

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LIX Број 2. стр. 169-348 2010.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Драгица Тривић
др Снежана Маринковић
др Наташа Матовић
др Емина Хебиб
др Искра Максимовић
мр Саша Дубљанин
др Гордана Николић

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

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

Адреса редакције: Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд
тел/факс: 011/ 2687-749
www.pedagog.rs;
e-mail: pds_bgd@eunet.rs

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LIX No. 2. p. 169-348 2010.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Dragica Trivić, Ph.D.
Snežana Marinković, Ph.D.
Nataša Matović, Ph.D.
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, Ph.D.
Saša Dubljanin, M.A.
Gordana Nikolić, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translators:

Andjelka Ignjačević, Ph.D. (English)
Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Milena Đokić

Design and typeset:

Predrag Vučinić

For the publisher:

Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

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
PIRBRBSBG*

*FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,
RS3512512000000111178*

Address: Pedagogical Society of Serbia ,
Terazije 26, 11000 Belgrade
tel/fax: 011/ 2687-749
www.pedagog.rs;
e-mail: pds_bgd@eunet.rs

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LIX

Број 2. стр. 169-348

2010.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Станко Цвјетићанин, др Мирјана Сегединац, др Тибор Халаши:*
Значај примене методе експеримента у разредној настави..... 173
- Др Александра Јоксимовић, др Миља Вујачић, мр Наташа
Лалић-Вучетић:* Специфичности наставе ликовне културе и
потреба за индивидуализованим приступом ученику..... 191
- Др Јасмина Шефер, мр Јелена Радишић:* Креативност и интер-
дисциплинарност у нашој настави205

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

- Др Нада Половина, мр Јелена Стевановић:* Повезаност образовног
статуса родитеља и коришћења интернета..... 224
- Мр Јелена Станишић, др Николета Гутвајн:* Непотпуност породице и
школско постигнуће ученика.....238

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

- Др Драгана Павловић-Бренеселовић:* Добробит детета у програму
наспрам програма за добробит251
- Др Живка Крњаја:* Игра, стваралаштво, отворени васпитни
систем: шта их повезује?..... 264

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

- Др Ана Пешикан, мр Слободанка Антић, др Снежана Маринковић:*
Концепција стручног усавршавања наставника у Србији: између
прокламованог и скривеног модела.....278
- Др Емина Хебиб, др Вера Спасеновић:* Улога школског педагога у
примени инклузивног образовања: поглед студената педагогије.....297
- Др Сања Нишевић, др Весна Цолић:* Професионални статус,
задовољство послом и стручни профил васпитача и учитеља 314

ПРИКАЗИ

- Др Светлана Шпановић:* Инклузивна настава326
- Мр Наташа Симеуновић:* Имплицитне педагогије учитеља и наставника.....332
- Мр Петра Пејић-Папак:* Педагошки практикум336
- Упутство за ауторе прилога*343

Journal of Education

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LIX	No. 2. p. 169-348	2010.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

<i>Stanko Cvjetičanin, PhD, Mirjana Segedinac, PhD, Tibor Halaši, PhD:</i> The importance of the application of experimental method in classroom teaching	173
<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
<i>Jasmina Šefer, PhD, Jelena Radišić, MA:</i> Creativity and interdisciplinarity in teaching practice.....	205

EDUCATIONAL ISSUES

<i>Nada Polovina, PhD, Jelena Stevanović, MA:</i> Interrelatedness of parents' educational status and internet usage	224
<i>Jelena Stanišić, MA, Nikoleta Gutvajn, PhD:</i> Incomplete family and students' academic attainments.....	238

PRESCHOOL EDUCATION

<i>Dragana Pavlović-Breneselović, PhD:</i> The child welfare vs. programme for welfare.....	251
<i>Živka Krnjaja, PhD:</i> Play, creativity, open educational system: what links them?.....	264

TEACHERS AND EDUCATIONISTS

<i>Ana Pešikan, PhD, Slobodanka Antić, MA, Snežana Marinković, PhD:</i> In-service teacher training concept in Serbia - between the proclaimed and hidden models	278
<i>Emina Hebib, PhD, Vera Spasenović, PhD:</i> The role of school pedagogue in inclusive education: how students of education see it	297
<i>Sanja Nišević, PhD, Vesna Colić, PhD:</i> Professional status, satisfaction with work and professional profile of preschool and elementary school teachers.....	314

REVIEWS

<i>Svetlana Španović, PhD:</i> Inclusive Teaching	326
<i>Nataša Simeunović, MA:</i> Implicit Pedagogies of Class and Subject Teachers.....	332
<i>Petra Pejić'Papak, MA:</i> Pedagogical Practicum	336
<i>Notes for contributors</i>	345

Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LIX

Номер 2. стр. 169-348

2010.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕПОДАВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

- Д-р Станко Цветичанин, д-р Мирьяна Сегединац, д-р Тибор Халаши:*
Значение применения метода эксперимента в классном обучении.. 173
- Д-р Александра Йоксимович, д-р Миля Вуячич, м-р Наташа Лалич-Вучетич:* Специфика обучения изобразительной культуре и индивидуализированный подход к ученику 191
- Д-р Ясмينا Шефер, м-р Елена Радишич:* Креативность и междисциплинарность в нашем обучении 205

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- Д-р Нада Половина, м-р Елена Стеванович:* Уровень образования родителей и использование Интернета 224
- М-р Елена Станишич, д-р Николета Гутвайн:* Неполная семья и школьный успех ученика..... 238

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- Д-р Драгана Павлович-Бренеселович:* Благополучие ребенка в программе по сравнению с программой для благополучия..... 251
- Д-р Живка Крняя:* Игра, творчество, открытая воспитательная система: чем они связаны? 264

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СОТРУДНИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

- Д-р Анна Пешикан, м-р Слободанка Антич, д-р Снежана Маринкович:*
Концепция повышения квалификации преподавателей в Сербии: между объявленной и скрытой моделью 278
- Д-р Эмина Хебиб, д-р Вера Спасенович:* Роль школьного педагога в применении инклюзивного образования: мнение студентов педагогики..... 297
- Д-р Саня Нишевич, д-р Весна Цолич:* Профессиональный статус, удовольствие работой и профиль воспитателя и учителя 314

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

- Д-р Светлана Шпанович:* Инклюзивное обучение..... 326
- М-р Наташа Симеунович:* Имплицитные педагогики учителей и преподавателей 332
- М-р Петра Пейич-Папак:* Педагогический парктикум..... 336
- Рекомендация авторам* 347

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Др Станко Цвјетићанин
Педагошки факултет, Сомбор
Др Мирјана Сегединац
Др Тибор Халаши
Природно-математички факултет, Нови Сад

UDK-37.02(371.3)
Оригинални научни рад
НВ.LIX 2.2010.
Примљен: 4. II 2010.

ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ МЕТОДЕ ЕКСПЕРИМЕНТА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Ученици разредне наставе интегрисане садржаје из природних наука уче кроз обавезне предмете Свет око нас и Природа и друштво, као и кроз изборне предмете (у сва четири разреда) Чуvari природе и Рука у тесту. У овом раду се анализира утицај примене експеримента као методе сазнавања на количину и квалитет знања ученика четвртог разреда. Истраживањем су обухваћени садржаји о: наелектрисању и електричној проводљивости, магнетним особинама, пропустљивости и растворљивости у води различитих материјала, смешама и њиховом раздвајању и повратним и неповратним променама материјала. Истраживањем је обухваћено укупно 88 ученика четвртог разреда: 44 ученика у контролној и 44 ученика у експерименталној групи. Ученици контролне групе су наведене садржаје проучавали на традиционалан начин, док су ученици експерименталне групе изводили једноставне ученичке експерименте. На финалном тесту и ретесту, ученици експерименталне групе остварили су виша постигнућа од ученика контролне групе. На основу тога се закључује да примена експеримента као методе сазнавања повољно утиче на квантитет и квалитет знања ученика разредне наставе, због чега га треба користити у разредној настави.

Кључне речи: ефикасност, експеримент, ученици разредне наставе, познавање природе

THE IMPORTANCE OF THE APPLICATION OF EXPERIMENTAL METHOD IN CLASSROOM TEACHING

Junior elementary school students study integrated natural sciences contents within the compulsory subjects World around Us and Nature and Society, and two elective ones (through all four years of junior school) Guardians of Nature and Hands in Pastry. This paper presents an analysis of the impact of the application of experiment as a method of cognition on the quantity and quality of knowledge among the fourth grade elementary school students. The research focused on the contents on electrifying and conductivity, magnetic features, permeability and solubility of different materials in water, mixtures and their separation and reversible and irreversible properties of materials, and included 88 fourth grade students: 44 in the experimental and 44 in the control group. The students in the control group studied the selected contents in the traditional way, and the students of the experimental group conducted simple experiments. At the final test and retest the experimental group students scored higher results compared to the students in the control group. Hence our conclusion that experiment as a method of gaining knowledge has a positive effect on the quantity and quality of knowledge of junior elementary school students and should be included in teaching practice.

Keywords: *efficiency, experiment, junior elementary school students, nature study.*

ЗНАЧЕНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ЭКСПЕРИМЕНТА В КЛАССНОМ ОБУЧЕНИИ

Резюме *В классном обучении ученики проходят учебные содержания по естественнонаучным дисциплинам в рамках обязательных учебных предметов Мир вокруг нас и Природа и общество, а также в рамках элективных предметов (с первого по четвертый классы) Охранители природы и Рука в тесте. В данной работе приводятся результаты исследования влияния эксперимента как метода познания на качество и количество приобретенных учениками знаний. Исследовались такие темы, как электризация и электрическая проводимость, магнитные явления, проницаемость и растворимость в воде различных металлов, смеси и их разьединения, возвратные и невозвратные изменения вещества. Исследование проведено на примере 88 учеников четвертого класса: 44 ученика экспериментальной и 44 ученика контрольной группы. Ученики контрольной группы обучались применяя традиционные методы обучения, а ученики экспериментальной группы проводили простые опыты. На итоговом тесте и ретесте, ученики экспериментальной группы добились лучших результатов, чем ученики контрольной группы. Исходя из этого, исследователи пришли к выводу, что использование эксперимента как метода сознания положительно влияет на качество и количество знаний учеников начальной школы, и в классном обучении рекомендуется такой способ работы.*

Ключевые слова: *эффективность, эксперимент, классное обучение, естественнонаучные дисциплины.*

Увод

Развој савременог система образовања и васпитања треба да буде усмерен на превазилажење концепције традиционалне наставе коју карактерише вербализам, пасивност ученика и доминација наставника у наставном процесу. Традиционална настава, по мишљењу многих аутора, може негативно да утиче на интелектуални и морални развој појединца, аутентичност и самоактуелизацију његове личности, као и на стварање позитивне слике о себи и другима (Gallie, 2004). Наставни процес треба да буде усмерен ка ученику као субјекту (learner-centered), а не на наставне садржаје као објекте наставног процеса. Савремени наставни процес подразумева интеракцију између свих учесника наставе (ученик–наставник, ученик–ученик) у отвореном окружењу, омогућавајући ученику да своја знања конструише на проблемима и пројектима, развијајући његово сналажење у новим ситуацијама. Ученик заузима централно место у наставном процесу и њему се прилагођавају сви остали чиниоци наставе: наставник, наставни садржаји, методе, облици рада и друго. Ученик на друге чиниоце одговара у складу са својим интересима, способностима и начином на који

се одређени садржаји презентују. Наставни чиниоци треба да буду „пожељни“ за ученика и да умреженим деловањем мотивишу ученика за стицање нових знања и развој постојећих. Они треба да помогну ученику да буде самоактиван, да има више самопоуздања и да развија разумевање потребе за доживотним образовањем (Jensen, 2003, Руић, 2006).

Савремени систем образовања и васпитања подразумева стицање практичног и концептуалног знања. Ученици не треба да памте и репродукују чињенице, већ да стечена знања користе у свакодневном животу, као и при усвајању нових знања и умећа. Они треба да се оспособе како да успешно примене скуп умећа практичног мишљења, које ће им омогућити да успешно користе усвојене информације.

Наставни план и програм треба да подстиче разне облике мишљења ученика, његову спремност за решавање различитих проблемских ситуација, истраживање, кооперативност, коришћење различитих извора знања при истраживању и учењу и креативно интегрисање идеја и информација. Настава треба да буде креативна, како би осигурала максималну мотивацију ученика, односно њихово активно укључивање не само у решавање проблема током учења, него и у предлагању нових могућих решења, нових начина сазнања и слично (Муминовић, 2000).

Ученика од раног детињства треба усмеравати како да активно посматра свет око себе, почев од непосредне околине, као и на начине помоћу којих се долази до нових сазнања (Hodson, 1996) Ученик треба постепено да усваја различите методе учења и рада засноване на принципима научноистраживачког рада. Учење не треба да буде усмерено на усвајање енциклопедијских, већ функционалних знања, при чему треба инсистирати на развијању способности посматрања, критичког мишљења, процењивања и логичког закључивања. На тај начин ученик се мотивише да се активно укључи у сам процес учења, као и да самостално истражује и учи (Terhart, 2001). Мотивисањем ученика за активно учествовање у наставном процесу утиче се на токове и исходе наставе, на опште и специфичне особине ученика, на интересовања, као и на ниво аспирације (Фурлан, 1990).

У интелектуалном развоју ученика изучавање садржаја природних наука има посебан значај. Изучавање ових садржаја потребно је систематски започети већ у предшколском васпитању и образовању, јер неминовност и законитости одвијања природних појава и процеса знатно доприносе ослобађању дечјег знања од димензије егоцентризма. Проучавајући садржаје о природи, ученик развија формално-логичко и хипотетичко-дедуктивно мишљење. Због тога је неопходно да се кроз изучавање садржаја о природи код ученика развију основи научне писмености. Научна писменост је значајна и за разумевање савременог нивоа развоја технике и технологије.

Она подразумева не само усвајање одговарајућих знања, него и вештина, као и компетенција које помажу ученику да посматра појаве, анализира их, креативно одлучује, активно делује, просуђује и одговорно се односи према себи, другима и животној средини. Развијањем природно-научно писменог друштва ствара се важан ресурс привредног и одрживог развоја. Ученик у разредној настави треба да учи употребу различитих уређаја (термометар, компас, вага и слично) при изучавању природних појава и процеса.

Самосталан рад ученика је нарочито важан у изучавању садржаја о природи. Ученик учи користећи сопствена знања и искуства, истражујући и примењујући принципе и фазе научноистраживачког рада. Све активности које ученик треба да предузме морају да буду усклађене с његовим менталним и физичким карактеристикама, као и постављеним циљевима и задацима наставе. Једна од важних карика у мотивацији ученика за проучавање садржаја у природи јесте њихова примена у савременој техници и технологији, које су важне за свакодневни живот.

Кроз практичан рад и самостално истраживање ученик се на једноставан и лак начин уводи у стратегију оперисања појмовима, дефинисања појмова и конструкцију појмовних система (Благданић, 2004). Спонтане емпиријске појмове ученик формира на основу непосредног искуства у сталном контакту са средином у којој живи, док научне појмове постепено усваја кроз различите наставне садржаје. Приликом усвајања научних појмова ученик мора да уложи већи интелектуални напор, јер треба да их дефинише и објасни. Спонтани појмови не захтевају већи интелектуални напор ученика, али он често не може прецизно да дефинише спонтани појам (Виготски, 1983). Савремена настава треба да омогући ученику да научне појмове обогати емпиријским садржајима спонтаних појмова, односно да спонтани појмови буду прожети логичном заснованошћу дефиниција научних појмова. Важну улогу у том процесу има примена експеримента у свим фазама наставног процеса (Шарановић-Божановић, 1994). Извођењем добро одабраних експеримената ученик упознаје утицај различитих фактора на одређену природну појаву, односно систематски варира факторе и утврђује који фактор, или комбинација фактора, и како утиче на одређену појаву. Методе, облици рада, као и структурирање садржаја знатно утичу на процес успешног учења садржаја из природних наука.

Од самог почетка обавезног образовања ученик треба да путем експеримената постепено усваја научне појмове и конструише појмовни систем, да изгради мапу појмова у којој је садржај једног појма одређен према садржају другог појма (Лазаревић, 1999). Сваки појам треба да буде повезан са другим појмовима по различитим „линијама“. При конструкцији почетних научних појмова ученици најчешће користе знања из уџбеника и

знања стечена на самом часу, као и знања стечена из свакодневног искуства. Спонтани дечји појмови са којима ученик ступа у почетну наставу познати су као: погрешни појмови, претпојмови, алтернативни појмови, дечја наука, дескриптивна наука или дечји системи објашњења. Претпојмови се најчешће одређују као појмови, или идеје, које ученик већ има када започиње учење неког садржаја и који директно ометају његово учење. Погрешни појмови су они појмови који се разликују од уобичајено прихваћеног научног разумевања неког термина. Погрешни појмови воде ученика до погрешних закључака и отежавају му правилно усвајање појма који учи (Миловановић, 2003) због немогућности повезивања нове информације са већ усвојеним погрешним знањима.

Процес усвајања знања, појмова из природних наука не сме да буде заснован на усвајању дефиниција и формула, већ треба да буде резултат развоја одређених идеја и искустава ученика. Он треба свесно и активно да учи, да схвати суштину изучаваних садржаја, разлоге и сврху учења тих садржаја, као и њихову експерименталну и практичну проверу. Код ученика треба развијати унутрашњу мотивацију за изучавање и истраживање природе и појава у њој. Због тога настава о природи мора да се заснива на интересовањима ученика, као и да подстиче постојећа, ствара и развија нова интересовања о природи. Примена различитих експеримената (краткотрајних, дуготрајних, самосталних, групних, демонстрационих) има значајну улогу у овом процесу.

Садржаје о природи ученик у разредној настави изучава кроз обавезне предмете Свет око нас (први и други разред) и Природа и друштво (трећи и четврти разред), као и изборне предмете Чувари природе и Рука у тесту (све четири године). Ученик кроз ове садржаје упознаје разноврсне чињенице, односно треба да усвоји различита елементарна знања из области природних наука (биологије, хемије и физике). Садржаји су мултидисциплинарног и интердисциплинарног карактера и захтевају знатну активност и ученика и учитеља у њиховој успешној реализацији. Помоћу ових садржаја ученик постепено прави логичку диференцијацију наука на природне и друштвене. При реализацији садржаја о природи потребно је инсистирати на корелацији са садржајима које ученик проучава кроз друге наставне предмете (ликовна култура, музичка култура, матерњи језик, физичко васпитање). Из области природних наука ученик треба да усвоји основна знања о: ваздуху и његовим особинама, води и њеним особинама, земљишту и врстама земљишта, агрегатним стањима материјала, особинама материјала, смешама, магнетизму, електрицитету, звуку, светлости, биљкама, животињама, животним стаништима и начинима заштите животне средине.

Формирање почетних појмова природних наука и система знања о природи најуспешније је ако се у настави као извори знања и као наставна метода примењују једноставни ученички експерименти. Посебно је важно да се инсистира на различитим типовима експеримената. Ученику треба омогућити да посматра природне појаве и предмете у природним условима. Када је то немогуће остварити, ученику треба омогућити да их посматра и изучава у лабораторијским условима извођењем добро осмишљених експеримената. Експерименти не смеју да се третирају као помоћно средство у настави, механички додатак настави, као почетни, завршни или забавни део часа, него као саставни део часа и органски део целокупног наставног процеса познавања природе. Експеримент у настави познавања природе треба да чини јединствену целину с говором, цртањем и писањем. Да би остварио постављене циљеве и задатке наставе, експеримент мора да буде:

- *методски добар*, помоћу њега ученици долазе до правилних закључака,
- *методски исправан*, довољно разумљив, прегледан и уверљив,
- *методски потребан*, омогућава ученицима потребно расуђивање, размишљање и закључивање.

Ученик треба да схвати експеримент као важан извор знања помоћу кога долази до одговора на постављено питање и решава проблемске ситуације. Експериментисањем ученик задовољава своје урођене потребе за физичком активношћу, као и склоности за испитивањем свега што дође у домашај његових чула. Кроз експерименте ученик треба да усвоји знања чак и када се знање изражава прелазним појмовима и теоријама које се постављају између дечјег виђења проучаваног природног садржаја и концепата које ће касније открити. Прелазни појмови нису потпуно тачни и комплетни. Они се приближавају научним појмовима и неће правити препреку каснијој ученичкој конструкцији научних појмова и дефиниција. Експеримент помаже ученику у процесу:

- стварања првих представа и појмова о изучаваном природном садржају – *хеуристички експеримент*,
- исправљања погрешних представа о неком предмету или процесу који ће се обрађивати – *експеримент изненађења*,
- провере усвојених знања – *уводни експерименти за потврђивање*,
- проучавања одређене појаве, процеса, после теоријског упознавања – *илустративни експеримент*,
- уопштавања знања на основу знања о појединим случајевима – *индукциони експеримент*,
- потврђивања истинитости неког суда – *експеримент верификације*,

Значај примене методе експеримента у разредној настави

- анализе примене стеченог знања и умења – *експеримент за примену знања*,
- стварања трајних знања – *експеримент за понављање и утврђивање*,
- развијања разних способности, као што је брижљиво мерење, рачунање и слично, као и у теоријској обради одређених садржаја природних наука – *квантитативни експеримент*.

Примена експеримената у настави познавања природе не сме да буде сама себи циљ, већ треба да омогући ученику да прати одговарајуће појаве и процесе, подстичући мисаоне активности ученика. Сви експерименти морају да буду једноставни, прилагођени менталним и физичким карактеристикама ученика и дефинисаним наставним циљевима и задацима. Услови у којима се експерименти изводе треба да буду лако разумљиви ученику. Експерименти треба да буду безбедни за децу, као и да се при њиховом извођењу користи једноставан прибор и материјал из свакодневног живота (брашно, со, шећер, сирће, вода и слично). Ученик треба да има посебну свеску у коју ће бележити сваки експеримент. Приликом бележења треба да се придржава одређених правила. Белешка о експерименту треба да садржи: датум извођења експеримента, назив наставне јединице, назив експеримента, коришћени прибор и материјал, опис извођења експеримента, елаборацију резултата експеримента, закључак, запажања и занимљивости при извођењу експеримента, цртеж и слично.

Правилним бележењем експеримента у свеску, ученик се оспособљава за вођење лабораторијског дневника у вишим разредима. Бележењем експеримента у посебну свеску, коју ће користити у сва четири разреда, добија додатни извор знања у процесу стицања нових, продубљивању постојећих и понављању стечених знања.

Демонстрациони експеримент изводи наставник или ученик пред целим разредом. Он не треба да траје дуго и мора да представља целину с осталим излагањем наставника. Ученици треба активно да посматрају експеримент, активирајући различита чула. Пре извођења демонстрационог експеримента ученици морају да упознају принципе извођења експеримента, као и материјал и прибор који ће се користити за извођење експеримента. После изведеног експеримента треба заједно да донесу одговарајуће закључке на основу добијених резултата експеримента. Демонстрационе експерименте треба користити:

- када ученици немају још никакве изразитије представе о експериментима и начину њиховог извођења;

- када треба објаснити сложеније природне појаве, процесе, принципе технолошке производње и слично;
- када су експерименти сложени и релативно опасни за одговарајући узраст ученика;
- када је ефекат демонстрације много упечатљивији него када би исти експеримент изводили ученици самостално, у пару или групи.

Дидактичка вредност ученичких експеримената знатно је већа од демонстрационих, и зато у настави треба давати предност самосталним ученичким експериментима. Експерименти које ученици самостално изводе, као и закључци до којих на основу њих долазе, имају у сазнајном смислу много већу вредност него учење чињеница из уџбеника, енциклопедија и слично. На разумљив и очигледан начин кроз експеримент ученик може да открије једноставне узрочно-последичне односе у природи, као и да стечена знања примени при стицању нових знања. Ученичке експерименте треба планирати тако да ученик реализује једноставна истраживања, поштујући одговарајућа упутства и уз ангажовање низа сложених мисаоних процеса као што су поређења, класификације, генерализације, анализа грешака, аргументовање и слично. Експериментисање треба да буде процес у коме ученик:

- лако уочава проблеме и формулише питања,
- поставља хипотезе,
- осмишљава поступак истраживања,
- одабира одговарајући материјал и прибор,
- правилно изводи експеримент,
- прикупља и селекује добијене резултате,
- сумира, анализира, интерпретира, генерализује и закључује на основу добијених резултата,
- објашњава своје закључке,
- практично их проверава.

Ученички експеримент у познавању природе може да се организује као индивидуални експеримент, али је боље када се ради у паровима или у малим групама (до 4 ученика). Експерименти се могу одабрати тако да све групе изводе исти експеримент, или различите експерименте у оквиру исте теме. Представник сваке групе излаже добијене резултате и закључке експеримента. После излагања сваке групе, ученици заједно, кроз дискусију коју координира наставник доносе закључке. Важно је да се кроз дискусију истакну нове идеје до којих су ученици дошли извођењем експеримента и предложе нови експерименти који могу да провере закључке ученика. То

је теже остварити у првом и другом разреду основне школе, јер ученици немају много искуства у експерименталном раду. У дискусији треба да учествују сви ученици, износећи своја запажања, ставове и размишљања о посматраном феномену, јер то доприноси когнитивном развоју. Треба подржавати ученике да путем аргумената бране своје ставове и да прихватају аргументоване ставове других, јер то доприноси развоју сарадње у оквиру тимског рада.

Методологија и резултати истраживања

Ученици четвртог разреда основне школе у склопу предмета Природа и друштво изучавају наставну тему Истражимо природу, у оквиру које треба да понове постојећа и стекну нова знања о различитим особинама материјала и њиховој примени у свакодневном животу. Важну улогу у истраживању особина материјала има примена различитих експеримената. Важно је утврдити ефикасност примене експеримената у формирању знања ученика о топлотним, механичким, електричним, магнетним особинама различитих материјала, њиховој растворљивости у води, о смешама и начинима њиховог раздвајања.

Циљ истраживања је испитивање ефикасности примене једноставних експеримента на ученичко знање у области Особине материјала, у четвртом разреду основне школе.

На основу постављеног циља, дефинисани су и **задачи истраживања**:

- анализа утицаја примене једноставних ученичких експеримената на квантитет и квалитет ученичких знања у области особине материјала,
- анализа утицаја примене једноставних ученичких експеримената у понављању и утврђивању знања о особинама материјала.

Истраживање је спроведено у току реализације наставне теме Истражујмо природне појаве, која се обрађује у четвртом разреду, са 18 часова, од чега је 14 часова предвиђено за понављање, утврђивање и стицање нових знања о особинама и променама материјала. Обухваћени су садржаји о: наелектрисању и електричној проводљивости различитих материјала, магнетним особинама и дејству магнета, пропустљивости материјала, растворљивости чврстих течних и гасовитих материјала у води, идентификовању и описивању смеша у окружењу, раздвајању смеше различитим поступцима, повратним и неповратним променама материјала, идентификовању промена материјала при којима настају други материјали (сагоревање, рђање, труљење), значају кисеоника за сагоревање, запаљивим материјалима (ознаке за запаљиве материјале, опасност и заштита од пожара, гашење по-

жара) и примени материјала у свакодневном животу условљеној својствима материјала.

Ученици у експерименталној групи су ове садржаје обрађивали помоћу једноставних експеримената и уџбеника, док су ученици контролне групе користили само уџбеник као извор знања. Пре почетка обраде ове теме, ученици експерименталне групе су извели дуготрајне експерименте који су се састојали у испитивању процеса труљења различитих материјала (пластика, папир, јабука, метал), као и утицаја воде и ваздуха на процес стварања корозије метала.

Ученици експерименталне групе су у оквиру блок-часа понављали и испитивали особине гасовитог и течног агрегатног стања извођењем једноставних експеримената. Поновили су физичке карактеристике ваздуха, способност да се креће, способност да заузима сав могући простор, растворљивост ваздуха у води, као и стицали нова знања о ваздушном притиску. Кроз једноставне експерименте поновили су особине воде (боја, укус мирис, прозирност), начине превођења воде из течног у чврсто, односно гасовито стање, као и начине превођења водене паре у течном агрегатно стање. Упоредили су различите течности (вода, уље, алкохол, сирће) на основу способности да растварају одређене материјале (шећер, со, камен), испарљивости, провидности и густине. Испитивали су растворљивост различитих течности у води (алкохол, уље, сирће, сок, млеко).

У оквиру испитивања механичких особина материјала, поновили су појмове: меко, тврдо, глатко, храпаво, као и понашање различитих материјала (метал, стакло, дрво, пластика, гума, тканина, папир, песак, камен) према дејству спољашње физичке силе (шта се дешава са материјалима када се испусте, ударе, савију, односно растежу). Такође су испитивали који су материјали провидни, односно непровидни, као и њихово понашање када се ставе у воду (упија, не упија, плива, тоне), односно промене које настају на материјалима (гвожђе, папир, пластика, дрво, стакло) под утицајем ваздуха и воде.

У оквиру блок-часова испитивали су топлотне промене код материјала. Понављали су и утврђивали појмове запаљивост и омекшавање, испитивали понашање материјала према извору топлоте. Кроз експерименте су проверавали утицај топлоте (загревање и хлађење) на растворљивост материјала у води, као и да ли је могуће различите течности (вода, алкохол и уље) превести у чврсто агрегатно стање хлађењем у комори за замрзавање. Поновили су утицај топлоте на ширење, односно скупљање чврстог, течног и гасовитог материјала (ваздух). Ученици су кроз експерименте поновили услове који су важни да би дошло до сагоревања (топлота и кисеоник). Понашање појединих течности (вода, алкохол, сирће, нафта, уље) према из-

вору топлоте (ватри) изводила је група ученика (демонстрациони ученички експерименти) уз надзор учитеља, док су остали ученици активно пратили.

У оквиру блок-часова ученици експерименталне групе су испитивали понашање различитих материјала (дрво, пластика, метал) према магнету, као и електричне особине материјала. Кроз једноставне експерименте истраживали су начине намагнетисања метала, као начине смањења, односно повећања дејства магнета. Испитивали су способност различитих чврстих материјала (гума, канап, изолована жица), воде и ваздуха да проводе струју, као и материјале који могу да се наелектришу (понашање чешља, стаклене цевчице, металне и дрвене оловке, после третирања с вуненом, односно свиленом тканином, према комадићима папира).

Кроз различите активности (у трајању два школска часа) правили су различите смеше из свакодневног живота (чај, воћна салата, вода и уље, растварање шећера у води, песак и вода). Раздвајали су смешу (хомогене и хетерогене течне и чврсте смеше) на компоненте користећи различите поступке (филтрирање, декантовање, испаравање). Требало је да на основу стечених знања о металима одвоје смешу метала и песка, као и да на основу знања о води и земљишту издвоје воду из земљишта.

Основна хипотеза истраживања гласи: *Ученици експерименталне групе показују већи квантитет и имају квалитетнија знања у односу на ученике контролне групе у области Особине материјала.*

Посебне хипотезе су:

– Користећи једноставне експерименте ученици експерименталне групе су успешније савладали знања у области растворљивости материјала.

– Применом једноставних експеримената ученици експерименталне групе су успешније савладали знања о смешама и начинима раздвајања компонената смеше.

– Магнетне и електричне особине материјала су ученици експерименталне групе боље савладали од ученика контролне групе.

– Применом једноставних експеримената у настави ученицима се олакшава разумевање повратних и неповратних процеса у којима учествују различити материјали.

– Применом једноставних експеримената у настави ученици лакше понављају и продубљују већ стечена знања о материјалима и њиховим променама.

Основна метода истраживања је **педагошки експеримент типа паралелних група**, а у истраживању су за тумачење добијених резултата коришћене **дескриптивна и аналитичка метода**.

Узорак истраживања чини 88 ученика ИВ разреда Основне школе „Доситеј Обрадовић“ у Сомбору. Експерименталну и контролну групу чини по 44 ученика. Групе су уједначене на основу постигнућа ученика на крају трећег разреда, као и првог полугодишта четвртог разреда у предмету Природа и друштво.

Техника истраживања је тестирање, а **инструмент истраживања је тест**. Финални тест, као и ретест, конструисан је за потребе овог истраживања на основу постављених циљева и задатака истраживања. Финални тест је спроведен после непосредне реализације наставних садржаја о материјалима. После месец дана спроведено је ретестирање.

Сваки тест је садржавао 33 задатка из области наставних садржаја о особинама и променама материјала. Задаци су конструисани да мере знање ученика у областима:

- механичке особине материјала;
- електричне и магнетне особине материјала;
- растворљивост различитих материјала у води;
- сагоревање материјала;
- запаљивост материјала;
- смеше;
- примене материјала у свакодневном животу у зависности од њихових особина.

Задаци су били заступљени по различитим типовима: тип алтернације, тип пресећања и допуњавања, тип сређивања и упоређивања и тип вишеструког избора (селекције). Према нивоима усвојености знања, задаци су били подједнако заступљени у три нивоа: ниво знања, ниво схватања и ниво примене. Задаци су били бодовани од 0 до 1 бод. Потпуно тачан одговор је бодован с једном бодом, док потпуно нетачан одговор са нула бодова.

На основу добијених података, уочена је значајна разлика у постигнућу ученика експерименталне и контролне групе на финалном тесту и ретесту (табела 1).

Треба истаћи да је већина ученика експерименталне групе исправно одговорила на задатке сва три нивоа знања из свих анализираних области на финалном тесту. На ретесту су неисправно одговорили на задатке у вези с растворљивошћу гасовитих супстанци у води, запаљивошћу и применом одговарајућим материјала у свакодневном животу у зависности од њихових особина. Ученици обе групе су показали бољи успех на финалном тесту него на ретесту, што је последица процеса заборављања.

Већина ученика контролне групе није исправно одговорила ни на један задатак (сва три нивоа знања) на ретесту. Најбољи успех су пости-

Значај примене методе експеримента у разредној настави

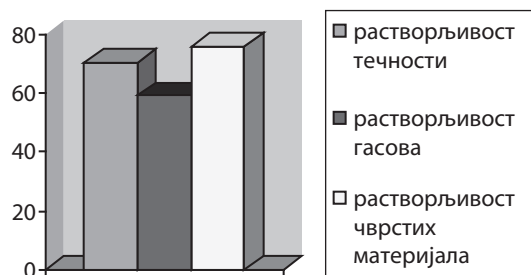
гли из области идентификовања смеша (47,72%), нешто слабији из области сагоревања материјала (45,46%), идентификовања промена материјала при којима настају други материјали, различитих својстава и растворљивости чврстих материјала у води (43,19%).

Табела 1. Процент ученика контролне и експерименталне групе који су тачно одговорили на задатке сва три типа нивоа знања на финалном тесту и ретесту

Наставни садржаји	Финални тест				Ретест			
	К		Е		К		Е	
	број ученика	(%)	број ученика	(%)	број ученика	(%)	број ученика	(%)
Пропустљивост материјала	20	45,46	27	61,36	14	31,81	23	52,57
Растворљивост чврстих материјала у води	27	61,36	33	75	19	43,19	27	61,36
Растворљивост течних материјала у води	21	47,72	31	70,45	18	40,91	24	54,55
Растворљивост гасовитих материјала у води	19	43,18	26	59,09	13	29,55	18	40,91
Повратне и неповратне промене материјала	23	52,27	32	72,72	18	40,91	25	56,82
Идентификовање промена материјала при којима настају други материјали различитих својстава (сагоревање, рђање, труљење...)	24	54,55	27	61,36	19	43,19	23	52,27
Сагоревање материјала (кисеоник) запажање промена при сагоревању	23	52,27	32	72,72	20	45,46	24	54,55
Запаљиви материјали (ознаке за запаљиве материјале; опасност и заштита од пожара, гашење пожара)	19	43,18	25	56,82	12	27,27	20	45,46
Примена материјала у свакодневном животу, у зависности од њихових особина	23	52,27	24	54,55	18	40,91	21	47,72
Идентификовање и описивање смеша у окружењу	29	65,91	32	72,72	21	47,72	23	52,27
Раздвајање смеше различитим поступцима који се бирају на основу својстава састојака	18	40,91	29	65,91	12	27,27	24	54,55

Ученици експерименталне групе су постигли слабији успех на финалном и ретесту из области растворљивости гасовитих материјала у води него из области растворљивости чврстих и течних материјала у води (графикон 1 и 2). То је разумљиво јер је гасовито агрегатно стање апстрактнији појам за ученике овог узраста од течног и чврстог са којима су се више сретали. Наиме, још у предшколском узрасту ученици упознају материјале који се растварају или не растварају у води. Та знања проширују у првом и другом разреду, када изучавају особине воде, испитујући првенствено растворљивост чврстих материјала у њој. Ова знања продубљују и у трећем разреду, када поред чврстих материјала испитују и упоређују различите течности на основу боје, мириса, испарљивости, густине, прозирности, односно испитују способност воде да раствара поједине течности. Такође, разлог треба тражити и у чињеници да су експерименти помоћу којих могу да се јасније уоче правила растварања гасовитих материјала у води сложени и да захтевају веће знање и експерименталне вештине од знања и вештина које ученици разредне наставе имају. Зато су током школовања ученици чешће изводили експерименте помоћу којих су испитивали растворљивост течних и чврстих материјала у води него гасовитих.

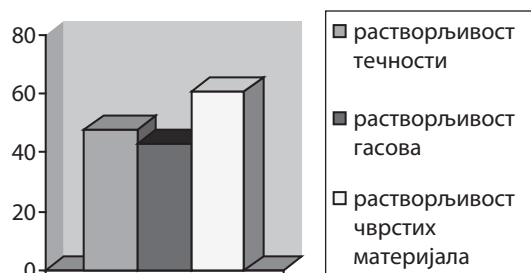
Графикон 1. Знање ученика експерименталне групе о растворљивости материјала различитог агрегатног стања у води на финалном тесту



Особине течног агрегатног стања (густина, испарљивост и слично) и различите течности представљају релативно нова знања за ученике четвртог разреда, због чега је важно да их продубе и учине трајним. Очигледно је да је код већине ученика контролне групе недостатак примене експеримента при понављању и продубљивању ових садржаја утицао на слаб успех на финалном тесту и ретесту.

У претходним разредима ученици су упознали понашање различитих материјала при јаком удару, када се изложе извору топлоте, односно када се савијају. Упознали су обликовање различитих материјала, њихово понашање према води и ваздуху, способност да се намагнетишу, као и да проводе струју.

Графикон 2. Знање ученика контролне групе о растворљивости материјала различитог агрегатног стања у води на финалном тесту



На основу добијених резултата на финалном тесту и ретесту, закључује се да већина ученика контролне групе није у потпуности усвојила знања о механичким, топлотним, електричним, магнетним особинама, као и о пропустљивости материјала, што указује на потребу и значај експеримента за стицање и продубљивање знања. Показали су више знања из области магнетизма него електрицитета. Већина ученика експерименталне групе показала је добро знање о магнетним и електричним особинама материјала на финалном тесту и ретесту. Њихова знања о магнетним особинама материјала су мања у односу на знања о електричним особинама. Иако су се ученици обе групе са процесима сагоревања различитих материјала сусретали у претходним разредима, ученици експерименталне групе су показали боље знање и на финалном тесту и ретесту, јер су га освежили применом различитих експеримената.

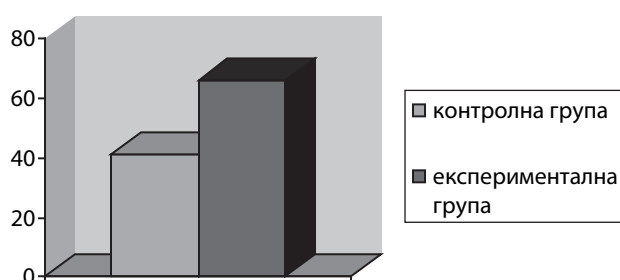
Већина ученика обе групе добро је савладала повратне и неповратне особине материјала на финалном тесту, знање ученика експерименталне групе је веће, док је већина ученика контролне групе ова знања заборавила, што се може закључити на основу лоших резултата на ретесту.

Знање ученика експерименталне групе није много веће од ученика контролне групе на финалном тесту из подручја примене различитих материјала у зависности од њихових особина у свакодневном животу. Већина ученика обе групе је показала позитивно знање на финалном тесту, док је на ретесту показала недовољно знање из ових садржаја. Без обзира што је већина ученика експерименталне, за разлику од ученика контролне групе, правилно одговорила на задатке из области запаљивости материјала на финалном тесту, они нису правилно одговорили на сличне задатке на ретесту. Разлог треба тражити у чињеници да се за обраду ових садржаја није користио већи број експеримената јер су експерименти за проверу запаљивости материјала сложени и опасни за децу на том узрасту. Код ученика обе групе очигледно је изостало повезивање особина материјала

с њиховом применом у свакодневном животу. То наводи на закључак да поред експеримента ученици треба да користе и различите изворе знања (енциклопедије, часописе и слично) како би упознали употребу материјала у разним уређајима, као и у домаћинству. Ученици треба да се информишу од чега се састоји и за шта користи одређени уређај, како би схватили зашто се поједини материјал користи за његову израду, односно његове делове.

Већина ученика обе групе показује добро знање на финалном тесту у идентификовању и описивању смеше у окружењу (графикон 3), али већина ученика контролне групе не зна да примени различите поступке за раздвајање смеше у зависности од састава смеше, што указује на значај примене експеримента. Знање о начинима раздвајања хомогене и хетерогене смеше на компоненте показала је већина ученика експерименталне групе на финалном тесту и ретесту.

Графикон 3. Знање ученика контролне и експерименталне групе о начинима раздвајања компонента смеше на основу њеног састава на финалном тесту



Закључак

На основу добијених резултата истраживања, закључује се да су ученици који су користили експерименте, при понављању стечених и формирања нових знања о особинама материјала, показали бољи успех на финалном тесту и ретесту од ученика контролне групе. Нарочито је велика разлика у знању из области примене различитих поступака за раздвајање компонента смеше, садржајима с којима се први пут срећу. Ученици експерименталне групе показали су бољи успех и у знању о топлотним и механичким особинама материјала; познавању магнетних и електричних особина различитих материјала; начинима повећавања (смањења) дејства магнета; пропустљивости материјала према светлости и води, растворљивости материјала различитог агрегатног стања у води.

Метода учења помоћу експеримента утицала је на трајност знања ученика експерименталне групе на све проучаване садржаје, изузев садржаја

који су везани за растворљивости гасовитих супстанци у води, запаљивости и примени одговарајућим материјала у свакодневном животу у зависности од њихових особина.

Применом методе експеримента повећава се квантитет и квалитет знања ученика, као и трајност знања о материјалима и њиховим особинама. Помоћу експеримента ученици постепено формирају научне појмове који ће им помоћи за лакше усвајање садржаја из различитих предмета у вишим разредима, као што су хемија и физика.

Напомена: Чланак је резултат рада на пројекту Министарства науке и заштите животне средине Републике Србије број 149009: Европске димензије промена образовног система у Србији

Литература

- Арбунић, А., Костовић-Врањеш, В. (2007): Настава и извори знања, *Одгојне знаности*, бр. 9, 255-269.
- Благданић, С. (2004): Како будући учитељи дефинишу појмове из природе и друштва, *Педагогија*, бр. 2/04, 87-97.
- Фурлан, И. (1990): *Психологија поучавања*, Загреб: Школска књига.
- Gallie, K., Joubert, D. (2004): Paradigm shift: From traditional to online education - Studies in Learning, Evaluation, *Innovation and Development*, no. 1, 32-36. <http://sleid.cqu.edu.au>
- Hodson, D. (1996): Practical work in school science: exploring some directions for change, *International Journal of Science Education*, no. 18(7), 755.-760.
- Jensen, E. (2003): *Супернастава, наставне стратегије за квалитетну школу и успјешно учење*, Загреб: Едуца.
- Kathleen, E. Metz (2008): Narrowing the Gulf between the Practices of Science and the Elementary School Science Classroom, *The Elementary School Journal*, no. 2, 138–161.
- Лазаревић, Д. (1999): *Од спонтаних ка научним појмовима*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Миловановић С., Шарановић Н., Шишевић Д. (2003): Улога појмова у настави природних наука, *Наша школа* (111-130), Подгорица: Завод за школство.
- Муминовић, Х. (2000): *Могућности ефикаснијег учења у настави*, Сарајево: Свјетлост.
- Рујић, Р., (2006): Учинковитост групне наставе у стјецању квалитете знања у настави хемије, *Одгојне знаности*, бр. 2, 443-467.
- Шарановић-Божановић, Н. (1994): Улога појмова у развоју самосталног расуђивања у настави познавања природе, *Зборник института за педагошка истраживања* (239-257), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Терхарт, Е. (2001): *Методe поучавања и учења*, Загреб: Едуца.
- Виготски, Л. (1983): *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.

Подаци о ауторима:

*Др Станко Цвјетићанин
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор, Методика
познавања природе, tozchety@eunet.rs*

*Др Мирјана Сегединац
Универзитет у Новом Саду, Природно математички факултет, Нови Сад,
Хемијско образовање, mirjana.segedinac@dh.uns.ac.rs*

*Др Тибор Халаши
Универзитет у Новом Саду, Природно математички факултет, Нови Сад,
Историја хемије, tibor.halasi@dh.uns.ac.rs*

Др Александра Јоксимовић¹
Факултет ликовних уметности
Др Миља Вујачић
Мр Наташа Лалић-Вучетић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.3(37.036)
Прегледни чланак
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 11. 1 2010.

СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ И ПОТРЕБА ЗА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИМ ПРИСТУПОМ УЧЕНИКУ

У раду се разматрају специфичности наставе ликовне културе и
Апстракт *истиче се потреба за применом индивидуализованог приступа у раду с децом. У првом делу рада дат је приказ историјског развоја наставе ликовне културе кроз анализу различитих схватања о функцији и циљевима естетског васпитања и образовања. Указано је на развојно-психолошки аспект и методичка питања естетског васпитања и образовања. У другом делу рада истиче се значај примене индивидуализованог приступа у раду с децом на часовима ликовне културе ради излажења у сусрет особеностима детета и подстицања креативног решавања проблема и истраживачког приступа у учењу ликовних садржаја и омогућавање њиховог повезивање са садржајима других предмета. Истиче се потреба за адекватним иницијалним образовањем и стручним усавршавањем наставника из ове области.*

Кључне речи: *естетско васпитање и образовање, настава ликовне културе, индивидуализовани приступ ученику*

THE SPECIFICS OF ART TEACHING AND THE NEED FOR THE INDIVIDUALIZED APPROACH TO THE STUDENT

Abstract *The paper considers the specifics of teaching art that emphasize the need for the individualized approach in the work with children. The first part offers a short account of the historical development of art teaching in the light of different views on the functions and aims of aesthetic education. Highlighted are developmental-psychological aspects and methodological issues related to aesthetic education. The second part stresses the importance of the individualized approach in work with children in art classes in order to meet the specific needs of each child, to stimulate their creativity in problem solving and develop a research approach in studying art contents, as well as integrating them with the contents of other school subjects. Stressed also is the need for adequate pre-service and in-service teacher training.*

Keywords: *aesthetic education, art teaching, individualized approach to the student.*

¹ msanja@eunet.rs

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧЕНИКУ

Резюме *В работе рассматривается специфика обучения изобразительной культуре и подчеркивается необходимость применения индивидуализированного подхода в работе с учениками. В первой части работы приводится обзор исторического развития обучения изобразительной культуре, на основании анализа различных пониманий функции и цели эстетического воспитания и образования. Указывается на психологические аспекты и методические проблемы эстетического воспитания и образования. Во второй части работы подчеркивается значение индивидуализированного подхода в работе с учениками на уроках изобразительной культуры, так как он учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, побуждает у них творческие решения проблем и исследовательский подход к усвоению учебных содержаний, обеспечивает связи со содержанием других учебных предметов. Авторами подчеркивается необходимость в адекватном инициальном образовании и повышении квалификации учителей данного учебного предмета.*

Ключевые слова: *эстетическое воспитание и образование, обучение изобразительной культуре, индивидуализированный подход к ученику.*

Историјски развој наставе ликовног васпитања

Садржаји ликовног васпитања и образовања први пут се у српским школама изучавају у оквиру засебног предмета, под називом Цртање, од почетка XIX века. Предмет је у прво време обухватао садржаје претежно техничког карактера и допринио је педагошким захтевима развијања руке и припремања за почетно писање. Тек крајем XIX века истиче се естетски значај, с нагласком на натуралистичко-имитативно схватање ликовне уметности. Касније је развој дечје психологије допринео разумевању дечјих цртежа, посебно у психолошком и педагошком смислу. Током времена, због повећаног значаја и шире постављених циљева, овај предмет се назива двојако: Ликовно васпитање (од 1958. године) и Ликовна култура (од 1983. године). Ликовно васпитање и образовање обухвата садржаје рада у ликовним подручјима цртању, вајању и грађењу, графици, примењеној уметности и естетском процењивању.

