

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LIX Број 4. стр. 507-??? 2010.

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 Емина Хебиб
др Искра Максимовић
др Гордана Николић
мр Саша Дубљанин

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције

Милена Ђокић

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 LIX No. 4. p. 507-??? 2010.

EDITORIAL BOARD

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

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Milena Đokić

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

Настава и васпитање

UDK 37	ISSN 0547-3330	Београд
НВ год. LIX	Број 4. стр. 507-???	2010.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

<i>Душица Малинић, Ђурђица Комленовић: Оцењивање из перспективе ученика</i>	510
<i>Саша Дубљанин: Ученик у развијајућој настави</i>	525
<i>Маја Петаков Вуцеља: Однос дисграфије и метода које се користе у описмењавању</i>	536
<i>Наташа Бицики: Тешкоће у усвајању неких фразалних глагола енглеског језика</i>	558

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Наташа Матовић: Прогностичка ваљаност критеријума за избор студената на студије педагогије</i>	570
<i>Емина Копас-Вукашиновић, Јелена Максимовић: Интересовања студената педагогије за професионално ангажовање и истраживачки рад</i>	587

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Мирослав Павловић, Весна Жунјић-Павловић: Резилијентност адолесцената с интелектуалном ометеношћу</i>	603
--	-----

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

<i>Биљана Бодрошки-Спариосу: Основне димензије квалитета образовних система</i>	618
<i>Весна Краварушић: Реформа средњег стручног образовања</i>	632

ПЕДАГОШКЕ ШКОЛЕ И ПРАВЦИ

<i>Вучина Зорић: Лабораторијска школа Џона Дјуија</i>	646
---	-----

ПРИКАЗИ

<i>Анђелка Игњачевић: Студије о језику медицине у енглеском и српском</i>	658
<i>Милица Марушић: Неуспех у школској клупи</i>	663
<i>Упутство за ауторе прилога</i>	667
<i>Садржај часописа "Настава и васпитање" за 2010. годину</i>	672

Journal of Education

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LIX	No. 4. p. 507-???	2010.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

<i>Dušica Malinić, Đurđica Komlenović: Assessment as Students See it</i>	511
<i>Saša Dubljanin: The Student in Developing Teaching</i>	525
<i>Maja Petakov Vučelja: The relatedness between Dysgraphia and Literacy Teaching Methods</i>	536
<i>Nataša Bikicki: Difficulties in Acquiring Some English Phrasal Verbs</i>	558

TEACHERS AND EDUCATIONAL COUNSELLORS

<i>Nataša Matović: Prognostic Validity of the Criteria for Admittance to Education Studies</i>	570
<i>Emina Kopas-Vukašinović, Jelena Maksimović: Students' of Education Interestedness in Professional Engagement and Research</i>	587

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Miroslav Pavlović, Vesna Žunić-Pavlović: Resiliency in Adolescents with Intellectual Impairment</i>	603
--	-----

EDUCATIONAL POLICY

<i>Biljana Bodroški-Spariosu: Essential Dimensions of Education System Quality</i>	618
<i>Vesna Kravarušić: Vocational Education Reform: the Experimental Programme Curriculum</i>	632

PEDAGOGICAL SCHOOLS AND DIRECTIONS

<i>Vučina Zorić: John Dewey's Laboratory School</i>	646
---	-----

REVIEWS

<i>Anđelka Ignjačević: Studies on Language of Medicine in English and Serbian</i>	658
<i>Milica Marušić: Failure in School</i>	663
<i>Notes for contributors</i>	669
<i>Contents of Journal of Education for year 2010</i>	672

Обучение и воспитание

UDK 37	ISSN 0547-3330	Белграде
НВ год. LIX	Номер 4. стр. 507-???	2010.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

<i>Душица Малинич, Джюрджица Комленович: Оценка знаний с точки зрения школьников</i>	511
<i>Саша Дублянин: Ученик в развивающем обучении</i>	525
<i>Майя Петаков-Вуцеля: Отношение дисграфии и методов обучения грамоте</i>	536
<i>Наташа Бикички: Трудности в усвоении некоторых фразовых глаголов английского языка</i>	558

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СОТРУДНИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Наташа Матович: Прогностические ценности критериев для отбора студентов педагогики</i>	570
<i>Эмина Копас-Вукашинович, Елена Максимович: Интерес студентов педагогики к профессиональному ангажированию и исследовательской работе</i>	587

ДЕТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

<i>Мирослав Павлович, Весна Жунич-Павлович: Резилиентность подростков с задержкой в интеллектуальном развитии</i>	603
---	-----

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Биляна Бодрошки-Спарису: Основные измерения качества образовательных систем</i>	618
<i>Весна Краварушич: Реформа среднего специального образования</i>	632

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

<i>Вучина Зорич: Учебная лаборатория Джона Дюи</i>	646
--	-----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Анджелка Игнячевич: Очерки о языке медицины в английском и сербском языках</i>	658
<i>Милица Марушич: Неуспеваемость в школе</i>	663
<i>Рекомендация авторам</i>	670
<i>Содержание журнала для 2010. год</i>	671

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Душица Малинић
Ђурђица Комленовић¹
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.7
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 24. V 2010.

ОЦЕЊИВАЊЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ УЧЕНИКА

Оцењивање је саставни, неизбежни део васпитно-образовног процеса и представља посебно осетљив сегмент наставне праксе. Циљ нашег истраживања био је усмерен на утврђивање и анализу мишљења ученика о оцењивању и наставницима у контексту оцењивања. Истраживањем је обухваћено 200 ученика основне школе и 200 ученика гимназије. Питања су груписана у три тематске целине (учениково опажање наставничких поступака у процесу оцењивања; идентификовање ученикових преферираних начина оцењивања и њихових реакција на оцену и пожељне и непожељне карактеристике наставника у контексту оцењивања). На основу наших налаза може се закључити да ученици сматрају: да наставници имају различите критеријуме оцењивања, да већина наставника има блажи критеријум у оцењивању слабијих ученика, да примењује оцену као дисциплинску меру и да се при оцењивању руководе оценама ученика из других наставних предмета. Оцена представља снажан мотиватор активнијег ангажовања ученика у настави, у којој ученици код наставника посебно цене редовно проверавање и објективно оцењивање, а замерају претерано строг и неуједначен критеријум оцењивања. Дате су и листе пожељних и непожељних карактеристика наставника у контексту оцењивања, по мишљењу ученика.

Кључне речи: оцењивање, ученик, наставник, основна школа, гимназија.

ASSESSMENT AS STUDENTS SEE IT

Assessment is an integral, unavoidable part of the educational process and a particularly sensitive segment of the teaching practice. The aim of our research was to find out and analyze the opinions of students on assessment and their teachers in the context of assessment. The research included 200 elementary-school students and 200 grammar-school students. The questionnaire comprised three thematic groups of questions (the students' perception of the teacher's acts in the process of assessment; identification of the students' preferred forms of assessment and their reactions to grades, and desired and undesired characteristics of teachers regarding assessment). Based on our findings, it can be concluded that the students think: that their teachers have different assessment criteria; that most teachers apply lower criteria when assessing lower achievers; that they apply grades as disciplinary measures, and are influenced by a student's achievements in other subjects. The grade is a powerful motivator for the students' active participation in the teaching process, and they especially appreciate regular testing and objective assessment, while objecting both too strict and uneven criteria for assessment. The presented students' lists of desired and undesired characteristics of teachers in the context of assessment illustrate this.

Keywords: assessment, student, teacher, elementary school, grammar school.

¹ e-mail: djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Резюме *Оценка знаний является составной, обязательной частью воспитательно-образовательного процесса и особенно чувствительным сегментом учебной практики. Цель данного исследования заключается в определении и анализе мнений учащихся об оценке знаний и роли преподавателя в этом процессе. Исследование проведено на примере 200 учеников основной школы и 200 учеников гимназии. Все вопросы были разделены на три тематические группы (восприятие поступков преподавателя учениками в процессе оценивания, выявление желательных для учеников способов оценивания и их реакция на оценку, желательные и нежелательные особенности преподавателя в контексте оценивания). Полученные результаты позволяют выявить следующие точки зрения учащихся: у преподавателей имеются разные критерии оценки, большинство преподавателей применяет более низкий критерий при оценке неуспеваемых учеников, используют оценки в качестве дисциплинарной меры, при оценке они принимают во внимание оценки по другим учебным предметам. Оценка является сильным мотивационным фактором для учеников и они высоко оценивают такие качества преподавателя как регулярную проверку знаний и объективность в оценке знаний, и критикуют строгость и плавающий критерий оценки. Приводятся мнения учеников о желательных и нежелательных качествах преподавателя в подходе к оцениванию.*

Ключевые слова: *оценка знаний, учащийся, преподаватель, основная школа, гимназия.*

Уводна разматрања

Оцењивање се може описати као „скуп педагошких поступака којим се ваљано, објективно, поуздано и прецизно утврђује у којем степену одређена активност ученика, или исход те активности, има својства која су постављена као циљеви васпитно-образовног рада“ (Havelka, 2000: 165). Проверавање и оцењивање обухвата праћење, мерење и вредновање напредовања ученика у настави и детерминише оцене из појединачних наставних предмета и оцене општег успеха (Peко, 2002).

Упркос бројним теоријским и истраживачким налазима из области докимологије, сасвим је извесно да и данас у нашим школама, на свим ступњевима образовања, још увек постоје неки елементи који ометају објективно оцењивање, евалуацију и вредновање ученичких постигнућа. Најопштије посматрано, у оцењивању се могу разликовати фактори који зависе од оцењивача и фактори који зависе од испитаника (Furlan, 1964; Rot, 1965, Grgin, 2002; Janković, 2002; Gojков, 2003). Од оцењивача зависи: индивидуално схватање посебне важности појединих делова градива („ако ми ученик не зна то и то, не може добити прелазну оцену“), општи оцењивачки став наставника (строжи и блажи оцењивачи), грешке наставника у оцењивању („логичка грешка“, грешка диференцијације, грешка средине, грешка контраста, тенденција прилагођавања критеријума оцењивања квалитету одељења), „хало ефекат“, тренутно расположење наставника, знање или

незнање претходног испитаника и неки други фактори оцењивача (личне особине, искуство, уверења, темперамент). Од испитаника зависе: говорне способности ученика (елоквентност, релативна неодређеност одговора ученика), претходни успех (ученици који су опажени као бољи у одељењу добијају боље оцене од оних који се сматрају слабијим), тренутно стање ученика (емоционално, здравствено), пол, изглед и неки други фактори (уреднија деца, симпатичнија деца често добијају боље оцене).

Наведени фактори представљају значајне слабости постојећег система оцењивања и погодују стварању конфликтних ситуација на релацији наставник–ученик–родитељ. На извештан начин, оцена представља прећутни исказ о једној личности, не само дијагностички, већ и прогностички. Све компоненте једне личности, које детерминишу начин одговарања ученика, треба да нађу свој израз у једном броју. Оцена коју ученик добије из неког предмета требало би да укаже на ниво овладаности одређеном наставном грађом за неки период. И поред тога што свака добијена оцена нема за ученика исту тежину у личном систему вредновања, оцене нису само израз ученичких усвојених знања која се мере, већ често израз односа с онима који мере, односно наставницима. Ако је оцена добра, односно у складу с ученичким очекивањима, онда се наставников однос процењује као позитиван. Неретко, ученици су склони да препознају слабе или ниже оцене од заслужених као наставникову несимпатију, искључујући при томе неке друге узроке који су могли довести до те оцене. Ученик који мора да прихвати слабе или оцене за које сматра да су ниже од заслужених не мора и не може да прихвати значење које тим оценама придаје наставник. Од негативних импликација таквих оцена ученик се брани равнодушношћу, порицањем значаја оцена, негативним ставом према школи, повећавањем дистанце према наставнику, и настава губи сваки смисао (Havelka, 2000). Ако ученик тако доживљава оцену, онда оцена изражава став и мишљење наставника о њему (Bilić, 2001). Сваки успех се види као случајност, а лоша оцена у школи је поткрепљење лоше слике о себи. Овај самоомаловажавајући став често резултира коментаре типа: „Зашто бих уопште покушавао? Свакако нећу успети“ или “Чак и ако урадим успешно, други ће рећи да сам варао.“ Резултат је низак селф-концепт, а уз овакве претпоставке иницијатива тих ученика да нешто промене или спремност да прихвате промене је ограничена (Delisle & Berger, 1990).

Опште је прихваћено уверење да су оцене са првог полугодишта далеко реалније од оцена добијених на крају школске године и да школски успех, као резултанта крајњих оцена, није одраз стварног знања ученика, будући да је критеријум оцењивања на крају године блажи. Другим речима, на крају школске године оцена губи своју реалну вредност, велики број је-

диница се претвара у такозване педагошке двојке, јер је у питању “дете које живи у тешким материјалним условима“, „интелигентно дете које ће научити кад му затреба“ (Smiljanić, 1966). Према налазима неких истраживања (Havelka, 1990), утврђено је да различити критеријуми оцењивања на полугодишту и крају школске године до највећих промена доводе у категоријама недовољних ученика (са 30% на полугодишту, број недовољних ученика је опао на 3% на крају школске године) и одличних ученика (са 21% на полугодишту број одличних на крају школске године је порастао на 40,2%). Осим тога, нису ретки ни притисци на наставнике да поправе оцену(е) како не би кварили општи успех ученика (Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003).

С друге стране, наставници указују на извесне тешкоће при оцењивању ученика, а као најзначајније тешкоће наводе недовољан број часова, односно несклад између обима наставног градива једног предмета и времена предвиђеног за његову реализацију, као и велики број ученика у одељењу. Провера знања тестовима на крају класификационих периода, према мишљењу скоро 60 одсто наставника основних и средњих школа, најприкладнији је начин оцењивања, што свакако указује на потребу за већом објективизацијом у оцењивању (Ђуришић-Бојановић, 2001). Већи степен објективности може се постићи оцењивањем из угла предвиђених исхода и стандарда, с аспекта формативног и сумативног оцењивања (Кугласоу, 2001; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003). Формативно оцењивање може се означити и као подстицајно, развојно оцењивање које се одвија у току процеса учења и које усмерава ученике на одређене циљеве, садржаје и исходе. Његова улога је превентивна, јер може спречити појаву неуспеха, будући да региструје податке о успеху ученика и тешкоћама на које наилази у активностима које се оцењују. Формативно оцењивање одговара на питања шта је ученик постигао, шта и како треба даље да учи. Наставници дају ученицима информације о њиховом напредовању у учењу и планирању даљег учења, а те информације су заправо „формативне“ оцене или „описне“ оцене. Сумативно (закључно) оцењивање има за циљ вредновање исхода остварених у одређеном временском периоду. Оно нам говори о томе колико је ученик научио у одређеном периоду, колико је овладао појединим садржајима и исходима који су одређени школским програмом. Сумативне оцене делом су исход формативних оцена.

Наведена разматрања знатно су допринела нашем опредељењу за истраживање процеса оцењивања у школској пракси.

Методологија истраживања

Основни циљ нашег истраживања је утврђивање и анализа мишљења ученика о оцењивању и наставницима у контексту оцењивања. Другим

речима, интересовало нас је шта ученици мисле о оцењивању и активно-стима везаним за оцењивање и да ли се, у том погледу, разликују мишљења ученика основне школе и гимназије.

Основна метода која је била примењена у овом истраживању је аналитичко-дескриптивна метода. У току прикупљања података користили смо технику анкетирања, која је била праћена одговарајућим анкетним листом за ученике, конструисаним за потребе овог истраживања. Анкетни лист је садржао двадесет питања, осамнаест питања затвореног и два питања отвореног типа. Питања су груписана у три тематске целине. Прва група питања односила се на учениково опажање наставничких поступака у процесу оцењивања. Друга група питања била је усмерена на идентификовање ученикових преферираних начина оцењивања и њихових реакција на оцену, а у трећој групи предвиђена су питања о пожељним и непожељним карактеристика наставника у контексту оцењивања из перспективе ученика.

У истраживање су укључени субјекти из четири основне школе и две гимназије са територије града Београда. Анкетирано је 200 ученика од шестог до осмог разреда основне школе и 200 ученика другог, трећег и четвртог разреда гимназије.

Резултати истраживања и интерпретација

Прва група питања из упитника односила се на *учениково опажање наставничких поступака у процесу оцењивања*. Најпре смо од ученика тражили да процене како их већина наставника најчешће оцењује. Мишљења ученика основних школа су углавном подељена, будући да подједнак број наводи да су најчешће оцењени реално (44,12%), односно нереално, сматрајући да оцена наставника није у складу са њиховим приказаним знањем (43,63%). Мањи број основношколаца сматра да наставници оцењују престога (12,25%), а ниједан ученик није опазио наставничко оцењивање као превише благо.

У погледу процене наставниковог оцењивања, ученици гимназије су у односу на ученике основне школе хомогенији као група. Наиме, највећи број гимназијалаца мисли да наставници оцењују нереално (86,05%), док мали проценат сматра да су оцене реалне (8,72%), а још мањи да су најчешће престоге (5,23%). Као и ученици основних школа, ни међу ученицима гимназије нема оних који сматрају да наставници имају благе критеријуме оцењивања.

Ученици оба школска нивоа процењују да критеријуми оцењивања наставника нису исти за све ученике (табела 1).

Табела 1. Ученици о критеријумима оцењивања

Сматраш ли да наставници имају блажи критеријум оцењивања према слабијим ученицима?	основна школа (%)	гимназија (%)
Не, јер мисле да тако чине неправду бољим ученицима.	8,12	36,04
Да, јер мисле да ће тако слабије ученике подстаћи на рад.	43,80	24,62
Да, према ученицима који из објективних разлога слабије уче.	48,98	39,34

Као што се из табеле може видети, већина ученика оба школска нивоа сматра да наставници имају блажи критеријум оцењивања према слабијим ученицима, и то чешће према онима за које процењују да објективно не могу боље да уче (основна – 48,08%, гимназија – 39,34%), а ређе због тога што мисле да ће неуспешне ученике тако више мотивисати и подстаћи на рад и учење (основна – 43,80%, гимназија – 24,62%). Међутим, занимљиво је да гимназијалци (36,04%) чешће него ученици основне школе (8,12%) сматрају да наставници имају уједначенији критеријум оцењивања према ученицима различитих нивоа школске успешности.

Добијени налази су већином у складу с налазима других истраживача из наше средине. Бројни теоретичари и практичари образовања указују на непостојање јединственог критеријума оцењивања као један од кључних проблема успешне наставе (Troj, 1957; Furlan, 1964; Rot, 1965; Smiljanić, 1966; Pongrac, 1980; Havelka, 2000; Grgin 2002; Janković, 2002; Gojkov, 2003; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003). Сматра се да су критеријуми оцењивања наставника различити, а разноликост се огледа у томе чиме се наставници руководе у давању оцена: једни оцењују само знање које ученик показује приликом одговарања, други узимају у обзир породичне прилике ученика, трећи залагање ученика на часу, способности, владање и слично. Главни недостатак ових произвољних, субјективних критеријума оцењивања је у томе што они могу бити потпуно различити. Наставник је и оцењивач и инструмент мерења, иако мерење мора бити одраз мерне величине, а не мерног инструмента (Janković, 2002). У прилог томе говори и чињеница да један исти наставник приближно сличан одговор два или више ученика из различитих одељења не оцењује истом нумеричком оценом. Сматра се да наставниково опажање квалитета одељења значајно утиче на давање појединачних оцена (Rot, 1965; Grgin, 2002), тако да оцена више представља ранг с обзиром на знање целог одељења, него стварну меру знања ученика. Због тога се дешава да ученици с истим оценама у два различита одељења немају ни приближно исту количину знања из наставног предмета или неке наставне области. Ситуација се додатно усложњава када ученик нема прилику да поправи оцену, што поткрепљује опажање среће као кључног фактора успеха у школи.

Ученици из нашег узорка наводе да велики број наставника примењује оцену као дисциплинску меру. Занимљив је податак да је примена оцене као дисциплинске мере учесталији облик понашања наставника у основној (44,16%) него наставника у средњој школи, односно гимназији (25,12%). Овај налаз је у складу с налазима неких других истраживања у којима је утврђено да наставник користи оцену као средство за одржавање дисциплине на часу (Janković, 2002; Хавелка, Хебиб и Бауцал, 2003; Milanović-Nahod i Malinić, 2004). Давање нижих оцена због недисциплинованог понашања на часу представља учестало, али не и прихватљиво понашање наставника. Обично се немирном ученику поставе питања формално и садржински таква да његови одговори буду што слабији, а самим тим и праћени одговарајућом нижом оценом. На тај начин, оцена постаје снажно средство власти наставника над учеником, због чега ученици могу доживљавати школу као насиље над њима (Brkić-Devčić, 2002).

Већина ученика оба школска нивоа (основна – 80,04%, гимназија – 91,11%) сматра да се велики број наставника при оцењивању руководи оценама ученика из других наставних предмета, које су евидентирани у разредној књизи. Ипак, на основу ученичке перцепције, може се закључити да је „пресликавање оцена“ више заступљено међу наставницима гимназије него међу наставницима основне школе. У пракси, опште је познато да оцене ученика у дневнику могу имати сугестивно дејство на наставника. На пример, у истраживању континуитета успеха ученика основне школе, утврђено је да више од половине ученика чији успех континуирано опада сматра да се у оцењивању ученика наставници руководе оценама из других наставних предмета (Николић, 1998). Ако ученик има више слабих оцена у дневнику, наставник може очекивати пре слаб него добар одговор и може испољити извесну дозу неповерења према учениковом раду, иако је одговор био добар. Ова сугестибилност наставника представља још један у низу недостатака традиционалног, нумеричког оцењивања.

Дакле, може се рећи да давање дисциплинских оцена и усклађивање оцене с оценама ученика из других наставних предмета указују на наставничко недовољно познавање функције оцене и оцењивања, што, вероватно, представља пропуст у његовом базичном образовању и стручном усавршавању у току рада.

Преферирани начини оцењивања и реакције ученика на оцену. Полазећи од тога да за већину ученика оцена представља значајан подстицај успешног школског рада и учења, следећа група питања у нашем истраживању односила се на учениково опажање примене оцене као мотиватора учења, утврђивање преферираних начина оцењивања ученика и реакција ученика на оцене.

Од ученика смо тражили да се изјасне како их њихови наставници најчешће оцењују ради подстицања на школски рад и учење (табела 2).

Табела 2. Ученици о оцени као мери подстицања

Наставници најчешће подстичу ученике на рад дајући:	основна школа (%)	гимназија (%)
Вишу оцена од заслужене	12,32	13,02
Нижу оцена од заслужене	35,58	59,42
Заслужену оцenu	52,10	27,56

Већина ученика основне школе наводи да наставници подстичу на рад тако што ученику дају оцenu коју је заслужио (52,10%). Мањи број основношколаца мисли да наставници дају нижу оцenu (35,58%), односно вишу оцenu од заслужене (12,32%) како би ученике мотивисали и подстакли да боље уче. У гимназији, већина ученика (59,42%) опажа да наставници углавном дају ниже оцене од заслужених.

Какав ефекат на ученика производи незаслужена нижа оцена у школи? (табела 3)

Табела 3. Ученици о својим реакцијама на незаслужену нижу оцenu

Како се осећаш када добијеш нижу оцenu од оне за коју сматраш да си стварно заслужио:	основна школа (%)	гимназија (%)
Тешко ми је, губим вољу за учење.	40,14	55,09
Улажем много труда и напора да поправам оцenu.	44,32	28,42
Равнодушан сам, учим као и раније.	15,54	16,49

У ситуацијама када добију нижу оцenu од оне за коју сматрају да су заслужили, ученици основне школе најчешће улажу додатни труд и напор да оцenu поправе (44,32%). Нешто мањи број ученика изгуби вољу да учи и да се труди (40,14%), премда има и оних који испољавају равнодушност (15,54%). У гимназији, више од половине ученика који су, према сопственој процени, добили нижу оцenu од заслужене губи мотивацију и вољу да учи (55,09%). Знатно мањи број гимназијалаца улаже напоре да оцenu поправи (28,42%), а најмање је оних ученика којима је свеједно, који су равнодушни и који настављају да уче као и до тада (16,49%).

Могло би се рећи да наставничко давање ниже оцене од заслужене делује подстицајније на ученике у основној школи него у гимназији, у којој, очигледно, овакав приступ наставника више обесхрабрује него што помаже

Оцењивање из перспективе ученика

и мотивише ученика да се активније и више уложи у наставу и активности везане за њу.

Какав ефекат на ученика производи незаслужена виша оцена у школи? (табела 4)

Табела 4. Ученици о својим реакцијама на незаслужену вишу оцену

Како се осећаш када добијеш вишу оцену од оне коју си стварно заслужио:	основна школа (%)	гимназија (%)
Имам појачан елан, више учим да оправдам оцену.	60,11	69,04
Равнодушан сам, учим као и раније.	16,32	17,41
Губим вољу за учење, јер знам да ћу и са мало рада добити добру оцену.	23,57	13,55

Виша оцена од заслужене делује подстицајно на већину ученика оба школска нивоа и утиче на њихове појачане напоре да оправдају наставникова очекивања (основношколци – 60,11%, гимназијалци – 69,04%). Међутим, занимљиво је да за скоро једну четвртину ученика основне школе (23,57%), давање виших оцена од заслужених је контрапродуктивно, неподстицајно. Оваквим поступком наставници утичу на опадање воље ученика за учењем, а подстичу развијање представа о томе како се са мало рада и труда може добити добра оцена. Може се рећи да поклоњена оцена више даје додатни елан за школски рад и учење гимназијалцима него ученицима основне школе. Занимљиво је да приближно сличан број ученика оба школска нивоа вишу оцену од заслужене не доживљава ни подстицајно ни обесхрабрујуће (основношколци – 16,32%, гимназијалци – 17,14%). Ови ученици испољавају равнодушност, без обзира што би награда у виду веће оцене требало да их додатно мотивише.

Већина ученика оба школска нивоа исказује већу мотивисаност за учење када им наставник образложи дату оцену (основношколци – 52,13%, гимназијалци – 85,16%), мада великом броју ученика у основној школи (47,87%) не смета ни оцена без наставниковог додатног објашњења. С друге стране, ученици оба школска нивоа наводе да редовно саопштавање оцена практикује само мањи број наставника (основна – 64,21%, гимназија – 65,41%).

У погледу учесталости оцењивања у току школске године, већина ученика основне школе преферира ређе наставниково оцењивање (44,26%), док већина гимназијалца (51,11%) чешће оцењивање наставника узима као значајан подстицај за школски рад и учење. Једна петина основношколаца и две петине гимназијалаца не увиђају значај ређег или чешћег оцењивања за подстицање мотивације за учење. Ове ученике највише мотивише оцењивање за

одређени класификациони период, што практично значи да ови ученици уче кампањски, само за оцену, која само себи постаје циљ и сврха учења.

Већина ученика оба школска нивоа улаже више напора и исказује већу мотивисаност за учење када им наставник најави да ће ускоро бити прозвани да одговарају (основна – 76,14%, гимназија – 93,02%). У складу с тим, ученици и преферирају да одговарају када су спремни и када се сами јаве (основна – 76,04%, гимназија – 93,12%), радије него када их наставник без неког ранијег наговештаја прозове (основна – 80,17%, гимназија – 71,12%).

На основу добијених налаза, можемо закључити да оцена представља снажан мотиватор активнијег ангажовања ученика у настави. На основу начина на који је ученици доживљавају и реакција које код њих производи, могли бисмо рећи да оцена углавном задовољава своју мотивацијску функцију. Ипак, поставља се питање да ли је таква мотивација у складу са савременим педагошким захтевима који се пред школу постављају? Ако ученик учи само због оцене или за оцену, већина активности престаје када ученик добије коначну оцену. Оцена не сме бити сама себи циљ, који потискује праве наставне и васпитне вредности школе. Оцена би требало да буде подстицај, али никако главни мотив рада и залагања ученика у школи. Осим тога, оцене треба да обавештавају ученика и родитеља о оствареном успеху у школи. Да би могла да испуни информативну функцију, оцена мора бити објективна, то јест, заснована на објективним чињеницама, што реално још увек није. Чешће је извор сукоба између ученика, наставника и родитеља него средство поузданог информисања.

Пожељне и непожељне карактеристике наставника у контексту оцењивања Интеракција између ученика и наставника заснива се на различитим облицима социјално прихватљивих и неприхватљивих облика понашања. Извесно је да наставници праве разлике међу ученицима и може се рећи да постоји подужа листа механизма помоћу којих успоравају или онемогућавају напредовање ученика. На пример, слабим ученицима дају мање времена да одговоре на постављено питање; задовољавају се слабим и непотпуним одговорима оцењујући их као тачне, што представља врсту неприкладног поткрепљења; чешће критикују слабе ученике за неуспех и ређе их похваљују за успех; обраћају им мање пажње и ређе ступају у интеракцију с њима; ређе испољавају љубазност према слабим ученицима, а на њихова питања дају краће и мање информативне одговоре; мање користе наставне методе које захтевају више времена у раду са слабим ученицима; ретко прихватају њихове идеје (Krnjajić, 2002).

У процесу оцењивања ученици различитог нивоа успешности опажају поједине карактеристике наставника као мање или више пожељне. На пример, у нашем истраживању ученици оба школска нивоа код наставника

посебно цене редовно проверавање и објективно оцењивање (основна – 64,16%, гимназија – 84,09%). Када су у питању непожељне карактеристике наставника, ученици основне школе сматрају да наставници претерано строго оцењују и то им уједно највише и замерају (40,07%). Највећи број ученика гимназије својим наставницима замера што немају уједначен критеријум оцењивања (89,06%). Занимљив је податак да скоро трећина ученика основне школе (32,31%) нема замерки на оцењивање наставника, што није у складу са њиховим исказима које смо већ интерпретирали. Овај налаз се може тумачити или ученичком недовољном заинтересованošћу за процес оцењивања или непознавањем критеријума оцењивања и функција оцене. Осим тога, налаз може указивати и на ученикову процену наставниковог оцењивања само у односу на себе лично, а не у односу на колектив.

Како бисмо детаљније уочили шта ученици препознају као пожељне или непожељне облике понашања наставника, последња два питања из упитника дефинисана су тако да је ученицима омогућено да наведу које облике понашања испољавају наставници чијим су оцењивањем задовољни, као и наставници чијим оцењивањем нису задовољни.

На основу ученичких одговора, утврдили смо да наставници чијим су оцењивањем ученици задовољни већином испољавају следеће облике понашања:

- објективно и реално оцењују
- дају јавну и образложену оцену
- исказују стрпљивост и разумевање док ученик одговара
- испитују ученика кад се он сам јави
- похваљују ученике и понекад дају вишу оцену која подстиче на рад
- оцењују целокупан рад ученика
- најављују обраду и испитивање градива
- испољавају другарски и коректан однос с ученицима.

С друге стране, наставници чијим оцењивањем ученици нису задовољни већином:

- немају уједначен критеријум оцењивања, не оцењују објективно (престрого и брзо евидентирање слабих оцена, опраштање незнања „бољим“ ученицима, издвајање „вреднијих“ и „лењих“ ученика)
- не саопштавају оцене
- гледају друге оцене и тек онда евидентирају оцену коју не образлажу чак ни на инсистирање ученика
- не проверавају редовно знање ученика (писмене вежбе нису планиране и честе су на крају класификационих периода, то су најчешће и једине оцене које се не могу поправити и уписују се у дневник)

– не подржавају, не храбре и не подстичу ученика на рад; вређају ученике погрдним речима и не питају ученике да ли су задовољни својим радом, знањем и оценом

– незаинтересовани су за развој ученика, не познају способности и интересовања ученика

– свој предмет сматрају најважнијим у школи

– дозвољавају да им лично расположења утиче на оцењивање ученика

– љути су, нервозни

– неукусно су одевени и неуредни.

Закључна разматрања

На основу налаза нашег истраживања, можемо закључити да још увек не постоји јединствени критеријум оцењивања, што представља озбиљан проблем савремене школе чије последице трпе сви учесници васпитно-образовног процеса. Предвиђене функције оцена само делимично задовољава, што доводи у питање оцењивање као процес евалуације и вредновања ученичких постигнућа. Штавише, оцењивање представља један од најчешћих узрока конфликта између наставника и ученика (Vasić, 2001) где једна страна у конфликту сматра да оцена није израз ученичких знања, већ процена нечег другог. У том контексту, оцена и школски успех могу се посматрати као један од начина интерпретације ученика у односу на друге ученике, програм, друштвене циљеве, будући развој, и као такви они су и предмет неспоразума и сукоба (Jelavić, 1985).

Сасвим је извесно да је улога наставника вишеструко значајна у процесу наставе, а за оцењивање, па последично и постигнуће ученика, посебан значај имају наставничково понашање и наставничкова очекивања од ученика (Argo & Rhoad, 1999). Наставничково понашање подразумева наставничкове акције, поштовање и интересовање како за лично, тако и за академско напредовање ученика. Наставничково понашање које поспешује успех ученика подразумева: издвајање времена за упознавање ученика, фокусирање на позитивне особине ученика, подржавање веровања у ученикове способности и истраживање у смислу одређивања начина функционисања одељења. За оптималан успех ученика препоручује се да наставник покаже поштовање и подршку, нарочито неуспешним ученицима, и да му је приоритет целокупан развој ученика. Насупрот томе, недостатак бриге или интересовања наставника представља најзначајнији фактор отуђивања ученика од школе. Позитивни ставови наставника према ученицима, стрпљење и поверење у способности ученика побољшавају постигнуће у школи. Наставницима се саветује да користе модел континуираног прогреса: формирају флексибилне групе које су базиране на ученичким потребама, а оцењивање и

регруписање базирају на ученичком напретку (Bethani. *et. al*, 1995; Thruman & Wolfe, 1999). С друге стране, наставникова очекивања односе се на очекивања ученичких постигнућа у оквиру реалних образовних стандарда. Резултати истраживања показују да су наставникова очекивања у директној или индиректној вези с постигнућем ученика. Нека истраживања су показала да када наставници имају нереална очекивања, успех ученика се смањује (Bethani *et. al*, 1995). Препоручује се постављање реалних очекивања школског постигнућа ученика (Ford, 1992).

У циљу избегавања неспоразума и сукоба, Киријаку (Kyriacou, 2001), наводи основне циљеве школског оцењивања: обезбеђивање повратне информације наставницима о ученичком напретку; обезбеђивање педагошке повратне информације ученицима; мотивисање ученика; обезбеђивање евиденције напретка; изражавање садашњих постигнућа и оцењивање ученичке спремности за будућа учења. Уз уважавање поменутих циљева, оцена би имала дијагностичку вредност у односу на очекиване резултате, предвиђене стандарде образовања, али и могућност отклањања уочених грешака или побољшање укупних резултата. Задатак наставника и стручне службе школе је да помогну ученицима у откривању властитих потенцијала и проналажењу начина за постизање оптималних резултата.

Оцењивање је саставни, неизбежни део васпитно-образовног процеса. Занемаривање, запостављање или непридавање значаја оцењивању значи запостављање једне од његових кључних функција, а то је подстицање целокупног развоја личности ученика.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту "Образовање за друштво знања", број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Arroyo, A. A & R. Rhoad (1999): Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel, *Preventing School Failure*, Vol.43, No. 4, 145-153
- Bethani, N. *et al*. (1995): What works with low achievers?, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
- Bilić, V. (2001): *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
- Brkić-Devčić, V. (2002): Kažnjavanje ocjenama, *Škola bez slabih učenika* (121-123). Pula: Filozofski fakultet.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2002): Kvalitativno i kvantitativno vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (85-90). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Delisle, J. & S. L. Berger (1990): Underachieving gifted students, *Eric-Rieo*.

- Ђуришић-Бојановић, М. (2001): Ставови наставника према проблемима у настави, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (377-388). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ford, D. Y. (1992): Determinants Of Underachievement As Perceived By Gifted, A Average, And Average Black Students, *Roeper Review*, Vol. 14, Issue 3, pp. 130-137.
- Furlan, I. (1964): *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Gojkov, G. (2003): *Dokimologija*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grgin, T. (2002): Metrijska vrijednost tradicionalnog ocenjivanja znanja u školama; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (13-17). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Havelka, N. i sar. (1990): *Obrazovna i razvojna postignuća na kraju osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Хавелка, Н., Е. Хебиб и А. Бауцал (2003): *Оцењивање за развој ученика*. Београд: Министарство просвете и спорта и British Council.
- Janković, J. (2002): Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (64-72). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Jelavić, F. (1985): Učenik i školski uspjeh, *Odgoj i škola* (163-173). Zagreb: Školske novine.
- Krnjajić, S. (2002): *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Κυριακου, С. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Milanović-Nahod, S i D. Malinić (2004): Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene, *Škola bez slabih učenika*, (250-256). Pula: Filozofski fakultet.
- Николић, Р. (1998): *Континуитет успеха ученика основне школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Pecko, A. (2002): Školski (ne)uspjeh; *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (39-47). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pongrac, S. (1980). *Ispitivanje i ocenjivanje u obrazovanju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rot, N. (1965): *Merenje uspeha u učenju*. Beograd: Rad.
- Smiljanić, Đ. (1966): *Neka pitanja ocenjivanja učenika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Thrumman, R.& K. Wolfe (1999): Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 431549.
- Troj, F. (1957): *Prilog pitanju proveravanja znanja i ocenjivanja učenika u našim školama*. Beograd: Nolit.
- Vasić, A. (2001): Šta je školski uspeh učenika?, *Pedagoška stvarnost*, br. 9-10, 697-725.

Подаци о ауторима:

*Душица Малинић, магистар педагошких наука
Ђурђица Комленовић, доктор географских наука,
Институт за педагошка истраживања, Београд,
e-mail: djkomlenovic@rcub.bg.ac.rs*

Саша Дубљанин¹
Одељење за педагогију
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.21 (371.3)
Прегледни чланак
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 22. V 2010.

УЧЕНИК У РАЗВИЈАЈУЋОЈ НАСТАВИ

У раду се разматрају ставови представника развијајуће наставе
Апстракт *о положају ученика у настави. Кроз критику и поређење с традиционалном наставом представљен је један теоријски концепт који нуди другачију слику детета и његове улоге у настави. Указано је на то да ученик у сарадњи са наставником може бити равноправан и активан учесник на свим етапама наставног процеса. Посебан акценат у раду је на рефлексивној способности и делатности коју ученик обавља у настави као значајнијим питањима која су непосредно повезана са проблемом ученикове самосталности.*

Кључне речи: *наставник, ученик, самосталност, развијајућа настава.*

THE STUDENT IN DEVELOPING TEACHING

The paper offers a discussion on the attitudes of the proponents of developing teaching towards the position of the student in the teaching process. Through a critical review and comparison with the traditional approach a theoretical concept is presented which offers a different image of the child and his position in the teaching process. It is highlighted that students can be their teachers' equals in all stages of the teaching process. Reflective abilities and activities that the student performs in class are emphasized as important issues relevant for the development of the student's independence.

Keywords: *teacher, student, independence, developing teaching.*

УЧЕНИК В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

В работе рассматриваются взгляды сторонников развивающего обучения на место и роль учащихся в процессе обучения. После критического обсуждения и сопоставления с традиционным обучением, появляется новый теоретический концепт, который по-другому освещает ребенка и его роль в процессе обучения. Указывается на то, что учащийся в сотрудничестве с преподавателем, становится равноправным и активным участником учебного процесса на всех его этапах. Особое внимание в данной работе уделяется рефлексивной способности, а так же деятельности, которую ученик ведет в процессе обучения - важной проблеме, непосредственно связанной с развитием самостоятельности у учащихся.

Ключевые слова: *преподаватель, учащийся, самостоятельность, развивающее обучение.*

¹ sasadub@gmail.com

Дуги низ година у дидактици се говорило о настави која треба да створи претпоставке да ученик овлада одређеним фондом знања, развије адекватне вештине и формира позитивне навике. Организација и све активности у настави усмераване су према том циљу, а све се одвијало према схеми: учење новог градива – памћење – контрола – оцена. Потребне и очекивања детета биле су у другом плану. Прве критике које су се појавиле назвале су такву наставу догматском и традиционалном. У руској педагогији настава заснована на преносу знања, умења и навика, скраћено ЗУН, стављена је у негативан контекст и све више потискивана другачијим концептима. Једна од алтернатива традиционалној настави је развијајућа настава чији су оснивачи Елкоњин и Давидов. Прва систематска истраживања која су основи даље разрађивала теоријске поставке Виготског, а нарочито идеју о зони наредног развоја и улози теоријских појмова у развоју личности, појавила су се 60-их година. Данас је то теоријски концепт који је доживео и практичну примену у многим експерименталним школама у Русији.

Развијајућа настава, као и остали иновациони модели наставе (интерактивна настава, настава оријентисана на ученика, настава на даљину итд.), настала је и као реакција и одговор на бројне недостатке традиционалне наставе. Основна слабост традиционалне наставе коју поједини аутори (Сорокоумова, 2009) истичу у први план јесте да је ученик у таквој настави само извршилац планова наставника и објекат његовог управљања. При томе, стил рада наставника је ауторитарно-директивни, а иницијатива ученика се чешће потискује него подстиче. Када је реч о сазнајној делатности ученика, у традиционалној настави доминирају репродуктивни захтеви, деловање према обрасцу и примена показаних начина решавања задатака. Не стимулише се ученикова самосталност и игнорише његово лично искуство. На свим етапама наставног процеса ученик је неко кога воде, а наставник је тај који проверава, контролише и оцењује. Нема сарадње међу ученицима, а њихова основна делатност се своди на имитацију, подражавање, односно понављање образаца.

Представа о детету² у развијајућој настави

Према Давидову (Давыдов, 2008), од првог дана школе деца се суочавају са чврстим системом образовања у којем доминира настава усмерена пре свега на пренос школских знања и једнострано култивисање репродуктивног мишљења. Уметничко, морално и физичко васпитање потиснути су и налазе се у другом плану у поређењу са предавањем „научних дисципли-

² У раду се равноправно са термином ученик користи термин дете, чиме се на одређени начин жели рећи да је ученик истовремено и дете које има одређене сазнајне потребе и очекивања од школе, дете које тражи сарадњу и очекује помоћ од наставника.

на⁴. Давидов чак тврди да деца често престају да уче иако су имала жељу, јер су у школи највећи део времена „само објекти наставно-дисциплинског деловања образовног система“ (Давыдов, 2008, стр. 157). Такав систем не ствара услове у којима би се развијала њихова личност и стваралаштво.

Да не мора да буде такав сценарио, указују неки представници (Цукерман, 1993) развијајуће наставе. Наиме, код детета које је тек пошло у школу природно постоји тенденција да се у ситуацији неодређености обрати одраслом за помоћ, да позове одраслог да сарађују. Због тога почетна настава не би требало да уништи дечју иницијативу у клици, јер се из те клице касније може развити субјект наставне делатности, ученик који уме сам себе да учи. Елкоњин (према Эльконин, 2003) је сматрао да сваки нови ступањ у развоју самосталности и еманципације од одраслог истовремено представља појаву нове форме везе детета с одраслим. Однос између дететове тенденције за самосталношћу и потребе за комуникацијом са одраслима, за Елкоњина је једна од унутрашњих противречности развоја личности детета³.

Да би се тенденција ученика ка самосталном формирању интеракције с наставником развила у наставну сарадњу, неопходно је потпуно променити првобитне школске односе и уместо ученика који добро одговара на питања наставника, васпитати ученика који добро поставља питања.

У настави претежно усмереној ка усвајању готових знања, ученик се не подстиче да поставља питања. У таквој настави ученик и не може да постави питање, јер да би се питање поставило, морају се открити извори настанка знања и појмова и разумети односи који владају унутар одређеног система знања, што усвајање готових знања не омогућава. Такође, учениково претходно знање мора бити функционално и са другим знањима чинити одговарајући систем, а нарочито са знањима којима тек треба да овлада. Ученик мора да самостално открије и схвати природу и врсту повезаности претходних са новим знањима, односно да артикулише одређену структуру у којој су елементи међусобно повезани и условљени.

Присталице теорије развијајуће наставе (Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992) залажу се да дете не буде само неко ко посећује школу, прецизно извршава захтеве наставника и уредно ради домаће задатке, већ неко ко ће заузети позицију субјекта или индивидуе која усавршава саму себе. Усавршавати се, учити самога себе, значи градити односе са самим собом исто као и с другим људима. Мењати се, за представнике развијајуће наставе, значи – данас размишљам другачије него јуче, могу и умем више, схватио сам оно што нисам разумео, итд.

³ За Виготског (1977) је, на пример, својеврстан вид сарадње и када ученик на часу уз помоћ наставника решава задатак. Према његовом мишљењу, помоћ наставника невидљиво се садржи чак и у наизглед самосталном решавању задатка. Наиме, када код куће ученик решава задатак, он га опет на одређени начин решава уз помоћ наставника.

У том процесу ученик постаје стваралачка личност. За Давидова (Давыдов, 1996) личност је субјект слободне стваралачке делатности, а развој човека је кретање ка слободи. У теорији развијајуће наставе (Юдина, 2003), ученик постаје личност кроз однос с одраслим, а сусрет детета и одраслог подразумева образовање специфичног јединства детета и одраслог у процесу заједничког стваралаштва, што представља будући модел стваралачке делатности ученика у школи.

У развијајућој настави на положај и улогу ученика у настави гледа се на другачији начин и са сасвим нових позиција, што је довело до тога да се у дидактици створи једна нова слика ученика – ученика који има сазнајне потребе и очекивања, ученика који предузима иницијативу и уз помоћ наставника самостално и критички овладава научним и културним наслеђем, откривајући са све већим степеном самосталности генезу новог знања. У развијајућој настави ученик иницира дијалог и дискусију са наставником и вршњацима и слободно се укључује у заједничко разматрање проблема у настави.

Поједина емпиријска истраживања (Цукерман, Елизарова и др. 1993) говоре да се код ученика специјалним програмима могу развити:

- способност децентрације (изводити акције уз уважавање акција партнера; разумети релативност, субјективност мишљења; откривати богатство емоционалних стања учесника заједничких акција);
- иницијативност (добити информацију помоћу питања; спремност да се партнеру предложи план општег деловања);
- способност да се интелектуализује конфликт, односно способност да се конфликт реши не агресивно, већ рационално, развијајући самокритичност и добронамерност у оцени партнера.

На основу налаза истраживања, аутори су закључили да ученик може бити субјект наставне делатности само ако се код њега развија иницијативност и самосталност у организацији заједничких активности с одраслима и вршњацима.

Дете у развијајућој настави често је у ситуацију да анализира сопствене и туђе активности. Сумњи и критици може бити подвргнута и позиција наставника уколико дете процени да за то постоје неки аргументи. То је сасвим другачија околност од оне у традиционалној настави, у којој дете треба да буде задовољно објашњењима наставника и да их схвата као апсолутну истину (Уразалиева, 2003).

Један од важнијих аспеката ученикове самосталности јесте питање рефлексивне способности детета. У свакодневном животу и одраслом је тешко да испољи сопствене рефлексивне способности, односно да прецизно

постави циљеве сопствених акција и на крају изврши њихову контролу и оцену. Због тога се одговор на питање због чега дете тако касно овладава способношћу да постави циљеве, контролише и оцењује сопствене радње, за представнике развијајуће наставе не односи се само на самосталност ученика у настави, већ и на све сфере дечје самосталности.

