

## ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

### Настава и васпитање

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд  
НВ год. LVI Број 3. стр. 225-356 2007.

---

#### РЕДАКЦИЈА

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

#### ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:  
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције  
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:  
Предраг Вучинић

За издавача:  
Биљана Радосављевић

Штампа: BODEX, 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 заштиту животне средине Републике Србије

*Претплата на рачун 125-456-89*

Адреса редакције: Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд  
тел/факс: 011/ 2687-749  
www.pedagog.org.yu;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.yu

## PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

### Journal of Education

---

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade  
JE Year LVI No. 3. p. 225-356 2007.

---

#### 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.  
Mirjana Bojanić

#### EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translator:  
Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Secretary  
Milena Đokić

Design and typeset:  
Predrag Vučinić

For the publisher:  
Biljana Radosavljević

Printing: BODEX Belgrade

*Financial Assistance:*  
Ministry of Science and Environment  
Protection  
Pedagogical Society of Serbia

*Subscriptions: account 125-456-89*

Address: Pedagogical Society of Serbia ,  
Terazije 26, 11000 Belgrade  
tel/fax: 011/ 2687-749  
www.pedagog.org.yu;  
e-mail: pds\_bgd@eunet.yu

# Настава и васпитање

UDK 37	ISSN 0547-3330	Београд
НВ год. LVI	Број 3. стр. 225-356	2007.

## САДРЖАЈ

### НАСТАВА И УЧЕЊЕ

<i>Проф. др Ненад Сузић, Данијела Антић: Афективни стилови у настави...</i>	227
<i>Др Јасмина Коџопељић, Др Мирјана Францешко: Вредновање квалитета наставног процеса .....</i>	244

### ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

<i>Др Биљана Бодрошки Спариосу: Ефикасност и правичност образовних система у европским политикама образовања.....</i>	264
<i>Марина Митрић, Бојана Вукотић: Основни показатељи стања у школским библиотекама у Републици Србији .....</i>	283

### ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

<i>Др Ивана Дробни: Методичке основе првих српских уџбеника за наставу музике.....</i>	296
--	-----

### ШКОЛСКА ПРАКСА

<i>Мр Љубинка Крвавац, Јелена Павловић: Унапређивање квалитета рада школа.....</i>	314
--	-----

### ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

<i>Др Весна Цолић: Стваралаштво у дечјем вртићу .....</i>	329
---	-----

### ПРИКАЗИ

<i>Др Славица Максић: Од локалних до глобалног света даровитости .....</i>	338
<i>Др Емил Каменов: Записи у славу Санде Марјановић.....</i>	347
<i>Др Гордана Будимир-Нинковић: Вредности, интересовања и ангажовање у физичком васпитању .....</i>	351
<i>Упутство за ауторе прилога .....</i>	355

# Journal of Education

UDK 37	ISSN 0547-3330	Belgrade
JE Year LVI	No. 3, p. 225-356	2007.

## CONTENTS

### TEACHING AND LEARNING

<i>Nenad Suzić, Ph.D., Danijela Antić: Affective styles in teaching process</i> .....	227
<i>Jasmina Kodžopeljić Ph.D, Mirjana Franceško, Ph.D.: Teaching process quality evaluation</i> .....	244

### POLICY OF EDUCATION

<i>Биљана Бодрошки Спаруос, Ph.D.: Efficiency and equity of educational systems in European educational policies</i> .....	264
<i>Marina Mitrić, Bojana Vukotić: Basic indicators of the conditions in school libraries in Serbia</i> .....	283

### HISTORY OF EDUCATION

<i>Ivana Drobni, Ph.D. : Methdological bases of the first Serbian textbooks for teaching music</i> .....	296
--	-----

### SCHOOL PRACTICE

<i>Ljubinka Krvavac, MA, Jelena Pavlović: Enhancing school quality</i> .....	314
--	-----

### PRESCHOOL EDUCATION

<i>Vesna Colić, Ph.D: Creativity in kindergarten</i> .....	329
--	-----

### REVIEWS

<i>Slavica Maksić, Ph.D: From local to global worlds of giftedness</i> .....	338
<i>Емил Каменов, Ph.D.: In honor of Sanda Marjanovic</i> .....	347
<i>Гордана Будимир-Нинковић, Ph.D.: Values, interests and engagement in sport education</i> .....	351
<i>Notes for contributors</i> .....	355

## НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Проф. др Ненад Сузић<sup>1</sup>, Данијела Антић  
Филозофски факултет  
Бања Лука

UDK-371.212(159.923)  
Изворни научни рад  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 25. VI 2007.