Историјски гледано, циљеви ликовног васпитања (наставе ликовне културе) пролазили су пут од функционалних задатака, углавном припремања за рад и производњу, преко хуманистичких циљева у психолошкој и педагошкој фази, све до много ширих циљева у социолошкој фази развоја ликовног васпитања. Према мишљењу неких аутора (Карлаварис и сар., 1988), кључно питање је да ли циљеви ликовног васпитања треба да се ограниче искључиво на уже стручне задатке или да поред њих обухвате и општеваспитне задатке. При формулисању циљева ликовног васпитања

треба поћи од бројних могућности које ликовне активности пружају деци. Смисао ликовног образовања, према мишљењу неких аутора (Турковић, 2009), треба посматрати много шире. Главни циљ ликовног образовања је подстицање индивидуалности, односно развој индивидуалних способности деце. Ликовни педагози преузимају на себе сложени задатак да код деце развију уметнички сензибилитет и способност изражавања који ће им помоћи да буду оно што јесу, да развију властити стил. Ликовне активности можемо схватити као посебан вид сазнања, комуникације, рада, стваралаштва, игре, уживања, вредновања, а у том контексту и као могућност развоја многих људских квалитета – стварања, самопотврђивања, комуникације, критичког процењивања, слободе и толеранције. С друге стране, настава ликовне културе развија ликовне способности, али и опште способности, оно успоставља односе са прошлошћу, ликовном традицијом, шири сазнања и подиже културни ниво интегришући ликовне садржаје у многе друштвене активности савременог живота.

Овакво схватање ликовне уметности налазимо и у радовима других аутора (Read, 1958). Према мишљењу Рида, једино естетско васпитање доводи у склад и хармоничан однос чула и свест. У прилог томе говоре и резултати савремених истраживања структуре личности који указују на паралелизам структуре личности детета и уметника, чиме се потврђује да је васпитање уметношћу најприроднији пут развитка детета. Циљ васпитања је, према Ридовом мишљењу, да сачува органску целовитост човека и његових менталних способности, а уметност је најбоље средство за реализацију тог циља. Зато би уметност требало да постане основа целокупног васпитања. Рид се залаже за реорганизацију наставних планова и програма из шездесетих година. Истиче потребу за увођењем естетског принципа и естетских критеријума у наставу свих предмета, као и корелацију међу предметима. Уметност и техничко образовање у таквој реорганизацији наставе не би требало схватити као одвојене области, већ као различите видове изражавања естетске активности. Програм васпитања и образовања требало би да представља скалу дечјих интересовања, која ће омогућити самоизражавање и самоостварење.

Васпитање уметношћу требало би да буде усмерено на васпитање дететових чула и маште, а не на репродукцију визуелних перцепција које потичу из готових модела. У складу с тим, реализација естетског васпитања остварује се у три следеће форме: 1. *слободан израз*, који задовољава потребу за комуникацијом и разменом мисли и осећања; 2. *посматрање*, које задовољава жељу за богаћењем сазнања и стицањем утисака; 3. *оцењивање*, које је одговор индивидуе на облик изражавања других и одговор на праве уметничке вредности (Read, 1958).

Амерички естетичар Томас Манро (Munro, 1956) сматра да естетско васпитање може допринети ослобађању и развоју потенцијалних људских способности, које у условима савременог интелектуалистичког и уског стручног образовања остају неразвијене. Развојем свих тих способности посредством естетског васпитања може се остварити равнотежа између људског рада и слободе, емоција и разума, традиције и радикалних новина.

За разлику од Америке и Енглеске, у Француској педагогији проблеми естетског васпитања имају претежно развојно-психолошки аспект. Они се проучавају с гледишта естетских теорија и учења о уметности, али и с гледишта развојне психологије. У центру пажње француских педагога и психолога налази се дечје стваралаштво. Оно се посматра као феномен карактеристичан за рано детињство, чији значај за општи развитак и развијање естетских способности произлази из његове природе. Оно обједињује две значајне функције – слободу изражавања и стваралачки рад. Из овог домена највише се проучава дечји цртеж, односно дечје ликовно стваралаштво. Истраживања дечјег цртежа значајна су за теорију и праксу естетског васпитања због тога што откривају генезу дечјих стваралачких способности и омогућавају да се утврди развојни принцип који педагогија мора да уважава у решавању проблема естетског васпитања. Поред уважавања развојног принципа у естетском васпитању, француска педагогија уважава и људски аспект уметности, односно вредност уметности за естетско васпитање на свим нивоима развоја личности. Једна од концепција естетског васпитања је „васпитање отвореног духа“ Ирене Војнар (Wojnar, 1969) која полази од тога да естетско васпитање заиста доприноси развијању отвореног духа уколико обухвата све врсте уметности, њихов теоријски аспект и практични рад ученика. Довођење деце у контакт с уметношћу развија естетску перцепцију, помоћу које човек постаје осетљивији за лепоту природе. Она повећава осетљивост за хармонију, композицију, боју и доприноси да свет изгледа богатији и разноврснији. Естетска перцепција открива и емотивна стања људског бића значајна за људски живот. Други елемент васпитања отвореног духа је проширивање људског искуства. Обогаћивање и продубљивање знања чини трећи елемент васпитања отвореног духа, док је четврти елемент формирање стваралачког духа, што је, према мишљењу овог аутора, најзначајнији педагошки проблем. Она сматра да је потребно поред опште естетске културе развијати и уметничке способности, али не у смислу професионализације, већ индивидуализације.

Према мишљењу неких наших аутора (Митровић, 1969), естетско васпитање има поливалентну функцију. Оно, пре свега, доприноси физичком развоју, јер ангажује чула и моторику. Али, естетски однос је у исто време сазнајни однос, односно чулно-интелектуално сазнање. Због

тога постоји тесна веза између научног и естетског сазнања стварности. Естетско сазнање формира сазнајно-емоционални однос према стварности, делује не само на мишљења, већ и на осећања., естетско васпитање доприноси утврђивању моралних норми, побуђује и развија морална осећања и сједињује лично с друштвеним. Естетско васпитање је, дакле, према својој функцији коју остварује у развоју личности, интегрални део општег васпитног процеса чији је крајњи резултат свестранији развој личности.

Према мишљењу неких аутора (Barrett, 2004), један од циљева наставе ликовне културе јесте развијање вештина вођења дијалога о уметности и уметничким делима, што доприноси развијању критичког мишљења код деце, формирању сопственог става према уметности, као и подстицању позитивних осећања. С друге стране, вођење дијалога о уметничким делима позитивно утиче на размену и повезивање искустава, комуникацију у одељењу, сарадњу приликом учења и повезивање са садржајима других предмета.

Ликовно васпитање и образовање би, према мишљењу неких аутора (Efland, 2002), требало да заузима средишње место у наставним плановима и програмима. Сагледано из когнитивне перспективе, кроз уметност се може ући прилично једноставно у подручје друштвених и културних прилика, па се предлаже већа повезаност садржаја унутар наставног плана и програма, односно примена тематског начина планирања (Шефер, 2008).

Развојно-психолошки аспект естетског васпитања. Поменули смо нека мишљења о томе какву функцију естетско васпитање може или би требало да има. Од првобитног схватања естетског васпитања које за циљ има припрему деце за обављање одређених друштвених делатности, тежиште се помера ка схватању естетског васпитања као чиниоца индивидуалног развоја појединца и његове личности. Истовремено, то указује и на потребу да се у настави ликовне културе полази од неких развојно-психолошких карактеристика деце. Без разумевања тенденција развоја естетске осетљивости и креативности, без познавања карактеристика естетског односа у појединим периодима развоја, не може се изградити ни кохерентна теорија естетског васпитања ни континуирани програм и методика васпитног рада. Због тога проучавање развојно-психолошког аспекта естетског односа представља једно од кључних питања теорије и праксе естетског васпитања. На пример, неки аутори (Read, 1958) прихватају Пијажеову теорију, по којој је рана манифестација естетских активности условљена унутрашњим потребама детета да доведе у склад своје инхерентне тенденције и да изрази своју индивидуалност. Визуелни симбол изражава његово осећање које саопштава другоме. Отуда дечји цртежи имају сопствене карактеристике и законитости, одређене унутрашњим осећањем или чулним доживљајем.

Различите фазе у развоју дечјег цртежа Флорина објашњава као различите нивое процеса активног сазнавања предмета и њихових особина, при чему полази од хипотезе о узајамном односу активности и способности, и својим истраживањима доказује да се способност ликовног изражавања може развити код сваког детета, али темпо развитка способности и ниво ликовног израза зависе од искуства и систематских утицаја, односно метода васпитања. Према неким ауторима (Игњатев, према: Митровић, 1969), ликовни израз детета би требало посматрати у јединству с целокупном личношћу детета и организованим утицајима који доводе до развијања способности ликовног изражавања.

Методичка питања естетског васпитања. У оквиру проблема методике естетског васпитања, интересантно је поменути мишљење Рудија Супека (1958) о томе да је свако дете потенцијални уметник, уметник ког је неко спречио да то постане. Поставља питање да ли методе васпитања дечјег уметничког изражавања одговарају потенцијалним могућностима детета или га коче и онемогућавају у зачетку. Од наставника и метода наставе зависи да ли ћемо код детета развити способности у складу с његовим природним могућностима или ћемо их запоставити и угушити. Једини начин да се дететове способности у овој области развијају јесте примена адекватних метода у настави.

Сматра се да је један од важних принципа да методе естетског васпитања буду у складу с етапама постепеног развоја човека (Munro, 1956). Природу метода, по Манроовом мишљењу, одређују два принципа: (1) прогресивна диференцијација у односу на узраст и (2) проширивање циљева праћено систематском контролом. На најмлађем узрасту естетске активности треба да буду у саставу других активности, неиздиференциране, али екстензивне и разноврсне. Методе морају да варирају према узрасту и индивидуалним особеностима, али њих одређују и услови у друштву и школи. По мишљењу Манроа, један од најпоузданијих начина за развијање естетских способности је довођење омладине у непосредни контакт с највреднијим уметничким делима, која ће оживети индивидуална искуства. Експерименти Игњатева (према: Митровић, 1969) открили су могућност деловања на развој ликовног израза у најранијем периоду, док је дете још у фази „шкрабања“. Један његов експеримент са две групе деце од три године доказује да деца којој се у току периода од месец дана показују слике и с којом се о њима разговара достижу већи ниво ликовног израза од групе у којој нису биле употребљене ове вежбе. Деца путем систематских васпитних утицаја постају свесна значења појединих црта у ликовном изражавању. Игњатев упозорава на значај посматрања слике, на координацију рецепти-

вног и активног у ликовном васпитању, на неопходност вежбања и дељења овог процеса на поједине делове.

Мета Шубиц (према: Митровић, 1969) је осмислила процес уметничког васпитног деловања и мултимедијалног приступа детету. Одвајање слике и речи од звука и покрета за дете је сасвим неприродно. Рад по курсевима одвијао се као игра. Почињало се са групном мотивацијом, на пример, филмом, бајком, илустрацијом, представом, сликом из стрипа на дијапројектору, или још непосредније, посматрањем кише или печењем палачинки. Задатак педагога био је упозоравање на битне догађаје који кроз дечју перцепцију треба да доведу до осећања и сазнања. За сваки час педагог припреми тематски задатак који садржи неки мотив. Тај модел музички педагог изведе музичким језиком, плесни педагог плесним језиком и слично, тако да су у склоп сваког часа укључења три уметничка подручја сваки пут, а у једном часу деца се стваралачки изразе у три медија. Овакав рад предвиђен је за предшколску децу, а од осме године деца могу самостално да се одреде за истраживање у оној врсти уметности у којој се најрадије изражавају. Деца која посећују овакве стваралачке групе наизменично сарађују у свим групама на било ком подручју уметности које их интересује. На пример, неко напише сценарио (за филм или позориште), други осмисли кореографију, или рукује камером, пише музику или плеше. Дете је тако у резултатима свог рада дало целовит израз. Тако целовит педагошки приступ према целовитом детету омогућава дечје стваралаштво у мултимедијалном уметничком простору.

Према мишљењу неких аутора (Арнхајм, 1989), подстицање природних импулса за бављење материјалима, за стварање и истраживање код ученика и усредсређивање пажње и ученика и наставника на процес стварања а не на крајњи производ, основа су за добру наставу ликовне културе на било ком нивоу школовања. Последњих неколико деценија наставници ликовне културе оправдано су настојали да превазиђу традиционално цртање и моделовање и да своје ученике упознају са многим материјалима и техникама. Битно је, међутим, да се материјали бирају и употребљавају на такав начин да подстичу ученика да ради на задацима визуелне организације на свом нивоу поимања и да му омогућавају да то чини. Штетне су технике, сматра Арнхајм, које изазивају визуелну збрку или стварају претеране тешкоће; таква је пракса честе промене задатака тако да ученик не може темељно да истражи визуелне карактеристике одређеног медија.

Поставља се питање – како учинити естетско васпитање интегралним делом васпитног процеса. Стога је основно питање методике естетског васпитања повезивање различитих естетско-васпитних подстицаја и садржаја које црпимо из природе, друштвене средине и уметности. Интеграција

се мора остварити на ширем васпитно-образовном плану, а кад се ради о школи, онда то значи обједињавање свих васпитних утицаја у оквиру целокупног живота и рада школе. Уметнички предмети би требало да буду садржајно повезани с осталим наставним предметима, активностима и облицима васпитног рада. С обзиром на то да ликовни, музички и литерарни изрази црпи своје теме из природе, друштвене средине и уметности, настава ликовне и музичке културе и матерњег језика могу се повезати са читањем, писањем и игром, али и са изучавањем природних наука, историје и географије. Спајањем садржаја свих предмета са естетском формом, спајањем теоријског и уметничког мишљења могу се створити основе за реализацију интеграције као принципа естетског васпитања у настави.

На посебну популарност међу педагозима и психолозима који се баве естетским васпитањем наишла је идеја да естетско васпитно деловање треба да буде неиздиференцирано, баш као што је и дететова личност, као и да при избору метода треба водити рачуна о узрасту и индивидуалним особеностима. Уметност је више од било чега другог индивидуални чин и сматрамо да је у естетском васпитању кључно водити рачуна о индивидуалним особеностима детета и методе и садржаје рада ускладити са њима (Марјановић, 2003).

Индивидуализовани приступ у настави ликовне културе

Нова концепција ликовног васпитања која би заменила традиционалну настала је као резултат увиђања значаја упознавања појединачног детета и примене индивидуализованог приступа ученику у настави ликовне културе. Објашњавајући нову концепцију ликовног васпитања, Карлаварис (1960) истиче да за разлику од традиционалне концепције у којој је наставник радио са целим разредом, свима задавао исти задатак и проблем, вршио на исти начин коректуру цртежа у смислу што веће имитативности, те на основу тог мерила оцењивао рад једноставним поређењем спољне сличности цртежа и објекта, у новим условима више није могуће радити на такав начин са целим разредом, већ се добро постављени општи задаци морају индивидуалним радом са сваким васпитаником адаптирати у оној мери која најбоље одговара ритму и правцу развоја појединог ученика. То значи да наставник мора познавати појединачно дете, његове могућности, услове његовог живота, мора подешавати своје васпитне поступке и интервенције у најпожељнијем правцу, пратећи последице и вршећи сталне коректуре ради развоја ученикових способности.

Погрешни педагошки поступци и неадекватни садржаји и методе рада наставника могу да смање мотивацију ученика, што доводи тога да њихов рад постаје рутинска активност. Стога је неопходна непрестана

хармонична сарадња између ученика и наставника у избору садржаја, метода, средстава, материјала, темпа и облика рада. Задаци наставе ликовне културе треба да својим садржајима пружају могућност ученицима за нова, инвентивнија решења која нису наметнута и диктирана, већ представљају спонтани израз детета, неконтролисан импулс, који може настати као израз емотивне напетости, искуства и властитог самоизражавања.

Сматра се да је интересовање ученика један од најважнијих критеријума за избор садржаја, метода и материјала у настави. Стога би све што се планира у раду на часу ликовне културе требало засновати на интересовањима групе и појединачних ученика, при чему је важно полазити од законитости у развоју интересовања у односу на узраст, али и актуелна интересовања и потребе конкретних ученика у одељењу. О интересовањима на различитим узрастима пише Јосип Роца (1978) и наводи да су код млађих ученика више присутна такозвана непосредна интересовања, а код старијих посредна интересовања, јер они имају више искуства у коришћењу различитог материјала и средстава ликовног изражавања и обликовања.

Кад говоримо о дечјем цртежу или дечјем ликовном изразу, увек имамо на уму узраст ученика и индивидуалне разлике које се манифестују у учениковом ликовном изразу. Добар ликовни педагог зна да и међу ученицима истог узраста постоје индивидуалне разлике које се огледају у способности посматрања, визуелног меморисања, у развоју стваралачке имажинације, у темпу мотивисања за активност и слично.

Индивидуализовани приступ је у складу с природом ликовног стваралаштва, па би морао да буде доминантан у настави ликовне културе. Индивидуализовани облик рада требало би да претпоставља иницијативу самог ученика, који може одлучивати и о садржају свог рада, начину савладавања садржаја, као и о ритму и брзини рада. Овакав облик наставног рада захтева од наставника да буде што бољи сарадник, саветник и помагач ученику, уз улогу организатора и водитеља наставе.

За добро реализовање индивидуализоване, било групне било индивидуалне наставе ликовне културе у основној школи, наставник мора непрестано да прати развој способности ликовног изражавања и обликовања сваког ученика. Праћењем развоја сваког ученика наставник лако уочава специфичне квалитете и недостатке, те открива којој типичној ликовној групи припада према афинитету и склоностима.

Методe у настави ликовне културе. Поред уобичајених и проверених дидактичких метода, у настави ликовне културе настоји се да се конституишу посебне, специфичне методе у развоју ликовне сензибилности. Оне произлазе из специфичности ликовног васпитања, које има следеће карактеристике: естетска комуникација, креативни процеси, комплексност ликовне

културе и индивидуалност ликовне активности. Навешћемо посебне методе које би требало да се користе у настави ликовне културе, како би се одговорило на захтеве специфичности ликовног изражавања и потребе ученика (Карлаварис, 1991):

1. *Метода ликовно-естетске комуникације*, којом се у настави даје предност естетској комуникацији са свим њеним специфичностима. У оквиру методе ликовно-естетске комуникације можемо разликовати две методе: естетско култивисање и умножавање и изграђивање сензибилитета. Естетско култивисање подразумева да се комуникација усмерава на изграђивање естетских вредности код ученика. Умножавање и изграђивање сензибилитета усмерено је на постепено остваривање ликовне зрелости у конкретном ликовном подручју. Ликовна зрелост подразумева дететову осетљивост за боје и њихове односе, флексибилнији начин повлачења линија и њихових сплетова, осетљивост ритмичког смењивања маса на волумену. Поменуте вештине је потребно међусобно повезати и разрадити.

2. *Метода истраживања* заснована је на уважавању законитости развоја креативности и прилагођавање наставног процеса тим законитостима. Примена ове методе искључује наставников ауторитаран однос у настави, вршење притиска на ученике да се повинују једном моделу рада, инсистирање на послушности и слично. Метода истраживања обухвата методу транспоновања и методу посредних стимуланса. Метода транспоновања подразумева да се скоро све активности у ликовном обликовању одвијају по непредвидивом процесу измењивања постојећег. Метода посредних стимуланса подразумева да се ликовно васпитање никад не одвија у директном, фактографском комуницирању, већ у индиректном, алегоријском. Ликовна решења се траже на основу ширих инвентивних разговора, покретањем многих идеја, асоцијација, редефинисањем постојећег, жељом да се тражи нешто ново и слично. Ова метода треба да осигура такав комуникацијски процес који ће успешније него са директним навођењем задатака и начина решења довести до квалитетнијих резултата у ликовном изражавању деце.

3. *Метода комплексности* указује на то да се у процесу ликовних активности не може ићи једносмерно, само рационално, искључиво на један ликовни проблем и једно решење, јер се у креативним процесима не може све предвидети, регулисати и ограничити. У ову групу можемо убројати и следеће методе: метода преплитања и метода наизменичних утицаја. Метода преплитања подразумева да је у настави неопходно преплитање наставникових и ученикових активности, рационалних и емоционалних целина, теоријских и практичних активности, опажања и перцепције у односу на стваралаштво. Метода наизменичних утицаја произлази из законитости креативних процеса и смењивања појединих група ликовних фактора, дакле

квалитативних и квантитативних, или подстицајних и омогућавајућих. Да би наставник следио ове законитости, мора током једног процеса да мења своје поступке и подстицаје, како би подстакао управо онај комплекс фактора који у датом тренутку имају одлучујућу улогу у квалитативном мењању и самог процеса и завршног резултата.

4. *Метода аутономних поступака* полази од претпоставке да је ликовни развој индивидуалан и да за сваку индивидуалност треба изабрати посебан поступак примерен ритму и специфичностима његовог развоја. У оквиру ове методе могуће је издвојити две методе: методу алтернатива и варијаната и методу осмишљавања ликовног сензибилитета. Метода алтернатива и варијаната подразумева, с једне стране, да сваки ученик може на дати ликовни задатак да тражи своју алтернативу или варијанту решења и да му то наставников поступак олакшава, а друго, да се у решењу појединих ликовних задатака и наставник стваралачки понаша и сам тражи увек нове начине обраде и решења у наставној пракси. Метода осмишљавања ликовног сензибилитета подразумева да се рад не одвија стихијски, већ да наставник настоји да се свака активност осмисли и да оствари синтезу доживљајних и свесно-рационалних компонената које се могу, као стечено искуство, касније поново употребити уз евентуалне варијанте. Према томе, ликовно васпитање подразумева усвајање одређених садржаја који не би требало да се изгубе после обављених активности, него да буду, на основу стечене свести, поново активирани.

У складу с применом индивидуализованог приступа у настави ликовне културе и методама које смо навели, можемо издвојити неколико кључних карактеристика деце, њиховог развоја и ликовног изражавања на које би наставник требало да обрати пажњу (Eisner, 1974):

– Дечји уметнички израз се најбоље развија ако је препуштен својим моћима, с тим да одрасли треба само да обезбеде довољно средстава и материјала и пружају подршку;

– Главна функција естетског васпитања је да се путем уметности код детета развије општа креативност;

– У дечјем уметничком изражавању важан је процес, а не продукт;

– Деца много јасније и чистије виде свет око себе него одрасли, она „још нису развила способност да сакрију од очију оно што виде и од срца оно што осећају“;

– Наставници не би требало да покушавају да процењују и оцењују дечје уметничке радове јер се дететов ум квалитативно разликује од ума одраслог – одрасли не виде свет на исти начин као деца, а уз то уметничко дело је лична ствар и не би требало да га оцењује неко ко га није створио;

– Наставници не би требало да вербално анализирају уметничка дела, јер вербализација обично убија уметност;

– Најбољи метод ликовног васпитања и образовања у школи јесте обезбедити што више разноврсних материјала с којима деца могу да раде.

Према мишљењу неких аутора (Dobbs, према: Марјановић, 2003), настава ликовне културе је испунила своју функцију уколико су ученици: (а) активни истраживачи; (б) у стању да интерпретирају уметничка дела кроз самостално истраживање, дискусију и писање, као и уколико су у стању да креирају сопствена дела; (в) развили критеријум који им дозвољава да процењују уметничка дела; (г) схватили улогу уметности у савременој и прошлој цивилизацији и њену повезаност с људима, друштвом и другим културама; у стању да изразе своје идеје кроз уметност, сопственим радом и у раду с другима; (д) подржавани од стране наставника, школских администратора и родитеља, који цене уметност као базични део образовања и (ђ) у сталном контакту с разноврсним материјалима и савременом технологијом. Настава ликовног васпитања је своју функцију испунила уколико су наставници: (а) у стању да сами добро изаберу садржаје за наставу ликовне културе; (б) способни да подстичу истраживање, интерпретацију, дискусију ученика на пољу уметности, као и да подстичу креативност ученика при уметничком изражавању; (в) спремни да сарађују с осталим наставницима и стручњацима из области уметности; (г) у стању да препознају и користе уметничке изворе у локалној заједници; (д) спремни да користе савремену технологију у приказивању уметности и подстицању ученичке креативности; (ђ) укључени у дугорочно планирање наставе ликовне културе, за своје разреде и школу уопште; (е) посвећени сопственом професионалном усавршавању и (ж) ангажовани на ширењу идеје о значају уметничког образовања, међу осталим наставницима, школским властима, родитељима и осталим члановима локалне заједнице.

Закључак

Историјски посматрамо настава ликовне културе се временом мењала у складу с различитим схватањима о њеној функцији и значају, као и односу према детету и његовом развоју. Циљеви наставе ликовне културе су пролазили пут од функционалних задатака, углавном припремања за рад и производњу, преко хуманистичких циљева у психолошкој и педагошкој фази све до много ширих циљева у социолошкој фази развоја ликовног васпитања. Међу различитим ауторима углавном постоји слагање о вишеструком значају и улогама које настава ликовне културе има у васпитању и образовању деце. Она заузима важно место у образовном систему јер развија ликовно

мишљење и естетску и етичку свест и оспособљава ученика за самостално визуелно изражавање. Кључни допринос ове наставе састоји се у разумевању света који дете окружује, поштовању и разумевању уметности унутар властите културе и других непознатих култура.

Последњих година све више се истиче значај развоја индивидуе путем уметности и ликовног образовања. Ове теме су централне на многим конгресима (Хајлдерберг – 2007 и Осака – 2008. године). Поред тога, највише истраживања у овој области закупљено је том димензијом (Karpati, 2007; Podobnik, 2006). То упућује на закључак да ликовни педагози своје улоге у образовању разматрају из једне нове перспективе. Њихове улоге се мењају у складу с друштвеним и културним вредностима успостављеним на темељу наглашеног демократског индивидуализма. Стога је оправдана потреба за применом индивидуализованог приступа у наставни ликовне културе. У настави овог предмета би требало водити рачуна о развојно-психолошким карактеристикама деце одређеног узраста, узимајући у обзир индивидуалне особености. Од наставника се очекује да познаје свако дете, његове способности, интересовања, стил учења, темперамент и породично порекло, како би на адекватан начин подстицао ученика на креативно решавање проблема и истраживачки приступ учењу ликовних садржаја и омогућио њихово повезивање са садржајима других предмета.

За ове улоге наставника неопходно је адекватно иницијално образовање које би обухватало ужа стручна знања из области ликовног васпитања и образовања и специфична педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања неопходна за примену савременијих приступа у настави. То подразумева развијање специфичних вештина наставника (примена различитих метода, ликовних техника, медија и материјала у настави) ради осавремењавања наставе ликовног васпитања. Поред тога, наставницима су неопходна специфична знања за примену савремених приступа у настави (индивидуализовани приступ, кооперативно учење, активно учење, тимски рад и слично).

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

- Arnheim, R. (1989): *Thoughts on Art Education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Arnhaјm, R. (1954): *Umetnost i vizuelno opažanje*. Beograd. Univerzitet umetnosti.
- Barrett, T. (2004): Improving student dialogue about art, *Teaching artist journal*, Vol. 2, No. 2, 87-94.

- Efland, A. D. (2002): *Art and Cognition: Integrating the visual art in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Eisner, E. (1974): *The mythology of art education*. Toronto: Ontario Institute for studies in education.
- Karlavaris, B. (1991): *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer.
- Karlavaris, B, A. Berat i E. Kamenov (1988): *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Karlavaris, B. (1960): *Nova koncepcija likovnog vaspitanja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
- Karpati, A. (2007): Effects of art education on the development of personality of pupils – A Field Study of Teaching Processes in Four Countries. InSEA Congress 2007. Heildeberg.
- Марјановић, А. (2003): Заступљеност индивидуализованог приступа ученику у настави ликовне културе у старијим разредима основне школе (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.
- Митровић, Д. (1969): *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Munro, T. (1956): *Art Education – Its Philosophy and Psychology*. New York.
- Podobnik, U. (2006): *Individualization within Visual Art Education*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157681.htm>
- Read, H. (1958): *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Roca, J. (1978): *Likovni odgoj u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Супек, Р. (1958): *Умјетност и психологија*. Загреб: Матица Хрватска.
- Turković, V. (2009): Умјетничко образовање у транзицији: ликовно образовање у европском образовном систему, *Metodika*, Vol. 10, br. 1, str. 8-38.
- Wojnar, I. (1969): Уметност и васпитање, *Pedagogija*, br. 4, 609–665.
- Шефер, Ј. (2008): *Евалуација креативних активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Подаци о ауторима
Др Александра Јоксимовић
Факултет ликовних уметности
Шпанских бораца 24в, Београд
msanja@eunet.rs

Др Миља Вујачић
Институт за педагошка истраживања
Добрињска 11/III, Београд
mvijasic@rcub.bg.ac.rs

Мр Наташа Лалић-Вучетић
Институт за педагошка истраживања
Добрињска 11/III, Београд
nlalic@rcub.bg.ac.rs

Др Јасмина Шефер¹
Мр Јелена Радишић
Институт за педагошка истраживања
Београд

371.3 (37.036)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 28. I 2010.

КРЕАТИВНОСТ И ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ У НАШОЈ НАСТАВИ

Изложени су резултати евалуације програма за даљи професионални развој наставника. Како мислити друкчије и интердисциплинарно – подстицање креативности у тематској настави игром и истраживачким радом ученика. Програм обуке је произишао из охрабрујућих искуства стечених током дугогодишњег огледног лонгитудиналног истраживања у настави млађих разреда. Нови наставници су обучени да поново испробају и оцене огледна решења у 17 школа у Србији. Добијени резултати ове провере показали су да су истраживање ученика и тематски интердисциплинарни приступ, по мишљењу наставника, подстицајни за развијање креативног понашања ученика. Стадијуми развоја, мотивација, улога дивергентног мишљења и истраживачког рада и даље је изазов. Промене у ставовима, осећај успеха и мотивисаности ученика и наставника су најупадљивији налаз. Критички осврт на резултате сугерише даљи правац усавршавања начина обуке наставника.

Кључне речи: креативност ученика, обука наставника, промене у ставовима, мотивисаност наставника.

CREATIVITY AND INTERDISCIPLINARITY IN TEACHING PRACTICE

Presented here are the results of the evaluation of the programme for in-service teacher training: How to Think Differently and Interdisciplinarity - stimulating creativity in thematic teaching practice by play and students' research. The programme arose from the encouraging experiences gained by long-term experimental longitudinal research of the teaching practices in junior classes. Teacher novices were trained to retest and evaluate the experimental solutions gathered from 17 schools in Serbia. The obtained results of the retest showed that, according to the responders' observations, the students' researching and interdisciplinary thematic approach stimulate the development of their creative behaviour. The stages of the development, motivation, divergent thinking and research practice still present a challenge. Attitude changes, a sense of success and higher teachers' and students' motivation are the most pronounced results. A critical review of the results suggests a further direction of in-service teacher training.

Keywords: students' creativity, in-service teacher training, attitude change, teachers' motivation.

¹ jsefer@rcub.bg.ac.rs

КРЕАТИВНОСТ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТ В НАШЕМ ОБУЧЕНИИ

Резюме *Приводятся результаты эвалуации программы профессионального развития преподавателей. Как думать по-другому и междисциплинарно-побуждение к креативности в тематическом обучении путем игры и исследовательской работы учеников. Программа обучения построена на положительном опыте, приобретенном в течение многолетнего экспериментального продольного исследования в работе с учениками младших классов начальной школы. Новые преподаватели подготовлены, чтобы снова проверить и переоценить результаты эксперимента в 17 школах в Сербии. Полученные результаты данной проверки показывают, что исследования учеников и тематический междисциплинарный подход, по мнению преподавателей, способствуют развитию творческого поведения учеников. Этапы развития, мотивация, роль дивергентного мышления - остаются и дальше вызовом. Изменение установок, ощущение успеха и мотивация учеников и преподавателей - самые яркие результаты. Критическое рассмотрение результатов определяет дальнейшее направление усовершенствования способов подготовки преподавателей.*

Ключевые слова: *креативность учеников, подготовка преподавателей, изменения ценностных установок, мотивация преподавателей.*

Увод

Истраживање квалитета стратегије за подстицање креативности, засноване на игри, истраживачком раду ученика и интердисциплинарно тематски организованим наставним садржајима, у нашој редовној дисциплинарно и репродуктивно оријентисаној настави (Шефер, 2005) започело је иницијалним лонгитудиналним огледом у трајању од четири године, у млађим разредима основне школе (од првог до четвртог), уз додатно праћење у старијим разредима основне школе.

Оглед је организован по нацрту експеримента са контролном групом у градској школи и акционом истраживању у градској и сеоској школи (Шефер, 2008). У градској школи су се ова два методолошка приступа – експеримент и акционо истраживање – преплитала, док је у сеоској школи примењено искључиво акционо истраживање. Евалуација примене назначене педагошке стратегије за подстицање креативности ученика обављена је коришћењем формативне (процесне) и сумативне (исходишне), као и квалитативне (есејски подаци о мишљењима наставника из интервјуа) и квантитативне методологије (бодовање квалитета дечјих радова и скале процене дечјег понашања у креативним групама на иницијалним и финалним годишњим испитивањима, затим скале процене понашања деце и наставника на часовима на основу посматрања уживо и експертских процена видео записа са часова).

На основу иницијалног огледа поменута стратегија у настави оцењена је као ефикасна и квалитетна. Током процеса рада на часу и у исходима – понашању и дечјим радовима, запажен је раст дечје креативности, сарадње, унутрашње мотивације, склоности ка вођству, веће ангажовање различитих домена способности, чешће коришћење различитих медија, уметничке игре и научноистраживачких метода у учењу, слободније емоционално испољавање и интердисциплинарно повезивање знања приликом решавања проблема или осветљавања тематских целина из градива, самосталност, лична аутономија и иницијатива. Забележено је изузетно задовољство наставника овим радом, а посебно ученика који су сви били мотивисани за учење. Ученици су показали не само напредак у поменутим аспектима понашања и мишљења, већ и у знању, и то у већој мери од оне коју прописује званичан наставни програм.

Као последица оваквог интензивног лонгитудиналног истраживања на мањем узорку ученика (укупно пет одељења од којих до краја истраживања остају три – експериментално и контролно у градској школи и једно експериментално одељење без контролне групе у сеоској школи; просечно око 33 ученика у сваком одељењу) и охрабрујућих резултата, сачињен је модул за обуку наставника за увођење поменуте стратегије рада у наставу, која се по својим карактеристикама може сматрати иновативном, нарочито у нашој средини.² Поред објављених књига и другог материјала, потребних за ширење иновације, обука наставника се заснивала на семинарима на којима је обично било до 30 наставника који су кроз акцију учили ову наставну стратегију.

Програм семинара се ослања на: Гарднерову теорију вишеструке интелигенције (Gardner, 1983), Стернбергову тријархичну теорију способности (Sternberg, 1997), теорију о дивергентном мишљењу (Guilford, 1967), Шивер-Мејкерову теорију о решавању проблема различитог степена отворености (Maker, 1992; Maker, Nielson & Rogers, 1997), теорију о цртама личности креативаца (Milinković, 1980), развојне теорије Пијажеа (Piaget, 1973) и Виготског (Vigotski, 1996), теорије о унутрашњој мотивацији (Палкчић, 1985; Davis & Bull, 1978; Iakovleva према Panov, 2002; Требјешанин и Шефер, 1991), теорије о сарадњи (Шефер, 1997; Slavin, 1987), затим теорије о игри уопште (Piaget, 1951; Piaget, 1972; Vigotski, 1933), појам драмске игре (Francis, 1973; Шефер и Ангеловски, 1985) и, коначно, на појмове у вези с истраживачким радом ученика (Шефер, 1988; Шефер, 1997). Посебна пажња посвећена је педагошким импликацијама психолошких теорија које се раз-

² Пројекат је препознат као иновација за коју је добио награду на Такмичењу за најбољу технолошку иновацију у Србији, 2008. године, у категорији *Потенцијали*.

матрају у контексту циљева образовања, интердисциплинарног планирања садржаја наставе и мултиметодског проблемског приступа настави.

Наставни садржаји, који се тематски и интердисциплинарно планирају, преузети су за потребе обуке наставника из званичног програма, и то с циљем подстицања креативности, односно дивергентног мишљења ученика кроз игру и истраживачки рад ученика у свим доменима способности. Циљ је био да наставници обраде део градива из угла свог предмета осветљавајући заједничку тему која је била формулисана у виду: (а) проблема, који треба решити, (б) појма, који је заједнички наукама или (в) контекста (временског – историјска епоха или просторног – култура неке географске области).

Обука се одвијала дисконтинуирано, односно после два дана инструкција и тимског рада наставници су добијали онолико слободног времена колико им је било потребно да у пракси у својим школама испробају усвојени метод, а потом су на евалуационом дану саопштавали своја искуства.

Трећег дана семинара (евалуациони дан) који се одржавао након реализације плана, тимови или групе наставника који су радили заједно усмено су презентовали начин реализације свог заједничког плана. Коначно, трећег дана, оцењивао се квалитет семинара и прикупљало се мишљење наставника о исходима, могућностима, добрим и лошим странама предложене стратегије рада. Анализирао се наставнички дискурс о стратегији коју су истраживали у својој пракси (Pešić & al., 1988). Том приликом наставници предлажу начине за усавршавање стратегије и унапређивање обуке наставника у тој области. Они одговарају на постављена питања (евалуациони лист састоји се од 24 питања) опредељујући се за неку од понуђених могућности (скеале процене и питања вишеструког избора) или се од њих очекује да искажу своје мишљење есејски на питањима отвореног типа. Одговори на постављена питања представљају податке за евалуациону студију успешности примене поменуте наставне стратегије у српским школама.

У даљем тексту биће изложен део резултата поменуте евалуације. Анализираће се: (1) узорак школа и наставника који су учествовали у примени наставне стратегије и њеној евалуацији, (2) методе и инструмент за прикупљање података, (3) методе обраде података и (4) резултати евалуације са терена. Усмерићемо се само на питања из евалуационог листа која су затвореног типа и која квантитативно анализирамо коришћењем статистичких метода.

Циљ, предмет и методе истраживања

Циљ и предмет. Предмет евалуације је стратегија подстицања креативности ученика применом игре и истраживачког рада ученика у тематској

Креативност и интердисциплинарност у нашој настави

интердисциплинарној настави. Циљ је процењивање вредности понуђене стратегије у примени. Прва евалуација је обављена у иницијалном огледу на малом узорку ученика, док је у овом случају обухваћен знатно већи узорак школа у Србији. За сврху ове евалуације користи се посебно конструисан евалуациони лист који треба да „снима“ мишљења наставника на терену.

Узорак испитаника. Подаци су до сада прикупљени у 17 школа. Укупно је било 369 наставника. Структура узорка по нивоима образовања ученика је дата у табели 1.

1. Структура узорка испитаних наставника

Тип наставника	F	%
Учитељи	119	32.2
Предметни наставници у основним школама	148	40.1
Наставници средњих школа	65	17.6
Предметни наставници средње школе за децу са специјалним потребама	37	10.0
Стручни сарадници	15	4.0
Укупно	369	100

2. Питања с петостепеном скалом процене

- Да ли сте разумели тематско планирање и начине подстицања креативности у настави?
- По Вашем мишљењу, да ли сте успешно применили тематско планирање и подстакли креативност ученика у настави?
- Да ли је могуће тематски организовати наставу која је програмирана по предметима?
- У којој мери је могуће успешно подстицати креативност у настави предмета који предајете?
- Да ли мислите да је овај семинар довољан да бисте успешно почели да истражујете могућности које тематска настава пружа?
- Да ли мислите да је овај семинар довољан да бисте научили да успешно подстичете креативност ученика у настави?
- Креативност је схваћена као подстицање маште и дивергентног мишљења у области различитих способности и наставних предмета путем уметничке игре, малих „научних“ истраживања, односно задатака отвореног типа. Да ли сматрате да је ово одређење креативности одговарајуће за школско учење, а затим за узраст деце с којом радите? (два одвојена одговора)
- Да ли сте и у којој мери сарађивали с колегама Ваше струке у школи, приликом рада на овом пројекту – током планирања, реализације и завршне анализе рада? (три одвојена одговора)
- Да ли сте сарађивали с колегама из других струка у школи приликом рада на овом пројекту – током планирања, реализације и завршне анализе рад?а (три одвојена одговора)

Узорак је чинило 119 учитеља, 31 наставник српског језика, 29 наставника страног језика, 22 наставника физике и хемије, 22 наставника информатике и техничког образовања, 19 наставника математике, 19 наставника биологије, 18 наставника уметности (ликовне и музичке), 14 наставника физичког васпитања, 13 наставника географије, 11 наставника историје, 6 наставника филозофије, психологије и социологије. У обуку је такође укључено 15 стручних сарадника (школских психолога и педагога). Обухваћени су наставници свих узраста и различитог искуства. У наставничкој професији доминирају жене. У нашем узорку такође преовлађују жене, мада у овом истраживању није вођена посебна статистика о бројчаном односу полова.

3. Питања с понуђеним одговорима на двополној скали процене

- Шта се највише променило у Вашем сагледавању наставне праксе и понашању у разреду после овог семинара (одговорити са да или не)?
- гледам наставу из другог угла
- размишљам друкчије
- мењам ставове према образовању ученика
- сматрам да школа на овај начин нуди више ученицима
- у стању сам да више понудим ученицима када овако радим
- ученици су задовољнији
- ученици су успешнији
- ја сам задовољнији наставник
- ја сам успешнији наставник

4. Питања с вишеструким избором одговора

- Уколико сматрате да је за потпуну успешност тематске наставе потребно још више обуке, шта мислите колико и на који начин? (два одговора, у другом је могуће дати више одговора)
 - још један, два, три, четири, пет, шест дана, читаво полугође
 - кроз предавања, практично планирање, анализу урађеног, супервизију часова, огледне часове предавача, видео снимке добрих часова, дискусију с колегама.
- Уколико сматрате да је за успешно подстицање креативности ученика потребно више обуке, шта мислите колико и на који начин? (два одговора, у другом је могуће дати више одговора)
 - још један, два, три, четири, пет, шест дана, читаво полугође
 - кроз предавања, практично планирање, анализу урађеног, супервизију часова, огледне часове предавача, видео снимке добрих часова, дискусију с колегама.
- Које појмове наставници најмање познају и најтеже им је да схвате и примене у пракси од оних који су обрађивани на семинару? (могуће је изабрати више одговора)
 - вишеструке способности; дивергентно креативно мишљење; логичко и критичко мишљење; вештине, знања и вредности; мотивација за учење; стадијуми и подстицање развоја деце; игра као метод подстицања креативности деце, уметничке игре и драмски израз као метод; истраживачке активности као метод; атмосфера и клима у разреду.

Начин прикупљања података. Евалуациони лист се односи на индивидуална анонимна мишљења наставника о ефикасности и квалитету поменуте стратегије коју су наставници применили у пракси. Анализирани су одговори на питања отвореног и затвореног типа, а овде ћемо се бавити само квантитативном анализом одговора на питања затвореног типа који су дати на петостепеним скалама процене (не, у мањој мери, углавном, у већој мери и потпуно), двополним скалама (да или не) и путем избора понуђене опције. У ма 2-4. наведена су питања из евалуационог листа.

Начин обраде података. У обради података првенствено су примењиване дескриптивне статистичке методе (фреквенце и проценти).

Резултати и дискусија

Разумевање и примена креативних активности у тематској интердисциплинарној настави. На основу рно приказаних података (5) може се закључити да сви наставници процењују да *разумеју* тематско планирање и подстицање креативности у настави и то „у већој мери“ и „у потпуности“ 85,5 одсто наставника. Наставници у скоро истом проценту сматрају да су успешно *применили* овај начин рада (98,1%), мада се мањи проценат опредељује за највише категорије на скали процене – „у већој мери“ и „у потпуности“ (71,5% у односу на претходних 85,5%), посебно за највишу категорију „у потпуности“ (17,2% у односу на претходних 38,4%).

5. Разумевање и примена тематског планирања и подстицања креативности

	Не	У мањој мери	Углавном	У већој мери	Потпуно
Разумевање тематског планирања и начина подстицања креативности у настави	/	/	14,5%	47,1%	38,4%
Успешност примене тематског планирања и подстицања креативности у настави	0,3%	1,7%	26,6%	54,3%	17,2%

Простор за тематско интердисциплинарно планирање у систему предметне наставе и подстицање креативности у појединим предметима. На питање да ли је могуће тематски интердисциплинарно организовати наставу која је програмирана по предметима, учитељи и наставници предметне наставе одговарају слично. Укупно 83,47% сматра да је „углавно“, „у већој мери“ и „у потпуности“ могуће тематски интердисциплинарно

но планирати наставу у предметној настави (7), односно „у већој мери“ и „у потпуности“ 41,46%, од чега само 6% у категорији „у потпуности“.

6. Разумевање и примена тематског планирања и подстицања креативности према категоријама наставника

	Не	У мањој мери	Углавном	У већој мери	Потпуно
Разумевање					
учитељи	/	/	8,5%	49,6%	41,9%
наставници ОШ	/	/	17,6%	47,3%	35,1%
наставници СШ	/	/	12,3%	38,5%	49,2%
Примена					
учитељи	/	/	15,3%	62,7%	22%
наставници ОШ	0,7%	2,8%	34,5%	49%	13,1%
наставници СШ	/	3,1%	20,3%	56,3%	20,3%

7. Могућности тематског интердисциплинарног организовања наставе у систему предметне наставе и могућности подстицања креативности у појединим предметима

	Не	У мањој мери	Углавном	У већој мери	Потпуно
Могућности тематског организовања наставе	0,5%	15,99%	42,01%	34,96%	6,5%
Могућности подстицања креативности	0,3%	5,1%	26,7%	51,7%	16,2%

Показало се, међутим, да начин на који је питање постављено збуњује наставнике због великог броја категорија о којима треба да воде рачуна и стога питање треба преформулисати у будућим истраживањима. Иако је релативно висок проценат наставника који сматрају да је могуће интердисциплинарно организовати наставу у дисциплинарно организованом образовном систему, мало је њих који сматрају да је то могуће „у потпуности“. У дискусији с наставницима сви истичу да је највећи проблем примене ове наставне стратегије управо у организовању тематске интердисциплинарне наставе у нашој школи, пошто се поједини предмети изучавају одвојено, а њихови садржаји, захтеви и приступи најчешће нису међусобно усаглашени. Савладавање овог проблема представља највећи изазов у обучавању наставника у овој области. Вредност семинара је у томе што помаже наста-

Креативност и интердисциплинарност у нашој настави

вницима да пронађу начин како да у неповољној актуелној ситуацији ипак повремено тематски планирају. Предлаже се писцима програма и уџбеника да међусобно комуницирају када креирају садржаје, како би интердисциплинарно и тематско планирање било у већој мери могуће.

Укупно 94,6% наставника сматра да је „углавном“, „у већој мери“ и „у потпуности“ могуће подстицати креативност ученика у њиховим предметима (7), при чему већи број наставника сматра да је то могуће „у великој мери“ и „у потпуности“ (67,9%), а „у потпуности“ сматра само њих 16,2%, у односу на само 6,5% који се изјашњавају у овој категорији за могућност тематског планирања у предметној настави.