Рефлексивност или да ли ученик у настави открива границе својих могућности?

Појмови рефлексивност и способност за учење повезани су кроз појам субјект – човек који уме сам себе да учи, сам да одређује границе сопственог знања (незнања) и сам да одређује границе познатог. Саставни део способности да се самостално учи јесте рефлексивност. Поред рефлексивности која представља психолошки механизам и универзални поступак којим човек гради однос према сопственом животу, унутар способности за учење постоје и друге значајне компоненте, као што су – самосталност, иницијативност, субјективност итд.

Учећи да чита, пише и рачуна дете усмерава себе ка променама и помоћу рефлексивности оно пореди своје претходно и садашње стање. Суштинско у делатности ученика у развијајућој настави јесте рефлексивност на самога себе, на нова достигнућа и промене које су се десиле. Сопствене промене прати и исказује категоријама достигнућа. „Не умем“ – „Умем“, „Не могу“ – „Могу“, „Био сам“ – „Јесам“ кључне су оцене резултата рефлексивности својих достигнућа и промена. При томе, значајно је да је дете за себе постало истовремено предмет промена и субјект који остварује те промене (Мухина, 1999).

Давидов тврди да годинама учећи математику, језик и друге дисциплине, дете језиком изучаваних предмета говори о својим достигнућима: „Овај задатак се решава овако“; „Ову реч треба написати на овај начин“ (Давидов, 1996). Али, према његовом мишљењу, то није разговор о себи, то није језик самосазнања, којим може говорити дете када говори о својој компетентности, поредећи се, пре свега, са самим собом. Давидов поставља питање где дете може да обелодани и покаже сопствене промене? Где му је представљено његово лично постигнуће? Да ли као целовито осмишљен резултат бесконачног низа часова, десетине исписаних школских свезака и хиљаде решених задатака, или само у ђачким књижицама?

Давидов као илустрацију наводи ситуацију која је у настави врло честа. Наставник, с циљем да ученици препознају промене које су се код њих десиле, поставља питање: „Децо, шта смо данас ново научили на часу?“ Обично, тада неки одличан и примеран ученик одговара: „Научили смо да решавамо задатке са две операције.“ „Нека подигну руку они који су

данас научили да решавају задатке с две операције“, наставља да проверава наставник. Видевши да су сви подигли руке осим једног, наставник га пита за разлог. Тај ученик, иако је на почетку часа показао апсолутну неспособност да решава задатке новог типа, на то одговара: „Ја сам то већ знао!“ (Давыдов, 1996, стр. 244).

Шта се у ствари десило? Ученик је за 45 минута из стања незнања постепено прешао у стање знања – нови појам је „овладао учеником“ неприметно и по њега самог. Реално, наставник га је научио, а да ли је при томе ученик учио? Ученик не зна разлоге зашто неки задатак није решио или једноставно није приметио захваљујући чему је успео да га реши. Унутрашњи психолошки проблеми које је морао да свлада решавајући задатак остали су за њега незапажени. Према речима Давидова, за задатак никаква штета – он је решен. А за ученика? Решавајући и друге класе задатака ученик ће улазити у ћорсокак из којег ће га константно изводити наставник. На крају школске године ученик ће можда бити оспособљен да решава разноврсне задатке, али право је питање да ли ће бити спреман да живи у свету који се непрестано мења и који претпоставља човека који уме непрестано да мења себе?

Према Давидову, дечак из ове приче није успео да разуме и схвати да се у његовом сазнању десила мала „револуција“. Ништа ново о себи није сазнао, о себи који учи, будући да је научен „споља“. Да би до таквог разумевања и схватања дошао, потребан је посебан рад или „делатност“ коју дете на себи мора да обави заједно са наставником и вршњацима. Представници развијајуће наставе сматрају да питање: „како ја то знам“, за дете треба да буде потпуно природно.

Наведени пример типичан је за већину наставних ситуација. То је школа оних који се образују, и тој категорији припадају како ученици са лошијим успехом, тако и одлични. Наравно, не треба закључити да су у таквој школи сви ученици пасивни. Чак се и код поменутог ученика могла појавити нека активност која је нужна да би се савладала сазнајна тешкоћа приликом усвајања новог поступка решавања задатака. Такође, није искључено да му је наставник с циљем да се фиксира и запамти поступак долажења до решења предложио да примени поступак не само у типичним, већ и у другим нестандартним ситуацијама. Могуће је да је то овај ученик успешно и учинио. Међутим, као и велика већина његових другова, он је „преспавао“ најважније – „преспавао“ је моменат сопственог *интелектуалног раста* (Давыдов, 1996). Многи аутори (Кудрявцев, Уразалиева, 2001), сматрају да се уосталом, тај „раст“ ионако дешава не захваљујући, већ упркос канонима традиционалних програма и методика и упркос традиционалном устројству школског живота.

Да би ученик постављао питања, развијао сарадњу са наставником и учио самог себе уз помоћ наставника, потребна му је свест о сопственом незнању. Такође, она му је потребна и да не би увек чекао наставника да га уведе у свет непознатог, већ да опазивши непознато позове наставника за собом (Цукерман, 1993).

Ученик као субјект наставног процеса, поред осталог, треба да контролише и оцењује ток и резултат сопствених радњи. У процесу контроле понекад се открије и грешка коју је учинио. Треба истаћи да само дете које активно учи неминовно прави и грешке. Наравно, у настави се и наставник и ученик, свако на свој начин, труди да не буде грешака. Када је реч о традиционалној настави, грешка је непожељна, и бива негативно оцењена, због чега деца имају скоро неуротичан страх да не погреше приликом неке вежбе или активности. Међутим, на тај начин се занемарује чињеница да грешка може одиграти конструктивну улогу у развоју мишљења, да она може бити и знак извесног напретка у размишљању и закључивању (Доналдсон, 1988). Добри наставници то знају, па користе неке грешке ученика како би побољшали и унапредили наставни процес, као што некада преране исправне одговоре појединих ученика не региструју да би свим ученицима дали прилику да размисле о задатку (Meuer, 2005). Дете када самостално и активно учи, чини то тако што на том путу превладава противречности и решава конфликте. У развијајућој настави грешка није повод за лошу оцену јер дете анализира сопствене грешке и грешке других да би донело закључак који ће га на крају довести до успеха.

Делатност ученика у настави

У теорији развијајуће наставе појам делатности има специфичну форму и садржај који га разликује од других сродних појмова, као што су активност и учење. На пример, Репкин (1997) прави разлику између појма наставне делатности и уобичајеног схватања појма учења. Поред разлике коју је могуће успоставити са различитим формама учења у свакодневном животу, наставна делатност се разликује и од неких других облика учења у настави. Тако, ученик може учити на нивоу *операција* и на нивоу *радњи*.

Учити на нивоу *операција* подразумева да ученик само понавља и прати оно шта наставник ради на часу. Иако он тада може обављати активности на нивоу највиших мисаоних операција, за Репкина, ипак он веома личи на марионету.

Операциона активност је нарочито изражена у програмираној настави у којој је градиво разбијено на тако микроскопски мале дозе, да је практично немогуће погрешити. Ако ученик ипак погрешити, градиво се опет дели с циљем да се пронађе варијанта у којој неће бити грешке. Активност која се

обавља је механичка, јер ученик извршава операције на спољашњем нивоу као реакцију на команду наставника.

Активност ученика може бити на *нивоу радњи*. То је сложенији и виши ниво постизања неког циља који подразумева да ученик зна зашто нешто ради. Такође, овај вид активности обезбеђује да се више пута понови успешно решење. Међутим, с обзиром на то да се настава своди на решавање типских задатака, Репкина та ситуација донекле подсећа на дресуру. Недостаје веома важан елемент који карактерише наставну делатност у развијајућој настави, а то је – *стваралаштво*. Када ученик следи различите обрасце и задовољава се објашњењима која му нуди наставник, вероватно неће доживети неуспех. На тај начин, савладаће целокупан репродуктивни садржај школског програма и биће у групи примерних и дисциплинованих ученика.

Међутим, проблеми настају у наставној ситуацији у којој се од ученика очекује да, не копирајући запамћени поступак, открије оно што недостаје и самостално дође до радње коју треба извршити. Ученик који је научио да следи презентоване обрасце има формирана одређена умења и навике, али их он може применити само у типским ситуацијама, у ситуацијама које он опажа као познате. Код таквог ученика, усвојене појмове карактерише вербализам и нереклексивност и веома „мутна“ слика о границама сопствених знања и њиховој примени, што тим знањима, макар она била и теоријска, даје један формалан карактер (Цукерман, 1993).

Анализирајући заједничку делатност наставника и ученика, Кудравцев (Кудравцев, 1999) тврди да различити типови заједничке делатности детета и одраслог одређују различите начине усвајања вредности културе и тиме различито доприносе психичком развоју детета. Према његовом мишљењу, у савременом друштву укорењена су три основна типа заједничке делатности и три, њима одговарајућа, начина усвајања културе:

Први тип делатности – репродуктивна делатност која је заснована инструктивно-извршним начелима. Одрасли пред децу иступа као апсолутни носилац социјално задатог фонда знања, умења и навика које дете треба да усвоји копирањем и подражавањем, при чему наставник контролише тај процес. Наставнику је унапред познат целокупни програм делатности детета и он се труди да спречи могућа одступања од њега. Идеално гледано, активност детета треба да у потпуности буде идентична с културним образцем, и то у оном виду како захтева одрасли – „ради исто као и ја“.

У овом типу делатности, према речима Кудравцева, скоро да се не могу открити и схватити извори духовног развоја детета, јер у његовим оквирима реално нема комуникације детета с одраслим. Зато је термин „заједничка делатност“ само услован за овај тип делатности. Принцип

„ради исто као ја“ крије се флоскулом која гласи „ради са мном“ и у потпуности искључује перспективу – „ради боље од мене“⁴. На плану решавања задатка, принцип би гласио „решавај задатак исто као ја“ или „примењуј показани поступак“

Други тип делатност – квазихеуристичка делатност која, чини се на први поглед, превладава ограничења првог типа делатности. Образовни садржаји које одрасли презентује детету имају проблемску форму и дају се у виду разноврсних задатака. Међутим, у основи постоји само имитација тражења и проналажења решења, а одрасли задржава своју ауторитарну позицију. Наставник је и даље апсолутни носилац фонда знања, умења и навика, иако је процес добио другачију форму – квазипроблемску форму.

Одрасли, усмеравајући дете на оне поступке решења које он сам добро зна, код њега развија способност овладавања операцијама делатности којима се решавају одређени задаци. Форма у којој се представља садржај наставе претрпела је извесне измене, али између детета и одраслог није се десио развој односа, односа чији је повод садржај. Према речима Кудравцева, квазихеуристички тип делатности само је споља различит од претходног и унутар њега између детета и одраслог нема стварне комуникације.

Трећи тип делатности о којем говори Кудравцев је развијајући тип заједничке делатности и принципијелно је различит од претходна два. Образовни садржаји носе у себи суштински елемент откривене проблемности како за дете, тако и за одраслог. Педагошки принципи, методе и методички поступци дају само општи оквир делатности одраслог и усмерени су на формирање код ученика неких универзалних способности које су фиксиране у култури. Заједнички поступак детета и одраслог у правцу трансформисања тих способности у индивидуалне увек је оригиналан и не може бити унапред задат и програмиран. У тако схваћеној заједничкој делатности, дете и одрасли откривају оно што је опште и непознато, само што је сваком од њих оно представљено са другачије стране. За ученика је непознат принцип решења задатка – нови општи поступак радњи. За наставника је, пак, непознат конкретан пут помоћу којег ће тражити и детету открити тај принцип.

За Кудравцева, трећи тип делатности омогућава да дете стваралачки прихвати вредности културе. Ситуација неодређености која настаје превазилази се формирањем оних способности које субјект делатности није претходно поседовао. То свему ономе што се у току развијајуће делатности дешава даје јако изражен универзални, слободни и стваралачки карактер. Заједничка и равноправна реализација способности детета и способности

⁴ Перспектива „ради боље од мене“ у потпуности је природна за развијајућу наставу и представља циљ којем се тежи.

одраслог јесте основа хуманизације њихових односа, односа који добија, према речима Кудравцева, форму развијајуће комуникације. Развијајућа ће бити само онда ако се не буде сводила на пренос знања, умења и навика, на пренос „обима информација“, што је карактеристика како традиционалне комуникације или кооперације, тако и многих „савремених“ дијалогских форми наставе. У овом типу заједништва „обим информација“ уступа место специфичном „обиму могућности“. Догађа се стално „сусретање“ њихових зона будућег развоја. Богаћење развојног потенцијала детета постаје истовремено услов духовног раста одраслог и обрнуто.

Наведени ставови о сарадњи детета и одраслог у развијајућој настави полазе од идеје Виготског да посебан значај има оно што дете не може самостално учинити, већ уз помоћ одраслог или сарадњу са вршњацима. Он каже: „оно што је дете данас способно да уради у сарадњи и руководством, сутра ће бити способно да самостално учини“ (Выготский, 2000, стр. 908). Према Виготском, на основу онога шта је дете способно да уради у сарадњи с одраслим, можемо одредити границе његовог будућег развоја.

У својим последњим радовима Давидов је указивао на неопходност да се теоријско мишљење код ученика развија кроз дијалогско-дискусиону форму. Због тога је и разумљиво веће интересовање представника развијајуће наставе за питања субјекта, сарадње и односа, иницијативе, дискусије у настави итд.

Закључак

Када се анализирају програми различитих наставних предмета, уочава се да се као најважнији образовни циљ истиче потреба да ученици усвоје одређени фонд знања и умења и формирају позитивне навике. Смисао је да се млади људи припреме за живот, што на први поглед није спорно. Међутим, тиме као да се жели рећи да живот почиње тек после школе, односно да је школа увод у живот, што је погрешно.

Настава која је претежно усмерена на припрему за извршавање одређених друштвених функција, за представнике развијајуће наставе (Репкина, 1997), јесте функционална. За њих је она нека врста функционалне дресуре, дресуре не само ума и руку, већ и душе. У функционалној настави изражен је раскол два процеса: наставе и васпитања. Таква настава је, према њиховим речима, антиваспитна јер васпитава човека који ће деловати само по рецептима и препорукама, због чега је основни проблем пред којим стоји данашње образовање покушај да се са функционалне наставе, наставе – дресуре, пређе на развијајућу, која би дала шансу детету да не буде просто извршилац одређених друштвених улога, већ активни учесник различитих форми друштвеног живота.

Литература

- Виготски, Л. С. (1977): *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.
- Виготский, Л. С. (2000): *Психология*, ЭКСМО – Пресс, Москва.
- Давыдов, В. В., (2008): *Лекции по общей психологии*, Издательский центр „Академия“, Москва.
- Давыдов, В. В., Слободчиков, В. И. Цукерман, Г. А. (1992): *Младший школьник как субъект учебной деятельности*, Вопросы психологии, 3, Педагогика, Москва
- Давыдов, В. В., (1996): *Теория развивающего обучения*, Интор, Москва.
- Доналдсон, М. (1978): *Ум ребенка*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Эльконин, Б. Д. (2003): *Педагогика развития: пробное действие как основа образования*, Вестник, бр. 3, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Кудрявцев, В.Т. (1999): *Психология развития человека: основания культурно – исторического подхода*, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Кудрявцев, В. Т. Уразалиева, Г. К. (2001): *Субъект деятельности в онтогенезе*, Вопросы психологии, 4, Педагогика, Москва.
- Меуер, Н. (2005): *Što je dobra nastava?*, Erudita, Zagreb.
- Мухина В. С. (1999): *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*, Издательский центр „Академия“, Москва.
- Репкин, В. В. (1997): *Развивающее обучение и учебная деятельность*, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Сорокоумова, Е. А. (2009): *Педагогическая психология – краткий курс*, Питер, Москва.
- Уразалиева, Г. К. (2003): *Школа личностного роста – контуры новой философии образования*, Вестник, бр. 11, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.
- Цукерман, Г. А. (1993): *Виды общения в обучении*, Пеленг, Томск.
- Цукерман, Г. А. Елизарова, Н.В. Фрумина, М.И. Чудинова, Е.В. (1993): *Обучение учебному сотрудничеству*, Вопросы психологии, 2, Педагогика, Москва.
- Юдина, Ю. Г. (2003): *Система условий для организации творческой деятельности учащихся основной школы*, Вестник, бр. 11, Педагогический центр „Эксперимент“, Рига.

Подаци о аутору:

*Саша Дубљанин, магистар педагошких наука,
асистент на Одељењу за педагогију Филозофског факултета у Београду.
e-mail: sasadub@gmail.com*

Маја Петаков Вуцеља¹
ОШ Жарко Зрењанин
Нови Сад

UDK-376
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 6. II 2010.

ОДНОС ДИСГРАФИЈЕ И МЕТОДА КОЈЕ СЕ КОРИСТЕ У ОПИСМЕЊАВАЊУ

Апстракт У овом раду се разматра повезаност дисграфије и две доминантне методе описмењавања у нашим школама (аналитичко-синтетичка и комплексна метода). У циљу утврђивања да ли постоји повезаност између метода описмењавања и дисграфије и да ли се неки типови дисграфије (визуелна, аудитивна, језичка и графомоторна) учесталије јављају код ученика који су се описмењавали по аналитичко-синтетичкој или комплексној методи, испитано је 352 ученика трећег разреда основне школе. На основу добијених резултата, можемо да тврдимо да нема значајне разлике у изражености дисграфије код деце која су се описмењавала различитим методама подучавања. Међутим, ученици обучавани комплексном методом учесталије показују три симптома графомоторне дисграфије: лош облик слова, неуједначен рукопис и слепљивање слова. С друге стране, ученици који су описмењавани аналитичко-синтетичком методом показују учесталији проблем са погрешним обликовањем слова, што је показатељ визуелне дисграфије.

Кључне речи: аналитичко синтетичка и комплексна метода описмењавања, дисграфија.

THE RELATEDNESS BETWEEN DYSGRAPHIA AND LITERACY TEACHING METHODS

Abstract The paper discusses the relatedness between dysgraphia and two dominant literacy teaching methods in our school (analytic-synthetic and complex method). Aiming at determining whether there is any relatedness between literacy teaching methods and dysgraphia and whether some types of dysgraphia (visual, auditive, linguistic, motor dysgraphia) occur more frequently due to the method applied we investigated 352 third-year students of elementary school. Based on the obtained results we can state that there is no significant difference in the occurrence of dysgraphia among children who were taught to write by either method. However, the students who were taught to write according to the complex method more frequently exhibited three symptoms of motor dysgraphia (unacceptable letter form, uneven handwriting and letter blending). On the other hand, the students exposed to the analytical-synthetic method had, more frequently, a problem to form letters properly, which is an indication of visual dysgraphia.

Keywords: analytic-synthetic and complex literacy teaching method.

¹ e-mail:majavucelja@sbb.rs

ОТНОШЕНИЕ ДИСГРАФИИ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Резюме *В данной работе исследуется взаимосвязь дисграфии и доминантных методов обучения грамоте в наших школах - аналитико-синтетического и комплексного методов. Хотелось выяснить, существует ли связь между методом обучения грамоте и дисграфией, а также появляются ли некоторые типы дисграфии (визуальная, аудитивная, языковая и графомоторная) чаще у учеников, обучавшихся грамоте по аналитико-синтетическому или комплексному методу. Исследование проведено на примере 352 учеников третьего класса начальной школы. На основании полученных результатов можно сказать что нет заметной разницы в выраженности дисграфии у детей, которые обучались грамоте по различным методам. Однако, ученики которые обучались комплексным методом чаще проявляют три симптома графомоторной дисграфии: неправильную форму букв, неровный почерк и склеивание букв. С другой стороны, ученики, обучающиеся грамоте аналитико-синтетическим методом, чаще неправильно оформляют буквы, что является следствием визуальной дисграфии.*

Ключевые слова: аналитико-синтетический метод, комплексный метод, обучение грамоте, дисграфия.

Увод

Процес писања

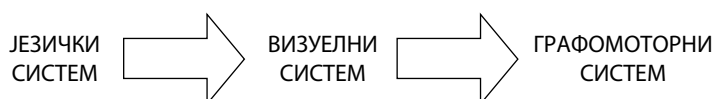
Будући да се дисграфија дефинише као поремећај писања, постоји потреба да се прикаже процес писања.

Писати не значи само обликовати слова и имати добро увежбану моторику руке. Писање је најсложенија људска радња јер интегрише скоро све мождане системе, чак и више од читања, јер укључује, поред осталих процеса, и ручну делатност. Ако је писање ефикасно, омогућава нам памћење, организацију и обраду информација, а ако је поремећено, изазива нам велике проблеме и лоше утиче на могућности развоја способности важних за школовање и усвајање знања.

Способности потребне за развој вештине писања су: интелектуална способност – одређени ниво, чулне способности – слух и вид, говорна способност – развијеност артикулације, језичка способност – лексичка и семантичка развијеност, способност визуелног опажања, диференцирања и меморисања, способност аудитивног опажања, диференцирања и меморисања, способност просторне оријентације (посебно лево-десно), моторичка способност – тонус, снага, брзина, координација покрета прстију, шаке и руке (Бјелица, 1999).

Основа писања је у језику, односно усменом говору. Оно што је у језику најелементарније – фонема, то је у писању **слово**, односно **графема**.

Док језику помажу говорни органи да се испољи, писму у томе помаже рука системом графомоторног покрета. Контрола над покретима руке је испољена визуелним анализатором у којем је садржано *визуелно памћење графеме* и свега онога што указује на *просторну оријентацију*. Према томе, реализација писма заснована је на интеграцији језичког, визуелног и графомоторног система.



Поремећај писања подразумева знатно слабију вештину писања од очекиване у односу на хронолошки узраст. Дисграфија представља поремећај писања и препознаје се на основу неких **специфичних грешака у писању али и неспецифичних тешкоћа** које се могу јавити и у рукопису особа без дисграфије (Бјелица, 1999).

Дисграфија може бити узрок ниских постигнућа у школи, недовршавања домаћих задатака и тешкоћа у усредсређивању и задржавању пажње. Међутим, дијагнозу дисграфије не треба постављати пре краја другог разреда основне школе. Најсигурније дијагностификовање дисграфије је дакле крајем другог и током трећег разреда. Објашњење зашто је то тако можемо добити ако се осврнемо на процес сазревања рукописа.

Процес сазревања рукописа

Први период у сазревању рукописа чини *прекалиграфска фаза*. Дете открива задовољство што се из безобличних линија шкрабања већ могу уобличавати облици које разумеју одрасли. То су они рани дечји цртежи и она рана прецртавања слова које деца сама предузимају.

Поласком у школу, дакле на узрасту **од седам до осам година**, дете открива задовољство у томе што успева са што више тачности да изведе свој графомоторни низ, као што то чини учитељ. То је време када дете **имитирањем прецртава слова** које учи. **Само извођење писања и естетски изглед написаног су сврха и циљ коме дете тежи**. Та фаза у развоју рукописа назива се *калиграфска фаза*. Овакав однос према писању остаје и током другог разреда основне школе.

У трећем разреду основне школе, дакле после две године упорног савладавања и увежбавања радње писања, рукопис почиње да се мења. Разлог томе је што у овом периоду почиње да се обраћа пажња на **поруке које стоје у садржају написаног**, а не само на естетски изглед написаног. Исто тако рукопис ученика се обликује у складу са специфичностима личности

ученика. Тако долази до тога да се рукописи деце разграђују и траже сваки своје специфичне одлике. Ради се о *фази индивидуализације рукописа*. Она траје читав низ година, почевши негде између **девете и десете године**, па све док се не стабилизује рукопис одрасле особе који је увек специфичан за сваког појединца (Бојанин, 1985).

Дакле, у овој трећој фази рукопис добија специфичне одлике сваког појединца, сазрева и грешке писања које су на млађем узрасту могле бити дефинисане као незрело писање сада се губе. Међутим, ако у овом периоду и даље у свом животу дете наставља да током писања прави грешке које су *бројне и стабилне*, вероватно је реч о дисграфији.

Дисграфија

Дисграфија се дефинише као тешкоћа писања, односно поремећај писања. Поремећај писања је знатно слабија вештина писања од очекиване с обзиром на хронолошку доб особе.

Клиничка слика дисграфије и специфичне грешке у писању код особа код којих је дијагностикована дисграфија:

- Неспособност повезивања графема с фонемом
- Замена графички (латинично м-н, у-н, д-б, б-п, н-х; ц-о; с-ш; ћирилично: и-н; ћ-ћ...) или фонемски сличних слова (д-т, з-с, г-к, а-о, л-љ, љ-њ, ч-ћ, ћ-ц...)
- Огледалско писмо (вероватност поремећаја просторне оријентације)
- Структуралне грешке (уметање, додавање, премештање слова или слогова)
 - Изостављање слова или делова речи
 - Тешкоће у следу правца писања
 - Мешање великих и малих слова
 - Неправилна величина и облик слова
 - Неовршена слова
 - Смањена брзина писања или преписивања
 - Општа нечитљивост

Осим наведених специфичних тешкоћа, особе с дисграфијом имају неке **неспецифичне тешкоће** које се могу јавити и код других особа:

- Граматичке и правописне грешке
- Спорост, неуредност, нечитљивост рукописа.

Типови дисграфија

Постоје бројне поделе типова дисграфије, а ми ћемо приказати поделу која се врло често сусреће у стручној литератури.

Дисграфије су класификоване у четири основне групе:

- визуелне
- аудитивне
- језичке
- графомоторне

Визуелне дисграфије

У ову групу спадају они типови дисграфија које су настале на основу *измењене визуелне перцепције и дискриминације визуелне меморије и поремећене просторне оријентације*. Сви ови поремећаји могу да настану при потпуно очуваном виду. Њихово порекло је претежно кортикалне природе. Најчешћи симптоми су:

- недовољно уочавање разлика између **слова сличних по облику**, због чега долази до њихове замене, на пример: латинично м-н, у-н, д-б, б-п, н-х; ц-о; с-ш; ћирилично: и-н, ћ-ђ...)
- погрешно обликовање слова без неких линија или са додацима
- тешкоће са запамћивањем слова (немогућност њиховог довођења у сећање)
- изокретање на супротну страну
- изокретање горе-доле
- писање здесна улево, такозвано огледалско писмо
- писање бројева на супротну страну иако су добро обликовани.

Поремећај просторне оријентације се углавном примети код деце са неиздиференцираним латералношћу и код деце са споријим сазревањем доминантности хемисферних функција.

Аудитивне дисграфије

У другу групу дисграфија спадају аудитивне дисграфије настале на основу неразвијеног фонемског слуха и поред очуваног физиолошког слуха. Онај ко нема способност да уочи акустичке разлике између акустички сличних гласова није могао да изгради јасне аудитивне представе о њима, па према томе не располаже ни одговарајућом аудитивном меморијом за те гласове. Тако се у писању увек појављује слово које супституише оно које је требало да буде написано (сека-зека; Сима-зима...).

Аудитивне дисграфије не долазе до изражаја једино приликом преписивања, док су у *диктату* и свим облицима *самосталног писања* видљиве и могу се лако идентификовати.

Језичке дисграфије

У трећу групу дисграфије спадају оне које у основи имају *патолошки језички развој и патолошки неразвијен говор*. Срећу се обично код ученика који имају развијену дисфазiju. **Дисфазија** је сметња у говору, услед неспособности да се за представе нађу одговарајуће речи. Може се посумњати да дете има развојну дисфазiju ако: има усвојен мали број речи којима зна значење, слабо разуме говор околине и нерадо говори, користећи често „сопствени језик“ или гестикалацију у комуникацији с околином, скраћује речи замењујући гласове и слоге, реченица му је кратка, тешко усваја упитне, одричне, а нарочито одрично-упитне реченице, говор је у целини неразумљив и не изговара велики број гласова, тешко усваја речи које изражавају апстрактне појмове, не разликује род, тешко усваја множину, не користи времена (прошло, садашње и будуће), заменице усваја знатно касније, а придеве, прилоге, предлоге и везнике уопште не користи. То су значи деца с оскудним речником и изразитим **аграматизмом** – граматички неправилне реченице, а имају и различите говорне проблеме који се манифестују као **дислалија** (Дислалиа) – немогућност изговора великог броја гласова (на пример, уместо кума – тума). Дислалија се може испољити и као изостављање неког гласа (**омиссио**: дете ће рећи „ода“ уместо „вода“) и замена неразвијеног гласа неким другим, већ постојећим (**супститутио**: „тућа“ уместо „кућа“).

Језичке дисграфије можемо поделити на:

- дисграфију језичке анализе и синтезе и
- дисграматичну дисграфију.

Дисграфија језичке анализе и синтезе

Ово је најчешћи облик дисграфије. У њеној основи лежи неформираниост језичке анализе и синтезе. Детету је тешко да раставља текст на реченице, реченице на речи, речи на слоге и гласове („за плакао“ уместо „заплакао“, „ја је“ уместо „јаје“, „надрво“ уместо „на дрво“, „пас теле боја“ уместо „пастелна боја“, „тамрља“ уместо „тамна мрља“).

Дисграматична дисграфија

Углавном се манифестује у грешкама на **нивоу реченице**. Ту врсту грешака називамо **дисграматизам**, јер се ради о поремећају граматичког обликовања речи и реченица: у неисправном повезивању речи (на пример „олујано море“, „велико плаво мрља“, „њега није задовољавало живот на селу“).

Језичке дисграфије нарочито долазе до изражаја у *самосталном писменом изражавању*.

Графомоторне дисграфије

Ова врста дисграфије проистиче из неразвијених и некоординисаних графомоторних покрета руке које доводе у питање сам рукопис као такав, а не његову садржајну и правописну страну. Деца с овим типом дисграфије:

- лоше обликују слова,
- дописују елементе слова, додају сувишне елементе,
- слова се не надовезују, него се често надодају, сударају или једна искачу изнад других,
- нека слова су “атрофична” – знатно мања од осталих слова – неуједначен рукопис,
- пишу споро, брзо се умарају, а када пишу брзо рукопис је изузетно неуредан, лоше постављен у простору, без јасно одређених маргина,
- њихов рукопис је, такође, обично нераван, неуједначен (нека слова су већа а нека мања), редови су уломљени, таласasti или силазе косо, не пратећи очекивани хоризонтални правац,
- речи су између себе стиснуте или је простор између њих неуједначен, час је шири, час је ужи,
- линеација је некада уједначена, па је цео рукопис тако постављен да слова делују несигурно, танка су, а некада су у целини писана крутом тврдом линеацијом која пара подлогу.

Што дете дуже пише, то је квалитет слабији.

Методe и поступци у настави почетног читања и писања

Питање метода и поступака у настави почетног читања и писања није јединствено решено. Углавном, све су то по пореклу емпиријске методе, тј. прво су настајале у наставној пракси, па су прелазиле на ниво научно-теоријске идентификације.

Избор метода зависи од много фактора, међу којима је можда најпресуднији **структура и природа језика једног народа**. На нашем говорном подручју важи фонетички принцип, односно речи се пишу као што се изговарају, док су на енглеском и француском говорном подручју методе другачије јер ти језици нису засновани на фонолошком принципу.

Појам поступка обраде слова подразумева **начин организације учења слова** на часу. Ради се о начину конкретне организације поједи-

них активности везаних за усвајање и читање појединих слова у речима. Поступцима се називају етапе формирања појма слова.

Методичка организација ових поступака претпоставља добро познавање метода читања и писања.

Постоје следеће методе почетног читања и писања:

- синтетичке методе
- аналитичке методе
- глобалне методе – неки практичари и ову методу сврставају у аналитичке методе (Игњатовић, 1956)
- аналитичко-синтетичке методе
- комплексна метода (мада постоје подељена мишљења да ли је то поступак или метода).

Подела је извршена према основном поступку учења – да ли учење читања и писања почињемо идући од **елемената језика (гласови и слова) ка целини (речи, реченице и текст)**, што је карактеристика **синтетичких метода**, или обрнуто – **од целине ка елементима**, што је карактеристика **аналитичких метода** (Милатовић, 2005).

Аналитичке и синтетичке методе су у свом чистом облику застареле методе. Данас се у нашој земљи примењују гласовна аналитичко-синтетичка метода и комплексни поступак или метода, док се на енглеском и француском говорном подручју примењује глобална метода.

Аналитичко-синтетички метод

У аналитичко-синтетичким методама полази се од:

- *анализе*, тј. од текста, реченице и речи,
- упознају се елементи речи (*глас* уз који се везује одговарајући знак, односно *слово*)
- синтезом се преко гласа иде према целини

Гласовни аналитичко-синтетички метод

Овај метод назива се **гласовни** зато што за основу узима *обраду гласа* и зато што *обради слова претходи обрада гласа*. **Аналитички** је зато што се анализом речи долази до појма гласа, а **синтетички** је зато што се гласовном синтезом речи ишчитавају, односно читају.

Структура наставе почетног читања и писања

У настави почетног читања и писања разликујемо три раздобља или периода:

- припрема за читање и писање (предбукварски период)
- учење читања и писања (букварски период)
- усавршавање читања и писања (послебукварски период)

Припрема за читање и писање (предбукварски период)

1. Визуелне вежбе или вежбе у посматрању, 2. Акустичке вежбе или вежбе у слушању, 3. Препричавање и причање, 4. Разумевање и усвајање појма реченице, 5. Разумевање и усвајање појма речи, 6. Разумевање и усвајање појма гласа, 7. Аналитичка вежбања, 8. Синтетичка вежбања, 9. Припрема за писање или моторичке вежбе

Учење читања и писања (букварски период)

То је други, најдужи и најтежи период у настави почетног читања и писања. У овом периоду ученици усвајају слова, штампана и писана, уче да ишчитавају, као и да пишу штампаним и писаним словима.

У оквиру аналитичко-синтетичке методе користе се **два поступка обраде слова:**

- монографска обрада слова
- групна обрада слова

Монографска обрада слова

Монографски поступак, или **појединачна обрада слова**, подразумева **обраду једног слова на сваком часу**. Слова се обрађују детаљно, студиозно, што доприноси да их ученици боље усвоје. То је најстарији поступак обраде слова.

У пракси се обично **комбинује монографска и групна обрада слова** – тежа слова се обрађују монографски, а од лакших се формирају групе, па се за један час обради неколико слова, углавном два штампана слова и два писана, односно велико и мало штампано слово и мало и велико писано слово.

КОМПЛЕКСНА МЕТОДА У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Метод или поступак

И данас постоје дилеме да ли је ово поступак или метода. Милатовић (2005) јасно и категорично истиче да је реч о поступку, а не о методи. Метод је категорија општег, а поступак је категорија посебног. Комплексни поступак, како га Милатовић назива, заснован је на синтези, анализи и гло-

балном учењу почетног читања и писања. Користи се ишчитавање, читање и глобално читање, а то су елементарне тековине синтетичког и глобалног метода. Дете је непрестано у контакту с речима (јер речи нешто значе) као са групом слова и гласова и оно ту реч схвата процесом синтезе или глобалног препознавања. Према томе, комплексни поступак није успео ништа да створи изван синтетичког и глобалног читања. Он, дакле користи сазнања синтетичког и глобалног метода, понајвише, али у једном сасвим новом организационом контексту који омогућава ефикасније учење почетног читања и писања. Зато се и каже да је он трећи поступак у оквиру аналитичко-синтетичког метода.

Ми ћемо у овом раду говорити о методи а не о поступку, јер се заговорници ове методе строго противе коришћењу појма комплексни поступак.

Суштина описмењавања према комплексној методи

Аутор комплексног метода је учитељица Јелена Миоч.

Комплексни метод у настави почетног читања и писања оформљен је емпиријским путем у току две школске године (1960/61, 1961/62), а научну потврду вредности добио је тек касније (1963/64, 1964/65) експерименталним истраживањем у докторској дисертацији Мурадбеговића.²

Према комплексној методи, штампана слова се **не обрађују појединачно** нити групно. Слова се обрађују у непрестаном контакту са свим словима и деца их индивидуално усвајају свако сопственим темпом и редом. Свако дете напредује у зависности од властитих способности.

За учење читања и писања штампаних слова користе се **илустроване словарице** (разредна и децје појединачне). Деца пишу у великим свескама без линија.

Писана слова се обрађују **групно**, али другачије у односу на аналитичко-синтетичку методу. Деца прво уче да читају писана слова по групама, а након тога да их пишу такође по групама, али не истим оним групама по којима су их читали. Сада се користе свеске са широким размаком између линија.

² Мухамед Мурадбеговић је докторирао на теми везаној за упоредно проучавање комплексног и монографског поступка у почетном читању. Потом се 1968. године у Београду појавила књига Комплексни и монографски поступак у почетном читању. У тој књизи он фаворизује комплексни поступак. Двадесетак година касније, Букарица доказује да и комплексни и групни поступак могу бити подједнако ефикасни у настави почетног читања и писања. Детаљнији налази његовог истраживања презентовани су у: Букарица, В. (1984). Ефикасност наставе српскохрватског-хрватскохрватског језика по комплексном и групном поступку у одељењима И разреда основне школе, Наша школа, број 7-8, Бихаћ..

Даљи рад на изграђивању дечјег рукописа

Најчешће грешке и деформације које се повремено јављају у рукопису неких ученика:³

Поједина слова су деформисана или непотпуна (без тачке или цртице)

Нека слова се погрешно повезују с осталима

Нека се уопште не повезују, него је реч на том месту прекинута

Слова у речима су неуједначене величине или различитог нагиба

Рукопис преситан или прекрупан

Рукопис је превише развучен или превише збијен

На основу мишљења присталица ове методе, у изграђивању дечјег рукописа у првом разреду треба инсистирати **на правилности, читљивости и уредности али не треба деци постављати сувише високе захтеве у погледу лепоте рукописа.**

Проблем истраживања

Проблем овог истраживања представља покушај да се утврди *да ли постоји повезаност учесталости и изражености дисграфије и две методе које се користе у почетном писању: аналитичко-синтетичке и комплексне методе?*

Циљ истраживања

Основни циљ истраживања је да испита однос аналитичко-синтетичке и комплексне методе у настави почетног писања и учесталост и израженост дисграфије ученика трећег разреда основне школе.

Из основног циља истраживања изведени су следећи подциљеви:

Утврдити да ли постоји повезаност између примењених метода у почетном писању и дисграфије;

Утврдити да ли се неки **типови дисграфије** (визуелна, аудитивна, језичка и графомоторна) учесталије јављају код ученика који су се описмењавали по аналитичко-синтетичкој или комплексној методи;

Утврдити да ли се неки **симптоми одређених типова дисграфије** учесталије јављају код ученика који су се описмењавали по аналитичко-синтетичкој или комплексној методи.

³ Из приручника Јелена Миоч (1989), друго допуњено издање

Методологија

Време и место истраживања

Истраживање је реализовано од јануара до марта 2009. године у три новосадске и једној приградској школи. Основне школе у којима је спроведено истраживање су: ОШ „Ђура Даничић“, ОШ „Јожеф Атила“, ОШ „Соња Маринковић“ и ОШ „Михајло Пупин“, Ветерник.

Узорак испитаника

Укупан узорак испитаника у овом истраживању чини 352 ученика ИИИ разреда. Према методи описмењавања, узорак можемо поделити у две групе које су приближно подједнако заступљене у узорку. Први подзорак чини 177 ученика ИИИ разреда основне школе из одељења који су наставу почетног писања учили по аналитичко-синтетичкој методи, док други подзорак чини 175 ученика ИИИ разреда основне школе из одељења који су се описмењавали по комплексној методи.

Инструменти и начин прикупљања података

Ученици трећег разреда основне школе су у току једног школског часа (45 минута) писали одређени текст предвиђен овим истраживањем. Прво им се задавао **диктат, састав** и на крају **препис текста**. Испитивање се обављало по разредима, односно групно.

Податке је прикупљао аутор рада уз помоћ учитеља и педагошко-психолошких служби школа.

Ученички писани радови: препис текста, састав и диктат. У циљу утврђивања учесталости јављања дисграфије као и типа (визуелна, аудитивна, језичка и графомоторна дисграфија), симптома набројана четири типа дисграфије и нивоа изражености дисграфије, коришћен је **стандардни текст који садржи сва слова ћирилице**.⁴

Стандардни текст који се користио за диктат и препис штампаних слова ћирилице на писана слова ћирилице гласи:

Драги другови и другарице,
Радујемо се што сте се лепо провели у нашем граду. Кад дође распуст сви ђаци из нашег разреда биће ваши гости. Ми смо жељни боравка на чистом ваздуху и купања у језеру. Понећемо и топле џемпере за сваки случај.
Срдачно Вас поздравља _____
Задатак: препиши овај текст али **писаним словима** и без употребе гумице.

⁴ Стандардни текст за дијагностификовање дисграфије преузет је из: Митић, М. (1998). Корелација говорно-језичке развијености, зрелости рукописа и латерализованости покрета код деце са дисграфијом, магистарска теза, Дефектолошки факултет, Београд.

Прво се зада **диктат** писаним ћириличним словима. Пише се на листу хартије без линија и без употребе гумице. Диктира се исти текст који се касније преписује. Затим се пише **састав** на тему: „Мој најбољи друг“ или „Моја најбоља другарица“, укупно пет минута. Ову тему одредио је аутор рада. Од ученика се тражи да напишу неколико реченица на задату тему. После овога даје се **препис** приказаног текста, који је најједноставнији облик писменог изражавања. Текст је приказан штампаним ћириличним словима, а од ученика се захтева да преписују писаним ћириличним словима.

Аутор рада је узео у обзир укупно 31 варијаблу које су процењиване употребом дихотомне скале, изузев варијабле 31: степен изражености дисграфије, за чије процену је коришћена тростепена скала по узору на скале Ликертовог типа.

Варијабле

У истраживању су заступљене три зависне и једна независна варијабла.

Зависне варијабле у овом истраживању су:

- типови дисграфије
- симптоми различитих типова дисграфије
- степен изражености дисграфије

Независна варијабла у овом истраживању је:

- методе описмењавања

Зависне варијабле су процењене на основу следећих показатеља:

У наведеном тексту за утврђивање постојања дисграфије постоји укупно 46 речи и пет знакова интерпункције. Ако се одређени симптоми дисграфије појављују у преко 20 одсто елемената текста, процењује се постојање дисграфије. Процена је вршена за сваки симптом четири наведена типа дисграфије.

Постојање дисграфије је процењено коришћењем дихотомне скале, односно помоћу две вредности:

- ученик нема дисграфију
- ученик има дисграфију

Типови дисграфије – присуство или одсуство четири типа дисграфије (визуелна, аудитивна, језичка и графомоторна) процењено је на основу дијагностификовања симптома сваког типа дисграфије. У ову сврху је такође коришћена дихотомна скала (симптом постоји / не постоји).

Симптоми различитих типова дисграфије

Процену присуства симптома четири типа дисграфије (визуелна, аудитивна, језичка и графомоторна) вршио је аутор овог рада, и то на основу класификације типова и симптома дисграфије који су приказани у готово свакој литератури која се бави овим проблемом. Детаљан приказ дала је Владисављевићева (1991).⁵

Процена присутности **симптома четири типа дисграфије** процењена су квантитативно, коришћењем дихотомне скале. Сваки симптом је процењен помоћу две вредности:

- симптом не постоји (нема проблема)
- симптом постоји (има проблема)

Степен изражености дисграфије

Процена степена изражености дисграфије је вршена коришћењем тростепене скале по узору на скале Ликертовог типа на следећи начин:

- Присуство симптома дисграфије од 20% до 40% – ЛАКА ДИСГРАФИЈА
- Присуство симптома дисграфије од 40% до 70% – ТЕШКА ДИСГРАФИЈА
- Присуство симптома дисграфије преко 70% – ВЕОМА ТЕШКА ДИСГРАФИЈА

Ову класификацију је конструисао аутор рада на основу разговора са логопедима и дефектолозима.

Методe описмењавања

Обе методе описмењавања представљене су уз помоћ једне вредности.

Резултати

Учесталост и степен изражености дисграфије и методе описмењавања
Хипотеза Н1

Н1. Нема разлике у изражености дисграфије код деце која су се описмењавала различитим методама подучавања.

⁵ Спасенија Владисављевић је на основу сопствених проучавања, али и запажања логопеда Душанке Благојевић детаљно описала типове дисграфије у свом делу Дислексија и дисграфија (1991), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Хипотеза H1a

H1a. Нема разлике у *учесталости* дисграфије код деце која су се описмењавала различитим методама подучавања.

Табела 1: Процент деце са дисграфијом према методи описмењавања

	N	%
Аналитичко-синт. метода	37	21,5%
Комплексна метода	41	23,4%
укупно	78	22%

Резултати у табели 1. показују да има више деце са дисграфијом која су се описмењавала по комплексној методи. Та разлика процентуално није велика. Од 22% деце која имају дисграфију, 53% ученика се описмењавало по комплексној методи, док се 47% деце с дисграфијом описмењавало по аналитичко-синтетичкој методи.

Табела 2: Разлике у учесталости дисграфије према методи описмењавања (Hi-квадрат тест)

Hi-квадрат	df	p	C
0,478	1	0,489	0,037

Hi-квадрат није значајан, што значи да нема разлике међу методама. Према томе, **хипотеза H1a је потврђена.**

Хипотеза H1b

H1b. Нема разлике у *степену* изражености дисграфије код деце која су се описмењавала различитим методама подучавања.

Табела 3: Проценти деце са одређеним степеном дисграфије према методи описмењавања

	Аналитичко-синт. метода	Комплексна метода	укупно
лака дисграфија	25 (14%)	29 (17%)	54 (15%)
тешка дисграфија	5 (3%)	8 (5%)	13 (4%)
веома тешка дисграфија	7 (4%)	4 (2%)	11 (3%)
Укупно	37 (21%)	41 (24%)	78 (22%)

Већи број ученика који се описмењавао по комплексној методи има лаку и тешку дисграфију у односу на број ученика који се описмењавао по аналитичко-синтетичкој методи. Међутим, као што се види у табели 3, та разлика процентуално није значајна. Веома тешку дисграфију има већи број ученика који се описмењавао по аналитичко-синтетичкој методи, иако ни та разлика није значајна.

Табела 4: Разлике у степену дисграфије према методи описмењавања (Н₁-квадрат тест)

Н ₁ -квадрат	df	p	C
1.927	3	0,588	0,074

Н₁-квадрат није значајан, што значи да нема разлике у *степену* изражености дисграфије код деце која су се описмењавала различитим методама подучавања. **Хипотеза Н_{1b} је потврђена.**

На основу претходних резултата, закључујемо да је **хипотеза Н₁ потврђена**, односно тврдимо да нема разлике у *изражености* дисграфије код деце која су се описмењавала различитим методама подучавања.

Типови дисграфије и методе описмењавања

Хипотеза Н₂

Н₂. Различити типови дисграфије нису повезани с различитим методама описмењавања

Уколико посматрамо разлике између ученика који су се описмењавали различитим методама подучавања, уочљиво је да за већину симптома разлике у учесталости нису велике. Највише значајних **разлика између метода је уочено међу симптомима графомоторне дисграфије**, а повезаност симптома са методом описмењавања је проверавана путем коефицијента контингенције. **Ученици обучавани комплексном методом учесталије показују три симптома: лош облик слова ($C=0,236$, $p=0,00$), неуједначен рукопис ($C=0,189$, $p=0,00$) и слепљивање слова ($C=0,135$, $p=0,01$).**

С друге стране, **ученици који су описмењавани аналитичко-синтетичком методом показују учесталији проблем са погрешним обликовањем слова ($C=0,137$, $p=0,01$), што је показатељ визуелне дисграфије.**

Након симптома, следећа табела пореди заступљеност типова дисграфије према методама.