### АФЕКТИВНИ СТИЛОВИ У НАСТАВИ

**Апстракт** Људи у исказивању емоција у различитим ситуацијама реагују на релативно досљедан начин било да реагују импулсивно, уравнотежено или инхибирано. Истражујући ова три облика у настави, аутори су открили да уравнотеженост предиктује позитивне емоције, а да инхибираност детерминише негативне емоције у настави. Истраживање је обављено техником "пунктирања емоција" уз помоћ "термометра емоција". Пунктирање емоција на почетку, у средини и на крају шеснаест наставних часова показало је да су у настави код 416 ученика чешиће позитивне него негативне емоције те да исте часове различито доживљавају афективно импулсивни, уравнотежени и афективно инхибирани ученици. Ти налази су значајни за педагошку теорију и наставну праксу јер отварају нове погледе на то како ученици доживљавају наставу, а то је значајно за ефикасну мотивацију и доприноси одговору на питање како мотивисати ученике. Осим тога, овим истраживањем је отворен низ проблема и феномена за даље истраживање, за нове увиде у ову суптилну и педагошки важну проблематику.

**Кључне ријечи:** афективни стил, пунктирање емоција, термометар емоција, академско оклијевање

### AFFECTIVE STYLES IN TEACHING PROCESS

**Abstract** When expressing emotions in different situations people react relatively consistently either in an impulsive, balanced or inhibited way. Having studied these three forms of expressing emotions the authors came to a conclusion that a balanced mode can be regarded as a predictor of positive emotions and that inhibition induces negative emotions towards the teaching process. The research used the "puncturing emotions" technique aided by the so-called "emotion thermometer". The puncturing of emotions at the start, in the middle and at the end of sixteen teaching periods showed that positive emotions were more frequent than negative ones among 416 students, and that affectively impulsive, balanced and inhibited students viewed their classes in different ways. The findings may be significant to educational theory and teaching practice since they shed new light on how students experience the teaching process, which is important for building up productive motivation, and which can offer at least partial answers to the question of how to motivate students. The research additionally indicates to a range of problems and phenomena for further research and insights into this subtle and pedagogically important problem area.

**Keywords:** affective style, puncturing emotions, emotion thermometer, academic hesitation.

<sup>1</sup> Ненад Сузић је редовни професор на Филозофском факултету у Бањој Луци. Данијела Антић је дипломац, студент генерације и провела је истраживање на терену те судјеловала у конструкцији инструмента УЗИ-стил.

## Увод

Све до пред крај двадесетог вијека сматрало се да није могуће мјерити емоционалну интелигенцију те да је појам EQ научно неутемељен и споран. Данас када имамо низ познатих и свјетски признатих инструмената за мјерење емоционалне интелигенције, какав је тест MSCIT II Мајера, Саловеја и Карузоа (Mayer, Salovey, and Caruso, 2002a, 2002b), можемо рећи да су предрасуде о емоционалној интелигенцији иза нас. Стигли смо до тога да данас говоримо о *афективним стиловима* (affective style) и да мјеримо утицај ових стилова на наставу, на активност ученика у настави и њихов доживљај школског учења. Шта су то афективни стилови?

Синтагму *афективни стил* сусрећемо у литератури 1998. године код Дејвидсона, а данас је то уобичајена појмовна одредница у савременој литератури (Davidson, 1998; Davidson and Irwin, 1999; Shackman и сарадници, 2006). Афективни стил можемо дефинисати као тенденцију или склоност особе да у исказивању емоција у различитим ситуацијама реагује на релативно досљедан начин било да реагује импулсивно, уравнотежено или инхибирано. Коријене овог појма можемо тражити у једном инструменту који су 1994. године конструисали Карвер и Вајт а који мјери систем инхибиције понашања (Behavioral Inhibition System – BIS; Carver and White, 1994). Наиме, познато је да су неки људи импулсивни, неки увијек суздржани, а неки уравнотежени у исказивању својих емоционалних реакција. Нас овдје занима да ли та три стила реаговања можемо препознати и мјерити код ученика те да ли се у настави ови стилови одражавају на понашање ученика.

Посебно занимљиво питање је како настава утиче на емоције ученика с обзиром на њихов афективни стил. Конкретно, занима нас да ли импулсивни ученици тендирају негативним или позитивним емоцијама у настави. Основ за ово размишљање дало нам је истраживање које је показало да испитаници са вишим скором закоченог понашања (BIS) исказују виши ниво страха у различитим ситуацијама каква је, на примјер, школско тестирање (Carver, and White, 1994). Исто тако, занима нас како у настави реагују уравнотежени и емоционално инхибирани ученици. Да ли једни нагињу позитивним, а други негативним емоцијама у истој наставној ситуацији? Ако сазнамо одговоре на ова питања, моћи ћемо прилагодити наставу ученицима, а наставницима дати увид у ову суптилну педагошку проблематику.