Дужина обуке. Укупно 87,9% наставника „углавном“, „у већој мери“ и „у потпуности“ сматра да је семинар по *дужини трајања* довољан за примену тематске интердисциплинарне наставе у школи, од чега 47% сматра да је „у већој мери“ и „у потпуности“ довољан, а само 9,7% „у потпуности“. Када је у питању подстицање креативности у настави, 84,8% наставника дели исто мишљење, од чега 39% „у већој мери“ и „у потпуности“, а само 7,1% „у потпуности“ (8).

8. У којој мери је семинар довољан за примену тематске интердисциплинарне наставе и подстицање креативности ученика

	Не	у мањој мери	Углавном	у већој мери	Потпуно
Семинар је довољан за примену тематске интердисциплинарне наставе	1,9%	10,2%	40,9%	37,3%	9,7%
Семинар је довољан за подстицање креативности у настави	3,1%	12,1%	45,8%	31,9%	7,1%

На основу података се може закључити да су резултати слични. Семинар је у подједнакој мери довољан за савладавање тематског интердисциплинарног приступа у настави (укупно 87,9% одговора наставника у категорији „углавном“, „у већој мери“ и „у потпуности“), као и за савладавање начина подстицања креативности у настави (укупно 84,8% одговора наставника у категорији „углавном“, „у већој мери“ и „у потпуности“).

Упркос томе што преко 80% испитаника одговара да је семинар довољан (8), интересантно је да око 50% наставника (9) ипак сматра „углавном“, „у великој мери“ и „у потпуности“ да је потребно још обуке да би се упустили у тематску наставу и подстицање креативности ученика. Одговарајући на питање „да ли је семинар довољан“ очигледно је да се наставници нису фокусирали на додатне потребе, као када су одговарали на питање у коме се непосредно помиње потреба за додатном обуком.

Наставници који сматрају да је потребна додатна обука најчешће предлажу да она траје од један до два дана. Наш лични увид током трећег евалуативног дана семинара такође сведочи да наставницима и даље недостаје дубље разумевање материје и вештина примене. Накнадном провером требало би разрешити дилему и о томе да ли су наставници увек објективни када процењују у којој мери су напредовале њихове компетенције после обуке и, у складу с тим, колико им је још обуке заиста потребно.

9. Потреба за додатном обуком

	Није потребна	1-2 дана обуке	3-5 дана обуке	Читаво полугодиште
Тематска интердисциплинарна настава	52%	27,9%	13,1%	7%
Подстицање креативности у настави предмета	50,7%	28,5%	15%	6%

Оптимальни начини обучавања. Наставници такође износе своје преференције у односу на различите *начине обучавања* за тематску наставу и подстицање креативности. Приликом избора наставник је могао истовремено да означи више различитих пожељних типова рада на листи понуђених опција. На тај начин проценат наставника који се опредељивао за поједине типове рада реалан је јер није био ограничен њиховим првим избором (10). Треба нагласити да подаци из ове анкете пројектују генерално мишљење наставника о најбољим типовима стручног усавршавања и учења уопште, иако се конкретно односе на наш семинар.

Типови рада, који су идентификовани као оптимальни за савладавање вештине подстицања креативности ученика такође се појављују као оптимальни и за савладавање планирања тематске интердисциплинарне наставе. Разлике су незнатне и појављују се само у неким категоријама одговора (10). Дискусија, огледни часови, планирање наставе, анализа видео снимака са часова и, у извесној мери, анализа урађеног појављују се као префериранни типови обуке наставника. На основу овог податка јасно је да наставници врло добро знају који су начини обуке најефикаснији и управо њима дају предност. Очекивано је да предавања нису најпожељнија због пасивности кандидата, што се и показало у одговорима наставника (15,7% преферира овај начин рада). Питање је, међутим, зашто наставници предност дају предавању у свакодневной пракси с ученицима, када постоји свест да то није оптимальан начин подучавања и учења и када и сами не желе тим путем да се образују.

Креативност и интердисциплинарност у нашој настави

Занимљиво је да се само 16% наставника опредељује за супервизију будући да је то најдиректнији и у највећој мери индивидуализован рад с кандидатима. Ради се заправо о менторству, али изгледа да наставници под супервизијом подразумевају строгу евалуацију којој, као и ученици, нису нарочито склони. Сматрамо да је овакав резултат последица чињенице да наставници нису упућени у предности супервизије као могућег начина организовања стручног усавршавања. Требало би размотрити категорију наставника који се у тим условима ипак опредељују за овај тип обуке. Наше су претпоставке да су то наставници који би били посебно мотивисани за даље усавршавање и можда могући лидери унапређивања наставе у својим школама, те би за њих требало обезбедити овакав тип рада. Требало би, такође, испитати да ли ови наставници организују своје часове са ученицима друкчије од осталих и утврдити на које начине. Можда постоји повезаност између подстицајне наставе за ученике и преференције супервизије за сопствену обуку, а можда је тенденција управо супротна. Овај податак би могао да буде употребљен и приликом идентификовања наставника који обећавају. Такође треба видети који наставници преферирају предавања и зашто и да ли су то они наставници који су најмање подложни променама у сопственој пракси.

10. Преферирани начини даље обуке у области тематског интердисциплинарног планирања и подстицања креативности

Тип додатне обуке који преферирају наставници	Тематско планирање	Подстицање креативности
	%	%
Предавања	15,7%	21,4%
Супервизија	16%	16%
Анализа урађеног	37,4%	40,7%
Огледни видео снимци	56,9%	54,2%
Дискусија са колегама	57,7%	52%
Огледни часови	57,2%	57,2%
Планирање наставе	58,5%	46,9%

У закључку се може истаћи да семинар не траје кратко, мада би се много више добило ако би трајао дуже. С друге стране, са задовољством можемо закључити да се начини и облици рада на семинару и приликом реализације пројекта у настави умногоме подударају с начинима рада које наставници сматрају корисним.

Терминологија. Убедљива већина наставника сматра да је за школски контекст прихватљиво одређење креативности које се користи током семинара (85,7%). Само 14,2% наставника сматра да одређење није одговарајуће или је само делимично одговарајуће. Слободно можемо рећи да апсолутна већина наставника (89,6%) формулацију сматра примереном узрасту ученика (11), док изразито мали проценат сматра да она није примерена (10,3%).

11. Примереност одређења појма „креативност“

	Не	У мањој мери	Углавном	У већој мери	Потпуно
Примереност школској ситуацији	0,3%	13,9%	30,7%	38,8%	16,2%
Примереност узрасту	0,6%	9,7%	31,5%	43,2%	14,9%

Једно питање се односило на неприступачност и тежину појмова који се у семинару користе. Ово питање је значајно за испитивање степена комуникативности коришћене терминологије. Већина испитаника сматра да су сви коришћени појмови на семинару били релативно познати и да их, стога, није било тешко примењивати у пракси. Аутори овог текста сматрају да је много виши проценат оних наставника који појмове разумеју и примењују (73,1%) него што би то показала квалитативна анализа њиховог понашања и мишљења. Овај налаз је вероватно последица чињенице да наставници тешко признају сопствено незнање и када оно постоји, а досадашње искуство са семинара показује да ипак има много „незнања“.

12. Процент наставника којима су наведени појмови нејасни

Дивергентно мишљење	26,9%
Стадијуми развоја деце	25%
Мотивација за учење	20,7%
Истраживачке активности као метод учења	18,2%
Уметничке игре и драмски израз као метод	17,1%
Вишеструке способности	14,9%
Логичко и критичко мишљење	13,9%
Игра као метод подстицања креативности	13,6%
Атмосфера и клима у разреду	10,9%
Вештине и знања	7,9%

На основу писмених изјава наставника чини се да највећи проценат не познаје значење и особености дивергентног мишљења (26,9%), које

Креативност и интердисциплинарност у нашој настави

је кључно за креативно понашање деце у школи и решавање проблема у наставном процесу приликом учења. Затим следе појмови који се односе на стадијуме развоја деце, мотивацију за учење, истраживачке активности ученика у настави, уметничке игре и драмски израз. Ради се о појмовима који означавају појаве које знатно доприносе успешном реализовању креативних активности у настави. Интересантно је да је наставницима ближа прича о вишеструким способностима ученика које свакодневно запажају, логичком и критичком мишљењу на које је традиционална школа више усмерена и игри као методи подстицања креативности деце. Претпостављамо да је игра у настави нешто што, на пример, учитељи чешће примењују. Чини се да сви наставници, без обзира на узраст с којим раде, ипак најбоље разумеју атмосферу у разреду и вештине и знања у оквиру појединачних предмета. Подаци управо сведоче о потреби наставника да се обуче у области примене метода за подстицање креативног понашања деце и интердисциплинарног повезивања садржаја у настави, што је кључно за образовање, а наставници су у овој области најмање оспособљени. Подаци такође сведоче о значају теоријског дела семинара и потреби како за продуженим трајањем семинара, тако и за изналажењем ефикаснијих начина на семинару да се савлада стручна терминологија.

13. Сарадња наставника

	Не	У мањој мери	Углавном	У већој мери	Потпуно
У тематској настави уопште	2,2%	10,9%	15,3%	28,7%	42,9%
С колегама исте струке у планирању	12,8%	12,2%	16,8%	21,6%	36,6%
С колегама исте струке у реализацији	19,5%	9,4%	18%	20,9%	32,2%
С колегама исте струке у евалуацији	13,5%	9,1%	18,5%	23,8%	35%
С колегама других струка у планирању	22,6%	16,7%	15,5%	26%	19,2%
С колегама других струка у реализацији	26,5%	14,6%	17,8%	23%	18,1%
С колегама других струка у евалуацији	22,8%	14,5%	15,1%	27,8%	19,8%

Сарадња наставника с колегама. Свега 13% наставника „није“ или је „у мањој мери“ сарађивало с колегама приликом планирања тематске интердисциплинарне наставе. Аутори претпостављају да је углавном реч о неким учитељима који су сами тематски планирали наставу. Осталих 86,9% наставника различитих категорија је „углавном“, „у већој мери“ и „у

потпуности“ сарађивало. Када се, међутим, постави слојевито питање које се односи на то шта се дешавало приликом планирања, шта приликом реализације, а шта приликом финалне анализе тематске интердисциплинарне наставе, одговори наставника су нешто друкчији.

Процент оних који с колегама исте и различитих струка „уопште не сарађују“ је већи и креће се од 12,8% до 26,5%. Ако се томе прикључи и категорија „у мањој мери сарађују“, онда су проценти још виши и крећу се до 40%, што је значајан проценат утолико пре што су на семинару истиче захтев за сарадњом и групним радом.

Процент оних који „углавном“, „у већој мери“ и „у потпуности“ сарађују с колегама исте струке износи: 75% приликом планирања, 71,1% приликом реализације и 77,3% приликом анализе успешности на крају процеса рада. Око 30% наставника сматра да је „у потпуности“ сарађивало с колегама своје струке у сва три процеса.

С друге стране, проценат оних који су „углавном“, „у већој мери“ и „у потпуности“ сарађивали с колегама различитих струка износи: 60,7% приликом планирања, 58,9% приликом реализације и 62,7% приликом финалне анализе рада. Резултати показују да је сарадња у свим фазама рада с колегама других струка нешто мања од сарадње с колегама исте струке. Овај податак задовољава ауторе будући да сарадње с колегама других струка у дисциплинарно организованој настави скоро да и нема, а овде се појављује у преко 55% случајева. То значи да интердисциплинарна тематска настава позитивно утиче на сарадњу наставника различитих струка који предају истим ученицима. Ипак, аутори не могу а да се не запитају како је могуће да је сарадња с колегама исте струке била учесталија од сарадње с колегама различитих струка, када се зна да су групни пројекти у оквиру семинара углавном повезивали наставнике различитих а не истих струка. Како су наставници исте струке међусобно сарађивали када су били ангажовани у различитим пројектима? Постоји бојазан да су наставници површно одговорили на ово питање тако што су аутоматски узимали у обзир целокупно своје искуство које се, у дисциплинарно организованој школи, у већој мери заснива на сарадњи са колегама исте струке, уместо да се осврну на специфично искуство у овом пројекту. Валидније одговоре треба тражити у анализи квалитативних података есејског типа. У сваком случају, може се закључити да су интердисциплинарно организоване групе наставника, које су радиле на посебним пројектима, више биле упућене на сарадњу с наставницима других струка него у својој уобичајеној пракси.

Ефекти програма. Највећи добитак од семинара који заговара парадигму интердисциплинарног тематског планирања садржаја и примене игре и истраживања у подстицању креативности ученика јесте у мотива-

цији и успешности ученика, као и у обогаћивању образовне понуде школе. Нарочито је значајно да скоро сви наставници сматрају да ученици (89,1%) и наставници (71,9%) постају задовољнији, да школа на овај начин нуди више (74,7%), да су ученици успешнији (67%) и да је наставник у стању више да им пружи (66,5%).

14. Ефекти програма за подстицање креативности у тематској интердисциплинарно организованој настави

Тип ефекта програма тематског интердисциплинарног планирања	% наставника који извештавају о позитивном ефекту
Мењам ставове према образовању	34,9%
Успешнији сам као наставник	43,3%
Друкчије размишља	48%
Посматрам наставу из другог угла	52%
Више пружам ученицима	66,5%
Ученици су успешнији	67%
Задовољнији сам као наставник	71,9%
Школа оваквим радом нуди више ученицима	74,7%
Ученици су задовољнији	89,1%

Није безначајно да сваки други наставник почиње да види образовање и из другог угла. Иако их има у великом проценту, варијабле мање осетљиве на промене су оне које се односе на промену става према образовању, осећај личне успешности наставника и способност да друкчије размишља.

Овај налаз нам говори да је потребно много више од једног семинара и пробног рада у настави да би се осећај успешности код *свих* наставника обновио и да би се променили њихови ставови у односу на образовање. Изгледа да позитивне промене које сви наставници запажају у сопственој пракси, после поменутог семинара, јесу довољне да их инспиришу за иновирање наставе, али код многих наставника још увек нису довољне да покрену дубљу трансформацију личности, на нивоу њихових ставова и имплицитних педагогија које имају трајније дејство.

Закључак

Наставници у врло високом проценту (преко 98%), нарочито учитељи, сматрају да су разумели и успешно применили тематско интердисциплинарно планирање наставних садржаја и методе за подстицање креативности ученика. Наставници такође у високом проценту (више од 80%) сматрају

да је могуће интердисциплинарно тематско планирање у дисциплинарно организованом школском систему, што није у сагласности с информацијама добијеним у дискусији. Висок проценат (изнад 85%) се изјашњава да је могуће подстицати креативност ученика у настави на свим узрастима и у свим предметима, што је идеја коју заступају и аутори овог текста.

Велика већина наставника (преко 80%) сматра семинар довољно дугачким за припрему интердисциплинарне наставе и подстицања креативности ученика, мада се ауторима чини да то није у потпуности тачно. На питање које дубље залази у проблематику дужине обуке, ипак знатан број наставника (око 50 %) одговара да би требало семинар продужити бар за два радна дана, што се подудара с нашим претходним проценама. Већи број наставника (84,3%) преферира активне облике обуке (дискусија, огледни час, планирање, анализа видео снимка и урађеног пројекта) наспрам пасивних (предавање 15,7%). Надамо се да ће се овакво искуство и став пресликати и на свакодневну наставу. За супервизију се неочекивано одређује само 16% наставника, можда због тога што је то заиста најдубљи начин приступања усавршавању који веома обавезује и исцрпљује, али баш због тога представља најбољи тип обуке.

Наставници у високом проценту сматрају да је одређење појма креативности на семинару адекватно за употребу у пракси (преко 80%) и да је примењиво на свим узрастима ученика с којима наставници раде (преко 90%). Наставницима углавном терминологија није тешка (73%), мада аутори текста сматрају да би квалитативна анализа дала другачије резултате. Улога дивергентног мишљења, игре, истраживачког рада ученика, стадијума развоја и мотивисања и даље остаје изазов за наставнике. Чини се да наставници ипак нису спремни да признају да довољно не познају неке термине. То инструктори уочавају приликом планирања градива другог дана семинара, иако су наставници претходно (првог дана семинара) уведени у теоријски и појмовни оквир проблематике која се изучава.

Већина наставника је подстакнута тематским интердисциплинарним планирањем да сарађује с колегама (преко 85%). Половина узорка наставника сарађује у свим фазама рада: планирање, реализација и анализа урађеног, мада контрадикторно, још увек је нешто јача спона између наставника исте струке, иако се инсистира на интердисциплинарности, односно сарадњи различитих струка.

Коначно, после семинара и пробе у пракси, половина наставника посматра наставу из другог угла и друкчије размишља, нешто мање њих мења ставове према образовању и осећа се успешније (испод 40%), док у врло високом проценту (изнад 66%) наводе да су задовољнији, да су у стању више да пруже ученицима и да су ученици успешнији. Задовољство ученика

налази се на врху ранг-листе (89%). Очигледно је, међутим, да је потребно више труда од једног семинара, можда управо индивидуална супервизија или супервизија у малим групама, да би наставници заиста променили ставове према образовању ученика. Семинар им помаже да уоче позитивне промене у свом и ученичком понашању, али код неких наставника то само делимично утиче на трансформацију ставова као стабилнијих варијабли личности. Ипак, добро је да бар трећина наставника осећа промене у ставовима. Промене су регистроване у размишљању и доживљавању наставе код свих наставника, мада су на неким ставкама највидљивије код предметних наставника у основној школи, а затим и учитеља. Наставници који раде са старијим ученицима су скептичнији, што може да значи не само да су мање спремни за новине, већ и да су им аспирације веће, утолико пре што квалитативна анализа њиховог рада указује на успех.

Можемо, на крају, бити задовољни анализом резултата која говори о ефектима предузете обуке наставника, мада је јасно да је наставницима потребно још више вежби, примене у пракси, супревизије и разјашњавања постојећих теоријских објашњења да би трајније променили ставове, своје имплицитне педагогије и, сходно томе, своју праксу. Предлог је да школски систем предвиди и одобри такве типове усавршавања наставника који превазилазе семинаре од само три дана, иако су они за сада најдужи у понуди школама, и да у већој мери афирмишу дуготрајнију и свеобухватнију обуку, непосредно вођење и праћење рада кандидата, подстицање самосталног истраживања сопствене праксе и анализирања проблема на које наставници наилазе с колегама у школи и ван ње. Такође је важно развити вишеструке начине евалуације квалитета стручног усавршавања преко увида у процес и ефекте на непосредне (наставници) и крајње кориснике (ученике) програма усавршавања наставника. Потребно је укључити различите начине прикупљања и обраде података, од коришћења анкета и упитника за наставнике са питањима затвореног (скала процене) и отвореног есејског типа, преко индивидуалних и групних интервјуа и анализе дискурса наставника приликом дискусије о њиховој пракси и понашању ученика, до провере задовољства и постигнуће ученика. Праћење рада на самим часовима, посматрањем и квалитативном анализом видео снимака, такође би много допринело не само обуци наставника, како они наводе, већ и евалуацији квалитета те обуке, односно њеног утицаја на квалитет наставе. Претпостављамо да ће квалитативна анализа есејских прилога наставника (коју овде нисмо приложили) допунити и можда кориговати неке податке добијене квантитативном анализом.

Закључак није само у томе да се наш семинар за усавршавање наставника показао добрим, већ да се наставна стратегија презентована на

обуци, према мишљењу наставника, показала ефикасном и сврсисходном у пракси. Зато подаци нису интересантни само за стручњаке који воде обуку наставника, већ и за ауторе наставне стратегије чији је циљ био да унапреде наставу, односно обогате педагошку истраживачку праксу и теорију.

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

- Davis, G. A. & S. K. Bull (1978): Strengthening affective components of creativity in college course. *Journal of educational psychology*.
- Francis, H. (1973): *The vocabulary of educational drama*. London: Camble Press.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind*. New York: Basic books.
- Guilford, P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill Book.
- Lake, K. (1994): Integrated curriculum. *School improvment research series*. Portland: Northwest regional educational laboratory.
- Maker, C. J. (1992): Intelligence and creativity in multiple intelligences: identification and development. *Education Able Learners*, Vol.17, No.4, (12-19).
- Maker, C. J. & A. B. Nielson & J. A. Rogers (1997): Nadarenost, različitost i rešavanje problema. Vršac: Zbornik 3 Više škole za obrazovanje vaspitača (45-74) (prevod J. Шефер).
- Milinković, M. (1980): Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo. *Psihološka istraživanja*, br. 2 (137-179). Beograd: Institut za psihologiju.
- Palekčić, M. (1985): *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: Svjetlost.
- Panov, V. I. (2002): Gifted children. *Russian education and society*, 44 (10), (52-80).
- Pešić, M. & al. (1988): *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Piaget, J. (1951): Symbolic play. J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976): *Play: its role in development and evolution* (555-569). London: Harell, Watson & Viney
- Piaget, J. (1972): *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kagan Paul.
- Piaget, J. (1973): *To understand is to invent – the future of education*. The Viking Press.
- Pijaže, Ž. & B. Inhelder (1978): *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Slavin, R. E. (1987): Small group methods. M. J. Dunkin (ed): *Teaching and teacher education – the international encyclopedia* (237-243). Sydney.
- Sternberg, (1997): A triarhic view of giftedness: theory and practise. N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Шефер, Ј. & N. Angelovski (1985): Dramska improvizacija u obradi bajke. *Nastava i vaspitanje*, br. 5, (733-756).
- Шефер, Ј. (1988): Grupno istraživanje kulturnog blaga. *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, (34-50).

Креативност и интердисциплинарност у нашој настави

- Шефер, Ј. (1991): Interdisciplinarni tematski pristup nastavi. *Učitelj u praksi* (246-263). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.
- Шефер, Ј. (1997): Evaluacija efekata naučnoistraživačkih postupaka kroz grupni rad u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, br. 5, (591-611).
- Шефер, Ј. (1997): Kreativne aktivnosti u malim grupama i saradnja učenika u nastavi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 29 (233-244). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Шефер, Ј. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Шефер, Ј. (2008): *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Trebješanin, B. & J. Шефер (1991): Motivacija učenika. *Učitelj u praksi* (113-125). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.
- Vygotsky, L. (1933): Play and its role in mental development of the child. J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976): *Play: its role in development and evolution* (537-554). Harell Watson & Viney.
- Vigotski, L. (1996): *Problemi razvoja psihe (sabrana dela)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Подаци о ауторима:

*Др Јасмина Шефер, научни саветник,
Институт за педагошка истраживања, Добрињска 11, Београд,
jsefer@rcub.bg.ac.rs*

*Мр Јелена Станишић, истраживач сарадник,
Институт за педагошка истраживања, Добрињска 11, Београд,
jstanisic@rcub.bg.ac.rs*

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Др Нада Половина¹
Мр Јелена Стевановић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-37.018.1
Оригинални научни рад
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 26. II 2010.

ПОВЕЗАНОСТ ОБРАЗОВНОГ СТАТУСА РОДИТЕЉА И КОРИШЋЕЊА ИНТЕРНЕТА

Апстракт Основу рада чини истраживање чији је циљ сагледавање колико девојчице и дечаки (ученици), користе компјутер и Интернет у кућној средини, да ли међу њима постоје разлике, и да ли се те разлике могу довести у везу с образовањем родитеља, посебно с образовањем истополног родитеља. Реч је о анализи података прикупљених током међународног истраживања TIMSS 2007 (коришћење дела упитника за ученике који се односио на аспекте породичне средине). На репрезентативном узорку од 2.447 ученика осмог разреда из 34 школа у Србији добијени су следећи резултати: велики број ученика саопштава да поседује компјутер (80% девојчица и 83% дечака), а знатно мањи да има Интернет (47,3% девојчица и 56,7% дечака). У структури ваншколских дневних активности, дечаки више од девојчица играју игрице на компјутеру и прате спорт, а девојчице више од дечака раде домаће задатке и читају књиге. Образовни статус мајке и оца (као одвојене мере) у значајној су корелацији с поседовањем компјутера, а посебно са приступом Интернету, при чему је образовни статус мајке у већој корелацији од образовног статуса оца у сегменту коришћења Интернета и када је реч о дечацима, а још је наглашенији када је реч о девојчицама. На крају рада су размотрене импликације добијених резултата и за даље истраживања, као и за праксу породичног функционисања.

Кључне речи: компјутерска писменост, пол, коришћење компјутера и Интернета у кућној средини, образовни ниво родитеља.

INTERRELATEDNESS OF PARENTS' EDUCATIONAL STATUS AND INTERNET USAGE

Abstract This paper is founded on a research aimed at investigating how many students (boys and girls) use the computer and Internet in home environment, whether there are any differences between them and whether eventual differences can be related to parents' education, especially the education of the parent of the same sex. The analyzed data were collected during the international research TIMSS 2007 (the section of the questionnaire related to different aspects of home environment) From the representative sample of 2.447 eighth-grade students from 34 elementary schools in Serbia the following results were obtained: a large number of students stated that they own a computer (80% girls, 83% boys), but a considerably smaller number said that they have the Internet access (47% girls, 56.7% boys). In the structure of out-of-school activities boys play games and read about sport more than girls, while girls do their homework assignments and read books. The educational status of the parents (as separate measures) are in significant correlation with the possession of a computer, and especially with the Internet

¹ npolovina@rcub.bg.ac.rs

access, and the mother's educational status was in higher correlation with the Internet usage than the father's both for boys and even more so for girls. The end of the paper offers discussion on some implications of the obtained results relevant for further research and family functioning practice.

Keywords: *computer literacy, sex, computer and Internet usage in home environment, parents' educational status.*

УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА

Резюме *Основную часть работы составляет исследование о том, на сколько девочки и мальчики (ученики) пользуются компьютером и Интернетом в домашней среде; существует ли между ними разница, можно ли эту разницу связать с образованием родителей и, в частности, с уровнем образования родителей одного с учеником пола. Речь идет об анализе данных, собранных в течение международного исследования TIMSS 2007 (использована часть вопросника, которая относится к аспектам семейной среды). На представительном примере 2447 учеников восьмого класса из 34 школ в Сербии получены следующие результаты: большое количество учеников заявили, что у них в доме есть компьютер (80% девочек и 83% мальчиков), и значительно меньше, что есть Интернет (47,3% девочек и 56,7% мальчиков). В структуре внеклассных дневных занятий мальчики больше времени уделяют игре и следят за футболом, а девочки больше времени уделяют выполнению домашних заданий и чтению книг. Уровень образования матери и отца (как отдельные параметры) значительно влияет на наличие компьютера и особенно на использование Интернета, при этом образовательный статус матери в большей степени влияет на использование Интернета, чем образовательный статус отца, и когда речь идет о мальчиках, и особенно о девочках. В конце работы рассматриваются возможности применения полученных результатов в дальнейших исследованиях, а также в организации семейной жизни.*

Ключевые слова: *компьютерная грамотность, пол, использование компьютера и Интернета в домашней среде, уровень образования родителей.*

Увод

Савремени услови живота, с једне стране, и нова образовна ера, с друге стране, значајно су обележени развојем нових технологија и употребом технолошких уређаја (компјутер, Интернет) како у функцији комуникације и преношења информација, тако и у функцији подршке процесима учења и припреме деце/младих за каснији професионални развој и учешће у сфери рада. О значају коришћења компјутера и Интернета говоре и подаци, на које указују Синг и сарадници, да се очекује да ће се „до 2014. године најбржи професионални развој и највише економских предности остваривати кроз занимања која захтевају напредне компјутерске вештине“ (Singh *et al.*, 2007: 500). Јасно је да је развој компјутерске писмености и развој компјутерских

вештина неопходна претпоставка за живот, рад и просперитет у савременом друштву. Међутим, остваривање ове претпоставке обележено је сложеном динамиком преплитања ширих социокултурних чинилаца и начина како се ти чиниоци преламају на нивоу породичног и индивидуалног функционисања, а једна од линија преплитања је везана за пол и улогу пола.² У компаративној студији о разликама између мушкараца и жена у погледу коришћења компјутера и Интернета (метаанализа истраживачких налаза за период од 1993. до 2001) у Јапану и САД (две земље које се налазе на истом високом нивоу технолошког развоја, али имају другачију социјалну организацију, институционални амбијент и културне норме и очекивања према мушкарцима и женама која се рефлектују на сферу рада и социјалног позиционирања), нађено је да постоје знатне и константне разлике између мушкараца и жена у Јапану, али не и у САД (Oho & Zavodni, 2004).

Модерне технологије и нови облици писмености

Под утицајем модерне технологије променио се и сам приступ одређењу и развоју појма писмености. Савремени концепт писмености почива на претпоставци о вишедимензионалности писмености, о постојању различитих облика и нивоа писмености, што свакако укључује облике писмености који се везују за употребу информационих технологија. У том смислу у речнику основних појмова ERIC (Educational Resources Information Center)³ базе података, налазимо одређења следећих појмова: *технолошка писменост* (technological literacy) која обухвата способност разумевања технолошких иновација и способност да се оне селекционишу и користе према интересовањима и потребама појединца; *компјутерска писменост* (computer literacy) која укључује свесност о операцијама, способност и могућност примене компјутера довољну да особа може да функционише у савременом друштву и у сфери рада (укључује доступност компјутера за индивидуалну употребу, ставове према компјутеру, коришћење компјутера и Интернета); *информациона писменост* (information literacy) обухвата способности да се приступи различитим изворима информација, да се оне вреднују и користе.

Дакле, савремени, вишедимензионални модел писмености подразумева „овладавање скупом друштвено и контекстуално утемељених знања, способности и вештина неопходних да се успешно и сврсисходно користе многобројни и разнолики ресурси за кодирање и декодирање значења и преношење порука које нуди савремена цивилизација“ (Moskovljević, Krstić,

² Претраживањем ERIC (Educational Resource Information Center) базе на кључне речи *компјутерске вештине* и *разлике међу половима* добија се чак 1.684 референце које датирају у распону од осамдесетих година 20. века до 2009. године.

³ www.eric.ed.gov/

2007: 96). Из овог одређења је јасно да се ради о моделу који почива на бројним, често фундаментално различитим развојним процесима који се паралелно одвијају, а чијој актуализацији погодује упућеност младих на „нове“ медије. Као веома снажан и моћан медиј, Интернет је генерисао нови облик писмености младих, донео могућност брзог информисања и боље разоноде, али и бројне ризике везане за квалитет и „зготовљеност“ информација, ограничења у изборима, осиромашењу стандардне писмености. Према мишљењу Кристала, електронски медији на изванредан начин унапређују, али и ограничавају нашу способност комуницирања на начин који се фундаментално разликује од других семиотичких система (Crystal, 2006).

У развијеним земљама Запада се све више користе компјутер и Интернет у основношколском образовању. Кипер и сарадници извештавају да је 2001. године 99 одсто државних школа у Америци имало приступ Интернету (Kuiper, Volman & Terwel, 2005). Исти аутори у опсежном прегледу истраживања о коришћењу Интернета као ресурса информација током основног школовања указују на бројне „добре праксе“ али и упозоравају да само коришћење компјутера и приступ Интернету не значе аутоматски и подршку учењу, те да је кључна компонента образовног приступа коришћењу компјутера и Интернета „превести информације у знање које има смисла“, што укључује и развијање вештина постављања критичких питања (Kuiper, Volman & Terwel, 2005: 286). Стога је у развијању приступа који оптимализује коришћење компјутера и Интернета на основношколском узрасту веома важно присуство одраслих, пре свега наставника и родитеља који ће својим активностима подстицати критички приступ и назначено „превођење информација“.

Значај компјутерске и информатичке писмености истакнут је и у Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије (2003), а и многи стручни скупови посвећени су овој теми.

Појединачни истраживачки подухвати у овој области праћени су и истраживачким налазима о поседовању и коришћењу компјутера у школи и код куће, добијеним у оквиру међународног истраживања постигнућа ученика TIMSS. У истраживањима TIMSS 2003. констатује се слаба опремљеност школа компјутерима и Интернет конекцијом (знатно слабија у поређењу с међународним просеком. Сличан је и налаз прелиминарног истраживања TIMSS 2007. који индицира да школе имају мали број компјутера који имају приступ Интернету, што онемогућава праћење нових тенденција у настави (Вујачић и Тодоровић, 2007). Резултати једног другог прелиминарног истраживања TIMSS 2007. показују да ученици компјутер и Интернет користе углавном код куће, да је образовање родитеља значајан чинилац родитељског учешћа у низу ваншколских активности (Bogunović

& Polovina, 2007). Те резултате смо настојали да продубимо кроз аспект који је везан за пол родитеља и пол детета/ученика, али сада у оквиру анализе података главног TIMSS 2007. истраживања.

Коришћење компјутера и Интернета у односу на пол ученика

У опсежном прегледу теоријске и истраживачке литературе о којој извештавају Волманова и Ван Екова, као и Синг и сарадници (Volman & Van Eck, 2001; Singh *et al.*, 2007), посебно се разматра област разлика и потенцијалних неједнакости у коришћењу компјутера у школи и ван ње између девојчица/жена и дечака/мушкараца.

Волманова и Ван Екова, прегледним разматрањем великог броја истраживања, наводе да се разлике између девојчица/ученица и дечака/ученика у коришћењу информационих технологија испољавају на различите начине. Исте ауторке назначавају да, унутар свих ових паралелних фаза промена, два базична питања остају непромењена – то је питања доступности компјутера и Интернета, и питање могућности коришћења, како у школама, тако и у кућној средини. Исте ауторке наводе резултате бројних студија које указују „да више дечака него девојчица има компјутер код куће и више га користи у слободном времену, док девојчице много мање од дечака похађају Интернет клубове и Интернет курсеве у слободно време“ (Volman & Von Eck, 2001: 616). У релевантној литератури се указује и на разлике између дечака и девојчица у природи „online“ активности: док дечаци Интернет највише користе за играње игрица и преузимање различитих софтвера, девојчице га више користе као средство за трагање/налажење информација и комуникацију с пријатељима (Lin & Yu, 2008; Willoughby, 2008). Такође, у истраживачкој литератури се указује на то да су дечаци „редовнији“ корисници компјутера, као и то да је питање доступности компјутера младима тесно повезано с карактеристикама породичне средине, пре свега са социоекономским приликама у породици (Aslanidou & Menexes, 2008). На значај породичних варијабли указују и Мулис и сарадници истичући да сама доступност компјутера и Интернета код куће није довољна да би њихово коришћење имало образовни значај, већ да је важно да деца и млади буду научени како да користе информације и процењују њихову вредност (Mullis *et al.*, 2008). На значај доприноса одраслих (родитеља и наставника) односу детета/ученика према коришћењу компјутера и Интернета указују и други аутори истичући да сам приступ и коришћење ових „алатки“ не значи и аутоматску подршку учењу (Kuiper, Volman & Terwel, 2005).

У контексту наведених налаза, добро познавање и разумевање могућности и ограничења употребе нових технологија неопходан је предуслов да одрасли/родитељи буду „на нивоу задатка“ (да помогну да деца компју-

тер и Интернет користе за учење усмерене). Испуњавање овог предуслова није једноставно; оно претпоставља не само одређени образовни ниво родитеља, већ и „фамилијарност“ са целом облашћу која, за већи део генерација родитеља чија су деца у вишим разредима основне школе и у средњој школи, није била заступљена у њиховом образовању, а за многе ни у искуству. Паралелно с питањем генерацијске припадности отвара се и питање разлика везаних за пол родитеља, чему у прилог иду и налази већег броја истраживања о којима извештавају Синг и сарадници, а која указују да је проценат жена у пољу компјутерских наука мали и у опадању од раних деведесетих, дакле, управо у периоду великог замаха у развоју компјутерских технологија (Singh *et al.*, 2007). Ако томе додамо и анализе истраживања реализованих у нашој средини која указују да је мајка централна фигура (примарни родитељ) „задужена“ и за свакодневну подршку и праћење образовних активности деце код куће, онда је отварање теме о могућим разликама у доприносу оствареног образовања мајке и оствареног образовања оца искуствима њихове деце у бављењу компјутерима и Интернетом код куће отворено за даља разматрања (Polovina, 2007; 2009). Таква теза има упориште и у теоријама развоја (Bronfenbrenner, 1997; Bussey & Bandura, 1999) и у налазима истраживања која говоре о диференцираности ефеката које различитости у очинском и мајчинском понашању имају на развој девојчица/ћерки и дечака/синова (Deseiden, *et al.*, 1995).

У нашем истраживању разлике између девојчица/ученица и дечака/ученика у коришћењу компјутера и Интернета у кућној средини настојали смо да сагледамо из угла образовања мајки и очева.

Метод

Провера *тезе* о специфичности утицаја нивоа оствареног образовања мајки и очева везано за коришћење компјутера и Интернета њихових ћерки и синова део је ширег истраживања које има за циљ да допринесе продубљенијем разумевању синтагме „утицај образовног статуса родитеља“ (односно концепата „образовни статус мајке“ и „образовни статус оца“), која се, углавном, третира као јединствена мера и само као индикатор социоекономских услова. Сукцесивном серијом истраживања (на истом узорку) у којима је простор предикторских варијабли исти (образовни статус мајке, образовни статус оца и образовни статус родитеља), али се мења простор критеријске варијагле, настојимо да створимо мрежу налаза који ће осветлити почетну тезу из различитих углова (Polovina, 2009; Polovina i Đerić,

2009). Подаци истраживања TIMSS 2007⁴ дају основу за овакав приступ како због тематских целина које су уграђене у упитнике који се користе, тако и због значаја репрезентативности узорка испитаника.

У овом истраживању *циљ* нам је провера тезе о потенцијално специфичној повезаности образовног статуса мајке и образовног статуса оца и искустава са коришћењем компјутера и Интернета њихових ћерки и синова. *Узорак* у истраживању је репрезентативан и обухвата 2.447 ученика осмог разреда из 34 школе у Србији.⁵ За потребе истраживања узорак је структурисан на подузорак девојчица/ученица (1.286 девојчица, што чини 52,9% од укупног узорка) и подузорак дечака (1.161 дечак чини 47,1% од укупног узорка), а просечан узраст у време истраживања био је за обе групе исти и износио је 14 година и 8 месеци.

У истраживању смо користили податке добијене *упитником за ученике* који је садржао и питања о породичној средини, а у анализу смо укључили одговоре на питања која су се односила на: остварени образовни ниво родитеља (исказан на шестостепеној скали), поседовање компјутера, приступ Интернету, дневне активности ученика у кући и провођење слободног времена.

Статистичка обрада података обухватила је дескриптивне (проценти) и корелационе анализе (Пирсонов коефицијент корелације)⁶. У обради је коришћен SPSS програм обезбеђен у оквиру интернационалне базе података macros *JackReg* i *JackRegP*⁷.

Резултати истраживања

Резултате истраживања представимо на два нивоа која одражавају: (1) статус предиктор варијабле (образовни статус мајке и оца) и статус критеријских варијабли (поседовање и коришћење компјутера и Интернета у подзоруку ученица/девојчица и подзоруку ученика/дечака); (2) повезаност предикторске и критеријских варијабли на нивоу подузорока девојчица и дечака.

⁴ TIMSS истраживања организује и реализује Међународно удружење за евалуацију образовних постигнућа (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA, Амстердам) и Међународни центар за TIMSS и PIRLS истраживања при Бостонском колеџу (TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College).

⁵ Из оригиналног национално репрезентативног узорка који је чинило 4.045 ученика, за анализу смо издвојили само оне ученике (њих 2.447, односно 60% целог узорка) који су имали све одговоре на разматрана питања.

⁶ Корелације су рађене на пондерисаним подацима.

⁷ Интернет адреса: http://timss.bc.edu/TIMSS207/PDF/TIMSS2007/_User_guide.pdf

Повезаност образовног статуса родитеља и коришћења интернета

Спецификовање предикторске и критеријских варијабли

Подаци о оствареном образовном нивоу родитеља (табела 1) показују постојање извесних разлика између оствареног образовног нивоа мајки и очева наших испитаника – разлика је већа на нижим ступњевима образовања (у категоријама незавршене и завршене основне школе је 14,3% мајки наспрам 7,5% очева).

Табела 1: Остварени образовни ниво мајке и оца

Ниво оствареног образовног статуса родитеља	Образовни статус мајке (%)	Образовни статус оца (%)
Завршена четири разреда основне школе и мање	1,0	0,6
Завршених осам разреда основне школе	13,3	6,9
Завршена средња стручна школа/ гимназија	55,3	60,7
Завршена виша школа	13,6	13,9
Завршен факултет	13,9	14,9
Магистратура, докторат, специјализација	2,8	3,1
Укупно	100,0	100,0

Табела 2: Поседовање компјутера и Интернета у кућној средини девојчица и дечака

Компјутер (К) Интернет (И)	Девојчице (%)		Дечаци (%)	
	К	И	К	И
Има	80,0	47,3	83,0	56,7
Нема	20,0	52,7	17,0	43,3
Укупно	100,0	100,0	100,0	100,0

У табели 2. представљени су подаци о поседовању компјутера и приступа Интернету у кућној средини. Подаци показују да нешто већи број дечака него девојчица поседује компјутер и има приступ Интернету, при чему је разлика у доступности Интернета (исказана преко повезаности пола ученика и коришћења Интернета) статистички значајна (табела 3). Корелација је статистички значајна, али ниска, што се може довести у везу с величином узорка (на великим узорцима и мале корелације постају значајне).

Када се коришћење компјутера и Интернета посматра у контексту структуре дневних активности деце/ученика у кућној средини (табела 4), играње игрица на компјутеру је веома заступљено (23,3% свих испитаника саопштава да дневно проводи 1-2 сата у тој активности, а 19,4% да проводи 2-4 сата или више од 4 сата).

Табела 3: Корелација пола и доступности компјутера и Интернета у кућној средини

Има у кућној средини	Повезаност с полом детета/ученика (Пирсонов коефицијент корелације)
Компјутер	0,038
Интернет	0,094**

Легенда: ** Корелација је значајна на нивоу 0.01

Табела 4: Структура дневних активности деце/ученика у кућној средини

Тип активности	Нема времена (%)	Мање од сата (%)	1-2 сата (%)	2-4 сата (%)	Више од 4 сата (%)
Гледање ТВ и видеа	6,9	18,4	39,5	22,7	12,5
Играње компјутерских игрица	28,7	28,7	23,3	10,3	9,1
Игра и прича с другарицама/друговима	6,9	22,3	30,6	22,9	17,3
Помагање у кућним пословима	22,5	42,1	21,5	7,8	6,1
Бави се спортом	19,1	18,9	32,8	16,6	12,6
Чита књиге из задовољства	47,0	28,2	16,3	5,0	3,5
Користи Интернет	46,3	22,2	17,5	7,7	6,3
Ради домаће задатке	13,7	37,2	33,0	10,9	5,3

Легенда: ** Корелација је значајна на нивоу 0.01

Коришћење Интернета је слабије заступљено од играња игрица (17,5% извештава да Интернет користи 1-2 сата дневно, а 14% да проводи 2-4 или више од 4 сата).

Дечаци/ученици и девојчице/ученице се разликују и по типу дневних активности кроз које структурирају своје време (табела 5)⁸: док девојчице више него дечаци раде домаће задатке, читају књиге из задовољства и раде

⁸ У припреми података за обраду сви одговори на коришћене ставке су позитивно усмерени (мањи број означава мањи износ појаве), а пол је кодиран са девојчице -1, дечаци -2, тако да је негативни предзнак корелације показатељ већег присуства мерене ставке код девојчица, а позитивни предзнак корелација показатељ већег присуства мерене ставке код дечака.

Повезаност образовног статуса родитеља и коришћења интернета

кућне послове, дечаци више него девојчице играју игрице на компјутеру, баве се спортом и користе Интернет.

Табела 5: Повезаност пола и структурирања дневних активности у кућној средини

Дневне активности у кућној средини	Повезаност с полом детета/ученика (Пирсонов коефицијент корелације)
Гледа ТВ и филмове	.076**
Игра игрице на компјутеру	.357**
Обавља кућне послове	-.080**
Бави се спортом	.332**
Чита књиге из задовољства	-.178**
Користи Интернет	.111**
Ради домаће задатке	-.193**
Игра и прича с пријатељима	.015

Повезаност предикторских и критеријских варијабли

У табели 6. представљени су резултати анализе повезаности образовног статуса родитеља, односно мајки и очева, с одговорима њихових ћерки и синова о поседовању компјутера и приступа Интернету, а у табели 7. о истом типу повезаности, али везано за коришћење компјутера и интернета. Уочавамо веома високу корелацију између образовања родитеља и поседовања/доступности компјутера и интернета у кућној средини, као и то да је образовање мајке у нешто већем степену него образовање оца повезано с поседовањем компјутера дечака и приступа интернету девојчица.

Табела 6: Образовни статус мајки и очева и поседовање компјутера и интернета (Пирсонов коефицијент корелације)

Поседовање компјутера и приступ Интернету у кућној средини девојчица (Дж) и дечака (Дм)	Образовање мајке		Образовање оца		Образовање родитеља	
	Дж	Дм	Дж	Дм	Дж	Дм
Поседовање компјутера	.237**	.253**	.245**	.196**	.274**	.251**
Приступ Интернету	.362**	.346**	.350**	.349**	.405**	.387**

Легенда: ** Корелација је значајна на нивоу 0.01

Овај налаз се може интерпретирати на различите начине, понајпре у смислу већ назначене веће укључености мајке у дневне активности деце, па

и могућности праћења, подржавања (имати компјутер) потреба деце. Висока корелација оствареног образовног нивоа мајке и поседовања Интернет конекције, посебно у кућној средини девојчица, може се посматрати у светлу мајчиног личног искуства и разумевања значаја и могућности које пружа коришћење Интернета.

Табела 7: Образовни статус мајки и очева и однос њихових ћерки и синова према игрању игрица и коришћењу Интернета (Пирсонов коефицијент корелације)

Коришћење компјутера и Интернета у кућној средини девојчица (Дж) и дечака (Дм)	Образовање мајке		Образовање оца		Образовање родитеља	
	Дж	Дм	Дж	Дм	Дж	Дм
Игра игрице на компјутеру	.041	.154**	.023	.103**	.037	.144**
Користи Интернет	.278**	.217**	.244**	.195**	.297**	.230**

Легенда: ** Корелација је значајна на нивоу 0.01

Када је реч о коришћењу компјутера у кућној средини, образовање родитеља повезано је с играњем игрица код дечака (што су родитељи образованији, посебно мајке, то њихови синови више играју игрице на компјутеру), али не и код девојчица. Међутим, у погледу коришћења Интернета, образовање родитеља је значајно и за дечаке/синове и за девојчице/ћерке, с тим што су корелације веће за подузорок девојчица. Дакле, не само за доступност Интернета, већ и за његово коришћење, образовање мајке има нешто већи значај од образовања оца и код дечака и код девојчица, али су разлике у висини корелација образовање мајке – коришћење Интернета и образовање оца – коришћење Интернета израженије у подгрупи девојчица него у подгрупи дечака.

Када интерпретативно повежемо налазе за подузорок девојчица и подузорок дечака који се тичу доступности и коришћења компјутера и Интернета, видимо да је то поље релативно високо повезано с оствареним образовним нивоом родитеља, посебно мајке, што је од нешто већег значаја за девојчице/ћерке него за дечаке/синове.

Закључна разматрања

Конкретни облици кроз које се испољава улога родитеља јесу мајчинство и очинство, а оба ова облика улога су релацијски утемељена (у односу на децу, конкретно на ћерке и синове) и интегришу учинке деловања бројних индивидуалних и социоструктуралних макро и мезо системских

утицаја. Део тих утицаја односи се на норме, веровања и праксе понашања који су обликовани полом, а који могу бити мање или више видљиви у свакодневном функционисању. Нашим истраживањем желели смо да осветлимо и један сегмент потенцијално специфичних утицаја који остварени ниво образовања мајки и очева може имати у развоју компјутерске и информатичке писмености девојчица/ученица и дечака/ученика. Резултати нашег истраживања потврђују већ познате налазе да је образовни статус родитеља важан чинилац стварања породичне средине подстицајне за развој нових облика писмености, али и додатно указују на посебан значај оствареног нивоа образовања мајке и за дечаке, али још више за девојчице. Овај налаз упућује на неопходност диференцираног приступа варијабли „образовни статус родитеља“ у истраживањима, као варијабли која одражава и социоекономске чиниоце, али и чиниоце који су везани за питања разлика у нивоу и природи укључености мајки и очева у активности везане за образовање деце, као и чиниоце који се тичу процеса идентификације деце и младих с родитељима.