Табела 5: Симптоми четири типа дисграфије према методама описмењавања

Тип дисграфије	Симптоми дисграфије	Метода	
		Аналитичко-синт.	Комплексна
Визуелна дисграфија	Замена графички сличних слова – слова сличних по облику	10%	9%
	Погрешно обликовање слова без неких линија или са додацима *	15%	10%
	Изокретање слова на супротну страну	2%	0%
	Огледалско писмо	0%	0%
Аудитивна дисграфија	Замена фонемски сличних слова	8%	9%
Језичка дисграфија	Изостављање слова или делова речи	14%	13%
	Изостављање речи	14%	10%
	Додавање, уметање слова	6%	6%
	Аграматизам, оскудан речник	6%	6%
	Метатезе – ученик премешта слова или слоге у речи	5%	5%
	Одсуство знакова интерпункције	10%	5%
Графомоторна дисграфија	Тешкоће у следу правца писања	4%	4%
	Лош облик слова, додавање сувишних елемената слова *	5%	21%
	Неуједначен рукопис - непропорционалност слова *	10%	24%
	Слепљивање слова *	6%	14%
	Недостатак маргине	6%	4%
	„Крмачења“ – умрљана слова или цео текст	10%	11%
	Неуредан рукопис	10%	14%
	Простор између речи је неуједначен	7%	10%

Табела 6: Процент заступљености појединих типова дисграфије према методама описмењавања

Тип дисграфије	Визуелна	Аудитивна	Језичка	Графомоторна
Аналитичко-синт.	11%	7%	12%	11%
Комплексна	7%	8%	8%	15%

Резултати у табели 6. показују да су **визуелна и језичка дисграфија** заступљеније код ученика који су се описмењавали по аналитичко-синтетичкој методи него код деце која су наставу почетног читања и писања радили по комплексној методи. Ови резултати су и очекивани када је у питању **језичка дисграфија**, ако се узму у обзир основне поставке комплексне методе.

Табела 7: Разлике у заступљености појединих типова дисграфије према методама описмењавања

Тип дисграфије	Нi-квадрат	df	p	C
Визуелна	1.647	1	0,199	0,068
Аудитивна	.053	1	0,817	0,012
Језичка	1.468	1	0,226	0,064
Графомоторна	1.297	1	0,255	0,061

Ниједан Ni-квадрат није значајан – што значи да поједине врсте дисграфије нису повезане са методама описмењавања.

Хипотеза H2 је потврђена, односно различити типови дисграфије нису повезани са различитим методама описмењавања.

Дискусија

Предности и недостаци метода почетног писања могу се лако повезати са **непостојањем разлика у изражености дисграфије код деце која су обучавана писању помоћу различитих метода почетног писања.**

Према **степену дисграфије**, резултати су охрабрујући с обзиром на то да је највећи број деце која имају дисграфију са лакоом дисграфијом (15%). Тешку дисграфију има 4% ученика, док је веома тешка констатована код 3% ученика. Учитељи врло често интуитивно раде аналитичко-синтетичке вежбе или неке друге које доприносе ублажавању степена изражености симптома дисграфије без обзира на методе описмењавања. На пример, терапеут радећи према Дејвисовој методи са ученицима који имају дислексију и дисграфију од детета тражи да се речи замишљају као слике и од њих се праве мисаони концепти или менталне слике (Давис, 2004). Те менталне слике се оживљавају замишљањем боје, облика, позадине када су представљене као слике, као фигуре или предмети када се обликују глином. На овај начин осмишљене речи добијају печат личног искуства сваког детета које их ствара. Реч „дохватити“ се у тренутку може претворити у слику дечака који испруженом руком настоји дохватити највишу полицу ормана.

С друге стране, учитељи, ни не познајући ове корективне методе, врло често на сличан начин организују час учења слова. На пример, на самом почетку часа утврђивања слова приказују деци слику неког предмета, бића и њиховог изгледа, траже од њих да уочавају детаље, откривају просторне односе, стварају целовите слике које описују или цртају. По једном моделу утврђивања штампаних слова Б, К, Д и писаног слова Н, час почиње причом о вуку, какав је, како га замишљају, препричавају причу „Црвенкапа“ или „Вук и седам јарића“, дословно и са проширивањем (Милатовић, 2005).

Приказали смо да деца која су се описмењавала по аналитичко-синтетичкој методи имају израженије симптоме језичке и визуелне дисграфије, док ученици који су наставу почетног читања и писања радили по комплексној методи имају проблем графомоторне дисграфије. То је и очекивано ако се осврнемо на основне поставке обе методе. Учитељи који раде по аналитичко-синтетичкој методи придају велику важност калиграфском рукопису, док то није случај код друге методе. Часови организовани по комплексној методи су креативни, увек другачији и не постоји строга форма сваког часа. Много се ради на развијању дечјег мишљења и изграђивању усменог и писменог изражавања. Посебна пажња се посвећује креативности у дечјем изражавању. Почетница за рад по комплексном поступку веома је богата текстовима и од почетка се инсистира на њиховој уметничкој вредности. У буквару, посебно у почетном периоду учења слова, постоје текстови мале или готово никакве информативне природе (ос, сос, оса итд.), што често доводи до механичког читања.

То свакако може да услови да број деце са језичком дисграфијом буде мањи у односу на број ученика који се описмењавао по аналитичко-синтетичкој методи. С друге стране, синхронијски приступ обраде слова за који је карактеристично да деца не упознају појединачно елементе сваког слова доприноси већој присутности графомоторне дисграфије код деце која су се описмењавала комплексном методом.

Учесталије грешке типичне за графомоторну дисграфију које су израженије код ученика који су се описмењавали по комплексној методи могу се лако повезати и са различитим активностима које се изводе у **припремном периоду**. У припремном периоду, или предбукварском, по аналитичко-синтетичкој методи, врше се одређене припреме за читање и писање, аналитичка и синтетичка вежбања итд. Нарочито значајне вежбе које учитељи у пракси практикују су **вежбања за развијање руке, шаке и прстију, вежбања за ослобађање руке, цртање једноставних ликова, слободно цртање, цртање фигура из народне орнаментике и друге**.

Све те активности припремају децу да шака и руке постају еластичне, а мање круте, да лакше држе средство за писање. Најефикасније предвежбе

се морају обавити да би се процес писања учинио што лакшим и успешнијим (Говедарица, 2002).

Због графички тежих облика, посебно писаних слова, у припремном периоду почетне наставе читања и писања пишу се и поједини елементи слова. Елементи за писање слова дати су на првим страницама буквара. То све иде у прилог да се врши избор и обављају предвежбе за писање, с елементима слова, како би се сложени процес писања учинио што лакшим.

Наведене вежбе се не практикују у раду с ученицима који се описмењавају по комплексној методи. У периоду припреме по овој методи, комбинују се на часовима три основна облика рада: учитељево записивање на табли појединих речи и израза уз заједнички изговор сваког слова у речи док га учитељ пише, рад на разредним и дечјим илустрованим словарицама, дечје индивидуално записивање целе речи у свескама.

У букварском периоду аналитичко-синтетичке методе обрађују се слова и деца уче да их пишу. Након што су ученици добро савладали облик слова, прелази се на његово писање. Затим учитељ на табли представља, демонстрира како се пише штампано прво велико а затим мало слово, а како писано прво мало а затим велико слово.

Веома савесно треба описати ток писања слова. Ученицима се мора тачно објаснити како се повлаче црте и којим редом.

У нашим школама постоје табле на којима су исцртане широке и уске линије за наставу почетног писања. У истим таквим свескама пишу и ученици.

Док пише слово, учитељ коментарише како се пише то слово. После наставничког писања може један ученик изаћи и то слово такође написати на табли. Након тога ученици пишу један ред великог штампаног слова, па један ред малог штампаног слова, па опет тако.

Оваква темељност и поступност у учењу писања сваког појединачног слова доводи то тога да ученици који су се описмењавали аналитичко-синтетичком методом имају мање заступљене симптоме графомоторне дисграфије. Ова темељност доприноси **лепшем обликовању слова** него када се слова обрађују синхронијски, односно истовремено, као што се то чини код комплексне методе.

Поред наведеног, узрок **неуједначеног рукописа**, односно различите величине слова и **слепљивања слова** можемо да тражимо и у коришћењу **различитих свезака** које се користе за писање у И разреду. У пракси се користи свеска на уске и широке линије ако се примењује аналитичко-синтетичка метода. У мањем, ужем простору се лакше и правилније пишу елемент и писана слова. У уским празнинама лакше је писати слова која заузимају мањи простор и слова која се пишу у две (ј, у, д) и три празнине

(ђ, ф, велика слова у, ј, ц). Ова свеска је погодна за писање слова која се укрштају (ј, у, в). Лакше се прави размак између слова и речи (Говедарица, 2002). Учитељи који се опредељују за комплексну методу захтевају од ученика да пишу у великим свескама без линија. На основу тога видимо колико употреба различитих свезака може да утиче на формирање квалитетног рукописа.

Израженост симптома графомоторне дисграфије може да зависи и од **избора средстава за писање**. Графитна оловка се у првом разреду користи од давнина. Поред ње, у употреби је и хемијска оловка, наливперо и фломастер. Код практичара и теоретичара постоје подељена мишљења о коришћењу средстава за писање у почетној настави писања (Говедарица, 2002). Миочева је препоручивала да се у почетној настави користи наливперо, хемијска оловка и фломастери. Графитна оловка има доста предности у почетној настави писања у односу на друга средства писања. Погрешно написана слова и речи лако се бришу и исправљају. **Пгодна је за писање танких и дебелих линија и њом се лако повезују слова у речима, што није случај приликом употребе фломастера**. То све доприноси да ученици добро обликују слова и мање их слепљују него ученици који се обучавају комплексном методом, уз употребу фломастера. **Међутим, употреба оловке има и једну ману. Ученици знају да се погрешно написано слово и реч могу лако избрисати и не обраћају довољно пажње на правилност писања, што може да буде један од узрока погрешног обликовања слова без неких линија или са додацима – симптома визуелне дисграфије**, која је заступљенија код ученика који су се описмењавали по аналитичко-синтетичкој методи. Приликом писања хемијском оловком или фломастером ученици знају да се учињене грешке не могу лако избрисати.

Литература

- Бјелица, Ј. (1999). Дисграфија-тешкоће писања, *Билтен*, година II, број 4, Хрватска удруга за дислексију, Загреб, приступљено 12.03.2003. преузето са: <http://www.hud.hr>
- Бојанин, С. (1986). *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Бојанин, С., Стефановић Т. (1978). Примена скале за процену зрелости рукописа, *Дефектолошка теорија и пракса*. број 3-4, Београд.
- Букарица, В. (1984). Ефикасност наставе српскохрватског-хрватскохрватског језика по комплексном поступку у одељењима И разреда основне школе, *Наша школа*, број 7-8, Бихаћ.
- Дејвис, Д. Р., Браун, М. Е. (2004). *Дар дислексије*, Финеса, Београд.
- Галић-Јушић, И., Бјелица, Ј., Посокхова, И., Првчић, И., Ристер, М., Павлић-Cottiero, А. (2007). Што је дислексија, *Хрватска удруга за дислексију*, Загреб, приступљено 15.09.2008. преузето са: <http://www.hud.hr>

Однос дисграфије и метода које се користе у описмењавању

- Говедарица, Ч. (2002). Полазак у школу и припрема за читање и писање, *Норма*, година IX, број 1-2, стр. 109-124.
- Игњатовић, С. (1956). *Настава матерњег језика у основној школи- приручник и привремени уџбеник за учитеље учитељских школа*, Нолит, Београд.
- Миоч, Ј. (1989). *Приручник за наставу почетног читања и писања по комплексном методу*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Милатовић, В. (2005). *Методика наставе почетног читања и писања*, Топу, Београд.
- Митић, М. (1998). *Корелација говорно-језичке развијености, зрелости рукописа и латерализованости покрета код деце са дисграфијом*, магистарска теза, Дефектолошки факултет, Београд.
- Мурадбеговић, М. (1968). *Комплексни и монографски поступак у почетном читању*, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије, Београд.
- Владисављевић, С. (1991). *Дислексија и дисграфија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Подаци о Аутору:

Мр Маја Петаков Вуџеља, психолог у ОШ Жарко Зрењанин, Нови Сад.

Контакт адреса: Улица: Данила Киша 15, 21000 Нови Сад

e-mail: majavucelja@sbb.rs

Наташа Бикички¹
Висока пословна школа струковних студија
Нови Сад

UDK-371.3 (80)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 6. V 2010.

ТЕШКОЋЕ У УСВАЈАЊУ НЕКИХ ФРАЗАЛНИХ ГЛАГОЛА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

(Утицај партикуле као ознаке теличности фразалних
глагола на њихово усвајање)

У раду је помоћу квантитативне и квалитативне анализе испитано како партикула у функцији ознаке теличности фразалног глагола утиче на њихово усвајање. Квантитативним делом истраживања, у ком је учествовало 136 студената Високе пословне школе у Новом Саду на првом тесту, односно 117 студената на другом тесту, утврђено је да испитаници имају више потешкоћа с усвајањем фразалних глагола код којих партикула има само обележје теличности у односу на фразалне глаголе у којима партикула уз импликацију теличности има и неко друго семантичко обележје. Квалитативна анализа у којој је учествовало десет испитаника показала је да студентима највећи проблем представља одређивање функције партикуле када се она јавља уз достигнућа по степену, то јест, оне ситуације за које није могуће објективно утврдити који тренутак означава потпуну реализацију глаголске ситуације. Квалитативном анализом је утврђено и да испитаници не увиђају да се перфекатско значење партикуле фразалног глагола у српски може пренети префиксом. Истраживање је показало да када је у питању партикула у функцији ознаке теличности у фразалном глаголу, когнитивни приступ обради ове категорије (уочавање метафоре на којој се фразални глагол заснива) није показао предност у односу на традиционални приступ.

Кључне речи: фразални глагол, когнитивни приступ, партикула, перфективност, теличност.

DIFFICULTIES IN ACQUIRING SOME ENGLISH PHRASAL VERBS

In our research we examined, using quantitative and qualitative analysis, how the particle denoting telicity of a phrasal verb affects its acquisition by a foreign language learner. In the quantitative part of the research, 136 students of High Business school in Novi Sad participated in the first testing, and 117 students in the second testing, and the results reveal that the respondents had more difficulties with internalization of those phrasal verbs whose particle bears exclusively the meaning of telicity than those which, alongside with the implication of telicity, possess some other semantic features, too. The qualitative analysis, which included ten respondents, revealed that the biggest problem to students was to determine the function of the particle when it is combined with gradual-change-of-state achievements, i.e. when it is not possible to determine objectively which moment denotes the complete realization of the verb situation.

¹ e-mail: tadon@sbb.rs

It showed that the respondents did not realize that the perfective meaning of the particle of English phrasal verbs can be translated into Serbian by the use of prefixes. Further, our research showed that cognitive approach to acquisition of the particle up in the function to mark telicity of a phrasal verb (perception of the metaphor on which the phrasal verb is based) did not prove advantageous in comparison to the traditional approach.

Keywords: *phrasal verb, cognitive approach, particle, perfectivity, telicity.*

ТРУДНОСТИ В УСВОЕНИИ НЕКОТОРЫХ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Резюме *Применяя количественный и качественный анализ, в работе исследуется влияние частиц на понимание семантики некоторых фразовых глаголов. На основании количественного анализа результатов тестирования (136 студентов Высшей деловой школы в Новом-Саде - первый тест, 117 студентов - второй тест) обнаружено, что студенты испытывают большие трудности в усвоении фразовых глаголов у которых частица имеет только целевое значение, чем глаголов, у которых частица имеет и еще какую-нибудь дополнительную семантику. Качественный анализ работ 10 исследуемых студентов показывает, что самая большая трудность заключается в определении функции частицы в случае, когда она обозначает частичную реализацию значения глагола. В работе приводятся конкретные примеры, где показывается что когнитивный подход не оправдывает ожидаемого преимущества, по сравнению с традиционным подходом.*

Ключевые слова: *фразовые глаголы, когнитивный подход, частицы, перфективность.*

Увод

Фразални глаголи су веома продуктивни у енглеском језику и све више се јављају у регистрима разних струка. С друге стране, сва досадашња истраживања указују на велике тешкоће ученика с усвајањем ове категорије глагола.

Први проблем представља сама формална сложеност фразалног глагола (лексички глагол и једна партикула), као и синтаксичка ограничења која налажу одређено место партикуле у односу на именичку фразу, односно заменицу, а која често зависе од значења глагола те се морају појединачно савладати. Велику тешкоћу ученицима представља доношење одлуке о томе у ком регистру је дозвољено употребити одређени фразални глагол. Надаље, фразални глаголи су изузетно вишезначни. Како је само у веома малом броју случајева значење фразалног глагола прост збир значења основног глагола и партикуле, и како се углавном ради о екстензији значења путем метонимије или метафоре, распон значења фразалних глагола креће се од сасвим прозирних до сасвим непрозирних (Прћић 1997: 127). Дакле, исти спој може имати по неколико значења.

Партикула фразалног глагола

Партикула фразалног глагола пре свега означава кретање кроз простор (*motion-through-location*) и крајњу тачку или резултат (*terminus or result*) (Болингер 1971: 85). Међутим, партикула може имати и специфичнија значења, на пример, наглашавање промене интензитета вршења радње у глаголу (*speed up*), реципрочно значење (*pay back*), или аблативно значење (*slice away*). Заправо, у једном значењу глагола партикула може имати више значења. На пример, у глаголу *grow up* у значењу *порасти*, партикула означава правац кретања, али и потпуно извршење радње, док у глаголу *slice away* у значењу *одрезати*, сем примарног просторног значења, уочава се аблативно и резултативно значење.

Дакле, партикула фразалног глагола мења или модификује значење лексичког глагола. Међутим, партикула може да измени и категоријално обележје лексеме, то јест, да у фразални глагол унесе ознаку *циљ* или да је нагласи, да укаже да ситуација коју глагол означава тежи циљу, то јест, представља достигнуће или остварење. Глаголи који немају ознаку *+циљ* представљају стања или активности. Уколико партикула мења семантику основног глагола, она може, али не мора да промени категоријална обележја основног глагола, тип глаголске ситуације. На пример, глагол *pay* као и глагол *pay back* има ознаку *+циљ*, глагол *write* нема ознаку *+циљ*, док је фразални глагол *write down* има. Врло ретко партикула не уноси ознаку *циљ* у фразални глагол, на пример *float along*, *get along*, *run around*. Сва три поменута глагола су активности. Значајно је нагласити да код фразалних глагола присуство теличности (постојање циља) на лексичком нивоу не подразумева увек и перфективност (достизање циља) на синтаксичком нивоу, док у српском теличност аутоматски подразумева и перфективност (Новаков 2006: 273). У српском лексеме са обележјем *-циљ* су имперфективне, а са обележјем *+циљ* су перфективне (Новаков 2005: 139).

Резултати који ће бити приказани у овом раду добијени су у оквиру истраживања чији је циљ био да се утврди како значење партикуле утиче на усвајање фразалног глагола, као и да се испита да ли когнитивни приступ обради фразалних глагола (скретање пажње испитаника на изворни домен метафоре на којој се глагол заснива) даје боље резултате. У овом раду су приказани само резултати који показују да ли партикула која искључиво наглашава или уноси компоненту теличности у фразални глагол отежава његово усвајање. Испитана су три глагола *dry up*, *burn out* и *tidy up*.

Партикула *up* може имати пре свега дословно значење кретања ка горе, али најчешће означава потпуно извршење радње. Међутим, како пише Бринтонова (1985: 165), поред наглашавања извршења радње, ова партикула често задржава значење правца. На пример *fill up*, *grow up*, итд. Болингер

пише да је *up* вероватно добило значење потпуног извршења радње стога што се правац многих физичких радњи с одмицањем радње креће нагоре. Када се пуни чаша, ниво течности креће се према горе, то јест ка висини очију посматрача (Болингер 1971: 98). Међутим, понекад *up* означава само помак ка неком стању, али не и достизање тог стања, то јест, приметну промену, као у реченици *She tidied up the flat, but it was still dirty*.

Партикула *out* такође уноси ознаку +*циљ* у фразални глагол, али увек подразумева постојање неког ограниченог простора.

Методологија

Истраживање је обављено на Високој пословној школи струковних студија у Новом Саду у току летњег семестра 2009. године. Испитаници су били студенти друге године студија свих смерова.

Испитаници су подељени у две по броју сличне групе. Пошто је у пилот истраживању (студенти треће године) утврђено које глаголе студенти не знају, укупно 12 фразалних глагола, смишљен је текст у ком су употребљени сви глаголи и који се затим користио за њихово увођење на часу обраде. Како су глаголи дати у контексту, испитаници су махом сами протумачили значење датих глагола. У експерименталној групи коришћен је когнитивни приступ обради глагола, дакле од испитаника се захтевало да уоче значење партикуле фразалног глагола, односно метафору или изворни домен метафоре на којој се глагол заснива. Уколико у томе нису успели, што је био случај када су у питању само три глагола од којих је један глагол *dry up*, истраживач им је дао тачно објашњење. У контролној групи глаголи су обрађени на традиционалан начин, то јест, значење је проверено или дато помоћу преводних еквивалената, синонима или парафразирањем значења. Пошто су глаголи уведени, прешло се на вежбања која су била иста у обе групе, с тим што се у експерименталној групи стално истицао изворни домен метафоре. После часа обраде, испитаници су имали 10 минута одмора, а затим су добили тест којим се мерила краткорочна ретенција обрађених глагола. После седам недеља измерен је ефекат понављања и увежбавања (дугорочна ретенција).

У оквиру квантитативног дела истраживања једини глагол у ком је партикула означавала искључиво потпуну реализацију радње био је глагола *dry up*. Овај глагол јавио се и на првом тесту који се састојао се од 12 реченица у којима је недостајала партикула која је била понуђена у облику вишеструког избора (укупно 3 понуђена одговора) и на другом тесту који је мерио продуктивно знање (под овим се у овом случају подразумева употреба фразалног глагола на празном месту у реченици, а глаголи нису понуђени).

Укупан број студената на првом тесту (тест краткорочне ретенције) био је 136 (58 студената у експерименталној и 78 студената у контролној групи), а на другом тесту (тест дугорочне ретенције) 117 (55 студената у експерименталној и 62 студента у контролној групи). Помоћу упитника утврђено је да су студенти претходно учили енглески језик најмање две, а највише 12 година, у просеку девет година.

Пошто су прикупљени подаци за квантитативну анализу, прикупљени су и подаци за квалитативну анализу од десеторо студената који су врло добро урадили тестове непосредно после обраде и који су добровољно пристали да учествују у квалитативном делу истраживања. Квалитативна анализа обухватила је интервју и технику гласног размишљања. Техником гласног размишљања (*think-aloud protocol*, још и *online protocol*) могу се добити подаци о томе шта пролази кроз главу испитаника док су усредсређени на решавање одређеног проблема. Значај ове технике је у томе што открива различите приступе решавању истог проблема. Два испитаника могу доћи до истог одговора на сасвим различите начине (Mackey i Gass 2005: 81). Како би се осигурала анонимност испитаника, они су означени словима од А до Ј. Поред тога, сваки испитаник означен је и словом Е или К како би било јасно којој групи је припадао – експерименталној или контролној. Истраживач је означен словом И.

Резултати истраживања

Већ на часу обраде у експерименталној групи уочено је да испитаницима није јасно шта означава партикула у фразалном глаголу *dry up* у реченици *We realised that all money may soon dry up*, мада су сви испитаници, као и испитаници у контролној групи, били сигурни да глагол значи *пресушити*. Само једна студенткиња је рекла: „Па, није се новац осушио, већ је извор новца пресушио.” Ипак, може се рећи да се значење глагола *dry up* у поменутој реченици заснива на метафори *новац је течност* (Money is liquid) на којој се заснивају многи изрази у финансијском регистру. На пример, *cash flow, the funds have dried up, he's sponging off me again, a capital reservoir* (Littlemore 2001: 466). Како глагол *dry* већ означава нестајање, од испитаника се очекивало да уоче да се партикулом означава потпуно извршење радње. Пошто испитаници нису могли сами да дођу до овог закључка, највероватније баш због чињенице да је губљење означено лексичким глаголом, дато им је објашњење које даје Болинџер (Bolinger 1971: 98) да правац већине активности с одмицањем иде ка горе (као што се дешава доливањем воде у чашу), што се означава партикулом *up*, те да достизање одређене границе означава и потпуни завршетак радње.

Резултати квантитативног истраживања показали су да је 79,31 одсто испитаника експерименталне и 65,38 одсто испитаника контролне групе на првом тесту исправно употребило партикулу *up* у реченици *If you continue to treat your customers in this way, the orders will dry ____*. Статистичка анализа показала је да не постоји статистички значајна разлика ($p=,0757$) у процентима тачних одговора између група када је реч о овом глаголу. Понуђени су још и дистрактори *up* и *out*. Занимљиво је да док су у експерименталној групи испитаници одабрали партикулу *out* у 15,52 одсто случајева, а партикулу *down* у 5,17 одсто случајева, у контролној групи партикула *out* заокружена је у 34,62 одсто случајева, а партикулу *down* није заокружио ниједан испитаник. Наиме, испитаници у експерименталној групи дошли су до закључка да партикула *down* означава смањење, те се овде уочава, мада у врло малом броју случајева, чак и негативан ефекат когнитивног приступа. Уколико се сагледа број тачних одговора за сваки глагол, уочава се да се глагол *dry up* налази на деветом месту од укупно 12 глагола у експерименталној групи, односно на десетом месту у контролној групи.

На другом тесту, такође, не постоји статистички значајна разлика ($p=0,1814$) у процентима тачних одговора између експерименталне и контролне групе. Глагол *dry up* недостајао је у реченици *There's fear in the world that oil wells may soon _____*. У експерименталној групи тачан одговор дало је 56,55 одсто, а у контролној 56,45 одсто испитаника. Опет се уочава извесна правилност у одабиру нетачних одговора. Наиме, најчешћи нетачан одговор у обе групе јесте глагол *pour in* (у експерименталној групи 5,45%, а у контролној 6,45%). Дакле, испитаници су бирали исти погрешан одговор, иако глаголи нису понуђени. Ове правилности указују на могућност да студенти заснивају свој одговор на истим метафорама, без обзира да ли им је на часу обраде скренута пажња на метафоре, односно изворни домен метафоре на којима се глагол заснива или не. Како пише Шмит (Schmidt 1993: 219), врло често оно што наставник жели да истакне није и оно што ученици примете, јер они могу и сами да дефинишу правила чак и када се то од њих не тражи.

Да би се утврдило на који начин студенти перципирају присуство ознаке *+цил* у партикули фразалног глагола, спроведено је квалитативно истраживање. Како су у овом делу истраживања учествовали најбољи студенти, јер се сматрало да ће они бити у стању да најпрецизније вербализују своје мишљење, није коришћен глагол *dry up*, јер се претпостављало да су га студенти већ усвојили, односно да су запамтили објашњење са часа обраде, па су дата друга два фразална глагола: *burn out* и *tidy up*. Глагол *burn out* дат је у реченици *The house burnt out*. У првом задатку требало је да преведу дату реченицу, док је у другом задатку у наредном сусрету с истраживачем

требало да изаберу један од понуђених одговора, али је овога пут додата још једна реченица како би се недвосмислено нагласила перфектизирајућа функција партикуле (*The house burnt out. When the firemen arrived there was nothing left.*)

Глаголи *burn out* и *tidy up* су глаголи остварења, то јест теже одређеном циљу. Може се рећи *The house burnt out in an hour. She tidied the flat up in an hour.* Глаголи *burn* и *tidy* могу означавати активности, али и остварења и активности. На пример, глагол у реченици *The house burned for two hours* је активност, али је у реченици *house burned in an hour* остварење.

Сви испитаници уочили су телично и перфекатско значење партикуле *out* у реченици *The house burnt out.* Значајно је да су сви испитаници сем студенткиње ЦЕ и поред употребе префиксираног глагола (*изгорети*), додали још и прилог, прилошку фразу, или су парафразирали значење прилога: АК – скроз, нема више, БК – изгорела, нема више, ДЕ и ХЕ – у потпуности, ФК – скроз, ИЕ – у потпуности, нема више шта да гори, ГК – цела, ЛЕ – сасвим изгорела.

У другом задатку требало је да заокруже један од понуђена четири одговора:

Партикула у реченици *The house burnt out. When the firemen arrived there was nothing left* значи:

- трајање
- потпуно извршење радње, крај
- место
- не знам.

Ниједан студент није имао потешкоћа с овим задатком. Сви испитаници су и овога пута дали тачан одговор, али су изостала сигурна и прецизна објашњења: Студент ИЕ овако објашњава разлику између *The house burnt* и *The house burnt out*: „Па, е..... не знам, али претпостављам да ако је *burnt* онда није наглашено колико је изгорела. Сад, знаш оно, ако је *burnt out* до краја, потпуно, до дна, до темеља је изгорела. Претпостављам да је то. Не знам шта друго.”

Занимљиво је да студент ДЕ сматра да партикула указује на потпуно извршење радње, али је и у једном тренутку, чини се, повезује с партикулом *up* у глаголу *dry up* који је обрађиван на часу (вероватно се сећа да се у вези с овим глаголом помињало потпуно извршење радње) или повезује глагол *burn out* са неким глаголом који зна одраније:

ДЕ: *The house burnt out.* Шта значи *burn*? Изгорети?

И: Горети.

ДЕ: Горети. *The house burnt out*, па вероватно, изгорети, не?

И: Како бисте превели реченицу?

ДЕ: Да је кућа изгорела.

И: Да, а шта би било *The house burnt*, шта мислите? Да ли би било разлике или не?

ДЕ: Па, можда да је ово до потпуности изгорела, скроз, нема ништа од ње?

И: А, како знате да је у потпуности?

ДЕ: Па, не знам, не знам, тако ми то, па добро вероватно због овог *out* зато што је, шта ја знам, како смо оно рекли?... Шта то значи?

И: *Out* само значи напоље.

ДЕ: Да, знам шта значи *out*, али мислим, не знам, али када кажете целу ту тако партикулу знам да је дефинитивно нешто, завршено.

Или:

ЛЕ: Значи, тако ми звучи сад. Зато што је онако, то ми звучи исто као оно остало значи некако коначно, *burnt out* и то је то.

Студент ГК значење глагол *burn out* зна одраније: „Кад неко, то обично су говорили у филмовима, било где, кад кажу *burn out*, то значи да је цела, да ништа није остало од ње. Тако сам ја то тумачио пошто се види на слици.”

Из наведеног се види и да студенти не знају тачно значење глагола *burn out*, већ га поистовећују са глаголом *burn down*. Наиме, *burn out* означава да је у пожару страдала само унутрашњост неког простора (*The house was burnt out. Only the walls remained*). Занимљиво је да су испитаници тек пошто се од њих захтевало да упореде глагол *burn out* с глаголом *burn down* уочили да постоји разлика. На пример:

И: Шта би онда било *burn down*?

ЛЕ: А, ово је онда значи само унутра, унутрашњост.

Како је за ово истраживање било значајно само да ли испитаници могу да уоче потпуну реализацију ситуације означене глаголом, може се констатовати да испитаници нису имали потешкоћа са тумачењем значења партикуле, без обзира да ли је дат контекст који указује на потпуно извршење радње или не. Важно је запазити да су сви сем једног студента уз глагол *изгорети* додали и прилог или прилошку фразу, што показује да не уочавају да је потпуно извршење радње у српском већ изражено префиксираним глаголом: *burn – горети, burn out – изгорети*.

Док испитаници нису имали проблема са превођењем нити тумачењем фразалног глагола *burn out*, са глаголом *tidy up* имали су знатних потешкоћа. То и не изненађује будући да већина једнојезичних речника као синоним фразалног глагола даје глагол *tidy*. Међутим, глагол *tidy* може се упоредити са глаголом *clean*. Пишући о достигнућима по степену, као што

су глаголи *cool*, *lengthen*, *widen*, који су врло слични глаголима остварења, Левинова и Рапапорт Ховавова (Levin i Rappaport Hovav, 2005: 95-96) наводе и глагол *clean* и *empty*, али наводе да док достигнућа по степену немају утврђену границу сама по себи, глаголи као *clean* и *empty* је имају, и дају пример *once something is empty, it cannot get emptier*. Наиме, када се каже *Суна се охладила* није јасно која температура је у питању. Претпоставља се да је то она температура на којој је супа јестива, али се она може разликовати од особе до особе. Ипак, чини се да се и глагол *clean*, а онда и глагол *tidy* ипак могу сврстати у категорију достигнућа по степену, јер и појам чистоће се може разликовати од особе до особе: оно што је за једну особу чисто, не мора бити чисто и за другу особу. Може се рећи *The maid tidied up our room but it was still dirty* – спремачица је обавила свој посао, али очекиван резултат није постигнут. Можда је управо ово објашњење за синонимичну употребу глагола *tidy* и *tidy up*.

Испитаници су добили реченицу *Спремила је стан јуче*, и два превода ове реченице *She tidied the room yesterday* и *She tidied up the room yesterday*. Мада су оба превода прихватљива, требало је да испитаници кажу која од понуђене две реченице бољи превод и зашто. Трећа могућност је била *Не знам*. Очекивало се да ће по аналогiji са глаголом *burn out* и *dry up* готово сви испитаници одабрати реченицу *She tidied up the room yesterday*. Међутим, као што ће се из наведених примера видети, испитаници или уопште нису у стању да објасне свој избор (АК), или су прилично збуњени (ДЕ). Студенткиња АК каже за фразални глагол да је бољи превод, али раније у разговору на питање да ли може да уочи разлику између *She tidied the room* и *She tidied up the room* одговара „Не, не, не могу”. Студенткиња БК такође не може да аргументује свој избор: *She tidied the flat yesterday*.

Студент ЕК не уочава било какву разлику између реченица:

И: Је л' уочавате разлику између *She tidied her room* и *She tidied up her room*?

ЕК: Не. Не знам, не знам.

И: Мислите да је исто?

ЕК: Исто.

Студенткиња ДЕ испрва поистовећује глаголе у датим реченицама, али се коначно одлучује за фразални глагол:

ДЕ: Спремила је стан јуче најбоље је превести Е, ја бих ово *tidied up the flat yesterday*.

И: А шта мислите да је *She tidied the flat yesterday*? Шта је, како бисте то превели?

ДЕ: Па, ... па, је ли може исто да се prevede?

И: Може.

ДЕ: Ја бих га исто превела, али...

И: Али може и различито.

ДЕ: Чекајте да пробам. Па, може зато што је јуче.

И: А шта би онда било *She tidied the flat yesterday?*

ДЕ: Како?

И: *She tidied the flat yesterday?*

ДЕ: Аха. Па, не. Па, онда би било друго време које би означавало крај, зар не, ако би спремила стан јуче.

И: Шта ви мислите да може да значи прва?

ДЕ: Да је спремила.

И: А ова друга? Је ли то значи да је завршила, или да није завршила или једно и друго?

ДЕ: Па, и једно и друго може да буде.

И: Зашто?

ДЕ: Па, прва је прошло време, па због тога сам мислила да је завршена радња, али ако је *tidied up* то је коначно, онда вероватно ово може да буде и спремила.

Ни студенткиња ЦЕ није сасвим сигурна да је одговор који даје тачан:

ЦЕ: Реченицу 'Спремила је стан јуче најбоље је превести' (мрмља), па, можда *She tidied up the flat*.

И: А, шта мислите да би значило *She tidied the flat yesterday?*

ЦЕ: Па, као, она је спремила. (Слеже раменима.)

Студент ФК каже: Ја бих рекла ову прву, *tidied up the flat yesterday* зато што је она, значи, спремила стан и то је завршена радња.

Слично објашњава и студент ИЕ: Спремила ја и завршила и нема даље, па, претпостављам да је због тога *up*, мислим, крај радње.

Студент ЛЕ закључује да се ради о квалитету обављене радње:

ЛЕ: Реченицу *Спремила је стан јуче* најбоље је превести *She tidied up the flat yesterday, She tidied the flat yesterday* и не знам. Е,...

И: О чему мислите?

ЛЕ: Па, размишљам је ли то спремање стана коначно или да ли је то било у суштини овај, онако да кажемо генерално спремање целог стана или колико је наглашено то спремање, о томе размишљам, колико је то спремање наглашено.

И: А, како бисте превели *She tidied the flat?*

ЛЕ: Некако размишљам да бих..., исто бих превео и једно и друго.

И: Исто, је л'? А, на пример, је ли мислите да је тачна реченица *She tidied the room yesterday, but it's still dirty*.

ЛЕ:

И: Је ли могућа? *She tidied the flat but it's still dirty*.

ЛЕ: Па, у суштини, могућа је, зато што је можда само нешто спремила, али чисто оно површински

И: А је л' може *She tidied up the flat but it's still dirty?*

ЛЕ: Мислим да не може. Да наглашава ту радњу.

И: Како мислите наглашава? Мислите да је готова радња?

ЛЕ: Да, да, да, да је готово, резултат радње?

И: Значи, ви то не знате шта значи шта, већ само по интуицији, по осећају?

ЛЕ: Да, да, да.

Из наведених одговора види се да студенти нису сасвим сигурни да се глаголи *tidy* и *tidy up* могу употребити у истом значењу, али се уочава и да им није јасно због чега се глагол *tidy* јавља као основни глагол у фразалном глаголу, те покушавају да према аналогији с другим глаголима и на основу контекста и познавања стварности сами протумаче значење.

Педагошке импликације

Фразални глаголи, како је већ речено, представљају веома продуктивну категорију у енглеском језику, али је утисак да им се у настави не посвећује довољна пажња. Ово запажање је потврђено и у разговору с испитаницима. Уз то, испитаници су изјавили да су им фразални глаголи тешки и да их врло ретко користе (потврда се може наћи и у многим истраживањима у страниј лингвистичкој литератури). Имајући све поменуто у виду, резултати овог истраживања могу допринети настави енглеског језика на бар два начина. Пре свега треба обратити пажњу на категоријално обележје основног глагола и уколико се ради о глаголима достигнућа по степену посебно скренути пажњу ученицима на разлике у значењу. С друге стране, чини се да је неопходно развијати свест ученика о томе да се значење партикуле фразалног глагола често изражава префиксом у српском глаголу, чак и када се не ради о искључиво обележју теличности, већ и о другим значењима партикула (на пример, *leave out* – *изоставити*, *step in* – *уплести*, *run over* – *прегазити* итд.)

Закључак

На основу изложених резултата закључује се да фразални глаголи у којима партикула означава присуство теличности представљају проблем за ученике, нарочито ако се ради о глаголима који су достигнућа по степену. Мада испитаници могу да протумаче значење глагола, најчешће до њега долазе на основу контекста и познавања стварности, а уколико уочавају

перфектизирајуће значење партикуле поред префиксираног српског преводног еквивалента користе још и прилог или прилошке фразе.

Такође се уочава да када су у питању фразални глаголи са партикулом која је искључиво ознака теличности, когнитивни приступ не даје боље резултате у односу на традиционалан начин обраде. На основу анализе грешака, може се претпоставити да и испитаници контролне групе тумаче значење глагола на основу истих менталних схема као и испитаници експерименталне групе. Треба, пак, имати у виду да су у овом истраживању испитана само три фразална глагола, те да су неопходна даља проучавања.

Литература

- Bolinger, D. (1971): *The Phrasal Verb in English*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Brinton, L. (1985): Verb Particles in English: Aspect or Aktionsart?, *Studia Linguistica*, Volume 39, No. 2, 157-168.
- Levin, B. i M. Rappaport Hovav (2005): *Argument Realization*, Cambridge, CUP.
- Littlemore, J. (2001): Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students With a Holistic Cognitive Style?, *TESOL Quarterly*, Volume 35, No. 3, 459-491.
- Mackey, A. i S. M. Gass (2005): *Second Language Research Methodology and Design*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Новаков, П. (2005): *Глаголски вид и тип глаголске ситуације у енглеском и српском језику*, Нови Сад, Футура публикације.
- Новаков, П. (2006): Енглески фразни глаголи са партикулом *out* и њихови српски еквиваленти, *Примењена лингвистика*, бр. 7, 268-274, Београд, Нови Сад: Друштво за примењену лингвистику Србије.
- Прћић, Т. (1997): *Семантика и прагматика речи*, Сремски Карловци, Нови Сад, Издавачка Књижарница Зорана Стојановића.
- Schmidt, R. (1993): Awareness and Second Language Acquisition, *Annual Review of Applied Linguistics*, No. 13, 206-226.

Подаци о аутору:

*Др Наташа Бикицки, Висока пословна школа струковних студија,
Нови Сад, Драге Спасић 2А, 21000 Нови Сад
tadon@sbb.rs*

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Наташа Матовић¹
Филозофски факултет
Београд

UDK-37.012
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 1. VIII 2010.

ПРОГНОСТИЧКА ВАЉАНОСТ КРИТЕРИЈУМА ЗА ИЗБОР СТУДЕНАТА НА СТУДИЈЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Апстракт Последњих година на студије педагогије пријављује се више кандидата него што може да се упише. То намеће потребу провере квалитета селекције пријављених кандидата. У раду се анализирају резултати истраживања чији је циљ био да се испита прогностичка ваљаност критеријума који се користе приликом избора кандидата. Истраживање је реализовано на узорку од 147 дипломираних студената педагогије који су студије уписали у периоду од 2000. до 2004. године. За прикупљање података коришћена је техника анализе садржаја. Могућност предвиђања варијансе критеријума на основу више предиктора проверавана је применом вишеструке (мултипле) линеарне регресионе анализе. Резултати добијени на овом узорку испитаника показују да композит предикторских варијабли – школски успех, тест знања и тест опште информисаности – објашњава само мањи део варијансе у случају оба критеријума – просечне оцене на студијама и дужине студирања. Посматрано из угла појединих предиктора, већи део варијансе просечне оцене и варијансе дужине студирања прогнозира варијабилитет успеха на тесту знања, него варијансе успеха који су студенти постигли у средњој школи и успеха који су остварили на тесту опште информисаности. На основу наведених резултата, у раду се указује на могуће правце усавршавања постојећег поступка избора кандидата на студије педагогије.

Кључне речи: ваљаност мерења, прогностичка ваљаност, критеријуми за упис на студије педагогије, селекција кандидата

PROGNOSTIC VALIDITY OF THE CRITERIA FOR ADMITTANCE TO EDUCATION STUDIES

Abstract In recent years more and more candidates apply for pedagogy studies and all cannot be admitted. This highlights the need to test the quality of candidate selection. The paper offers the analysis of a research aimed at examining the prognostic validity of the criteria used to select the candidates. The sample included 147 graduate students of pedagogy who enrolled in the period 2000 - 2004. The data were collected by the use of the content technique. The possibility of predicting the variance of the criteria based on a number of predictors was tested by the multiple linear regressive analysis. The results obtained from this sample show that the set of the prediction variables - prior academic attainment, a knowledge test and a test of general informativeness - explains only a smaller portion of variance regarding both criteria - average study scores and the length of studying. From the aspect of individual predictors, a larger portion of average score variant and length-of-study variant can be predicted by the variability of the achievement on the knowledge test than the variant of students' prior academic attainment

¹ nmatovic@f.bg.ac.rs

in high school and the achievement on the general informativeness test. Based on the stated results we offer some suggestions for the improvement of the procedure of the selection of the candidates for pedagogy studies.

Keywords: *measurement validity, prognostic validity, criteria for admission to pedagogy studies, candidate selection.*

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КРИТЕРИЕВ ДЛЯ ОТБОРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ

Резюме *В последнее время увеличилось число учеников, желающих изучать педагогику, что превышает возможности факультета. В связи с этим появилась необходимость переоценки отборочных критериев. В работе приводятся результаты исследования, проведенного в целях определения прогностических возможностей критериев, применяемых до сих пор при отборе будущих студентов педагогики. Исследование проведено на примере 147 уже окончивших учебу человек, поступивших в период с 2000 по 2004 г. на педагогический факультет. Для сбора данных была использована техника анализа содержания. Прогностические возможности критериев проверялись с применением многостороннего линейного регрессивного анализа. Полученные результаты показывают, что школьная успеваемость, результаты вступительных экзаменов (тест знания и тест общей эрудиции) не могут предугадать успех на факультете и продолжительность учебы. Если иметь в виду отдельные факторы, согласно полученным результатам, общий успех и продолжительность учебы в большей мере зависят от результатов теста знаний, нежели от успеха в средней школе или знаний по общей культуре. На основании результатов исследования указывается на возможные направления усовершенствования существующего способа отбора будущих студентов педагогики.*

е слова: прогностическая ценность, критерии для отбора будущих студентов педагогики, отбор претендентов.

Увод

С обзиром на то да се на већину факултета пријављује више кандидата него што може да буде уписано, факултети се суочавају с проблемом избора најбољих кандидата за студије. Таква ситуација је карактеристична и за студије педагогије на Филозофском факултету у Београду. Последњих година за студије педагогије пријављује се око два пута више кандидата него што може да се упише, што значи да у просеку два кандидата конкуришу за једно место. Такво стање пружа могућност да се заиста врши избор кандидата и зато је веома важно обезбедити услове за добру селекцију, тј. за избор најбољих кандидата за студије.

„Селекција подразумева утврђивање да ли испитаници поседују неко својство... и да ли га поседују у довољном степену да би њихово разврставање у неку групу било оправдано“ (Фајгел, 2003). На студијама педагогије до сада су коришћени разни критеријуми за избор кандидата (нпр. школски успех, оцене из предмета од значаја за студије, знање из педагогије или

психологије); варирано је вредновање појединих критеријума (нпр. школски успех је вреднован са 50%, 40%, 25% од укупног броја поена); међан је начин на који је регистрован успех кандидата у вези са појединим критеријумима (нпр. знање из педагогије је проверавано на усменим испитима, тестом знања) итд.²

Провера квалитета поступка који се користи у циљу селекције кандидата за упис на студије педагогије обухвата анализу и испитивање различитих његових сегмената. У оквиру овог рада, намера је да се провери прогностичка ваљаност критеријума који се користе за избор кандидата на студије педагогије, тј. да се испита да ли су критеријуми довољно ваљани (добри) у смислу да обезбеђују да се од пријављених кандидата одаберу они који ће бити најуспешнији на студијама.

Схватање ваљаности мерења

У методолошкој литератури проблем ваљаности мерења најчешће се повезује са расправама о метријским карактеристикама инструмента и то првенствено са разним врстама скала и тестова. С обзиром на то да се резултати које су кандидати остварили на неким од критеријума за избор на студије педагогије добијају посредством употребе одговарајућих мерних инструмената (нпр. теста знања из педагогије или теста опште информисаности), поменуте расправе представљају релевантан контекст за разматрање схватања ваљаности мерења у овом раду.