### Академско оклијевање

Закоченост или емоционалну суздржаност можемо препознати у оквиру општије форме понашања ученика коју можемо назвати *оклијевање* (procrastination). У основи овог понашања првенствено су три узрока: 1) страх од грешке, 2) аверзија на градиво и 3) лењост (Wolters, 2003). Оклијевање можемо дефинисати као одгађање извршења задатка или остварења намјера. У савременој литератури већ се искристалисао појам *академско оклијевање* као “намјерно одлагање или успоравање комплетирања задатка који мора бити завршен” (Schraw, Wadkins, and Olafson, 2007, стр. 12). Познато нам је да у свакој учионици можемо препознати неколико ученика који обавезно оклијевају, исто тако знамо да један број ученика ускаче у акцију иако још нису ни схватили о чему се ради и шта је комплетан задатак. Ова два типа понашања стоје ортогонално једно према другом. Било да оклијева или пребрзо ускочи у задатак, ученик ће искусити неке негативне академске посљедице. Истраживања су показала да то може резултирати: а) губљењем времена, б) слабијим здрављем, в) смањењем мотивације за дугорочно учење и г) нижим самоцијењењем (Burns, Dittman, Nguyen, and Mitchelson, 2000; Wolters, 2003). Истраживања показују да оклијевање има везу са страхом од грешке (Ferrari and Tice, 2000) те да способнији ученици више оклијевају него слабији (Ferrari, 1991). Академско оклијевање има знатан утицај на наставу. Питамо се да ли на њега можемо утицати; а ако можемо, тада нам слиједи врло широк спектар педагошких и психолошких истраживања која ће показати које су форме овог оклијевања, шта их узрокује и како педагошки дјеловати да помогнемо ученицима чије је напредовање тиме успорено.

### Афективни стилови у настави

Из дефиниције афективних стилова можемо извести класификацију три типична стила емоционалног понашања ученика: 1) импулсивни, 2) уравнотежени и 3) инхибирани или закочени. Можемо претпоставити да импулсивни и инхибирани стил емоционалног понашања имају негативан утицај на школски успјех ученика. У прилог томе иду налази истраживања која је обавио Ферари са сарадницима. Он је нашао да академско оклијевање позитивно корелира са самохендикепирањем, избјегавањем задатка, перфекционизмом, ирационалним увјерењима и депресијом (Ferrari и сарадници, 1995). Истраживање које смо ми обавили показује да су ученици који имају израженију циљну оријентацију на избјегавање рада показали израженије негативне емоције о школи и школском учењу (Suzić, 2002) у

односу на ученике који имају оријентацију на властито усавршавање. Те чињенице треба да има на уму наставник кад припрема наставу.

Ученици који имају снажан систем кочења у понашању показују страх при посјети лабораторији гдје се учи и експериментише, показало је истраживање (Shackman i saradnici, 2006). У истом истраживању откривено је да ученици инхибираног понашања слабије рјешавају спацијалне, тј. манипулативне задатке него вербалне. Наиме, на задацима гдје треба ручно манипулисати или покретима допринијети рјешавању задатака ови испитаници су били слабији и задатке рјешавали с нижим нивоом тачности. С друге стране, ученици који су били мање ефикасни на спацијалним задацима били су спорији (ibidem, стр. 50). Наши наставни планови и програми још увијек су врло захтјевни, тако да наставник нема времена за успорене ученике. Наставници овакве ученике често опсервирају као сметњу у реализацији наставног плана и програма, а њихово оклијевање приписују неспособности. Када знају да је у подлози овог понашања афективни стил, а не недостатак способности, наставници своје педагошко комуницирање могу да прилагоде таквим ученицима.

Занимљиво питање је да ли ученици који екстремно емоционално реагују било да су импулсивног и инхибираног емоционалног стила другачије доживљавају наставу у односу на уравнотежене ученике. Истраживање је показало да ученици “закоченог” понашања показују израженије негативне емоције у односу на остале ученике (Sutton and Davidson, 1997). Друго истраживање показује да се “зачарани круг” тензије или страха у односу према импулсивном и инхибираном стилу затвара на штету академског постигнућа (Shackman i saradnici, 2006), на штету успјеха у школи. Можемо претпоставити да ученици који “касно пале”, као и они који имају “пребрз старт”, постепено граде своје циљеве у односу на наставу и школско учење. На примјер, инхибирани ће жељети да их наставник не активира, да их остави на миру само зато што њихово искуство говори да они најчешће не стигну да ураде постављени задатак у складу за захтијеваним временом, а импулсивни ће унапријед вјеровати да ће шта год ураде бити погрешно јер су до сада због брзине пречесто гријешили. Да би имали афективну контролу у настави, ови ученици ће користити своју когницију да изграде стратегије понашања у настави.