Када је реч о компјутерској и информатичкој писмености, чини се да је, у овом тренутку (с обзиром на неопремљеност школа и неразвијену културу коришћења компјутера у школама у Србији) тежиште на родитељима. Важно је осветлити постојеће родитељске праксе деловања када је реч о коришћењу компјутера и Интернета и помоћи родитељима да сагледају далекосежни значај коректног усмеравања деце. Резултати нашег истраживања упућују и на потребу даљих истраживања разлика међу девојчицама/ученицама и дечацима/ученицима у функцији разумевања специфичности мотивације једних и других за коришћење компјутера и Интернета.

На крају је потребно указати и на ограничења овог истраживања. Она се пре свега тичу природе података који се добијају типом TIMSS истраживања, посебно података о контекстуалним варијаблама (управо тај део материјала смо користили у овом истраживању). Подаци о породичној средини добијени су само од ученика и на начин који обезбеђује само „мапирање територије“ утицајних чинилаца или проблема. Међутим, брижљив рад на репрезентативности узорка даје могућност да се сагледају проблеми које би, с обзиром на актуелне социоекономске прилике у Србији, на други начин било тешко сагледати.

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

- Aslanidou, S., Menexes, G. (2008): Youth and the Internet: uses and practice in the home *Computers & Education*, v51 n3 p1375-1391 (EJ798868).
- Bronfenbrenner, J. (1997): *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bussey, K., Bandura, A. (1999): Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, Vol. 106, No. 4, 676-713.
- Bogunović, B., N. Polovina (2007): Образовно-материјални контекст породице и однос ученика према школовању, Beograd: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 39, br. 1, 99-114.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. 2nd edn. London: Cambridge University Press.
- Deseiden, R., M. Teti & M. Corns (1995): Maternal working models of attachment, marital adjustment and parent-child relationship, *Child Development*, Vol. 66, No. 5, 1504-1518.
- Kuiper, E., Volman, M. Terwel, J. (2005): The Web as an information resource K-12 education: strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational research*, Vol 75, No. 3, 285- 328.
- Lin, C-H., Yu, S-F. (2008): Adolescent Internet usage in Taiwan: exploring gender difference. *Adolescence (San Diego)*: v43 n170 p317 Sum 2008 (EJ805030)
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2005): Direktori o kontekstu nastave i postignuća učenika; u: R. Antonijević i D. Janjetović (249-270): *TIMSS 2003 u Srbiji*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Московљевић, Ј., Крстић, К. (2007): Језички уџбеници и приручници за прва три разреда основне школе – анализа структуре и садржаја; у: Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађу школску узраст* (95-129). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Martin, M., Mullis, I., Foy, P. (2008): *TIMSS 2007 International report*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Oho, H., Zavodni, M. (2004): Gender difference in information technology usage: a U.S. – Japan. Federal Reserve Bank of Atlanta report. (ED 505603)
- Polovina, N. (2007): Sistemska analiza saradnje škole i porodice, u Polovina, N., B. Bogunović (ur.): *Saradnja škole i porodice*, (91-113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2009): Obrazovanje roditelja i odnos prema školi njihovih ćerki i sinova, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (Srbija), ISSN 0579-6431, vol. 41, br. 1, 76-99.
- Polovina, N., Đerić, I. (2009): Povezanost obrazovanja roditelja i izloženosti učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini. *Temida*, br. 4 (rad je u štampi)
- Singh, K. Allan, K., Scheckler, R., Darlington, L. (2007): Women in computer-related majors: a critical synthesis of research and theory from 1994 to 2005. *Review of Educational research*, vol 77, No. 4, pp. 500-533.
- Volman, M., Van Eck, E. (2001): Gender Equity and information technology in education: the second decade. *Review of Educational research*, Vol. 71, No 4, 613-634.
- Вујачић, М., Тодоровић, Ј. (2007): Опремљеност школе у функцији побољшања квалитета васпитно-образовног процеса, у: М. Даниловић, С. Попов (приређивачи): *Технологија, информатика, образовање 4*, Београд: Институт за педагошка

Повезаност образовног статуса родитеља и коришћења интернета

истраживања; Нови Сад: Центар за развој и примену науке, технологије и информатике; Нови Сад: Природно-математички факултет.

Willoughby, T. (2008): A short-term longitudinal study of Internet and computer Game use by adolescent boys and girls: prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, v44 n1 p195-204 (EJ783063)

Подаци о ауторима:

*Нада Половина, доктор психолошких наука, виши научни сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
e-mail: npolovina@rcub.bg.ac.rs*

*Јелена Стевановић, магистар психолошких наука, истраживач сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
e-mail: jstevanovic@rcub.bg.ac.rs*

Мр Јелена Станишић¹
Др Николета Гутвајн
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-37.017 (37.061)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 3. III 2010.

НЕПОТПУНОСТ ПОРОДИЦЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

Апстракт Социјални односи унутар породице, посебно између родитеља и деце, повежу са различитим аспектима школског прилагођавања и нивоом школског постигнућа ученика. Овај рад инспирисан је дилемом да ли ученици који потичу из непотпуних породица имају слабије школско постигнуће од својих вршњака који потичу из потпуних породица. Узорак истраживања чинило је 182 ученика седмог и осмог разреда и 34 наставника из четири београдске основне школе. У истраживању су примењени анализа школске документације и полуструктурирани интервју. Налази истраживања показују да ученици који живе у непотпуним породицама постижу лошију школски успех и нижу просечну оцену од осталих ученика. Утврђено је да постоји разлика између просечних оцена ученика у зависности од типа непотпуне породице. Највишу оцену су постигли ученици којима је један родитељ умро, затим ученици чији су родитељи разведени, док су најнижу просечну оцену постигли ученици чији родитељи нису били венчани. Аутори указују на неопходност заједничког деловања породице и школе у превенцији слабијег школског постигнућа ученика из непотпуних породица.

Кључне речи: непотпунa породица, школско постигнуће, ученик.

INCOMPLETE FAMILY AND STUDENTS' ACADEMIC ATTAINMENTS

Abstract Social relations within the family, especially between parents and children, the socio-economic status and the structure of the family are, in literature, frequently related to different aspects of school adaptation and the level of scholastic attainment of students. We were inspired by the dilemma whether the students coming from incomplete families have lower academic achievements than their peers with complete families. The sample comprised 182 seventh and eighth grade students and 34 class teachers from four Belgrade elementary schools. The results show that the students who live in incomplete families have lower achievements and lower mean grades than other students. It was also found that there is a difference between mean grades and the type of incomplete family. The highest grades were obtained by students who suffered the death of one parent, while the students coming from out-of-wedlock families showed the lowest attainment. The authors stress the necessity of more intensive engagement of both the family and the school for the prevention of low academic attainment of students with incomplete family background.

Keywords: incomplete family, academic attainment, student.

¹ jstanisic@rcub.bg.ac.rs

НЕПОЛНАЯ СЕМЬЯ И ШКОЛЬНЫЙ УСПЕХ УЧЕНИКА

Резюме *Социальные отношения внутри семьи, особенно между родителями и детьми, социоэкономический статус и структура семьи в научной литературе часто связываются с различными аспектами приспособления ученика к школе и уровнем его успеха в учебе. В данной работе ставится вопрос о том, учатся ли ученики из неполной семьи хуже, чем их сверстники из полной семьи. В исследовании участвовали 182 ученика седьмого и восьмого классов и 34 учителя белградских основных школ. В исследовании были использованы метод анализа школьной документации и интервьюирование. Полученные результаты показывают, что ученики из неполной семьи учатся хуже и имеют более низкую среднюю оценку, чем остальные ученики. Также обнаружена разница в успеваемости учеников в зависимости от типа неполной семьи. Самую высокую среднюю оценку получили ученики, у которых один родитель умер, затем те, родители которых развелись, а самую низкую среднюю оценку получили ученики, родители которых не состояли в законном браке. Авторами указывается на необходимость совместной работы семьи и школы в предупреждении плохой успеваемости учеников из неполной семьи.*

Ключевые слова: *неполная семья, школьный успех, ученик.*

У стручној литератури о породичном васпитању преовладава уверење да је породица значајан ресурс за висока школска постигнућа ученика, али и фактор ризика за појаву школског неуспеха (Трој и сар., 1967; Зорман, 1969; Davie, 1979; Станојловић, 1982; Dornbusch *et al*, 1987; Feldman & Wentzel, 1990; Ђорђевић, 1995; Spera, 2005). Највећи број истраживања из ове области усмерен је на утврђивање повезаности школског постигнућа ученика са варијаблама као што су: *социоекономски статус породице* (друштвена класа, образовни статус, занимање, породични приходи и место становања); *структура породице* (број генерација у породици, број одраслих чланова и деце, узраст и пол деце, редослед рађања, присуство или недостатак једног или оба родитеља); *породични односи* (демократски, ауторитарни и пермисивни модел односа). Анализа истраживања о повезаности структуре породице и нивоа школског постигнућа указује на: (а) кључну улогу потпуне породице у одрастању детета и постизању високих школских резултата, (б) релативно мали број истраживања о утицају непотпуне породице на различите аспекте школског прилагођавања и ниво школског постигнућа ученика. Претпостављамо да је један од важних разлога због којих се истраживачи, највероватније, тешко опредељују за емпиријска проучавања непотпуне породице неспремност чланова непотпуне породице да учествују у истраживању.

Овај рад инспирисан је дилемом да ли ученици који потичу из непотпуних породица имају слабије школско постигнуће од својих вршњака који

потичу из потпуних породица. У првом делу рада усмерићемо се на проучавање утицаја (не)потпуности породице на школско постигнуће ученика. Други део рада биће посвећен приказу једног емпиријског истраживања које смо спровели међу ученицима који потичу из непотпуних породица. На крају, указаћемо на могуће правце заједничког деловања породице и школе у превенцији и превазилажењу слабијег школског постигнућа ове групе ученика.

(Не)потпуност породице као фактор школског постигнућа ученика

Потпуна породица подразумева заједницу мужа, жене и њихове рођене и/или усвојене деце. Топла породична атмосфера испуњена љубављу, пажњом, разумевањем и сарадњом повезана је са позитивним исходима за каснији успех у животу детета. Непотпуна породица подразумева одрастање уз једног родитеља услед смрти другог, развода или рођења детета у ванбрачној заједници (Голубовић, 1981; Пјурковска-Петровић, 1990; Терзић, 1991). Одростање и развојне промене које прате дете на путу ка одраслости носе са собом бројне проблеме. Уколико дете расте уз једног родитеља, развојни и животни проблеми су знатно већи и потенцијални су узрочници поремећаја у најразличитијим сферама личности. Непотпуне породице су често суочене с „теретом“ прекинутих блиских односа супружника, сложеном психолошком ситуацијом у којој су деца највеће жртве, а родитељи престају да компетентно обављају своје улоге и дужности у вези са школовањем деце. Последице недостатка једног родитеља по дете, као што су: губитак емоционалне подршке једног родитеља, губитак модела за идентификацију, опадање економске моћи породице – доводе до неравнотеже у породичном систему и школског неуспеха. Ризик одрастања у непотпуној породици је додатно појачан и нарочито велики у периоду адолесценције, односно периоду „буре и стреса“ од чијег исхода умногome зависи будућност појединца. Васпитање детета у непотпуној породици је сложен и деликатан процес, јер недостатак једног родитеља представља озбиљну сметњу за успешно функционисање породице, изазивајући многе проблеме – економске, социјалне, правне, психичке и образовне природе.

Резултати неких истраживања показују да деца разведених родитеља, без обзира на своје способности, у већем проценту постижу неуспех у школи, за разлику од деце која живе с оба родитеља (Трој и сар., 1967). Нека истраживања указују на повезаност школског неуспеха ученика с околностима у којима је статус самохране мајке праћен ниском зарадом, сиромашним домаћинством и неучешћем оца у процесу васпитања детета (Пјурковска-Петровић, 1990). Налази неких сродних истраживања показују да су, у односу на децу која живе у потпуним породицама, деца из непотпу-

них породица склонија ризичном понашању као што су: бежање из школе, пушење, конзумирање алкохола и дрога, учешће у тучама и рано ступање у сексуалне односе (Flewelling & Bauman, 1990; Young *et al.*, 1991; Urchurch *et al.*, 1999; Blum *et al.*, 2000; Santelli *et al.*, 2000).

Насупрот овим налазима, у проучавању образовног постигнућа ученика који потичу из непотпуне, потпуне и проширене породице (Милошевић, 1995) уочено је да се разлике у образовном постигнућу ученика не могу приписати типу породичне структуре из које ученик потиче. Показало се да нема разлика у образовном постигнућу између ученика који потичу из непотпуних породица и ученика који потичу из потпуних и проширених породица. У тумачењу овог налаза ауторка наводи да се у истраживању показало да школа има повећане захтеве за високим образовним постигнућем ученика који живе у породицама без оца, као и нижи критеријум при оцењивању ових ученика у циљу компензовања дефицијентности структуре непотпуне породице. Овај налаз могуће је објаснити и тиме да мајка која сама васпитава дете има повећане захтеве за високим образовним постигнућем детета, како би се оно адекватније оспособило за живот. С друге стране, дете које одраста у породици без оца може да има висока образовна очекивања како би олакшало мајци тешкоће које доноси живот у непотпуној породици. Утицај развода родитеља на понашање и образовно постигнуће ученика тешко је одмерити, јер у процесу прилагођавања ученика на нову ситуацију делују бројни фактори. На пример, обим сукоба родитеља пре развода и узраст детета у том периоду, број деце у породици, однос детета с једним родитељем, као и учесталост виђања родитеља после развода. Сматра се да ефекти развода родитеља на понашање и образовно постигнуће ученика зависе од квалитета односа родитеља пре развода брака, као и од начина на који је дете доживело развод родитеља.

У новијој америчкој литератури која се бави педагошким, психолошким и социолошким проблемима све се чешће доводи у питање подела породица на основу њиховог састава, односно њихове целовитости. Таква структурална подела породица на потпуне и непотпуне је, према америчким ауторима, неадекватна. С обзиром на то један број аутора предлаже да се поред породичне организационе структуре узму у обзир и психолошко присуство и залагање свих чланова породице (*психолошка димензија*) и њихово узајамно деловање (*интерактивна димензија*) (према: Piorkowska-Petrović, 1990). У основи овог предлога стоји уверење да је све већи број непотпуних породица у којима, ипак, постоји учешће оба родитеља. С друге стране постоје „званично“ потпуне породице у којима један родитељ скоро да не учествује у свакодневним породичним обавезама. Стога, поред организационе структуре породице неопходно је узети у обзир и чињеницу како

и колико сваки родитељ инвестира у своју породицу. Физички недостатак једног родитеља, дакле, није довољан разлог да се непотпуне породице *a priori* искључе из групе породица које нормално обављају све своје функције.

На основу налаза представљених истраживања, можемо закључити да је породица још увек кључни „агенс” и модератор образовног постигнућа ученика, као и да су последице утицаја непотпуне породице на развој детета различите у зависности од разлога због којих је породица непотпуна, личности родитеља и начина на који дете доживљава целокупну породичну ситуацију. Непотпуност породице сама по себи не мора да указује на интелектуалну, емоционалну и социјалну инфериорност, јер се озбиљна дезинтегрисаност и нехармоничност односа често среће и у потпуној породици. Интегрисаност и успешно функционисање непотпуне породице зависи од особина личности родитеља с којим дете живи, као и од његове способности суочавања и „излажења на крај” са проблемима које одрастање детета у дефицијентној породичној средини доноси.

Школско постигнуће ученика из непотпуних породица у београдским основним школама

У овом делу рада биће приказан део резултата истраживања које смо спровели међу ученицима који потичу из непотпуних породица и њиховим разредним старешинама. Под термином „непотпуна породица“ у овом истраживању подразумевали смо породице у којима дете (деца) живи са мајком или оцем услед смрти једног од родитеља или развода брака родитеља, као и породице у којима живи један родитељ и дете које је рођено у ванбрачној заједници. Предмет нашег истраживања су разлике у школском постигнућу ученика који потичу из потпуних и непотпуних породица. Конкретније, занимало нас је: (а) да ли ученици који живе у непотпуним породицама постижу слабији општи успех од својих вршњака који живе у потпуним породицама; (б) да ли постоји повезаност школског успеха ученика са варијаблама као што су: пол ученика, пол родитеља с којим ученик живи, тип непотпуне породице, дужина живљења у непотпуној породици и број деце у породици. У истраживању је примењена анализа педагошке документације и полуструктурисани интервју. За рад на педагошкој документацији конструисан је *евиденциони лист* да бисмо из школске документације прикупили опште податке о ученицима (име, презиме, пол, име школе, разред и одељење), њиховој просечној оцени на крају седмог и осмог разреда, просечној оцени школе и разреда. Интервју се односио на податке о типу непотпуне породице из које ученик потиче, дужини временског пе-

Непотпуност породице и школско постигнуће ученика

риода који је ученик провео у непотпуној породици, полу родитеља и броју деце у породици.

Узорак нашег истраживања су чинила 182 ученика седмог и осмог разреда основне школе и 34 наставника из четири београдске основне школе (табела 1). Истраживање је спроведено током маја и јуна школске 2004/2005. године.

Табела 1. Број учесника истраживања по школама

Школа	Број ученика	Број наставника
НХ Синиша Николајевић	25	5
Дринка Павловић	52	8
Јован Стерија Поповић	61	9
Ужичка република	44	12
Укупно	182	34

Определили смо се да узорак истраживања чине ученици који се налазе у периоду адолесценције, јер је то развојно прелазни период (период транзиције) из детињства у зрелост. Аутори који се баве адолесценцијом слажу се у томе да је ово период значајних промена и да су те промене које се у адолесценцији дешавају изузетно важне за даљи развој и успешно прилагођавање одрасле особе (Врањешевић, 2001). Наравно, однос чланова породице је од одлучујућег значаја за превазилажење тешкоћа које доноси период транзиције. Недостатком једног родитеља проблеми које носи овај период почињу да се усложњавају.

Резултати истраживања

Анализа општег успеха ученика из непотпуних породица. Како бисмо утврдили да ли постоји разлика у школском постигнућу између ученика који живе у непотпуним породицама и осталих ученика, упоредили смо њихове просечне оцене. Конкретније, настојали смо да утврдимо да ли учесници нашег истраживања постижу успех који је једнак, испод или изнад просека осталих ученика у школи. Добијени подаци показују да је просечна оцена ученика из непотпуних породица 3,87, а просечна оцена школа 4,40. Ученици из непотпуних породица су постигли нижу просечну оцену од просечне оцене свих ученика у школи. Разлика између ове две просечне оцене је 0,53, што представља велику разлику. Имајући у виду да је интервал у којем се крећу просечне оцене од 1 до 5, сматрамо да је свака разлика између просечних оцена већа од 0,10 важна. На основу добијеног

податка, можемо да закључимо да су резултати нашег истраживања показали да ученици који живе у непотпуним породицама постижу лошији успех и нижу просечну оцену од осталих ученика.

Анализа општег успеха ученика из непотпуних породица у VII и VIII разреду. У настојању да дођемо до што прецизнијих података, упоредили смо и просечне оцене разреда с просечним оценама ученика из непотпуних породица у VII и VIII разреду. Просечна оцена ученика из непотпуних породица из VII разреда је 3,83, а просечна оцена свих ученика VII разреда је 4,07. Добијена разлика је 0,24. Слична разлика је и код ученика VIII разреда, она износи 0,27. Просечна оцена ученика VIII разреда је 4,16, а просечна оцена ученика из VIII разреда који живе у непотпуним породицама је 3,89. Тек сада видимо да разлика између ученика из непотпуних породица и њихових вршњака који живе у потпуним породицама постоји, али је доста мања него што смо првобитно закључили. Међутим, то не значи да ова разлика није важна. Напротив, и она показује да ученици из непотпуних породица постижу лошију просечну оцену од просечне за VII, односно VIII разред.

Анализа успеха ученика из непотпуних породица према полу. У табели 2. можемо видети структуру ученика из непотпуних породица према полу. Просечна оцена дечака је 3,63, а девојчица 4,12. Разлика између ове две просечне оцене је 0,49, што значи да девојчице из непотпуних породица постижу бољи школски успех од дечака из непотпуних породица. Овакав резултат је и очекиван, будући да резултати истраживања рађених на свим ученицима (без обзира на целовитост породице) показују да девојчице постижу бољи успех у школи од дечака (Николић, 1998).

Табела 2. Структура ученика из непотпуних породица према полу

Пол	N	%	Просечна оцена
женски	97	53,3	4,12
мушки	85	46,7	3,63
укупно	182	100	

Табела 3. Структура ученика из непотпуних породица према полу родитеља с којим ученик живи

Пол родитеља	N	%	Просечна оцена
женски	158	86,6	3,92
мушки	24	13,2	3,55
укупно	182	100	

Непотпуност породице и школско постигнуће ученика

Анализа успеха ученика из непотпуних породица зависно од пола родитеља с којим ученик живи. Налази нашег истраживања показују да 86,8 % ученика живи с мајком, док 13,2 % ученика живи с оцем. Овај податак сагласан је са налазима неких сродних истраживања која су се бавила структуром непотпуних породица (Милић, 2001; Roy *et al.*, 2005).

Просечна оцена општег успеха ученика који живе с мајком износи 3,92, а просечна оцена ученика који живе са оцем је 3,55. Добијена разлика износи 0,37. На основу тог податка можемо да закључимо да постоји разлика у просечним оценама успеха између ученика који живе с мајком и ученика који живе с оцем. Бољу просечну оцену успеха имају ученици који живе с мајкама. Опште је познат став да је у већини култура мајка задужена за бригу о деци, а посебно за њихово школовање. Претпостављамо да очеви који остану сами с децом не могу лако да се навикну на нове обавезе и већу одговорност.

Анализа успеха ученика из непотпуних породица према типу непотпуне породице. Добијени подаци показују да је убедљиво највећи проценат ученика чији су родитељи разведени, затим ученика којима је један од родитеља умро, док је свега 4,95% ученика чији родитељи нису били венчани (табела 4).

Табела 4. Структура узорка према типу непотпуне породице

Родитељи ученика су:	N	%	Просечна оцена
Разведени	129	70,88	3,82
умро је један од родитеља	44	24,17	3,95
нису били венчани	9	4,95	3,75
укупно	182	100	

Надаље, занимало нас је да ли постоји разлика у просечним оценама ученика у зависности од типа непотпуне породице. Највишу просечну оцену постигли су ученици којима је један од родитеља умро (3,95), затим ученици чији су родитељи разведени (3,82), док најнижу просечну оцену имају ученици чији родитељи нису били у браку (3,75) (табела 4). Резултати показују да постоји разлика између просечних оцена ученика у зависности од типа непотпуне породице. Међутим, потребно је нагласити да је разлика која постоји између ученика чији су родитељи разведени и оних чији родитељи нису били у браку занемарљива.

Анализа успеха ученика зависно од времена проведеног у непотпуној породици. Следећи задатак нашег истраживања био је да испитамо како на

просечну оцену ученика утичу године проведене у непотпуној породици (табела 5).

Табела 5. Просечне оцене ученика зависно од времена проведеног у непотпуној породици

Године проведене у непотпуној породици	Просечна оцена
1 година и мање	3,55
1,1–3 године	4,20
3,1–5 година	3,74
5,1–7 година	3,69
7,1–9 година	3,65
9,1 и више	4,07

Да је прва година када ученици почињу да живе у непотпуној породици тешка за све ученике, показује и податак да ученици из те категорије постижу најнижу просечну оцену (3,55). Налази показују да разлика у успеху међу ученицима из непотпуне породице није праволинијска. Након прве године живота у непотпуној породици, време постаје неважан фактор. То значи да на успех ученика из непотпуних породица много више утичу неки други фактори. Ови подаци, као и податак да најнижу просечну оцену имају ученици чији родитељи нису били у браку (они најдуже живе у непотпуној породици), показује да је много важније какав је тип непотпуне породице него период током којег ученици живе у непотпуној породици.

Табела 6. Процентуално учешће броја деце у непотпуним породицама и просечна оцена ученика зависно од броја деце у породици

Број деце у непотпуној породици	Просечна оцена
једно дете	3,87
двоје деце	3,86
троје и више деце	3,83

Анализа успеха ученика из непотпуних породица према броју деце у породици. Аутори који се баве породичним васпитањем указују на повезаност броја деце у породици и школског постигнућа (Станојловић, 1982; Николић, 1998). Сматра се да што је већи број деце у породици, то су лошији услови за учење, те ниво школског постигнућа опада. Такође, родитељи имају мање времена да посвете пажњу сваком детету уколико има више деце у породици. Када се ради о непотпуним породицама, чини се да

је таква претпоставка још оправданија. У непотпуним породицама је само један родитељ, самим тим је његово време које може да посвети деци краће него у породицама с оба родитеља.

Налази нашег истраживања (табела 6) показују да ученици који су јединци постижу приближно исту просечну оцену (3,87) као и ученици који имају једног брата или сестру (3,86), док су ученици који имају више браћи или сестара постигли мало нижу просечну оцену (3,83). Разлике које постоје између ових просечних оцена нису довољно велике да бисмо могли да тврдимо да број деце у непотпуној породици негативно утиче на школско постигнуће.

Ка успостављању сарадње породице и школе

Иако породица представља незаменљиву средину за одрастање детета, друштво је обавезно да помогне породици у остваривању њене васпитне функције. Од свих друштвених чинилаца који могу да пруже помоћ породици, најутицајнија је школа. Помоћ школе је посебно значајна за поједине категорије породица као што су: економски сиромашне породице, породице с нижим образовним статусом родитеља, непотпуне породице, породице које су досељене из села у град и слично. Сарадња између школе и породице чини се критички значајном у превенцији и превазилажењу школског неуспеха ученика, посебно ученика из непотпуних породица. Нажалост, резултати неких релевантних истраживања показују да је адекватна сарадња породице и школе релативно ретка током основног образовања, а да готово не постоји током средњег и високог образовања (Stevenson & Baker, 1987; Epstein, 1992; Stevenson & Stigler, 1992). Ова појава објашњава се недовољним напорима просветних радника да укључе родитеље у процес школовања њихове деце, посебно у периоду преласка ученика из основне у средњу школу (Eccles & Roeser, 1999). С друге стране, родитељи немају довољно времена, енергије, знања или се сматрају некомпетентним и не схватају какву улогу имају у образовном процесу (Eccles & Harold, 1993). Искуства из праксе показују да родитељи радије прихватају повремену, несистематску сарадњу неким конкретним поводом и да се одлучују на сарадњу тек када проблеми почну да се увећавају. На пример, лоше владање или други лични проблеми ученика, као и лоше напредовање у учењу значајни су проблеми који покрећу сарадњу родитеља са школом.

Мислимо да ни родитељи ни ученици нису упознати с улогом стручних сарадника у школи. Незнатан број родитеља у стручним сарадницима види особе које им могу помоћи. У Основама програма стручних сарадника – педагога и психолога школе, за сарадњу с родитељима је предвиђено три сата недељно. У оквиру те сарадње, један од облика јесте

и саветодавни рад. Сматрамо да је посебно важно да се у саветодавни рад укључе родитељи и ученици из непотпуних породица. Често се дешава да родитељ или ученик из непотпуне породице не тражи сâм помоћ. Зато се од педагога и психолога очекује да познају ситуацију у којој дете живи и да прате његово понашање и школско постигнуће. Педагог би требало да прати континуитет у успеху ученика из непотпуних породица и да, уколико примети да успех опада, реагује.

Поред стручних сарадника и наставници могу да помогну ученицима из непотпуних породица и њиховим родитељима. Један од највећих проблема родитеља који самостално подижу дете јесте недостатак времена да се посвете детету. У том смислу, наставник може да замени родитеља и да пружи помоћ ученику у учењу кроз индивидуални рад. Такође, уколико примети да ученик постиже лошији успех него раније, наставник треба да му предложи допунску наставу. На тај начин ће ученик имати одраслог поред себе који му може помоћи у учењу и извршавању школских обавеза. Сигурно да то подразумева додатан напор и наставника и стручних сарадника. Заједничком активношћу педагога, психолога, наставника и родитеља обезбедили би се оптимални услови у којима ученик постиже највећи могући успех у школи. Посебну пажњу треба посветити предавањима и обуци стручних сарадника, наставника и разредних старешина за психосоцијалну подршку ученицима из непотпуних породица и њиховим родитељима.

Који тип односа ће преовладавати на релацији породица–школа, зависи од броја отворених комуникацијских канала међу потенцијалним учесницима у васпитно-образовном процесу. Успешност сарадње породице и школе умногоме зависи од личности наставника и начина вођења комуникације с родитељима. Пожељно је да наставник у процесу комуникације с родитељима превазиђе уверење да само он има педагошко-психолошко знање које родитељи треба да усвоје, и да има у виду практично знање родитеља и њихове васпитне методе. У таквој ситуацији, родитељ се осећа сигурније и показује већу спремност за сарадњу.

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

- Blum, R. W. *et al.* (2000): The effects of race/ethnicity, income and family structure on adolescent risk behaviors, *American Journal of Public Health*, Vol. 90, No. 12, 1879-1884.
- Davie, R. (1979): The home and the school; in: J. C. Coleman (ed): *The school years* (122-143). London: Methuen.

Непотпуност породице и школско постигнуће ученика

- Dornbusch, S. M. *et al.* (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Development*, Vol. 58, No.5, 1244-1257.
- Ђорђевић, Б. (1985): *Савремена породица и њена васпитна улога*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Голубовић, З. (1981): *Породица као људска заједница*. Загреб: Напријед.
- Erstein, J. L. (1992): School and family partnerships; in M. Atkins (ed.): *Encyclopedia of educational research* (1139-1151). New York: Macmillan.
- Eccles, J. S. & R. D. Harold (1993): Parent-school involvement during the early adolescent years; *Teaches' College Record* 94, 568-587.
- Eccles, J. S. & R. W. Roeser (1999): School and community influences on human development; in M. H. Bornstein & M. E. Lamb (eds.): *Developmental psychology: an advanced textbook* (503-555). London: National Institute of Child Health and Human Development.
- Feldman, S. & K. R. Wentzel (1990): Relations among family interaction, patterns, classroom self-restraint and academic achievement in preadolescent boys, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 4, 813-819.
- Flewelling R.L. & K. E. Bauman (1990): Family structure as a predictor of initial substance use and sexual intercourse in early adolescence, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 52, No. 1, 171-181.
- Милић, А. (2001): *Социологија породице*. Београд: Чигоја штампа.
- Милошевић, ЈБ. (1995): *Васпитни односи у породици*. Београд: Чигоја.
- Николић, Р. (1998): *Континуитет успеха ученика основне школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Пјурковска-Петровић, К. (1990): *Дете у непотпуној породици*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Roy, F. *et al.* (2005): Youth assets, aggression and delinquency with the context of family structure, *Journal of Health Behavior*, Vol. 29, No. 6, 557-568.
- Santelli, J. S. *et al.* (2000): The association of sexual behavior with socioeconomic status, family structure and race/ethnicity among US adolescents, *American Journal of Public Health*, Vol. 90, No. 10, 1582-1588.
- Stevenson, D. L. & D. P. Baker (1987): The family-school relation and the child's school performance, *Child Development*, Vol. 58, No. 5, 1348-1357.
- Stevenson, H. W. & J. W. Stigler (1992): *The learning gap: why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- Станојловић, Б. (1982): Фактори постигнућа ученика у школском учењу са посебним освртом на улогу породице, *Ревизија образовања*, бр. 5.
- Терзић, А. (1991): Утицај непотпуне породице на развој и школски успех ученика, *Наша школа*, 5-6.
- Трој, Ф. и сар. (1967): Учешће неких фактора у слабом успеху ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 1, 227-257.
- Upchurch, D.M. *et al.* (1999): Neighborhood and family context of adolescent sexual activity, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 61, No. 4, 920-933.
- Young, E.W. *et al.* (1991): The effects of family structure on the sexual behavior of adolescents, *Adolescence*, Vol. 26, No. 104, 977-986.

Ј. Станишић, Н. Гутвајн

- Врањешевић, Ј. (2001): *Промена слике о себи: аутопортрет адолесценције*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Зорман, Л. (1969): Утицај социјално-економског стања ученикове породице на школски успех и наставак школовања, *Психологија*, бр. 1, 279-287.

Подаци о ауторима:

*Јелена Станишић, магистар педагошких наука
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска 11/III
e-mail: jstanisic@rcub.bg.ac.rs*

*Никоleta Гутвајн, доктор педагошких наука
Институт за педагошка истраживања, Београд
Добрињска 11/III
e-mail: ninam@rcub.bg.ac.rs*

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Др Драгана Павловић-Бренеселовић¹
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.21
Прегледни чланак
НВ.LIX 2.2010.
Примљен: 30. X 2009.

ДОБРОБИТ ДЕТЕТА У ПРОГРАМУ НАСПРАМ ПРОГРАМА ЗА ДОБРОБИТ

Апстракт Чланак се бави проблематиком добробити детета сагледане из социокултурне перспективе, перспективе права детета и еколошке системске перспективе. Кроз метафору базена у који се дете „убацује“ објашњава се доминантни приступ добробити кроз програм као спољашњи оквир за добробит детета у који се дете уводи. Наспрам тога елаборира се системски приступ у сагледавању добробити детета одређивањем различитих димензија добробити, њихове узајамне повезаности и динамичке и контекстуалне природе њиховог развоја. Из оваквог приступа следи да је програм развоја добробити процес којим одрасли подржава дете да кроз властите активности и односе у датом контексту остварује и развија персоналну и интерперсоналну добробит, чиме се остварују дугорочни синергијски исходи социјализације као што су резилијентност, емоционална и социјална компетенција, алтруизам, моралност и изградња смисла и система вредности.

Кључне речи: добробит, програм, димензије персоналне и интерперсоналне добробити, еколошки системски приступ

THE CHILD WELFARE VS. PROGRAMME FOR WELFARE

Abstract *The article deals with the problem of the welfare of the child viewed from the socio-cultural perspective, the perspective of the children's rights, and the ecologic systemic perspective. The metaphor of a pool into which the child is ,thrown“ is used to explain the dominant approach to welfare in a programme which is conceived as an external frame for the child welfare in which children are included. Alongside with this, the systemic approach to child welfare analysis is elaborated by determining different dimensions of welfare, their interrelatedness and dynamic and contextual nature of their development. What follows from such an approach is that a programme of welfare development is a process in which the adults stimulate the child to realize and develop personal and interpersonal welfare through their own activities in a given context, by which long-term synergic outcomes of socialization such as resilience, emotional and social competence, altruism, morality, and the development of meaning and value systems can be reached.*

Keywords: *welfare, programme, dimensions of personal and interpersonal welfare, ecologic systemic approach.*

¹ dbrenese@f.bg.ac.rs

БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА В ПРОГРАММЕ ПО СРАВНЕНИЮ С ПРОГРАММОЙ ДЛЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ

Резюме В статье рассматривается проблема благополучия ребенка из социокультурной перспективы, перспективы права ребенка и экологической системной перспективы. Через метафору бассейна, в который „бросают“ ребенка, объясняется доминантное понимание благополучия, исходя из программы для благополучия. Параллельно с этим, объясняется системный подход к рассмотрению благополучия ребенка, определяются различные аспекты благополучия, их взаимосвязь, динамические и контекстуальные особенности их развития. На основании данного подхода можно прийти к выводу, что программа по развитию благополучия представляет собой процесс, в котором взрослые поддерживают ребенка, так что ребенок своей собственной деятельностью и отношением в данном контексте осуществляет и развивает личностные и межличностные благополучия, а таким способом осуществляются долговременные элементы социализации, такие как эмоциональная и социальная компетенция, альтруизм, нравственность, постройка системы ценностей.

Ключевые слова: благополучие, программа, виды персонального и межперсонального благополучия, экологический и системный подход.

Програм за добробит детета

Када одрасли, а посебно ми педагози, говоримо о деци и васпитању, онда често помињемо дечју добробит. У крајњој линији, све што радимо, радимо за њихово добро, за њихову добробит. При томе, ми се много више бавимо питањем уз помоћ чега ћемо обезбедити добробит, оним што је, по нама, средство за постизање добробити него што се бавимо самом добробити. Анализа програма предшколског васпитања, и на нивоу програма као документа и на нивоу планирања програма и реализације (Павловић-Бренеселовић, Д., 1989) указује на наше имплицитно становиште да се добробит детета обезбеђује тако што дете *уводимо* у одређени програм који се заснива на одређеним психолошким, педагошким и дидактичким полазиштима. Овакво становиште приказано је на шеми 1.

Метафора базена репрезентује:

1. приступ добробити као *спољашњем оквиру* који ми изграђујемо *за дете*. Овај „базен“ се пуни из три извора:

- психолошког, у оквиру којег дефинишемо дете кроз аспекте развоја (говоримо о емоционалном и социјалном, когнитивном, моторном и развоју говора и комуникације, а када је реч о добробити, стављамо акценат на емоционално-социјални аспект) и одређујемо дететове потребе према нормама развоја.
- педагошког, којим постављамо циљеве и задатке који су усмерени на добробит (нпр. развијање самосталности, позитивне слике о себи,

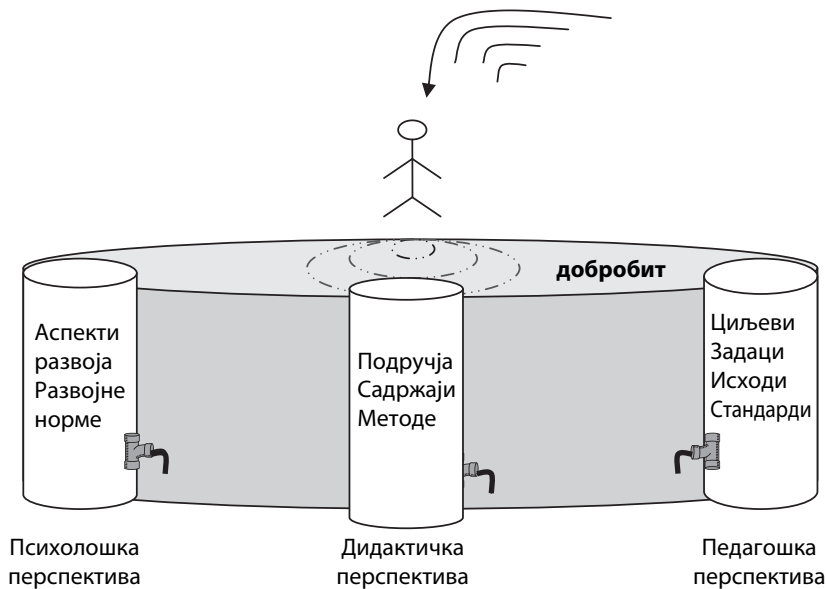
Добробит детета у програму наспрам програма за добробит

сарадње, толеранције...) или, што је посебно актуелно последњих година, дефинишемо стандарде на основу којих очекујемо обезбеђивање добробити.

- дидактичког, којим одређујемо којим подручјима ћемо се бавити у програму (ако су та подручја дефинисана кроз образовне области – развој говора, физичке активности, музичко, ликовно, упознавање околине, математички појмови, онда се оне сагледавају као *средства за добробит детета* у смислу користи за дете).

2. приступ добробити као *програму* у који дете *улази*. Дете „ускаче“ у базен који су други за њега испунили: велика већина деце ће у њему успешно „пливати“, многи ће наћи алтернативне начине да се одрже на површини, али има и оних који ће потонути, упорно замахивати мимо тока, или се ухватити за ограду одбијајући да се отисну. Ми у том случају појачавамо неку од „славина“, нпр. психолошку, па стављамо етикету детету да је „незрело“, „хиперактивно“, „депресивно“, или појачавамо дидактичку „славину“, па уводимо „индивидуализацију“, или педагошку „славину“, па постављамо стандард „свако дете треба да плива“ или „васпитач на основу посматрања индивидуализовано приступа учењу детета да плива“.

Шема 1. Базен као метафора за „програм за добробит детета“



Из оваког становишта проистиче и наш приступ процесу планирања: довољно је да се ослањамо на ова три наведена извора, па ће све што

испланирамо бити у функцији добробити детета. Из тога следи да је фокус у планирању бављење неким од елемената које нам дају ова три извора, а не бављење самом добробити. Питања која стоје у основи планирања заснованог на оваквом приступу добробити невезана су за саму добробит, већ се односе на „изворе“ који нам „пуне базен добробити“:

Који ћу циљ да одаберем? Које ћу задатке да поставим? На ком развојном нивоу су деца с којом радим? Које ћу садржаје да одаберем, смислим, припремим? Који су ми материјали потребни? Који стандард треба (настојим) да испуним?

Шта је добробит

Не постоји јединствено одређење појма добробити, па тиме ни добробити детета. Добробит је предмет бављења различитих подручја делатности – социјалне и здравствене политике, политике друштвене бриге о деци, образовања, науке, подручја политике друштвеног развоја. Исто тако, она је предмет проучавања различитих научних дисциплина, од економије, социологије, психологије, антропологије, филозофије, етике, екологије до педагогије. Добробит се обично користи као хипероним, термин који укључује више појмова који му припадају по значењу, па може обухватати различите појмове и индикаторе, као што су нпр. „психосоцијална прилагођеност“, „позитивна слика о себи“, „ниво ухрањености“, „школски успех“, „мрежа односа у заједници“. Шта ће бити обухваћено, зависи, на првом месту, од дисциплине или подручја у оквиру којег се крећемо.

Међутим, и у оквиру истог подручја или дисциплине наилазимо на различите дефиниције, концептуализације и методолошке приступе у проучавању добробити. Вајтова (White, 2007 према Camfield, 2008) различите дефиниције појма добробити разврстава у три категорије:

– дефиниције којима се добробит сагледава кроз синтагму *имати* добар живот (нпр. материјално благостање, животни стандард, здравствено стање, доступност образовања);

– дефиниције којима се добробит сагледава кроз синтагму *живети* добар живот (остварење вредности и идеала, успешно функционисање). Таква је нпр. дефиниција Бредшоа (Bradshaw et al., 2007) којом се добробит одређује као активна улога у креирању властите добробити кроз балансирање различитих фактора, развијање и коришћење ресурса и отпорност на стрес;

Добробит детета у програму наспрам програма за добробит

– дефиниције којима се добробит сагледава кроз синтагму *позиционирати* властити живот (искуство и субјективност), нпр. „осећања и процена особе чије се стање добробити процењује“ (Gasper, 2007 према Camfield, 2008).

Коначно, одређење добробити детета увек одражава наше схватање и разумевање детињства: добробит је социјално и културно засновани конструкт који се мења кроз време, пратећи како промене животног курса појединца, тако и промене у социокултурном контексту (Crivello, G., Camfield, L., Woodhead, M., 2009).

Из социокултурне перспективе, Бајден (Boyden et al., 1998, према Camfield, 2008) наводи девет принципа у сагледавању добробити детета:

– Шта је развој и шта је најбољи интерес детета, дефинише се различито у различитим контекстима.

– Ни у једном друштву не посвећује се свој деци једнака пажња и то значајно утиче на различитост искуства детињства сваког детета.

– Деца нису пасивни примаоци искустава, већ активно учествују и доприносе властитом развоју.

– Развој детета посредован је индивидуалним и срединским факторима, па властито искуство детета има комплексни утицај на дететову добробит.

– Односи између различитих аспеката дечјег развоја су синергијски.

– Деца имају мултипле капацитете који се морају подржавати и различита друштва постављају различите захтеве и пружају различите могућности за дечје учење, чиме долази до различитих развојних исхода.

– Различите стратегије заштите детета имају различите развојне исходе и у неким друштвима рано укључивање у рад се подстиче као стратегија самозаштите детета.

– Деца су веома прилагодљива и развијају се у контексту сталних промена и противуречности. То је извор, с једне стране, резилијентности и снаге, и с друге, ризика и рањивости.

– За развој детета значајна је његова прихваћеност од породице, а механизми породичне интеграције су социокултурно условљени.

У психолошкој литератури не постоји терминолошка и појмовна изједначеност у одређењу добробити. Тако неки аутори говоре о различитим доменима добробити и у оквиру тога о физичкој, емоционално-социјалној и когнитивној добробити (Bornstein, 2003), неки изједначавају психолошку и субјективну добробит (Fischer, 2009), док други праве разлику између психолошке добробити (као позитивног менталног здравља) и субјективне добробити (као стања среће и задовољства) (Carlisle, 2007; Pollard & Davidson,

2001) и одређују субјективну добробит као емоционалну добробит (Stewart-Brown (2000, према Weare, 2003; Laevers, 2005). Рајан (Ryan, 2001) и Рајфова (Ryff, С., 2008) праве разлику између хедонистичког приступа у одређењу психолошке добробити као субјективног стања комфора, задовољства и испуњености потреба, наспрам еудајмоничког одређења добробити у смислу Аристотеловог поимања среће – као процеса реализације и остваривања људских потенцијала. Рајфова наводи следеће димензије овако дефинисане добробити: самопотврђивање, аутономија као самосвесност и независност, успешни односи, лични развој и напредак као континуирани развој властитих потенцијала и отвореност за учење и промене, овладавање средином као креирање одговарајућег контекста и осећање компетентности, смисао као постављање циљева и давање значења, сврхе и смисла догађајима (Ryff, С., 2008). За разлику од Рајана и Рајфове, Хаперт (Huppert, 2008, према Fisher, 2009) субјективну добробит одређује кроз обе димензије, као комбинацију „осећати се добро и функционисати успешно“. „Осећати се добро“ обухвата позитивне емоције (задовољство, срећу), али и интерес и укљученост, поуздање и социјалне односе. „Функционисати успешно“ обухвата следеће категорије: имати циљ, имати контролу, развијати властите потенцијале и задовољавајуће социјалне односе. Полард одређује психолошку добробит као емоционалну регулацију, развој поверења и самосталности, самопоштовања, идентитета, емпатије и симпатије и позитивних односа с породицом и вршњацима (Pollard & Davidson, 2001).

Према Фаторију (Fattore et al., 2007, п. 7, према Crivello, 2009) данас је изражена тенденција „померања у сагледавању добробити детета са фокуса на преживљавању и базичним потребама на више од преживљавања... од негативног ка позитивном, од традиционалних домена на нове домene, и од фокуса на припрему за живот одраслог (well-becoming) на текући живот (well-being) детета“. Ова тенденција произилази из настојања да се добробит детета сагледа из перспективе самог детета, ослањајући се на доктрину права детета (Ben-Arieh, 2006). Из перспективе права детета добробит се одређује широко, као реализација права детета и пружање могућности сваком детету да буде све оно што може бити у складу са својим могућностима, потенцијалима и способностима, а кроз ефикасну заштиту и подршку коју му пружа породица, заједница, друштво и држава (Bradshaw, J., 2007).

Добробит је сложеница од речи добро и бити. Одредница „добро“ је нормативна и вредносно условљена. Одредница „бити“ упућује на стање не само тела, физичко стање и материјална добра, већ и психолошко стање и субјективни доживљај. Субјективни доживљај, спољашње благостање и психолошко стање се кроз процес социјалних интеракција и културних значења узајамно подупиру и конструишу као добробит (White, 2004).

Добробит је стање успешног деловања у животу које интегрише физичко, когнитивно и социоемоционално функционисање и има за резултат продуктивне активности са становишта културне заједнице, развијене социјалне релације и развијене способности да се превазилазе проблеми (Zaff, 2003).

Добробит у програму

У савременим програмским документима предшколског васпитања (новозеландски, ирски, аустралијски, шкотски, дански, да поменемо само неке) концепт добробити детета чини окосницу или једну од окосница програма. Разлог је што концепт добробити омогућава:

– Холистичко сагледавање детета јер повезује различите аспекте развоја и функционисања, превазилази дељење и издвајање појединих аспеката као независних и повезује објективне, субјективне и интерсубјективне димензије искустава детета на холистички и контекстуалан начин (Crivello, 2009).

– Померање фокуса од спољашњих „објективних“ фактора на актера делања и властити доживљај. При томе, субјективност увек има и социокултурну димензију јер не одражава само индивидуалне преференције, него и вредности културног и социјалног контекста утемељене у заједничком разумевању какав је свет и какав треба да буде.