Ваљаност као метријска карактеристика инструмента указује на степен у коме мера која је добијена његовом применом може да буде представљена као мера онога што је био циљ, намера да се тим инструментом измери (Cramer & Howitt, 2004). Другим речима, инструмент је ваљан онолико колико мери својство за које се користи да га мери. На пример, тест знања представља ваљан инструмент ако се њиме заиста мери знање из неке области. Основно питање на које се добија одговор када се проверава ваљаност мерног инструмента јесте: шта инструмент мери?

На донекле другачији приступ у схватању ваљаности мерног инструмента указује се у књизи „Стандарди за педагошко и психолошко тестирање“ где се ваљаност дефинише као „...ступањ у којем подаци и теорија подржавају интерпретације тестовних резултата које произлазе из предложених употреба тестова“ (2006: 31). Конкретније речено, смисао ваљаности је у обезбеђивању доказа који ће пружити научну основу за оправданост предвиђених интерпретација добијених резултата. У циљу формулације адекватне интерпретације резултата и прикупљања одговарајућих података

² Коцић детаљно анализира поступке за избор кандидата на факултетима Београдског универзитета у циљу њиховог усавршавања (Коцић, 1990).

за њихово доказивање, поред разматрања садржаја конструкта који се мери, треба анализирати и начине употребе добијених резултата, мишљења заинтересованих група, искуства са сродним инструментима итд.

Проблем ваљаности мерења посебно је изражен у мерењима која припадају групи изведених мерења. Код основних мерења јединицу мерења представља унапред дефинисан део својства које је предмет мерења (нпр. дужина се мери метром који представља део истог својства, дужине). Насупрот томе, у изведеним мерењима о предмету мерења се закључује индиректно на основу мерења неких других својстава која најчешће представљају ефекте до којих доводи присуство предмета мерења (нпр. показатељи нивоа и квалитета знања у некој области, у крајњој инстанци, јесу број и врста тачно решених задатака у тесту знања) (Матовић, 2007). С обзиром на то да предмет мерења и оно на основу чега се он мери не представљају иста својства, у изведеним мерењима увек постоји могућност грешке, у смислу да није оправдано, за оно што се стварно мери, тврдити да јесте адекватан индикатор онога што је намера да се измери (нпр. када се конструише тест знања из неке области није увек могуће бити потпуно сигуран да се њиме мери само оно што се подразумева под знањем). Мерење успеха који су кандидати остварили на критеријумима за избор на студије и успеха студената на студијама, као и већина мерења у педагогији (али и у другим, посебно друштвеним наукама), реализује се применом изведеног мерења.

У циљу потпунијег објашњења ваљаности, треба указати и на њен однос према поузданости мерења. За разлику од ваљаности која се тиче односа према предмету мерења, поузданост указује на грешку у мерењу. Основно питање на које треба одговорити када се проверава поузданост мерног инструмента је: колико добро, у смислу тачно, инструмент мери то што мери? Ако, на пример, инструмент мери оно што је намера да се њиме мери, значи да је ваљан; међутим, ако тај исти инструмент не мери тачно, тј. није поуздан, онда, ипак, није оправдано тврдити да је инструмент ваљан. Постојање чврсте повезаности између ваљаности и поузданости мерења показује да провера прогностичке ваљаности критеријума за избор кандидата на студије педагогије треба да узме у обзир и поузданост њиховог мерења.

Прогностичка ваљаност као посебна врста ваљаности мерења

Садржај појма ваљаности мерења није хомоген. Обично се разликују три основна значења термина ваљаност: садржинска, критеријумска и конструктивна ваљаност (Буквић, 2007). С обзиром на циљ овог рада, пажња је концентрисана на критеријумску ваљаност.

Критеријумска ваљаност се односи на повезаност између резултата мерења неког својства добијених мерним инструментом и резултата до-

бијених мерењем неке екстерне варијабле, тј. критеријума (Ристић, 2006). Другим речима, да ли инструмент заиста мери оно што се тврди да се њиме мери, потврђује се на основу постојања корелације између два поменути низа резултата, тј. ако међу њима постоји повезаност, онда може да се констатује да мерни инструмент поседује добру критеријумску ваљаност.

У вези са критеријумском ваљаношћу, у методолошкој литератури помињу се различити термини: емпиријска, прагматична, статистичка, прогностичка, предиктивна, дијагностичка, конкурентна, симултана ваљаност. Полазећи од њене основне карактеристике, коришћења спољашњег критеријума, она се најчешће назива критеријумска ваљаност; пошто инструмент који има добру критеријумску ваљаност, у неком степену, може да замени, тј. да се користи уместо критеријума, она се назива и емпиријска или прагматична ваљаност; зато што се њена вредност исказује коефицијентом ваљаности, за шта се у статистици користи коефицијент корелације, она се назива и статистичка ваљаност итд. (Фајгел, 2003).

Ипак, за разлику од поменутих термина који представљају синониме, неки од наведених термина, наглашавајући посебне аспекте критеријумске ваљаности, указују на хетерогеност садржаја овог појма, односно на постојање различитих значења критеријумске ваљаности. Прецизније речено, с обзиром на то да ли се критеријум односи на активност која се везује за прошлост, садашњост или будућност прави се разлика између три значења критеријумске ваљаности: постдиктивне, конкурентне (истовремене, симултане, паралелне, дијагностичке) и прогностичке (предиктивне, предсказујуће) ваљаности (Фајгел, 2003).

Под прогностичком ваљаношћу подразумева се „...повезаност резултата мерења добијених неким мерним инструментом... са резултатима неког будућег мерења одређене критеријумске променљиве“ (Ристић, 2006: 372). Другим речима, мерни инструмент има добру прогностичку ваљаност ако постоји корелација (позитивна или негативна) између успеха који су испитаници остварили на инструменту и успеха који ће они остварити у некој активности у будућности. На пример, ако постоји повезаност између резултата мерења које су испитаници постигли на инструменту којим се проверавају способности за обављање одређеног посла и успеха који су они касније остварили у том послу (критеријум варијабла), онда може да се констатује да тај инструмент има добру предиктивну вредност.

Прогностичка ваљаност је посебно важна за инструменте који се користе у циљу избора, селекције и класификације људи. На пример, приликом одабира људи за обављање одређеног посла или њиховог запошљавања или избора ученика који треба да похађају одређени програм или селекције кандидата приликом уписа у средњу школу, на факултет итд.

Методологија истраживања

Циљ истраживања је да се испита прогностичка ваљаност критеријума који се користе за избор кандидата на студије педагогије.

Постављени су следећи задаци истраживања:

- утврдити успех који су дипломирани студенти остварили по критеријумима за упис на студије педагогије;
- утврдити успех дипломираних студената на студијама педагогије;
- испитати у којој мери успех на студијама педагогије може да се прогнозира на основу резултата који су остварени по појединим критеријумима за упис на студије; односно утврдити који проценат варијансе у варијабли „успех на студијама“ може да се објасни варијансом у резултатима које су кандидати постигли по појединим критеријумима који се користе приликом избора на студије педагогије.

У складу с тиме, у оквиру овог истраживања статус независне, тј. предиктор варијабле има успех који су кандидати остварили по критеријумима за упис на студије педагогије, а статус зависне, тј. критеријум варијабле има успех дипломираних студената на студијама педагогије.

Узорак истраживања конституисан је из групе студената педагогије који су студије уписали у периоду од 2000. до 2004. године и који су дипломирали до маја 2010. године. Прецизније речено, за потребе формирања узорка у обзир је узето укупно пет генерација студената педагогије (табела 1).

Табела 1: Структура узорка према години уписа студената на студије педагогије

школска година	f	%
2000/01.	34	23,13
2001/02.	34	23,13
2002/03.	31	21,09
2003/04.	30	20,41
2004/05.	18	12,24
укупно	147	100,00

Приликом избора узорка истраживања водило се рачуна да њиме буду обухваћени студенти који су студије педагогије уписали по истом студијском програму. Такође, у обзир је узет и период времена који су студенти из појединих генерација имали на располагању да заврше студије (обухвата распон од пет година и седам месеци за генерацију која је уписала студије

школске 2004/05. године, до девет година и седам месеци за генерацију која је уписала студије школске 2000/01. године).

На овакав начин конституисан узорак истраживања има своје добре и лоше стране. Његова предност свакако је то што је њиме обухваћено више генерација студената. С друге стране, с обзиром на то да сви студенти који су у овом периоду уписали студије педагогије нису имали исте шансе да буду изабрани у узорак, односно да су у узорак узети само они студенти који су дипломирали, он може да се сврста у групу узорака који имају карактеристике селекционисаног узорка. Због тога, треба бити опрезан приликом уопштавања добијених резултата.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Ради прикупљања података примењена је техника анализе садржаја. Извор података о резултатима које су дипломирани студенти остварили на појединим критеријумима била је ранг-листа која је коришћена приликом уписа студената на студије; док је матична књига студената била извор података о њиховом успеху на студијама педагогије.

На основу постављеног циља и задатака истраживања и у складу с природом проучаваних варијабли, а у намери да се опише успех који су дипломирани студенти остварили на појединим критеријумима за избор на студије и њихов успех на студијама педагогије, коришћена је аритметичка средина (AS), стандардна девијација (SD) и коефицијент варијације (KV). Пирсонов коефицијент корелације (r) употребљен је с циљем да се анализирају односи у групи независних (предиктор) и у групи зависних (критеријумских) варијабли, али и њихови међусобни односи. Такође, примењена је и вишеструка (мултипла) линеарна регресиона анализа како би се испитала могућност предвиђања варијансе критеријума на основу више предиктора.

Успех дипломираних студената на критеријумима за упис на студије педагогије

Место кандидата на ранг-листи за упис на студије педагогије утврђује се на основу три критеријума: општег успеха у средњој школи, успеха на тесту знања и успеха на тесту опште информисаности. Кандидат може да оствари максимум 100 поена, од којих је успех у средњој школи вреднован са 40 поена, а успех на тесту знања и на тесту опште информисаности са по 30, тј. заједно са 60, поена³ (Ковачевић, 2002) (табела 2).

Тест знања се полаже из области педагогије или психологије. Кандидатима је остављена могућност избора, с обзиром на чињеницу да је

³ Исти критеријуми за упис на студије педагогије важили су за свих пет генерација студената који чине узорак у овом истраживању.

Прогностичка ваљаност критеријума за избор студената...

психологија као наставни предмет, за разлику од педагогије, заступљена у већем броју средњих школа. Тест знања има за циљ да утврди познавање чињеница, разумевање појмова и процеса итд. из области педагогије или психологије. С друге стране, тестом опште информисаности мери се „... количина општих информација у трајној меморији“ (Ковачевић, 2002: 3). Конкретније речено, у овом тесту доминирају питања чији се садржај односи на знања која су стечена спонтано, као резултат интелектуалне радозналости појединца, која су доступна свима, али која само неки и усвоје. Такође, у тесту опште информисаности налазе се и питања чији се садржај односи на знања општијег карактера која су стечена у школи, али мањи број. Поред садржаја, ова два теста се разликују и по томе што, насупротив тесту опште информисаности, за полагање теста знања из педагогије или психологије кандидати могу да се припремају, пошто је одређена литература потребна за испит.

Број поена који је кандидат остварио на критеријуму школски успех утврђује се тако што се саберу просечне оцене којима је изражен општи успех, за сваки од четири разреда средње школе, а затим се добијени збир помножи са два⁴ (Ковачевић, 2002). Дипломирани студенти обухваћени узорком овог истраживања постигли су најбољи успех на овом критеријуму. Они су у просеку остварили $AS=34.63$ поена или приближно 87% од могућих 40 поена. Распон остварених резултата се креће од 25,1 до 40 поена, што указује на груписање у горњем делу скале где се налазе виши резултати. Овакв резултата је очекиван, будући да за упис на студије педагогије углавном конкуришу одлични и врло добри ђаци.

По критеријуму теста знања студенти су у просеку остварили $AS=23.66$ поена што представља приближно 79% од максимум 30 поена. Распон поена на овом критеријуму креће се од 14 до 30 поена. У односу на критеријум школски успех, студенти су по критеријуму теста знања остварили слабији резултат. На овакву констатацију првенствено упућује проценат просечно остварених поена (школски успех: 86,69%; тест знања: 78,87%), али и минимални број остварених поена (школски успех: 2/3, а тест знања: приближно 1/2 од максималног броја поена).

Најслабије постигнуће студенти су остварили по критеријуму теста опште информисаности. Они су у просеку постигли $AS=18.31$, тј. 61,03% од максималног броја поена. На најлошије постигнуће по овом критеријуму указује и распон остварених поена који се креће од 9 до 28 поена. Најнижи резултат по критеријуму теста опште информисаности не прелази 30% од максималног броја поена (школски успех: 62,75%; тест знања: 46,67%).

⁴ На исти начин су утврђивани поени за школски успех за све генерације студената које су обухваћене узорком истраживања.

Такође, ово је једини критеријум по коме ниједан од студената није остварио максималан број поена.

Табела 2: Успех дипломираних студената према критеријумима за упис на студије педагогије

критеријуми	поени	min	max	AS	AS(%)	SD
школски успех	40	25,1	40,0	34,63	86,69	3,51
тест знања	30	14	30	23,66	78,87	3,21
тест опште информисаности	30	9	28	18,31	61,03	3,97
сва три критеријума заједно	100	57,1	94,0	76,63	76,63	6,59

N=147

Добијене вредности коефицијента варијације показују да је најмање варирање резултата по критеријуму школског успеха ($KV=10,13\%$), затим на тесту знања ($KV=13,55\%$), а највеће по критеријуму теста опште информисаности ($KV=21,67\%$).

Између резултата које су студенти остварили по сваком од три наведена критеријума који се користе приликом избора на студије педагогије – школски успех, тест знања и тест опште информисаности – корелација скоро да не постоји. Висина Пирсоновог коефицијента корелације креће се у распону од $r=0.06$ (између теста знања и теста опште информисаности), до $r=0.08$ (између теста знања и школског успеха; и између школског успеха и теста опште информисаности). Ниједан од добијених коефицијената корелације није статистички значајан. Одсуство повезаности између резултата које су студенти остварили по појединим критеријумима може да се тумачи као последица чињенице да се њихови предмети мерења разликују. Са становишта концепције поступка селекције кандидата за студије педагогије, ово је добар резултат из више разлога. Прво, избегнута је могућност да се више пута, на више начина, мери исто, што не би било економично. Друго, да би неко био успешан на студијама, претпоставља се да он треба да поседује различита предзнања, способности, вештине итд. Коришћење више критеријума, који мере различите аспекте претпоставки успеха на студијама, доприноси свеобухватнијој и поузданијој процени квалитета кандидата, а то је важан предуслов за добру прогностичку ваљаност поступка који се користи приликом избора кандидата за упис на студије.

Када се узму у обзир сва три критеријума заједно, тј. укупно постигнуће на критеријумима, добијена вредност аритметичке средине показује да су студенти педагогије у просеку постигли $AS=76,63$ поена. Поени које су остварили поједини студенти обухватају распон од 57,14 до 94,0 поена. На

Прогностичка ваљаност критеријума за избор студената...

основу вредности стандардне девијације, $SD=6.59$, може да се претпостави да је две трећине студената остварило поене у распону од 70,04 до 83,22, односно да су скоро сви студенти остварили поене у распону од 63,45 до 89,81.

Резултати које су студенти остварили на сва три критеријума заједно, показују да описани поступак селекције кандидата за студије педагогије омогућава да се региструју мале разлике у предмету мерења, тј. да је он осетљив. Показатељ његове осетљивости садржан је првенствено у чињеници да је у делу скале у коме је груписана већина студената (око 86%), тј. у распону од 70 до 90 бодова, од укупно 126 студената, само пет резултата остварило више од једног кандидата (тј. по два кандидата). Регистровање веома малих разлика у постигнућу кандидата на критеријумима за упис на студије педагогије доприноси обезбеђивању услова за добру селекцију кандидата, тј. за избор оних за које се може претпоставити да ће успешно завршити факултет.

Успех дипломираних студената на студијама педагогије

Постоје различити показатељи успеха на студијама – на пример, просечна оцена коју су студенти остварили на студијама, оцена на дипломском испиту, оцене из појединих предмета или просечна оцена из предмета који припадају групи основних главних предмета; затим, динамика полагања испита, дужина студирања; као и овладаност компетенцијама које су потребне за успешно обављање посла педагога, оспособљеност за решавање проблема у пракси итд. За потребе овог рада, као показатељи успеха на студијама педагогије, издвојени су просечна оцена на студијама и дужина студирања.

Табела 3: Успех дипломираних студената на студијама педагогије према показатељима

показатељи	Min	max	AS	SD
просечна оцена на студијама	6,68	9,54	7,74	0,65
дужина студирања	51 (4,3) ⁵	111 (9,3)	73,82 (6,2)	13,20

N=147

Успех на студијама најексплицитније је представљен просечном оценом. Оцене из појединих предмета, а на основу њих и просечна оцена на студијама, треба да најдиректније указују на ниво и квалитет знања, способности и вештина које су студенти стекли током студија. С друге

⁵ Број испред заграде представља дужину студирања исказану у месецима. У загради, број пре зареза означава године, а број после зареза месеце.

стране, није свеједно у ком временском периоду је студент остварио одређену просечну оцену, тј. да ли је она постигнута за четири, пет, седам или девет година студирања. У том смислу, има оправдања дужину студирања третирати као посебан независан показатељ успеха на студијама, али је и узимати у обзир као контекст у коме је могуће објективније сагледати вредност постигнуте просечне оцене (табела 3).

Студенти, обухваћени узорком овог истраживања, на студијама педагогије остварили су просечну оцену $AS=7,74$. Њихове просечне оцене крећу се у распону од $AS=6,68$ до $AS=9,54$. Прецизнији подаци показују да преко 85% студената има просечну оцену нижу од 8,50 (при чему је приближно исти проценат оних који су остварили просечну оцену између 6,51 и 7,50 – 43,54% и између 7,51 и 8,50 – 42,18%), односно да је око 14% њих постигло просечну оцену већу од 8,51 (табела 4).

Табела 4: Просечна оцена дипломираних студената педагогије

просечна оцена на студијама	f	%
6,0 – 6,50	/	/
6,51 – 7,50	64	43,54
7,51 – 8,50	62	42,18
8,51 – 9,50	20	13,60
9,51 – 10,0	1	0,68
укупно	147	100,0

Просечна дужина студирања студената педагогије је око шест година, прецизније шест година и два месеца. Време потребно за завршетак четворогодишњих студија креће се у распону од четири године и три месеца до девет година и три месеца. Прецизнији подаци показују да је за око 80% студената из ове групе било потребно од четири до седам година да заврше студије (табела 5).

Табела 5: Дужина студирања дипломираних студената

дужина студирања	f	%
до 5 година	25	17,0
до 6 година	51	34,7
до 7 година	44	29,9
до 8 година	17	11,6
до 9 година	8	5,4
до 10 година	2	1,4
укупно	147	100,0

Прогностичка ваљаност критеријума за избор студената...

На основу добијених вредности коефицијента варијације, може да се констатује да је варирање резултата веће у вези са показатељем дужина студирања ($KV=17,88\%$), него са показатељем просечна оцена ($KV=8,35\%$).

Постоји негативна корелација средњег интензитета између просечне оцене студената на студијама педагогије и дужине њиховог студирања ($r=-0.41$). Конкретније речено, како се повећава вредност просечне оцене коју су студенти постигли на студијама, тако се смањује дужина периода за који су они завршили студије; и обрнуто, што је нижа просечна оцена, време које је било потребно студентима да заврше студије је дуже. Добијени коефицијент корелације је статистички значајан на нивоу 0.01. Повезаност између просечне оцене и дужине студирања може да се тумачи као последица чињенице да одабрани показатељи заиста мере исто, тј. успех на студијама педагогије. Другим речима, регистрована корелација доприноси оправданости избора просечне оцене и дужине студирања као показатеља успеха студената на студијама.

Могућности прогнозе успеха дипломираних студената на студијама на основу њиховог постигнућа по критеријумима за упис на студије педагогије

Поступак који се користи за избор кандидата приликом уписа на студије има за циљ да обезбеди добру селекцију пријављених кандидата. Да ли је и у којој мери остварио овај циљ указује, између осталог, и успех који су уписани студенти остварили на студијама. У овом делу рада анализирају се резултати истраживања који треба да дају одговор на питање: какве су могућности да се на основу успеха који су студенти остварили по појединим критеријумима приликом уписа на студије предвиди успех који ће они остварити на студијама педагогије?

Резултати који су добијени у овом истраживању показују да постоји позитивна али ниска корелација између укупног постигнућа студената по критеријумима при упису на студије и њихове просечне оцене на студијама ($r=0.38$). Коефицијент корелације статистички је значајан на нивоу 0.01. Посматрано из угла појединих критеријума, просечна оцена на студијама највише корелира с успехом на тесту знања ($r=0.35$), а затим с успехом из средње школе ($r=0.24$). Оба коефицијента корелације указују на позитивну, ниску повезаност и статистички су значајна на нивоу 0.01. Између просечне оцене на студијама и успеха на тесту опште информисаности регистрована је веома слаба повезаност ($r=0.14$), а добијени коефицијент корелације није статистички значајан. Укратко, наведени резултати указују на ниску повезаност просечне оцене на студијама са укупним постигнућем по критеријумима и са следећа два критеријумима појединачно: успехом на тесту

знања и школским успехом. У сва три случаја регистроване су позитивне корелације, што значи да је боље постигнуће студената по критеријумима за избор на студије праћено њиховом бољом просечном оценом на студијама педагогије (табела 6).

Табела 6: Повезаност просечне оцене на студијама и критеријума пријемног испита

критеријуми пријемног испита	просечна оцена на студијама
школски успех	0.24**
тест знања	0.35**
тест опште информисаности	0.14

N=147

У циљу добијања прецизнијих и поузданијих података о могућности предвиђања просечне оцене студената на студијама (критеријумска варијабла) на основу њиховог постигнућа по критеријумима који се користе приликом избора кандидата на студије (предикторска варијабла), примењена је вишеструка (мултипла) линеарна регресиона анализа. Коефицијент мултипле корелације између скупа предиктора узетих заједно (школски успех, тест знања и тест опште информисаности) и просечне оцене на студијама је 0.43 и статистички је значајан на нивоу 0.01. Добијени резултати показују да од укупног варијабилитета критеријумске варијабле (просечне оцене на студијама), 18% варијансе може да се објасни разликама у постигнућу студената по критеријумима за упис на студије: школском успеху, тесту знања и тесту опште информисаности. Већи део варијансе критеријума (просечна оцена на студијама) може да се припише варијанси предиктора успех на тесту знања (10,69%), а мањи део потиче од варијансе предиктора школски успех (4,37%). Парцијални допринос предиктора успех на тесту опште информисаности, регистрован на овом узорку испитаника, није статистички значајан, што показује да искључивање овог предиктора из композита предикторских варијабли не би битно угрозило ваљаност модела.

На основу резултата овог истраживања, може да се констатује да само мањи део варијансе критеријума просечна оцена на студијама може да се припише варијанси предиктора успех по критеријумима за упис на студије педагогије (школски успех, тест знања и тест опште информисаности). Предиктор тест знања, у односу на друга два предиктора (школски успех и тест опште информисаности), према добијеним резултатима, показао је нешто већи допринос моделу којим се прогнозира просечна оцена на студијама. Конкретније речено, када би се на основу успеха само на једном

Прогностичка ваљаност критеријума за избор студената...

од ова три предиктора предвиђала просечна оцена уписаних студената педагогије, најпоузданија претпоставка би била она која би се заснивала на њиховом постигнућу на тесту знања.

Резултати добијени на овом узорку испитаника показују да постоји ниска негативна корелација између укупног постигнућа које су студенти остварили по критеријумима приликом уписа на студије и времена које је њима било потребно да заврше студије ($r=-0.35$). Дужина студирања највише корелира са постигнућем на тесту знања ($r=-0.27$), затим са постигнућем на тесту опште информисаности ($r=-0.20$), а најмање са успехом у средњој школи ($r=-0.18$). Вредности коефицијената корелације између времена које је било потребно студентима да заврше студије и успеха који су они остварили по критеријумима за упис на студије педагогије појединачно прилично су уједначене и указују на ниску негативну повезаност. Сви коефицијенти корелације су статистички значајни на нивоу 0.01. Укратко, подаци показују да је повезаност дужине студирања са укупним постигнућем на критеријумима, али и с успехом по сваком од три критеријума појединачно (тест знања, школски успех и тест опште информисаности), ниског интензитета. Сви коефицијенти корелације су негативни, што значи да се са повећањем броја поена које су студенти остварили по критеријумима приликом уписа на студије смањује време које је њима било потребно да заврше студије педагогије (табела 7).

Табела 7: Повезаност дужине студирања и критеријума пријемног испита

критеријуми пријемног испита	дужина студирања
школски успех	-0.18**
тест знања	-0.27**
тест опште информисаности	-0.20**

N=147

Поступак вишеструке (мултипле) линеарне регресионе анализе поново је примењен, сада са циљем да се испита у којој мери је могуће предвидети дужину студирања (критеријумска варијабла) на основу успеха који су студенти остварили по критеријумима приликом уписа на студије педагогије (предикторска варијабла). Вредност коефицијента мултипле регресије између композита предикторских варијабли (школски успех, тест знања и тест опште информисаности) и дужине студирања је 0.36 и статистички је значајан на нивоу 0.01. Укупно 12,6% варијансе критеријумске варијабле (дужина студирања) може да се објасни варијабилитетом резултата које су

студенти остварили по критеријумима за упис на студије педагогије: школски успех, тест знања и тест опште информисаности. Нешто већи проценат варијансе критеријума (дужина студирања) потиче од варијансе предиктора успех на тесту знања (5.90%) него од варијансе предиктора успех на тесту опште информисаности (3.10%). Парцијални допринос предиктора успех у средњој школи који је регистрован на овом узорку испитаника није статистички значајан, што значи да његово искључивање из овог скупа предикторских варијабли не би битно утицало ваљаност модела.

На основу резултата добијених у овом истраживању, може да се закључи да мали део варијансе критеријума дужина студирања потиче од варијанси предиктора успех по критеријумима за упис на студије педагогије (школски успех, тест знања и тест опште информисаности). Допринос предиктора тест знања моделу којим се прогнозира критеријум дужина студирања нешто је већи, у односу на допринос друга два предиктора (тест опште информисаности и школски успех). Другим речима, најпозданија прогноза критеријума дужина студирања, на основу само једног од ова три предиктора, била би она која је заснована на успеху на тесту знања.

Закључна разматрања

Резултати који су добијени на овом узорку испитаника показују да варијанса композита предикторских варијабли који чине: школски успех, постигнуће на тесту знања и постигнуће на тесту опште информисаности нема велики удео у објашњењу варијансе просечне оцене на студијама педагогије и варијансе дужине студирања. Другим речима, нису могућа поуздана предвиђања просечне оцене и дужине студирања на основу: успеха у средњој школи, постигнућа на тесту знања и постигнућа на тесту опште информисаности.

Посматрано из угла појединих предиктора, већи део варијансе просечне оцене и варијансе дужине студирања прогнозира варијабилитет успеха на тесту знања него варијансе успеха који су студенти постигли у средњој школи и успеха на тесту опште информисаности. Објашњење за бољу предиктивну ваљаност успеха на тесту знања може да се тражи у чињеници да је он једини предиктор чији је садржај директно повезан са садржајем студија педагогије. На основу тога, може да се претпостави да остварен успех на тесту знања није показатељ само знања из одређене области (педагогије или психологије), него и интересовања, мотивације, спремности кандидата да се овим питањима бави и убудуће. Иако је успех на тесту знања показао најбољу прогностичку ваљаност, његове могућности као предиктора нису велике са становишта прогнозе просечне оцене на студијама и дужине студирања.

Регистрована предиктивна ваљаност школског успеха може да се објасни чињеницом да школске оцене, поред информације о знању ученика, обично садрже и информације о односу ученика према предмету, о труду и залагању у раду које ученик показује, интересовању ученика за проблеме који се у оквиру предмета разматрају, о радним навикама ученика, спремности и оспособљености ученика да учи итд. – што су важни предуслови успеха у учењу, без обзира на ниво школовања. С друге стране, присуство различитих извора субјективности у процесу оцењивања утиче на поузданост оцена, а то може да буде један од разлога за објашњење нешто слабије прогностичке вредности успеха у средњој школи.

Узимајући у обзир разматране аргументе којима је образложена регистрована прогностичка ваљаност критеријума успех на тесту знања и успех у средњој школи, донекле не изненађује слабија прогностичка ваљаност успеха на тесту опште информисаности. Ипак, ако се има у виду да садржај теста опште информисаности обухвата знања општијег карактера, из различитих области, од којих је већина стечена на основу личног интересовања и самоиницијативног ангажовања, онда има потребе да се истражи и потпуније сагледа овај проблем.

На крају, намеће се питање: да ли и шта треба мењати у концепцији постојећег начина избора кандидата за упис на студије педагогије како би се обезбедила још боља селекција?

Резултат добијен у овом истраживању да композит предикторских варијабли – школски успех, тест знања и тест опште информисаности – објашњава мањи део варијансе у случају оба критеријума – просечне оцене на студијама и дужине студирања, као и чињеница да више предиктора има бољу могућност прогнозе, сугеришу да треба размотрити опцију да се поред постојећих користе и неки нови критеријуми. У том контексту, можда има смисла првенствено размишљати о провери посебних способности кандидата за студије педагогије, о процени њихове мотивације за ове студије итд. С друге стране, са становишта постојећих критеријума, резултати овог истраживања, такође, показују да има простора за преиспитивање потребе коришћења првенствено теста опште информисаности.

У циљу добијања потпунијих и поузданијих података о потреби и правцу усавршавања постојећег поступка за избор кандидата на студије педагогије, а узимајући у обзир да је ово истраживање реализовано на узорку који има карактеристике селекционисаног узорка, било би корисно предузети и додатна истраживања. Исто тако, поседовање сазнања о метријским карактеристикама инструмената којима се региструје успех кандидата на појединим критеријумима допринело би отклањању сумње да су једним делом резултати добијени у овом истраживању последица и, на пример, ниске поузданости мерних инструмената.

Такође, потребно је имати у виду да прогностичка ваљаност критеријума који се користе за селекцију кандидата за упис на студије педагогије није независна од односа који постоји између њиховог садржаја, с једне стране, и програма студија (циља, концепције, садржаја) и начина његове реализације, с друге стране. То значи да предиктивна вредност појединих критеријума, у извесној мери, зависи и од промена у домену програма студија и начина његове реализације. У вези с тим, треба нагласити да од 2009/10. школске године почиње реализација наставе на студијама педагогије по новом, акредитованом програму. Начин селекције кандидата за сада није промењен. Ако тако остане у наредним годинама, постојаће услови да се уради компаративна анализа прогностичке ваљаности критеријума које се користе за избор кандидата на студије педагогије (теста знања, успеха у средњој школи и теста опште информисаности) у контексту два различита програма студија. Резултати добијени на основу таквог истраживања пружио би свакако још поузданије резултате у вези с квалитетом начина избора кандидата на студије педагогије, као и са потребом и правцем његовог даљег усавршавања.

Литература

- Буквић, А. (2007): *Начела израде психолошких тестова*. Београд: Завод за уџбенике.
- Cramer, D. & D. Howitt (2004): *The SAGE Dictionary of Statistics*. London: SAGE Publications.
- Фајгел, С. (2003): *Психометрија (Метод и теорија психолошког мерења)*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Коцић, Љ. (1990): Усавршавање поступка за избор кандидата за студије друштвених и хуманистичких наука, *Настава и васпитање*, Вол. 39, бр. 3, 261–271.
- Конкурс за упис студената у прву годину основних и интегрисаних студија на високошколским установама чији је оснивач Република за школску 2010/11. годину* (2010). Београд: „Просветни преглед“.
- Ковачевић, П. (2002): *Тестови опште информисаности: примена у избору будућих студената*. Београд: Филозофски факултет.
- Ковачевић, П. (2008): *Тестови опште информисаности: збирка задатака са пријемних испита*. Београд: Филозофски факултет.
- Матовић, Н. (2007): *Мерење у педагошким истраживањима*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Муџић, В. (2004): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Ристић, Ж. (2006): *О истраживању, методу и знању*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Standardi za pedagoško i psihološko testiranje* (2006). Jastrebarsko: „Naklada Slap“.

Подаци о аутору:

Др Наташа Матовић, доцент на Одељењу за педагогију
Филозофски факултет у Београду
e-mail: nmatovic@f.bg.ac.rs

Емина Копас-Вукашиновић¹,
Педагошки факултет, Јагодина
Јелена Максимовић
Филозофски факултет, Ниш

UDK-371.125
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 28. III 2010.

ИНТЕРЕСОВАЊА СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО АНГАЖОВАЊЕ И ИСТРАЖИВАЧКИ РАД

Овим радом је учињен покушај актуелизације делатности педагога у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања. Циљ нашег истраживања је био да утврдимо преференције студената педагогије за њихово професионално ангажовање и истраживачки рад након завршених студија. Утврђени су разлози због којих су се они определили за студије педагогије и прикупљени подаци о томе колико су, непосредно пред упис на факултет, били информисани о свом будућем занимању (педагога). Испитана су и њихова интересовања за професионално ангажовање након завршених студија, у области предшколске педагогије, школске педагогије, научног педагошког рада и социјалне заштите. Резултати истраживања су потврдили нашу претпоставку да студенти педагогије, током свог универзитетског образовања, пре свега желе да се оспособе за квалитетан саветодавни рад, којим би могли ефикасно да делују у васпитно-образовној институцији и да помажу деци, младима или одраслим особама са којима сарађују. Одговори студената из узорка потврђују да је међу њима мањи број оних који би се након завршених студија определили за научноистраживачки рад, што никако не подразумева њихову незаинтересованост за аналитичко-истраживачку делатност, већ указује на преференције ка педагошкој пракси у предшколској установи или школи.

Кључне речи: педагог, предшколска установа, школа, саветодавни рад, истраживачки рад.

STUDENTS' OF EDUCATION INTERESTEDNESS IN PROFESSIONAL ENGAGEMENT AND RESEARCH

The article is an attempt to actualize the work of pedagogues in the institutionalized system of preschool and school education. The aim of our research was to establish preferences of the students of education regarding their professional engagement and research work after graduation. We examined the students' reasons for selecting to study education and collected the data on how well they had been informed about their future work as pedagogues before they enrolled. Their interest in professional engagement after graduation, in the field of preschool pedagogy, school pedagogy, scientific pedagogic work and social care was also examined. The results of the research confirmed our hypothesis that students of education primarily wish to get adequate training for high quality counselling work in order to be able to act efficiently in an educational institution and help children, young people and adults who need their help. The results show that a smaller number of students would opt for scientific research field which, by no means, indicates their disinterestedness for analytical research activities, but

¹ ekopas@pefja.kg.ac.rs

only shows their preference for educational practice in preschools and schools.

Keywords: *pedagogue, preschool institution, school, counselling, research.*

ИНТЕРЕС СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ К ПРОФЕСИОНАЛЬНОМУ АНГАЖИРОВАНИЮ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Резюме *Данная работа представляет попытку актуализации деятельности педагога в системе институционального дошкольного и школьного образования и воспитания. Цель исследования - определить желания студентов педагогического факультета относительно их профессиональной и исследовательской работы после окончания учебы. Определены причины выбора профессии и собраны данные о том, насколько абитуриенты были осведомлены о своей будущей специальности (педагога). Также исследовались их интересы относительно работы по специальности после окончания учебы, в области дошкольной педагогики, школьной педагогики, научной работы и в области социального обеспечения. В исследовании подтвердилось наше предположение о том, что студенты педагогики в течение своего университетского образования прежде всего желают подготовиться для качественной консультативно-совещательной работе, где могли бы эффективно воздействовать в образовательно-воспитательном учреждении, помогать детям, молодым людям или взрослым сотрудникам. Среди опрошиваемых есть небольшое количество желающих заниматься научно-исследовательской работой, но тем не менее этот факт не указывает на их незаинтересованность в аналитико-исследовательской деятельности, но на преобладание желания работать в дошкольном учреждении или в школе.*

Ключевые слова: *педагог, дошкольное учреждение, школа, консультативно-совещательная работа, исследовательская работа.*

Увод

Полазећи од захтева савремене педагошке теорије и актуелних потреба унапређивања педагошке праксе у предшколској установи и школи, улога педагога, као стручних сарадника, данас подразумева широк спектар деловања. Осим кључног захтева, који се нормативно и прагматично поставља пред педагоге – да унапређује васпитно-образовну праксу, од њих се, у систему актуелних друштвених промена, очекује континуирано сопствено усавршавање. Подразумева се да пред захтевима своје струке и изазовима новог времена, осим стручних знања и вештина, педагог има лични потенцијал и интринзичну мотивацију за деловање. За очекивати је да су педагози, као стручни сарадници, обучени и спремни да примењују нове технологије у раду, да делују у складу са савременим тенденцијама у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања, да су обучени за тимски рад, да повезују савремена научна сазнања и искуства из праксе, да планирају и реализују акциона истраживања, на основу којих ће моћи да препознају потребе и могуће правце деловања на дете (ученика), чије потенцијале је потребно развити до максимума. Педагози у предшкол-

ским установама и школама морају бити припремљени да делују као квалитетни планери, организатори и евалуатори, према потребама установе, те да повезују активности свих субјеката у јединствен систем.

Подразумева се да током свог универзитетског образовања сваки будући педагог стиче квалитетна педагошка, психолошка и методичка знања, поткрепљена сазнањима из области филозофије и социологије васпитања и образовања. Осим тога, кроз организовану педагошку праксу током студија будући педагози упознају основне елементе организације рада у установи и могућности деловања на дете. Стога је значајно питање опредељења младих људи за ово занимање. Има много претпоставки о којима је потребно водити рачуна када се студенти кроз систем универзитетског образовања припремају да раде као педагози у предшколским установама и школама. У овом раду смо се определили за два кључна питања. Једно се односи на разлоге због којих они уписују ове студије, а друго на чињеницу колико су свршени средњошколци обавештени о захтевима ове струке пре него што упишу студије педагогије. У трагању за одговорима на ова питања није било могуће занемарити полну структуру студената педагогије и податке о средњој школи коју су завршили.

Активности педагога

Рад педагога као стручних сарадника у васпитно-образовним установама подразумева широко поље деловања у односу на ученике, родитеље, наставнике и ширу друштвену заједницу. Саветодавни рад педагога је битан у многим областима, од учешћа у планирању и програмирању рада школе, реализације образовно-васпитног процеса, праћења и вредновања активности, преко сарадње и рада с ученицима, родитељима и наставницима, појединачно и на нивоу стручних органа и институција у школи и ван ње, до истраживања образовно-васпитне праксе и њеног унапређивања (Јурић, 1977; Правилник о програму..., 1994; Трнавац, 1996). Оваква концепција деловања поставља захтев да педагог континуирано и свеобухватно сагледава целокупни васпитно-образовни рад у установи, те да плански и организационо ствара услове за комплементарно деловање свих субјеката у школи и ван ње. Корак даље у активностима педагога представљају истраживања у поменутих областима, у функцији праћења ефеката образовно-васпитног рада у школи, као и његовог унапређивања. Овакав рад подразумева квалитетну стручну оспособљеност педагога, дидактичко-методичку обученост и добро познавање психофизичких особености деце (ученика). Стога је комплексност његовог деловања одређена његовим интересовањима за поменуте активности, пред изазовима струке.

Аналитичари педагошке праксе у активностима стручних сарадника налазе још један доказ да образовна делатност еволуира развојно узлазном линијом, што доказује и боља структурираност школских програма, за који су директно одговорни стручни сарадници (педагози). Развој хуманистичких наука, као исходишта васпитно-образовног рада, али и унапређивање садржаја и структуре школских дисциплина (предмета), условили су квантитативни и квалитативни развој педагошког кадровског потенцијала, од учитеља за целокупни наставни програм, преко експанзије предметних учитеља, до појаве стручних сарадника (педагога) специјализованих за унапређивање педагошког рада школе.

У школским системима многих земаља задаци и активности педагога нису широко одређени као код нас. У образовно-васпитним установама раде специјалисти са профилом сличним нашим педагозима, који су специјализовани за ужу област, као нпр. педагог организатор (планирање, реализација и вредновање, увођење у посао приправника), педагог који се бави развојем у односу на курикулум, специјалиста за позивни и професионални развој, за организацију слободног времена и сарадњу с родитељима, социјални педагог и други профили.

Често се специјализовани стручњак назива школски саветник (school counsellor), чији су задаци идентични задацима педагога, да истражује и унапређује васпитно-образовну праксу, побољша квалитет наставног и школског рада. У америчким и канадским школама саветници пружају помоћ ученицима у учењу, превентивно и саветодавно делују како би их подстакли на активност, усмеравају њихов интелектуални, социоемоционални и професионални развој („планирање каријере“). Сарадња са родитељима ученика и стручним радницима у школи првенствено је едукативног карактера (Schmidt, 2004; *Comprehensive school guidance...*, 1997). У циљу квалитетног развоја укупних потенцијала сваког ученика, наглашено је да је потребно првенствено препознати те потенцијале (вредности), затим радити на унапређивању узајамног поштовања, сарадње и социјалне одговорности у групи (Sae Niizeki, 2005; British Columbia, Ministry of ..., 2009). Све ове активности захтевају мобилност педагога, спремност да организује посао тако да се активности прожимају и надовезују једна на другу. Полазиште за планирање предстојећих активности јесте евалуација претходних. Све до сада речено потврђује да педагози у образовно-васпитним институцијама морају бити не само добро обучени, него и благовремено обавештени о захтевима који се пред њих постављају. Наравно, уколико су ти захтеви усклађени са нивоом њихове аспирације, заинтересованост за активности и постигнућа стручних сарадника у школама ће бити већа.

Стручни сарадници морају имати знања из области дечјег развоја и учења, мотивације и понашања. Такође, морају поседовати и вештине за консултативни и саветодавни рад, групни рад са децом и одраслима (родитељима, наставницима и другим стручним лицима у школи), за рад с децом са развојним сметњама, као и вештине за имплементацију образовно-васпитних програма и координацију са свима који учествују у реализацији ових програма. Такође је значајно да имају знања и вештине за решавање етичких и правних питања везаних за школу (Cobia & Henderson, 2003; Comprehensive guidance and..., 2002; Schmidt, 2004). Наравно да ће сваки педагог имати већа или мања интересовања за одређено подручје рада, у зависности од стечених педагошких и других знања, искустава у педагошкој пракси, личних афинитета и амбиција. Стога је значајно да се у систему универзитетског образовања приступи врло одговорно припреми будућих педагога за занимање, благовременом увођењу у захтеве струке и континуираном подстицању интересовања за педагошко деловање.

У педагошкој пракси је запажено да је ситуација у школама које имају стручне сараднике далеко боља него у онима које их немају. У таквим школама се квалитетније планира и програмира рад (коришћењем стручних анализа остварених резултата), континуирано се прати наставни рад и проналазе савременија дидактичка решења. Педагози успешно, стручно и педагошки осмишљено, уводе у посао младе наставнике и брину о стручном усавршавању целокупног наставног особља. У сарадњи с наставницима, благовремено идентификују даровиту децу и подстичу њихов развој. Такође раде на идентификацији и опсервацији деце која имају тешкоће у учењу и напредовању, пружају им одговарајућу помоћ и учествују у изради индивидуалних образовних програма. Децу и младе саветују, наставнике упућују како да поступају у одређеним педагошким ситуацијама, а родитељима помажу у бољем разумевању своје деце. Педагози такође прате и подстичу напредовање ученика и помажу им у избору школе и будућег занимања, проучавају и прате одређени педагошки феномен у школи и проналазе одговарајућа решења, стварају повољнију климу за наставни рад, професионално учествују у реализацији педагошких иновација, стручно анализирају њихову примену и компетентно оцењују ефекте.

Ово су само нека од кључних питања која је потребно размотрити у систему универзитетског образовања будућих педагога и оспособити их за квалитетно педагошко деловање. Уз благовремено информисање о захтевима струке и подстицање интересовања за истраживање педагошке праксе, могуће је подстаћи и развој професионалних компетенција младих педагога. Стога је значајно питање заинтересованости студената педагогије за

њихово професионално ангажовање и истраживачки рад након завршених студија, што је и предмет овог истраживања.

Методолошка објашњења

Циљ истраживања: Утврдити колико су студенти педагогије заинтересовани за професионално ангажовање и истраживачки рад у струци након завршених студија и ове податке довести у везу с разлозима због којих су се определили за студије педагогије, нивоом њихове информисаности о будућем занимању и с подацима колико су студенти педагогије задовољни учињеним избором својих студија.

Задаци:

1. Утврдити разлоге због којих су се студенти определили за студије педагогије.
2. Сазнати колико су студенти педагогије били информисани о будућем занимању непосредно пред упис на факултет.
3. Утврдити колико су будући педагози заинтересовани за истраживачки рад у педагошкој науци.
4. Утврдити област интересовања будућих педагога за професионално ангажовање након завршених студија.

Истраживачке методе, поступци и инструменти:

У истраживању је коришћена *дескриптивна метода* и урађено је *анкетирање* студената из узорка. Инструмент (анкета) је посебно сачињен за потребе овог истраживања.

Узорак

Истраживачким узорком је обухваћено 197 студената прве, друге, треће и четврте године Департмана за педагогију Филозофског факултета у Нишу, током школске 2007/08. године. Структура узорка је урађена према годинама студија, полној структури испитаних студената и завршеној средњој школи. У односу на године студија, број испитаника је представљен у *табели 1*.

Намера нам је била да узорком буду обухваћени студенти од прве до четврте године студија, при чему је било значајно да буде приближно исти број испитаника на свакој студијској години, што се може видети из *табеле 1*. Процент студената на свакој години који је укључен у ово истраживање креће се од 22,3 до 28,4 одсто. Није изненађујуће да је највећи број испитаника женског пола, чак 90,4% (*табела 2*) када знамо да су за изучавање

Интересовања студената педагогије за професионално ангажовање...

педагошких дисциплина оне претежно заинтересоване. Потврда овој констатацији је и чињеница да је у предшколским установама и основним школама међу запосленим стручним радницима знатно већи број жена.

Табела 1: Број испитаника по годинама студија

Година студија	f	%
I	45	22,8
II	44	22,3
III	52	26,4
IV	56	28,4
Укупно	197	100,0

Табела 2: Полна структура испитаника

Пол	f	%
Мушки	19	9,6
Женски	178	90,4
Укупно	197	100,0

Запажамо да педагогију уписују млади људи који су завршили различите средње стручне школе, али да је на Департману у Нишу највише оних који су завршили средњу медицинску школу и гимназију (табела 3). Међу будућим педагозима има и студената који су завршили средње школе других профила (економски, технички, хемијско-технолошки, угоститељски, правни, рударски и остали). Подаци о завршеној средњој школи студената педагогије послужили су нам само ради презентације узорка, а никако да бисмо доносили закључке о њиховим бољим или слабијим постигнућима у односу на њихово средње образовање. То не значи да би овакво истраживање било сувишно, али је сигурно да би у том случају било неопходно статистички укрстити различите чиниоце који су утицали да испитаници након завршене средње школе упишу студије педагогије.