– Подвлачи снаге и капацитете детета пре него потребе и дефиците (White, 2008).

Ми ћемо у даљем тексту настојати да „обрнемо“ доминантну перспективу сагледавања добробити приказану кроз метафору базена и размотримо добробит не као исход педагошко-психолошко-дидактичке заснованости програма, него као предмет нашег сагледавања и развијања у васпитној пракси; не као спољашњи оквир који стварамо за дете, него као *својство детета* које се развија кроз односе и делање које дете реализује и у које ступа с одраслима, другом децом и физичком средином у одређеној заједници праксе.

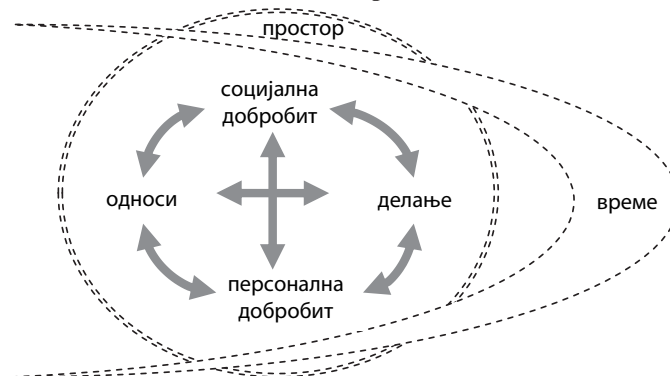
На шеми 2. приказано је системско одређење концепта добробити као мултидимензионалног, интерактивног, динамичког и контекстуалног процеса којим се интегрише здраво и успешно индивидуално функционисање, позитивни социјални односи и питање карактеристика социјалног окружења. Све ове димензије варирају развојно, културно и историјски (White, S., 2008).

Шема указује на:

– *целовитост и мултидимензионалност добробити*. Добробит је вишедимензионални конструкт који има персоналну и интерперсоналну

димензију које су узајамно условљене и које се преклапају. Персонална димензија укључује не само субјективно властито осећање задовољства, уживања, пријатности, већ и успешно психолошко функционисање (аутономију, активизам, самоприхватање и сл.) и повезана је с интерперсоналном димензијом социјалног функционисања.

Шема 2. Мултидимензионални, интерактивни и динамички концепт добробити²



– *интерактивност и повезаност*. Не само да су поједине димензије добробити узајамно преклапајуће, условљене и узајамно дејствујуће, него се оне не могу сагледавати мимо односа и делања детета у и са средином у којој дете одраста. Дететова добробит, односи које развија и његово делање (властите активности) су узајамно повезани, узајамно условљени и узајамно делујући: дете кроз властито делање успоставља односе, као што и кроз односе с другима развија своје активности; кроз односе с другима дете развија поједине димензије добробити, као што су и односи с другима условљени његовим стањем добробити; властите активности детета су основ за субјективну добробит (осећање успешности, задовољства, моћи), као што од његовог субјективног стања добробити зависи ниво и природа његовог делања и активности. Односи, поступци и други средински фактори којима се промовише и подржава добробит делују на целину и имају реципрочне ефекте на целину, а не само на поједине субдимензије добробити.

– *динамичност и контекстуалност*. Временска стрелица и просторни „прстен“ на шеми указују: прво, да је добробит социокултурни конструкт који се мења кроз време одражавајући промене у социокултурном контексту и пратећи промене у животу појединца, као и да различити аспекти контекста одрастања детета – укључујући властито делање, породични систем и друге социјалне системе и вредности, непосредно окружење, квалитет здравственог и образовног система, програмске карактеристике –

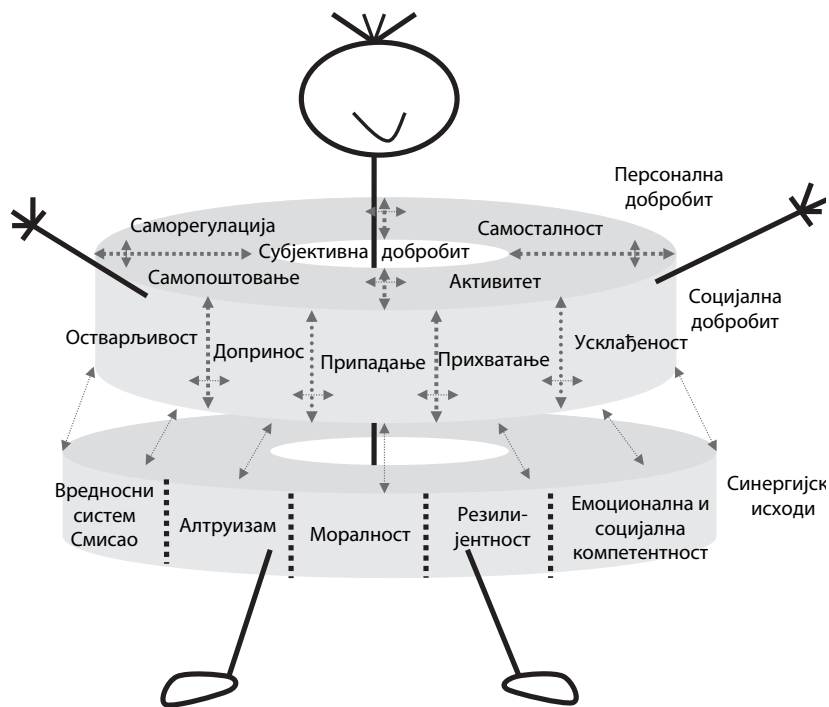
² Идеја за граfiчко решења на основу White, S., 2008.

уобличавају добробит детета; друго, да поједине димензије добробити нису постигнута фиксна стања већ контекстуално условљени капацитети и да се морају сагледавати унутар датог контекста, и треће, оне указују на значај простора и времена и временско-просторних образаца у развоју добробити детета. Просторно-временски обрасци имају своју заштитну (нпр. осећање сигурности, повезаности), социјалну (нпр. могућности интеракција, припадање) и симболичку функцију (нпр. афективна везаност и лично значење) које непосредно подржавају добробит детета (Ecology..., 2002).

Димензије добробити

На шеми 3. приказане су поједине димензије добробити: персонална у коју спада субјективна добробит („бити добро“) и психолошка добробит („функционисати добро“) и интерперсонална или социјална добробит. У оквиру сваке димензије дате су субдимензије које су потом и објашњене.

Шема 3. Димензије и субдимензије добробити



Субјективна добробит или емоционална добробит. Одређујемо је као холистичко, субјективно стање када постоје узајамно комбинована и балансирана осећања као што су виталност и енергија, задовољство и ужи-

вање (забављати се, уживати у интеракцијама с другима и у активностима), отвореност (отворен однос према свету око себе, отвореност за нова искуства, прихватање пажње која им се придаје), смиреност (одсуство осећања угрожености, тензије, немира и забринутости), самоприхватање (непотискивање емоција, прихватање себе) (Stewart-Brown, 2000, према Weare, 2003; Laevers, 2005). Добробит се по овој димензији одређује као „бити задовољан и здрав“, „осећати се добро“.

<i>Психолошка добробит</i> као капацитет успешног функционисања и развијања и испољавања људских потенцијала. Она обухвата следеће субдимензије:	
Саморегулација	Саморегулација је капацитет и инхибирања и продуковања специфичне реакције и има важност не само за социјалне интеракције, већ и за когнитивно функционисање (Бодрова, 2005). То је способност контроле властитих импулса, способност прекида онога што бисмо желели да наставимо и започињања нечега иако то не желимо. Ове две стране саморегулације су узајамно повезане. Саморегулисано дете је у стању да одгађа „награду“ и задовољење своје потребе и да савладава своје импулсе довољно дуго да може да сагледа могуће консеквенце својих акција или да размотри алтернативне путеве за остварење.
Самоприхватање	Обухвата развој идентитета (личног и социјалног) и самопоштовање (сигурност у себе, осећање моћи, властите вредности).
Самосталност	Обухвата развој инструменталне самосталности као способности самосталног обављања неке радње и активности, и психолошке самосталности као способности самосталног доношења одлука које проистиче из независности, самосвесности и поверења у себе. У првом случају самосталност је средство за постизање циља, у другом циљ је у самопотврђивању.
Активитет	Радозналост, отвореност, иницијативност, толерантност на фрустрацију, креативност, стваралачки потенцијал.

<i>Социјална добробит</i> као капацитет успешног интерперсоналног функционисања има следеће субдимензије (Keyes, 2002; Keyes, 2004):	
Прихватање	Разумевање, уважавање и прихватање других и њихових различитости.
Остварљивост	Деловање у контексту који пружа различите могућности и омогућава остварења, функционисање у позитивном окружењу које који има потенцијала.
Усклађеност	Разумљивост и предвидљивост окружења, усклађеност с обрасцима, правилима, нормама и захтевима социјалне групе/заједнице.
Припадање	Бити део заједнице/окружења, бити прихваћен и припадати, бити подржан, делити заједничке карактеристике.
Допринос	Бити члан заједнице који има прилику и могућности да пружа и доприноси заједници, сагледати своје активности као делање које окружење сматра важним и вредним.

Добробит детета у програму наспрам програма за добробит

Резилијентност	Резилијентни су појединци и системи који успевају да буду успешни упркос озбиљним недаћама, проблемима и сталним променама. Резилијентност је капацитет суочавања са животним изазовима на позитиван и продуктиван начин и као таква она је основ успешног учења и развоја и има централну улогу у опоравку особе након стреса или трауме. Резилијентно дете је дете које остаје компетентно и успешно функционише упркос изложености стресним догађајима, негативним околностима или лошој срећи и које конструктивно приступа проблемима.
Социјална и емоционална компетентност	Социјална и емоционална компетенција је способност да се разуме, управља и изражава социјални и емоционални аспект живљења на начин који омогућава успешно ношење са животним задацима као што су учење, успостављање односа, решавање свакодневних проблема и прилагођавање сложеним захтевима раста и развоја (Elias et al., 1997, према Weare, 2003). Емоционална компетенција је капацитет да се стратешки буде свестан својих и туђих емоција и у складу с тиме делује, тако да особа може да преговара о интерперсоналним разменама и регулише емоционална искуства (Saarni, 1990). Конститутивни елементи емоционалне компетентности су способности: доживљавања и изражавања широког спектра емоција, регулисања и контроле доживљавања и изражавања емоција, разумевања властитих и туђих емоција. Социјална компетенција је развијање и коришћење способности интегрисања мишљења, осећања и понашања у остваривању социјалних задатака вреднованих у датом контексту и култури (Topping, 1998, према Weare, 2003). Обухвата капацитете за емоционално везивање (волети и бринути о другом и веровати да они вас воле и брину се), емпатију, ефективну комуникацију (бити способан да комуницираш властита осећања и мишљење јасно и отворено са дужним узимањем у обзир осећања, разумевања и интереса друге стране), успостављање и одржавање односа (способност да се успостављају односи с другима којима се промовише властита добробит и добробит друге стране).
Моралност	Развијање етичког делања. Моралност не проистиче само из моралног расуђивања и резоновања, већ и из релационог оквира бриге за другог. У том оквиру моралност се сагледава као израз људског одношења које се базира на емоционалном односу из којег се генерише способност да се разумеју осећања других и да се на њих реагује. У контексту емоционалне везаности дете открива обрасце људског одношења и сагледава начине на који се људи старају или повређују друге (Gilligan and Wiggins, 1987, према Gordon-Smith, 2009). Према Кејгану (Kagan, према Gordon-Smith, 2009) моралност не проистиче из непристрасних правила понашања, већ је израз емоционалних веза које чине темељ свих људских односа и кроз које се код детета развија свест да може деловати на друге. Емоције су канал кроз који дете испољава своје разумевање разлике између добра и зла и своје компетенције као моралног агенса (Kagan, према Gordon-Smith, 2009). То је основ на који се надовезује развој моралног расуђивања и логички капацитети моралног резоновања.
Алтруизам	Развијање способности сарадње, кооперативности и читавог низа особина људског одношења као што су предусретљивост, емпатија, разумевање туђег становишта, толерантност, племенитост, солидарност.
Смисао	Развијање вредносног система, веровања и идеала, постављање циљева и давање значења, сврхе и смисла догађајима, чиме се подстиче самосвест, зачудност, уважавање, морална и естетска сензибилност и упитаност о природи и сврси живота и људског делања.

Променом перспективе у сагледавању добробити усмерени смо у планирању на дете и његову добробит, а не на психолошке, педагошке и дидактичке „изворе“. То не значи да се тиме занемарују психолошка, педа-

гошка и дидактичка основа. Напротив, управо само одређење и разумевање добробити и њених димензија одражава наша знања, очекивања и схватања о детету, детињству, социјализацији, образовању и учењу, и у том смислу је психолошки, педагошки и дидактички засновано. Планирање је усмерено на размишљање о добробити и како се она може подржати, а не на размишљање о нормама, циљевима, подручјима и садржајима независно од детета. Питања која постављамо у оваквом приступу су:

Како одређени простор подржава поједине субдимензије добробити детета (нпр. самосталност, идентитет, припадање, допринос...)?
Како и шта променити у простору да би се подржале поједине субдимензије? Која је моја улога у томе и улога деце?
Како дата активност подржава поједине субдимензије добробити (нпр. самосталност, идентитет, припадање, допринос...)? Којим активностима се оне могу подржати? Која је моја улога у тим активностима?
Колико својим поступцима подржавам поједине субдимензије добробити? Који су то поступци којима их могу подржати?
Какве интеракције међу децом омогућава ова активност? Кроз које активности могу подржати размену међу децом? На које начине подстичем децу у групи да се међусобно подржавају? На који начин то пратим?
Да ли се дете осећа добро у овом простору, активности, односу? Како то знам?...

Тражење и грађење одговора на ова питања јесте *процес развијања програма добробити детета*. Због тога ова питања немају готове одговоре, нити се икада затварају.

Напомена: Рад је настао у оквиру пројекта „Образовање и учење – претпоставке европских интеграција“ (број 149015) који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Ben-Arieh, A. (2006): *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*, UNESCO: Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., Richardson, D. (2007): *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*, UNICEF.
- Bodrova E., and Leong, D. J. (2005): Self-Regulation as a Key to School Readiness: How Can Early Childhood Teachers Promote this Critical Competency? In M. Zaslow and I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Bornstein, M. i dr. (Ed) (2003): *Well-Being – Positiv Development Across the Life Course*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Camfield, L., Streuli, N., Woodhead, M. (2008): *What's the use of 'well-being' in contexts of child poverty? Approaches to research, monitoring and children's participation*, Young Lives.
- Crivello, G., Camfield, L., Woodhead, M. (2009): *How Can Children Tell Us About Their Wellbeing?*, *Social Indicators Research*, 90 (1), 51–72.

Добробит детета у програму наспрам програма за добробит

- Ecology Working Group (2002): *Ecology of Child Well-Being: Advancing the Science and the Science-practice Link* Center for Child Well-Being.
- Fischer, J. (2009): *Subjective Well-Being as Welfare Measure: Concepts and Methodology*, Paris: OECD.
- Gordon-Smith, P. (2009): The morality of young children in their early years setting, *Childhoods Today*, Special Issue.
- Keyes, C., Shmotkin, D., Ryff, C. (2002): Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007–1022.
- Keyes, C., Shapiro, A. (2004): Social Well-Being in the United States: A Descriptive Epidemiology, u Brim, O., Ryff, C. & Kessler, R. (Eds.), *Midlife in the United States*, University of Chicago Press.
- Крњаја, Ж. (2009): Документовање са децом у развијању курикулума, Београд: *Педагогија*, бр. 3, 385–397.
- Laevers, F. (ed.) (2005): *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientiel Education.
- Павловић-Бренеселовић, Д. (1989): Дете и програм, *Предшколско дете* 19 (2), 27–34.
- Pollard, E. L., Davidson, L. (2001): *Foundations of Child Well-being*, UNESCO: Action Research in Family and Early Childhood.
- Stewart-Brown, S. (2000): Parenting, wellbeing, health and disease, in A. Buchanan & B. Hudson (eds) *Promoting Children's Emotional Well-being*. Oxford: Oxford University Press, str. 28–47.
- Ryan, E., Deci, E. (2001): On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, *Annual Review Psychology* 52: 141–66.
- Ryff, C., Singer, B. (2008): Know thyself and becoming what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being, *Journal of Happiness Studies*, 9: 13–39.
- Saarni, C. (1990): Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (ed.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Weare, K., Gray, G. (2003): *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?*, Research and Graduate School of Education, University of Southampton, Research Report RR456.
- White, S., Pettit, J. (2004): *Participatory Approaches and the Measurement of Human Well-being*, Unated Nation University-WIDER, Research Paper No. 2004/57.
- White, S. (2008): *But What is Well-Being? A framework for analysis in social and developmental policy and practice*, Bath: CDS.
- Zaff, J. i dr. (2003): Holistic Well-Being and the Developing Child, u Bornstein, M. i dr. (ed) *Well-Being – Positiv Development Across the Life Course*, New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Подаци о аутору:

Др Драгана Павловић Бренеселовић
Филозофски факултет – Универзитет у Београду
Београд, Чика Љубина 18-20
dbrenese@f.bg.ac.rs
064 153 18 46

Др Живка Крњаја¹
Филозофски факултет
Београд

UDK-372.3
Прегледни чланак
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 30. X 2009.

ИГРА, СТВАРАЛАШТВО, ОТВОРЕНИ ВАСПИТНИ СИСТЕМ: ШТА ИХ ПОВЕЗУЈЕ?

Апстракт *Питање односа игре, стваралаштва и отвореног васпитног система може бити конципирано као питање стварања „простора“ (физичких, имагинарних) где деца и одрасли могу заједно развијати и усклађивати потенцијал за промену и где се могу сусрети у заједничком истраживању. Развој стваралаштва, игре и отвореног васпитног система који се развија кроз акционо истраживање чине процеси истог капацитета флексибилности. Функције истраживања и стваралаштва деце и одраслих у заједничким просторима су повезивање заједнице, очување и развијање договорних, стваралачких начина размишљања и делања у групи. Истраживачки простори деце и одраслих оснажују развијање односа „моћи са“ као ко-конструкцију делова истог процеса на принципима дисконтинуитета, специфичности, преокретања, креирања контекста као целине засноване на капацитету за промену. У том контексту деца и одрасли изражавају суштину људских моћи да делују на основу „могућег“ и самим тим откривају потенцијал развијања стваралачке моћи човека.*

Кључне речи: акционо истраживање, игра, стваралаштво, дечји развој, отворени васпитни систем

PLAY, CREATIVITY, OPEN EDUCATIONAL SYSTEM: WHAT LINKS THEM?

Abstract *The issue of the relationship between play, creativity and an open educational system can be conceived as a question of creating, “space” (physical, imaginary) where children and adults can together develop and adjust their potentials for change and where they can meet and explore things together. The development of creativity, play and open educational system which can be developed through action research is the process of the same capacity for flexibility. The functions of children’s and adults’ research and creativity in common surrounding are: strengthening family relations, and preserving and developing selected creative modes of thinking and acting in group. Research surroundings of children and adults enhance the development of the relations, “be able with” as a co-construction of the parts of the same process on the principles of discontinuity, specificity, turn-over and creation of the context as an entity based on the capacity for change. In this context children and adults express the essence of human powers to act on the basis of the ‘possible’ and so discover the potential of the creative power of man.*

Keywords: action research, play, creativity, child development, open educational system.

¹ zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

ИГРА, ТВОРЧЕСТВО, ОТКРЫТАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ЧЕМ ОНИ СВЯЗАНЫ?

Резюме *Вопрос отношения игры, творчества и открытой воспитательной системы может быть оформлен как вопрос построения „пространства“ (физического, воображаемого), в котором дети и взрослые могут совместно развивать и координировать потенциалы к переменам, и где они могут встретиться в совместных исследованиях. Развитие творчества, игры и открытой воспитательной системы, которая развивается с помощью активных поисков, составляют процессы одного уровня гибкости. Функции поисков и творчества детей и взрослых в совместном пространстве - это укрепление общества, сохранение и развитие договоренных творческих способов мышления и деятельности в группе. Исследовательские пространства детей и взрослых способствуют развитию взаимоотношения частей одного процесса на принципах непрерывности, специфичности, переворота, построения контекста как целого, обоснованного на способности к переменам. В таком контексте дети и взрослые проявляют сущность человеческих возможностей и раскрывают весь потенциал развития творческих сил человека.*

Ключевые слова: *деятельностное исследование, игра, творчество, детское развитие, открытая воспитательная система.*

О повезаности стварања и васпитања

Све око нас налази се у сталном кретању, ми такође. Чак и микроб мења своју популацију ако се мења окружење у којем живи. Нестајање неких врста показује да оне нису имале потенцијал за промену и адаптацију на промењене услове. Човек се разликује по капацитету флексибилности од других живих бића (чије постојање нам је за сада познато!) не само по способности адаптације на промене које долазе споља, него, пре свега, по способности да мења окружење у којем делује тако да се при томе и сам мења и развија. „Можда је једини циљ којем стреми човечанство управо бесконачност процеса достизања, другим речима, сам живот...“, писао је Достојевски.

Данас се стално кретање све више тумачи као јединство живе и неживе природе тако да биосфера која нас окружује под утицајем социјалног и стваралачког делања човека „прелази у квалитативно ново стање – ноосферу“ (Иванов, 1999:18), подручје живота хомо сапиенса као мисаоног, стваралачког бића, које се усклађује са светом око себе.

Начином живљења и стварања човек постмодерног времена изражава тежњу да се усклађује са животним окружењем у обостраној промени,

дакле, не делујући „против окружења“, не „укроћивањем природног окружења“, него „усклађивањем с окружењем“ (то показују све више нови проналасци као, нпр., сат који ради на телесну температуру, телефон чији је извор енергије људски глас; еколошко-контекстуална архитектура кућа које „разговарају“ и усклађују се са својим станарима, ротирајућих станова према кретању сунца, аутомобили произведени према нанотехнологији који су у сталној интеракцији и с возачем и с путем којим се крећу...). Усклађивање у промени тражи од људског бића да све потпуније користи своје капацитете за промену. При томе, стваралачка активност постаје вредност, важна у свим подручјима људског деловања: музици, науци, књижевности, техници, васпитању, вођењу домаћинства... Стваралаштво као „преиначење а не подржавање стварности“ (Ракић, према: Марјановић, 1987) прихватимо не као изузетност или привилегију ретких, него као начин постојања и развоја људске заједнице, односно „најмоћнији и неисцрпан извор промене људског бића“ (Марјановић, 1987:85).

Стваралаштво се на тај начин може разумети као начин размишљања, делања, прављења нових и другачијих избора свакодневног живљења људског бића, при чему сазнајни, делатни, емоционални, социјални, аспекти развоја делују као целина и чине основу за предвиђања и избор неочекиваних решења.

Другачији, нови избори у односу на свакодневни живот такође постоје и у игри. У игри претварања „као да“ играчи се претварају као да су друга бића у некој активности, у неком другом времену и простору. Међутим, стварни физички и друштвени свет свакодневице не нестаје у игри, његово присуство се изражава кроз другу форму. „Играти се“ наговештава и представља позивање на другачије могућности људског бића, других светова који се појављују као паралелни у којима можемо да „мењамо живот“. Игром и стваралаштвом креирамо имагинарне просторе као паралелну реалност која временом може постати свакодневна реалност.

Развијањем отвореног васпитног система практичари покушавају да институционалне оквире васпитања учине „местом заједничког живљења деце и одраслих“ (Марјановић, 1987:43), тако да континуирано мењају постојећу културу институције, градећи другачије односе, „противкултуру“ (Брунер, 2000: 42) свакодневним односима у институционалном васпитању.

У ређо педагогији (Reggio Emilio) сматрају да „стваралаштво настаје из богатог искуства, усклађеног с одговарајућом подршком личном потенцијалу, укључујући осећај слободе да се неко упусти у непознато“ (Мау, 2007:61). Стваралаштву је потребна слобода мишљења и делања, ситуације размене и сарадње, наглашавање и праћење процеса стварања више него продукта тог процеса. Очекивања породице, институција васпитања и об-

разовања, одређене друштвене заједнице обликују начин на који деца граде однос према стваралаштву. Примери односа деце и одраслих у институционалним условима показују да се стваралаштво „ојачава“ када су одрасли мање везани за реализацију прописаних програма, а више трагају и истражују оно што раде. Стога се први разлог размишљања о повезаности игре, стваралаштва и отвореног система може односити на питање какве одрасле особе и којим приступом у васпитању подржавају стваралаштво деце?

Ређо педагогија наглашава да деца „најбоље суде о вредности и корисности“ стваралаштва јер не робују сувише својим претходним идејама као одрасли, посвећена су сталном истраживању, мењању перспектива и значења о себи и свету, а задатак одраслих у васпитању и образовању је да „помогну деци да се успну уз своје планине“ (Rinaldi, 2006:12). Питање на који начин можемо допринети стваралаштву деце а да се при томе и сами мењамо, може бити други разлог повезивања игре, стваралаштва и отвореног васпитног система.

Аутори који се баве стваралаштвом у васпитању (Eisner, Malaguzzi) наглашавају стваралаштво као највећи капацитет флексибилности на основу којег је човек постао и развијао се, и то сматрају довољним разлогом за значајно место стваралаштва у васпитању и образовању. При томе, они наглашавају да се значај капацитета флексибилности у васпитању и образовању остварује самотрансформацијом система васпитања и образовања као целине, а не издвојених подручја (нпр. променом приступа у уметничким подручјима у васпитању). Питање природе васпитног система који не подржава само сегментарни потенцијал флексибилности, него је у потпуности заснован на капацитету за промену може бити трећи разлог тражења везе између игре, стваралаштва и отвореног васпитног система.

Отворени систем васпитања је комплементаран с игром и стваралаштвом, његов процес развоја, кроз акционо истраживање практичара, део је истог капацитета стварања људског бића. Промена и кретање, еманципација, поштовање права чине основу отвореног система васпитања и образовања, из које „школа знања проналази пут до школе истраживања, отварајући врата стотинама дечјих језика“ (Malaguzzi, према: May, 2007:60).

Усклађеност стваралачких процеса сваког појединца и грађења отвореног васпитног система, или усклађеност отвореног васпитног система и оснаживања стваралачких процеса који настају између појединаца у њему, може се сагледати кроз њихов приступ да: виде ствари на нов, другачији начин; у новој ситуацији уче из прошлих искустава; размишљају „разбијањем баријера и познатих модела“ у закључивању и доношењу одлука; граде оригиналне, нетрадиционалне приступе решавању проблема; иду даље

од копирања већ познатих модела; као продукт или резултат имају нешто јединствено и оригинално.

Табела 1. Карактеристике игре, стваралаштва и отвореног васпитног система

Отворени систем	Игра и стваралаштво
<ul style="list-style-type: none"> – Контекстуалан – Активно учешће, партиципација – Флексибилност и ризик – Континуирана промена – Рефлексиван – Партиципација више перспектива, дијалог – Еманципација, аутономија 	<ul style="list-style-type: none"> – Контекст: физички, друштвени, имагинативни простори – Капацитет флексибилности у акцији – Деловање у промењеним условима – „Непредвидљиви“ процеси, промена – Саморегулација, слобода и контрола – Партиципација више перспектива, дијалог унутрашњих стања – Аутономија, односи моћи, правила, права

У отвореном васпитном систему, грађеном на акционом истраживању практичара с децом и родитељима стварају се простори сусретања истраживања и заједничког стварања деце и одраслих. Природа отвореног васпитног система је подржавајућа за игру и стваралаштво јер обезбеђује аутономију деловања, континуирану промену и прихватање свих аспеката деловања као вредних за заједничка размишљања и промену. Нпр., дете неће имати поруку да је његова активност вредна пажње уколико се његове идеје у вртићу поштују пола дана, а у другој половини времена му се говори шта да ради и траже очекивана решења. Исто тако, уколико се деловање васпитача прихвата као вредно само у посебним ситуацијама, а не као приступ аутономији и одговорности васпитача, таква неусклађеност ће отежавати стваралаштво у васпитању, односно креирање курикулума. Погледајмо комплементарност процеса стваралаштва, игре и развоја отвореног васпитног система на примеру три заједничке димензије: делања, дељења моћи са другима и рефлексивног дијалога.

Делање: јединство акције и сазнања

Стваралаштво и игра, као и развијање отвореног система у васпитању, засновани су на делању сваког појединца као јединству мишљења и акције, комплементарности теорије и праксе. „Дух игре и стваралаштва треба стално да прожима конструисање мисли“, говорио је Малагуци у тумачењу односа према стваралаштву и игри у ређо педагогији. (Малагуззи, према: Мау, 2007:67). У стиховима његове песме „Стотина је ту“, дете је описано као биће „са стотину различитих језика изражавања, стотину руку, сто

мисли, стотину начина размишљања, играња, говорења, стотину начина слушања, сто различитих радости за певање и разумевање, сто начина да открива, сто светова да замишља, сто светова да сања. Школа и култура одвајају главу од тела, оне поручују детету да: мисли без руке, да слуша без главе, да разумева без радости и љубави према чуђењу. Оне краду детету деведесет девет језика. Одрасли говоре детету да се рад и игра, стварност и фантазија, наука и машта разликују и да не иду заједно. Дете каже: Нема шансе. Стотина је ту.“ (Malaguzzi, према: May, 2007:97).

Једном угледном физичару је кроз разговор описан просечан дан у вртићу. „Деца се стално крећу, расправљају о својим идејама, траже помоћ, доживљавају неуспех, узимају паузу и одмор, и онда покушавају из различитих решења да траже одговарајућа за њихове проблеме, нпр. покушавају да направе ауто од картонских кутија са точковима које желе да покрену.“ Физичар је уочио да се ради о активностима идентичним онима кроз које он пролази свакодневно у лабораторији. Разлика је у томе што крајњи резултати могу варирати и што те идентичне активности другачије називамо. У раним годинама тај процес се зове „игра“, а у експериментисању у науци „научно истраживање“. Слободи разума и стварању потребна је независност и самосталност у акцијама. Сама природа сазнања у игри је јединство акције или знања „да“ и знања „о“ (Пешић, 2004:25), промишљања, вредновања и акције. Да би се конструисало сазнање, потребно је усклађивање и промена концепта, понекад и више пута, пре него што се концепт потпуно разуме. Игра и стваралаштво пружају могућности практиковања и испробавања идеје на различите начине. Стално понављање и испробавање уз варирање омогућава да се гради разумевање и веза између онога што је раније сазнато и нових форми сазнања, што доводи до „мулти-отелотворења“ процеса стварања.

Акционо истраживање као начин развијања отвореног васпитног система јесте јединство сазнајних и акционих аспеката, јединство „планирања, посматрања, акције и рефлексije“ које чини делање практичара (Пешић, 2004:23). У акционом истраживању практичари испробавају нова решења у односу на оно што су претходно знали у својој пракси и тако „отелотворују“ своје идеје и промене, односно креирају процес васпитања.

У основи комплементарности и јединства мисли и акције, теорије и праксе, у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, јесте приступ целовитости сазнања и истраживања сазнатог кроз промишљање и деловање у којем деца и одрасли виде своје активности као вредне, а себе као бића која доприносе, у смислу да су њихове идеје цењене и да је њихово деловање добробит за њих саме и заједницу.

У игри и стваралаштву, машта која их покреће развија „пун круг“ (Виготски, 2005:35) у стварању (шема 1). У акционом истраживању, заједничком истраживању практичара с децом и родитељима развија се „пун круг“ сазнања и акције и као промењена пракса, односно производ стваралаштва у реалности, чини део спиралног циклуса континуираног истраживања и промене (шема 2).

Шема 1: Пун круг - спирални циклус: игра и стваралаштво



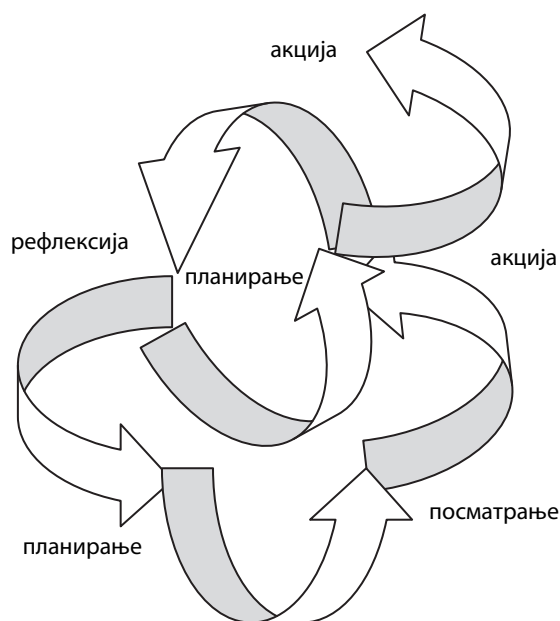
Претходно искуство је увек основа и ослонац за стварање. Било да је оно проживљено у реалном свету или је део замишљања (нпр., док се чита бајка, гледа филм...). Нарушавањем претходних веза које су чиниле целину тог искуства и различитим комбиновањем, неке се црте или карактеристике доживљаја издвајају, а неке остављају по страни. Издвајање неких црта, њихово преувеличавање „под лупом“ изазвано је интересовањем према ономе што је значајно или необично за сваког играча или „ствараоца“. Обједињавањем измењених делова у акцији ствара се нова сложена слика. Промена делује у контексту као реалност – нешто суштински ново чега није било почиње да постоји у реалном свету и делује на друге ствари.

У акционом истраживању, учесници истраживања полазе од реалних проблема, односно праксе, од онога што виде као проблем или тешкоћу у својој пракси. Полазе од сопственог искуства. У заједничкој размени с колегама у истом контексту праксе планирају могућу промену дела пра-

Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем: шта их повезује?

ксе. Чинећи мали корак промене учесници у истраживању реконструишу претходну везу која је постојала у пракси, издвајају проблем, анализирају, упоређују и комбинују. Прате промену кроз акцију, делање, уз стално промишљање акције.

Шема 2: Спирални циклус развоја отвореног система кроз акционо истраживање



Кроз истраживање они стварају сложену слику интегрисања промене у контекст и прате и процењују њен утицај у контексту, начин како она делује у окружењу, које претходне везе доводи у питање и шта ће се даље мењати. Разумевање промене дела и целине и стално преиспитивање њиховог односа кроз промену појачава свест о обема. Рефлексија „о, у, и током акције“ (Пешић, 2004; 28) је начин откривања несклада између очекиваног и онога што се догађа, као и начин остваривања јединства сазнајног и акционог у делању. Стваралачко делање је „дијалектика акције и мисли“ (Fuko, 2007:34) различитих интерпретација, тумачења и испробавања у акцији. То непрестано суочавање с другачијим и с изазовом ствара основу за „еволуцију“, нова открића и различитост у људском делању. Промена у игри, стваралаштву, акционом истраживању кроз које се гради отворени васпитни систем настаје као продукт процеса мењања претходних веза, нових комбиновања и уклапања у контекст, а при томе је њена основна функција у очувању и развоју културе стварања као заједничког поља истраживања

одраслих и деце. Смисао игре, стваралаштва и грађења отвореног васпитног система, као „екстернализације“² (Bruner, 2000:76) је у самом процесу стварања „договорних, заједничких начина размишљања“ (Bruner, 2000:76) и делања, који постају видљиви и доступни за преиспитивање и истраживање.

Дељење моћи „са“ другима

Позиционирање „моћи над“ у односима одрасли користе полазећи од претпоставке да имају знање, одговорност, ауторитет, право или привилегију да интерпретирају и доносе одлуке. Одрасли користе моћ „над“ децом у игри и стваралаштву када: игру стављају у функцију унапред постављеног циља учења; посебно подстичу децу да се укључе у одређене активности; процењују игру и стваралаштво деце; користе шаблоне за стваралаштво деце; унапред одређују време потребно деци да истражују своје претпоставке у игри и стварању; прекидају игру и стварање деце другим активностима; ограничавају избор деци само на нека симболичка средства у изражавању.

Истраживачки простор делања у игри, стваралаштву и акцијом истраживању отвара могућности да одрасли и деца експериментишу различитим начинима успостављања и развијања односа моћи „за“ и „са“ другима (Edmiston, 2008:34). С друге стране, дељење моћи значи дељење идеја и конструисање новог значења за свакога при чему се стварају истраживачки простори као простори ко-конструисаних и коауторских идеја (Edmiston, 2008:52) као свакодневни простори живљења у вртићу. При том је потенцијал за ко-конструисање идеја у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему проширен идејама и акцијама људи из других делатности, „других светова идеја“ (Edmiston, 2008:52) због отворености ових процеса. Основне карактеристике истраживачког простора, као што су ослобађање перспективе сваког појединца и партиципација сваког у доношењу одлука, оснажују грађење односа као ко-конструкцију, при чему односи нису више само питање способности или спремности појединца, већ питање међусобно испреплетаних и комплементарних димензија једне заједнице у различитим ситуацијама. Даље, сама природа процеса стварања у истраживачком простору одражава атмосферу „поуздане неизвесности“ или „безбедне несигурности“ (May, 2007:62) у којој се деца и одрасли осећају физички и емоционално сигурно у блиској заједници, али пред сталним изазовима

² „Екстернализација - стварање заједничких производа, радова у културној активности, који почињу да живе властитим животом. Она доприноси групној солидарности, развоју заједнице учења јер истиче групни напредак у стварању и метакогнитивни поглед на заједнички рад.“ (Bruner, 2000:36).

откривања различитих могућих решења, дисконтинуитета и специфичности постављања проблема, прекретања пута истраживања.

Ризик и флексибилност у процесу истраживања значи много алтернативних стратегија које се испитују без унапред познатих решења, што је могуће само када односи одговорности „за“ друге и дељења моћи „са“ другима чине простор стварања сигурним и безбедним.

Деца у игри граде односе „над“, „за“ и „са“ другима (Edmiston, 2008:34). Деца користе моћ у игри када, нпр., играју „нападача“ или „дају ињекције“ или користе моћ „за“ друге када су брижни за друге у некој улози у игри. Деца и одрасли као учесници игре могу различито одговорити на позиционирање моћи у игри, али када одрасли мењају позицију моћи „над“ у позицију моћи „са“, то су чинила и деца (Edmiston, 2008:59). Едмистон наводи следећи пример игре: Када је дечак као змај сипао ватру на њега, он му је причао како ће му изгорети кућа и усеви, или када би он замахнуо мачем на тог змаја, причао би о заустављању рањавања и повреда (Edmiston, 2008). Уколико би тада престао напад, престала би и борба, што не значи да би престала игра и замишљање. Играчи би „модификовали“ своје акције у игри суочени с увидом да њихове акције имају значајне последице за друге. Етика бриге за другог, или „етички сусрет“ која се гради на овај начин, произлази из потребе за другим у односима у конкретној ситуацији, односно напора да се прво очува илузорни план игре, а затим трансформише у светлу другачијих односа играча „изнутра“, а не из неких универзалних моралних норми према којима се треба „лепо понашати“, или илузорним правилима заједништва „не односи се тако према другу“... Суштинска карактеристика дељења моћи са другима је контекстуалност и смисленост ситуације за играче. Следећи пример који наводи Едмистон је „етички сусрет“: Када ме је дете гребало по носу, у том тренутку сам био неко други за њега и оно је било неко други за мене. Да сам га само намерно заустављао, склањајући руку, сваки од нас би остао мимо етичког приступа јер би само реаговао на његов поступак. Уместо тога, саопштавао сам јасно да ми наноси бол и када би он изабрао да не нанесе бол, били смо одговорни један „за“ другог“ (Edmiston, 2008). Уколико деца у игри у раном детињству имају могућност да одлучују шта ће урадити и да ли ће то проузроковати неудобност или бол за друге, она ће модел етичког сусрета с другим користити у свакодневном живљењу „модификујући своје акције у дељење моћи са другима“ (Edmiston, 2008:87).

Када одрасли у акционом истраживању у дискусији и акцијама постижу заједничко разумевање, праве споразуме на основу којих заједно доносе одлуке, они хијерархијске односе моћи „над“ модификују у дељење моћи „са“ на основу критичке рефлексije. Етику сусрета у акционом истраживању

чини заједничка одговорност за промену, за сарадњу и компромис, за удруживање ресурса у конструкцији идеја у истраживачком простору. Смисао етичког сусрета у акционом истраживању је у његовој контекстуалности, која као и у игри настаје „изнутра“, односно у томе што се дешава у конкретној ситуацији у којој се решава проблем који се види као заједнички, а не у односу који се прописују неким универзалним кодексом професионалног понашања. У етичком сусрету у акционом истраживању модификујемо своје акције преузимањем одговорности с другим учесницима истраживања. Одрасли у акционом истраживању, односно отвореном васпитном систему, користе моћ „са“ у дељењу идеја и новим разумевањима за свакога у односима с одраслима, као што деле моћ са децом. Када чланови заједнице деле моћ у свим доменима делања, стварају просторе у којима њихове идеје постају коауторизоване јер су заједничка конструкција, а истраживачки простори постају простори свакодневног живљења. Деца и одрасли тешко могу бити ствараоци у условима у којима у једној врсти активности деле моћ с другима, а у другој врсти активности им се говори шта да раде и користи моћ „над“ њима. Овако „дозиране“ секвенце слободе избора у односу на периоде контроле и хијерархије у односима стварају „сендвич ефекат“ (Maу, 2007:112) код деце и одраслих који их збуњује и појачава њихову несигурност. Насупрот томе, у заједничком истраживању, стваралаштву, игри, дељење моћи „са“ доприноси да се стварају нове интерпретације и разумевања ситуација и да се у сарадњи истражују могуће акције. У „етичком сусрету“ одрасли и деца у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, преузимају одговорност за односе које граде у заједници тако што континуирано истражују и освешћују кроз критичко преиспитивање различите димензије односа и уче једни о другима. Контекст односа као „етичког сусрета“ има значење контекста живљења јер односи у игри и стваралаштву постају врста метафоре за односе у васпитању у отвореном систему. У игри, стваралаштву, отвореном васпитном систему, односи дељења моћи „са“ другима засновани су на потенцијалу за промену и као такви представљају „противкултуру“ (Bruner, 2000:52) или другачији процес креирања односа међу људима, засновани су на разумевању и саделовању, могу постати „канон“, реалност живљења у постмодерном добу.

Рефлективни дијалог

Дијалог је, као начин да се идеја истражи, увек заснован на садејству између различитих светова идеја, на интерсубјективности и заједничкој конструкцији, без обзира да ли идеја долази из свакодневног искуства или имагинарних светова. У игри, стваралаштву и акционом истраживању дијалог није само симболички израз изношења мишљења, него је он „оно за шта

се и *чиме се*“ остварује партиципација сваког појединца (Fuko, 2007:26). Учесници дијалога у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, отворени за друга тумачења и становишта, развијају етичко разумевање на основу преузимања одговорности за своје поступке и спремности да доводе у питање своје и туђе акције.

Дијалог у игри, стваралаштву и акционом истраживању кроз које се гради отворени васпитни систем „животно се развија“ у еманципаторским односима. Настаје у заједничкој размени равноправних учесника који граде идеје и значења, без спољашњег ограничавања, наметања правила са стране и суверености једног „означитеља“ (Fuko, 2007: 41).

Природа дијалога у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему је контекстуална, увек се везује за догађај. Настаје дељењем идеја и искуства у одређеном контексту у сталној тежњи за откривањем скривених значења. Значења и идеје рефлексивног дијалога се никада не одвајају од догађаја, од реалности, напротив, кроз дијалог се откривају нови слојеви догађаја, нови однос, преклапања. Управо веза са догађајем, радњом, у игри, стваралаштву и акционом истраживању, који деле сви учесници дијалога, њихова заједничка акција омогућава им да развију дијалог на основу онога што чине заједно и да из тога граде смисао. Природа дијалога је такође контекстуална и ако посматрамо контекст као „поље, простор које конструишу људи својим односима и комуникацијом (Edmiston, 2008:48). Дијалог, у том случају, стално доприноси промени контекста, јер по себи представља другачији начин на који учесници комуницирају и граде значења као заједништво различитих идеја. Значења се понављају, али њихов однос се стално мења, што је ново и стваралачко у дијалогу. Повратак реченог и промишљеног на другачији начин, стављањем у другачије односе доводи до промене тумачења, што се ослања на поруку дијалога да не постоји коначно решење којем се не треба враћати и поново га преиспитивати, мислити, истраживати. Неизвесност и непредвидљивост могућих значења у дијалогу показује да се ради о заједничкој конструкцији учесника, у којој се значења и идеје укрштају, без обзира што могу бити удаљене, чак искључујуће, у тежњи да се боље разумеју. Значења и идеје се ко-конструишу у заједничком „коауторском простору“ (Edmiston, 2008:96) дијалога, при чему се размењују значења учесника и у њиховој интерсубјективној размени као сусрету различитих гласова, одговора и углова гледања, настаје њихово истраживање. Више перспектива које се отварају у рефлексивном дијалогу показује да постоји много начина на који можемо тумачити себе и свет, игру, сопствену праску, као и да „проблеми могу имати више од једног решења а питања више од једног одговора“ (Eisner, 2009), а да је смисао сазнања у истраживању и сталној упитаности над „безбедном неизвесношћу“.

Уместо закључка: флексибилност у акцији

Деца и одрасли у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему стварају различите „просторе“, поља или контексте. Они деле реални, „свакодневни друштвени простор“ (Edmiston, 2008:98), граде „замишљен простор“ (Edmiston, 2008:98) као могући простор и „коауторски“ (Edmiston, 2008:98) простор који настаје преклапањем претходна два и обликује њихова значења. У коауторски простор они уносе делове свог замишљеног и реалног простора и користећи их као основу заједно граде нове форме односа. Коауторски простор значења и интерпретација јесте одраз деловања и замишљеног који се заједно истражује, при чему учесници комуницирају и граде интеракцију другачију од оне у свакодневним, реалним просторима. У симболичкој игри је то делом видљиво: деца користе искуство свакодневног реалног простора из којег узимају један део или образац, уносе га у замишљени простор и затим га у коауторском простору, развијајући игру, заједно испитују, варирају, проналазе значење. Одрасли у акционом истраживању раде исто: полазећи од свог свакодневног простора деловања и значења, узимају један део, који уносе у замишљени простор промене и очекивања, а затим у коауторском простору преиспитују и истражују значења. Коауторски простор отвара могућности у рефлексивном дијалогу за самопреиспитивање уверења, знања, вредности и њихово реконструисање. „Суптилност увида“ која се гради сталним реконструисањем и истраживањем у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему мења однос између сазнања и акције, као и односе између учесника. Они развијају спремност да истраже заједно сваку идеју без обзира из ког „простора“ она долази, постављајући је у „замишљено“, а затим делујући у складу с њом.

Прича о радницима који су некада давно градили темељ катедрале у Шартру може нам послужити као пример флексибилности у акцији, способности да се делује на основу замишљеног. Она илуструје постојање визије, доприноса грађењу заједничке визије и осећања припадања тој визији.

„Шта то радиш, уважени?“ питао је пролазник првог радника. „Видиш и сам! Носим камен“, одговорио је овај. „А ти, поштовани“, обратио се пролазник другом раднику. „Ја храним породицу“, следио је одговор. Исто питање поставио је трећем. „Ја зидам дворац“, рекао је човек и с поносом показао руком према темељима.

Оно што издваја игру, стваралаштво и отворени васпитни систем од свих других активности деце и одраслих и чини их посебно важним за живот човека и културу јесте то што у њима увек видимо свој још неизграђени дворац и деламо у складу с том визијом. Одрасли и деца који истражују у игри, стваралаштву и отвореном васпитном систему, попут „Одисејевих морепловаца“ пролазе поред инерције мишљења, непроменљивих уверења,

Игра, стваралаштво, отворени васпитни систем: шта их повезује?

сазнања, стереотипа и рутина. Они су примери капацитета флексибилности у акцији.