Известан показатељ потенцијалних квалитета и професионалних компетенција будућих педагога може бити податак да је 37,6 одсто студената завршило средњу медицинску школу. У медицинској и педагошкој пракси је одавно потврђено да професионалне компетенције подразумевају изражени алтруизам као врсту просоцијалног понашања стручних лица. Несебичност, наклоност ка другом човеку и потреба да му се помогне у невољи представљају особине личности значајне и за квалитетан саветода-

вни рад педагога. Стога охрабрује податак да је више од трећине испитаних студената педагогије завршило средњу школу медицинске струке.

Табела 3: Подаци о завршеној средњој школи испитаника

Средња школа	f	%
Медицинска	74	37,6
Гимназија	71	36,0
Економска	20	10,2
Електротехничка	7	3,6
Угоститељско-туристичка	5	2,5
Хемијско-технолошка	4	2,0
Музичка	4	2,0
Правно-биротехничка	3	1,5
Уметничка	3	1,5
Графичка	1	0,5
Рударско-металуршка	1	0,5
Трговачка	1	0,5
Машинска	1	0,5
Пољопривредна	1	0,5
Саобраћајна	1	0,5
Укупно	197	100,0

Табела 4: Одговори студената на питање да ли им је педагогија била први избор при упису факултета

Одговори	f	%
Да	114	57,9
Не	83	42,1
Укупно	197	100,0

Још један податак је интересантан за представљање нашег узорка. Од укупног броја испитаника, 57,9% студената је истакло да им је педагогија била први избор при упису факултета (табела 5). Интересантан је и податак да је 31,5% студената истакло да им је први избор била психологија. У основи оба ова занимања је саветодавни рад са децом, младима и одраслим лицима. Дипломирани педагог и психолог имају могућност деловања у

Интересовања студената педагогије за професионално ангажовање...

васпитно-образовним установама на пословима и задацима стручних сарадника.

Чињеница је да ученици средњих школа изучавају психологију и тако упознају садржаје ове наставне дисциплине. Међутим, то није случај са садржајима педагогије. Стога се млади људи углавном самоиницијативно информишу о садржајима ове науке, сарадњом са стручним сарадницима у предшколским установама и школама, путем ТВ емисија које разматрају различите проблеме васпитања у савременом друштву, разговором са саветодавцима за професионалну оријентацију или прикупљањем информација са различитих сајтова. Како год, значајно је да се млади људи који уписују студије педагогије благовремено и темељно информишу о свом будућем занимању (стручног сарадника) и захтевима које ће пред њих поставити институција у којој буду радили.

Резултати истраживања

На основу постављеног циља, *први задатак* је био да утврдимо разлоге због којих су се студенти определили за студије педагогије, а који могу представљати основ за развој квалитетног потенцијала за саветодавно-инструктивни и истраживачки рад педагога у предшколској установи и школи. Већ је речено да је скоро 58 одсто студената истакло да су им студије педагогије први избор при упису факултета. У прилог томе иде и податак да је њих 52,8 одсто истакло као основни разлог за овакво професионално опредељење жељу да помажу људима (*табела 5*).

Табела 5: Подаци о разлозима због којих су се студенти определили за студије педагогије

Одговори	f	%
Да помажем људима	104	52,8
Да се бавим истраживачким радом	13	6,6
Да унапредим педагошку науку	14	7,1
Неки други...	66	33,5
Укупно:	197	100,0

Овакво просоцијално опредељење младих људи је охрабрујући податак када је реч о професионалним компетенцијама будућих педагога, па је оправдано очекивати да ће они квалитетно одговорити на захтеве савремене педагошке праксе у домену саветодавног рада у предшколској установи или школи.

Укупно 13,7 одсто испитаних студената као основни разлог свог опредељења за студије педагогије наводе жељу да се бави истраживачким радом и да дају свој допринос унапређивању педагошке науке. Ови подаци нам могу бити корисни у даљем трагању за одговором на питање колико су будући студенти педагогије заинтересовани за професионално ангажовање и истраживачки рад, али су још увек недовољни за доношење закључака.

Интересантан је податак да се више од 33 одсто испитаника, при избору разлога опредељења за студије педагогије, определило за алтернативу „неки други ... (разлог)“. Чињеница је да се у средњошколским наставним програмима не изучава педагогија и могуће је претпоставити да су овакви одговори ученика резултат њихових недовољних сазнања о педагогији као наставној дисциплини, као и о захтевима који се у предшколским установама и школама постављају педагозима као стручним сарадницима. Тек када у току студија почну да изучавају садржаје програма ужестручних предмета, будући педагози стичу знања о подручјима свога деловања у васпитно-образовним установама. Постоји вероватноћа да испитани студенти имају скромна искуства о раду педагога у школи, на основу остварених личних контаката са стручним сарадником, током свог основношколског и средњошколског образовања и васпитања, или прикупљених информација у медијима.

Када је реч о разлозима због којих су се студенти из узорка определили за студије педагогије, запажамо да је у фокусу њихових интересовања саветодавни рад у установи, у складу са њиховом израженом потребом да помажу другима.

Даље нас је интересовало (*други задатак истраживања*) колико су студенти, непосредно пред упис на факултет, били информисани о томе шта педагог ради у предшколској установи и школи и шта се од њега очекује. Претпоставили смо да боља информисаност будућих студената о задацима и активностима педагога као стручног сарадника знатно олакшава њихов избор студија и усмерава их у даљем школовању да се баве послом за који имају потенцијал и интересовања (*табела 6*).

Табела 6: Одговори студената о томе колико су били информисани о будућем занимању педагога непосредно пред упис на факултет

Одговори	f	%
Довољно	52	26,4
Делимично	120	60,9
Нисам уопште	25	12,7
Укупно	197	100,0

Подаци до којих смо дошли су интересантни не само као директан одговор на постављено питање. Они представљају значајну полазну основу за футуролошко сагледавање потреба будућих студената педагогије у систему њиховог универзитетског образовања. Пре свега, проценат од само 26,4 испитаника који сматрају да су непосредно пред упис факултета били довољно информисани о свом будућем занимању (педагога) наводи нас на забринутост, јер се оваквим подацима отвара питање афинитета осталих студената педагогије за саветодавно-инструктивни и истраживачки рад с децом, младима и одраслим лицима у установи. Нема сумње да су интересовања за активности значајан чинилац личних постигнућа сваког појединца, у свим сферама његовог деловања, самим тим и у својој професији, за коју се определио. Сигурно је да овако мали проценат студената педагогије који сматрају да су пре уписа на факултет били довољно информисани о свом будућем занимању покреће питање колико ће сви остали студенти из овог узорка, након завршених студија, бити заинтересовани за професионално ангажовање и истраживачки рад и да ли ће се кроз систем студија и садржаје које буду усвајали та интересовања код њих развијати. Ако ове податке упоредимо са подацима из *табеле 4*, запажамо да је знатно већи проценат студената из узорка којима су студије педагогије биле први избор (57,9%), у односу на студенте који сматрају да су пре уписа на факултет били адекватно информисани о будућем занимању (само 26,4%). Јасно је да је међу студентима који су желели да постану педагози био знатан број оних који нису имали довољне и јасне информације о свом будућем професионалном ангажовању, што може допринети њиховим већим или мањим интересовањима за професионално ангажовање и истраживачки рад након завршених студија.

Даља анализа података из упитника за студенте потврђује нам да је више од 70% испитаника, у тренутку када је ово истраживање рађено, било задовољно својим избором занимања (*табела 7*). Без обзира на низак ниво њихове информисаности о будућем занимању пред упис студија, такође и на знатан број испитаника којима студије педагогије нису биле први избор, очито је да су њихова интересовања за ово занимање порасла током самих студија. Можемо претпоставити да је задовољство избором студија одређено квалитетом нових знања и искуствима стеченим кроз организовану педагошку праксу у предшколској установи и школи.

Одговори студената о личном задовољству избором занимања одређени су различитим ендогеним и егзогеним чиниоцима. Њихови потенцијали, особине и интересовања, затим социоекономски, породични и други средински услови, квалитет њиховог универзитетског образовања могу

бити предмет нових истраживања о одредницама квалификационих компетенција стручних сарадника у предшколским установама и школама.

Табела 7: Одговори студената на питање колико су задовољни својим избором занимања

Одговори	f	%
Веома	138	70,1
Делимично	58	29,4
Нимало	1	0,5
Укупно	197	100,0

Следећи, *трећи задатак* у овом истраживању је био да утврдимо колико су будући педагози заинтересовани за истраживачки рад у педагошкој науци. У трагању за одговором на ово питање, пошли смо од добијеног податка да се само 6,6 одсто испитаника изјаснило да је уписало студије педагогије с намером да се бави истраживачким радом, а 7,1 одсто испитаника би желело да њихово професионално ангажовање допринесе унапређивању педагошке науке (*табела 5*). Ови подаци не морају да буду реалан показатељ њихових интересовања за истраживања у педагошкој науци, јер се студенти опредељују за будуће занимање према информацијама о томе шта ће као педагози радити у предшколским установама и школама након завршених студија. Током њиховог професионалног информисања пре уписа студија, затим током реализације педагошке праксе на факултету, студенти најчешће упознају задатке и активности по утврђеним подручјима рада педагога, пре свега у односу на наставнике, ученике и родитеље. Подручје аналитичко-истраживачког рада педагога се разрађује у односу на захтев за унапређивање педагошке праксе, а не у односу на потребу истраживања и унапређивања педагошке науке. Дискутабилно је колико студенти могу реално сагледати разлику између аналитичко-истраживачког рада стручног сарадника и научноистраживачког рада педагога. Стога не можемо са сигурношћу тврдити колики проценат испитаних студената је заинтересован за истраживачки рад у педагошкој науци.

Да бисмо даље расветлили овај проблем и дошли до релевантнијих података о томе да ли су и колико испитани студенти педагогије заинтересовани за истраживачки рад у педагошкој науци, приступили смо његовом рангирању у односу на остала подручја рада педагога (*табела 8*).

Запажамо да је чак 46,2 одсто студената ово подручје рангирало на последње место у односу на њихова интересовања за друга подручја рада педагога. Само 9,1 одсто студената је област научноистраживачког рада у

Интересовања студената педагогије за професионално ангажовање...

педагогији рангирало на прво место. Када знамо да је 7,1 одсто студената одговорило да се определило за студије педагогије како би дало свој допринос у области унапређивања педагошке науке, сада већ можемо са већом сигурношћу да тврдимо да је међу испитаним студентима нешто мање од 10 одсто оних који имају изражена интересовања да се након завршених студија баве истраживачким радом.

Табела 8: Интересовања будућих педагога за истраживачки рад у педагошкој науци након завршених студија

Ранг	f	%
1	18	9,1
2	15	7,6
3	13	6,6
4	20	10,2
5	40	20,3
6	91	46,2
Укупно	197	100,0

Табела 9: Интересовања будућих педагога за области професионалног ангажовања након завршених студија

Ранг	Предшколска установа		Основна школа		Средња школа		Универзитет		Установе социјалне заштите	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	55	27,9	23	11,7	25	12,7	32	16,2	44	22,3
2	35	17,8	43	21,8	40	20,3	24	12,2	34	17,3
3	45	22,8	52	26,4	39	19,8	23	11,7	19	9,6
4	30	15,2	41	20,8	53	26,9	38	19,3	39	19,8
5	10	5,1	30	15,2	26	13,2	47	23,9	38	19,3
6	22	11,2	8	4,1	14	7,1	33	16,8	23	11,7
Укупно	197	100,00	197	100,00	197	100,0	197	100,0	197	100,0

Следећи корак у овом истраживању (*четврти задатак*) је био да утврдимо интересовања будућих педагога за области професионалног ангажовања након завршених студија. Студенти су највеће интересовање показали за рад у предшколској установи, чак 45,7 одсто студената је ову област рангирало на прву или другу позицију. Одмах након предшколске установе

слиди заинтересованост студената за рад у основној школи, коју 33,5 одсто испитаника рангира као прву или другу алтернативу. Након тога слиди интересовање студената за рад у установама социјалне заштите, затим у средњој школи. Најмањи број студената (16,2%) је изразио највеће интересовање за професионално ангажовање на универзитету, које подразумева и њихов научноистраживачки рад (*табела 9*). Овај показатељ иде у прилог већ изнетим подацима у овом раду – да је међу испитаним студентима мали број оних који имају изражена интересовања да се након завршених студија баве истраживачким радом.

Израчунавањем средњих рангова за сваку област потенцијалног професионалног ангажовања испитаних студената, потврђено је да су најмање заинтересовани за истраживачки рад у педагошкој науци (*табела 10*).

Табела 10: Средњи рангови за области професионалног ангажовања након завршених студија, према испољеним интересовањима будућих педагога

Позиција	Одговор	Средњи ранг
1.	Рад у предшколској установи	2.85
2.	Рад у основној школи	3.18
3.	Рад у средњој школи	3.29
4.	Рад у установама социјалне заштите	3.31
5.	Универзитетски рад	3.73
6.	Истраживачки рад у педагошкој науци	4.63

Када знамо да је укупно 87,3 одсто испитаних студената потврдило да су непосредно пред упис на факултет били делимично или потпуно информисани о захтевима свог будућег занимања (педагога) и да је изнад 70 одсто испитаника веома задовољно својим избором студијског програма, можемо констатовати да је већина студената педагогије на Филозофском факултету у Нишу, који су чинили узорак у нашем истраживању, препознала своју улогу будућих стручних сарадника у предшколској установи и школи првенствено у области саветодавног рада. Знатно је мањи број оних који су заинтересовани за научноистраживачки рад након завршених студија. Међутим, можемо претпоставити да ће током студија један број студената који су тренутно заинтересовани за послове стручних сарадника у предшколској установи или школи развити своје потенцијале и интересовања за научна истраживања у педагогији и на тај начин наставити свој професионални развој.

Уместо закључка

Делатност педагога као стручног сарадника у предшколској установи и школи подразумева сложено професионално ангажовање и рад с децом, младима и одраслим особама, како би им помогао. Квалитетан саветодавни рад и континуирано истраживање актуелне педагошке праксе у функцији њеног унапређивања фундаментална су подручја рада педагога, која су нормативно одређена. Стога је неопходно благовремено информисање младих људи који уписују студије педагогије о захтевима ове професије. Када је реч о њиховим интересовањима за професионално ангажовање након завршених студија, студенти педагогије који су узорковани у овом истраживању преферирају активности које се односе на саветодавни рад, и то првенствено у области предшколског васпитања и образовања, што је значајна констатација у односу на чињеницу да је највећи број педагога запослен у школама. Најмање је оних који су испољили интересовања за научноистраживачки рад у педагогији, што због изражених афинитета за педагошку праксу, што због недовољне информисаности о могућностима и значају педагошких истраживања за унапређивање рада у предшколској установи или школи. Стога је у систему универзитетског образовања студената педагогије неопходна актуелизација научноистраживачког рада и подстицање младих да се баве овим активностима. С једне стране, то је битан предуслов даљег развоја савремене педагошке науке, као и развоја професионалних компетенција младих истраживача. С друге стране, квалитетна истраживања у педагошкој теорији стварају услове за унапређивање педагошке праксе у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања.

Напомена: Чланак делом представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006 – 2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература

- British Columbia, Ministry of Education, Governance and Legislation Unit (2009): *Manuel of School Law-K to 12*. Pregledano 10. marta 2010. <http://www.bced.gov.bc.ca/legislation/schoollaw/revisedstatutescontents.pdf>
- Cobia, D. C. & D. A. Henderson (2003): *Handbook of school counseling*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall (New Jersey, USA).
- Comprehensive guidance and counseling program* (2002). Nova Scotia: Department of Education (Canada).
- Comprehensive school guidance and counseling programs and services* (1997). Edmonton: Alberta Education, Special Education Branch (Canada). Pregledano 18. februara 2010. <http://education.alberta.ca/media/933341/gc-guidelines-webversion.pdf>

- Јурић, В. (1977): *Методика рада школског педагога*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Правилник о програму рада стручних сарадника у основној школи* (1994). Београд: „Сл. гласник РС – Просветни гласник“, бр. 1.
- Sae Niizeki (2005): *Project Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of master of Education*. Simon Fraser University. Pregledano 18. februara 2010.
<http://ir.lib.sfu.ca/retrieve/700/etd1562.pdf>
- Трнавац, Н. (1996): *Педагог у школи*. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководилаца у образовању.
- Трнавац, Н. (2006): Услови рада школских педагога у Србији, *Настава и васпитање*, 3, 330–336.
- Schmidt, J. J. (2004): *A survival guide for the elementary/middle school counselor* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Подаци о ауторима:

Проф. др Емина Копас-Вукашиновић, виши научни сарадник, запослена на Педагошком факултету у Јагодини

ekoras@pefja.kg.ac.rs

Мр Јелена Максимовић, запослена на Филозофском факултету у Нишу, у звању асистента

jmaximovic@filfak.ni.ac.rs

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Мирослав Павловић¹
Завод за унапређивање образовања
и васпитања, Београд
Весна Жунић-Павловић
Факултет за специјалну едукацију и
реабилитацију, Београд

UDK-376
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 19. VII 2010.

РЕЗИЛИЈЕНТНОСТ АДОЛЕСЦЕНАТА С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ

Апстракт Емпијско истраживање имало је за циљ стицање увида у индивидуалне квалитете резилјентности адолесцената с интелектуалном ометеношћу, као и испитивање разлика које у стом погледу постоје међу адолесцентима са различитим социодемографским карактеристикама. Истраживање је рађено у четири београдске школе за ученике с интелектуалном ометеношћу. Узорак истраживања чини 100 ученика са лаком интелектуалном ометеношћу оба пола, узраста од 13 до 20 година. Подаци су прикупљени применом Скале резилјентности за децу и адолесценте (*Resiliency Scales for Children and Adolescents*) (Prince-Embury, 2007). Резултати истраживања сугеришу да адолесценти с интелектуалном ометеношћу имају слабије развијено осећање управљања и контроле над животним догађајима, просечно развијено осећање повезаности са другима и повишену емоционалну реактивност. Откривене разлике међу испитаницима са различитим социодемографским карактеристикама иду у правцу веће резилјентности момака у односу на девојке, адолесцената других националности у односу на адолесценте српске националности и адолесцената који живе у дому у односу на оне који живе у породици.

Кључне речи: резилјентност, интелектуална ометеност, адолесценти, Скала резилјентности за децу и адолесценте

RESILIENCY IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENT

Abstract Our empirical research was aimed at gaining insight into individual features of resiliency in adolescents with intellectual impairment and determining eventual differences between the individuals due to different socio-demographic characteristics. The research was conducted in four Belgrade schools for students with intellectual impairment. The sample comprised 100 students with mild intellectual impairment aged 13 to 20 and included both sexes. The data were collected by the use of the Resiliency Scales for Children and Adolescents (Prince-Embury, 2007). The results suggest that the adolescents with intellectual impairment have underdeveloped sense of governing and control over life events, averagely developed sense of relatedness with others and high emotional responsiveness. The revealed differences according to socio-demographic characteristics show somewhat higher resiliency in boys compared to girls, in adolescents of other nationalities compared to Serbian adolescents, and in adolescents who live in children's homes compared to those who live with their families.

¹ miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

Keywords: *resiliency, intellectual impairment, adolescents, Resiliency Scale for Children and Adolescents.*

РЕЗИЛИЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Резюме *Исследование было проведено с целью получения данных об индивидуальных качествах резилиентности интеллектуально отстающих в развитии подростков, а также исследование различий, существующих между подростками с различными социодемографическими характеристиками. Исследование проводилось в 4 белградских школах для учеников с задержкой в интеллектуальном развитии. Число испытуемых составило 100 учеников с легкой интеллектуальной отсталостью, в возрасте 13 - 20 лет. Данные были собраны с применением Шкалы резилиентности для детей и подростков (Resiliency Scales for Children and Adolescents) (Prince-Embury, 2007). Результаты исследования показывают что подростки с задержкой в интеллектуальном развитии имеют недоразвитое чувство контроля жизненных событий, посредственно развитое чувство привязанности к другим и повышенную эмоциональную реактивность. Исследование выявило разницу между подростками с различными социодемографическими характеристиками, в которой юноши имеют преимущество в развитии перед девушками, подростки других национальностей перед подростками сербской национальности, подростки, находящиеся в детских домах перед теми, которые живут в семье.*

Ключевые слова: *резилиентность, задержка в интеллектуальном развитии, подростки, Шкала резилиентности для детей и подростков.*

Увод

Први истраживачки радови о резилијентности појавили су се пре пола века и представљали су потпуно другачији правац потраге за одговорима на питања како настају тешкоће у развоју и како се оне могу превенирати. До тада се у емпиријским радовима примењивао традиционалан медицински модел истраживања који је био фокусиран на симптоме и негативне развојне исходе, односно индикаторе ризика на основу којих се може предвидети вулнерабилност детета. За разлику од тога, истраживања резилијентности усмерена су ка откривању објашњења за успешно функционисање упркос постојању вулнерабилности. Током протеклих деценија, развили су се различити приступи у концептуализацији и проучавању овог феномена у зависности од тога да ли се резилијентност одређивала као карактеристика, резултат развоја или процес (Павловић, 2010). Међутим, најстарији и најутицајнији приступ је онај према коме се концепт резилијентности операционализује тако да одражава црте личности или индивидуална обележја. Овај правац вуче корене из радова о его-резилијентности као црти личности која је представљена као димензија са два супротна пола (Block, Block, 1980). На једном крају је его-резилијентност која подразумева спретну адаптацију на променљиве околности и срединске услове, усклађивање ситуационих за-

хтева и срединских услова, као и примену постојећег репертоара стратегија решавања проблема. Супротна тачка континуума је его-кртост која означава недостатак адаптивне флексибилности, неспособност да се одговори на динамичне захтеве, тенденцију ка истрајавању или дезорганизацији у промењеним околностима или приликом стреса, као и тешкоће у опорављању након трауматичних искустава.

Бројни аутори су следили овај правац у проучавању резилијентности и идентификовали низ биолошких и психолошких индивидуалних карактеристика које се могу сматрати предиктивним за успешно суочавање са животним тешкоћама. У биолошке факторе убрајају се женски пол, нормално функционисање аутономног нервног система и виши ниво симпатичке пробудљивости, као и хемијска равнотежа организма на коју утичу неуротрансмитери и хормони (Lösel, Bender, 2003). Поред тога, откривено је да резилијентна деца имају тзв. „лак темперамент“, односно поседују позитивна својства као што су: уравнотежено биолошко функционисање (нпр. ритам спавања и будности), слабу иритабилност, социјабилност, тенденцију да не избегавају нове ситуације, способност флексибилне адаптације и доминантно позитивна осећања. Психолошки фактори резилијентности могу се разврстати на следећи начин: 1) спиритуалност и мотивација који обухватају примарне когнитивне способности или систем уверења који мотивишу особу и усмеравају њена настојања; 2) когнитивне компетенције, односно когнитивне способности које омогућавају особи да оствари своје снове и циљеве; 3) бихевиоралне и социјалне компетенције које обухватају различите вештине и таленте који су потребни за остварење постављених циљева; 4) емоционална стабилност и управљање емоцијама; 5) задовољство физичким здрављем, изгледом и способностима (Kumpfer, 1999).

Временом, истраживања су показала да извориште резилијентности могу бити и неки други фактори осим индивидуалних, па су првобитна настојања да се резилијентност објасни као индивидуално обележје замењена далеко ширим приступом који је усмерен ка проучавању констелације три групе фактора, а то су: особине детета, аспекти породичног функционисања и карактеристике социјалног окружења. Штавише, савремени аутори сматрају да предност треба дати интегративном приступу у проучавању резилијентности који би објединио сазнања из различитих извора, било да се резилијентност описује и мери као индивидуални квалитет, карактеристика животне ситуације, процес или резултат адаптације. Такав тренд је садржан и у савременим дефиницијама које су далеко обухватније и према којима резилијентност представља “процес, капацитет за адаптацију или резултат успешне адаптације упркос изазовним или опасним ситуацијама“ (Masten, Best, Garmezy, 1990:426).

Предмет овог истраживања је резилијентност адолесцената с интелектуалном ометеношћу. Већина досадашњих студија открива протективне ефекте развијенијих интелектуалних способности, односно негативни утицај снижених интелектуалних способности. То се објашњава разликама у егзекутивном неуропсихолошком функционисању, односно нивоом развијености способности за планирање понашања, предвиђање негативних резултата, решавање конфликта, развијање алтернативе за агресивне реакције и доношење одлука (Lösel, Bender, 2003). Поред тога, интелигентнија деца имају развијеније вештине комуникације, реалније постављене личне циљеве и реалнију процену социјалног контекста и интерперсоналних односа (Garmezy, 1985). Полазећи од тога да адолесценти с интелектуалном ометеношћу представљају хетерогену популацију, истраживање је усмерено и на сагледавање разлика у резилијентности међу адолесцентима са различитим социодемографским обележјима. Сматрамо да ово истраживање има потенцијал да унапреди укупан фонд знања о резилијентности, с тим да проучавање неких индивидуалних квалитета има парцијалан карактер, јер пружају увид у само један сегмент сложеног конструкта резилијентности.

Циљеви истраживања

Циљеви истраживања су: 1) утврђивање присуства и дистрибуције учесталости квалитета резилијентности (осећање управљања и контроле над животним догађајима, повезаност са другим особама и емоционална реактивност) код адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу и 2) испитивање разлика у квалитетима резилијентности у односу на социодемографске карактеристике адолесцената (пол, националност и тип животног аранжмана).

Методологија

Истраживање је рађено током 2009. године у четири београдске школе за ученике с интелектуалном ометеношћу: ОШ „Бошко Буха“, ОШ „Душан Дугалић“, ОШ „Милоје Павловић“ и Школа за основно и средње образовање „Свети Сава“. Узорак истраживања чини 100 ученика са лаком интелектуалном ометеношћу оба пола (63% момака и 37% девојака), узраста од 13 до 20 година ($AC=15,59$; $SD=1,736$). Адолесценти мушког и женског пола се статистички значајно не разликују према узрасту. У погледу националности, највећи број испитаника су Срби (76%), док су мање заступљени Роми (21%) и остале националности (3%). Адолесценти из узорка се међусобно разликују према типу животног аранжмана, тако да 50 њих живи у породици, а 50 у дому.

Подаци потребни за истраживање прикупљени су структурираним интервјуом. Питања су читана онако како су задата у упитнику, а по потреби су испитаницима давана додатна објашњења. Од испитаника се тражило да изаберу један од понуђених одговора. Током испитивања се паузирало уколико би испитаници постали непажљиви и уморни. Интервју се обављао у засебној просторији у школи, без присуства других особа осим испитаника и испитивача.

Инструмент који се користио за процену резилијентности је Скала резилијентности за децу и адолесценте (*Resiliency Scales for Children and Adolescents*) који мери личне снаге и вулнерабилност (Prince-Embury, 2007). Инструмент се састоји од 64 питања која су распоређена у три скале, а то су: 1) Скала осећања управљања и контроле над животним догађајима (*Sense of Mastery Scale – MAS*) садржи три подске: Оптимизам, Самоефикасност и Адаптибилност (укупно 20 питања); 2) Скала осећања повезаности (*Sense of Relatedness Scale – REL*) садржи четири подске: Поверење, Подршка, Задовољство и Толеранција (укупно 24 питања); 3) Скала емоционалне реактивности (*Emotional Reactivity Scale – REA*) садржи три подске: Сензитивност, Опоравак и Оштећење (укупно 20 питања). За свако питање су понуђени одговори на петостепеној скали Ликертовог типа, од 0 – никад до 5 – скоро увек. Инструмент је нормиран за узраст од девет до 18 година, за оба пола. Осим рангирања испитаника, на основу скорова на поменутим скалама и подскалама могу се израчунавати Индекс ресурса и Индекс вулнерабилности. Скале MAS и REL су позитивне, што значи да већи скорови на овим скалама указују на већу резилијентност. Скала REA је негативна, па нижи скорови на овој скали указују на већу резилијентност. Инструмент има добре метријске карактеристике: високу интерну конзистенцију (коэффициент алфа износи за Скалу MAS 0,89 за узраст 12-14 година и 0,95 за узраст 15-18 година, за Скалу REL 0,91 за узраст 12-14 година и 0,95 за узраст 15-18 година, за Скалу REA 0,91 за узраст 12-14 година и 0,94 за узраст 15-18 година, за Индекс ресурса и Индекс вулнерабилности 0,94 за узраст 12-14 година и 0,97 за узраст 15-18 година) и адекватну тест-ретест релијабилност (коэффициент корелације износи за Скалу MAS 0,79, за Скалу REL 0,84, за Скалу REA 0,88, за Индекс ресурса 0,90 и за Индекс вулнерабилности 0,83).

Резултати истраживања

Скала резилијентности за децу и адолесценте мери кључне конструкте резилијентности и њихове мерљиве супкомпоненте, а то су: осећање управљања и контроле над животним догађајима (Скала MAS), осећање повезаности (Скала REL) и емоционална реактивност (Скала REA). Укупни сирови скорови на три основне скале конвертују се у Т-скорове ($AC=50$;

СД=10), док се скорови на подскалама конвертују у скалиране скорове (АС=10; СД=3). У табели 1. приказане су минималне и максималне вредности, аритметичке средине и стандардне девијације за Т-скорове и скалиране скорове испитаника на свим скалама и подскалама.

Табела 1. Мере централне тенденције за Т-скорове и скалиране скорове испитаника

Скале и подскале	Опсег	АС	СД	Ранг
Т-скорови на скали MAS	25-63	44,68	6,813	испотпросечан
Скалирани скорови на Подскали оптимизма	4-14	8,71	2,315	просечан
Скалирани скорови на Подскали самоефикасности	1-13	7,94	2,403	испотпросечан
Скалирани скорови на Подскали адаптивности	6-13	10,06	1,933	просечан
Т-скорови на Скали REL	22-65	48,56	7,213	просечан
Скалирани скорови на Подскали поверења	3-14	9,77	1,999	просечан
Скалирани скорови на Подскали подршке	1-13	9,93	2,345	просечан
Скалирани скорови на Подскали задовољства	3-15	9,14	2,349	просечан
Скалирани скорови на Подскали толеранције	2-15	9,35	2,568	просечан
Т-скорови на Скали REA	31-81	56,31	10,584	натпросечан
Скалирани скорови на Подскали сензитивности	5-18	12,01	2,787	натпросечан
Скалирани скорови на Подскали опоравка	6-19	11,36	2,699	просечан
Скалирани скорови на Подскали оштећења	6-19	11,62	3,253	просечан
Т-скорови за Индекс ресурса	30-60	46,92	6,727	просечан
Т-скорови за Индекс вулнерабилности	35-75	55,19	7,240	натпросечан

У поређењу са нормативним узорком (Prince-Embury, 2007), доле-сенти са интелектуалном ометеношћу имају слабије развијено осећање управљања и контроле над животним догађајима: просечан Т-скор на Скали MAS је на самој горњој граници категорије испотпросека, средње вредности скалираних скорова на Подскали оптимизма су на доњој граници категорије просечан, на Подскали самоефикасности су на горњој граници категорије испотпросечан, а на Подскали адаптивности су у границама просека. Средња вредност Т-скорова на Скали REL и скалираних скорова на њеним подскалама су у границама просечних нормативних вредности. Скорови испитаника на Скали REA су на доњој граници натпросечних вредности, на Подскали сензитивности на самој граници између просечне и изнад просечне категорије, док су на подскалама Опоравак и Оштећење у границама просечних вредности. Ови резултати сугеришу да испитаници имају тенденцију ка емоционалној реактивности и пратеће тешкоће управљања емоцијама. Индекс ресурса који представља стандардизовани

Резилијентност адолесцената с интелектуалном ометеношћу

просек Т-скорова скала MAS и REL је у границама просечних вредности за нормативни узорак. Индекс вулнерабилности, односно квантификовани однос између нивоа личних ресурса и емоционалне реактивности је на доњој граници изнад просечних вредности.

У Табелама 2, 3. и 4. приказани су резултати за скале и подске за које је утврђено постојање статистички значајних разлика у скоровима у односу на социодемографске карактеристике испитаника (пол, националност и животни аранжман).

Табела 2. Разлике аритметичких средина скорова у односу на пол

Варијабла	Група	N	АС	СД	т-тест	df	p
Скалирани скорови на Подскели оптимизма	мушки	63	9,06	2,36	2,02	98	0,05
	женски	37	8,11	2,13			
Скалирани скорови на Подскели подршка	мушки	63	10,29	1,90	2,01	98	0,05
	женски	37	9,32	2,14			
Т-скорови за Индекс ресурса	мушки	63	48,84	6,18	4,00	98	0,00
	женски	37	43,65	6,42			
Т-скорови за Индекс вулнерабилности	мушки	63	53,79	7,10	-2,59	98	0,01
	женски	37	57,57	6,93			

Табела 3. Разлике аритметичких средина скорова у односу на националност

Варијабла	Група	N	АС	СД	т-тест	df	p
Скалирани скорови на Подскели самоефикасности	Срби	76	7,61	2,34	2,55	98	0,01
	остали	24	9,00	2,32			
Скалирани скорови на Подскели адаптивбилности	Срби	76	9,80	1,85	2,11	61	0,04
	остали	24	11,0	2,00			
Скалирани скорови на Скали REA	Срби	76	55,14	10,37	1,99	98	0,05
	остали	24	60,00	10,61			
Скалирани скорови на Подскели сензитивности	Срби	76	11,70	2,79	2,03	98	0,04
	остали	24	13,00	2,60			
Скалирани скорови на Подскели оштећења	Срби	76	11,24	3,16	2,13	98	0,03
	остали	24	12,83	3,31			

Према подацима из табеле 2, утврђене су статистички значајне разлике у погледу скорова на Подскели оптимизма и Подскели подршке у смислу већих скорова код испитаника у односу на испитанице. Испитаници мушког пола имају статистички значајно већи индекс ресурса, односно боље

развијене личне ресурсе, док испитаници женског пола имају већи индекс вулнерабилности, што указује на неравнотежу између перцепције личних ресурса и емоционалне реактивности.

Поређењем адолесцената српске и осталих националности откривене су статистички значајне разлике у скоровима на Подскали самоефикасности и Подскали адаптивности, Скали REA и њеним подскалама Сензитивност и Оштећење (табела 3). Све откривене разлике ишле су у правцу нижих скорова код адолесцената српске националности, што указује на слабије развијену самоефикасност и адаптивност, али и мању емоционалну реактивност.

Табела 4. Разлике аритметичких средина скорова у односу на тип животног аранжмана

Варијабла	Група	N	AC	CD	t-тест	df	p
Скалирани скорови на Подскали оптимизма	породица	50	7,96	2,40	-3,41	98	0,00
	дом	50	9,46	1,98			
Скалирани скорови на Скали REA	породица	50	59,00	11,97	2,62	98	0,01
	дом	50	53,62	8,26			
Скалирани скорови на Подскали сензитивности	породица	50	12,82	2,96	3,02	98	0,00
	дом	50	11,20	2,36			
Скалирани скорови на Подскали оштећења	породица	50	12,48	3,41	2,73	98	0,01
	дом	50	10,76	2,87			
Т-скорови за Индекс вулнерабилности	породица	50	57,18	7,96	2,85	98	0,01
	дом	50	53,20	5,87			

Статистички значајне разлике међу испитаницима са различитим типом животног аранжмана односе се на више скорове на Подскали оптимизма, ниже скорове на Скали REA и њеним подскалама, као и мањи индекс вулнерабилности код испитаника који живе у дому у односу на испитанике који живе у породици (табела 4). Резултати сугеришу да су испитаници који живе у породици вулнерабилнији у односу на испитанике који живе у дому.

Дискусија

Адолесценти с интелектуалном ометеношћу имају слабије развијено осећање управљања и контроле над животним догађајима у односу на нормативну популацију. Уочене разлике могу се, у највећој мери, приписати ограниченој самоефикасности, односно неверовању у властите способности да се оствари контрола над својим функционисањем и над догађајима у животу. Оптимизам и адаптивност испитаника су у границама просека, што

значи да испитаници имају позитиван став према себи, другима и животу уопште, као и да су способни да позитивно реагују на критицизам и да уче на сопственим грешкама.

Добијени резултати су у сагласности са резултатима других истраживања. Дефицијентно осећање управљања и контроле над животним догађајима код особа с интелектуалном ометеношћу има везе с историјом неуспеха, односно развијеним осећањем немоћи или наученом беспомоћношћу. У основи тога стоји погрешно постављање циљева којима особа тежи, било да су они прениски или превисоки (Mithaug, 1998). Особе с интелектуалном ометеношћу погрешно процењују властите капацитете у односу на постојеће могућности за остваривање постављених циљева. Пошто негативна осећања доводе до ниских очекивања, код њих често постоји уверење да мало тога могу да учине да би промениле своју ситуацију. Поред тога, научена беспомоћност може бити последица различитих утицаја, као што су презаштићеност и економска, академска и социјална лишавања (Powers et al., 2001). Средина подстиче пасивност и развој осећања беспомоћности код особа с ометеношћу тако што: пружа мало могућности за избор и развијање успешних начина реаговања; популаризује очекивања да ове особе буду неукључене и неуспешне; поткрепљује неуспех и не награђује труд ових особа. Неки аутори сматрају да је осећање управљања и контроле над животним догађајима функција интеракције индивидуе и њене средине, где важну улогу имају три фактора, а то су: индивидуални капацитети, постојеће могућности и подршка, као и прилагођеност (Wehmeyer, Bolding, 2001). Утицај средине се огледа у стварању могућности да појединци изразе своје склоности, праве изборе, доносе одлуке и слично, што подстиче преузимање контроле над својим животом и судбином. При томе, посебан значај има пружање подршке и унапређивање индивидуалних капацитета како би појединац могао успешно да искористи пружене могућности.

Наведена запажања других аутора дају смернице за интерпретацију резултата о постојању разлика у осећању управљања и контроле над животним догађајима међу испитаницима. Испитаници мушког пола имају оптимистичнију слику о себи, другима и животу уопште, што се може објаснити различитошћу стилова васпитања мушке и женске деце. Дечаци се од раног узраста уче да високо вреднују слободу и независност. По правилу, родитељи и други одрасли мање контролишу мушку децу, охрабрују их и награђују за предузимање иницијативе, чак и у ситуацијама када се њихово понашање може оценити као ризично. То доприноси њиховом оптимизму, односно очекивању позитивних исхода у већини ситуација.

Постојање значајних разлика у самоефикасности и адаптивности између испитаника различите националности може се тумачити на сличан

начин. Једна од основних карактеристика начина живота Рома јесте да се деца од најмлађег узраста уче да буду самостална и да се укључују у различите активности и интеракције изван породице. Самим тим, она су чешће у прилици да буду суочена с изазовним животним ситуацијама и да опробају различите начине решавања проблема.

На крају, утицај животног аранжмана на оптимизам иде у правцу повољнијих резултата на Подскали оптимизма код испитаника који живе у дому. Овај резултат одступа од резултата наведеног истраживања (Wehmeier, Bolding, 2001), али треба напоменути да је то истраживање рађено на узорку одраслих особа, док су овде у питању адолесценти. Снижен оптимизам деце која живе у породици може се објаснити уобичајеним презаштићивањем и недовољним стимулацијом од стране осталих чланова породице, док је живот у дому је осмишљен тако да се штићеници систематски укључују у различите структуриране активности.

Приказани резултати сугеришу да је ниво социјалне повезаности адолесцената с интелектуалном ометеношћу уобичајен за младе тог узраста. Одговори на питања о осећању поверења, подршци, задовољству у друштву других особа и толеранцији на различитост крећу се у границама просечних вредности, па се намеће закључак да испитаници, генерално, имају позитивна релациона искуства и перцепције о доступној подршци. Поред тога, откривено је да девојке имају слабије развијено осећање подршке, али овакав тренд је запажен и у нормативној популацији (Prince-Embury, 2007).

Поставља се питање како тумачити ове резултате када се зна да особе с интелектуалном ометеношћу, по правилу, имају проблема с усамљеношћу и ниским нивоом социјалних интеракција. Према резултатима досадашњих истраживања, ове особе имају мање позитивних односа, добијају мање емоционалне подршке и имају мање пријатеља (Sands, Kozleski, 1994). Мада истраживања откривају већу стопу интеракција код адолесцената него код одраслих, њихове социјалне интеракције, без обзира на тип животног аранжмана, свде се на друге особе с ометеношћу и стручњаке, док су други контакти крајње ограничени (Ralph, Usher, 1995).

Већина аутора сматра да су актуелни односи с другим људима резултат ранијих искустава. На основу ранијих искустава, формирају се глобални и стабилни обрасци опажених социјалних односа који се примењују у новим односима и ситуацијама. То значи да се успостављање нових социјалних односа, углавном, базира на постојећим схемама и да се у новим ситуацијама бирају само она искуства која подржавају формиране схеме и омогућавају да се оне одрже (Baldwin, 1992). Примера ради, изостанак подршке других у прошлости утиче на неповољну перцепцију опажене подршке у садашњости. Оправдано би било претпоставити да ће неповољна искуства

из социјалних интеракција у прошлости условити негативне перцепције о социјалној повезаности код адолесцената с интелектуалном ометеношћу, али није тако. Међутим, то не значи да приказано социјално-когнитивно тумачење осећања повезаности не важи за ову популацију. Особе с интелектуалном ометеношћу имају тешкоће да тачно процене своје социјалне односе и дају нереално позитивне процене доступне подршке, пријатељских веза и интимности са другим људима (Lunsky, Benson, 2001). Услед тешкоћа приликом интеграције више различитих назнака (речи, израз лица, гестови), ове особе се у сложеним социјалним ситуацијама окрећу знацима који су у складу са постојећим схемама опажене подршке, а које су најчешће позитивне.

Резултати испитаника на Скали REA и њеним подскалама указују на повишену емоционалну реактивност адолесцената с интелектуалном ометеношћу, што посебно важи за израженију сензитивност, односно већу брзину и интензитет емоционалног одговора. Интерпретација добијених резултата задире у емоционални живот ове популације, што је далеко мање проучена област у односу на когнитивно функционисање и друге аспекте. Досадашња истраживања откривају да особе с интелектуалном ометеношћу чешће проживљавају емоционалне тешкоће и показују симптоме емоционалних поремећаја. Међутим, поставља се питање да ли повишену сензитивност треба приписати њиховој претераној осетљивости на стрес или учесталијим стресним догађајима. Према неким ауторима, исти догађаји изазивају једнак ниво стреса код свих особа, али код особа с интелектуалном ометеношћу постоји већа преваленција и јачи утицај стреса који је изазван негативним интерперсоналним искуствима, што указује на њихову вулнерабилност на интерперсоналне стресоре (Bramston, Fogarty, Cummins, 1999). Новија истраживања откривају да је, поред негативних интеракција, важан стресор код особа с интелектуалном ометеношћу и забринутост због својих компетенција (Bramston, Mioche, 2001; Hartley, Maclean, 2005). Према наведеним студијама, ови стресори немају по себи јаче дејство код ових особа, већ вулнерабилност на ове стресоре стоји у вези са фреквенцијом стресних догађаја ове врсте. Тако се повишена сензитивност која је откривена код адолесцената с интелектуалном ометеношћу може објаснити недостатком аутономије, приватности, недоступношћу уобичајених начина за ослобађање од стреса, проблемима у комуникацији, недостатком подршке и слично.

Резултати о вишим скоровима у групи адолесцената који живе у породици у складу су са резултатима других истраживања. Упркос уобичајеном веровању да је институционализација крива за емоционалне и бихевиоралне проблеме, неки аутори откривају високу учесталост емоционалних поре-

мењаја код особа с интелектуалном ометеношћу без обзира да ли оне живе у установи или не (Arthur, 2003). Могуће је да живот у заједници доприноси квалитету живота уопште, али да нема позитиван утицај на емоционални живот особа с ометеношћу. Разлоге за нешто веће скорове у групи испитаника ромске и других националности треба тражити у условима живота које карактерише веће присуство стресних ситуација.

Повишена емоционална реактивност која је откривена код испитаника сигурно има везе и са начином њиховог реаговања на стрес. Особе с интелектуалном ометеношћу примењују неефективне стратегије савладавања стреса, што има везе са проблемима у процени и процесирању информација, потребом за структурираним и предвидљивим окружењем, лимитираним бихевиоралним репертоаром, ниским самопоштовањем, генералним осећањем некомпетентности и наученом беспомоћношћу (Janssen, Schuengel, Stolk, 2002). Три основне стратегије суочавања са проблемима су активно решавање проблема, одвајање од проблема и избегавање проблема, а избор стратегије зависи од перцепције контроле (Hartley, Maclean, 2005). Уколико особа има утисак да може да оствари контролу над стресном ситуацијом, онда користи стратегије активног решавања проблема, а када је стресна ситуација изван контроле, прибегава се стратегијама одвајања и избегавања проблема. Особе с интелектуалном ометеношћу најчешће користе стратегије активног решавања проблема у различитим стресним ситуацијама. Међутим, у стресним ситуацијама које су изазване негативним интерперсоналним односима, ове особе најчешће користе стратегије избегавања проблема, јер интерперсоналне односе опажају као ситуације над којима немају контролу.

Повећана емоционална реактивност испитаника може се довести у везу са налазима о слабије развијеном осећању управљања и контроле над животним догађајима и, посебно, слабијој самоефикасности. Испитаници који живе у породици имају мању самоефикасност и већу емоционалну реактивност, док испитаници који живе у дому имају већу самоефикасност и мању емоционалну реактивност. Међутим, логику оваквог размишљања доводе у питање резултати о мањој самоефикасности и мањој емоционалној реактивности код испитаника српске националности, односно већој самоефикасности и већој емоционалној реактивности код испитаника других националности. Једно објашњење је да међу групама испитаника различите националност постоји разлика у погледу изложености стресним ситуацијама (нпр. могућности избора особа са којима ће бити у контакту, ограничавање непријатних интерперсоналних искустава), на шта указују разлике на Подскали сензитивности. Друго објашњење лежи у томе да успешност стратегије активног решавања проблема у великој мери зависи од тачности

перцепције властите контроле над ситуацијом, што се показало и у раније поменутих истраживањима.

Закључак

Резултати истраживања показују да су адолесценти с интелектуалном ометеношћу мање резилијентни, односно вулнерабилнији на животне недаће него њихови вршњаци из нормативног узорка. Генерални профил резилијентности адолесцената с интелектуалном ометеношћу може се описати као слабије развијено осећање управљања и контроле над животним догађајима, просечно развијено осећање повезаности са другим људима и повишена емоционална реактивност. Из тога следи да одговарајућим интервенцијама треба допринети унапређивању управљања и контроле над животним догађајима и регулације емоција, док позитивна релациона искуства треба схватити као област релативних снага на којима ће се темељити суочавање са животном ситуацијом.

Рад на унапређивању осећања управљања и контроле над животним догађајима започиње идентификовањем компетенција детета у појединим активностима и ситуацијама. Следећи корак је јачање и генерализација откривених снага путем стварања могућности за учествовање и стицање позитивних искустава у разноврсним активностима, унапређивањем знања и вештина, као и награђивањем за остварене успехе. Поред тога, треба идентификовати и отклонити факторе који ометају развијање и испољавање потенцијала детета, као што су: интернализовано осећање неадекватности и немоћи, недостатак подршке родитеља, низак социоекономски статус и друго. Имајући у виду откривене разлике у осећању управљања и контроле над животним догађајима код адолесцената са различитим социодемографским обележјима, посебну пажњу треба посветити групама код којих је откривен дефицит ових квалитета, а то су девојке, адолесценти српске националности и адолесценти који живе у породици.