Рад је настао у оквиру пројекта “Образовање и учење – претпоставке европских интеграција” (број 149015) Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

Литература

- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Cohen, D. (2006): *The Development of Play*, New York: Routledge.
- Edmiston, B. (2008): *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*, New York: Routledge.
- Eisner, E., *Ten Lessons the Arts Teach*, <http://www.toknowart.com/apsarts/eisner.html>, (20.09.2009)
- Фуко, М. (2007): *Поредак дискурса*, Београд: Зухра.
- Иванов, Г. (1999): *Формула стваралаштва*, Београд: Креативни центар.
- Марјановић, А. (1987): Тематско програмирање: извори, концептуализација, педагошка разрада и примена. Ефекти, Београд: *Предшколско дете*, бр. 1-4, 39-55.
- Марјановић, А. (1987): Дечја игра и стваралаштво, Београд: *Предшколско дете*, бр. 1-4, 85-101.
- May, P. (2007): *Play and creativity*, New York: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006): *In Dialogue with Reggio Emilia*, New York: Routledge.
- Павловић-Бренеселовић, Д. (2009): Промене у васпитној пракси: изводљивост и/или компатибилност, Београд: *Педагогија*, бр. 2, 319-324.
- Пешић, М. (2004): Акционо истраживање и критичка теорија васпитања, *Педагогија у акцији*, (19-31), Београд: ИПА.
- Smith, P. (2007): *Children and Play*, Oxford: WILEY-BLACKWEL. Виготски, Л. (2005): *Дечја машта и стваралаштво*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Подаци о аутору:
Др Живка Крњаја, доцент,
Одељење за педагогију,
Филозофски факултет, Београд,
zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

Др Ана Пешикан¹

Филозофски факултет, Београд

Мр Слободанка Антић

Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

Др Снежана Маринковић

Учитељски факултет, Ужице

UDK-371.12 (371.13)

Оригинални научни рад

НВ. LIX 2. 2010.

Примљен: 15. II 2010.

КОНЦЕПЦИЈА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У СРБИЈИ: ИЗМЕЊУ ПРОКЛАМОВАНОГ И СКРИВЕНОГ МОДЕЛА

Апстракт *Усавршавање наставника је веома важан део унапређивања квалитета образовног система и без реформе образовања наставника не може бити ефикасна реформа образовања. Концепција стручног усавршавања наставника дефинисана је у Закону о основама образовања и васпитања., али поред правног документа и оквира, веома је важна практична реализација те концепције. У овом раду смо анализирали Каталог програма усавршавања кадра у образовању у РС, званични документ из кога наставници бирају програме за своје усавршавање и тиме представља операционализацију образовне политике у домену унапређивања квалитета рада наставника. Примењена је семантичка анализа садржаја која је обухватила: композицију целог документа, категорије програма, параметре појединачних програма и њихову унутрашњу логичку конзистентност. Резултати анализе показују да и поред тога што у земљи имамо законски оквир за ваљан систем усавршавања наставника, његова реализација не одговара концепту професионалног развоја наставника (ПРН): иза Каталога не стоји јасан, целовит, доследан и плански вођен систем усавршавања наставника. Осим тога, Каталог не помаже наставницима да донесу одлуку о избору програма и направе свој профил усавршавања који ће одговарати њиховим личним професионалним потребама и/или потребама школе у којој раде, што би морала да му буде једна од основних функција.*

Кључне речи: *усавршавање наставника, професионални развој наставника, унапређивање процеса наставе, учење*

IN-SERVICE TEACHER TRAINING CONCEPT IN SERBIA - BETWEEN THE PROCLAIMED AND HIDDEN MODELS

Abstract *In-service teacher training is a very important factor for increasing the quality of the education system and without its reform there can be no efficient reform of education. The concept of in-service teacher training is defined in the Bases of Education and Upbringing Act, but besides legal documents and framework, practical realization of the concept is of utmost importance. The paper analyses the Catalogue of the Programme of In-service Educational Cadre Training in the Republic of Serbia, the official document from which teachers select in-service teacher-training courses for personal development and this represents the level of operativity of the adopted educational policy in the domain of enhancing the quality of teachers' work. In our study*

¹ apesikan@gmail.com

we applied the semantic analysis technique which included the following: the composition of the entire document, the programme categories, the parameters of separate courses and their logical consistency. The results of the analysis show that besides the fact that in our country we do have a valid legal framework for in-service teacher training, its realization does not correspond to the concept of professional teacher development (PTD), namely, the Catalogue is not followed by a clear, complete, consistent and plan-guided system of teacher training. Further, the Catalogue offers no assistance to teachers how to select courses and make their personal profile of professional development that will suit their personal professional needs and/or the needs of the school they work in, which should be one of the Catalogue's basic functions.

Keywords: *in-service teacher training, professional teacher development, teaching process enhancement, learning.*

КОНЦЕПЦИЈА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СЕРБИИ: МЕЖДУ ОБЪЯВЛЕННОЙ И СКРЫТОЙ МОДЕЛЬЮ

Резюме *Повышение квалификации преподавателей очень важный аспект актуализации качества образовательной системы, и без реформы образования преподавателей не может быть речи об эффективной реформе образования. Концепция повышения квалификации преподавателей приводится в Законе об основах воспитания и образования, но несмотря на правовые нормы очень важной является практическая реализация этой концепции. В данной работе приводится анализ Каталога программ по усовершенствованию кадров в образовании РС- официального документа, из которого преподаватели выбирают соответствующие программы, а сам документ представляет собой операционализацию образовательной политики в области повышения квалификации преподавателей. Использован семантический анализ содержания, который охватывает: композицию документа в целом, категории программ, параметры отдельных программ и их внутреннюю логическую consistency. Результаты анализа показывают что, хотя в стране существуют положительные правовые рамки о повышении квалификации преподавателей, их применение не соответствует концепции профессионального развития преподавателей: за Каталогом не стоит явная, целостная, последовательная система усовершенствования преподавателей. Кроме того, Каталог не помогает преподавателю принять решение о выборе программы и определить профиль усовершенствования в соответствии с личным профессиональным потребностям и/или потребностям школы, в которой работает, а это и есть его основная функция.*

Ключевые слова: *повышение квалификации преподавателей, профессиональное развитие преподавателей, актуализация процесса обучения.*

У свету постоје бројне иницијативе које имају за циљ контролу квалитета у образовању². У последње две деценије велика су очекивања и велики притисци на образовање. Сектор образовања, који је по природи своје

² Hartley and Whitehead, 2006; *Quality assurance in teacher education in Europe*, 2006; Villegas-Reimers & Reimers, 1996

активности инертан, “споровозан“, циклуси му нису краћи од 8-10 година, економски и политички разлози гурају у улогу водећег сектора, одговорног покретача развоја друштва и живог агенса економских бољитака у друштву. Куд ће ови нови захтеви и очекивања одвести сектор образовања, остаје тек да видимо наредних година. Но, без обзира како ће изгледати развој образовања и његове улоге у друштву, важност улоге наставника за формирање конкурентног кадра, способног да се снађе у временима динамичних промена (Пешикан, 2005) остаје ван питања, а образовање наставника важан део унапређивања квалитета образовног система и предуслов сваке озбиљне реформе образовања³.

Иницијално образовање не може да обезбеди наставницима сва потребна знања и умења која ће им бити потребна да се носе с различитим аспектима будуће професије у друштву које се убрзано мења⁴. Наставници би требало да буду тако „опремљени“ да могу да одговоре нарастајућим изазовима друштва знања, да активно учествују у том друштву, припремају оне који уче за аутономно доживотно учење и да непрекидно размишљају о процесу учења и наставе (у литератури се све чешће користи термин *рефлексивни наставник* (Поллард, 2005), са циљем да се у једном термину повежу све ове компетенције.

Концепт припреме и усавршавања наставника временом је доста измењен, од концепта „тренинга“, навежбавања, тј. једнократне, изоловане обуке за стицање одређеног сета знања и умења, ка системском приступу континуираног професионалног развоја наставника (Ивић, и сар. 2003; Little, 1993). У теоријским радовима и истраживањима психологије учења и наставе у последњих пола века доминантна је *социоконструктивистичка* парадигма која учење тумачи као самосталну властиту конструкцију знања онога ко учи. С овако схваћеном природом процеса учења, наставник је кључни партнер у асиметричној интеракцији, он је онај који поставља наставу у *зону наредног развоја* ученика и конципира наставне ситуације (ствара ситуације за учење) тако да омогући и олакша учење предвиђених садржаја специфичној групи ученика с којом ради (Антић, 2010; Hadegaard, 1990; Hill, 2009; Ивић, 1992; 1996; Маринковић, 2010; Пешикан, 2003; Виготски, 1996). Ако је наставник кључни параметар квалитетног образовања, онда је изузетно важна његова припремљеност, оспособљеност за тај посао, јер од квалитета наставе директно зависи квалитет знања које ће ученици стећи. Из оваквог погледа на психологију наставе/учења произишао

³ Ben-Pertz, 2000; Buchberger, et al., 2000; Commission of the European communities, 2008; Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond, 1996; Lieberman and Miller, 2000; Torres, 1996; Van Driel et al, 2000; World Year Book of Education 2007.

⁴ The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns, 2004.

је и савремени концепт континуираног професионалног развоја наставника (ПРН).

Појам ПРН наглашава континуитет и кохерентност-сагласност која мора да постоји између различитих фаза професионалне каријере. У том смислу иницијално образовање и усавршавање наставника су артикулисане фазе на континууму професионалног развоја и требало би да буду делови једне конзистентне политике образовања, а и део шире међународне образовне политике⁵. ПРН се односи на развој особе унутар њене професионалне улоге и укључује формално и неформално искуство. То је шири појам од *развоја каријере* (career development) или усавршавања наставника и односи се на дугорочан процес који укључује разне могућности и искуства која су систематски планирана да би поспешила професионални раст и развој наставника. Кључне одреднице су му да је континуиран, систематски планиран и доживотан процес, смештен у саму школу и кроз сарадњу с осталим партнерима усмерен на поправљање квалитета рада у школи (посебно ученичког постигнућа) и положаја наставничке професије у друштву (Buchberger, et al., 2000; Desimone et al., 2002; Fishmana, et al., 2003; Garet et al., 2001; Guskey, 2002; Hirsh and Killion, 2009; Ивић, и сар., 2003; Lieberman, 1995; Stein et al., 1999; Villegas-Reimeres, 2001).

Друштвени контекст у коме се одвија образовање (и глобални и национални) знатно се променио у последњих пар деценија. Као што смо већ рекли, с развојем економије базиране на знању, пред образовање се постављају високи нови захтеви, од оних који завршавају одређене нивое школовања траже се нове компетенције, а самим тим су се променили захтеви који се постављају пред наставнике. Нове компетенције које се очекују од наставника постале су саставни део глобалних, европских и националних докумената који уређују образовне политике. У овом раду смо истакли следећа документа: Закон о основама образовања и васпитања РС (2009), Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (ЕС, 2005), Education and Training 2010 (ЕС, 2009) и Quality Assurance in Teacher Education in Europe (ЕС, 2006). Као подршку наставнику, да би он постао (и остао) оспособљен за нове професионалне улоге, у поменутиим документима наводи се да је потребно да образовни систем обезбеди: сва она знања, педагошка умења и ставове која су наставницима неопходна да би били ефикасни у раду; добро кородинисано, кохерентно образовање и ПРН с адекватним ресурсима; промовисање модела рефлексивног наставника и истраживања властите праксе; промовисање професије наставника (постојање професионалних удружења, не синдикалних); подршка професионализацији посла

⁵ Quality assurance in teacher education in Europe, 2006; Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2009.

наставника. У овом контексту промењених и повећаних захтева за наставнике настао је овај рад с идејом да (макар у једном сегменту) утврди какву врсту подршке за ПРН наш систем пружа наставнику.

Предмет анализе

У новом Закону о основама образовања и васпитања у РС (2009) важно место у развоју система образовања дато је професионалном развоју наставника. Зато нас је интересовало која се концепција усавршавања наставника реализује у пракси, да ли постоји разлика између прокламованог професионалног развоја наставника и оног који се реализује и како образовни систем „моделује“ наставника у контексту. Предмет наше анализе је *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину* (2009) јер он представља конкретизацију и операционализацију образовне политике, Односно одредби Закона које се односе на унапређивање квалитета рада наставника. Каталог би требало да споји, с једне стране, захтеве образовног система (какво образовање се тражи од наставника) и с друге стране, све што је наставницима (као професионалцима с мањим или већим професионалним искуством) потребно за доношење одлуке о томе како да управљају својом каријером. С обзиром на улогу, оно што се налази у Каталогу требало би да нуди модел (пожељног) усавршавања и да усмерава наставнички избор програма.

Методологија

Овај рад је квалитативно истраживање у коме је коришћена метода семантичке анализе садржаја примењена на релевантни производ социјалне документације, који овде представља Каталог стручног усавршавања наставника. Анализа се одвијала на два нивоа, па је и јединица анализе различита за сваки ниво. На првом нивоу анализиран је документ у целини, изведена је анализа *категорија* програма и *композиције документа* (Каталога). Јединица анализе на овом нивоу је категорија програма. На другом нивоу анализирани су појединачни *програми*, односно *параметри* који их описују и њихова *унутрашња логичка конзистентност и усаглашеност* на нивоу програма. Јединица анализе на овом нивоу је поједини програм и параметри који га дефинишу (наслов, аутори, реализатори, институције које подржавају програм, теме, трајање и број учесника).

Резултати

Анализа Каталога

I ниво анализе категорија програма и композиције Каталога у целини. Каталог стручног усавршавања наставника за ову школску годину нуди 840 програма (то је број акредитованих програма од 1.092 пријављена). У претходном каталогу за 2008/09. шк. год. био је 571 програм, што је више скоро за трећину. Међутим, не може се рећи да је повећан број програма допринео квалитету Каталога, што ће се видети из података који следе.

Каталог је организован по следећим категоријама:

Табела 1. Преглед категорија програма у Каталогу са бројем програма

1. Српски језик и књижевност		25
	Библиотекарство	8
2. Математика		38
	Информатика	80
3. Друштвене науке		26
	Менаџмент	23
4. Природне науке	Биологија и екологија	34
	Физика	16
	Географија	11
	Хемија	12
	Природне науке	14
	Техника	8
5. Средње стручно образовање		98
6. Страни језик		28
7. Уметност	Драма и покрет	16
	Ликовна култура	21
	Музичка култура	55
8. Физичко и здравствено васпитање	Физичко	22
	Здравствено васпитање	23
9. Васпитни рад	Оснаживање компетенција наставника	89
	Подршка развоју ученика	49
	Сарадња с родитељима	8
	Веронаука	4
	Општа култура	9
10. Предшколско васпитање и образовање		57
11. образовање деце с посебним потребама		47
12. Националне мањине		19
Укупно		840

При прегледу категорија и композиције Каталога отворили су се неки од проблема.

Проблем класификације програма.

Табела 2. Проблеми у класификацији програма

Проблеми	Примери
Категорије се преклапају, па се иста врста програма може наћи у различитим категоријама.	Преклапање програма који су из домена здравственог васпитања с категоријом Предшколско васпитање и образовање (<i>Од игре до здравља</i>), или с категоријом образовање деце с посебним потребама (<i>Дете са епилепсијом у разреду</i>).
	Програми превенције насиља у Здравственом васпитању (<i>Превенција повреда и насиља код адолесцената</i>), а у категорији Васпитни рад има 13 програма на ту тему (нпр. <i>Више лица насиља</i> , <i>Вршњачко насиље и шта са њим</i> , <i>Алтернатива насиљу</i> , <i>Сигурна школа – живимо без насиља</i>).
	Програми превенције злоупотребе дрога у категорији Здравствено васпитање (<i>Здравствена безбедност ученика – превенција злоупотребе дрога</i> , <i>10 корака-- програм превенције болести зависности</i> , <i>Како избећи замку зависности – школски програм превенције болести зависности</i> , <i>Први корак превенције болести зависности и сл</i>), али и у категорији Васпитни рад (нпр. <i>Школа као превентивни фактор у спречавању наркоманије</i>).
	Проблем стреса код наставника је, такође, и у Здравственом васпитању (<i>Синдром изгарања наставног кадра</i>) и у Васпитном раду (<i>Управљање стресом деце, наставника и родитеља</i>).
Преклапање међу поткатогијама унутар категорије	Унутар категорије Васпитни рад постоје поткатогије Оснаживање компетенција наставника и Подршка развоју ученика, али и мешање програма између ових поткатогија (нпр. под Подршком развоју ученика је <i>Обука наставника за решавање дисциплинских проблема у настави</i> , а по садржају би требало да припада поткатогији Оснаживање компетенција наставника)
Преклапање програма из једне поткатогије и друге категорије	Поткатогија Подршка развоју ученика и категорија Здравствено васпитање деле исте теме (нпр., наркоманија) и није јасно по којим критеријумима су програми сврстани у једну или у другу категорију (<i>Реч, игра и стваралаштво у борби против наркоманије</i> или <i>Први корак превенције болести зависности</i>);
Класификација није исцрпна, постоје програми који се не могу подвести под постојеће категорије	Програм <i>Активно учење/настава</i> је сврстан под Васпитни рад. Реч је о програму који се односи на општу методологију образовног рада, па је тако именоване категорије (васпитни рад) знатно сужење одређења програма <i>Активно учење</i> .

Први проблем који се показује у анализи је да класификација програма не одговара логичким захтевима добре класификације: да мора постојати један прецизно дефинисан принцип деобе класе; подела на класе требало би да буде исцрпна, њом би требало да буду обухваћени сви случајеви из домена у коме се врши класификација; и класе се не смеју преклапати. У Каталогу не постоји један принцип класификације, већ их је неколико: предмет (садржај), образовни ниво (средње стручно, предшколско), образовни или васпитни рад, специфичне групе деце (програми за децу с посебним потребама, децу припаднике етничких мањина). Последица недоследног и нејасног критеријума за класификацију је низ грешака које су настале у разврставању програма: неки програми се налазе у погрешној категорији (нпр. под васпитним радом налазе се образовни програми, са васпитним програмима су измешане компетенције наставника и општа дидактичка питања).

Друга негативна последица је недоследност у разврставању програма, тј. категорије се преклапају, па се иста врста програма може наћи у различитим категоријама. Врста проблема и примери дати су у табели 2.

Треће, морамо напоменути да недостају неки други облици категорисања програма који би могли да олакшају наставницима доношење одлуке за који програм да се одреде. Програми су категорисани само као *обавезни* и *изборни* (није експлицитан критеријум који их разликује), мада би било веома пожељно да су разврстани и по природи обуке, у смислу да ли су концептуалног типа или је реч о програмима у којима се уче конкретни обрасци понашања, или да ли су исходи које би обуком требало остварити општи, широко трансферне природе, или је могућ само ограничен, уски трансфер на само неке ситуације подучавања. У планираној образовној политици има простора за све типове обуке, само је битно када, којим редом и у којој мери би наставници требало да пролазе одређене типове обуке.

Проблем концепције Каталога у целини.

Анализа композиције Каталога јасно показује начин на који је он настајао. Програми су скупљани „одоздо“, сабрани су понуђени програми, па су затим разврставани у општије категорије. Ако се иде од промишљене образовне политике, онда би приступ морао бити „одозго“, тј. од *националне концепције усавршавања наставника*. На основу планираног концепта образовања наставника дефинишу се категорије програма које би наставници требало да прођу, па се у унапред припремљене категорије разврставају програми који прођу акредитацију. Овако постављене категорије имале би и улогу водича, тј. јасно би саопштавале наставницима шта систем (образовна политика) сматра да је њихова улога, шта би требало да знају, умеју,

како да компоунују властити профил усавршавања, као и шта је оно што ће се оцењивати у њиховом раду и узимати у обзир за њихову лиценцу и напредовање

На основу унапред постављених категорија (шта нам је потребно за професионални развој наставника у земљи, а узимајући у обзир анализу полазног стања) могу се расписати и наменски конкурси за тачно одређену врсту едукативних програма. То би решило проблем с којим се срећемо у пракси да има предмета и образовних области које нису покривене ниједним програмом усавршавања. Уз то, веома важно питање континуитета усавршавања наставника би овим приступом такође било лакше и логичније решити. Наиме, наставници могу проћи неке круцијалне програме у пет година и када крене нови циклус питање је шта ће бирати у наредном циклусу (не праве се велики, концептуални програми усавршавања на пар година). Идеја континуираног рада у одређеном правцу, дограђивања, низања програма, пролажења од базичног ка вишим нивоима обуке може бити укључена само у концепт „одозго“, никако у *ад хоц* скуп тренутних понуда тј. „шта добијемо“. Проблем с индуктивним приступом („одоздо“) је и то што је у њега скоро немогуће узидати обуку наставника за самобирање програма обуке и успешно вођење властите каријере.

II ниво анализе појединачних програма и параметара који их дефинишу. Параметри програма који су дати у Каталогу су: наслов, циљна група, аутор, реализатор, институција која подржава програм, теме, трајање и број учесника. Гледано из позиције наставника који би требало да донесе одлуку о избору програма, сматрамо да избор параметара није ни довољан ни добар. Озбиљнији проблем од природе самих параметара јесте начин њихове реализације.

Анализа програма је показала следеће:

1. У опису програма недостају **многи важни параметри**⁶:

– **Нема циљева програма.** Тешко је замислити да неко може да донесе добру одлуку о томе у чему жели да се обучава уколико не зна шта је циљ те обуке (циљеви морају бити формулисани јасно, недвосмислено, морају бити операционализовани, дати у категоријама знања, умења, ставова и понашања, морали би бити и мерљиви, тј. проверљиви, да су тако формулисани да је могуће и проверити да ли су реализовани). Још би било упутније да су поред циљева наведени и исходи, односно које ће то новине и промене (знањима, вештинама, умењима, компетенцијама, ставовима, понашањима) донети таква обука.

⁶ Број параметара који се траже у формуларима за акредитацију програма је већи од оних који су дати у Каталогу. То говори да су параметре који су дати у Каталогу аутори сматрали довољним да наставник донесе одлуку о избору програма за усавршавање.

– **Нема евалуације (проверености) програма.** Према истраживањима (Guskey & Yoon, 2009), то је један од кључних параметара који одваја успешне програме стручног усавршавања од неуспешних. У нашем Каталогу не само да не постоји податак о томе да ли је програм проверен, евалуиран, него овај параметар није узет у обзир ни у поступку акредитације. Тако су у Каталогу, једни до других, програми који су осмишљени непосредно за конкурс и никада нису практично испробани и програми који су проверени, имају вишегодишње искуство у реализацији или, што је још важније, они који имају објективне евалуације домаћих, неки чак међународних експерата и институција.

– **Нема афилијације и професије аутора.** О квалитету програма говори посредно и професија аутора програма и институција из које долазе. Тешко се могу бирати програми ако се не зна ко су његови аутори, која је њихова струка и где раде. На пример, да ли су аутори програма који се бави образовним прописима правници (они су по дефиницији стручни за то) или неко овлашћен (од кога?) за тумачење тих прописа? Од 840 акредитиваних програма у **493 програма није видљиво ко су аутори програма**, где раде, шта су по струци. У осталих 347 програма: аутори су с неког факултета или института (147); школе или вртића где раде као наставници или стручни сарадници (140); аутори су мешовито са факултета и из школе (30); психотерапеути и клинички психолози (7); шахисти (6); студенти Учитељског факултета (1). Слично је с установом из које долазе аутори програма. На пример, аутор програма о разредном менаџменту ради у једној основној школи. Отворено је питање да ли су та искуства стечена у једној основној школи довољна да се знања и умења пренесу у друге контексте. Посебан проблем је када су аутори програма запослени у Министарству просвете, школским управама или у заводу за унапређивање или вредновање у образовању. Ово, с једне стране, отвара питање ауторства (некада су „аутори“ само они који су у дотичној институцији били задужени за реализацију датог програма), а с друге стране, питање судара интереса (да су програми из кућа које конципирају политику усавршавања и акредитују програме).

– **Нема податка о типу обуке.** У Каталогу недостаје податак о ком типу обуке је реч у програму: да ли је то семинар, трибина или стручни скуп (сабор). У 39 програма можемо закључити да није реч о семинарима и трибинама, јер је број учесника преко 60 људи. Теоријски гледано, сваки од типова обуке има своје максималне домете који су у складу с његовом природом. Образовни потенцијал који, у најбољој варијанти, носи стручни скуп (који је по правилу обима неколико стотина до пар хиљада људи) може бити само преношење одређеног броја информација (уколико се омогуће основни услови да је говорнике могуће чути и видети). Ако је реч о трибини, поред

информисања, у најбољој варијанти, може доћи и до размене мишљења и искустава (уколико је добро организована трибина и не укључује више од 50-60 људи). Семинари, посебно интерактивни, у којима се уважава и користи професионално знање и искуство учесника, са малим групама учесника (до 30) једини омогућавају стицање нових знања, умења, развој компетенција или рад на промени ставова и понашања, што би требало да доведе до промене праксе наставника. Ако образовни систем жели да наставници стекну применљива знања, да овладају новим компетенцијама, онда је битно који тип обуке су прошли. Када се похађање обука награђује бодовима који су везани само за број сати обуке, измиче овај изузетно важан критеријум како су наставници те бодове добили, да ли пасивним слушањем или активним савладавањем и практиковањем садржаја у којима се обучавају. Трибине или стручни скупови (нпр. Јануарски дани просветних радника у Дому синдиката, Сали хероја или Сава центру) су такође потребни, али не могу да буду замена за семинаре с активним укључивањем учесника у рад, не могу се једнако бодовати, јер им ни теоретски домети нису једнаки (да о искривљавањима у пракси и не говоримо). Ово даље значи да би бодовање наставника, на неки начин, требало да узме у обзир и овај параметар.

– **Недостаје опис начина рада** у току обуке. Овај параметар је повезан с типом обуке – из појединих типова обуке могу проистећи само одређени начини рада, али одређени тип обуке не гарантује и примену најбољих или адекватних начина рада. На пример, семинар иако се реализује у малој групи не мора бити интерактиван, али може укључивати и различите видове интерактивног рада и било би добро да наставници имају информацију о томе. Професионална обука одраслих људи који већ раде и поседују важна практична знања и искуства мора бити другачије заснована него све друге обуке. Промена у професионалном понашању може да се деси само ако обука испуни одређене предуслове попут следећих (Пешикан и сар, 2004): да обезбеди мотивацију (унутрашњу – да излази у сусрет потребама наставника, и/или спољашњу – да им је потребно за лиценцу, да морају по закону); да полази од њихових постојећих професионалних знања, искустава, уверења, да их уважи и експлицира (посебно када су у питању типичне заблуде, погрешна уверења, фолк-педагогије или фолк-психологије); да оснажује њихова методичка знања тако што ће их повезивати са садржајем, подучавати их појмовима и концептима, уважавати њихово искуство и услове у којима је стечено, конципирати обуку у зони наредног развитка компетенција наставника и обезбедити подршку оних који подучавају наставнике, али и њиховог окружења и система, да би истрајали у промени. О начину рада посредно се може закључити на основу броја учесника и трајања семинара. Што је мање људи и семинар траје дуже, већа је вероватноћа да се користе

неке интерактивне методе подучавања. И обратно, што је време краће и број учесника већи, већа је вероватноћа да је реч о предавању (Маринковић, 2010).

– **Недостаје податак да ли је програм оригиналан или изведен** (изведен из другог програма или преузет, преведен). Порекло програма је важна информација. Да ли је оригиналан или је адаптиран или преведен неки инострани програм (да ли за то постоји одобрење или не), или је изведен из неког од већ постојећих. Ако је програм изведен, обавезни минимум гаранције квалитета је да аутори оригиналног програма дају неку врсту сагласности да је изведени програм у складу с оригиналним и да одговара по квалитету. Није реткост ни „преливање“ садржаја, знања и компетенција стечених у оквиру одређеног оригиналног програма у нове изведене програме, најчешће без упућивања на оригинални извор⁷. То је посебно актуелно у нашој средини где не постоје разрађени механизми за заштиту интелектуалних права и својине.

2. Постоје двојаки проблеми с параметрима програма: и с њиховом функцијом и с њиховом реализацијом. Једна врста проблема је природа и функција самих параметара (табела 3), а друга, начин њихове реализације у Каталогу. Неки параметри програма који су дати у Каталогу због начина на који су презентовани, реализовани, не доприносе бољем разумевању програма, него напротив, отежавају његову процену од стране наставника и самим тим његов избор. Некада је то последица недовољно јасних инструкција за попуњавање формулара за акредитацију (па су аутори програма различито разумевали питање на који су давали одговоре) а некада нередигованог прихватања свега што је написано у прихваћеним програмима.

3. Не постоји унутрашња логичка конзистенција и усаглашеност параметара у оквиру једног програма. Као што се већ види и из табеле 3., када се погледају међусобни односи, међусобна усклађеност параметара који дефинишу један програм (који би сви заједно требали да чине „личну карту“, сажети опис, идентификацију програма) уочавају се бројни проблеми, као нпр: наслов не одговара темама, неусаглашене теме и дужина трајања (превелики број тема за дато време или превелико трајање за врсту теме), а посебно важан проблем је упаривање компетенција реализатора/аутора и

⁷ CEON – Центар за евалуацију у образовању и науци (www.ceon.rs) већ две године ради на пројекту утврђивања плагијаризма у образовању и науци у Србији. Програм открива веома тачно плагијате текстова, а нова сугестија је да се у анализу убаци и национални програми из образовања и науке, попут овог Каталога. Школа би морала бити и васпитна институција и не би смела да подржава ниједну врсту фалсификата, што у суштини плагијати јесу.

теме која се обрађује (нпр. стручњак за садржај обучава наставнике како да га пренесе и сл.).

Табела 3. Типови проблема који се јављају код параметара и илустрације за њих

Параметар	Врста проблема	Пример
Теме	Теме би требало да представљају програм рада обуке. Проблеми су: мешају се теме и дисциплине, научне области, или се теме сведу на списак садржаја одређене дисциплине.	Нпр. „наставне методе; наставни облици; наставна средства; корелација и иновација у настави и наставни план; креативност наставника у прављењу и реализацији наставног плана“; као једна од 33 теме наведено: „Методика наставе хемије (дидактички потенцијал наставе хемије, развој спонтаних појмова у хемијске научне појмове, рационалност и организација наставе хемије“; „Комуникација; Инклузија; Дијалог“; „Вокална музика; инструментална музика; вокално-инструментална музика; експресија и драматургија“; „Свите за соло чело Г-дур; Свите за соло чело д-мол; Свите за соло чело Ц-дур“; „Друштвени значај и утицај туризма; Агробизнис – систем, управљање, развој; повезаност туризма и агробизниса; Мала и средња предузећа у туризму и агробизнису; Туристички бизнис будућности; стратегијско-пословни аспекти европских интеграција“ итд.
	Превише тема за један семинар или обуку	Нпр. 34 теме за 8 сати или 24 сата (Еко-физика); 16 тема за 16 сати (Ка савременој настави географије); 24 теме за 8 сати (Савремени проблеми у физичкој географији); 33 теме за 24 сата (Савремени трендови и методологија рада у оквиру различитих предмета природних наука)
	Теме формулисане као циљеви	„мотивисање ученика за читање“
Аутори	Ко је заиста аутор: онај који је оригинално створио дати програм, онај који га је преузео однекуд, онај који га је извео из другог оригиналног програма, онај који је у оквиру свог радног места тај програм разрађивао или спроводио у одређеној институцији?	Менса НТЦ систем учења или Менсине технике учења у настави предмета ликовна култура (да ли је то Менсин програм, или ауторски?) Нпр. програми Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања: Употреба просветних картона; Самовредновање у функцији развоја школа/установа; Школско оцењивање у основној и средњој школи Напомена: Министарство просвете, школске управе, Завод за унапређивање и Завод за вредновање образовања и васпитања, регионални центри за усавршавање могу имати своје програме усавршавања, али уколико имају своје програме (што може бити сасвим легитимно) ти програми не би требало да буду у истом статусу и да се на исти начин акредитују као остали јер су фаворизовани по природи ствари, јер су ово институције које директно обликују и спроводе националну образовну политику. Друго отворено питање јесте да ли запослени у тим кућама и могу да буду аутори програма?

Концепција стручног усавршавања наставника у Србији...

Наслов програма	<p>Формулација непрецизна, нејасна превише уопштена, или неинформативан наслов</p>	<p>Успешна практична настава уз примену методике; Унапредимо дечји развој (развој говора код деце); Свет наше деце (рад с децом са проблемима у понашању); Филозофија са етиком (назив целе дисциплине); Савремена настава математике; Интерактивно препознавање – пут развоја (улога наставника, специфичности позива наставника итд); Математичке дискусије; Ка савременој настави географије; Методика за ефикаснију наставу; Историја – учитељица живота; Конференција за стручно усавршавање наставника енглеског језика; Трибина о информатичким знањима; Између прописа и праксе; Компетентан наставник између теорије и праксе; Лепота ће спасити свет (семинари против абортуса и промоција брака и породице); Гитар-арт фестивал (назив културне манифестације); Републички зимски семинар (који предмет?); Једнака шанса свим ученицима и савремена настава (креативност, неуспех у школи, теорије учења, варијабле учења, методе развијања мишљења, облици рада); Оснаживање компетенција наставника (синоним за све програме из Каталога); Професионално оснаживање школа (а односи се на психолошку едукацију запослених у образовању); Сусрет кроз дијалог; Стручне трибине Друштва учитеља Београда; Професионални развој учитеља; Спортско змај – јасле (развој и праћење моторног развоја); Бирам, стварам и откривам (како искористити непосредну околину у раду с децом); Курс за васпитаче предшколских установа са наставним језиком словачким (о комуникацији на матерњем језику, сарадња са стручним кадровима из других земаља); Маестрова рука – Младен Јагушт (тумачење музичког дела); Велике годишњице Ф. Шопена и Р. Шумана – 200 година од рођења; Корак ка култури (карактеристике уметности кроз време); Креативна настава: наставник–ученик–родитељ, тим који побеђује (о принципима ефикасног учења) итд., итд.</p>
Време	<p>Премало времена за велике теме, превише времена за једноставне теме</p>	<p>Нпр. Еко-физика има превише тема – 34 за „најмање један радни дан (8 сати); највише три радна дана (24 сата)“; оснаживање из целокупне дидактике за 8 сати; Превелик број сати спрам теме, нпр.: Оснаживање младих кроз ученичке парламенте: 24+24 сата; Напомена: Нема начина да се у сате усавршавања рачуна време између два нивоа обуке у коме учесници морају да спроведу и испробају нешто од наученог (код два програма помиње се и супервизијски семинар и један програм између два ступња у обуци има практично опробавање и примену програма, али није начелно решен тај проблем, у концепцији није предвиђена таква степенаста и дугорочнија обука уз праћење реализације, а није предвиђено ни код пријављивања програма).</p>

<p>Институција која подржава програм</p>	<p>Нејасна функција овог параметра: да ли је реч о институцији која гарантује квалитет програма (морала би онда бити референтна за питања из програма) или институција која је потенцијални корисник резултата обуке или нешто треће?</p> <p>Постојање сукоба интереса: уколико су институције носиоци образовне политике (нпр. ЗУОВ подржава програм, а истовремено је институција која обавља акредитацију)</p>	<p>Нпр. Дечји плесни савез; Планинарски савез Србије; Планинарско смучарско друштво; Арт клуб Земун; „Страни културни центри и амбасаде“; Британски савет и америчка амбасада; Goethe Институт; Uno-Lux НС д.о.о. Београд; Нафтагас Нови Сад; „Др Јарић“ Нови Сад; Наставно-научно веће Факултета спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду; Међународна асоцијација за урбану екологију „Екоман“; Манастир Студеница; Форум педагога Србије и Црне Горе; Савез удружења медицинских сестара предшколских установа Србије; „Пријатељи деце“ општине Пожаревац; Часопис “Образовна технологија“; Удружење “Матуре арт“; Чачак; НВО „Корак по корак“; нпр. Школа рачунара и страних језика „НС Pro goצר“. подржава програм из веронауке Свете тајне</p>
<p>Ко су реализатори?</p>	<p>Као реализатори наводе се читаве организације, друштва, институције – сигурно је да сви њихови чланови не знају и не могу да преносе садржај програма (ако је неким програмима дозвољено да не именују реализаторе, а од других програма је тражено да се сваки реализатор властитим потписом обавезе да ће реализовати програм, несумњиво је да нису сви програми у истом положају).</p> <p>Које референце имају (или би требало да имају) реализатори да их препоручују баш за тај садржај, али и за рад са одраслима (андрагошка методика)?</p>	<p>Савез славистичких друштава Србије; Друштво за српски језик и књижевност; Словакистичко друштво Војводине; Наставници и сарадници Филолошког факултета; Катедра за српски језик; “аутори програма и наставници историје“; „библиотекари Одсека за унапређивање библиотечке делатности и Одељења за обраду и библиографска истраживања“; Истраживачка станица Петница; „Инструктори за методiku наставе енглеског као страног језика, изворни говорници енглеског језика, доктори, магистри наука, стручњаци за методiku наставе енглеског као страног језика који поседују међународно признате лиценце“; „...Нина Лаудер, Наоми Моир и други“; „професори универзитета из земље и иностранства, као и наставници енглеског језика који раде у основним и средњим школама(!)“; „професори, инструктори“; „наставници и професори енглеског језика“; „Лингуа“; „чланови стручних тимова Савеза учитеља Србије, чланови комисије пројекта Креативна школа, учитељи чији примери добре праксе буду одабрани на конкурс“.</p>

Ево само неких примера: програм Савремена историографија и настава историје у Србији реализују историчари, али ниједан стручњак за методiku наставе историје, нити психолог, педагог; Узајамно професионално оснаживање за унапређивање квалитета наставе (учење на даљину путем Интернета) – аутор је дипломирани школски психолог, педагог, реализатори: педагози, психолози, само један специјалиста образовних технологија, ниједан стручњак за e-learning, информатику, програмирање; Примена техника учења у настави (теме рад на тексту, функционална писменост) а реализатори: педагог и психолог, али и магистар уметности и археолог;

Коришћење Интернета у настави, аутор је учитељица, реализатори две учитељице, једна спец. образовне технологије и један дипломирани филолог; Примена e-learning метода наставе у образовању, аутори и реализатори инжењери без иједне компетентне особе за процес учења/наставе (педагог, психолог); Математичке дискусије, обука наставника за примену иновативних метода у настави, за избор најсврхисходнијег методског приступа, а аутори само професори Математичког факултета и Електротехничког, без иједног стручњака за процес наставе/учења; седам програма из математике имају за циљ подизање мотивације за учење математике у основној и средњој школи, а аутори и реализатори су професори са Факултета техничких наука у Новом Пазару и Природно-математичког факултета у Новом Саду, а у бављењу мотивацијом нема ниједног психолога; Упознај и покрену – подршка развоју друштвености код ученика – нема психолога међу ауторима.

Закључци

Наставници играју кључну улогу за обезбеђење квалитета образовања, али, наравно, не делују сами. Образовање наставника утиче на квалитет учења и зато усавршавање наставника мора бити део националног образовног система, део кохерентне националне образовне политике која мора бити подржана адекватним ресурсима. Нужна је планска и систематска подршка сталном усавршавању наставника кроз концепцију професионалног развоја наставника (ПНР). Нажалост, када погледамо резултате урађене анализе, очигледан је раскорак који постоји између прокламованог и реализованог модела усавршавања наставника у Србији. Резултати анализе Каталога показују следеће:

– Овако конципиран и направљен Каталог **не пресликава намере** из Закона: нема вођеног система усавршавања наставника у који је узидана национална образовна политика. Другим речима, начин операционализације и реализације концепта усавршавања је такав да се њиме не може спровести ваљани ПРН у земљи. Концепција и композиција Каталога у целини има пре карактеристике концепта обуке него ПРН концепта.

– Категорије програма у Каталогу су изведене „одоздо“, од понуде, а не „одозго“ од концепције усавршавања, што омета реализацију квалитетног ПРН. У доследно спроведеној образовној политици моделовање понашања наставника није препуштено случају, тј. ономе шта се нађе у понуди. Уместо тога, требало би на основу анализе компетенција наших наставника да се циљано траже програми који ће одговорити постављеним захтевима, па да се затим од њих бирају најбољи.

– Каталог је тако направљен да отежава наставницима доношење одлуке о избору програма: недостају веома важни параметри који одређују и описују програм; функција појединих параметара је нејасна и дискутабилна, а њихова реализација често таква да не даје довољно релевантних информација о програму; често не постоји унутрашња конзистентност и усаглашеност параметара програма; наставници немају довољно података на основу којих би донели одлуку шта је најкорисније за њихов властити професионални развој, а шта би било посебно корисно за развој школе у којој раде. Због свега тога, процес доношења одлуке о властитом стручном усавршавању наставника може бити збуњујући и нимало лак посао.

Други део анализе наших програма усавршавања бавиће се питањем *колико смо далеко од ефикасног модела.*

Литература

- Антић, С. (2010). *Кооперативно учење: модели, потенцијали, ограничења*, Институт за психологију Филозофски факултет, Београд.
- Ben-Pertz, M. (2000). When Teaching Changes, Can Teacher Education Can be Far Behind?, *Prospects*, 30 (2), 215-224.
- Buchberger, F., Campos, B.P, Kallos, S. & Stephenson, J. (Eds)(2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe, Umea, Sweden.
- Commission of the European communities (2008). Progress Towards The Lisbon Objectives In Education And Training – Indicators and benchmarks. Retrieved from www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels: European Commision, 2005; Retrieved from www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (6), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. In: *Teacher Education at the Turn of the Century: The Progression Responds*. V. 51, No. 3, pp. 166-173.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. i Birman, B.F. (2002). Effects of Professional Development on Teacher's Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No. 2., pp. 81-112.
- Education and Training 2010*. European Commision, Brussels, 2009, retrieved from [www http://ec.europa.eu/dgs/education_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
- Fishmana, B.J., Marxa, R.W., Besta, S. & Revital T. (2003). Linking teacher and student learning to improve Professional development in systemic reform *Teaching and Teacher Education* 19, 643–658.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, pp. 915–945.

Концепција стручног усавршавања наставника у Србији...

- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. 4, 381-391.
- Guskey, Yoon, (2009). What works in professional Development? *Phi Delta Kappan*, 495-500.
- Hadegaard, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. U Moll, L.C. (Ed), *Vygotsky and Education – Instructional Implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 349-372.
- Hartley, D. and Whitehead, M (Eds.) (2006). *Teacher Education: Globalization, Standards and Teacher Education*, Routledge, New York.
- Hill, H.C. (2009, March). Fixing Teacher Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 470-476.
- Hirsh, S. and Killion, J. (2009, March). Eight Principles Of Professional Learning *Phi Delta Kappan*, 464-469.
- Ивић, И. (1992) Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања, Психологија, Вол. XXV, Но. 1-2, стр. 7-35.
- Ивић, И. A draft of a necessary curriculum theory. U „Towards a modern learner-centered curriculum“ Институт за педагошка истраживања – УНЕСЦО – УНИЦЕФ, Београд, 24-47.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2003). *Активно учење 2* (друго издање). Институт за психологију, Београд.
- Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2009/2010. годину*. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2009.
- Lieberman, A. and Miller, L (2000). Teaching and Teacher Development: A New Synthesis for a New Century. In Brandt, R.S. (Ed) *Education in a New Era*. Alexandria, VA: ASCD, 47-65.
- Lieberman, A.(1995). Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 591-596.
- Little, J. W (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 15, No. 2, 129-151.
- Маринковић, С. (2010). Професионални развој наставника и ученичко постигнуће. Ужице: Учитељски факултет
- Peart, G. & Harris, R. (2003). *Evaluative review of Active Learning in Serbia and Montenegro 1994-2004*, Beograd: UNICEF.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Пешикан, А. (2005): Профилисање будућих дипломираних стручњака, *Психологија*, Вол. 38, бр. 3, стр. 239-253
- Пешикан, А., Антић, С. и Врбашки, Ј. (2004). *Латерални ефекти пројекта Активно учење: самопроцена инструктора*, Научни скуп Емпиријска истраживања у психологији Филозофски факултет, Београд, стр. 46.
- Pollard, A. (2005) *Reflective teaching : evidence-informed professional practice*, London, New York, Continuum.
- Quality assurance in teacher education in Europe (2006)*, Eurydice-- The information network on education in Europe), European Commission, Brussels.

- Stein, M.K., Shwan Smith, M. and Silver, E.A. (1999). The Development of Professional Developers: Learning to Assist Teachers in New Settings in New Ways. *Harvard Educational Review* 69(3), 237-269.
- The Teaching profession in Europe: profile, trends and concerns* (2004), Key topics in education in Europe, vol. 3, Eurydice-- The information network on education in Europe, European Commission, Brussels.
- Torres, Rosa Maria (1996). Without reform of teacher education there will be no reform of education, *Prospects*, vol. XXVI, No. 3, 447-467.
- Van Driel, V.H., Beijjaard, D. and Verloop, N. (2000). Professional Development and Reforms in Science education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Виготски, Л. (1996). *Проблеми опште психологије*. Сабрана дела. Београд: Завод за уџбенике.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (1996): Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world, *Prospects*, Vol XXVI, No. 3, 470-492.
- Villegas-Reimeres, E. (2001): *Teacher professional Development: An international review of the Literature*, Wheelock College, Boston.
- World Year Book of Education 2007: Educating the Global Workforce: Knowledge, knowledge work and knowledge workers*. L. Farrell and T. Fenwick (Eds). London and New York, Routledge.
- Закон о основама образовања и васпитања у РС*, Службени гласник, 72-09.

Подаци о ауторима
Др Ана Пешикан, ванредни професор,
Одељење за психологију,
Филозофски факултет, Београд
apesikan@gmail.com

Мр Слободанка Антић
FASPER, Београд
slobodanka.antic@gmail.com

Др Снежана Маринковић
Учитељски факултет, Ужице
teodoram@ptt.rs

Др Емина Хебиб¹
Др Вера Спасеновић
Филозофски факултет
Београд

UDK-371.12(376)
Оригинални научни рад
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 21. 1 2010.

УЛОГА ШКОЛСКОГ ПЕДАГОГА У ПРИМЕНИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА: ПОГЛЕД СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ

Апстракт Последњих година у нашој земљи се све интензивније поклања пажња потреби и могућностима остваривања инклузивног модела образовања, који подразумева обезбеђивање једнаких права и могућности образовања за све ученике (без обзира на индивидуалне разлике), као и флексибилнији приступ у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце. У промовисању и развијању инклузивног приступа образовању стручни сарадници у школама заузимају значајно место. Истраживањем које смо спровели желели смо да утврдимо мишљење студената педагогије о улози школског педагога у примени инклузивног образовања. Као истраживачку технику користили смо анкетање, односно конструисали смо упитник с питањима отвореног и затвореног типа. Истраживањем је обухваћено 87 студената треће и четврте године студија педагогије на Филозофском факултету у Београду. Налази указују да испитани студенти увиђају значај проблема образовања ученика с посебним потребама, као и сложеност и захтевност улоге педагога у примени инклузивног образовања. Већина испитаних студената сматра да није адекватно оспособљена за рад с ученицима са посебним потребама и конкретно наводи знања и вештине које су им у том погледу потребне. У раду се истиче неопходност вршења измена у програмским документима за рад стручних сарадника у школи, али и у програмима студија педагогије, како би се створили услови за успешно деловање школског педагога у инклузивном образовању.

Кључне речи: инклузивно образовање, ученици с посебним потребама, школски педагози, студије педагогије.

THE ROLE OF SCHOOL PEDAGOGUE IN INCLUSIVE EDUCATION: HOW STUDENTS OF EDUCATION SEE IT

Abstract In recent years the need and possibilities of implementing the inclusive model of education which implies provision of equal rights and opportunities for education for all students (regardless personal differences) and a more flexible approach to satisfying specific educational and wider social needs of all children has attracted increasing attention in our country. School pedagogues play an important role in promoting and developing the inclusive approach to education. By the research we conducted we wanted to determine the views of students of education on the role of the school pedagogue in the application of inclusive education. Regarding the research technique, we opted for polling, i.e. we construed a questionnaire with both open and closed questions. The research comprised 87 third and fourth year students of education in the Faculty of

¹ ehebib@f.bg.ac.rs

Philosophy in Belgrade. The results indicate that the examined students do understand the gravity of the problem of students-with-special-needs education. Most of them think that they are not receiving adequate training for work with students with special needs and they singled out the types of knowledge and skills they think would be required in this respect. The paper offers some suggestions for altering the programme documents which define the work of school pedagogues, as well as for curricular changes in Education studies in order to provide better conditions for efficient work of school pedagogues in inclusive education.