Унапређивање регулације емоција подразумева претходно испитивање како емоционална реактивност делује на адолесцента и идентификовање окидача за емоционалну реакцију. Такође, важно је да адолесценти остваре увид у себе и своје понашање кроз разговор о ситуацијама када су били узнемирени и њиховим детаљним описом. Иако је емоционална реактивност делом аутоматска, она се може ставити под контролу овладавањем ефективним техникама регулације емоција у стресним ситуацијама. С обзиром на то да је код испитаника откривена повишена сензитивност, интервенције треба усмерити на регулисање прага емоционалне реакције. То се може постићи препознавањем окидача, релаксацијом, систематском десензитивизацијом и учењем позитивних начина за смиривање, као што

су избегавање или повлачење из одређених ситуација, одлагање одговора, разматрање различитих опција, ослањање на помоћ других особа и слично. Виша емоционална реактивност откривена је код адолесцената српске националности и адолесцената који живе у породици, што треба имати у виду приликом планирања одговарајућих интервенција.

Просечно развијено осећање повезаности с другим људима треба схватити као потенцијал који се може искористити у постизању позитивних промена. Предност треба дати групним облицима рада и интервенцијама које омогућавају успостављање блиских односа са стручњаком. Постоји потреба и за систематским унапређивањем квалитета односа у вршњачкој групи. Особе с интелектуалном ометеношћу често погрешно процењују интерперсоналне односе, па интервенције треба усмерити ка ревидирању и реинтерпретацији прошлих искустава, као и ка унапређивању тачности процене социјалних ситуација. Путем тренинга социјалних вештина адолесценти треба да унапреде искуства о различитим социјалним улогама, што могу касније користити у свакодневном животу.

На основу резултата овог истраживања може се констатовати да унапређивање резилијентности треба да буде важан циљ образовно-вапитног рада с адолесцентима с интелектуалном ометеношћу. За идентификовање њихових снага и вулнерабилности може се користити Скала резилијентности за децу и адолесценте (Prince-Embury, 2007). На крају, треба истаћи да су потребна даља истраживања како би се сагледали сви аспекти динамичног конструкта резилијентности особа с интелектуалном ометеношћу.

Литература

- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability, *British Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 25-30.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information, *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484.
- Block, J. H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations* (pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bramston, P., Fogarty, G. J., Cummins, R. A. (1999). The nature of stressors reported by people with an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12(1), 1-10.
- Bramston, P., Mioche, C. (2001). Disability and stress: a study in perspectives, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(3), 233-242.
- Garmezy, N. Z. (1985). Stress-resistant children: the search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). New York, NY: Pergamon Press.

Резилијентност адолесцената с интелектуалном ометеношћу

- Hartley, S. L., Maclean, W. E. (2005). Perceptions of stress and coping strategies among adults with mild mental retardation: insight into psychological distress, *American Journal On Mental Retardation*, 110(4), 285-297.
- Janssen, C. G. C., Schuengel, C., Stolk, J. (2002). Understanding challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disability: a stress-attachment model, *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(6), 445-453.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. У М. Д. Glantz, Ј. Л. Johnson (уп.), *Resilience and development positive life adaptations* (стр. 179-224). Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Lösel, F., Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D. P. Farrington, J. W. Coid (Eds.), *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour* (pp. 130-204). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- Lunsky, Y., Benson, B. A. (2001). Perceived social support and mental retardation: a social-cognitive approach, *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 77-90.
- Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity, *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Mithaug, D. (1998). Your right, my obligation? *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 41-43.
- Павловић, М. (2010). Резилијентност и злоупотреба психоактивних супстанци адолесцената са лаком интелектуалном ометеношћу. *Магистарска теза*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.
- Powers, L. E., Ellison, R., Matuszewski, J., Wilson, R., Phillips, A., Rein, C. (2001). A multi-component intervention to promote adolescent self-determination, *Journal of Rehabilitation*, 67(4), 13-19.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency scales for children and adolescents: A profile of personal Strengths*. San Antonio, TX, USA: Harcourt Assessment Inc.
- Ralph, A., Usher, E. (1995). Social interactions of persons with developmental disabilities living independently in the community, *Research in Developmental Disabilities*, 16(3), 149-163.
- Sands, D. J., Kozleski, E. B. (1994). Quality of life differences between adults with and without disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(2), 90-101.
- Wehmeyer, M. L., Bolding, L. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments, *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 371-383.

Подаци о ауторима:

Мр Мирослав Павловић, саветник-координатор у Заводу за унапређивање образовања и васпитања, Фабрисова 10, Београд

miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

Др Весна Жунић-Павловић, ванредни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, Бисоког стевана 2, Београд

zuniceva@eunet.rs

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

Биљана Бодрошки-Спаринос¹
Одељење за педагогију
Филозофски факултет
Београд
Факултет за специјалну едукацију и
реабилитацију, Београд

UDK-37.014
Прегледни чланак
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 17. VI 2010.

ОСНОВНЕ ДИМЕНЗИЈЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВНИХ СИСТЕМА

Тема овог рада је концептуализација квалитета образовних система.
Апстракт *Релевантна литература из ове области упућује на пет кључних димензија квалитета образовних система: ефективност, ефикасност, правичност, релевантност и одрживост. Прве две димензије произлазе преваходно из економског приступа концептуализацији квалитета, а преостале три из тзв. хуманистичко-прогресивистичког приступа. У складу са циљем дефинисања сваке појединачне димензије, рад је структуриран у пет мањих целина. Проучавање међусобног односа ових димензија је велики изазов за будућа истраживања.*

Кључне речи: образовни систем, ефективност, ефикасност, правичност, релевантност и одрживост.

ESSENTIAL DIMENSIONS OF EDUCATION SYSTEM QUALITY

The theme of this paper is conceptualization of the quality of educational systems. The relevant literature in this field indicates five crucial dimensions of the education system quality: effectiveness, efficiency, equity, relevance and sustainability. The first two dimensions originate primarily from the economic approach to the conceptualization of quality and the subsequent three from the so-called humanistic-progressivistic approach. In accord with our goal to define each single dimension, the article contains five sections. The study of interrelatedness of these dimensions poses is a big challenge to future research.

Keywords: effectiveness, efficiency, equity, relevance, sustainability.

ОСНОВНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Тема данной работы - концептуализация качества образовательных систем. В литературе по данной теме приводятся пять ключевых измерений качества образовательных систем: эффективность, эффективность, справедливость, релевантность и стабильность. Первых два измерения происходят в основном из экономического подхода к концептуализации качества, а остальные - из так называемого гуманитарно-прогрессивного подхода. Работа состоит из пяти небольших разделов, в основе которых заложены цели измерений. Изучение взаимоотношений этих измерений представляет большой интерес для будущих исследователей.

Ключевые слова: образовательная система, эффективность, эффективность, справедливость, релевантность, стабильность.

¹ bbodrosk@f.bg.ac.rs

Уводна разматрања

Савремене студије из области квалитета образовања указују на најмање три значајна проблема: (а) сваки оквир за концептуализацију квалитета образовања нужно је базиран на вредностима; (б) образовање није исто што и школовање, што истраживачи квалитета образовања и образовних система морају имати у виду; (в) квалитет образовних система мора се процењивати у целини и мултидимензионално, а не само с аспекта одређеног нивоа образовног система или одређене димензије квалитета. У литератури се издвајају два кључна приступа у концептуализацији квалитета образовних система – економски и тзв. хуманистичко-прогресивистички (Barret at al., 2006). Економски приступ усмерен је на квантитативно мерљиве исходе образовног система. Истраживачки оквир на различитим нивоима анализе (појединачни учесници, образовне институције, контекст институционалне регулације система и образовни систем у целини) базиран је на проценама ефикасности и ефективности у постизању образовних исхода. Образовни исходи се дефинишу најчешће уско у смислу когнитивних постигнућа која се мере стандардизованим националним или интернационалним тестовима. У овој традицији концептуализације квалитета образовног система наглашава се улога образовања у припремању за свет рада. Отуда се као кључне мере квалитета образовања, поред тестова когнитивних постигнућа, користе различити индикатори учешћа на тржишту рада као што су стопа запослености и висина зарада.

Хуманистичко-прогресивистички приступ карактерише већи нагласак на образовне процесе. Реч индикатор, која сама по себи имплицира позитивистички приступ мерењу квалитета, избегава се у литератури која се држи ове традиције а која се препознаје у свим релевантним документима Уједињених нација о образовању (*Education for All: World Declaration on Education for All; Dakar Framework for Action; Global monitoring Report 2005: the Quality Imperative*), као и у публикацијама Унеска. У овим документима се могу пронаћи шира схватања квалитета која наглашавају улогу образовања у испуњавању људских потенцијала и унапређивању друштва. Процене квалитета базирају се на ономе што се дешава у школама и учионицама. Са овог становишта, учење базичних когнитивних вештина – језичка, научна, математичка писменост – јесте важно, али исто тако и широка општа знања, социјални ставови, културне и моралне вредности. Отуда се у појам квалитета образовања укључују „педагошке праксе усмерене на онога ко учи“, „партиципативно учење“, „демократско образовање“, и слично. У документима Унеска на образовање се гледа као на нешто што је есенцијално за људски развој и што појединцу и друштву обезбеђује културну и духовну добробит (*Fundamental Education: Common Ground for*

all People. Paris: UNESCO, 1947; Delors, J. and al., 1996, *Learning the Treasure within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO). Зато су у тим документима најчешће теме као што су културна и језичка разноврсност у образовању, инклузивно образовање, образовање за мир и људска права и образовање за одрживи развој. Најчешће испитиване димензије квалитета образовних система у оквиру овог приступа су правичност, релевантност и одрживост.

Очигледно да су различите вредности ослонац овим приступима у процени квалитета образовања и образовних система. Критике упућене економском приступу најчешће су усмерене у два правца: (а) процена квалитета искључиво на основу квантитативно мерљивих исхода чиме се евалуација квалитета сужава на онај део образовања који је доступан таквој врсти мерења; (б) образовна постигнућа се ограничавају на когнитивне вештине чиме се занемарује улога образовања у развоју целине људског бића; (в) вредност образовања се процењује превасходно кроз његову инструментализацију у контексту економског развоја, што се може тумачити као парцијални и једностранни оквир. Критике тзв. хуманистичко-прогресивистичког приступа наглашавају недостатак емпиријске заснованости и ослањање на идеолошке и идеалистичке позиције у конципирању квалитета образовања. Често се истиче да зато што су ратификовани од стране мања целог света документи УН (као нпр., *Education for all*), управо стога не морају имати нужно позивање на емпиријске провере. Као последица тога, критике истичу да постављене аспирације у овим међународним документима изгледају као садржај који је „дугачак на реторици, а кратак на анализи и стратегији“ (Soudien, 2002: 447).

У целини гледано, преглед релевантне литературе из ове области сугерише да је могуће говорити о више различитих димензија квалитета образовних система и да се у перспективи мора тражити оптимални модел њихове интеграције (Barret at al., 2006). У овом раду анализирано је пет кључних димензија процене квалитета образовних система које произлазе из претходна два приступа: ефективност, ефикасност, правичност, релевантност и одрживост.

Ефективност образовних система

Литература о ефективности образовања је у први план истакла значај циља образовања у контексту процене његовог квалитета. По аналогији са проценом ефективности у производним системима, у области образовања ефективност се дефинише као степен у којем се остварују постављени циљеви. Да ли образовањем постижемо оно што смо намеравали да постигнемо – сматра се питањем ефективности. Другим речима, ефективно образовање

је оно образовање које остварује постављене циљеве. Преглед литературе показује приличну конфузију и одсуство јасног критеријума у употреби термина ефективност и ефикасност. Данас је прихваћено конвенционално разликовање појма ефективности и ефикасности у образовању базирано на мерењима инпута и аутпута.

Инпути образовних система² одређују да ли ће бити коришћен термин „ефективност“ или „ефикасност“. Аутпути³ система одређују да ли можемо да говоримо о интерној или екстерној ефективности, односно ефикасности (Lockheed & Hanushek, 1994: 3) Када су инпути образовног система изражени у немонетарним мерама (мерама које нису изражене у новчаним јединицама), као што су, на пример, број уџбеника, организација наставе, величина разреда, степен образовања или године радног искуства наставника, школска селекција, онда се користи термин *ефективност (effectiveness)*. Ефективност у образовању означава да ли одређени скуп ресурса изражен у немонетарним мерама има позитиван ефекат на образовна постигнућа и ако има колики је тај ефекат. Ако су аутпути система изражени такође у немонетарним мерама (као, нпр., скорови на тестовима образовних постигнућа или стопа остајања у образовању након обавезног образовања), онда се ради о интерној ефективности, јер су мере аутпута неупоредиве с алтернативним употребама ресурса ван образовног система.⁴

Систем има већу интерну ефективност у односу на други систем ако „производи“ исти ниво аутпута (нпр., скорови на тестовима) користећи мање инпута чији се ефекти упоређују (нпр., број ученика по наставнику). Значи, упоређују се резултати на тестовима образовних постигнућа ученика у систему у којем, нпр., један наставник ради са 15 ученика са резултатима на тестовима у систему у којем један наставник ради са 30 ученика, под условом да су остале околности уједначене. Већу интерну ефективност има онај систем у којем ученици постижу сличне резултате на тестовима уз ангажовање мањег броја наставника. Ако је у питању инпут друге врсте, као, нпр., институционална регулација система у смислу школске селекције, онда истраживања интерне ефективности упоређују резултате на тестовима ученика који су прошли кроз рану селекцију и оних који су ту селекцију имали касније у току школовања, под контролом осталих услова. Тако је, нпр., утврђено да одложена школска селекција (као мера институционалне регулације система) има већу интерну ефективност јер ученици (и то различитог социјалног порекла) постижу боље резултате на тестовима образовних постигнућа од оних који пролазе кроз рану селекцију (Woessman, 2006).

² Улагање, инвестиција (прим.Редакција)

³ Резултати, исходи, добијено (прим.Редакција)

⁴ Као синоним за интерну ефективност (немонетарни инпут / немонетарни аутпут) у економској литератури се појављује и термин – техничка ефикасност (technical efficiency).

Ако су инпути образовног система изражени у немонетарним јединицама (као, нпр., школска селекција), а аутпути у монетарним (нпр., зарада на тржишту рада), онда говоримо о *екстерној ефективности* (немонетарни инпут / монетарни аутпут). У овом случају мери се утицај ране или одложене селекције на будуће зараде ученика на тржишту рада изражене у новчаним јединицама, под условом да су друге околности једнаке или да се држе под контролом. Дакле, екстерна ефективност усмерена је на однос између немонетарних инпута и монетарних аутпута (Lockheed & Hanushek, 1994). Мерењем аутпута у монетарним јединицама омогућава се упоређивање ефеката образовних ресурса са другим потенцијалним употребама друштвених ресурса. Међутим, по себи овај тип анализе не обезбеђује много простора за политичко одлучивање зато што се тешко могу спецификовати инпути који доприносе будућим зарадама на тржишту рада (Cheesi, 2006).

Инпути образовања укључују и материјалне и нематеријалне ресурсе. Нематеријални ресурси обухватају, на пример, различите педагошке праксе и организационе структуре школа и школских система, мотивацију и способности наставника и ученика, однос наставник–ученик и сл. Материјални ресурси укључују школске зграде, намештај, лабораторије, уџбенике, образовну технологију. Проблем је што тако разноврсни инпути тешко могу бити међусобно упоредиви јер не постоји јединствена мерна јединица којом би се измерио њихов ефекат на остваривање задатог циља. Други проблем је што варијабле инпута нису међусобно независне и што се њихов коначни појединачни и заједнички ефекат обликује у самом процесу образовања, а у анализама се третирају као варијабле образовног контекста или инпута. Иако се, нпр., однос наставник–ученик најбоље може третирати као процес варијабла, истраживачи ефективности образовних ресурса га редовно третирају као варијаблу инпута.

Политика образовања има суштински задатак да тражи оптималну комбинацију инпута образовног система. Она то не може да оствари без информација о утицају на образовне исходе сваког додатог или одузетог образовног ресурса, односно без процене ефективности свих употребљених ресурса. Садашње стање познавања ефективности образовних ресурса у земљама у развоју, као и у развијеним земљама, прилично је незадовољавајуће. Ефективност неких инпута је позната, али је евиденција прилично непрецизна (Lockheed & Hanushek, 1994: 12).

Ефикасност образовних система

Ефикасност се односи на упоређивање монетарно израженог инпута са одговарајућим исходом образовног система. Ефикаснији систем добија више резултата у односу на одређени скуп уложеног, чија се вредност из-

ражава у новчаном смислу или достиже упоредиве нивое резултата за мање трошкове, док су друге околности уједначене (Lockheed & Hanushek, 1994). Да бисмо уопште могли да упоређујемо аутпуте који су „произведени“ помоћу два различита скупа инпута, морамо мерити инпуте истом мерном јединицом. Та јединица мере у процени ефикасности је новчана јединица, јер се показало да инпути ретко могу бити компарирани у другим мерним јединицама (упоређују се, на пример, новчани трошкови за наставничке плате, усавршавање наставника, смањивање броја ученика у одељењу, трошкови за уџбенике, образовну технологију и сл.). Дакле, ефикасност се односи на инпуте изражене у монетарним јединицама. Када су аутпути изражени у немонетарним јединицама (као, нпр., резултати на тестовима когнитивних способности или стопа настављања школовања), онда се ради о интерној ефикасности јер су мере аутпута по својој природи релевантне унутар образовног система.⁵ Систем има већу интерну ефикасност у односу на други ако производи исти ниво немонетарног аутпута (неког образовног постигнућа) уз мање новчане трошкове (Lockheed & Hanushek, 1994).

Интерна ефикасност упућује на тражење одговора на питање како најбоље распоредити финансијска средства унутар образовног сектора или образовне институције. На пример, ако школа треба да одлучи да ли ће да усмери расположива финансијска средства на куповину нових компјутера или на ангажовање наставника за додатну наставу, онда је правило одлучивања, с аспекта ефикасности, следеће – улагати у ону образовну активност која даје веће ефекте (нпр., боље резултате на тестовима образовних постигнућа). Претпоставимо да су то у овом случају нови компјутери. Школа треба да улаже новац у компјутере све док се опажа већи ефекат тих средстава на образовна постигнућа у поређењу с алтернативном употребом (што је у овом случају ангажовање наставника за додатну наставу). Ако је новац који је уложен, нпр., у 30 нових компјутера побољшао образовна постигнућа ученика више него што би се то могло на основу улагања у ангажовање наставника, то не значи да би додатно уложен новац у још толико нових компјутера остварио исти ефекат. Када се достигне оптимални ниво неког образовног ресурса, онда ефекат у виду побољшања образовних постигнућа ученика са новим улагањима у исти ресурс постаје мањи од ефекта улагања у алтернативну образовну активност услед деловања закона опадајућег приноса. У таквим околностима, рационална одлука је да школа уместо даљег улагања у компјутере почне да улаже средства у ангажовање наставника за додатну наставу или неке друге образовне ресурсе.

⁵ Као синоним за појам интерне ефикасности (монетарни инпут / немонетарни аутпут) у литератури се користи и термин „цена ефикасности“ (cost-effectiveness).

Ово је један од начина унапређивања интерне ефикасности образовног система или неког његовог дела – прераспоређивањем ресурса од инпута који показују мање ефекте ка онима који имају веће ефекте на образовна постигнућа под условом да је унапређење аутпута повезано с улагањем средстава у одређене образовне ресурсе. Евалуација ефикасности у образовним системима је веома сложена услед општепознате чињенице да ученици не уче само у школама, већ и у породици, локалној средини и сл. Стриктно гледано, одговарајући аутпут у истраживању ефикасности је онај део ученичких образовних постигнућа који се може приписати образовном искуству у образовној институцији и који се не би јавио без улагања у употребљене инпуте образовног система. Други начин унапређивања интерне ефикасности је редуковање укупних финансијских улагања у образовне ресурсе све док се одржава постојећи ниво образовних постигнућа (Lockheed & Hanushek, 1994; Checchi, 2006).

Екстерна ефикасност (монетарни инпут / монетарни аутпут) отвара питање како се употребљава укупан новац за школовање у образовном систему у односу на друге потенцијалне друштвене употребе тог новца.⁶ Ако буџету остаје милион долара, треба ли он да се усмери у образовни систем или у неке друге секторе? Одговор зависи од упоређивања користи алтернатива. Да ли је стопа приноса од инвестирања у образовање већа него у другим делатностима? Анализе екстерне ефикасности су веома сложене и корисне су у доношењу одлука о распоређивању средстава за различите друштвене секторе (Lockheed & Hanushek, 1994).

Правичност образовних система

Трећа кључна димензија квалитета образовања, која остаје прикривена у ефективности и ефикасности образовних система, јесте дистрибуција образовних користи. Отвара се питање ко стиче корист од образовања. Уколико постоји систематска дистрибуција која прави разлике у образовном систему, онда ни најнефективнија ни најнефикаснија образовна политика не мора бити оптимална за друштво које прихвата образовање као људско право и тежи социјалном развоју кроз редукацију сиромаштва и социјалне искључивости. Правичност тежи да разликује две врсте неједнакости у образовању: неједнакости узроковане факторима који су етички неприхватљиви – околностима које индивидуа не може контролисати, а које утичу на њена образовна постигнућа (као што су, нпр., пол, раса, социоекономски статус) и неједнакости узроковане легитимним факторима (нпр., аутономни избори, улагање напора). Појам правичности у образовању подразумева

⁶ Као синоним за појам интерне ефикасности (монетарни инпут / немонетарни аутпут) у литератури се користи и термин „цена ефективности“ (*cost-effectiveness*).

компензацију индивидуама за прву врсту неједнакости, за оне аспекте њихове ситуације за које се не може утврдити компонента личне одговорности (Roemer, 1998).

Кључни елемент правичности у образовању је идентификација група које су искључене у смислу приступа образовању и постизања одговарајућих образовних постигнућа. У различитим културама идентификују се различите групе ускраћених: сиромашни, деца, женска деца, инвалиди, имигранти, људи који живе у забаченим местима далеко од образовних институција и сл. Важно је анализирати сваки контекст и разумети изворе ускраћености како бисмо знали одговор на питање шта спречава потпуни приступ образовању. Уколико одређене околности које нису под контролом индивидуе и за које она не може бити одговорна представљају извор систематске неједнакости у образовању, онда је друштво које држи до правичности дужно да их одређеном образовном политиком неутралише или компензује.

Емпиријски је потврђена чињеница да о правичном образовном систему у целини можемо говорити само ако друштво улаже у побољшање положаја предшколске деце која су ускраћена у образовном смислу (Woessmann, 2006). Свака каснија интервенција друштва у побољшању правичности образовног система има ограничени значај за унапређивање квалитета образовања јер неблаговремена улагања захтевају веће трошкове који смањују ефикасност образовања на каснијим нивоима. Осим тога, са аспекта ефикасности илузорно је гајити наду да би било каквим краткотрајним програмима образовања и васпитања друштво могло решити проблем вишегодишње образовне или васпитне занемарености детета.

Према томе, друштво се не руководи само алтруистичким разлозима када усмерава улагања у образовање деце раног узраста која су у неповољном положају. Без тога оно неће бити у стању (без обзира колико богато) да обезбеди и дугорочно одржи преостале димензије квалитета образовног система, а посебно ону која се односи на ефикасно распоређивање новца. Заправо, разлози због којих друштво треба да брине о једнаким шансама свих у стицању образовања идентични су разлозима због којих све државе света обавезују родитеље да шаљу своју децу у школе, а не препуштају то њиховој индивидуалној вољи. Зашто то државе чине? Зато што се образовање (посебно оно на које се индивидуе обавезују) сматра специфичном врстом јавног, а не приватног добра (Чесси, 2006). Савремено друштво не може да функционише ако његови чланови нису довољно писмени да би били у стању да обављају свакодневне животне активности, као што је учествовање у јавном саобраћају, плаћање рачуна, упис деце у школу, читање инструкција на техничким уређајима, налажење посла на тржишту рада, гласање на изборима и сл. С друге стране, знамо да друштва подстичу

индивидуе да наставе своје образовање у школама и после обавезног нивоа зато што оно обезбеђује не само будуће индивидуалне економске користи, већ и позитивне екстерне ефекте које индивидуа не може да присвоји само за себе. Ради се заправо о васпитним или социјализујућим ефектима школовања као што је прихватање социјалних норми, развој грађанских институција, унапређење демократских односа, социјалне кохезије и солидарности.

Да ефективност, ефикасност и правичност образовног система не морају бити међусобно супротстављене димензије, потврђују вишегодишња искуства међународних истраживања образовних постигнућа у организацији IEA и OECD-а (TIMSS и PISA).

Образовни системи скандинавских земаља редовно показују виши ниво ефективности (мерен просечним националним скоровима на стандардизованим тестовима језичке, научне и математичке писмености), виши ниво ефикасности (јер то постижу уз нижи ниво трошкова) и већи степен праведности (мерен карактеристикама дистрибуције образовних постигнућа унутар друштва, односно степеном варијабилитета скорова око националног просека) у односу на већину других европских земаља. У образовним системима ових земаља национални просек образовних постигнућа на тестовима је виши, а варијабилитет образовних постигнућа око националног просека је нижи него у другим европским земљама. Уједначеност образовних постигнућа око националног просека је показатељ правичности образовног система или бар неког његовог дела. Осим тога, битно је уочити да су унутаршколске разлике у образовним постигнућима у таквим системима веће него међушколске разлике. Када је тај однос обрнут онда је то показатељ да образовни систем има проблема са правичношћу јер ученицима у школама са систематски нижим резултатима нису обезбеђене једнаке шансе за постизање образовног успеха (било због тога што школа, нпр., има лоше наставнике или због тога што ученици долазе углавном из породица ниског социоекономског статуса).

Због исказане предности скандинавског образовног система у погледу праведности која не нарушава високу ефективност и ефикасност, Унеско препоручује његове структурне карактеристике свим земљама које покушавају да унапреде свој образовни систем и уједно их прихвата као основу међународне класификације образовања (*Internacional Standard Classification of Education – ISCED*). Као посебно значајне за унапређење праведности образовног система могу се истаћи следеће структурно-регулационе карактеристике везане за обавезно образовање: (а) опште обавезно образовање у трајању од девет година једнако за све и намењено свима; (б) први део општег обавезног образовања – примарно образовање у трајању од шест година (углавном један наставник ради са децом, настава је индивидуализована и

усмерена на ученика, наставник има добро педагошко образовање), а други део – ниже секундарно образовање у трајању од три године (предметна настава); (в) одлагање спољашње диференцијације (на узраст после 16 година при преласку из нижег секундарног на више секундарно образовање); (г) трошкови обавезног образовања су одговорност државе – укључујући трошкове обезбеђивања ученика, превоза ученика до школе, школског ручка, психолошко-педагошког саветовања ученика (Kurianen at al., 2009).

Релевантност образовања у контексту друштвеног развоја

Релевантност образовања или „спољашњи квалитет образовања“ (UNESCO, 2005) указује на тенденцију да се о квалитету одређеног образовног система може говорити само у контексту достигнутог нивоа друштвеног развоја. С аспекта релевантности, кључна детерминанта евалуације квалитета образовног система тражи се у контексту историјског, социјалног, економског, културног развоја заједнице, њених потреба, циљева и вредности. Ова димензија је настала у оквиру критике универзалног сагледавања квалитета образовања као процене достигнутог нивоа задатог стандарда – „златног стандарда“, и то у два праваца: (а) појам квалитета образовања је пристрасан у односу на вредности западног света (б) појам квалитета образовања је рестриктиван у ослањању на тржиште као једини легитимни механизам евалуације – образовање је роба, а квалитетно образовање је оно образовање које удовољава захтевима потрошача (Barret at al., 2006).

Образовни системи у земљама различитих култура и нивоа економског развоја имају различите циљеве и приоритете у евалуацији образовања. Постоје огромне разлике између развијених земаља и земаља у развоју у погледу обухвата деце формалним образовањем и просечног броја година школовања. Као што се наводи у извештају под покровитељством Светске банке (Independent Evaluation Group, 2006), највећи приоритет у последњих 15 година дат је повећању стопе уписа у основне школе или обухвату деце примарним образовањем. Питање да ли деца науче то што треба да науче обично није било предмет истраживања. Нажалост, постојећа међународна истраживања која мере шта ученици у различитим образовним системима заиста науче по завршетку једне школске године или одређеног стадијума формалног образовања показују да су разлике између развијених и земаља у развоју још веће.

Иако ретко ко може да претпостави да просечан ученик у Гани или Перуу може да стекне исту количину знања у било којој години школовања као просечан ученик у Финској или Кореји (а што се може претпоставити коришћењем мера година школовања без увида у контекст образовног система), резултати емпиријских истраживања пружају изненађујуће лошу слику.

Земље са највећим бројем ученика који су остали функционално неписмени су Перу (82%), Саудијска Арабија (67%), Бразил (66%), Мароко (66%), Јужноафричка Република (65%) Боцвана (63%), Гана (60%). У овим земљама више од 60 одсто ученика у школама није достигло базичне когнитивне вештине на PISA тестовима (Hanuchek, E. & Woessmann, L. 2007: 13). Нека друга истраживања у афричким земљама показују да је „мање од 60 одсто младих жена које су завршиле шест разреда основне школе у стању да прочита реченицу на свом сопственом језику“ (Hanuchek & Woessmann, 2007: 1).

Према томе, и само обезбеђивање већег броја школа (омасовљење образовања) или продужавање школовања не гарантује да ће резултирати квалитетним образовањем (посебно у околностима, нпр., екстремног сиромаштва, недовољне исхрањености, лошег стања здравља становништва, конфликтног окружење и сл.). Уз све то, остаје отворено питање колико су постојећи међународни тестови образовних постигнућа (као што су TIMSS и PISA), без икаквих прилагођавања садржаја тестова нивоима ученичких способности унутар земље, одговарајући за тачну процену ученичких постигнућа у земљама у развоју (Hanuchek & Woessmann, 2007).

Ако земља А има много виши просек на тестовима образовних постигнућа од земље Б, онда се те разлике могу приписати квалитету образовних система у тим земљама само под условом да карактеристике дистрибуције социјалног окружења које отежавају или олакшавају учење нису систематски повезане са дистрибуцијом скорова на тестовима. Ако даља истраживања открију да су варијабле социјалног окружења веома различите у те две популације које се компарирају (нпр., земља А има етнички и културно хомогену популацију, релативну ниску неједнакост у дохоцима и високу стопу економског раста; а земља Б има етнички и културно хетерогену популацију, има велику неједнакост у дохоцима, управо је изашла из грађанског рата и има велики прилив имиграната из сиромашних земаља), онда постаје јасно да разлике у постигнућима могу више да се третирају као разлике у ученичкој популацији него разлике у квалитету образовних система у те две земље (Buchmann, 2002). Штавише циљеви и изазови са којима се суочавају образовни системи у земљи Б су вероватно различити од оних у земљи А.

У литератури се могу пронаћи и покушаји категоризација образовних приоритета с обзиром на карактеристике нивоа националног развоја. Постконфликтне државе или новоформиране државе нагласак у процени квалитета стављају на опстанак, обезбеђење и очување школског система и курикулума; земље ниског дохотка на омогућавање ширег приступа основном образовању, бригу о континуираном и масовном основном образовању; земље средњег дохотка на обезбеђивање средњег образовања и бригу о об-

разовно ускраћеним групама; OECD земље на компетенције, одговорност, доживотно учење, одрживост (Barret al., 2006: 15).

Образовање и одрживи развој

Док се димензија релевантности образовања односи на усклађеност с актуелним могућностима и потребама друштвеног развоја, појам одрживог развоја наглашава да то треба чинити на начин који никако неће довести у питање могућности задовољења потреба будућих генерација. Образовни систем треба да одговори на захтеве (социјалне, културне, економске) које живот поставља овде и сада, али на такав начин да сачува и повећа дугорочне развојне шансе генерација које долазе.

Концепт одрживости се најпре сусреће у савременим дискусијама о управљању природним ресурсима и животном средином, као и у теоријама економског раста. Одрживост је широк појам и није га лако дефинисати. Врло различито га интерпретирају економисти, еколози, социолози и филозофи. Чак и међу економистима постоје веома различите интерпретације одрживости. Неки аутори тумаче одрживост само као начин успостављања ефикасности у коришћењу услуга природног окружења. Други, пак, сматрају да конвенционални критеријум ефикасности није адекватан у сагледавању одрживости. Постоје, међутим, и схватања која дефинишу одрживост прихватањем конвенционалног критеријума ефикасности, али уз померање акцента на појам тзв. међугенерациске правде (Solow, 1993).

Операционализација одрживости као међугенерациске правде имплицира да будуће генерације треба да уживају од наслеђеног друштвеног богатства *per capita* бар исто или више него што је то у стању да чини садашња генерација. Традиционално то укључује природни капитал (обновљиве и необновљиве природне ресурсе и животну средину као композитни ресурс), физички или произведени капитал (зграде, постројења, машине, инфраструктура), као и људски капитал (здравље и образовање). Неки аутори сматрају да још недостаје карика социјалног капитала (социјална кохезија, социјално поверење). Заједно ово наслеђе представља богатство нација и основ њиховог привредног раста и укупног друштвеног развоја (World Bank, 1997).

Познато је, међутим, да се током развоја, композиција укупног наслеђеног националног богатства мења и у том процесу је могуће запазити одређене правилности у постиндустријским друштвима. Може се рећи да учешће природног и физичког капитала временом опада, а да расте удео људског и социјалног капитала (образовања и васпитања за добре социјалне односе).

За модерна друштва се данас говори да су друштва знања, а главни генератор знања, односно људског капитала у савременом друштву је

образовни систем. Његова одрживост се може дефинисати као осигурање капацитета за дугорочно задовољење аутентичних образовних и васпитних потреба садашњих и будућих генерација. Обавеза образовног система са аспекта одрживог развоја је да створи и одржи такве услове који ће омогућити достизање образовних циљева садашњих генерација на такав начин да не угрозе шансе будућих генерација на образовање које ће бити у њиховом најбољем интересу. То није нимало лак задатак у свету који се стално мења и постаје све сложенији.

Закључак

Преглед савремене литературе указује на потребу мултидимензионалног концепирања квалитета образовног система. Модел петодимензионалног дефинисања квалитета израстао је из традиција два различите приступа: економског и тзв. хуманистичко-прогресивистичког. Први се ослања на квантитативно мерљиве исходе образовања који се анализирају у два правца: (а) резултати на стандардизованим тестовима когнитивних постигнућа и (б) индикатори учешћа на тржишту рада (стопа запослености и висина зарада). Други приступ наглашава значај образовних процеса и квалитет образовних система покушава да разуме у контексту испуњења укупних људских потенцијала и целовитог друштвеног развоја.

Тежња да се квалитет образовног система процени целовито заснива се на димензијама ефикасности, ефикасности, правичности, релевантности и одрживости. Велики изазов истраживачима остаје питање њиховог међусобног односа и утврђивања мера које ће унапредити квалитет образовног система у целини, а не само појединих димензија или делова.

Литература

- Barret, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J., Ukpo, E. (2006): *The concept of quality in education*, EdQual working paper, A Research Consortium on Implementing Education Quality in Low Income Countries, University of Bristol, UK, 1-19. Retrived March 12, 2010. from <http://www.edqual.org/publications/workingpaperquality02.pdf>
- Buchmann, C. (2002): Measuring family background in internacional studies of education: conceptual issues and methodological challenges; in A. C. Porter & A. Gamoran (eds.): *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (150-197), Washington, DC: National Academy Press.
- Checci, D. (2006): *Economics of Education: Human Capital, Family Background and Inequality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007): *Education Quality and Economic Growth*, The World Bank, Washington, DC.
- Lockheed, M. E. & Hanushek (1994): *Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness*, Working Papers 12843, Human Resources Development and Operations Policy.

Основне димензије квалитета образовних система

- Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији* (2004), Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Kupianen, S., Hautamaki, J. Karjalainen T. (2009): *The Finnish education system and PISA*, Ministry of Education Publications: Helsinki University Print Bookstore.
- Roemer, J. (1998): *Equality of Opportunity*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Solow, R. M. (1993): An Almost Practical Step Toward Sustainability, *Resource Policy*, 19 (30), 162-172.
- Soudien, C. (2002): Education in the network age: globalisation, development and the World Bank. *International Journal of education development*. 22 (5), p. 439-450.
- UN, United Nations (2000): *Millenium Declaration*, UN: New York.
- UN, United Nations (2003): *UN's Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): Framework for international implementation schem*, UN: New York.
- UNESCO (2005): *EFA global monitoring report 2005: Education for All, the quality imperative*. Paris: UNESCO.
- Woessmann, L. (2006): *Efficiency and Equity of European Education and Training Policies*, CESifo Working paper, No. 1779, European Expert Network on Economics of Education.
- World Bank (1997): *Expanding the measure of Wealth, Indicators of Environmentally Sustainable Development*, Environmental Sustainable Development Studies and Monographs No. 17, The World Bank, Washington, D.C.
- World Bank Independent Evaluation Group (2006), *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda*, Washington, D.C.: World Bank.

Podaci o autoru:

*Биљана Бодрошки-Спариосу, доктор педагошких наука, доцент на Одељењу за педагогију, Филозофски факултет, Београд
e-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs*

Весна Краварушић¹
Зуботехничка школа
Београд

UDK-371.5 (37.014)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 4.2010.
Примљен: 11. V 2010.

РЕФОРМА СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА: О НАСТАВНОМ ПЛАНУ И ПРОГРАМУ ОГЛЕДА

Апстракт Циљевима образовања и васпитања, дефинисаним Законом о основама система образовања и васпитања, пред школски систем Србије је постављен захтев друштва да се васпитни утицаји усмере према развијању демократски оријентисаног, одговорног грађанина. Зато је ученике потребно опремити знањима, вештинама и ставовима, које друштво сматра пожељним и потребним за њихово ефикасно укључивање у друштвени живот. Најбитнији извор знања је у одабраним наставним садржајима. У процесу реформе средњег стручног образовања, први покушаји усклађивања садржаја са циљевима образовања и васпитања су реализовани кроз огледне образовне профиле. Анализирајући један од наставних планова и програма огледа, указујемо на проблеме који огледом нису превазиђени. Идентификовани пропусти могу бити оријентација радним групама које ће се бавити израдом нових наставних планова и програма, у складу са чланом 72. Закона (у средњим стручним школама: најмање 40% општег и 55% стручног образовања).

Кључне речи: циљеви образовања и васпитања, школски систем, садржај, оглед, наставни план и програм.

VOCATIONAL EDUCATION REFORM: THE EXPERIMENTAL PROGRAMME CURRICULUM

Abstract The aims of education, defined in the System of Education Law, imposed the society's requirement upon the education system in Serbia to direct educational influences towards the development of the democratically oriented and responsible citizen. Hence, the students should be equipped with knowledge, skills and attitudes considered desirable by the society and necessary for their effective inclusion in social life. The primary source of knowledge lies in the curricular contents. In the process of vocational education reform, initial attempts to adjust these contents with the education aims were realized within the experimental vocational profiles. The identified lacks and omissions could serve as a possible orientation for the expert teams who will be developing new curricula in accordance with the Art.72 of the Law on the System of Education (at least 40% of general and 55% of vocational education in secondary vocational schools).

Keywords: educational aims, school system, contents, experiment, curriculum.

¹ vesna.kljajic@gmail.co

РЕФОРМА СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: УЧЕБНЫЙ ПЛАН И УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

Резюме *Согласно Закону об основах системы воспитания и образования современное сербское общество ставит формирование демократически ориентированного и открытого гражданина основной целью воспитания и образования. Поэтому ученикам необходимо приобрести такие знания, умения и взгляды, которые помогут им успешно включиться в общественную жизнь. Содержание учебных предметов является самым важным источником таких знаний. В подготовке реформы среднего специального образования, первые попытки согласования содержания обучения и целей образования и воспитания осуществляются в экспериментальных классах. Проводя анализ одного из экспериментальных учебных планов и программ, указывается на проблемы, выявление в ходе экспериментального обучения. Найденные недостатки могут помочь рабочей группе, задачей которой будет составление новых учебных планов и программ обучения.*

Ключевые слова: *цели образования и воспитания, школьная система, учебные содержания, педагогический эксперимент, учебный план, программа обучения.*

Увод

Када изражене друштвене промене обухватају различите области живота, као у транзиционом периоду, постоји потреба променама у свим сферама друштво, посебно у образовању Саобразно савременим образовним захтевима, неопходне су сталне промене у знањима, вештинама и ставовима, јер се и начини свакодневног задовољења потреба мењају. Васпитању младих које се одвија под окриљем школског система приступа се са макроплана (друштвена функција школе и захтеви постављени кроз циљеве и задатке) и микроплана (педагошки рад у оквиру школе, кроз процесе подучавања и учења) (Качапор, 1999).

Поред спољних противуречности у наставном процесу, који обухвата најзначајнији део образовно-васпитне делатности у школи, постоје и унутрашње противуречности. Поље њиховог дејства је у оквиру дидактичког троугла: ученик, наставник, садржај. Педагошки теоретичари их конкретизују као противуречности између нових садржаја и постигнутих знања ученика, између нових задатака и већ формираних навика, умења, између теоријски постављених циљева и оствареног нивоа примене стечених знања у пракси (Круљ и сар., 2003).

Ако наставу посматрамо као процес организованог, планског учења, стицања знања, умења, навика, уз непрекидно мењање личности према образовно-васпитним циљевима онда су садржаји у наставном процесу у функцији васпитног деловања наставника на ученика. У овом раду поку-

шавамо да осветлимо проблем противуречности које настају између прописаних циљева образовања и васпитања и садржаја одабраних да буду у функцији достизања циљева.

Реформске препоруке и законска регулатива

Конкретним корацима у реформи средњег образовања у Србији претходили су разговори о реформи (РОР о плановима и програмима, 2002). Разговори су указали да све интересне групе, ученици, наставници, стручни сарадници и родитељи, имају примедбе на постојеће наставне планове и програме. Критике актуелних садржаја могле би се сумирати кроз следеће: изражена је потреба за променом, уважавањем мишљења наставника-практичара, уз више простора и слободе у конципирању и реализацији наставних планова и програма; тражено је сагласје планова и програма са развојним узрастом ученика, јер су постојећи оцењени као преобимни, ригидни, нефункционални. Указано је на недостатак савремених научних садржаја и друштвено актуелних тема (нпр. еколошких, информатичких, здравствено-васпитних), који би били практично применљиви и омогућили социјалне добити ученицима. Након иницијалних разговора о реформи, сачињена је Стратегија. Планирано је да се сви садржаји, процеси и активности у оквиру образовно-васпитног система усмере на остваривање циљева и исхода образовања (Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, 2002). Требало је да исходи буду прописани на централном (националном) и школском (локалном) нивоу. Исходи су представљени у следећем значењу: „...исходи (резултати, остварени ефекти) образовања одређују знања, умења, ставове и вредности које сваки ученик треба да развије у оквиру образовања, као реализацију постављених циљева образовања, ради активног учешћа у друштвеном животу, успешног задовољавања сопствених потреба и интереса, развијања сопствене личности и потенцијала и доприноса развоју културе и друштва.“ Поред основних циљева и задатака, заједничких за све школе, препоручени су и специфични задаци средњег стручног образовања.² Већ 2003. године, уз измене и допуне 2004. године, донесен је Закон о основама система образовања и васпитања којим су пред школе постављени циљеви образовања и васпитања. Следећи логичан корак је био мењање наставних планова и програма, тј. усаглашавање садржаја са постављеним циљевима образовања и васпитања. У средњим стручним

² Стицање општег и стручног образовања, стручна обука за одређена занимања и послове, подстицај стручног развоја ученика, развој њиховог интересовања за нова знања, обезбеђеност даљег стручног образовања, обуке и самообразовања; директна сарадња са предузећима; опционе активности са циљем стицања опште културе и развоју креативности.

школама (послужићемо се примерима школа које припадају области здравство и социјална заштита) до доношења Закона није било значајних измена и допуна наставних планова и програма³.

Зато је законодавац чланом 93. регулисао промену садржаја путем огледа, као могућност за унапређивање квалитета и осавремењавање образовно-васпитног рада, увођење нових садржаја програма образовања и васпитања и организационих новина. Нови закон (2009) чланом 72. за средње стручне школе предвиђа израду наставних планова и програма који ће садржати најмање 40 одсто садржаја који припадају општем образовању и 45 одсто садржаја који припадају стручном образовању. Прописан однос општег и стручног образовања је приближан оном односу који је коришћен приликом израде наставних планова и програма огледних образовних профила (40:60%). Рад анализира концепцију наставног плана и програм огледа у образовном профилу стоматолошка сестра – техничар и представља евалуацију рада у огледу наведеног профила. Указује се на кључне тачке несклада између прописаних циљева образовања и васпитања и стања у педагошкој пракси.

Приказ и анализа огледног наставног плана и програма

Огледи у средњим стручним школама су започели применом у првој генерацији ученика школске 2002/03. године. Подручје здравства и социјалне заштите је област из које је највећи број образовних профила започео реализацију огледних наставних планова и програма, те се зато бавимо анализом једног од њих, огледним планом и програмом образовног профила стоматолошка сестра – техничар (Правилник, 2005). Анализа огледа је ослоњена на достигнута научна сазнања, важеће критеријуме за израду наставног плана и програма, шестогодишње праћење огледа и резултате емпиријског истраживања.

Циљ стручног образовања стоматолошких сестара – техничара у огледу је асистирање у свим областима збрињавања пацијената у стоматологији и обављање здравствене едукације и васпитног рада. Као исход образовања, очекује се стицање следећих стручних компетенција: припрема стоматолошке ординације за одговарајуће специјалистичке интервенције; припрема и провера инструмената и апарата у ординацији и хируршкој сали; вршење

³ Као основни текст, Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама датира из 1990. године (Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 6/90), док нпр. Правилник о наставном плану и програму за стицање образовања у трогодишњем и четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје здравство и социјална заштита датира из 1993. године (Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 2/93)

стерилизације ваздуха, чување и лагеревање стерилног материјала и инструментарија; провера прибора и медикамената за реанимацију; професионални пријем и припрема пацијената; асистирање и рада на одељењу за болести зуба, за дечју и превентивну стоматологију, стоматолошку протетику, пародонтологију и оралну медицину, ортопедију вилица, оралну и максилофацијалну хирургију; припрема инструмената и материјала за стерилизацију; извођење, контрола и чување стерилног материјала; вештине комуникације; спровођење едукативно-васпитног рада; примена мулти-медијалне опреме; самосталног професионалног рада; унапређење животне и радне средине; указивање хитне и неодложне прве помоћи. Анализом постављеног циља, утврђујемо да се очекује изградња компетенција које произилазе из захтева професије. Непотребно, као циљеви, више пута су конкретизовани радни задаци које сестра обавља на различитим клиникама, иако је, нпр., пријем пацијента на сваком радном месту везан за једнака правила и процедуре. Наведеном поставком циља је делимично одговорено на специфичне задатке средњег стручног образовања. Осим задатка који се односи на унапређивање животне и радне средине, не наилазимо на задатке који би нас упутили да се у оквиру овог огледног профила планира рад на развијању било ког другог од задатих општих задатака образовања и васпитања (Закон, 2004).