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРИМЕНЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ

Резюме *В последнее время в нашей стране все больше внимания уделяется внедрению инклюзивной модели образования, обеспечивающей одинаковые права и возможности образования для всех учеников (независимо от индивидуальных различий), а также и более свободный подход к удовлетворению образовательных и других общественных потребностей всех детей. В показе и в применении инклюзивного подхода к образованию, важная роль отводится психолого-педагогической службе в школе. Цель данного исследования заключается в определении мнения студентов педагогики о роли школьного педагога в процессе внедрения инклюзивного образования. В качестве исследовательской техники было использовано анкетирование, в форме вопросника с открытыми и закрытыми вопросами. Исследование проведено на примере 87 студентов третьего и четвертого курса педагогики Философского факультета в Белграде. Полученные результаты показывают, что анкетированные студенты понимают важность проблемы образования учеников с особыми потребностями, а также и сложную роль педагога в применении инклюзивной модели образования. Большинство исследуемых студентов считает себя не адекватно подготовленным к работе с учениками с особыми потребностями; они приводят, необходимые для такой работы, конкретные знания и умения. Авторы пришли к выводу о необходимости изменения программных документов, регулирующих работу психолого-педагогической службе в школе и программы обучения студентов педагогики. Таким способом можно обеспечить лучшие условия для работы школьного педагога в инклюзивном образовании.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, ученики с особыми потребностями, школьные педагоги, образование педагогов.*

Увод

Образовање деце са сметњама у развоју заједно са ученицима без тешкоћа, као и образовање деце из осетљивих група и припадника националних мањина у оквиру редовних основних школа представља један од могућих, али и пожељних видова школовања ових ученика. Иако постоји већ дуги низ година, интегрисање деце са посебним образовним потребама у редован школски систем у нашој земљи је праћено низом тешкоћа и не-

решених питања.² Углавном те тешкоће проистичу из неспремности школе као институције и заједнице, али и друштва у целини на промене којима би се изашло у сусрет специфичним потребама сваког појединца. Поред системских претпоставки у домену образовне и социјалне политике, пре свега разрађених и дефинисаних модела образовања деце с посебним потребама у законским и нормативним актима, оптималних решења у структури и организацији школске институције како би се избегле не само физичко-архитектонске већ и програмске баријере, једна од важних претпоставки образовања деце са посебним потребама у редовним школама је оспособљеност наставника и других стручних лица. Занимљиво је, стога, сагледати како студенти завршних година студија педагогије виде улогу школских педагога у раду с овом категоријом ученика и како процењују функционалност знања о овој проблематици стечених током студирања.

Значај и основне одлике инклузивног образовања

Данас се у свету све интензивније промовише идеја инклузивног образовања која представља другачији приступ образовању деце са сметњама у развоју и деце из осетљивих група у односу на до сада доминантну идеју о потреби интеграције ових категорија ученика у редовне школе. Основни разлози за прихватање и развијање инклузивног приступа образовању проистичу из домена људских права, сфере социјалног функционисања и питања квалитета образовања.

Инклузивни приступ образовању утемељује се на идеји о потреби једнакоправности у образовању, тј. почива на једном од темељних људских права – праву на образовање. Право на образовање за све особе, без обзира на индивидуалне разлике, као и заштита од дискриминације је елементарно људско право дефинисано бројним међународним документима (и домаћим законским и нормативним актима). Инклузија као приступ у образовању често се процењује најправеднијим моделом школовања (Рајовић, 2004),

² У иностраној и домаћој стручној литератури, као и у званичним документима на основу којих се одвија рад у нашој школи, могу се срести различита термилошка решења у оквиру тематике инклузивног образовања. У овом раду определили смо се не само за она термилошка решења која су најчесталија у стручним изворима, већ за она која се користе у документима надлежних институција и државних органа Србије. Ради потпуније прецизности, наглашавамо да се у овом тексту синтагма деца/ученици са посебним образовним потребама односи на децу/ученике из тзв. осетљивих група: децу/ученике с инвалидитетом, децу/ученике са сметњама у развоју и тешкоћама у учењу; децу/ученике под утицајем неповољних околности (социјално-депривираних средина и маргинализоване групе) и децу/ученике припаднике националних мањина. Синтагма инклузивно образовање се користи у значењу образовања деце/ученика с посебним образовним потребама у редовном образовном систему.

јер подразумева обезбеђивање једнаких права и могућности образовања за све ученике (без обзира на индивидуалне разлике), као и флексибилнији приступ у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце. Када се, на пример, дете се сметњама у развоју образује заједно са децом која те тешкоће немају, њему се пружа равноправна могућност да буде признато (Daniels & Stafford, 2001).

Интеграција деце са сметњама у развоју, деце из социјално-депривираних околности и маргинализованих група или деце припадника националних мањина у редовне школе може се свести само на промену места образовања. За разлику од тога, суштинска одлика инклузивног приступа у образовању тиче се другачијег начина образовања деце са посебним образовним потребама, са циљем да им се обезбеди најмање рестриктивно окружење за њихов развој, учење и социјализацију (McDonell et. al., 2002, према: Рајовић, 2004).

Наиме, покрет интеграције, посебно истицан као добро решење образовања деце са сметњама у развоју, није довео до очекиваних резултата, а био је и суочен са бројним тешкоћама, дилемама и заблудама. Пре свега, показало се да физичка интеграција без додатних активности и система подршке чији је циљ да се подстакне развој деце са посебним образовним потребама, па тиме и њихово компетентно учење у активностима вршњака, не даје задовољавајуће резултате (Хрњица, 1991). Тако схваћена интеграција сведена само на физичко укључивање имала је за последицу незадовољавајуће резултате у свим областима развоја деце са сметњама у развоју (образовним постигнућима, емоционалној и социјалној прилагођености детета) (Хрњица /ур./, 2009). Веровање да је суштина идеје у томе да припремимо дете са развојним сметњама за школу не мењајући у самој школи ништа била је суштина заблуде која је карактерисала покрет интеграције.

Миттлер (2000) указује на другачији вредносни систем у основи инклузивног приступа образовању у односу на традиционалну школу у којем је основна идеја да је дете вредност и да треба мењати школу и систем образовања, а не само дете (Mittler, 2000, према: Хрњица /ур./, 2009).

Инклузивно образовање се одређује као процес излажења у сусрет потребама ученика у оквиру редовног система образовања коришћењем свих расположивих средстава како би се створиле могућности да деца уче и припреме се за живот (Стојић /ур./, 2007). Полазећи од значења општег начела инклузивног образовања и кључне одлике школа у којима се остварује инклузивно образовање – пружање једнаких шанси свима, инклузија се може разумети не само као једна преломна тачка у оријентацији и организацији школе, већ као континуирани процес промена школе као институције у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика,

наставника, родитеља и чланова локалне заједнице у школском раду (Стојић /ур./, 2007).

Инклузивни приступ образовању обезбеђује добити за све учеснике школског рада. Образовање ученика са сметњама у развоју, ученика из социјално-депривираних средина и маргинализованих група или ученика припадника националних мањина заједно са њиховим вршњацима представља подстицајну средину за учење и напредовање. Поред тога, развијање социјалних и комуникацијских вештина свих ученика успешније се остварује кроз интеракцију с вршњацима у природном, реалном животном окружењу него у групама хомогеног састава. У условима инклузивног образовања ученици имају веће шансе да развију позитивне ставове према различитости, уче се толеранцији, солидарности, разумевању и прихватању других.

Користи за наставнике, стручне сараднике и појединце који управљају и руководе школом као оне који имају главну улогу у осигурању успеха инклузије (Kochhar, West, & Taumans, 2000) такође су значајне. Учешће у реализацији програма инклузивног типа наставницима и школским педагозима и психолозима осигурава повећање компетенција за рад с децом ометеном у развоју и другом децом која имају специфичне образовне потребе, али и усвајање метода и техника за подстицање развоја деце, развијање саветодавних вештина у раду с родитељима деце, развијање вештина успостављања и остваривања сарадничких односа унутар колектива и са стручњацима изван школе и сл. (Хрњица /ур./, 2004).

Међутим, да би се све наведене потенцијалне добити оствариле, неопходна је одговарајућа припрема за примену инклузивног приступа. Инклузија, наиме, претпоставља изградњу одређеног типа културе школе у целини, као заједнице која не само да прихвата разлике међу ученицима, већ има активан однос према њима као извору разноврсности живота школе и прилика за учење за све њене ученике (Fisher et al., 1999, према: Рајовић, 2004).

Припремање редовне школе подразумева припремање свих који су укључени у школски рад, али и опремање школске зграде како би постала најмање рестриктивно окружење за децу с посебним образовним потребама и оплемењујући контекст за осталу децу. Припрема свих који су укључени у школски рад подразумева припрему запослених у школи, пре свега наставника и стручних сарадника, припрему ученика и припрему родитеља (Negarty, Pocklington & Lucas, 1982). Након адекватног одабира редовне школе у коју ће се интегрисати ученици са сметњама и друге категорије ученика са посебним образовним потребама (при чему се адекватност одабира односи на унутрашњу организацију школе, ставове управе школе и

школског особља о инклузији у образовању, организацију физичког простора и сл.), припрема школе за успешну инклузију подразумева: обезбеђивање разумевања важности и природе интеграције ученика са специфичним образовним потребама у редовне програме од стране управе школе која ће бити спремна да уложи време и напор у процесу иницијалног планирања и имплементације инклузије; консултације са наставним кадром ради обезбеђивања прихваћености ових ученика и пружања подршке и стручног вођења наставника у раду са ученицима; информисање ученика у циљу њиховог охрабривања и оснаживања у прихватању разлика; информисање и консултовање родитеља о новом начину рада у школи (Hegarty, Pocklington & Lucas, 1982).

Поред наведеног потребно је обезбедити и учешће читаве заједнице у реализацији инклузивног образовања. У идентификацији појединаца и установа из локалне заједнице које могу подржати инклузију посебно је важно идентификовати чланове заједнице који могу иницирати инклузију и пажљиво размотрити улогу родитеља у процесу инклузије (Kochhar, West, & Taumans, 2000).

Реализација инклузивног приступа у образовању, дакле, представља својеврсни процес реформе школе као институције (Fisher, Caren & Pumplan /ед./, 1999) због промена у организацији и функционисању институције неопходних за успешну интеграцију различитих категорија ученика у редовне школе. Саставни део реформе школе као институције у овом контексту односи се, између осталог, и на трансформацију психолошко-педагошких служби ради припрема за остваривање нове функције и улоге (Рајовић, 2004).

Улога школског педагога у примени инклузивног образовања

Иако се као један од праваца развоја и реформе система образовања у Србији издвојила и потреба за разрадом најадекватнијих решења образовања деце и ученика из осетљивих група, примена инклузивног образовања деце с инвалидитетом, деце под утицајем неповољних околности и деце са сметњама у учењу и развоју није била у потпуности могућа јер је недостајао одговарајући законски оквир (*Инклузивно образовање – пут развоја*, 2008). Тако је у Националном извештају о примени инклузивног образовања из 2008. године исказана оцена да је систем редовног образовања потпуно неприпремљен за образовање деце којој је потребна додатна подршка у просторном, организационом, кадровском и програмском погледу (*Инклузивно образовање – пут развоја*, 2008). Министарство просвете је уз ангажовање стручних тимова у два наврата разрадило нацрт Стратегије за укључивање деце са сметњама у развоју у редован систем образовања (2002; 2006), али

ови документи нису усвојени. С усвајањем новог Закона о основама система образовања и васпитања прошле године, кључна претпоставка за примену инклузивног образовања је испуњена.

У Закону о основама система образовања и васпитања из 2009. године, као први општи принцип образовања и васпитања наведено је једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола, социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета. У остваривању овог принципа посебну пажњу потребно је, како стоји у документу, посветити могућности да деца, ученици и одрасли са сметњама у развоју и инвалидитетом, без обзира на сопствене материјалне услове, имају приступ свим нивоима образовања у установама. Лица са сметњама у развоју и с инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања уз појединачну, односно групну додатну подршку (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2009).

У поглављу истог законског документа које носи назив *Програми образовања и васпитања и испити* издвојено је посебно потпоглавље под називом *Индивидуални образовни план, индивидуални програм и индивидуализовани начин рада*. За дете и ученика коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању, установа обезбеђује отклањање физичких и комуникацијских препрека и доноси индивидуални образовни план са циљем постизања оптималног укључивања детета и ученика у редован образовно-васпитни рад и његовог осамостаљивања у вршњачком колективу (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2009). Индивидуалним образовним планом утврђује се прилагођен начин образовања и васпитања детета и ученика (дневни распоред часова наставе у одељењу, дневни распоред рада којим му се пружа додатна подршка; циљеви образовно-васпитног рада; посебни стандарди постигнућа и прилагођени стандарди за поједине или за све предмете с образложењем за одступање од посебних стандарда; индивидуални програм по предметима, односно садржаји у предметима који се обрађују у одељењу и раду са додатном подршком; индивидуализован начин рада наставника, односно индивидуализован приступ прилагођен врсти сметње). Индивидуални образовни план у школи доноси педагошки колегијум на предлог стручног тима за инклузивно образовање (наставник разредне наставе, односно одељењски старешина и предметни наставници, стручни сарадник школе, родитељ, односно старатељ, а по потреби педагошки асистент и стручњак

ван установе за пружање додатне подршке ученицима) (*Закон о основама система образовања и васпитања, 2009*).

Уколико се претходно изнете ставке из законског документа повежу са задацима стручних сарадника у школи како су законски дефинисани, могуће је идентификовати и описати улогу стручног сарадника, односно школског педагога, у примени инклузивног образовања.

Наиме, у важећем закону наглашава се да је задатак стручног сарадника да својим компетенцијама, саветодавним и другим облицима рада унапређује образовно-васпитни рад и сарадњу с родитељима. Стручни сарадник треба да: прати остваривање утврђених стандарда ученичких постигнућа; пружа подршку наставницима у процесу унапређивања образовно-васпитног рада, у складу с принципима, циљевима и стандардима ученичких постигнућа; пружа помоћ наставницима у развијању индивидуалних образовних планова; пружа помоћ и подршку деци, тј. ученицима у раду (*Закон о основама система образовања и васпитања, 2009*).

Улога школског педагога у примени инклузивног образовања је неоспорно веома значајна. Поред инструктивног и саветодавног рада с ученицима и наставницима, допринос школског педагога успешној примени овог приступа образовању може се испољавати и на пољу остваривања сарадње школе с породицом и локалном заједницом. Пре свега, важно је препознати простор за ангажовање школског педагога на разради, примени и праћењу остваривања индивидуалних образовних планова, индивидуалних програма образовања и индивидуализацији наставног, тј. васпитно-образовног рада. Поред стручне помоћи и подршке ученицима у учењу и школском раду у складу с индивидуалним могућностима и специфичним образовним потребама, посебно је важно да школски педагог ради на оснаживању наставника за адекватан избор методичких приступа у настави, примену одговарајућих техника и поступака оцењивања ученика и праћење индивидуалног напредовања. Афирмацијом разноврсних школских активности као дела школског програма може се остварити позитиван ефекат на плану развоја социјалних односа између ученика и социјалне интеграције ученика са сметњама у развоју и ученика припадника осетљивих група. Применом различитих облика сарадње с родитељима ученика могу се обезбедити услови за активније учешће родитеља у креирању и реализацији школских активности, али и развијању позитивних ставова родитеља према инклузивном образовању. Идентификацијом и анимацијом за укључивање у школски рад социјалних партнера може се допринети развијању осетљивости заједнице за важност инклузивног образовања, али и за заједничку одговорност у обезбеђивању физичко-материјалних и програмских услова за његову примену.

Међутим, морамо напоменути да школски педагози у нашим основним и средњим школама раде према програмским документима који су донети још 1993, односно 1994. године.³ Иако су у наведеним документима као посебна подручја рада школског педагога, поред осталог, издвојени: учешће у планирању и програмирању наставног рада; педагошко-инструктивни рад и сарадња с наставницима; сарадња и саветодавни рад са ученицима; сарадња с родитељима итд., у разради задатака и послова школског педагога не полази се од вредности и значења идеје о инклузивном образовању. За очекивати је да ће се у наредном периоду, у склопу разраде подзаконских и нормативних аката у складу са важећим законским оквиром, разрадити и концепцијски и садржински другачија програмска документа за рад стручних сарадника у школи.

Поред разраде и усвајања нових прописа у области образовања, за пуни допринос појединог стручног профила примени инклузивног образовања, неопходно је припремити и обучити стручни кадар за укључивање различитих категорија ученика у редован систем школовања. Важно је понудити запосленима у школи у циљевима, садржајима и методама рада адекватне програме стручног усавршавања, али и извршити потребне модификације у програмима иницијалног образовања наставника и стручних сарадника. У наставку текста дајемо приказ истраживања које смо реализовали с намером да сагледамо како студенти педагогије гледају на поменута питања.

Опис истраживања

Основни циљ истраживања био је испитивање мишљења студената педагогије о улози школског педагога у примени инклузивног образовања. Као истраживачку технику у истраживању смо применили анкетање, односно за потребе истраживања конструисали смо упитник. Упитник који смо користили у истраживању садржи укупно осам питања отвореног и затвореног типа (са могућношћу избора једног или више понуђених одговора). У инструкцијама за попуњавање упитника студентима је дато објашњење појма *ученици са посебним потребама* у складу с одређењима датим у претходним деловима текста. Због важности образовања ученика са сметњама у развоју, у појединим питањима у упитнику студенти су посебно усмерени на ову тему. У истраживању је учествовало укупно 87 студената који су

³ Ради се о документима:

Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u srednjoj školi, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/93, 1993; i *Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi*, Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 1/94, 1994.

2008/2009. били студенти треће, односно четврте године студија педагогије на Филозофском факултету у Београду.

У наставку текста дајемо приказ прикупљених података које смо, због величине узорка, изразили у фреквенцијама и процентима. У случајевима када се студентима пружала могућност да заокруже више понуђених одговора, проценте смо рачунали у односу на укупан број заокружених одговора.

Резултати истраживања

Према мишљењу испитаних студената, као што се види у табели 1, основни циљ деловања школског педагога у раду с ученицима с посебним потребама је обезбеђивање услова да се у наставном раду уважи индивидуални темпо развоја и да сваки ученик с посебним потребама развије своје способности и потенцијале. Према учесталости избора следе: обезбеђивање услова да ученике с посебним потребама прихвате вршњаци, стварање услова за остваривање емоционалне стабилности ученика с посебним потребама и пружање помоћи ученицима с посебним потребама да савладају програмом предвиђено градиво. Од понуђених одговора, испитани студенти су се у најмањем броју случајева определили за стварање услова за несметано одвијање наставног процеса како се не би реметио рад и напредовање осталих ученика. Према добијеним одговорима, могли бисмо закључити да студенти педагогије уочавају важност индивидуализације и социјализације у образовању ученика с посебним потребама, али и да сагледавају вишеслојност и вишедимензионалност улоге педагога у раду с овим ученицима.

Табела 1: Основни циљ деловања педагога у раду с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Уважавање индивидуалног темпа развоја	68	78,2
Прихваћеност од стране вршњака	65	74,7
Емоционална стабилности ученика с посебним потребама	44	50,6
Пружање помоћи у савладавању градива	25	28,7
Несметано одвијање наставног процеса	20	23,0

N=222

Као што се види из табеле 2, према мишљењу испитаних студената, школски педагози, пре свега треба да пруже помоћ наставницима у примени специфичних начина и облика индивидуалне помоћи и подршке ученицима

с посебним потребама и прилагођавању обавезног програма образовања индивидуалним потребама и могућностима ученика с посебним потребама. Према учесталости одабира, следе пружање помоћи наставницима у адекватном одабиру методичких приступа (наставних метода и облика наставног рада) и у подстицању остваривања и развијања повољних социјалних односа ученика с посебним потребама са вршњацима. На крају се, према броју одабира, налазе пружање помоћи наставницима у подстицању мотивације за учење код ученика с посебним потребама и праћењу и вредновању рада и напредовања ученика с посебним потребама. Слично као и у претходном питању, студенти су одабиром различитих понуђених одговора указали на то колико је важна да школски педагог пружи стручну помоћ и подршку наставницима у различитим сегментима наставног процеса.

Табела 2: Сегменти наставног процеса у којима школски педагози треба да пруже помоћ наставницима у раду с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Индивидуална помоћ и подршка ученицима	55	63,2
Прилагођавање програма индивидуалним потребама ученика	50	57,5
Адекватан одабир методичких приступа	46	52,9
Развијање социјалних односа са вршњацима	43	49,4
Подстицање мотивације за учење	34	39,1
Праћење напредовања ученика	33	37,9

N=261

Табела 3: Шта треба да чини садржај индивидуалног саветодавног рада школског педагога с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	F	%
Развијање социјалних односа с вршњацима	38	24,4
Помоћ ученицима у учењу	29	18,6
Упознавање потреба ученика	18	11,5
Пружање емоционалне подршке ученицима	15	9,6
Подстицање мотивације код ученика	14	9
Развијање самопоуздања код ученика	11	7
Интегрисање ученика у школску средину	10	6,4
Помоћ ученицима у решавању проблема с којима се суочавају	8	5,1
Прилагођавање наставног програма ученицима	8	5,1

N=151

У табели 3 дати су подаци о мишљењу студената о томе шта треба да чини садржај индивидуалног саветодавног рада с ученицима са посебним потребама. Одговоре које смо добили на питање отвореног типа груписали смо према садржају у девет категорија.

Према учесталости одговора које су навели испитани студенти о садржају индивидуалног саветодавног рада школског педагога с ученицима с посебним потребама, јављају се: пружање инструктивне и саветодавне помоћи ученицима у развијању комуникације и позитивних социјалних односа с вршњацима с циљем интеграције у групу; пружање инструктивне и саветодавне помоћи ученицима у савладавању школског градива и учењу; упознавање и разумевање индивидуалних потреба и могућности (потенцијала) ученика; пружање подршке ученицима у остваривању емоционалне стабилности; рад на развијању и подстицању мотивације ученика с посебним потребама за школски рад и учење; рад на развијању самопоуздања и самопоштовања код ученика с посебним потребама, тј. подстицање вере у себе и своје способности, развијање самоуверености и самоприхватања код ових ученика; пружање помоћи и подршке ученицима с посебним потребама како би се што успешније прилагодили на начин рада у школи и начин функционисања школе као институције, тј. успешно интегрисали у школску средину; пружање помоћи и подршке ученицима с посебним потребама у решавању различитих проблема с којима се суочавају током школовања; пружање помоћи ученицима у остваривању индивидуалног образовног плана.

У табели 4. дати су подаци о мишљењу студената о томе који облик сарадње школског педагога с наставницима најефикасније доприноси унапређивању васпитно-образовног рада с ученицима с посебним потребама.

Табела 4: Облик сарадње школског педагога с наставницима који доприноси унапређивању васпитно-образовног рада с ученицима с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Индивидуални рад с наставницима	46	52,9
Посете наставним часовима	16	18,4
Стручна предавања	13	14,9
Упућивање наставника на стручне изворе	12	13,8

$N=87$

Највећи број испитаних студената сматра да индивидуалним саветодавним и инструктивним радом с наставницима школски педагог може најефикасније да помогне наставницима у припреми и реализацији настав-

них активности, а тиме ради и на унапређивању васпитно-образовног рада с ученицима са посебним потребама. Поред тога, испитани студенти су указали и на корист од посета наставним часовима ради анализе рада наставника и ученика с посебним потребама, организацију и реализацију стручних предавања из области дидактике и методике наставе, као и упућивање наставника на избор и коришћење стручне литературе и инструктивних материјала.

У табели 5. дати су подаци о мишљењу студената о томе шта би требало да буде основна улога школског педагога у раду с родитељима ученика с посебним потребама. Одговоре које смо добили на питање отвореног типа груписали смо према садржају у пет категорија.

Табела 5: Основна улога школског педагога у раду с родитељима ученика с посебним потребама

Мишљење студената	f	%
Инструктивни рад с родитељима	37	23,1
Заједничко решавање проблема	37	23,1
Размена информација о раду и напредовању детета	36	22,5
Пружање помоћи и подршке родитељима	35	21,9
Упућивање родитеља на стручне институције које пружају помоћ	9	5,6

N=154

Према добијеним одговорима, можемо уочити да студенти, поред наглашавања међусобног информисања и размене информација о раду и напредовању ученика као основног циља сарадње школе с породицом ученика, истичу и поједине специфичне вредности и значај сарадње школског педагога и родитеља ученика са посебним потребама: давање савета родитељима како да раде и како да се понашају с децом која имају посебне потребе и информисање родитеља о природи развојне тешкоће њиховог детета, тј. инструктивни рад с родитељима; заједнички рад на решавању проблема с којима се ученици с посебним потребама могу суочити у процесу наставе и учења; пружање различитих врста помоћи и емотивне подршке родитељима деце с посебним потребама и упућивање родитеља ученика с посебним потребама на стручњаке и стручне институције ван школе које им могу бити додатни извор помоћи и подршке.

Као што смо у претходним деловима текста нагласили, једна од претпоставки успешне примене инклузивног образовања је адекватно образовање стручног кадра у школи. Из тог разлога студенте педагогије смо питали како процењују квалитет и применљивост знања и вештина развијених

током досадашњег студирања потребних за рад с ученицима с посебним потребама. Највећи број испитаних студената, 75 од испитаних 87 студената, није задовољан знањима и вештинама потребним за рад с ученицима с посебним потребама стеченим и развијеним током студија педагогије, док је свега 12 студената одговорило да је задовољно.

Занимљиво је, стога, сагледати која знања и вештине студенти педагогије наводе као потребне и корисне за рад с ученицима с посебним потребама, а која немају могућности да развију у оквиру постојећег програма студија педагогије. Већина студената је истицала важност знања о природи развојних тешкоћа и карактеристикама деце с развојним тешкоћама, знања и вештина потребних за откривање и идентификацију ученика са сметњама у развоју, дидактичко-методичких знања о конципирању и реализацији наставног рада с ученицима с посебним потребама; знања и вештина потребних за израду индивидуалних планова образовања и прилагођавање наставног програма могућностима и потребама ученика с посебним потребама, вештина комуникације с децом са сметњама у развоју и вештина пружања психосоцијалне подршке ученицима, знања и вештина потребних за унапређивање социјалних односа међу ученицима, знања о начинима пружања помоћи наставницима у раду с ученицима с посебним потребама и знања о стручним институцијама које се баве развојним проблемима деце.

У табели 6. дати су подаци о мишљењу испитаних студената о томе који би организациони облик стицања и развијања наведених знања и вештина, односно начин изучавања тематике образовања ученика са посебним потребама, био најефикаснији. У тренутку када се налазимо у процесу преиспитивања и дораде програма студија педагогије као дела реформе високог образовања, занимљиво је имати на уму предлоге студената.

Табела 6: Најефикаснији начин изучавања тематике образовања ученика с посебним потребама током студија педагогије

Мишљење студената	f	%
Изучавање с различитих аспеката у различитим наставним предметима (обавезним и изборним)	35	40,2
Изучавање у оквиру посебног обавезног наставног предмета	29	33,3
Изучавање у оквиру посебног изборног модула	13	14,9
Изучавање у оквиру посебног изборног наставног предмета	10	11,5

N=87

Највећи број испитаних студената истиче да је ову тематику, претпостављамо имајући на уму њен значај, најбоље изучавати у оквиру различитих обавезних и изборних предмета.

Закључак

Инклузивно образовање које се темељи на идеји о једнакоправности у образовању односи се на обезбеђивање квалитетног образовања у оквиру редовног система образовања за сву децу, односно све ученике без обзира на индивидуалне разлике. Деца и ученици који имају неки облик инвалидитета, сметње у развоју, који долазе из социјално-депривираних средина, припадају маргинализованим групама или националним мањинама укључивањем у редован образовни систем добијају могућност да се образују у најмање рестриктивном окружењу које има обележја реалног животног контекста. Инклузивно образовање не представља техничку интеграцију ученика с посебним потребама у постојећи систем рада у школи, већ трансформацију саме школе као институције и измену читавог система образовања.

Поред обезбеђивања услова да се задовоље посебне образовне потребе различитих категорија ученика и обезбеди напредак у учењу свим ученицима, остваривањем инклузивног образовања се на потпунији начин осигурава емоционални и социјални развој ученика. Применом инклузивног образовања могу се остварити значајне добити и квалитативни помаци на плану професионалног развоја наставника и стручних сарадника у школи, плану сарадње школе с породицом и локалном заједницом, али се и школа као институција може развијати.

Међутим, наведене добити су само потенцијалне, јер примена инклузивног образовања подразумева осигурање потребних претпоставки. Једна од кључних претпоставки која се тиче законског дефинисања начина и процедура за примену и праћење инклузивног образовања у пракси испуњена је и у нашем школском систему доношењем Закона о основама система образовања и васпитања 2009. год. Да би се остварили сви потенцијални позитивни ефекти инклузивног образовања, потребно је у наредном периоду разрадити сву потребну нормативну основу (између осталог, ускладити подзаконске акте и правилнике о појединим сегментима школског рада са законским оквиром), обезбедити материјалне и физичко-организационе услове за школски рад на поставкама инклузије, као и редефинисати концепцију школског програма и програма образовања наставника и стручних сарадника у школи.

У оквиру различитих подручја свог деловања, школски педагог може остваривати активности које ће обезбеђивати успешну примену инклузивног образовања. Неопходно је, међутим, разрадити у циљевима и садржајима одговарајући програм рада стручних сарадника у школи, али и извршити потребне измене у постојећим програмима студија педагогије како би се још у процесу иницијалног образовања школски педагози

припремили за нову и другачију улогу у школи, коју изискује инклузивно образовање.

На основу приказаних резултата истраживања спроведеног са циљем да се испита мишљење студената завршних година студија педагогије о улози школског педагога у примени инклузивног образовања, можемо закључити да испитани студенти препознају важност тематике образовања ученика с посебним потребама, као и сложеност и захтевност улоге педагога у школи у којој се остварује инклузивно образовање. Не чуди стога што највећи број испитаних студената исказује незадовољство развијеним знањима и вештинама потребним за рад с ученицима с посебним потребама и износи врло конкретне предлоге за промене у програмима студија педагогије.

Литература

- Daniels, R. E. & Stafford, K. (2001): *Интеграција деце са посебним потребама*, Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Hegarty, S.; Pocklington, K & Lucas, D. (1982): *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*, London: NFER – Nelson.
- Хрњица, С. (1991): *Ометено дете – увод у психологију ометених у развоју*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. (ур.) (2004): *Школа по мери детета*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и канцеларија „Save the Children“.
- Хрњица, С. (ур.) (2009): *Школа по мери детета II*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета и канцеларија „Save the Children“.
- Fisher, D.; Caren, S. & Pumplun, J. (ed.) (1999): *Inclusive High Schools: Learning from Contemporary Classroom*, Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Инклузивно образовање – пут развоја, национални извештај Републике Србије* (2008), Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Kochhar, C.A., West, L.L., & Taymans, J.M. (2000): *Successful Inclusion: Practical Strategies For A Shared Responsibility*, New York: Prentice-Hall.
- Рајовић, В. (2004): *Психо-социјалне детерминанте развоја и учења ментално ретардиране деце*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Стајић, Т. (ур.) (2007): *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, Београд: Фонд за отворено друштво.
- Правилник о програму рада стручних сарадника у основној школи*, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, бр. 1/1994.
- Правилник о програму рада стручних сарадника у средњој школи*, Правилник о програму рада стручних сарадника у основној школи, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, бр. 1/1993.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник Републике Србије, бр. 12/72/2009.

Подаци о ауторима:

*Др Емина Хебиб,
доцент на Одељењу за педагогију,
Филозофски факултет у Београду
ehbib@f.bg.ac.rs*

*Др Вера Спасеновић,
доцент на Одељењу за педагогију,
Филозофски факултет у Београду
vspaseno@f.bg.ac.rs
тел: 064 661 77 46*

Др Сања Нишевић¹
Др Весна Цолић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача,
Нови Сад

UDK-371.15
Оригинални научни рад
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 28. IX 2009.

ПРОФЕСИОНАЛНИ СТАТУС, ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ И СТРУЧНИ ПРОФИЛ ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА

Основни циљеви рада били су да се утврде карактеристике стручног профила васпитача и учитеља, њихово задовољство професионалним статусом и послом који обављају, као и могућности унапређивања професионалног статуса. У истраживању су учествовала 143 испитаника, од којих је 62 припадало групи васпитача, а 81 је био учитељ. Прикупљање података извршено је помоћу за ову прилику састављеног инструмента, на основу кога су добијени подаци из пет области: демографски подаци, образовање, услови становања, услови рада у вртићу или школи, самопроцена корисности особина, вештина и знања неопходних за успешност у раду с децом. Резултати показују да професију васпитача и учитеља претежно обављају жене, да васпитачи и учитељи из нашег узорка имају одговарајуће образовање, добар просек оцена, као и да се већина њих посвећује свом континуираном стручном усавршавању и образовању. Добијене разлике говоре да су васпитачи више задовољни просторним условима рада, као и опремљеношћу дидактичним и сличним средствима, али су мање задовољни бројем деце у групи с којом раде него учитељи. У нашем узорку, највећи део испитаника је веома задовољан послом који ради, али је готово трећина и учитеља и васпитача незадовољна статусом професије у друштву.

Кључне речи: професионални статус, задовољство послом, васпитачи, учитељи

PROFESSIONAL STATUS, SATISFACTION WITH WORK AND PROFESSIONAL PROFILE OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

The essential aims of the research were to determine professional characteristics of preschool and elementary school teachers, whether they are satisfied with their professional status and work, and the possibilities for increasing their professional status. The sample included 143 respondents, among whom 62 were preschool teachers and 81 elementary school teachers. The gathering of the data was performed by a specially construed instrument, which provided data from five areas: demographic data, education, living conditions, work conditions in kindergarten / school, evaluation of usefulness of personal traits, skills and knowledge necessary for efficient work with children. The results show that mainly women are employed in preschool and elementary school education, that our respondents have adequate initial professional education, high mean scores during studies, and that the majority of them are dedicated to continuous in-service teacher training. The obtained differences reveal that the preschool teachers are more satisfied with environmental conditions for work, provision of didactic

¹ sanjanisevic@neobee.net

teaching aids, but are less satisfied with the number of children in groups than elementary school teachers. Most of our respondents are very satisfied with their work, yet almost a third of teachers in both groups stated that they are not satisfied with the status of their profession in society.

Keywords: *professional status, satisfaction with work, preschool teachers, elementary school teachers.*

ПРОФЕСИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС, УДОВОЛЬСТВИЕ РАБОТОЙ И ПРОФИЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ И УЧИТЕЛЯ

Резюме *В данной работе определяется профиль учителя и воспитателя, их удовлетворенность профессиональным статусом и выполняемой работой, а также и возможности профессионального развития. Исследование проведено на примере 62 воспитателей и 81 учителя, всего 143 анкетированных. Данные собирались с помощью специального вопросника, содержащего вопросы в области следующей тематики: демографические сведения, уровень образования, жилищные условия, условия работы в детском саду или в школе, самооценка полезности качеств, умений и знаний, необходимых для успешной работы с детьми. Результаты показывают, что в области воспитания и образования в основном работают женщины, что анкетированные воспитатели и учителя имеют соответствующее образование, хороший успех в учебе, большинство из них особое внимание уделяет своему профессиональному развитию и образованию. Согласно полученным результатам, учителя более довольны пространственными условиями работы, техническим и другим дидактическим оборудованием, но менее довольны числом детей в группах, по сравнению с учителями. В целом большая часть исследуемых проявили удовлетворенность своей работой, но почти одна треть учителей и воспитателей не довольны статусом своей профессии в обществе.*

Ключевые слова: *профессиональный статус, удовлетворенность работой, воспитатели, учителя.*

Увод

Истраживања показују да је професионални статус особа које подучавају (од васпитача до наставника у високом образовању) релативно низак, као и задовољство послом који обављају. Међу најчешће навођене узроке незадовољства послом и/или његовог напуштања, помињу се незадовољство професијом, неадекватна подршка од администрације, лоши услови рада (Weiss, 1999), ниске плате, радно искуство, пол, ниво образовања (према Perrachione et al., 2008), као и особине личности и стресори везани за посао (Kokkinos, 2007). За лоше услове рада, сем што отежавају сам посао подучавања, нађено је да умањују поштовање према учителяма и онемогућавају остварење професионалне аутономије. Подржавајући радни услови подразумевају адекватно радно оптерећење, прилике за интеракцију с коле-

гама, могућност за професионални развој, учествовање у доношењу одлука, као и подршку од стране руководства у вези с дисциплинским мерама.

Основни циљеви националног истраживања спроведеног у Енглеској од 2002. до 2006. године (Hargreaves, et al., 2007) били су да се утврде пресек стања и промене у перцепцији стауса наставника и њихове професије како међу самим наставницима, тако и у јавности (укључујући и медије) да се утврде фактори који утичу на ову перцепцију, као и да се утврди како се статус може унапредити. Неки од основних налаза овог истраживања били су да учитељи сматрају да би њихов статус могао да се унапреди кроз веће обраћање пажње јавности на интелектуалне захтеве и одговорност њиховог посла, више прилика да саопштавају свој професионални став, мању радну оптерећеност, више времена за сарадњу с колегама и важнију улогу у друштву.

Уколико се узме у обзир да се професионалност (Furlong, 2000) фокусира око три централне теме – знање, аутономија и одговорност – важно је запитати се како тзв. структуралне варијабле у законској регулативи (број деце – особље, величина групе с којом се ради, квалификације) утичу на виђење статуса и задовољства послом и услова рада. У раду с децом предшколског узраста, нађено је да законска регулатива може осујећујуће да делује на праксу и стандарде рада када ови не подржавају професионалну аутономију (Fenech, et al., 2007).

Циљ

Основни циљ истраживања био је да се утврди које су особености стручног профила васпитача и учитеља, колико је њихово задовољство професионалним статусом и послом који обављају, као и да се утврде могућности унапређивања професионалног статуса васпитача и учитеља.

Задаци

Задаци истраживања су били да се утврди да ли између васпитача и учитеља постоје разлике у односу на демографске карактеристике, стручно-образовни профил, услове становања, услове рада и у односу на самопроцену корисности особина, вештина и знања неопходних за успешност у раду с децом, као и њихово задовољство професионалним статусом и послом који обављају.

Методe

Узорак: У истраживању је учествовало укупно N=143 испитаника, од којих су 62 припадала групи васпитача, а 81 је био учитељ. Родна за-

ступљеност, на укупном узорку, била је 139 испитаница, по један испитаник мушког пола у свакој групи, и двоје испитаника нису навели податке. Просечна животна доб, на нивоу целокупног узорка, била је $AS= 39.51$ година, $SD=8.77$. У односу на место становања, у укупном узорку 85 испитаника живе у граду, 39 у мањем месту, на селу њих 39, док је без података о месту становања било четворо испитаних. У целом узорку, 109 испитаника су у браку, седморо су разведени, десеторо их је у дужој вези, 14 њих су сами, једна особа је удовац/удовица, а двоје испитаника није навело податке о свом брачном стању. На нивоу целокупног узорка, најчешће испитаници имају по двоје деце ($AS= 1.41$, $SD=0.95$).

Инструменти и процедура: За потребе овог истраживања, ауторке су саставиле упитник којим су испитаници извршили самопроцену из неколико целина. У првој целини била су питања у вези с општим демографским подацима (6 питања). Други део односио се на питања у вези с образовањем (последња завршена школа, просек оцена, коришћење компјутера, познавање страног језика итд.). Следећи део упитника садржавао је питања у вези с условима становања, док је четврти део био у вези с условима рада у вртићу или школи, задовољством послом и статусом професије, а у том делу било је и питање у вези с годинама рада у струци. Последња, пета целина односила се на питања у вези са самопроценом корисности особина, вештина и знања неопходних за успешност у раду с децом. На сва питања испитаници су одговарали заокруживањем једног од понуђених одговора. Испитивање је обављено током маја 2009. године; било је анонимно и добровољно. Субјекти су били запослени васпитачи и учитељи, највећим делом са територије Новог Сада и шире околине.

Резултати

Прикупљени подаци² обрађени су уз помоћ статистичког пакета “Statistica 5.1 for Windows” (StatSoft, Inc., 1997), коришћењем мултиваријатне анализе варијансе (MANOVA), затим су у анализи коришћене фреквенције и проценти.

Када се испитаници упореде у односу на прву групу варијабли – демографске карактеристике, резултати MANOVA показују да између група испитаника постоји статистички значајна разлика у поређеним варијаблама, Wilksova Lambda= 0.66, (6, 116), $p=.001$. Од испитаних варијабли статистички значајна разлика добијена је у односу на животну доб испитаника (учитељи су старији, $p=.001$), на место становања (више васпитача живи у мањим местима, $p=.001$), као и у односу на варијаблу број деце (учитељи

² Захваљујемо психологу Катарини Стојановић на помоћи у уносу података.

имају више деце, $p=.02$). У погледу пола, брачног стања, као и живота у вишегенерацијској заједници, нису добијене статистички значајне разлике.

Када се испитаници упореде у односу на другу групу варијабли – образовање, такође се добијају статистички значајне разлике (Wilksova Lambda= 0.83, (6, 92), $p= .008$). Од испитаних варијабли статистички значајна разлика добијена је на варијаблама дужина студирања (учитељи су у просеку дуже студирали, $p=.002$), као и на варијабли служење страним језиком (васпитачи своју употребу страног језика процењују на вишем нивоу, $p=.008$). У односу на варијабле просечна оцена на студијама, задовољство садашњим образовним нивоом, коришћење компјутера и свирање инструмента, није добијена статистички значајна разлика.

Интересовало нас је, даље, из којих области су васпитачи и учитељи наводили курсеве за које имају сертификате, и издвојено је девет категорија/области из којих су наведени курсеви: 1. језици – матерњи, страни, за лично усавршавање, из методике рада са децом; 2. рачунари – за своје потребе, за потребе рада са децом; 3. здравље и спорт; 4. учење – природне науке, описмењавање, оцењивање; 5. планирање, организација и евалуација васпитно-образовног процеса; 6. област уметности – ликовна, музичка и драмска уметност; 7. инклузија и сметње у учењу; 8. социјално сазнање – сазнање о себи и другима; 9. остало – рачуноводство и дактилографија. Добијени резултати могу се видети у табели 1.

Табела 1. Заступљеност издвојених категорија/области стручног усавршавања у одговорима васпитача и учитеља

Ранг		Категорија курса	Број васпитача	Број учитеља
Васпитачи	Учитељи			
½	1	Учење	14	48
½	2	Социјално сазнање	14	24
3	7/8	Језици	13	8
4	6	Уметност	11	10
5/6	3	Здравље и спорт	10	20
5/6	5	Рачунари	10	11
7	4	Планирање	8	16
8/9	7/8	Инклузија	2	8
8/9	9	Остало	2	2

Од 62 испитана васпитача 24 (39%) није навело ниједан курс, 31 (50%) је навело од један до три, а седам (11%) четири и више различитих курсева.

Од 81 испитаног учитеља 26 (32%) није навело ниједан, 27 (33%) од један до три, и исто толико учитеља наводи четири и више курсева за које имају сертификат. То значи да су испитани васпитачи навели у просеку 1,5 а испитани учитељи 2,25 курсева.

У односу на услове становања, резултати MANOVA показују да између група испитаника не постоји значајна разлика (Wilksova Lambda= 0.95, (8, 129), $p = .684$).

Међутим, резултати MANOVA (в. табеле 2. и 3) показују да постоји статистички значајна разлика када се испитаници пореде у односу на услове рада (Wilksova Lambda=0.57, (7, 132), $p = .000$); од испитаних варијабли статистички значајна разлика добијена је на просторне услове рада ($p = .000$), опремљеност дидактичким и сличним средствима ($p = .000$) и на варијабли број деце с којом учитељ или васпитач ради ($p = .000$). Васпитачи су задовољнији просторним условима рада, као и опремљеношћу дидактичким и сличним средствима, али су мање задовољни бројем деце у групи с којом раде него учитељи. Исто тако, васпитачи и учитељи разликују се статистички значајно по годинама стажа, при чему учитељи имају знатно дужи радни стаж (AS= 17.36, година, SD=8.26) од васпитача (AS=8.35 година, SD=8.17).

Табела 2: Резултати MANOVA који се односе на услове рада

варијабла	сред. квадрат. ефекта	сред. квадрат. грешке	F(df1,2) 1, 309	p-ниво
Године радног стажа	2872.316	65.72301	43.70335	.000000
Просторни услови рада	2.072024	.302325	6.85363	.009834
Опремљеност дидак. и сл. средств.	3.714881	.260658	14.25192	.000237
Број деце с којом се ради	8.714881	.428774	20.32511	.000014
Међуљудски односи	.814881	.322252	2.52870	.114080
Статус професије у друштву	.172024	.327687	.52496	.469959
Лично задовољство послом	.433929	.231793	1.87205	.173464

Иако није добијена разлика између поређених група, интересовало нас је како васпитачи и учитељи процењују своје задовољство међуљудским односима, статусом и какво је њихово лично задовољство послом који обављају. Највећи број и васпитача и учитеља, њих 98 (68%), средње је задовољан међуљудским односима, 19 (13%) нису уопште задовољни, а 28 (20%) су веома задовољни. У односу на самопроцену свог професионалног статуса, 61 испитаник (43%) уопште није задовољан статусом своје професије, док је 74 васпитача и учитеља (52%) средње задовољно. Међутим, када се посматра лично задовољство послом, нико од васпитача или учитеља није

навео да уопште није задовољан послом који ради, 51 (36%) је навео да је средње задовољан, а чак 91 испитаник (64%) навео је да је веома задовољан послом који ради.

Табела 3: Аритметичке средине варијабли које се односе на услове рада

варијабла	Аритметичке средине варијабли	
	Васпитачи	Учитељи
Године радног стажа	8.15333	17.36420
Просторни услови рада	2.233333	1.987500
Опремљеност дидак. и сл. средств.	1.916667	1.604938
Број деце с којом се ради	1.883333	2.382716
Међуљудски односи	1.983333	2.137500
Статус професије у друштву	1.566667	1.637500
Лично задовољство послом	2.700000	2.587500

На крају су испитаници поређени у односу на сопствену процену корисности појединих особина, вештина и знања неопходних за успешан рад с децом. Не постоји статистички значајна разлика између васпитача и учитеља када процењују корисност појединих знања, вештина или особина неопходних да би били успешни у раду с децом ($Wilksova\ Lambda=0.88$, (15, 114), $p=.48$). Последње питање у овој групи односило се на процену испитаника шта је, по њиховом мишљењу, најважније за успешан рад с децом. Најчешће навођени одговор и васпитачима и учитељима био је *љубав*, код 44 (71%) васпитача и код 17 (21%) учитеља.

Дискусија. У погледу полне структуре узорка, испитани учитељи и васпитачи су претежно женског пола. И на нашем узорку потврђено је да постоји феминизација васпитања, бар када је реч наставном кадру за децу предшколског и млађег школског узраста. Бронфенбренер (1976, 49) је међу првима научно објаснио ову појаву на примеру СССР-а, где су након историјских ратова, у којима су највише гинули мушкарци, жене удовице саме васпитале своју децу, али и на примеру породица норвешких морепловаца и китоловаца који су дуго одсуствовали од куће. Његова истраживања показала су да одсуство мушкараца у подизању деце доводи до појаве неких негативних особина код деце, као на пример: низак ниво интелектуалних стремљења, ниска самооцена, неспособност да се тренутно задовољство жртвује због удаљенијих али вреднијих циљева и сл. И у англосаксонској литератури налазе се слични подаци о већем броју жена које подучавају, али се последњих година у тим земљама бележи благи пад, који се објашњава тиме да се жене све више ослањају и на друга занимања за градњу

своје каријере, али и непожељним условима рада у образовању (Weiss, 1999). Појава феминизације васпитања и образовања сигурно је штетна и идеално би било да полна структура (и деце и одраслих) у институцији буде приближно уравнотежена, што се код нас сигурно још једно дуже време неће догодити, с обзиром на полну структуру студената који се образују за васпитаче и учитеље. Ово се код нас може тумачити као показатељ традиционалистичког приступа подизању деце у чијој је основи патријархална подела улога, послова, занимања и одговорности.