Наставни план огледа је предвиђен за образовање и васпитање стоматолошких сестара – техничара, на бази четворогодишњег трајања. Наставни предмети су распоређени у две категорије: обавезни и обавезни изборни предмети. У категорији обавезних предмета нашли су се општеобразовни предмети, општестручни и стручни предмети. Овакав распоред предмета према наведеним категоријама важи у првом и другом разреду, док се од трећег издвајају само општеобразовни и стручни предмети. Видови извођења наставе из ових предмета су теоријски час, час вежби, часови блок-наставе, професионалне праксе и предматурске праксе.

Планом Огледа је знатно редукован број општеобразовних предмета у односу на постојећи, редовни план овог образовног профила. У Огледу, у сва четири разреда се учи програм следећих предмета: српски језик и књижевност, страни језик, физичко васпитање и математика⁴. У односу на предлоге предмета из националног курикулума, радна група је у наставни

⁴ У првом разреду се, поред наведених предмета, учи и рачунарство и информатика. У другом разреду изостаје рачунарство, а уводи се филозофија. Изучавање филозофије у другом разреду (календарски узраст ученика је 15-16 година) нема оправдање с аспекта: узрасних, развојних карактеристика ученика (у директној вези са развојем апстрактног мишљења), њихових интересовања у том узрасту, или повезивања и утврђивања знања са садржајима било ког од постојећих предмета (нпр. историје или уметности у обавезном делу плана нема).

план укључила најужи избор предмета, и то са мањим бројем часова на недељном и годишњем нивоу од редовних образовних профила. Ако се зна да средња стручна школа образује кадар који је, првенствено, усмерен према тржишту рада, онда је она последњи формални ниво образовања где ученици могу стећи системско опште образовање. Оно је минимално, судећи по броју и избору предмета. Пратећи планирани фонд часова за општеобразовне предмете, видљив је уложен напор да се број часова општеобразовних и стручних предмета постави у однос 40 према 60 одсто, што су биле инструкције. Отвара се питање да ли је квантитет истовремено и мера квалитета. Конкретно, оваква поставка наставног плана изазива питање да ли је оправдано очекивати остваривање задатака огледа као што су: „вештине комуникације; спровођење едукативно васпитног рада; примене мултимедијалне опреме“; или васпитних задатака усмерених према формирању друштвено и лично одговорне личности и активног грађанина, без постојећих садржаја који би подупрли остваривање ових задатка. У наставном плану не постоје предмети ни садржаји (социологија, устав и права грађана) на основу којих можемо очекивати да ће ученици стицати оваква знања како би достигли планирани исходе⁵.

У наставном плану Огледа, оваквим концептом је обезбеђен широк простор за изучавање стручних предмета. Њихов број је повећан и извршена је даља диференцијација научних знања из области стоматолошких наука⁶. Истовремено, недељни и годишњи фонд часова стручних предмета је повећан до простора дозвољеног (60%), а од општеобразовних предмета ослобођеног, недељног временског оптерећења ученика од 33 часа⁷. До траженог растерећења ученика није дошло. Супротно научним сазнањима, у временско оптерећење ученика се убраја само време проведено у непосредном раду на редовној настави (дневно од 6 до 7 часова редовне наставе). Како су у ово време укључени часови вежбања, које се у више видова изводи у наставним базама (клиникама, домовима здравља, приватним стоматолошким

⁵ Ублажавање овог проблема је формално постигнуто пребацивањем физике, биологије и хемије у групу обавезних општестручних предмета (непозната категорија, и неприлична тим пре што су програми ових предмета из основа наука), који се уче у прва два разреда. Међутим, овакав распоред предмета се директно рефлектовао на програмске садржаје ових предмета. Прибегло се концентрисању садржаја основних научних области ових наука, који су се у редовном програму изучавали четири године, у оквиру два разреда.

⁶ Уведени су и нови предмети, као што је предмет под називом Материјали и инструменти у стоматологији, који се реализује кроз вежбе у првом и другом разреду. Као нов у овом профили, појављује се предмет Основи клиничке медицине, у трећем разреду.

⁷ Илустрација: први разред: 10 часова општеобразовних предмета наспрам 21 час општестручних и стручних предмета и 2 часа обавезних изборних предмета; четврти разред: 8 часова општеобразовних предмета наспрам 21 час стручних предмета и 3 часа обавезних изборних предмета.

ординацијама), дневно оптерећење ученика, супротно свим савременим тенденцијама, износи знатно више. Даљем и знатнијем оптерећењу ученика у педагошкој пракси доприноси и организациони фактор, који прописује рад у малим групама, од шест до 10 ученика, које се смењују приликом вежбања, као и промене објеката у којима се изводи настава (школа, наставна база).

Број планираних наставних недеља по разредима огледа овог образовног профила варира по разредима (37 недеља, 39 недеља, 39 недеља и 34 недеље). Аргументи за ово варирање су достизање фонда практичног рада према европским стандардима. Међутим, стандарди у европским земљама су врло различити и саобразни њиховим, такође различитим, школским системима. Потребно је напоменути да распоред различитих видова стручне наставе чини и додатне организационе проблеме школама у којима се оглед реализује. Последице, смањивање броја наставних недеља предвиђених за извођење теоријске наставе је утицао на још већу редукцију броја часова општеобразовних предмета.

На самом почетку се одступило од концепта који је требало да уважава ученикова интересовања, при опредељивању за изучавање изборног/их предмета, њиховом обавезношћу. У првој групи обавезних изборних предмета налазе се Законом прописани изборни предмети: верска настава и грађанско васпитање. У групи обавезних изборних предмета прописаних Огледом, налазе се предмети који су више комбинација тренутне потребе конкретних школа и покушаја чланова радне групе да буду иновативни него што представљају одраз интересовања ученика, јер испитивање интересовања ученика није спроведено⁸.

Уочљиво је да су понуђени предмети управо они који су, у односу на редован наставни план истог профила, искључени из групе обавезних општеобразовних предмета Огледа. На овај начин омогућено је да ученици стекну одређена знања из општеобразовне области, која су им, увећањем фондова часова стручних предмета и умањењем часова општеобразовних предмета ускраћена⁹.

Неки од понуђених изборних предмета припадају граничним научним дисциплинама, као што су медицинска географија и специјална ботаника.

⁸ За овај профил, ученицима је понуђен следећи избор: 1. разред: ликовна уметност, музичка уметност, историја, медицинска географија; 2. разред: историја, медицинска географија, социологија; 3. разред: физика, неорганска хемија, специјална ботаника; 4. разред: физика, предузетништво, одабрана поглавља органске хемије, специјална зоологија.

⁹ У пракси, отворен је простор за задржавање наставника који су „изгубили часове“ у одељењима Огледа, и чак повећање фонда часова задужења, јер се, уз пригодну процедуру изјашњавања или одсуство исте, у сваком одељењу огледа могу изучавати до три различита предмета (прилог рационалности и ефективности државног школства?). Наиме, Огледом је прописана могућност да се предмет изводи уколико се за њега определи 30% ученика од 20 ученика колико их има у одељењу огледа.

Иако је интердисциплинарност захтев савременог доба, с аспекта концепције наставних планова, овај степен диференцијације је неадекватан за средње формално образовање, тим пре што изостаје изучавање основне науке (географије, биологије), нити постоји корелација између садржаја предвиђених програмом изборних предмета са другим садржајима предмета на нивоу разреда. Како се изборни предмети уче углавном током једне школске године, изостаје и веза с осталим предметима у току школовања у Огледу. Тиме је онемогућена хоризонтална и вертикална веза садржаја на средњошколском нивоу образовања¹⁰. Оглед предвиђа могућност уписа на струковне студије и факултете, али се у оквиру изборних предмета карактеристичних за опште средње школе не налазе садржаји који су потребни као база знања за наставак школовања, и као први корак, за постојеће квалификационе испите. Осветлили бисмо још једну страну проблема везану за изборне предмете предвиђене Огледом: могућност избора и промене предмета у свакој години образовања изазива прекид у континуитету изучавања предмета, посебно оних чији су садржаји, као нпр. физике, постављени линеарно.

За потребе анализе наставних програма предмета из представљеног плана, скрећемо пажњу на неколико кључних тачака. Програми општеобразовних предмета су програми заједничких предмета за средње школе чија је основа дата још деведесетих година, без целовитих и битнијих промена, те је наставницима остављено да ове програме уклопе у огледом прописане фондове часова¹¹. Програми стручних предмета су дати кроз форму која је само наизглед нова. Како бисмо то показали, упоредићемо огледни са редовним програмом истог образовног профила. Уместо циља и задатака предмета, у Огледу су дати циљеви предмета који су, заправо, задаци. Пример којим илуструјемо тврдњу је следећи: као циљеви стручног предмета болести зуба, који се учи током другог и трећег разреда, наведени су: стицање знања о обољењима зуба и њиховом утицају на целокупно здравље човека; оспособљавање ученика за учествовање у профилактичким, дијагностичким и терапијским процедурама; оспособљавање ученика за асистирање при раду

¹⁰ Запитаност о потреби изучавања нпр. специјалне зоологије за будуће занимање стоматолошка сестра - техничар је изостала. Шта се крије иза назива предмета Одабрана поглавља органске хемије ученици не могу да докуче док не упознају садржаје програма, што у пракси изостаје, па се опредељивање ученика у овом случају своди на избор личности наставника а не потребу професије или даљег формалног школовања. Увођење предузетништва као предмета може се довести у везу са савременим захтевима образовања: брза преквалификација, доживотно учење, али се не може изнаћи директна веза са конкретним образовним профилем у чијој функцији би требало да буде, јер је ово занимање постављено као асистирајуће стоматологу и не пружа могућност самосталног професионалног рада.

¹¹ Нпр. у примени је програм српског језика и књижевности који је конципиран за фонд од 105 часова, а у Огледу је потребно реализовати га у оквиру 66 часова.

са пацијентима са посебним потребама и код пацијената повећаног ризика (нема обуке за рад с „осталим“, дакле, најбројнијим делом популације могућих пацијената). Наредни део програма су модули (нови назив за старе садржаје наставне теме). Уз модул стоји планирани број часова теорије и вежби (у односу на тему, где су одвојено приказани часови предвиђени за теоријску наставу и наставу вежби). Прописани су циљеви и исходи модула, као и препоручени садржаји. У предмету Болести зуба, они су представљени на следећи начин: циљ модула „Заштита на раду на одељењу за болести зуба“ је стицање знања о различитим инфекцијама, самозаштити и заштити пацијената; исходи су теоријско и примењено знање о могућим инфекцијама, као и заштити природне средине (заштита природне средине није дата као циљ модула), док су садржаји којима би циљ и исходи требало да се достигну: маске, заштитне рукавице, униформе и мантили, компресе! Намеће се питање да ли су знања, нпр. о маскама и њихова примена, адекватан садржај за постизање прописаних исхода, тј. циљева. Препоручен начин оцењивања код овог модула (као и код осталих) је: усмено излагање, тест, активност на часу, праћење практичног рада, тест практичних вештина и самостални практични рад. Део програма који чини „препоручени начин оцењивања модула“, као могућност, наводи нешто шири спектар вербалних (усмених и писмених) и кинестетичких метода рада него што се у педагошкој пракси данас користи, али преглед датих препорука указује да новина има мало.

Као препоручена литература, пошто уџбеници за Оглед не постоје, ипак се наводи постојећи уџбеник за редовни образовни профил (погрешно наведен), као један од могућих извора знања, и три књиге са непотпуним библиографским подацима¹². Последњи сегмент програма чини корелација с другим предметима¹³, где се предмети корелирају с предметима који ће се изучавати тек три године касније.

¹² Једна од њих је наведена на следећи начин: „Караџић; Композитни испуни“. Ради се о универзитетским уџбеницима стоматологије, којима се као извором може користити наставник приликом припремања за наставу, али нису адекватни за стални извор за учење на средњошколском узрасту, јер су у нескладу са узрастом ученика и потребама будуће професије. У пракси, оправдање за овакву препоруку литературе тражи се у чињеници да се одређени број ученика опредељује за упис на студије стоматологије. Овакав аргумент је нецелисходан за обуку стоматолошке сестре - техничара, која се усмерава према тржишту рада.

¹³ Наведени су следећи предмети: материјали и инструменти у стоматологији 1 (предмет који се изводи у наставној бази у првом и другом разреду, уводећи ученике у средства рада стоматолошке сестре - техничара, пре него имају било каква теоријска знања о томе зашто, када и како се ови инструменти користе, јер се области стоматологије уче у наредним разредима, што је још једна од нелогичних и некорелираних ситуација у Огледу); пародонтологија и орална медицина (предмет који се учи у четвртном разреду, те је корелација у овом разреду немогућа) и сл.

И код осталих предмета срећемо се са циљевима модула и очекиваним исходима који не прате увек постављени циљ и нису у складу са препорученим садржајима који би до циља требало да доведу ученике. Подсећамо да се ова неусклађеност тиче постизања специфичних циљева образовног профила, а да нисмо успели да пронађемо садржаје који би били у функцији остварења општих циљева образовања и васпитања.

Ако уважавамо актуелне критеријуме за израду наставних планова и програма, можемо исказати критички суд према указаним кључним местима, претпостављајући да се разлози за њихово непоштовање могу тражити у недовољном предзнању, кратким временским роковима, одсуству темељне припреме и сарадње тимова задужених за израду сегмената наставног плана и програма огледа, као и њихово обједињавање. Прегледом се може утврдити и изостанак супервизије коначне верзије планова и програма (обимне термилошке и техничке грешке). Из анализе произлази да се сусрећемо са противуречношћу између нормативно постављених циљева образовања, очекиваних исхода и садржаја образовања. Последишно, очекивана је противуречност између теоријски постављених циљева васпитања и реализације у пракси.

Из евалуације Огледа

За потребе евалуације огледа, на нивоу Центра, сачињени су упитници, јединствени за све школе које спроводе оглед: упитници за праћење, анализу и унапређивање огледа. Представљени подаци су добијени испитивањем наставника Зуботехничке школе који су предавали првој генерацији огледног одељења стоматолошка сестра – техничар¹⁴, путем два инструмента: Уводног упитника за анализу плана и програма огледа и Упитника за квалитативну анализу програма на крају 2. полугодишта¹⁵. На питања из упитника наставници су одговарали на следећи начин:

Послови стоматолошке сестре – техничара које наставници¹⁶ наводе припадају категорији радних задатака из области асистирања у стоматологији. За разлику од постојећег плана и програма, оно што је у Оглед уведено је проширење наведених послова сестре на област превентивног рада, уз промену односа здравственог радника према пацијентима. Међутим, из ове

¹⁴ У Србији су у Оглед стоматолошких сестара - техничара ушле две школе- Зуботехничка школа, Београд, и Медицинска школа, Нови Сад

¹⁵ Праћени су одговори наставника који су предавали у Огледу у 1. и 4. разреду. Истакнуто у даљем тексту су питања из упитника.

¹⁶ Од 20 задужених наставника у првом разреду шк. 2003/04. године, упитнике је попунило 11 наставника. Испитивани узорак даје индиције о односу наставника према Огледу.

нове области, према одговорима које наставници дају, нема података да се послови и задаци из ове области препознају као део професионалних компетенција.

Наставници треба да буду познаваоци постављених *циљева и исхода* огледа, али њихови одговори на наредна питања из упитника то не показују. Тако су нпр. одговори о познавању циљева и исхода огледног образовног профила у колизији су са наведеним конкретним пословима. Могу се приписати инертности наставника према задатку испуњавања упитника или потреби за пружањем социјално пожељних одговора. *Корелација садржаја*: неки наставници су оријентисани само на свој предмет, без потребе да повезују садржаје са сродним предметима, макар у сврху лакшег трансфера знања ученика, иако је повишен ниво корелационих веза у оквиру и између предмета један од значајних принципа образовно-васпитног процеса. Наставници се, углавном, ослањају на *сарадњу* са координатором Огледа, што се, сагледавајући одговоре наставника, испоставља као недовољно, посебно у делу процеса реализације наставног процеса. *Измене наставног плана и програма Огледа*: већи број наставника наставља са наставним радом по познатом режиму, без знања о изменама у плану и програму Огледа. Ови одговори могу бити манифестација навике ослањања на систем вођења, што изискује мање напора и ангажовања наставника. Наставници нису мотивисани за сопствени *стручни развој* и процењују да им за рад у Огледу није потребно стручно усавршавање. Истовремено, од *Центра задуженог за сарадњу* са стручним школама не очекују ништа (ставови могу бити ослоњени на досадашња искуства, квалитет понуђених програма обуке, изостанак повратних информација и многе друге).

Из података добијених упитницима за квалитативну анализу Огледа након реализованих програма у првом и четвртном разреду, наилазимо на примедбе малог броја наставника¹⁷ (општестручних и општеобразовних предмета) које указују на несклад између *плана и програма* и недовољне повезаности наставних садржаја. Наставници се слажу да *модули* омогућавају флексибилност приликом планирања садржаја, метода рада, али њихови одговори нас упућују да промена нема и да се и даље ради према концептима традиционалне наставе. Иако званично не постоје уџбеници намењени предметима у Огледу, наставници изјављују да не припремају *наставне материјале* који би послужили при реализацији наставног процеса, док се ретка наведена наставна средства појављују као примери позитивне праксе

¹⁷ Од 20 ангажованих наставника за рад у првом разреду, упитнике је попунило 9 наставника: 3 наставника општеобразовних предмета, 5 наставника општестручних предмета и 1 наставник стручног предмета; у школској 2006/07. години, од 20 наставника, упитнике је попунило 11 наставника: 5 наставника стручних предмета, 3 наставника општеобразовних предмета, 3 наставника изборних предмета по програму Огледа.

(коришћење наставних средстава сматрају високим искорак из уобичајеног рада). Наставници остају при суду да им *обука* није потребна, *Оглед оцењују* врло разнолико (од 1 до 5), али би се мали број испитаних укључио у рад на *ревизији* *Огледа*.

Један од циљева *огледа* је „унапређење квалитета и осавремењивање образовно-васпитног рада кроз увођење у свакодневну наставну праксу савремених и ефикасних метода рада с ученицима“. Одговори наставника нас упућују да *Оглед* није донео очекиване промене, те да нису уочене разлике у раду са редовним и огледним одељењем. Слична ситуација је и у осталим огледним профилима из подручја рада здравство и социјална заштита.

Уместо закључка

Огледни наставни планови и програми уведени су са циљем остваривања већег квалитета и осавремењеног образовно-васпитног рада. Сматрало се да ће се то постићи следећим задацима: увођењем у свакодневну наставну праксу савремених и ефикасних метода рада с ученицима; увођењем новог наставног плана и програма који би остваривао исходе стручног образовања и образовања уопште; повећањем фонда часова вежби и практичног рада ради успешног остваривања циљева образовања образовних профила; успостављањем вишег нивоа корелације наставних садржаја; увођењем предузетништва ради развијања предузетничког духа код ученика; изградом критеријума оцењивања и грађења стандарда оцењивања ученика; те да ће се путем *огледа* извршити и провера концепта стручне матуре. Од прописаних циљева *Огледа*, дакле специфичних циљева који припадају стручним школама, након шест година, мало од планираног је постигнуто. Обезбеђен је повећан фонд часова за области стручне наставе као претпоставка за успешну обуку ученика у извођењу радних задатака из области асистирања у стоматолозији, на радном месту стоматолошка сестра – техничар. На основу представљене анализе наставног плана и програма *Огледа* и емпиријских података о реализацији образовно-васпитног процеса, остаје нејасно да ли се у успостављеним условима, првенствено путем препоручених садржаја, будућој сестри – техничару обезбеђују услови за стицање компетенција за обављање „здравствене едукације и васпитног рада“. Како су у основи васпитног рада општа знања и способности оног који васпитава (нпр. вештина комуникације, знања), сматрамо да садржаји какви су *Огледом* дати нису адекватни очекиваном исходу. Минималан фонд општеобразовних предмета недовољан је за школско деловање у правцу ових компетенција (нпр. 2 часа српског језика недељно).

При анализи *Огледа* нисмо идентификовали адекватне садржаје који би ученике водили према знањима, умењима, ставовима и вредностима у

складу са постављеним општим циљевима образовања и васпитања, као што су активно учешће у друштвеном животу, успешно задовољавање сопствених потреба и интереса, развијање сопствене личности и потенцијала и допринос развоју културе и друштва (захтеви исхода образовања). Могућности за развој опште културе и креативности, које би опционе активности понудиле ученицима кроз садржаје изборних предмета, остале су неискоришћене у овом примеру.

Овај рад је покушај да се осветле и преиспитају нека од постојећих проблемских места у огледном наставном плану и програму. Програм показује противуречности између: циљева образовања и васпитања (општих и специфичних), садржаја (програма предмета) и исхода. Приликом анализе евалуационих листа, сагледали смо индикаторе који нас упућују на постојање противуречности између нових захтева постављених пред наставнике и њихових постојећих знања, те последично између теорије и педагошке праксе. Без намере да генерализујемо, напомињемо да постоје велике сличности у концепту и реализацији овог и осталих огледних профила из подручја рада здравство и социјална заштита.

Литература

- Закон о основама система образовања и васпитања* (2004). Београд: Просветни преглед, специјални број, на основу Службеног гласника РС бр. 62/2003, 64/2003, 58/2004, 62/2004, 72/2009.
- Инхелдер, Б. (1982). *Сензомоторно порекло сазнања; Интелектуални развој детета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Качапор, С., (1999). *Школска педагогија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Круљ и сар. (2003). *Педагогија*, Београд: Свет књиге.
- Наставни план и програм огледа* (2005). Београд: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 14.
- Од визије до конкретних корака – РОР о плановима и програмима* (2002). Београд: Министарство просвете и спорта РС.
- Од визије до конкретних корака – стручно образовање* (2002). Београд: Међународна конференција, Министарство просвете и спорта РС.
- Педагошка енциклопедија 1, 2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму огледа за образовне профиле козметички техничар, лабораторијски техничар, медицинска сестра техничар, стоматолошка сестра техничар, фармацеутски техничар, физиотерапеутски техничар, здравствени неговатељ и масер* (2005). Београд: Службени гласник, Просветни гласник, бр. 14.
- Рот, Н. (1980). *Основи социјалне психологије, социјализација*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању* (2002). Београд: Комисија за развој школског програма, Министарство просвете и спорта РС.

Реформа средњег стручног образовања: о наставном плану...

www.zuov.sr.gov.yu, март 2009, Центар за стручно и уметничко образовање.

Подаци о аутору:

*Весна Крварушић, магистар педагошких наука и педагошки саветник ,
запослена у Зуботехничкој школи, у Београу , Станка Враза 63
e-mail: vesna.kljajic@gmail.co*

ПЕДАГОШКЕ ШКОЛЕ И ПРАВЦИ

Вучина Зорић¹
Филозофски факултет
Универзитет Црне Горе
Никшић

UDK-371.4
Прегледни чланак
НВ. LIX 4. 2010.
Примљен: 4. IX 2010.

ЛАБОРАТОРИЈСКА ШКОЛА ЦОНА ДЈУИЈА ПОЛАЗИШТА, ФУНКЦИЈЕ, КОНЦЕПЦИЈА И КУРИКУЛУМ ШКОЛЕ

Ово теоријско истраживање усмерено је на анализу Лабораторијске Апстракт школе Цона Дјуија на Универзитету у Чикагу. Полазна основа рада је да је прагматистичка педагогија један од најзначајнијих праваца у развоју педагогије XX века, да је њен утицај и данас присутан, а да је у контексту тога важно разматрање питања рада Дјуијеве школе. Она је претрпела многа повриња и вулгаризована тумачења и интерпретације, а циљ овог истраживања је да спроведе објективну анализу њеног рада, кроз разматрање њених полазишта, функција, концепције и курикулума. Истраживање је показало да је Лабораторијска школа била у великој мери експерименталног типа у покушају да тестира ефекте истраживачког рада, задовољи интересовања ученика и захтеве наставних предмета, повезујући укупно и свакодневно искуство деце с оним у школи, инсистирајући на контекстуалном а не фрагментарном знању, формирајући навике критике, истраживања и закључивања, при том стално трагајући за најбољим начинима организације и реализације наставног процеса. Дјуијева филозофија васпитања и образовања оличена у раду његове Лабораторијске школе представља значајан допринос развоју педагогије, те заслужује још дубља и опсежнија истраживања.

Кључне речи: Цон Дјуи, прагматистичка педагогија, Лабораторијска школа, истраживање.

JOHN DEWEY'S LABORATORY SCHOOL STARTING POINTS, FUNCTIONS, CONCEPTION AND CURRICULUM

This theoretical research focuses on the analysis of John Dewey's Laboratory School at the University of Chicago. Our starting point is that pragmatic pedagogy is one of the most important directions in the development of pedagogy of the twentieth century, that its influence is still present and that, in the given context, discussion on the issues of Dewey's school functioning is of relevance. Dewey's school has experienced many superficial and vulgarized interpretations and explanations, and our aim is to offer an objective analysis of the School's performance, by analyzing its starting points, functions, conception and curriculum. Our research has revealed that the Laboratory School was predominantly of experimental type endeavouring to test the effects of research, to satisfy the interests of students and the requirements of the teaching subjects by linking everyday life experience of children with school experiences, by insisting on contextual rather than fragmentary knowledge, by training the students to think critically, to research and draw conclusions, and incessantly seeking for optimal forms of the teaching process and school organization. Dewey's philosophy of education represented in

¹ vucina@ac.me; vucinazoric@gmail.com

the work of his Laboratory School made a significant contribution to the development of pedagogy and deserves deeper and more extensive research.

Keywords: *John Dewey, pragmatic pedagogy, Laboratory School, research.*

УЧЕБНАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ДЖОНА ДЮИ

Резюме *В данном теоретическом исследовании приводится анализ Учебной лаборатории Джона Дюи в Университете Чикаго. Исходные положения работы заключается в следующем: прагматическая педагогика - один из самых значительных направлений в развитии педагогики 20 века; ее влияние отмечается и сегодня; в контексте изложенного необходимо рассмотреть сущность работы школы Дюи. Школа претерпела ряд поверхностных толкований и интерпретаций, а цель данной работы - провести ее объективный анализ через рассмотрение ее истоков, функций, концепции и куррикулума. Исследование показало что Учебная лаборатория была в большей степени экспериментального типа при попытке тестирования эффективности исследовательской работы, удовлетворения интересов учащихся и требований учебных предметов, делая упор не на фрагментальном, а на контекстуальном знании, формируя умения критиковать, исследовать и делать выводы, при этом стремясь найти самые лучшие способы организации и реализации учебного процесса. Философия воспитания и образования Дюи, вытекающая из работы его Учебной лаборатории, представляет собой значительный вклад в развитие педагогики, заслуживает еще более глубокое и широкое исследование.*

Ключевые слова: *Джон Дюи, прагматическая педагогика, Учебная лаборатория, исследование.*

Увод

Творац прагматистичке педагошке концепције Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952) био је важан филозофски, педагошки и политички ангажован теоретичар, практичар и реформатор свога времена. Један од најбољих показатеља његовог иновативног и истраживачког духа и дела је рад Универзитетске основне школе, познатије под именом Лабораторијска школа, коју је основао при Универзитету у Чикагу.

Пре свега, неопходно је истаћи да је на Универзитету у Чикагу у почетку свога рада одсек филозофија, којег је Дјуи био руководиоца, садржавао и студије психологије и педагогије. С једне стране, Дјуи је радом на Универзитету у Чикагу (1894–1904) јачао позицију педагогије (као науке и будућег самосталног студијског програма), а с друге стране, увек ју је доводио у уску везу са филозофијом и психологијом. Истицао је да се „без филозофије, која омогућава широко сагледавање и разумевање места васпитања у савременом животу, задатак васпитања претвара у ствар искуства као рутине“ (Гвозденовић, 2005: 21). Између осталог, Дјуијева искуства с основним и средњим образовањем у Мичигену (док је радио тамошњем универзитету 1884–1888 и 1889–1894) мотивисала су га да покуша да повеже

те иначе блиске науке још више. Дјуи није само декларативно инсистирао на повезивању филозофије и педагогије са животом, већ је на тој тежњи и креирао своје научне концепције. Зато је његово схватање васпитања и образовања веома широко и дубоко, чак и више од колоквијалног значења тих термина.

Дјуи је био уверен да ће педагогија, ако добије статус на универзитету какав заслужује, временом постати посебан студијски програм. По њему, одсек педагогија пре свега би требало да ствара специјалисте за образовање: професоре педагогије, управнике, надзорнике рада наставника, а потом да се бави и истраживањем у области образовања. Такав експериментални приступ проучавању питања васпитања и образовања захтевао је постојање лабораторије на одсеку за педагогију у којој би се нове теорије могле испробавати и њихова валидност тестирати. То је подразумевало у Дјуијевим првим плановима и педагошки музеј који би садржавао нове текстове, референтне књиге, уређаје и друге изворе и наставна средства важна за наставнике и ученике.

Одсек за педагогију је основан као посебно одељење Универзитета у Чикагу јесени 1895. године. „На том одсеку постојали су курсеви из Опште педагогије, Педагогије Песталоција и Хербарта, Енглеске педагогије, Општих принципа педагогије и сл., које су предавале Дјуијеве колеге, а он сам је реализовао курсеве из Психологије образовања, Филозофије образовања, Методологије образовања, Развоја образовне теорије, Педагогије основног образовања, Логичких метода у образовању и Развоја курикулума од XV до XVII века. До 1900. године број курсева је порастао на 23“ (Dykhuizen, 1973: 86). Јануара 1896. године отворена је Универзитетска основна школа, тј. лабораторијска или експериментална школа одсека за педагогију. Током Дјуијевог управљања Одсеком за педагогију име је промењено у Одсек за образовање, највероватније из техничких разлога, јер су му припадале, уз Лабораторијску (универзитетску основну) школу, и Чикаго мануелна тренинг школа и Јужна академија које су биле средњошколског нивоа образовања.

Лабораторијска школа је прве године рада (1896) имала 16 ученика и два стално запослена наставника. Осам година касније (1904), тј. последње године свога рада, школа је имала 140 ученика, 23 наставника и 10 асистентата који су били дипломци с Универзитета, а тај непрекидни раст броја ученика говори о њеној популарности и успеху. У раду школе су гостовале и Дјуијеве колеге с других одсека које су радиле са децом у оквиру својих специјалности. Ученици су били предшколског и основношколског узраста. Они до седам година су имали активности само ујутру, док је програм за старије подразумевао и часове после подне.

Значај Фребелових принципа

Било је уобичајено да разни гости посећују Лабораторијску школу. „Једној гошћи је било чудно што та основна школа нема и неку врсту предшколске установе“, иако у њој има деце млађе од седам година, „а речено јој је да има много певања, цртања, мануелне обуке и активности, игре и драматизације, при чему је велика пажња била посвећена односу деце у друштвеним релацијама“ (Good, 1947: 485). За Дјуија, суштина није била у имену школе, већ у духу самог процеса васпитања и образовања. И не само на основу тог примера, може се са великим степеном сигурности тврдити да су Дјуијеве идеје биле специфична надградња Фребелових (Friedrich Frobel) педагошких замисли. Иначе, Дјуи је под великим утицајем Фребелијанског покрета (нпр. Francis W. Parker), те је истицао да је његова „лабораторијска школа покушала да кроз све нивое буде прожета ефектима извесних принципа које је вероватно Фребел први свесно формулисао“ (Dykhuizen, 1973: 86). Уопштено говорећи, ти принципи су:

1. главни посао школе је да васпитава и образује децу за кооперативно и обострано корисно живљење;

2. главни извор целокупне образовне активности је у инструктивним, импулсивним односима и активности(ма) деце, а не у презентацији и апликацији спољашњег материјала;

3. индивидуалне тенденције и активности су организоване и усмераване кроз оно што њихова употреба начини од њих у кооперативном одношењу и узимањем њих као предности у стварању дечјег плана типичних радњи и прекупација у односу на веће и старије друштво, у које у крајњој линији оно иде, те да је кроз стварање и креативну употребу то вредно знање трајно и утемељено.

Уколико се може тврдити да наведени принципи представљају Фребелову филозофију образовања, онда се може сматрати да је Дјуијева школа њен експонент. Фребелови принципи, као што их је Дјуи у делу *Школа и друштво* (The School and society) истакао, били су да је „примарни посао школе да обучава децу за кооперативан и заједнички користан живот“ кроз „инстинктиве, импулсивне ставове и активности детета“ (J. Dewey, 1899: 117). По Дјуију, требало би да школа буде заједница, а учење активан процес, укључујући истраживање, конструисање и уметничку креацију. Те идеје су биле подржане биолошком и функционалистичком психологијом Џемса (William James), Ејнцела (James R. Angell) и самог Дјуија. Све то је умногоме омогућило Дјуију да своју школу што боље повеже са спољашњом околином и заједницом. Иначе, филозофија и педагогија, за Дјуија, јесу практичне експерименталне студије човека о самом човеку и његовом свету.

Функција и полазишта школе

Дјуијева школа је била уникатна у томе што је почетна замисао била да буде углавном лабораторија, попут било које научне лабораторије дизајниране да тестира идеје. Њена функција је била да открије на који начин деца могу најбоље да уче и који би однос курикулума и наставних метода био најефектнији. Такав експериментални приступ значи да Лабораторијска школа није „школа вежбе“ где људи уче да поучавају, нити „образац школа“ где ученици постају сведоци одговора већ претходно пронађених и датих. Дјуијева школа је тежила да „продубљује исте односе с радом (филозофског, психолошког и педагошког) студијског програма, као и у односу на биологију, физику или хемију. Попут било које лабораторије, она је имала две главне сврхе: 1. да изложи, тестира, верификује и критикује теоријске твдње и принципе; и 2. да доприноси суми чињеница и принципа у својој специфичној усмерености“ (Mayhew & Edwards, 1936: 3). Такав мултидисциплинарни приступ у настави јесте одраз Дјуијевог филозофског и педагошког експериментализма, инструментализма и контекстуализма и виђења образовања као истраживачког процеса.

Џон и његова супруга Елис Дјуи (Alice Dewey), који су били оснивачи и централне личности у осмишљавању рада Лабораторијске школе, идентификовали су четири проблема традиционалног образовања које су хтели да истраже (J. Dewey, 1899: 166-169). Прво, увидели су велику одвојеност између учениковог живота код куће и оног у школи. Друго, веровали су да су историја, уметност и наука учињени безначајним на начин како су до тада били предавани ученицима. Треће, уочили су потребу за више наставних метода које би учиниле учење математике и писмености усклађеним са дечјим свакодневним искуством и у односу на проучавање других наставних предмета. Четврто, увидели су мањак пажње посвећене ученицима индивидуално. Оно што је школу чинило тако узбудљивом за Дјуијеве било је то да се наведена питања могу проучавати не само кроз теорију или дискусију, већ и актуелним делањем кроз праксу.

Главни задатак образовања, како је Дјуи истицао у делу *Како мислимо* (How we think, 1910) и који је изражаван и оствариван у Лабораторијској школи, јесте да образује ум да мисли рефлексивно и интелектуално. Та врста мишљења је описивана као нешто активно, истрајно и утемељено. Дјуијева школа је стога тежила да омогући услове који би довели до такве култивације ума. Настава и учење су промишљани и спровођени као кореспондирајући процес. Наставници су имали задатак да подстичу радозналост која је већ присутна и активна код деце, што је значило да наставници морају добро да познају своје ученике. У том смислу, наставник мора више да учи него да поучава, а његов посао је и да одржава дух радозналости и

обезбеђују истраживачки начин рада. Дјуијеви су одбацивали праксу рутине, догматизма и тривијалних вежби умногоне својствених традиционалном школству откада је схваћено да ти елементи умртвљују истраживачки дух. У Лабораторијској школи активности су биле повезане са социјалним одговорностима живота одраслих, формирањем навика критике, опсервација, логике и закључивања. Елис и Џон Дјуи су посебно инсистирали на стварању услова који омогућавају да деца имају континуирано искуство између школе и куће и да методе и временска усклађеност постоји између увођења у наставне предмете и дечјих природних мотива. Та основна начела Лабораторијске школе су један од њених главних доприноса образовној теорији и пракси.

Концепција рада школе

Захтеви за наставнике у Лабораторијској школи су били двоструки. Од њих се очекивало да добро познају своје васпитанике и имају свест о искуству детињства, као и дубока знања из наставних предмета. Школа је била уређена као научна лабораторија која се суочава веома често са физичким феноменима кроз истраживачки дух наставног особља, који имплицира да никада не уче децу да постоје потпуни и коначни одговори који се могу наћи. Они су сматрали да би добра настава и учење требало да увек зависе од константног узајамног искуства, рефлексивности, истраживања променљивог света и друштвених односа и улога наставника који уче и ученика као битне водиле у раду наставника.

Мишљење о конкретном, удружено са практичним наставним предметима, било је фундаментални принцип рада Лабораторијске школе. То значи да је од ученика непрекидно захтевано да примењују своја знања на нове активности у циљу ефективног суочавања са разноврсним тешкоћама и проблемима, те укупног развоја способности и мишљења.

Наставници нису покушавали да нешто учине интересантним, јер би то подразумевало да ученици немају свој природни, исконски или истински интерес. Наиме, ученици усмеравају себе ка нечему што им је неопходно у свом истраживању, а наставници непрестано охрабрују експанзију и експресију њихових идеја стварајући и подстичући конверзацију, рад и нудећи сродна искуства.

Када је Дјуијева школа почела с радом, васпитаници су били подељени у групе различитог годишта и цео дан су проводили с једним наставником. Дјуијеви су претпостављали да ће таква организација рада помоћи деци да успоставе ближи однос с наставником и омогућити да старији чланови групе ученика помогну наставнику. Међутим, дошли су до закључка да је веома тешко да само један наставник пружи прецизне инструкције и

тврдње о свим стварима у оквиру наставних предмета. Тако је током друге године рада школа била другачије уређена, те су ученици били груписани по годишту и проучавали наставне предмете са неколико наставника. Елис Дјуи је истицала да је такав одељењски модел имао предности, јер је омогућавао наставницима развој као специјалистима за одређене наставне предмете, а тиме и доносио корист самим ученицима (А. Dewey, 1904-1906: 9). Дакле, препозната је потреба специјализације наставника, чак и у раду са тако раним узрастом деце. То је само један у низу аргумената да многобројне оптужбе о томе да је Дјуи био велики противник разредно-предметног-часовног система не стоје, већ је истраживао његове могуће форме, варијанте и побољшања, као другачије начине организације образовног процеса.

У циљу континуираног унапређења и одређивања ефикасности својих метода и идеја, наставници Лабораторијске школе су се састајали седмично. Ипак, после две године рада увидели су да је време на састанцима пречесто фокусирано на дискусије о одређеним ученицима, а недовољно о наставном програму и методама. У намери да то усагласе, поделили су своје састанке на три типа: одељењски, групни и општи. Одељењски састанци су били дискусије о раду ученика у оквиру одређених наставних предмета тако да су сви наставници могли да прецизније увиде целину и промене које могу бити учињене у деловима или фокусу наставе. Групни састанци су омогућавали дискусију о индивидуалном развоју ученика. Коначно, општи састанци су омогућавали расправу о општим принципима васпитно-образовног процеса. Рад наставника на састанцима је било важно средство њиховог професионалног развоја, континуираног праћења рада ученика и подизања квалитета наставе и образовања у школи.

Курикулум школе

Курикулум Лабораторијске школе је био експерименталан, интерактиван, развојни и релативно променљив, а ипак је на многе начине био веома структуриран. Насупрот каснијем уобичајеном мишљењу аналитичара Дјуијевог дела и рада школе, многе од делатности ученика биле су претходно предвиђене тако да би њихове активности водиле ка ефективном учењу. Наставници су полазили од интереса ученика, повезујући их са концептима које желе да деца науче, те планирали активности у складу с тим. На тај начин, курикулум није био базиран на ћефу ученика, нити искључиво на идејама одраслих о томе шта ученици треба да знају. Наиме, он је „укључивао интересе везане и за дете и за наставни предмет сталним кретањем и одношењем та два елемента“ (Hall, 2005: 98). Непрекидно фокусирање на искуства, интересе и питања ученика и жеља да им се пружи усмерење во-

дили су континуираном сједињавању изазова наставних предмета са дечјим искуствима. То је био пре принцип, него строго контролисани план.

Ученици Лабораторијске школе су били ангажовани у тематским делатностима које су се односиле на њихов лични живот и на живот уопште. Њихове активности и проучавање одређених области биле су повезане с њиховим домом – кућом, комшилуком, градом и свакодневним животним ситуацијама – њиховим знањем, интуицијом, интересима и искуствима. Стога, ученици Лабораторијске школе су започињали образовање проучавањем познате и непосредне околине и животних потреба – домаћинства, одећа и храна. Друге, више апстрактније области сазнања попут читања, писања, литературе, науке, историје и географије су сједињене и развијане континуирано и корелативно из тих трију исконских људских потреба. На пример, учење о храни укључивало је и баштованство, пазарење и, наравно, кување. Ученици су практичним проучавањем кувања и послуживањем obroка истраживали истовремено и одређене принципе науке и математике. Клапаред истиче да у Дјуијевој школи „радови који су послужили као основа у настави деце од шест до десет година бејаху столарство, куварство, ткање и шивење, а искуство је показало да та врста радова највише расте-рује ону школску атмосферу којом је школа потпуно одвојена од стварног живота. Али смер наставе је био да управља тим радњама, да их систематизује и организује на такав начин да се оне не извршавају на добру срећу без доследности и везе, као што то често бива ван школе. У огледима се та логичка координација ручних радова показала као ствар коју је најтеже извести, али уједно и као таква која је била најуспешнија“ (Klappared, 1920: 16). На тај начин је Лабораторијска школа била саставни део живота без сувишних апстракција и страха, те у знатној мери систематична, корисна и занимљива за ученике.

Најважнији принципи на којима је био одређиван наставни програм били су: „1. да одређена количина времена треба да буде посвећена мануелном и интелектуалном раду, 2. Балансирање времена које се користило за мануелни рад конструктивног типа, као што је рад у радионицама, кувању, шивењу, и онога за уметничке начине изражавања, као што су моделовање, сликање, и сл.“ (Mayhew & Edwards, 1936: 383). У зависности од узраста, деца су имала курсеве из читања и писања, гимнастике или игре у учионици или напољу, музике или уметности, кувања, шивења, историје и географије, екскурзије, посете музејима, конструисања, рад у радионицама савремених језика, књижевности наука, итд., а тежило се што тешњој корелацији између наставних предмета приликом проучавања њихових садржаја и реализације проблемских задатака и пројеката.

Дјуи је био против класичне и строге поделе наставе на наставне предмете, јер је тежио подређивању јединству и целини искуства. Његова школа је имала значајну функцију не само као педагошка лабораторија, већ и као експериментално истраживање, тј. бављење ширим проблемима истраживања у интердисциплинарном и мултидисциплинарном контексту. „То је дакле била заиста експериментална школа у пуном значењу те речи. При том, Дјуи се није усуђивао да много употребљава ту реч која је изазивала страх и неразумевање“ (Klarared, 1920: 17). Био је свестан да све што је ново и реформско, а у вези је са децом, самим тим изазива велика подозрења и бојазан код многих родитеља, али и просветних радника, што га није онемогућило да настави своја истраживања.

По Дјуију, истраживања започињу тешкоћом или проблемом. Увидео је проблем вештачке супротности између интересовања и напора, детета и курикулума, школе и друштва. Те тешкоће су постале наслови неких Дјуијевих раних дела. У делу *Школа и друштво* обратио је посебну пажњу на промене у образовању које су биле резултат индустријске револуције. Школа какву је он желео била би минијатурно друштво, у блиској вези са „великим“ друштвом које је око ње, те у перспективи установа и средство за решавање социјалних и интелектуалних конфликта.

У Дјуијевој школи су деца упознавала делатности занимања у свакодневном животу, у великој мери у индустрији, не само кроз посебне наставне предмете или у стручне сврхе, већ је то био центар укупног курикулума и модел наставног метода. Та идеја о језгру курикулума и метода била је једна од главних карактеристика Лабораторијске школе у Чикагу. „Деца узраста шест година упознавала су се са кућним активностима које су подразумевале једноставне кућне и индустријске задатке, материјале и алате. Та мануелна обука стварала је производне и индустријске вештине“ (Good, 1947: 259). Зависност човека од природе и друштва водила је ученике ка проучавању науке и историје. У настави су се много изучавале природне науке и примењивали експерименти. Коришћени су механички уређаји попут преслице и разбоја. Проучавање памука, на пример, било је реализовано кроз нивое, тј. етапе сађења и узгајања, прављења влакна, предења и ткања, па све до његовог коришћења у прављењу одеће. Такве делатности добијале су нову форму и биле су у корелацији с истраживањем развоја друштва и индустрије. Изучавање часовника и телефона водило је ученике ка разматрању комуникација и друштвене кооперације. Формално вежбање, рецитације, строго дисциплиновање и сл. били су елиминисани усмеравањем и оспособљавањем деце ка самобразовању и самоваспитању кроз процес откривања, конструисања и кооперацију у занимљивом раду.

Постојала је повремено мала разлика или диференцијација у активностима девојчица и дечака у Дјуијевој школи. На пример, и девојчице и дечаци су користили тестере у столарским радионицама, кували оброке, градили објекте, правили разбоје и затим их користили за ткање. Девојчице су се навикле на бављење истим активностима, па су протестовале када би се појавила диференцијација. Наиме, „једном се на часу шивења десило то да су девојчице правиле сукње за себе, а дечаци су намештали разбоје. Девојчицама је то сметало па су предложиле да дечаци праве панталоне за себе. Компромис је нађен када је одлучено да дечаци шију свима неопходне кецеље за рад у штампарској радионици“ (Runyon, 1900: 47). Важно је истаћи да је структура курикулума углавном подразумевала рад у групама, али је ученицима такође давана слобода и подршка потребна тежњама индивидуалних интереса, јер би тиме допринели развоју њихових вештина, талената и знања целе школске заједнице. Дјуијеви су веровали да је „највреднија навика деце која се може стећи самостално мишљење“ (A. Dewey, 1904-1906: 13), а да је значајан импулс за успех осећање и знање да школа припада самим ученицима.

С обзиром на искуства у раду школе и њен експериментални концепт, не чуди што су из године у годину увођене промене у оквиру наставних предмета за одређена годишта ученика или времена трајања часова. Школу и курикулум је карактерисала флексибилност, реалистичност и адаптивност у односу на потребе, интересовања, а поготово могућности деце.

Закључак

Прагматизам карактерише критички однос према стварности, са знању и животу уопште, не као вид неоправданог, неутемељеног или екстремног скептицизма, већ као израз истраживачког и прогресивног духа. Тај и такав став није усмерен само ка споља, већ, што је још важније, и ка унутра. „Коначно, Дјуијева филозофија би била она која познаје своје границе и која не обећава оно што не може извршити: критичка филозофија, која је увек спремна да исправи своје закључке и да преиспита своје резултате“ (Абанјано, 1967: 193). Дјуијев рад у Лабораторијској школи, тј. критички и објективни однос какав је имао према својим идејама спроведеним у пракси, најконкретније одсликава и доказује да је имао према себи однос какав је имао и захтевао од других.