Просечна животна доб на нивоу целог узорка је приближно 40 година, што се може сматрати најплоднијим животним периодом. Ипак, разлика постоји, васпитачи из узорка су у просеку знатно млађи од испитаних учитеља, што је вероватно карактеристика овог узорка. У вези с тим су и подаци о годинама радног стажа, учитељи у просеку имају значајно дужи радни стаж. Овај налаз сматрамо очекиваним, имајући у виду просечно животна доба учитеља и васпитача. Место становања већине испитаних је већи град, што је логично, будући да је узорак истраживања обухватио управо васпитаче и учитеље из Новог Сада и околине. Већина испитаних васпитача и учитеља су у браку и имају децу. Учители имају у просеку већи број деце, што се може повезати с чињеницом да су васпитачи знатно млађи, те је реално претпоставити да још нису коначно заокружили/оформили своје породице.

Што се тиче образовања, сви испитани васпитачи и учитељи имају адекватно стручно образовање које се тражи за обављање посла. Значајна разлика је добијена у дужини студирања, што је разумљиво јер је системом образовања било уређено да образовање учитеља траје дуже него образовање васпитача. Просечна оцена студирања је релативно висока код свих испитаника из узорка. Овај податак се може сматрати важним, тим пре што су испитаници завршавали високе школе и факултете пре болоњских реформи, када је оптерећеност студената била већа, садржаји преобимни, те је и ефикасност студирања била релативно ниска (Нишевић, Цолић, 2008).

Примећује се релативно висок степен задовољства садашњим образовним нивоом код свих испитаних. Овај податак компликован је за тумачење. У нашем узорку учествовали су васпитачи који су на дошколовању, што значи да су похађали трећу годину студија, после завршених двогодишњих студија за васпитаче, док је већина учитеља из узорка завршила четворогодишње студије. Поставља се питање да ли се задовољство васпитача односи на могућност да се даље образују или се односи на задовољство што су постигли тражени ниво образовања, што се не поставља као дилема у случају учитеља. За све испитане из узорка остаје дилема да ли задовољство постигнутим подразумева осећај завршености стручног образовања.

Коришћење компјутера, употреба страних језика, свирање инструмента, солидно је, по њиховој самопроцени, с тим што васпитачи повољније процењују своју употребу страног језика него учитељи. Овај налаз нас није изненадио, будући да су васпитачи млађи, завршавали су школе по новијим програмима у којима се већа пажња посвећује страним језицима, а познато је и да су млађи људи пријемчивији за учење страних језика. Занимљиво је да су сви испитаници изразили виши степен задовољства вештином коришћења компјутера него вештином свирања инструмента. Овај податак било би корисно испитати у даљим истраживањима, како би се утврдило да ли је последица стручног образовања, доступности компјутера, односно музичких инструмената, или могућности практичне примене поменутих вештина у раду с децом.

Из наведених података може се уочити да су више стручног усавршавања имали учитељи него васпитачи из нашег узорка. Било би сувише лако приписати то једино личном интересовању испитаника, мада не искључујемо као један од могућих узрока. Корисно је сетити се да су учитељи у просеку са више година радног стажа него васпитачи из нашег узорка, те како су дуже у свом послу, вероватно су имали и више прилика за стручно усавршавање. Стално стручно усавршавање постало је обавезно, прописано и контролисано од стране Министарства просвете и спорта Републике Србије (*Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*, 2004; 2005) за све запослене у образовању, те остаје отворено питање мотивације за завршавање акредитованих програма.

Желели смо да испитамо који су и у којој мери се нуде разноврсни програми стручног усавршавања васпитачима и учитељима. Тако смо избројали да су испитани васпитачи навели укупно 35 различитих курсева, док су испитани учитељи набројали 50. Разноврсност понуде стручног усавршавања такође сматрамо једним од показатеља професионалног положаја, који је у овом случају повољнији за учитеље. Што се тиче садржаја, и једни и други најчешће завршавају програме о учењу и социјалном сазнању. Учитељи чешће завршавају програме о здрављу и планирању, док васпитачи чешће завршавају програме из области језика и уметности (в. табелу 1).

Одговори испитаника су показали да су просторним условима рада и опремљеношћу дидактичким и сличним средствима задовољнији васпитачи, што се може објаснити чињеницом да су у Новом Саду и околини последњих година изграђени и дограђени вртићи. Истовремено, васпитачи су незадовољнији од учитеља бројем деце с којом раде. Разлог су једним делом вероватно неадекватни Нормативи о броју деце (наш важећи Норматив предвиђа 2-3 пута већи број деце у васпитној групи него што су европски

стандарди!), а уз то се ни такви какви су Нормативи у пракси често не поштују (број деце у групи понекад је и преко 40!). Из тога се може закључити да повећавање капацитета дечјих вртића још увек не прати стварне потребе за смештајем деце. Учитељи ређе изражавају незадовољство бројем деце с којом раде, што не мора обавезно да значи да тих проблема у школи нема. Можда само с њим лакше излазе на крај учитељи, због већег искуства или пак инструмента уцене – оцене, или су се помирили/привикли на постојеће стање!?

Када су процењивали корисност појединих особина, вештина и знања за успешност у раду с децом (питања затвореног типа), васпитачи и учитељи су одговарали слично. Међутим, на последње питање отвореног типа – шта је, по њиховом мишљењу, најважније за успешан рад с децом, већина васпитача је одговорила на ово питање, док већина учитеља није. Васпитачи и учитељи који су одговорили на ово питање најчешће су истицали значај љубави за успешност у раду с децом.

Резултати овог истраживања говоре да су и васпитачи и учитељи углавном незадовољни *статусом* професије имају у друштву. Но, с друге стране, чак две трећине испитаника је веома задовољно послом којим се баве. Ови налази захтевају даље истраживање, усмерено на испитивање варијабли које потенцијално могу да буду у основи личног доживљаја незадовољства статусом.

Као замерка овом раду може се навести да испитаницима нису постављена питања у вези са задовољством зарадом, стилем руковођења, институцијама у којима раде и учешћем родитеља, као спољашњим показатељима вредновања професије који би можда могли да разреше добијене донекле контрадикторне резултате.

Закључци

Наше истраживање је потврдило да је професија васпитача и учитеља феминизирана, што није добро. Васпитачи и учитељи из нашег узорка имају одговарајуће образовање и већина их се посвећује континуираном стручном усавршавању и образовању. Испитани васпитачи су млађи, имају мање радног стажа, завршили су мањи број стручних семинара, али више верују у значај љубави за успешност свога рада него учитељи. И учитељи и васпитачи нису задовољни статусом које њихове професије имају у друштву, али су великом већином и једни и други задовољни послом који раде. У циљу адекватнијег сагледавања ових, донекле контрадикторних резултата, било би неопходно наставити са даљим испитивањем *узрока* задовољства и/или незадовољства послом и стаусом професије у друштву.

Искуства других (Shen, Hsieh, 1999) упућују да јачању професионалног статуса запослених у образовању доприносе: побољшавање материјалних услова рада и зарада, унапређивање програма, већа аутономија васпитача и учитеља у креирању, развијању и реализацији програма, доношење норматива који ће подржавати развојне потребе деце, али и поштовати радно оптерећење запослених, успостављање различитих видова професионалне подршке и помоћи запосленима, као и могућности за њихово напредовање у професионалној каријери. Уколико незадовољство статусом потраје, оно утиче на (не)задовољство послом, које даље има директне последице на практичне поступке у раду с децом, што имплицира нежељене последице на развој деце, на пример: недовољну спремност деце за полазак у школу, негативан утицај на школско постигнуће и генерално слабији успех у целокупном даљем школовању.

Иако су резултати нашег истраживања релативно локалног карактера, ипак могу да представљају показатеље извесног тренда у вези са стручним профилем, професионалним статусом и задовољством послом васпитача и учитеља. Свакако би било корисно урадити истраживање националног карактера, чији би циљ био испитивање професионалног статуса, задовољства послом и стручног профила свих запослених у образовању, од предшколског до високог образовања.

Литература

- Бронфенбренер, У. (1976): *Два мира детства: дети в США и СССР*. Москва: Прогрес.
- Fenech, M., Robertson, G., Sumsion, J., Goodfellow, J. (2007). Working by the rules: early childhood professionals' perception of regulatory requirements. *Early Child Development and Care*, бр. 177, 93-106.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Re-forming professionalism?* (1-17). Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., Pell, T. (2007). The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession. *The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge*.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers *British Journal of Educational Psychology*, бр. 77, 229-243.
- Нишевић, С. Цолић, В. (2008). Какве васпитаче желимо? Приказ студијског програма Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. У: Зборник радова са међународне стручно-научне конференције „Образовно-васпитни процеси у предшколству“, Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Суботица, 115-123.
- Perrachione, V. A., Rosser, V.J., Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional Educator*, бр. 32.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника. Службени гласник РС, бр. 14/2004 и 56/2005.

Професионални статус, задовољство послом и стручни профил васпитача...

- Shen, J., Hsieh, C. (1999). Improving the professional status of teaching: perspectives of future teachers, current teachers, and education professors. *Teaching and Teacher Education*, бр. 15, 315-323.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, бр. 15, 861-879.

Подаци о ауторима:

*Sanja Nišević, doktor psiholoških nauka,
profesor strukovnih studija na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača u Novom Sadu,
sanjanisevic@neobee.net*

*Vesna Colić, doktor pedagoških nauka,
profesor strukovnih studija na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača u Novom Sadu,
colic.vesna@gmail.com*

ПРИКАЗИ

Др Светлана Шпановић
Педагошки факултет
Сомбор

UDK-376
Приказ дела
НВ.LIX 2.2010.
Примљен: 15. III 2010.

ИНКЛУЗИВНА НАСТАВА

Др Миле Илић

Филозофски факултет
Источно Сарајево, 2009, 414 страна

Иако је идеја о инклузији деце с посебним потребама у редовне основне школе прерасла у приоритет савременог образовања, искуства из праксе нам говоре да резултати овог племенитог циља нису у складу с очекивањима. Бројни документи међународних размера недвосмислено указују на нову филозофију у образовању. Још је у Унесковом Извештају о будућности васпитно-образовних програма, давне 1972. године, зацртано да ће се сваки појединац у 21. веку наћи пред изазовом да искаже више самосталности, способности самопроцене и одговорности у остваривању заједничких циљева.

Проф. др Миле Илић је запазио да су опредељења за инклузивно образовање, инклузивну школу и инклузивну наставу више декларативног карактера и препознао је потребу да се модели поучавања и учења ученика са посебним потребама научнотеоријски осмисле. Књига *Инклузивна настава*, по речима аутора Милета Илића, управо је настала с циљем да се олакша стварање инклузивне културе, креирање инклузивне политике и развијање инклузивне праксе.

Садржина књиге логички је структурирана у девет повезаних поглавља која чине научнотеоријску и стручно-апликативну целину. Читаоци се уводе у дело разматрањем и дефинисањем појмовног оквира (терминолошких разграничења). Језгровито, јасно и прегледно образлажу се општа значења термина инклузија, инклузивна настава и интегрисана настава.

Посебна пажња је посвећена кључним и додирним појмовима као што су: препреке у учењу и учешћу, подршка различитостима међу ученицима, инклузивна школа, инклузивно образовање, интегрисано образовање и ексклузивно образовање. Инклузија је надређен појам интеграцији и односи се на свеобухватно укључивање особа с посебним потребама како у васпитно-образовни систем, тако и у свакодневни живот и друштвену стварност. О интеграцији се говори из различитих углова (физичка, функционална и социјална).

Теоријско полазиште за инклузивну наставу аутор је утемељио целовито, у инклузивном друштву, као ширем контексту, и у педагошком концепту, као ужем контексту (инклузивна школа, инклузивно образовање и инклузивно васпитање). У књизи се промовише конституисање и развој конзистентне теорије засноване на теоријама о процесима, појавама и питањима у вези с инклузивном наставом. Импресиван је преглед теорија које аутор преферира као нужне за стварање нове теорије о инклузивној настави. Табеларно је приказан преглед општих теорија о процесима из ширег контекста инклузивне наставе (хуманистичка теорија, теорија културне антропологије, нативистичка теорија друштвености, теорија црта личности, теорија флуидне и кристализоване интелигенције и др.). Осим општих, описано је предметно поље и посебних теорија о токовима и феноменима из ужег контекста инклузивне наставе као што су: научна теорија педагошко-иновацијске школе рада, теорија контроле (самоконтроле), реалитетна терапија, дидактичка теорија структурализма Берлинске школе, Клафкијева критичко-конструктивна теорија и др. У специфичне теорије васпитног деловања, образовања и модела наставе спадају интерпретативна теорија васпитног деловања, Блумова теорија о таксономији циљева, проблемско комплексна теорија Суходолског, теорија развијајуће наставе и др. Поменуте теорије су груписане по критеријуму удаљености предмета теорије од структуре и обележја инклузивне наставе. Аутор предлаже да анализа, упоређивање и стваралачка генерализација буду предмет посебних научних монографија и расправа.

На теоријска исходишта се надовезују стратешки и нормативни оквири инклузивне наставе. У афирмативном тону, инклузивна настава се описује као животна филозофија, хумана идеја, друштвени покрет и едукацијска концепција која има све више присталица и којој се све мање опиремо. Овакав исход је резултат бројних међународних докумената међу којима су: Конвенција о правима детета (1989), Светска декларација о образовању за све (1990), Изјава из Саламанке и Оквир за акцију у образовању (1994) и други.

У поглављу под називом *Учесници инклузивне наставе*, наводе се, примерено корисницима ове књиге, карактеристике (и разматра положај) ученика са препрекама у учењу и учешћу, даровитих и талентованих ученика и њихових наставника. У широку групу ученика с препрекама у учењу и учешћу, по ауторовом избору, спадају: ученици с оштећењима вида, слуха и говора; ученици са тешкоћама и поремећајима у читању, писању и учењу основних математичких садржаја; ученици с телесним оштећењима и здравственим сметњама; недовољно ментално развијени ученици; ученици с поремећајима у понашању и ученици са специфичним поремећајима психичког развоја. Изложене информације о могућим сметњама у развоју детета (које је потенцијални учесник инклузије) систематизоване су из релевантних извора, а пре свега из медицинских, дефектолошких, психолошких и других сродних научних дисциплина и утемељене у законодавној регулативи. У методолошком погледу, свака тешкоћа и поремећај се разматра у контексту неке класификације (функционални аспект, начин и узрок оштећења и др.), наводе се узроци појединих оштећења, прецизира се ток дијагнозе коју реализује тим стручњака и, евентуално, предлаже програм педагошко-терапеутског деловања. Аутор наглашава да се превенцијом сметњи у развоју деце побољшавају услови за организовање инклузивне наставе.

Када је реч о даровитим и талентованим ученицима, представљен је, између осталог, Гањеов диференцирани модел даровитости и талента те прототипови талентованих ученика. Ова сазнања могу знатно олакшати идентификацију, подстицање и подржавање поменутих ученика у савременој инклузивној настави.

По мишљењу Илића, концепција и реализација инклузивне наставе не може се ни замислити без професионално компетентног наставника. У том смислу, он наглашава педагошко-дијагностичку функцију наставника. За несметано обављање наставне делатности у инклузивној настави, неопходно је поћи од жеља, схватања и циљева родитеља, проучити актуелну ситуацију детета, прикупити податке о развоју детета (и будућим развојним задацима) те утврдити начине остваривања инклузивне наставе у односу на дете, школу и родитеље.

Као поборник интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу, које се знатно разликује од традиционалног модела, аутор предлаже да се јачају следеће професионалне компетенције: а) методолошка оспособљеност за идентификацију предзнања, постигнућа и индивидуалних разлика међу ученицима и б) методичка обученост за развијање и имплементацију модела индивидуализованог, интерактивног и заједничког учења у инклузивној настави. Ово, како каже Илић, активизацијско обуча-

вање претпоставља, пре свега, одређивање циљева и садржаја који морају бити усмерени на усавршавање компетенција за планирање, припремање, реализацију и евалуацију индивидуализованог и интерактивног учења у инклузивној основношколској и средњошколској настави. Образлажући теоријски оквир интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу, аутор је представио нови дидактичко-методички концепт савремене истраживачко-иновационе инклузивне наставе (почетног) читања и писања у којем доминира индивидуализовано учење. По његовим речима, кључне структурне компоненте овакве наставе су: испитивање, учење и вежбање читања и писања; отклањање грешака у читању и писању; развијање читалачких интереса и иновације у настави читања и писања. На истом примеру приказан је процес креирања плана и програма оспособљавања наставника за индивидуализацију учења. У ланцу обуке, завршни циклус претпоставља обучавање наставника за индивидуално планирану наставу.

У поглављу под називом *Ток инклузивне наставе*, анализира се макроструктура и установљавају етапе овог процеса. Оне се, глобално посматрано, артикулишу у следећим фазама: дијагностичка (идентификација развојних и едукацијских потенцијала и потреба), припремна (планирање и припремање инклузивне наставе), изведбена (увођење ученика у инклузивни наставни рад, обрада нових садржаја, понављање и вежбање) и евалуативна (евалуација инклузивне наставе). У овом тематском оквиру се наглашава примена Индекса инклузивности у развоју уобичајене школе у инклузивну школу. Он је, по речима аутора, креиран и структуриран у складу са социо-психолошким, педагошко-методолошким и дидактичко-методичким сазнањима о социјализацији сваког детета у школи која тежи да повећа своју инклузивност. Садржај индекса обухвата: кључне појмове, оквир за процену, материјал за процену и сам инклузивни процес.

Када отвара питање планирања инклузивне наставе, Илић се опредељује за оригинални (и по њему препознатљив) концепт обрнутог дизајна. Наиме, он предлаже да се пође од жељених резултата, одреде прихватљиви докази да се резултати рада остваре, планирају искуства учења и поучавања и обезбеди материјално-техничка опрема за наставни рад. Припремање инклузивне наставе подразумева операционализацију микроплана у обрнутом дизајну. Обраду нових садржаја аутор посматра у контексту примене специфичних педагошких поступака у односу на тешкоће у учењу, поремећаје у понашању, поремећаје у говору и друге сметње. Када разматра етапу понављања, аутор наглашава значај продуктивног понављања и предлаже организовање различитих облика рада (на пример, вртешке као варијанте динамичног групног рада, односно међугрупне кружне евалуације групних решења задатака). И вежбање се анализира кроз призму примене методи-

чких средстава у односу на специфичности наставног предмета и на ученике с препрекама у учењу и учешћу. Када су у питању даровити ученици, по мишљењу аутора, решавање проблема је ефикасан облик вежбања. У фази евалуације инклузивне наставе, указује се на важност проверавања васпитно-образовних исхода, праћења процеса рада учесника и оцењивања непосредних учесника. Функција оцене у инклузивној настави је дијагностичка, информативна, развојно-стимулативна и регулативна. Другим речима, у инклузивној настави, више него у редовној, оцена је индикатор нивоа знања и савладаности вештина, обавештење о квалитету тока наставе (за ученике, родитеље и окружење), покретач на залагање, подстицај развоја и основа за превођење ученика у следећи разред.

У поглављу под називом *Модели инклузивне наставе*, описују се критеријуми инклузивности дидактичких модела и презентује њихова класификација. Дидактичко-методички модели инклузивне иновативне наставе груписани су у инклузивну индивидуализовану наставу (примена наставних листића, различити нивои сложености, програмирана настава и др.), инклузивну интерактивну наставу (групни рад, тандемска настава, едукацијска радионица, респонзибилна настава и др.) и у остале иновативне моделе као што су: тимска настава, интегрисана настава, проблемска настава и други. Из дескрипције појединих модела издвајамо инклузивну респонзибилну наставу и инклузивну интегрисану наставу. У оба случаја, ученик је истински субјект васпитно-образовне делатности. Док респонзибилна настава претпоставља демократски избор најповољније варијанте наставне активности, инклузивна интегрисана настава ангажује све ученике током заједничких активности приликом обраде интегралне теме која функционално обједињује садржаје различитих предмета и појава из дечјег окружења.

Да се ради о свеобухватном приступу инклузивној настави, говори и поглавље о процесима и динамизмима васпитног (и образовног) деловања у њој. Апострофирају се функционалне везе између учења и поучавања. По мишљењу аутора, делотворно поучавање је процес којим наставник подржава, усмерава, интегрише и формативно евалуира процесе и динамизме опажања, мишљења, стваралачке маште, формирања вредносних оријентација и др. Посебно се истиче развојна функција инклузивне наставе (развијање способности опажања, посматрања, памћења, критичког мишљења и сл.). Инспиративно је ауторово излагање о развијању позитивних емоција, стваралачке маште и креативности, као и о јачању воље и карактера у инклузивној настави.

У завршном поглављу ове комплексне књиге представљени су резултати емпиријског истраживања обављеног са циљем да се провери да ли

интерактивно стручно усавршавање наставника делује на унапређивање њихових стручних компетенција за извођење инклузивне наставе и да ли таква настава утиче на повећање васпитно-образовних ефеката. Методом експеримента са паралелним групама утврђено је да наставници разредне наставе, који су се интерактивно стручно усавршавали, имају већу педагошку компетентност него они који су били укључени у стручно усавршавање на традиционалан начин (предавачка настава). Осим тога, установљени су знатно већи образовни и васпитни ефекти инклузивне наставе српског језика у петом разреду основне школе него уобичајене наставе истог предмета.

Богатство прилога чини ову књигу у дидактичко-методичком смислу посебном. Наиме, практичарима се предлаже низ методичких решења за планирање, реализацију и евалуацију инклузивне наставе. Наставници могу, између осталог, да упознају примере описа профила ученика (било да се ради о испотпросечном ученику, било о натпросечном ученику), примере програма индивидуалног образовно-васпитног рада, примере описа профила одељења те програм унапређивања наставе у одељењу. Пажњу читалаца заслужују и примери различитих модела инклузивне наставе (микроплани припрема, интерактивна настава, респонзибилна настава, настава различитих нивоа сложености, наставни листићи и др.).

Верујемо да ће изложена интердисциплинарна научна сазнања у књизи *Инклузивна настава* аутора Милета Илића дати значајан допринос конституисању нове педагошко-дидактичке дисциплине која би за предмет проучавања могла имати инклузивно образовање, инклузивну школу и инклузивну наставу. Надахнуто, научно засновано, прегледно и уверљиво, аутор је конципирао педагошку матрицу инклузивне наставе Надамо се да ће ово ново, актуелно, савремено, високоинформативно и апликативно дело пронаћи своју читалачку публику међу научницима, стручним сарадницима, наставницима свих струка и нивоа, учитељима те студентима филозофских и наставничких факултета. Ако се наша педагошка јавност више интересује за проблеме инклузивне наставе, можемо с правом рећи да нам је демократизација образовања, као друштву у транзицији, заиста стратешки циљ.

Мр Наташа Симеуновић
Факултет за културу и медије
Мегатренд универзитет
Београд

UDK-371.123
Приказ дела
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 28. II 2010.

ИМПЛИЦИТНЕ ПЕДАГОГИЈЕ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

Др Зоран Аврамовић, Др Миља Вујачић

Наставник између теорије и наставне праксе,
Институт за педагошка истраживања, Београд, 2010.

У науци је често био проблематизован однос између теорије и праксе. У Србији нису тако ретка емпиријска истраживања која покушавају да утврде промене утицаја теорије и праксе у наставном процесу, али скоро да не постоје истраживања која користе нестандартну методологију у чијем је фокусу рад наставника из угла самих наставника и која имају врло значајан сазнајни потенцијал, јер је мишљење наставника о сопственом раду изузетно важно за разумевање наставне праксе. О променама у процесу учења, наставе и положаја ученика не може се говорити независно од промена положаја наставника чији је лични и професионални развој условљен друштвеним и институционалним контекстом. Услови квалитетног обављања улоге наставника у школи представљају сложени сплет развијених одговарајућих вештина, способности и знања. Отуда су самоперцепција и самоевалуација наставника важни показатељи успешног професионалног деловања и професионалног развоја наставника.

Студија “Наставник између теорије и наставне праксе” настала је као резултат истраживања које је обављено током реализације семинара Института за педагошка истраживања “Наставник као креатор климе у одељењу” школске 2006/2007. године у гимназијама, средњим стручним и основним школама. Истраживањем је било обухваћено 300 наставника основних школа и 115 наставника средњих стручних школа и гимназија. Наставници нису знали да ће њихови одговори бити коришћени у истраживању, чиме је био обезбеђен висок степен самоевалуације и самоперцепције наставника.

Поред Увода, у коме аутори објашњавају сложеност професионалне и личне улоге наставника у савременим школама, и Завршног осврта, у коме сумирају резултате истраживања, студија садржи укупно 10 систематично и студиозно обрађених делова, који су функционално повезани: Методолошки оквир истраживања; Како наставници виде сами себе; Мишљења наставника о значајним питањима наставе; Како наставници схватају термин *усмереност на ученика*; Наставници и промене у квалитету часа; Однос наставника према даровитим ученицима; Сарадња међу наставницима; Наставник и његове грешке у настави; Наставник и проблем стварања социјалне климе у одељењу; (Само)усавршавање наставника као услов компетенције

У првом поглављу објашњене су разлике између стандардне и нестандардне методологије, као и идеје за ово истраживање које су настале током семинара, јер пре његове реализације нису формулисани истраживачки циљеви. Пошто “семинар није био замишљен као предавање, већ као артикулација искуствених проблема са којима се наставници суочавају и покушај тражења решења за сваки од њих” (стр. 14), реализација истраживања са смањеним утицајем истраживача и плана истраживања на испитиване појаве сасвим је оправдана и корисна.

У другом поглављу нагласак је стављен на питање како наставници виде сами себе у процесу наставе. За рад и развој наставника посебно су важни мотивација, припремљеност за васпитно-образовни рад и стваралачки приступ раду. Међутим, досадашња истраживања углавном су била нормативног карактера и наводила су листе пожељних особина наставника. Зато су аутори у овом поглављу инсистирали на испољеним особинама које наставници запажају у свом раду. Резултати су врло занимљиви: наставници су у рубрици *запажам* најчешће наводили негативне особине као што су незанимљивост предавача и неадекватан однос према ученицима, неадекватан однос према послу и неадекватно оцењивање. Ово је необично из перспективе теорије атрибуције која сматра да су људи склони да себи приписују позитивне резултате и указује на “потребу за даљим стручним усавршавањем наставника” (стр. 34).

Треће поглавље посвећено је мишљењима наставника о значајним питањима наставе. Пошто су настава и учење два најважнија елемента васпитно-образовног рада, а остварују се уз кључну улогу наставника који планира и реализује наставне активности, ауторима је баш из тог разлога циљ био да стекну увид у то како наставни процес разумеју његови најважнији актери, тј. наставници. Резултати истраживања показују да наставници у процесу наставе користе претежно фронтални облик рада и “наставне методе које су у складу с оваквим начином рада, усмерене на трансмисију

знања и усвајање чињеница” (стр. 47). Међутим, не могу сва деца подједнако да усвајају на овај начин пренета теоријска знања. Потребно је да наставници усмере своју пажњу на развој мишљења ученика, на решавање проблема и на креирање погодног окружења за учење. Зато аутори предност дају индивидуализованој настави, интерактивним методама и стварању окружења у коме ученици не би били нити лењи нити присиљени да нешто науче.

Четврто поглавље односи се на то како наставници схватају термин *усмереност на ученика* с обзиром на комплексност развоја емоционалне, когнитивне и делатне сфере личности ученика. Квалитетна настава мора бити усмерена ка ученику, његовим потребама, интересовањима и запажањима, чиме се обезбеђује стварање услова да и ученик постане субјект наставног процеса и да се образује и васпитава ради самопромене. Налази истраживања упућују на закључак да наставници не разумеју у потпуности појам индивидуализоване наставе нити своја теоријска знања о усмерености на ученике довољно примењују у практичном раду.

Пето поглавље усмерено је на наставнике и промене у квалитету часа. Критеријуми успешности реализованог часа су позитивна промена свести, развој мишљења и практичних делатности ученика, унапређење моралних схватања. Подаци из истраживања указују на то да наставници не препознају важност самоевалуације, па из тог разлога често наводе спољне факторе који утичу на пад квалитета часа, као што су наставни планови, распоред часова, наставна средства, временске прилике итд.

У шестом поглављу анализиран је однос наставника према даровитим ученицима из перспективе појма даровитости који инкорпорира и креативност и интелигенцију, али и нешто више. Истраживање показује да наставници даровитост схватају више у смислу репродукције знања и когнитивне способности него као креативност. Такође, наставници занемарују доживљајну страну даровитости и немају развијену свест о вољно-моралним, моторичким и социјабилним карактеристикама даровитости.

Седмо поглавље проблематизује врло значајну тему сарадње међу наставницима која у одговорима наставника остаје само на нивоу констатовања да афирмативна сарадња постоји. “Међутим, када су наводили питања о којима сарађују, показало се да је најчесталија сарадња усмерена према непроменљивим елементима наставе (оним елементима на које они не могу да утичу), а знатно мање сарадње је у вези с оним проблемима који се тичу њиховог усавршавања и иновације рада” (стр. 112).

У осмом поглављу изложени су веома битни налази о наставнику и његовим грешкама у настави. Грешке су у сложеном процесу наставне праксе неизбежне, али се мора радити на њиховом отклањању. Наставници понекад доносе погрешне одлуке, па морају да дају додатна објашњења или

да се изнова труде да анимирају ученике, али су свесни да се грешке могу отклонити кроз објективно преиспитивање сопственог рада. Пошто током студирања наставници нису у довољно дидактичко-методички оспособљени, отуда и много чешће примећују дидактичко-методичке од социјално-моралних грешака. Аутори сматрају да следећа истраживања треба усмерити на социо-демографске карактеристике наставника и њихових грешака (пол, дужина радног стажа, године старости, место у коме се налази школа итд.).

Девето поглавље испитује проблем стварања социјалне климе у одељењу у складу с потребом за знањем, васпитним вредностима, односима моћи у одељењу и ученичким очекивањима. Циљ примене наставних стратегија требало би увек да буде стварање позитивне климе у одељењу. “Начин на који наставник користи моћ у одељењу чинилац је позитивне или негативне климе у одељењу. Када само примењује теоријске обрасце, онда управља, а када решава настале ситуације постављањем или решавањем проблема, онда делује” (стр. 150).

У десетом поглављу анализира се услов компетенције за (само)усавршавање наставника. Квалитетан наставник је и компетентан наставник, а компетенција подразумева успешно остваривање образовно-васпитних циљева. Зато наставник мора да поседује дидактичко-методичке вештине, способност ваљане комуникације, моралне квалитете, социјално-психолошке особине, високоразвијен однос према култури и спремност на усавршавање. Међутим, аутори су свесни да компетенцију наставника често ометају различита институционална и правна решења, одсуство конкуренције, деловање политичких група итд.

На крају, аутори закључују да своја теоријска знања наставници довољно примењују у пракси, из чега следи потреба за даљим усавршавањем наставника. Такође, аутори се у својим разматрањима и закључцима опредељују за такозвану *школу развоја* која ствара пријатно окружење и инсистира на индивидуализованој настави, на развоју личности, на стварању мотивације за самопромену и на перцепцији ученика као субјекта наставног процеса.

Због складног преплитања теоријских и емпиријских налаза, јасне анализе и примењене методологије, ова студија је вредан допринос тумачењу наставне праксе, наставника и наставничког посла. Будући да су веома студиозно, прегледно и систематично обрађене теме значајне за наставни процес, студија ће бити корисна студентима, наставницима, педагозима, психолозима, антрополозима, социолозима, али и свима онима који на било који начин теже унапређивању образовно-васпитног рада те је зато са задовољством препоручујемо широј стручној јавности.

Мр Петра Пејић-Папак
Учитељски факултет
Ријека
Хрватска

UDK-37.013
Приказ дела
НВ. LIX 2. 2010.
Примљен: 11. III 2010.

ПЕДАГОШКИ ПРАКТИКУМ

Др Гордана Будимир-Нинковић

Наставник између теорије и наставне праксе,
Педагошки факултет, Јагодина, 2010.

Дјело „Педагошки практикум“ ауторице др Гордане Будимир-Нинковић приручник је намијењен првенствено студентима али и осталим дјелатницима одгојних установа свих разина.

Представља друго измијењено издање, издавача Педагошког факултета у Јагодини, издано 2009. године. Садржи текстове више аутора о педагошкој проблематици, обухваћеним питањима и задацима везаним уз садржаје предвиђене програмом за учитеље, предшколске одгајатеље и одгајатеље у домовима који садржајношћу употпуњавају уџбеничку грађу колегија Увод у педагогију.

Распоређен је на 340 страница текста и обухваћа предговор, изабране текстове за опћу педагогију, упуте, обрасце, вјежбе и задатке за практичан рад те наставни програм колегија „Увод у педагогију“. Наставни садржаји који се у Приручнику наводе у потпуности одговарају прописаном програму јер је одлуком вијећа Педагошког факултета у Јагодини 2008. године одобрена упораба овог Практикума.

У предговору ауторица др Гордана Будимир-Нинковић уводи читаоца у проблематику самог Практикума наводећи разлоге самог осмишљавања Практикума, замисао да садржаји омогуће студентима квалитетнији рад уз критичке ставове према садржајима које усвајају. Посебан значај придаје се усавршавању индивидуалног рада у циљу осамостаљења студента те студиознијег и свестранијег образовања с нагласком на стваралачком повезивању теорије и праксе одгојно-образовног рада.

У наставку слиједи двадесет изабраних текстова више аутора, везаних уз садржаје за опћу педагогију предвиђене програмом за учитеље, предшколске одгајатеље и одгајатеље у домовима.

Први текст *Сретен М. Аџић* доноси ретке Извадака из публикације Учитељског факултета у Јагодини 1993–1998. у којему се говори о Сретену М. Аџићу, педагогу који је у центар свих проучавања стављао дијете, дијете које треба вољети и поштивати. У својим је педагошким дјелима придао значај националном одгоју, дјечјој игри у одгајању, као и важности тјелесног одгоја у школи. Везујући се на важност педагошког дјеловања текст *Вијек образовања учитеља у Јагодини* говори о стогодишњем образовању учитеља у Јагодини започетом оснивањем Мушке умјетничке школе 1898. године, претече Учитељске школе у ослобођеној Србији која траје све до данас када се учитељи разредне наставе образују на Учитељском факултету. Стогодишње образовање учитеља у Јагодини представља изузетно значајан дио културног и посебно педагошког наслеђа с којим Учитељски факултет наставља узвишени и све значајни рад на образовању педагога разредне наставе.

Терминолошко објашњење самог појма педагогија уводи читатеља у контекст објашњења предмета и дефиниције педагогије (*Предмет и дефиниција педагогије*). Доноси се разјашњење смисла појмова одгајање, образовање и настава како би се разумјела најприхватљивија дефиниција педагогије која казује да се педагогија бави одгојем и образовањем. Садржајем текста *Педагошка теорија и пракса* доноси се појмовно одређење термина теорија и пракса наводећи како је развој педагошке теорије и праксе у зависности од развоја друштва (осврт на развој педагошке мисли од 16. ст. наојамом). Уколико је педагошка дјелатност зналачки организирана и досљедно спроведена, њезини резултати служе за формирање теоријске педагошке мисли.

Други комплекс текстова садржајно се веже уз проблеме образовања на садашњем нивоу знанствено-технолошких и друштвених промјена које је могуће рјешавати комплекснијим промјенама за што су неопходна експериментална истраживања вриједности и домета одређених теоријских схваћања, посебно оних који су настали у иноземним образовним срединама. Образовање и људски фактор данас, основна полазишта опће и посебне педагошке теорије, битне функције педагошких теорија износе се текстом *Педагошка теорија у функцији унапређења образовања*. Приказ развоја педагошке знаности кроз сувремене педагошке мислиоце и дјела као и приказ више од 25 знанствених дисциплина (од опће педагогије, социологије и филозофије одгајања компаративне педагогије и других до еколошке педагогије, изваншколске педагогије) садржај је текста *Домети*

и перспективе педагошке знаности – кратак осврт. Нагласак је стављен на педагошке проблеме које би требала проучавати и рјешавати педагошка знаност. Различити приступи образовању и циљеви одгојно-образовне дјелатности те претпоставке од којих полази педагошка знаност значајни су за утемељење концепта одгоја и образовања. Сви битни чиниоци наставног процеса, друштво и његови захтјеви према школи, промјене природне и друштвене средине, све су то специфичности и ограничења педагошке знаности. Приказ покушаја сагледавања све разноликости проблема садржане у сваком мијењању одгоја и образовања (од система, структуре и дијелова тог система преко појединих облика, путем образовања до практичних питања, кориштења појединих поступака, метода, облика и средстава у образовном и наставном процесу приказано је текстом *Мијењање одгоја и образовања мора се заснивати на проучавању.* Имајући у виду укупност ситуације образовања тијekom 20. ст. аутори текста *Образовање на размеђу вјекова* сматрају да се почетком новог вијека може учинити одлучујући, педагошки више значајан и друштвено мотивиран приступ динамичнијем функционирању образовања у Југославији на начин да се основни истраживачки потенцијал усмјерава на истраживања која се спроводе у установама одгојно-образовне праксе и да се поучавање веже за непосредну примјену у наставном и слободном раду у школи. Школе треба ефикасније отворити према изворима информација и литератури. Процес образовања треба усугласити с организацијом и радом других институција у друштву а просвјетна политика треба осигурати увјете.

Слиједи неколико текстова у којима се разматра и објашњава важност моралног одгоја, развоја зрелости личности, придаје све већи значај еколошком образовању и функцијама савременог учитеља.

Незаустављиве идеје класика буржоаске педагогије о моралном одгоју текст је у којему је нагласак стављен на морал за који су се залагали класици буржоаске педагогије. Њихове идеје о моралном одгоју и данас су савремене и прогресивне. Објашњавају се принципи моралног одгоја и методе моралног одгоја с нагласком на навикавању, потицању, одобравању, похвалама, спрјечавању, забранама, заповиједима, казнама. Њих су у међувремену многи педагози дограђивали али су оне и данас темељи знанствених педагошких концепција о ефикасном моралном одгоју. Њихово познавање увијек ће бити увјет и теоријског и практичног бављења моралним одгојем.

Аутори текста *Макаренкови образовни поступци у свјетлу савремених схваћања о развоју зрелости личности* покушали су дати одговор на два питања: које су то сличне асоцијације до којих долазимо читајући дјела Макаренка и литературу о зрелости личности и за које би се од наведених

асоцијација могло рећи да имају и данас потицајну вриједност у властитом раду. Доносе се идеје од користи за образовни рад као и за преиспитивање образовне праксе. Приказане су и објашњене три теме: осјећај перспективе, динамика међуљудских односа и образовни циљеви.

Проматрајући дисциплину као контролу понашања ради остваривања неких вриједности, приказана су у тексту *Дисциплина – -награђивање и кажњавање* појмовна одређења дисциплине, врсте понашања, награђивања и кажњавања те објашњене специфичности одржавања дисциплине с дјецом различитог узраста, посвећујући и поглавље о доброј дисциплини као једном од циљева школе.

Сувремени свијет и појединци непрестано се суочавају с бројним проблемима и протурјечностима, опасностима и неизвјесностима у погледу свог опстанка и даљњег развоја у контексту свијета којему пријети еколошка катастрофа с приказом еколошког образовања насупрот еколошкој деградацији. Текстом *Еколошко образовање* приказани су изваннаставни и изваншколски облици остваривања еколошког образовања као и постојеће концепције одгоја и образовања младих и њихово осмишљавање у школи са сувременим захтјевима педагошке знаности и екологије.

Стављајући сувременог учитеља у контекст сувремене школе, аутори текста *Функције сувременог учитеља* нагласак стављају на поливалентне функције учитеља планера, програмера, организатора и реализатора одгојно-образовног рада, одгајатеља, савјетника, прогностичара, терапеута, координатора, истраживача и верификатора. Сувремени је учитељ стручњак чија је функција да остварује циљеве и задатке одгојно-образовног рада. Да би био успјешан мора имати одговарајуће афинитете, а друштво мора осигурати бољи и друштвено вреднији положај и улогу учитеља.

Текст *Дјеца су из раја* најављује низ текстова посвећених одгојно-образовном раду у предшколским установама. Узимајући у обзир да је свако дијете понаособ већ јединствено и посебно, улога родитеља је да помогне дјетету да се суочи с јединственим изазовима који га очекују. Дјеци је потребна помоћ и уважавање, али у процесу раста неопходни су им и изазови. Наводи се уз објашњења пет порука позитивног одгајатеља: у реду је бити различит, правити грешке, изразити негативна очекивања, жељети више, рећи не али запамтити да су мама и тата још увијек главни. Подуке позитивног одгајатеља и увјерење да су дјеца из раја помоћи ће одгајатељима да пруже најбољу припрему да остваре све своје снове, што је на крају сан сваког родитеља. У контексту представљања основне одгојно-образовне функције предшколских установа (*Одгојно образовне функције предшколске установе*) указује се на бројна истраживања која показују да организовани

одгојни рад у предшколским установама може придонијети успјешнијем укључивању дјецe у школски живот и постизању бољег успјеха. Придајући значај остваривању одгојно-образовне функције предшколских установа приказан је и утјецај технике на њено остваривање. Односи образовања и друштва су сложени и вишеслојни, а промјене до којих долази у друштву утјечу на сферу одгоја и образовања. Текстом *Основни професионални етички приступи одгоја предшколских установа и друштвене промјене* наглашава се да за остваривање квалитетне моралне сфере неопходно је утјецати на развој етичких квалитета одгајаника, између осталог, и путем стручног усавршавања које је предувјет за пружање учинковитог одговора на захтјеве друштва за високопрофесионалним, рефлексивним и мотивираним кадром. Са спознајом да се учење предшколског дјетета не може замислити без игре текстом *Игром до знања предшколског дјетета* приказано је учешће дјецe и интериоризација дјечјих поступака кроз игру. Игра је стављена у функцију образовања предшколског дјетета те су приказани нивои (опажање, памћење, стварање, организирање, мишљење на вишем нивоу) просторног и редослиједног распореда информација као и примјена дидактичких игара, материјала и улоге одгајатеља у њима при потицању дјечјег сазнања. Закључак наводи да образовне активности које се организирају с дјецом предшколског узраста подразумијевају добро испланирану и усмјеравану дјечју игру кроз коју дјецa уче и развијају се.

У приказу рада дома ученика, текст *Функције дома ученика* приказује Дом ученика као врло сложено одгојно образовна установа с поливалентним функцијама од којих су приказане и објашњене социјално-заштитна, социјализацијска, адаптацијска, одгојна и контролна функција. Приказ кориштења слободног времена у домовима ученика проналазимо у тексту *Проблематика слободног времена у домовима ученика* у којему аутори наглашавају да жељеној ефикасности кориштења слободног времена у домовима ученика придоносе начини реализације слободног времена који треба да буду спонтани уз потицање самосталности ученика. У том контексту приказани су циљеви рада у области слободног времена ученика, садржаји и облици слободног времена у дому, облици, методе и средства у планирању слободног времена као и постизање самих ефеката организованим активностима. Наглашава се да је потребно младе који бораве у домовима упућивати на узор, на морално дјеловање, усмјеравати на различите врсте спорта и свакодневне хобије.

Посљедњи текстови упућују на важност редовитог праћења ученика (*Упознавање и праћење индивидуалног развоја ученика; Индивидуални досје као средство праћења развоја ученика; Нека питања концепције*

досјеа ученика). Одавно је истакнуто да је праћење ученика нужност, ради њихова бољег познавања и примјене адекватног одгојно-образовног рада. Путем психолошких карактеристика дјеце приказано је придавање значаја праћењу тјелесног, емоционалног, социјалног и интелектуалног развоја као што су истакнути појам и обиљежја индивидуалног развоја.

Како би се савјетовало читатељу на који начин искористити спознаје добивене теоријским дијелом проучавања приказаних текстова, други дио Приручника доноси задатке намијењене студентима за израду у практикуму. Истима ће студенти бити у прилици провјеравати знање из Увода у педагогију и сродних предмета, оспособљавати се за кориштење додатне литературе, тражит ће нове изворе знања да би што успјешније одговорили на питања и проблеме одгојно образовне праксе.

Практични дио *Педагошког практикума* обухваћа:

Досје ученика (образац у којему се уписују опћи подаци о ученику, подаци о члановима обитељи ученика, описује обитељска средина, прати функционални развој, здравствено стање, понашање ученика у различитим ситуацијама, занимања ученика, биљеже се педагошке мјере подузете према ученику и сурадња с родитељима, опћи успјех ученика у настави, опће мишљење наставника о ученику и анегдотски картон);

Мисли о учитељу, одгајатељу и школи (доноси мудре и поучне латинске изреке о поучавању);

Питања, задатке и вјежбе за самостални рад (задатке осмишљене на начин да упућују читатеља на теоријски дио и изискују критички осврт и стваралачко повезивање теорије и праксе одгојно-образовног рада путем питања отвореног типа која потичу на промишљање глаголима: објасни, образложи, графички прикажи, изложи суштину, утврди, наведи у чему се огледа...);

Дневник праксе (којим су приказани садржаји и задаци праксе те обрасци праћења у које се уписују: основни подаци о установи, садржај годишњег програма рада, приказ организације одгојно-образовног рада, план и програм сурадње с родитељима, сурадња установе са широм друштвеном заједницом, план и програм стручних органа установе, план и програм слободних активности, анализа програма слободних активности, план и програм разредног одјела, анализа наставног сата разредне заједнице, активности које су праћене на пракси те образац за системско проматрање наставног сата кориштењем протокола, анализа распореда сатова у школи, распоред рада у предшколској установи и временско организовање живота и рада у домовима и другим специјализираним установама, годишњи план

и програм рада одгајања у домовима – програмско подручје те евалуацију/самоевалуацију на крају праксе);

Наставни програм колегија “Увод у педагогију” (којим је приказан циљ студијског програма, број сатова и начин реализације, садржај студијског програма и оцјењивање)

Литературу (доноси се попис обвезне и допунске литературе).

Читајући приручник *Педагошки практикум* долази се до закључка да су за написане редове полазиште биле потребе студената да се интензивније ангажирају првенствено на сатовима вјежби те да се након трогодишњег кориштења Практикума уваже све сугестије студената и колега као и жеља аутора да ново издање буде обрађено новим садржајима и усклађено с програмом колегија Увод у педагогију. Стога је главни циљ овог Приручника да се путем садржаја практикума (текстова, питања, задатака и вјежби) омогући студентима квалитетнији рад и потакне критички став према садржајима које обрађују и усвајају. Изабрани текстови омогућују студентима да потпуније сагледају педагошку теорију и праксу, док практични дио омогућује ефикаснију примјену теоријског знања у пракси одгојно-образовног рада. Студенте ће за примјену педагошких спознаја понајвише занимати на који начин конкретно у пракси примјенити поступак, вјежбу, технику у реализацији одгојно-образовног процеса. У складу с тим особита похвала разрађеним задацима који директно упућују на структуру образаца и документацију праћења, познавања и разумијевања остваривања процеса одгоја и образовања што ће засигурно придонијети квалитети поучавања.

Стваралачко повезивање теорије и праксе придонијет ће и осамостаљењу и свестранијем образовању с нагласком на одгојно-образовном раду јер ће Практикум у коначници бити користан за проширивање знања, припремање за праксу, полагање испита, као и за дубље и свестраније промишљање педагошке проблематике.

На предлошцима ће студенти засигурно активно учити те бити у могућности сагледати сву садржајну димензију колегија Увод у педагогију.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

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

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

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

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

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

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

Позиви на литературу - референце

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

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

Оцењивање радова

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

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

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

Style Sheet

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

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

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

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

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

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

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

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. Теразије 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.

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