Сам назив Дјуијеве Лабораторијске школе одсликава његов став о образовању као суштински експерименталном. Иако му је служила да проверава своју теорију у пракси, Дјуијев став је да је образовање процес експеримента зато што увек има нешто ново да се учи и различитих ствари да се искуси. Живот не стоји мирно и постоји стална потреба за унапређењем.

вањем. Стога, Дјуијева метода образовања није скуп рецепата, већ она може бити мењана да би била у складу с променљивим околностима живота. Експериментални метод препознаје да нема фиксираних или коначних, апсолутних закључака, те је по Дјуију образовање заиста процес открића. Чак и наставник не зна увек какве све специфичне закључке ученик може извући из свог истраживања, иако неке опште оквира може претпоставити.

Школа често презентује одређене садржаје ученицима кроз скоро потпуно негирање или запостављање актуелних искуства ученика. Децу су често егоистична, усмерена доминантно ка себи, импулсивна, а њихова искуства конфузна, неодређена и нејасна, док су садржаји представљени у школи најчешће презентација света као уређеног, извесног, сигурног и предвидљивог знања. С друге стране, „Дјуи је критиковао и оне који су чинили од деце једину полазну тачку, центар и крај образовања“ (Ozmon & Craver, 1995: 152). Није веровао да све треба да буде подређено личности и ћудима детета. У складу с тим Дјуијевим ставом, постоје две главне ставке у таквим случајевима: логичка и психолошка. Прва се односи на научну дисциплину, а друга на интересовање детета. Наиме, грешка је у ставу да постоји кланац или празнина између дечјих интересовања и обавезног наставног предмета. Дуализам између детета и курикулума у великој мери нестаје када се дечји актуелни интереси и они које репрезентује курикулум виде као две границе једног те истог процеса. „Чињенице и истине које улазе у актуелно дечје искуство и оне које су садржане у наставним предметима јесу иницијални и коначни услови једне стварности. Супротстављање једне другој је супротстављање незрелог и зрелог истог развијајућег живота“ (J. Dewey, 1902: 17). Одговарајући наставни предмет није и не би требало да буде нешто фиксирано и готово ван и без додирних тачака с интересовањима детета.

Стога и не чуди што се током истраживања дошло до сазнања да је курикулум Лабораторијске школе био ослобођен религијских садржаја, експерименталан, корелативан, флексибилан и адаптиван у односу на свакодневне потребе, интересовања и могућности ученика, а ипак је на многе начине био веома структуриран. По Дјуију, иако у великој мери дете треба да буде у центру образовног процеса, активно учење не треба да буде засновано на дечјим неконтролисаним импулсима и насумичним тежњама. Уместо тога, Дјуи сугерише да највреднији образовни резултати најчешће долазе кроз усмеравање и организоване поступке. За прагматистичку концепцију васпитања и образовања услови успешног учења су проблематизација наставног материјала, активност детета и повезаност учења с његовим животом, игром и радом.

Велика је штета што Лабораторијска школа није дуже радила, јер бисмо, између осталог, могли објективније и потпуније анализирати и вредно-

Лабораторијска школа Џона Дјуија

вати њена достигнућа. Ипак, може се тврдити да је Лабораторијска школа по много чему била јединствена и један од најинтересантнијих и најважнијих подухвата педагогије XX века, који и данас представља важан пример могућег начина истраживања филозофије васпитања и праксе образовања.

Литература:

- Абањано, Н. (1967): *Могућност и слобода*, Београд: Полит;
- Boydston, J. (ed.) (1967-1987): *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, 37 volumes, Carbondale: Southern Illinois University Press;
- Dewey, A. (1904-1906): *Typed manuscript documenting the history of Laboratory school*, Box 22, Folder 2, Teacher College, Columbia University: Katherine Champ Meyhew Papers;
- Dewey, J. (1899): *The School and society*, Chicago: University of Chicago press;
- Dewey, J. (1902): *The Child and the Curriculum*, Chicago: University of Chicago Press;
- Dewey, J. (1910): *How we think*, Boston: D.C.Heat&Co.;
- Dykhuizen, G. (1973): *The life and mind of John Dewey*, London and Amsterdam: Feffer and sons inc.;
- Good, H.G. (1947): *A History of Western education*, New York: The Macmillan company;
- Gvozdenović, S. (2005): *Filosofija, obrazovanje, nastava*, Podgorica: ZUNS;
- Hall, I. (2005): *The unsung partner: the educational work and philosophy of Alice Chipman Dewey*, doctoral dissertation, Harvard University;
- Клапаред, Е. (1920): *Педагогија Џона Дуија*, Београд: Књижарница Рајковића и Ђурковића;
- Mayhew, K.C. & Edwards, A.C. (1936): *The Dewey school: The Laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*, New York: D.Appleton-Century co.;
- Ozmon, H. & Craver, S. (1995): *Philosophical foundations of education*, New Jersey: Prentice Hall inc.;
- Runyon, L. (ed.) (1900): The Elementary School Record, in *University Record*, Chicago: University of Chicago Newspaper.

Подаци о аутору

Вучина Зорић, доктор педагошких наука, доцент на Филозофском факултету Универзитета Црне Горе, Данила Бојовића бб, 81400 Никшић
e-mail: vucina@ac.me; vucinazoric@gmail.com

ПРИКАЗИ

Анђелка Игњачевић¹
Филозофски факултет
Београд

UDK-37 (80.86)
Приказ дела
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 20. X 2010.

СТУДИЈЕ О ЈЕЗИКУ МЕДИЦИНЕ У ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ

Аутор: Др Софија Мићић
Издавач: Медицински факултет, Београд

Студије о језику медицине у енглеском и српском др Софије Мићић објављене су крајем 2009. године као 16. књига Библиотеке *Пут у речи* издавача Београдска књига (стр. 237). Књига садржи, поред предговора, увод, седам поглавља, библиографију, именски регистар, предметни регистар, сажетак и напомену о аутору.

У једном интервјуу у дневним новинама *Данас*, крајем прошле године, проф. др Никола Хајдин, председник Српске академије наука, рекао је да је у Србији неразвијена свест о значају науке за материјални развој друштва. Пошто науке нема без универзитета, послужила бих се парафразом ове изјаве да устврдим да је на државним универзитетима у Србији неразвијена свест о значају страних језика струке за науку (и свако друго поље људске делатности) и, последично, за развој (не само материјални) друштва.

То је управо један од разлога због којих сматрам да је монографија др Софије Мићић драгоцене и да се појављује у правом тренутку да помогне да се свест о страном језику струке у нашој академској заједници макар мало помери у смеру препознавања значаја изучавања страних језика на универзитетском нивоу.

Наиме, док су приватни универзитети у Србији одмах схватили колико је студентима неопходно познавање страних језика и у плановима и програмима обезбедили одговарајући простор, на државним универзитетима у Србији ситуација је поразна. На пример, На Универзитету у Београду, у замаху реформи у болоњском процесу, на готово свим факултетима драстично се укидају страни језици, изузев енглеског, па и енглеском језику се смањује простор, тако да се на неким факултетима изучава само 30 часова, и

¹ a.ignja@eunet.rs

то у првом, почетном семестру студија када студенти једва знају да се крећу по згради факултета, а ништа не знају о дисциплини коју почињу да студирају. Часни изузеци су управо Медицински факултет где је енглески језик, као изборни предмет, добио простор на свим годинама студија, захваљујући напорима управо др Софије Мићић, Економски факултет где се енглески језик изучава четири године и нуде се и други страни језици (француски, немачки, руски), или Саобраћајни факултет где се само енглески језик предаје на све четири године студија. Има и другачијих решења: Филозофски факултет, на пример, студентима нуди шест станих језика (енглески, француски, немачки, руски, шпански, италијански) као изборни предмет на првој и другој години студија и Студије британске културе и Студије руске културе на трећој и четвртој години студија. На свим осталим факултетима Универзитета у Београду ситуација је алармантна.

Други разлог због кога сматрам да су *Студије о језику медицине* др Софије Мићић значајне јесте што многи у нашој универзитетској средини не препознају разлику између општег страног језика и језика за специфичне намене. Наиме, креатори наставних планова и програма не учевају да страни језик струке треба да припада групи општестручних предмета будући да је настава страног језика струке усмерена на професионалне потребе дисциплине, односно има за циљ да студенте опскрби оним језичким знањима и вештинама које су им потребне у академском контексту, као и оне које ће им бити потребне у будућем професионалном животу.

Шире гледано, свима онима који су заинтересовани за ову проблематику, монографија *Студије о језику медицине* може да помогне да детаљно упознају карактеристике стручног енглеског и српског језика, а онима који желе да се упусте у авантуре професионалног предавача страног језика струке да упознају захтеве, изазове, динамичну праксу и узбудљиве могућности истраживања.

Монографија *Студије о језику медицине у енглеском и српском* садржи седам поглавља. У свим поглављима ауторка следи јединствену структуру: прво се читаоцу нуде теоријске основе за истраживање конкретне области језика, засноване на релевантним поставкама признатих теоретичара за дату област лингвистике и примењене лингвистике (што може да буде изванредан водич студентима који изучавају језик струке), затим се наводе одговарајући примери у енглеском и српском језику, истичу сличности и разлике два језика, а потом ауторка за сваку област даје своја виђења заснована на практичном искуству предавача о томе колико и како би студенте нематичних факултета требало обучавати у одређеној области страног језика, као и за које језичке вештине је познавање одређених језичких области потребно.

Прво поглавље посвећено је творбеним аспектима језика: градњи термина, префиксацији и суфиксацији, а посебна пажња посвећена је специфичним префиксима у језику медицине у енглеском и српском. Илустративан је пример термина *gastroenterology*, односно *gastroenterologija*: „Корен *gastr* значи *stomach*/желудац, корен *enter* значи *intestines*/црева, а суфикс *-logy* значи *study of the stomach and intestines*/изучавање желуца и црева“ ... “Када термин садржи два или више корена повезаних са деловима тела, анатомска позиција често одређује који корен иде пре другог. На пример, желудац први прима храну, затим танко црево, па је термин за обољење *gastroenteritis* а не *enterogastritis*“ (стр. 19). Суфикс *-itis* из датог примера припада групи специјалних медицинских суфикса и значи *запаљење* (стр. 23), а опште правило за откривање значења медицинских термина јесте да се крене „од суфикса ка почетку термина и унакрсно“ (стр. 19).

У Другом поглављу приказане су различите теорије које се односе на лексичко-семантичке аспекте језика медицине: теорија семантичких поља, концептуална анализа (денотација, конотација, афективно значење и евалуација, смисао, стил), појмовна метафора као средство концептуализације, појмовна метонимија као средство концептуализације, когнитивна лингвистика, теорија језика у контакту, депенденцијална анализа, контрастивна анализа, творба речи. На стр. 58. ауторка наводи: „Медицинско превођење и рад на терминологији обухватају пренос значења на концептуалном нивоу и његово представљање на лексичком нивоу. Језик медицине чешће описује него што дефинише непотпуно схваћене природне феномене. Концептуално дефинисање и организација су стога кључни за преношење информација заснованих на значењу на лингвистичком нивоу“ ... “За двојезичну лексикографију и педагошку праксу корисно је, дакле, предочити неку лексему на сва три плана: деривационом, семантичком и концептуалном“ ... На пример, ... “предлози и партикуле у енглеском језику до сада су углавном произвољно објашњавани студентима страног језика у уџбеницима и речницима те су стога представљали мистерију. Последњих година когнитивни приступ значењу предлога плононосан је у објашњавању њихових бројних могућности“. Да би приказала корист од примене овог приступа у настави, ауторка наводи неколико примера метафора и комбинација са фразалним глаголима у енглеском језику. Један од примера је метафора *The body is a container* која изазива употребу одговарајућих фразалних глагола као што су, на пример, глаголи *take out* или *set in*: *They took his appendix out* или *You can see gangrene has set into your left leg*.

Треће поглавље посвећено је особеностима језика медицине: етимологији терминологије, метафоричким концептима, односно специфичностима језика на лексичком, морфолошком, синтаксичком и семантичком нивоу. На

пример: “на морфолошком нивоу запажа се: 1. велика фреквенција именичких сложеница и 2. претежна употреба простог садашњег времена уз понеки облик презент перфекта, док се просто прошло време и плусквамперфекат јављају ређе“ (стр. 78). Затим следе описи карактеристика енглеског па српског језика медицине где ауторка оправдано критикује претерану и често неправилну употребу страних речи и залаже се за ангажман шире заједнице са циљем да се изврши стандардизација медицинског језика у српском. Поглавље завршава кратким уводом у примењену лингвистику и специфичностима наставе страног стручног језика.

У четвртој поглављу, које је посвећено искључиво проблему медицинске терминологије и стандардизацији, ауторка наводи: “У последње време, велике и развијене земље израдиле су медицинску терминологију на свом језику и напустиле грчко-латинску терминологију. Енглески медицински језик је стандардизован ... и нагло се развија и чини напоре да прати велики напредак медицинске науке и струке“ ... “Тако је енглески језик постао водећи у творби нових назива у медицинској науци и струци“ (стр. 116). “У српском језику грчко-латинска терминологија је још увек у употреби и стога постоји јака потреба за развијањем српске медицинске терминологије“ не би ли се превазишла садашња неусаглашеност употребе и “да се не би дешавало да у научном раду један аутор користи израз *рилизинг хормон*, други у истом контексту *ослобађајући хормон*, а трећи *либерин*“ (стр. 119).

Пето поглавље посвећено је парадигматским и синтагматским лексичким односима у језику медицине и обрађује појаве полисемије, метафоре, метонимије, хиперонимије, хипонимије, таксономије, меронимије, партитивности, транзитивности, синонимије, антонимије, синегдохе, синестезије, платисемије, паронимије, хомонимије и колокација. Као пример парадигматских односа у одељку о хиперонимији и хипонимији објашњава се како од специфичних особина обољења зависи распоред лексема у хијерархијским редовима: први ред: *illness/болест* > други ред: *lung illness / плућна болест* > трећи ред: *bronchitis/бронхитис* > четврти ред: *asthmatic bronchitis / астматични бронхитис*. Именица првог реда је хипероним, а све остале су хипоними. Уочавање ових односа значајно је за лексикографију “зато што се хипоним најчешће дефинише преко хиперонима“. Будући да се “у термилошком речнику прворедни хипоним који функционише као хипероним показује сувише општим, довољно је почети од другоредног хиперонима и навести његове хипониме“ (стр. 132).

У шестом поглављу ауторка се бави придевским, глаголским и глаголско-придевско-именичким колокацијама за обољења у енглеском и у српском језику. Први и други одељак посвећени су придевско-именичким

колокацијама у енглеском, односно српском језику медицине: тако придев *violent* иде уз именице *cough, pain, nosebleed...*, а *severe* уз *anaemia, malnutrition, epilepsy...* (*violent malnutrition* није уобичајена комбинација). Или примери за српски језик: “постоји група придева која често колоцира уз бројне именице, као што су *тежак, велики, јак, озбиљан*, који истичу степен негативности“. На пример, придев *јак* иде уз именице *кашаљ, прехлада, свраб, бол, грч...* али не уз *потхрањеност, опекотина, гојазност*. Трећи и четврти одељак обрађују глаголско-именичке колокације у једном и другом језику, а пети и шести придевско-глаголско-именичке колокације у оба језика.

Седмо поглавље посвећено је лексикографским аспектима језика медицине. Наводи се кратак преглед достигнућа на пољу лексикографије енглеског језика и пореди са савременом српском лексикографијом. Посебан одељак посвећен је кратком прегледу развоја језика медицине у српском и критици тренутног стања употребе језика у сврху писане и усмене комуникације на пољу медицине.

Обимна библиографија на крају монографије *Студије о језику медицине* такође има велику вредност и може користити свима који су заинтересовани за проучавање језика за специфичне намене.

На крају неколико опаски. Кроз цео рад провејава ауторкин став о великој потреби за кодификацијом српског језика медицине због претеране, често неоправдане и неправилне употребе англицизама. Придружујем се овом апелу јер се ова појава јавља и у свим другим професионалним областима, али, као што и сама ауторка на више места истиче, за такав подухват потребан је организован интердисциплинарни приступ шире заједнице. Сви смо, наравно, свесни да је све што се данас дешава у српском језику, па и језику медицине, заправо одраз глобалне цивилизацијске револуције чији смо сведоци и учесници, а време ће показати које ће промене у српском језику опстати. Мада је српски језик, као и енглески и сви други језици уосталом, кроз историју апсорбовао језичке елементе других језика, мењао се и мења и данас и није у опасности да нестане, ипак је неопходно да се неким видом стандардизације уведе више реда макар, или нарочито, у јавној употреби језика. Монографија др Софије Мићић је и у том погледу вредан покушај да се скрене пажња на овај свеprisутни проблем.

Подаци о аутору приказа:

*Анђелка Игњачевић, доктор филолошких наука, ванредни професор на Филозофском факултету у Београду.
e-mail a.ignja@eunet.rs*

ПРИКАЗИ

Милица Марушић¹
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.212
Приказ дела
НВ. LIX 3.2010.
Примљен: 5. X 2010.

НЕУСПЕХ У ШКОЛСКОЈ КЛУПИ

Аутор Мр Душица Малинић
Издавач : Институт за педагошка истраживања, Београд, 2009

„Неуспех у школској клупи“ у издању Института за педагошка истраживања представља прву монографију магистра педагогије Душице Малинић. У њој су на прегледан и исцрпан начин изложени су резултати проучавања теоријских доприноса проблематици школског неуспеха, као и емпиријског истраживања намењеног откривању корелата овог феномена. Монографија се састоји од четири тематске целине, праћене закључним коментарима, што доприноси јасноћи и кохерентности овог дела.

У првој целини се дефинише појам школског неуспеха, где се најпре наводе његова одређења са становишта психолошке и педагошке литературе, затим се приступа излагању начина на који се тај неуспех огледа у пракси и на који га дефинишу релевантни законски прописи. Приликом излагања различитих дефиниција школског неуспеха, ауторка нуди неколико категорија у оквиру којих се он може концептуализовати. Ове групе дефиниција формиране су према доминантном фактору који одређује неуспех: интелектуалне способности, особине личности, средина као генератор неуспеха и неуспех као лични избор ученика. На сложеност узрока неуспешности указује нам и податак о учесталости подбацивања даровитих ученика. Оно што доприноси динамици и свеобухватности излагања јесу коментари ауторке који представљају ретроспективу промена у начину сагледавања школског неуспеха, који нас уједно и подсећају да је овај феномен, заправо, променљив социјални конструкт.

Следећа тематска целина односи се на преглед потенцијалних фактора школског неуспеха, како контекстуалних (школска средина, породична

¹ mmarusic@rcub.bg.ac.rs

средина и шира социјална средина), тако и персоналних. Наново се истиче значај социоекономског статуса за школски (не)успех. Један број истраживања показује и да неповољна структура породице ученика може негативно утицати на његово постигнуће, па тако деца чији су се родитељи развели „имају више проблема у понашању, слабије постигнуће у школи и испољавају тенденцију раног напуштања школовања“. Негативним ефектима на постигнуће значајно доприноси клима која влада у породици, карактерисана бројним проблемима и конфликтима. Утицај фактора развода родитеља и лоше породичне климе је тешко раздвојити, па у том светлу треба тумачити истраживања која указују да нема повезаности између непотпуности породице и неуспеха у школи. Занимљив је налаз да још једна карактеристика структуре породице утиче на постигнуће ученика, а то је број деце у породици и редослед рођења детета. Наиме, истраживања показују да јединци и прворођена деца по успеху, интелигенцији и карактеру премашују осталу децу. Даље се разматра утицај васпитних стилова и васпитних ставова родитеља, те степена и начина на који су родитељи укључени у образовање детета. Бројна истраживања су показала позитивну корелацију између демократског васпитног стила родитеља и постигнућа ученика. Овакав васпитни стил, што је још значајније, утиче повољно и на сазревање детета, његов когнитивни развој, просоцијално понашање. Велики утицај на различите особине личности детета и његово понашање имају и васпитни ставови родитеља. Васпитни ставови се најчешће одређују сврставањем у категорију пожељних или непожељних. Истраживачки резултати, наводи ауторка, показују да непожељни васпитни ставови – попут одбацивања детета, избегавања, претераних захтева или претеране заштите, најчешће резултују школским неуспехом детета. Још један аспект родитељског понашања важан за успех детета у школи, јесте укљученост родитеља у образовање деце. Наиме, показано је да што се родитељи раније укључе у процес образовања деце, ефекти на постигнуће бивају јачи. Такође, укљученост и оца и мајке, независно једна од друге, има значаја за постигнуће детета у школи. Што се тиче фактора школске средине, истраживања показују да су школски ресурси (попут количине новца која се потроши на ученика, квалитета расположивих ресурса школе, квалитета курикулума) лош предиктор успеха у школи. Показано је, ипак, да одређене карактеристике школе доприносе постигнућу ученика. Знатно боље постигнуће остварују ученици који похађају школе које поседују следеће карактеристике: постављају високе стандарде на којима се инсистира, захтевају редовно посећивање наставе и израду домаћих задатака, брзо ступају у комуникацију с родитељима када искрсне проблем и наставници настоје да настава буде изазов за ученике. Још један од важних фактора о чијем се утицају на постигнуће ученика говори у овом

раду јесте наставник. Наставници се разликују по томе којим узроцима приписују неуспех ученика, те у складу с тим заузимају различит став према неуспешним ученицима. Између осталог, показано је да су најзначајније варијабле по утицају које имају на постигнуће ученика: личност наставника, његова стручна и педагошка компетентност, понашање у настави и очекивања која има од ученика. Међутим, наставници најчешће не сматрају да они сами имају утицаја на неуспех ученика, и најчешће као узроке неуспеха виде лењост и недостатак мотивације код ученика. У монографији се анализира и значај бројних персоналних карактеристика ученика за њихово постигнуће: интелектуалне способности, афективне црте личности и селф-концепт, локус контроле, мотивација, пол детета, квалитет сна, здравље и, на крају, однос према школи изражен ставом према одређеним предметима. За значај сваке од наведених варијабли за постигнуће нађене су потврде у различитим истраживањима.

У трећој целини приказује се емпиријско истраживање ауторке кроз које је описан породични, школски и персонални контекст неуспешних ученика – поноваца у нашој средини. Предмет истраживања представљала је повезаност породичног контекста ученика и његовог односа према школи са школским успехом. Значај овог истраживања огледа се, поред тога што се бави једним од најважнијих феномена у школском животу детета, и у томе што је овај проблем дуги низ година био ван фокуса научних истраживања. У истраживању је коришћена аналитичко-дескриптивна методологија, а подаци су прикупљани на основу педагошке документације и путем анкете. Резултати истраживања потврђују повезаност између одређених карактеристика породице и школског (не)успеха. Наиме, ученици поновци најчешће потичу из многочланих породица, а њихови родитељи имају нижи образовни ниво и умерено су укључени у образовање детета. Дакле, у поређењу с породичним контекстом ученика који нису понављали, контекст у коме живе ученици поновци је приметно мање подстицајан. Такође је утврђено да ученици поновци имају и другачији став према школи и сами уочавају тешкоће субјективне природе – да споро уче, не умеју да уче, недостаје им предзнање, што је праћено смањеним поверењем у сопствене способности, страхом од оцењивања и изостанцима из школе. Све то нам пружа једну целовиту слику о проблемима с којима се ученик поновац суочава током свог школовања. С обзиром на наведени налаз да наставник одговорност за неуспех ученика ретко приписује начину свог рада и понашања, интересантан је налаз који говори о томе где лоцирају узрок свог неуспеха сами ученици. Наиме, ауторка је, на основу резултата овог истраживања, дошла до закључка да ученици махом приписују себи одговорност за сопствени неуспех. Праћено лошом сликом о својим способностима и избегавањем

школе, „окривљавање“ од стране наставника и од стране самог себе може допринети одржавању лошег положаја ученика на скали успешности или га чак погоршати. На основу резултата истраживања, ауторка је понудила Модел за препознавање потенцијалних поноваца у основној школи и тиме дала допринос школској пракси. При конструисању Модела узете су у обзир све разлике између поноваца и ученика који нису понављали које су уочене на основу овог истраживања. Коришћење Модела треба да омогући право-времено препознавање евентуалног ризика да ученик понавља разред, те можемо рећи да има превентивну функцију.

Четврти део монографије намењен је синтези свега наведеног у претходним поглављима и формулацији сугестија са циљем превенције и интервенције у области школског неуспеха. Указано је на већ постојећа решења која су се показала ефикасним, и посебно је наглашен значај сарадње школе и породице као примарног контекста дететовог живота и развоја. Ауторка даје своје виђење стратегије формирања хомогених група према способностима ученика, што се у литератури предлаже као једно од могућих решења у области школског неуспеха. Указује нам на начине помоћи неуспешним ученицима према различитим стиловима учења који су им својствени и истиче значај саветовања као још једног вида помоћи. Она наводи да саветодавни рад са неуспешним ученицима има највише ефекта у области ученикове мотивације за постигнућем. На основу анализе улоге наставника, ауторка је формулисала више препорука за наставнике које би требало да помогну у усмеравању процеса учења неуспешног ученика, препознавању природе његовог неуспеха и адекватних стратегија превенције или помоћи.

Монографија магистра Душице Малинић представља самосталну и оригиналну научну студију која на нови начин осветљава запостављену тему школског неуспеха указујући на вишеструку детерминисаност овог феномена, његове различите облике и указује на могуће путеве превазилажења проблема. Стога ову прегледну, свеобухватну и веома информативну студију можемо сматрати значајним доприносом педагошкој науци и педагошкој пракси.

Подаци о аутору приказа:

Марушић Милица, дипломирани психолог, истраживач у Институту за педагошка истраживања, Добрињска 11/III, Београд

e-mail: mmarusic@rcub.bg.ac.rs

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

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

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 језик.
– Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.

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

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

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

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

Style Sheet

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

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

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

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

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

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

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

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

The Journal of Education is edited quarterly.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляење рада

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

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

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

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

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

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

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

Журнал выходит 4 раза в год.

Настава и васпитање

НВ	Год. LIX	Бр. 1-4	Стр. 1-630	Београд	2010.
----	----------	---------	------------	---------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

Редакција

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

Главни и одговорни уредник
др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

САДРЖАЈ ЧАСОПИСА “НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ” ЗА 2010. ГОДИНУ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ	Страна	Број
<i>Др Снежана Маринковић:</i> Проблеми квалитета нашег образовања и промене у концепцији образовања.....	5-23	1
<i>Др Дијана Плут, Др Јасмина Московљевић-Поповић, Ана Пејић и Јелена Николић:</i> Мерење компетенција ученика за проналажење информација у тексту.....	24-38	1
<i>Мр Саша Дубљанин:</i> Како ученици основне школе анализирају и решавају математичке задатке.....	39-53	1
<i>Др Радован Антонијевић:</i> Карактеристике мотивације у процесу васпитања.....	54-71	1
<i>Др Небојша Мајсторовић:</i> Значај мотивације за учење у предикцији успеха и задовољства студијама.....	72-85	1
<i>Др Драгица Радосав, Мр Гизела Чикош-Пајор:</i> Семиаутоматско вредновање знања помоћу интелигентног образовног софтвера eMax.....	86-100	1
<i>Др Станко Цвјетићанин, др Мирјана Сегединац, др Тибор Халаши:</i> Значај примене методе експеримента у разредној настави.....	173-190	2
<i>Др Александра Јоксимовић, др Миља Вујачић, мр Наташа Лалић-Вучетић:</i> Специфичности наставе ликовне културе и потреба за индивидуализованим приступом ученику.....	191-204	2

<i>Др Јасмина Шефер, мр Јелена Радишић</i> : Креативност и интердисциплинарност у нашој настави	205-223	2
<i>Др Дара Дамљановић</i> : Еволуција методичке категорије циља у настави страних језика с освртом на страни језик у функцији струке	349-363	3
<i>Мр Биљана Радић-Бојанић, мр Јагода Топалов</i> : Утицај когнитивних и афективних фактора на стратегије учења страног језика	364-376	3
<i>Мр Александра Трбојевић</i> : Утицај примене нових модела обраде историјских садржаја на успех ученика у настави природе и друштва.....	377-389	3
<i>Др Драгана Глушац, др Иван Тасић</i> : Могућности примене рачунарске дидактичке игре у млађим разредима основне школе.....	390-400	3
<i>Др Томка Миљановић, Мирјана Топић</i> : Ефикасност реализације додатне наставе из биологије у основној школи	401-411	3
<i>Душица Малинић, Бурђица Комленовић</i> : Оцењивање из перспективе ученика.....	511-524	4
<i>Саша Дубљанин</i> : Ученик у развијајућој настави.....	525-535	4
<i>Маја Петаков Вуцеља</i> : Однос дисграфије и метода које се користе у описмењавању	536-557	4
<i>Наташа Бикици</i> : Тешкоће у усвајању неких фразалних глагола енглеског језика	558-569	4

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Др Зорица Станисављевић-Петровић</i> : Промене у иницијалном образовању педагога за рад у предшколским установама	101-115	1
<i>Др Оливера Кнежевић-Флорић</i> : Социјална компетенција педагога: предуслов за промене у пракси предшколског васпитања и образовања	116-103	1
<i>Лидија Мишкељин</i> : Наративни конструкт слике о детету у предшколском програму.....	130-144	1
<i>Др Драгана Павловић-Бренеселовић</i> : Добробит детета у програму наспрам програма за добробит	251-263	2
<i>Др Живка Крњаја</i> : Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем: шта их повезује?.....	264-277	2

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

<i>Исидора Кораћ</i> : Наставник – ефикасан вођа одељења.....	145-155	1
<i>Др Ана Пешикан, мр Слободанка Антић, др Снежана Маринковић</i> : Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: између прокламованог и скривеног модела.....	278-296	2
<i>Др Емина Хебиб, др Вера Спасеновић</i> : Улога школског педагога у примени инклузивног образовања: поглед студената педагогије.....	297-313	2
<i>Др Сања Нишевић, др Весна Цолић</i> : Професионални статус, задовољство послом и стручни профил васпитача и учитеља.....	314-325	2
<i>Др Ана Пешикан, мр Слободанка Антић, др Снежана Маринковић</i> : Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: колико смо далеко од ефикасног модела.....	471-482	3
<i>Др Јасмина Клеменовић</i> : Образовање и усавршавање предшколских педагога.....	483-496	3

<i>Наташа Матовић: Прогностичка ваљаност критеријума за избор студената на студије педагогије</i>	570-586	4
<i>Емина Копас-Вукашиновић, Јелена Максимовић: Интересовања студената педагогије за професионално ангажовање и истраживачки рад</i>	587-603	4

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

<i>Др Нада Половина, мр Јелена Стевановић: Повезаност образовног статуса родитеља и коришћења интернета</i>	224-237	2
<i>Мр Јелена Станишић, др Николета Гутвајн: Непотпуност породице и школско постигнуће ученика</i>	238-250	2
<i>Др Небојиа Петровић, др Бора Кузмановић: Врста школе и школски успех као чиниоци прихватања личних и друштвених циљева средњошколаца у Србији</i>	454-470	3

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

<i>Др Мирјана Јапунџа-Милисављевић, мр Александра Бурић-Здравковић: Особеност вршњачких односа у условима едукације код деце с лаком интелектуалном ометеношћу</i>	412-424	3
<i>Др Вишња Борђић: Неспретно дете у настави физичког васпитања</i>	425-435	3
<i>Мр Мирослава Којић, др Загорка Марков: Педагошки модел подршке и хиперактивна деца кроз призму методике ликовног васпитања</i>	436-453	3
<i>Мирослав Павловић, Весна Жунић-Павловић: Резилијентност адолесцената с интелектуалном ометеношћу</i>	603-617	4

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

<i>Биљана Бодрошки-Спариосу: Основне димензије квалитета образовних система</i>	618-644	4
<i>Весна Краварушић: Реформа средњег стручног образовања</i>	632-645	4

ПЕДАГОШКЕ ШКОЛЕ И ПРАВЦИ

<i>Вучина Зорић: Лабораторијска школа Цона Дјуија</i>	646-657	4
---	---------	---

ПРИКАЗИ

<i>Јела Станојевић: Водич кроз пубертет</i>	156-160	1
<i>Др Гордана Будимир-Нинковић: Квалитетна мултимедијална монографија</i>	161-163	1
<i>Др Светлана Шпановић: Инклузивна настава</i>	326-331	2
<i>Мр Наташа Симеуновић: Имплицитне педагогије учитеља и наставника</i>	332-335	2
<i>Мр Петра Пејић-Папак: Педагошки практикум</i>	336-342	2
<i>Др Вучина Раичевић: Настава и методика наставе руског језика у Србији у XIX и XX веку: прилози за историју</i>	497-500	3
<i>Анђелка Игњачевић: Студије о језику медицине у енглеском и српском</i>	658-663	4
<i>Милица Марушић: Неуспех у школској клупи</i>	663-666	4

Journal of Education

JE	Year LIX	No. 1-4.	P. 1-630	Belgrade	2010.
----	----------	----------	----------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

Editorial Board

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

Editor-in-chief

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

CONTENTS OF JOURNAL OF EDUCATION FOR YEAR 2010

	Page	No.
TEACHING AND LEARNING		
<i>Snežana Marinković, Ph.D.</i> : Educational Quality Problems and Changes in Education Conceptions	5-23	1
<i>Dijana Plut, Ph.D., Jasmina Moskovljević-Popović, Ph.D., Ana Pejić, Jelena Nikolić</i> : Measurement of Students' Competencies for Searching Information in a Text	24-38	1
<i>Saša Dubljanin, M.A.</i> : How Elementary School Students Analyse and Solve Mathematical Tasks	39-53	1
<i>Radovan Antonijević, Ph.D.</i> : Motivation Features in Educational Process	54-71	1
<i>Nebojša Majstorović, Ph.D.</i> : Importance of Motivation for Learning in the Prediction of Academic Attainment and Satisfaction with Studies	72-85	1
<i>Dragica Radosav, Ph.D., Gizela Čikoš-Pajor, M.A.</i> : Semi-Automatic Knowledge Assessment by Intelligent Software.....	86-100	1
<i>Stanko Cyjeticanin, PhD, Mirjana Segedinac, PhD, Tibor Halaši, PhD</i> : The importance of the application of experimental method in classroom teaching.....	173-190	2
<i>Aleksandra Joksimović, PhD, Milja Vujačić, PhD, Nataša Lalić-Vučetić, MA</i> : The specificities of art teaching and the need for the individualized approach to the student	191-204	2

<i>Jasmina Šefer, PhD, Jelena Radišić, MA: Creativity and interdisciplinarity in teaching practice.....</i>	205-223	2
<i>Dara Damljanović, PhD: Evolution of methodological category of aim in foreign language teaching exemplified by teaching foreign language for specific purposes.....</i>	349-363	3
<i>Biljana Radić-Bojanić, MA, Mr Jagoda Topalov, MA: Effects of cognitive and affective factors on foreign language learning strategies</i>	364-376	3
<i>Aleksandra Trbojević, MA: Effects of application of new models of teaching history contents on students' attainments in the subject nature and society.....</i>	377-389	3
<i>Dragana Glušac, PhD, Ivan Tasić, PhD: Applicability of didactic computer games in junior elementary school classes.....</i>	390-400	3
<i>Tomka Miljanović, PhD, Mirjana Topić: Additional biology classes efficiency in elementary school.....</i>	401-411	3
<i>Dušica Malinić, Đurđica Komlenović: Assessment as Students See it</i>	511-524	4
<i>Saša Dubljanin: The Student in Developing Teaching</i>	525-535	4
<i>Nataša Bikicki: Difficulties in Acquiring Some English Phrasal Verbs</i>	536-557	4
<i>Наташа Бикички: Тешкоће у усвајању неких фразалних глагола енглеског језика</i>	558-569	4

PRESCHOOL EDUCATION

<i>Zorica Stanisavljević-Petrović, Ph.D.: Changes in Pre-service Pedagogue Training for work in Preschool Institutions</i>	101-115	1
<i>Olivera Knežević-Florić, Ph.D.: Social Competency of the Pedagogue: Precondition for Changing Preschool Educational Practice.....</i>	116-103	1
<i>Lidija Miškeljin: Narrative Construct of the Child Image in Preschool Curriculum.....</i>	130-144	1
<i>Dragana Pavlović-Breneselović, PhD: The child welfare vs. programme for welfare</i>	251-263	2
<i>Živka Krnjaja, PhD: Play, creativity, open educational system: what links them?</i>	264-277	2

TEACHERS AND TUTORS IN EDUCATION

<i>Isidora Korać: The Teacher - Efficient Class Leader.....</i>	145-155	1
<i>Ana Pešikan, PhD, Slobodanka Antić, MA, Snežana Marinković, PhD: In-service teacher training concept in Serbia - between the proclaimed and hidden models</i>	278-296	2
<i>Emina Hebib, PhD, Vera Spasenović, PhD: The role of school pedagogue in inclusive education: how students of education see it.....</i>	297-313	2
<i>Sanja Nišević, PhD, Vesna Colić, PhD: Professional status, satisfaction with work and professional profile of preschool and elementary school teachers.....</i>	314-325	2
<i>Ana Pešikan, PhD, Slobodanka Antić, MA, Snežana Marinković, PhD: In-service teacher training: how far are we from an efficient model?</i>	471-482	3
<i>Jasmina Klemenović, PhD: Pre- and in-service training for preschool pedagogues.....</i>	483-496	3
<i>Nataša Matović: Prognostic Validity of the Criteria for Admittance to Education Studies</i>	570-586	4

<i>Emina Kopas-Vukašinić, Jelena Maksimović: Students' of Education Interestedness in Professional Engagement and Research</i>	587-603	4
--	---------	---

EDUCATIONAL ISSUES

<i>Nada Polovina, PhD, Jelena Stevanović, MA: Interrelatedness of parents' educational status and internet usage</i>	224-237	2
<i>Jelena Stanišić, MA, Nikoleta Gutvajn, PhD: Incomplete family and students' academic attainments</i>	238-250	2
<i>Nebojša Petrović, PhD, Bora Kuzmanović, PhD: School type and academic attainment as factors of acceptance of personal and social aims of highschoolers in Serbia</i>	454-470	3

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Mirjana Japundža-Milisavljević, PhD: Characteristics of peer relations of children with mild intellectual disability in educational setting</i>	412-424	3
<i>Višnja Đorđić, PhD: Clumsy child and physical culture classes</i>	425-435	3
<i>Miroslava Kojić, MA, Zagorka Markov, PhD: Pedagogical support model and hyperactive children through the prism of art teaching methodology</i>	436-453	3
<i>Miroslav Pavlović, Vesna Žunić-Pavlović: Resiliency in Adolescents with Intellectual Impairment</i>	603-617	4

EDUCATIONAL POLICY

<i>Biljana Bodroški-Spariosu: Essential Dimensions of Education System Quality</i>	618-644	4
<i>Vesna Kravarušić: Vocational Education Reform: the Experimental Programme Curriculum</i>	632-645	4

ПЕДАГОШКЕ ШКОЛЕ И ПРАВЦИ

<i>Vučina Zorić: John Dewey's Laboratory School</i>	646-657	4
---	---------	---

REVIEWS

<i>Jela Stanojević: A Guide through Puberty</i>	156-160	1
<i>Gordana Budimir-Ninković, Ph.D.: High-quality Multimedia Monograph</i>	161-163	1
<i>Svetlana Španović, PhD: Inclusive Teaching</i>	326-331	2
<i>Nataša Simeunović, MA: Implicit Pedagogies of Class and Subject Teachers</i>	332-335	2
<i>Petra Pejić'Papak, MA: Pedagogical Practicum</i>	336-342	2
<i>Vučina Raičević, PhD: Dara Damljanović, Ksenija Končarević: Teaching and Methodology of Teaching Russian in Serbia in 19th and 20th c: contributions to history</i>	497-500	3
<i>Anđelka Ignjačević: Studies on Language of Medicine in English and Serbian</i>	658-663	4
<i>Milica Marušić: Failure in School</i>	663-666	4

Обучение и воспитание

JE	Год. LIX	Но. 1-4.	стр. 1-630	Белграде	2010.
----	----------	----------	------------	----------	-------

UDK-37

ISSN 0547-3330

Редакција

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

Главни и одговорни уредник
др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА ДЛЯ 2010. ГОД

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ	Стр.	Но.
<i>Д-р Снежана Маринкович:</i> Проблема качества нашего образования и изменения в концепции образования.....	5-23	1
<i>Д-р Диана Плут, д-р Ясмينا Московлевич Попович, Анна Пеич, Елена Николич:</i> Определение компетенции учеников для поиска информации в тексте	24-38	1
<i>М-р Саша Дублянин:</i> Как ученики основной школы анализируют и решают математические задания	39-53	1
<i>Д-р Радован Антониевич:</i> Характеристики мотивации в процессе воспитания	54-71	1
<i>НД-р Небойша Майсторович:</i> Значение мотивации в предикации успеха и удовлетворенности учебной.....	72-85	1
<i>Д-р Драгица Радосав, м-р Гизела Чикош Пайор:</i> Семиавтоматическая эвальвация знаний с помощью интеллигентного образовательного софтвера eMax.....	86-100	1
<i>Д-р Станко Цвѣтичанин, д-р Мирьяна Сегединац, д-р Тибор Халаши:</i> Значение применения метода эксперимента в классном обучении	173-190	2
<i>Д-р Александра Йоксимович, д-р Миля Вуячич, м-р Наташа Лалич-Вучетич:</i> Специфика обучения изобразительной культуре и индивидуализированный подход к ученику	191-204	2
<i>Д-р Ясмينا Шефер, м-р Елена Радишич:</i> Креативность и междисциплинарность в нашем обучении.....	205-223	2

<i>Д-р Дара Дамлянович: Эволюция методической категории цели в преподавании иностранных языков с учетом языка специальности</i>	349-363	3
<i>М-р Биляна Радич-Боянич, м-р Ягода Топалович: Влияние когнитивных и аффективных факторов на стратегии учения иностранного языка</i>	364-376	3
<i>М-р Александра Трбоевич: Влияние новых моделей обработки исторических содержаний на успех учеников в обучении природоведению и обществоведению</i>	377-389	3
<i>Д-р Драгана Глушац, д-р Иван Тасич: Возможность применения компьютерной дидактической игры в начальной школе</i>	390-400	3
<i>Д-р Томка Милянович, Мирьяна Топич: Эффективность внеклассного обучения биологии в основной школе</i>	401-411	3
<i>Душица Малинич, Джорджица Комленович: Оценка знаний с точки зрения школьников</i>	511-524	4
<i>Саша Дублянин: Ученик в развивающем обучении</i>	525-535	4
<i>Майя Петаков-Вуцеля: Отношение дисграфии и методов обучения грамоте</i>	536-557	4
<i>Наташа Бикички: Трудности в усвоении некоторых фразовых глаголов английского языка</i>	558-569	4

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

<i>Д-р Зорица Станисавлевич Петрович: Изменения в инициальном образовании педагогов дошкольных учреждений</i>	101-115	1
<i>Д-р Оливера Кнежевич Флорич: Социальная компетенция педагога: предпосылка успеха в практике дошкольного воспитания и образования</i>	116-103	1
<i>Лидия Мишкелин: Повествовательный конструкт представления о ребенке в дошкольной программе</i>	130-144	1
<i>Д-р Драгана Павлович-Бренеселович: Благополучие ребенка в программе по сравнению с программой для благополучия</i>	251-263	2
<i>Д-р Живка Крняя: Игра, творчество, открытая воспитательная система: чем они связаны?</i>	264-277	2

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СОТРУДНИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Исидора Корач: Преподаватель - эффективный руководитель класса</i>	145-155	1
<i>Д-р Анна Пешикан, м-р Слободанка Антич, д-р Снежана Маринкович: Концепция повышения квалификации преподавателей в Сербии: между объявленной и скрытой моделью</i>	278-296	2
<i>Д-р Эмина Хебиб, д-р Вера Спасенович: Роль школьного педагога в применении инклюзивного образования: мнение студентов педагогики</i>	297-313	2
<i>Д-р Саня Нишевич, д-р Весна Цолич: Профессиональный статус, удовольствие работой и профиль воспитателя и учителя</i>	314-325	2
<i>Д-р Анна Пешикан, м-р Слободанка Антич, д-р Снежана Маринкович: Концепция повышения квалификации преподавателей в Сербии: насколько мы далеко от эффективной модели</i>	471-482	3
<i>Д-р Ясмينا Клеменович: Совершенствование профессиональной подготовки дошкольных педагогов</i>	483-496	3
<i>Наташа Матович: Прогностические ценности критериев для отбора студентов педагогики</i>	570-586	4

<i>Эмина Копас-Вукашинович, Елена Максимович: Интерес студентов педагогики к профессиональному ангажированию и исследовательской работе</i>	587-603	4
---	---------	---

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

<i>Д-р Нада Половина, м-р Елена Стеванович: Уровень образования родителей и использование Интернета</i>	224-237	2
<i>М-р Елена Станишич, д-р Николета Гутвайн: Неполная семья и школьный успех ученика</i>	238-250	2
<i>Д-р Небойша Петрович, д-р Бора Кузманович: Вид школы и школьный успех как факторы принятия индивидуальных и общественных целей среднешкольника в Сербии</i>	454-470	3

ДЕТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

<i>Д-р Мирьяна Япунджа-Милисавлевич, м-р Александра Джюрич-Здравкович: Свообразие сверстнических отношений в условиях обучения у детей с легкой умственной отсталостью</i>	412-424	3
<i>Д-р Вишня Джорджич: Неловкий ребенок на уроках физического воспитания</i>	425-435	3
<i>М-р Мирослава Коич, д-р Загорка Марков: Педагогическая модель поддержки и гиперактивные дети из угла методики преподавания изобразительного искусства</i>	436-453	3
<i>Мирослав Павлович, Весна Жунич-Павлович: Резилиентность подростков с задержкой в интеллектуальном развитии</i>	603-617	4

ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Биляна Бодрошки-Спариосу: Основные измерения качества образовательных систем</i>	618-644	4
<i>Весна Краварушич: Реформа среднего специального образования</i>	632-645	4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

<i>Вучина Зорич: Учебная лаборатория Джона Дюи</i>	646-657	4
--	---------	---

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Ела Станоевич: Путеводитель через пубертетный период</i>	156-160	1
<i>Д-р Гордана Будимир Нинкович: Качественная мультимедийная монография</i>	161-163	1
<i>Д-р Светлана Шпанович: Инклюзивное обучение</i>	326-331	2
<i>М-р Наташа Симеунович: Имплицитные педагогики учителей и преподавателей</i>	332-335	2
<i>М-р Петра Пейич-Папак: Педагогический парктикум</i>	336-342	2
<i>Д-р Вучина Раичевич: Преподавание и методика преподавания русского языка в Сербии в 19 и 20 вв.</i>	497-500	3
<i>Анджелка Игнячевич: Очерки о языке медицины в английском и сербском языках</i>	658-663	4
<i>Милица Марушич: Неуспеваемость в школе</i>	663-666	4

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет.
Часопис је сврстан у категорију *водећих часописа*
националног значаја.

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

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:
Ministry of Science and Technological Development
Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions
40 EUR individuals

Account No: 935903510, PIRAEUS BANK
SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF
FIELD 57A: ACCT.NO.935903510
PIRBRSBG
FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,
RS3512512000000111178

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