## **Наше истраживање**

### *Хипотезе*

Прва хипотеза од које полазимо у овом истраживању јесте да ученици различито доживљавају наставу с обзиром на њихов афективни

стил. Другим ријечима, на истом часу, у истом тренутку, једни ученици ће имати јаче а други слабије изражене позитивне или негативне емоције. Друга хипотеза је да ће страх и тугу као негативне емоције детерминисати инхибирани афективни стил, а срећу и задовољство као позитивне емоције детерминисаће уравнотежени афективни стил.

Прва хипотеза је у складу са Дејвидсоновом поставком да постоје индивидуалне разлике међу људима у погледу афективног стила (Davidson, 1998; Davidson and Irwin, 1999). Наша друга хипотеза је у складу с налазима истраживања Шекмена и сарадника да ће ученици инхибираног понашања бити склонији негативним емоцијама, а да ће ученици који се нормално активирају у настави имати израженије позитивне емоције (Shackman i saradnici, 2006).

#### *Начин истраживања*

За идентификовање афективних стилова конструисали смо инструмент који идентификује три афективна стила: импулсивни, уравнотежени, инхибирани. Теоретско полазиште за ова три конструкта нашли смо код Дејвидсона и Ирвина (Davidson, 1998; Davidson and Irwin, 1999) с тим што смо слиједили логику да издвојимо двије супротности у емоционалном реаговању, импулсивност и инхибираност, а између њих смо као нормално реаговање поставили уравнотеженост као најчешћу форму понашања људи. Да бисмо то измјерили, било је потребно конструисати посебан инструмент за мјерење афективних стилова на узрасту адолесценције. У ту сврху сачинили смо инструмент *УЗИ-стил* (уравнотежени, заочени, импулсивни) и примијенили га са још два инструмента на часовима редовне наставе у основној и средњој школи. Други инструмент је *Термометар емоција* којим смо “пунктирали” четири емоције (страх, туга, срећа и задовољство) на почетку (5. минут), у средини (25. минут) и на крају часа (45. минут). Часове смо снимали инструментом *Efx* (Сузић, 1995, стр. 246) који мјери ефикасност наставног часа. Примјеном ова три инструмента укрестили смо варијабле које могу дати одговоре на постављене хипотезе, односно добили смо одговоре на питање да ли можемо идентификовати афективне стилове у настави и како се они одражавају на емоције током часова редовне наставе.

#### *Узорак*

Узорак су чинили ученици седмог и осмог разреда основне школе те првог и другог разреда средње школе. Укупно је обухваћено 416 ученика из Бањалуке (Табела 1).



Табела 1: Узорак

Школа	Разред				
	Седми	Осми	Први	Други	Свега
О. Ш. "Свети Сава"	23 + 24	15 + 31			93
О. Ш. "Јован Цвијић"	22 + 25	15 + 22			84
Средња грађевинска школа			29 + 30	19 + 26	104
Средња економска школа			26 + 35	34 + 40	135
Свега	94	83	120	119	416

Од тога су 192 дечака и 224 девојчице. Хи-квадрат тестом провјерили смо да ли је ова разлика статистички значајна. Израчунати хи-квадрат  $\chi^2=2,462$ ; није статистички значајан, што потврђује да разлика по броју мушких и женских испитаника није значајна те да по овом критеријуму можемо израчунавати остале статистичке показатеље. Истраживање је обављено у 16 одјелења, осам у основној и осам у средњој школи.

### *Инструменти*

*УЗИ-стил* је тест који има тридесет ајтема базираних на скали принудног избора. Наиме, на тридесет ситуација ученици су се морали одређити за један од понуђена три одговора. На примјер, један задатак гласи овако: Наступио/ла си на школској приредби. Добио/ла си буран аплауз. Улазиш у гардеробу: а) вриштећи од задовољства, б) мирно, као да се ништа није десило и в) радосно кажеш како се труд око припреме наступа исплатио. Како видимо, под а) је импулсивни, под б) инхибирани, а под в) уравнотежени афективни стил. Ученици који су се на тридесет таквих задатака изјашњавали првенствено за једну опцију, сврстани су у тај стил емоционалног реаговања. Задатке смо конструисали на основу теоретског полазишта Дејвидсона и Ирвина (Davidson, 1998; Davidson and Irwin, 1999) издвајајући три опције: импулсивни, уравнотежени, инхибирани или заковани. Ситуације за ове три опције конструисали смо према сјећању на школске дане и према антиципирању потреба адолесцената. Овај инструмент смо баждали Кендаловим коефицијентом сагласности W. Познато је да овај коефицијент одговара на питање да ли су се испитаници у више ситуација, на више питања, одређљивали за исти ранг, за исту опцију. Наиме, овај Кендалов W третира све одговоре као рангове, а затим израчунава да ли су се испитаници увијек или често одређљивали за исти ранг (шире: Suzić, 2007, стр. 179).

## Афективни стилови у настави

**Табела 2а: Рангови Кендаловог W**

Афективни стил	Просјечни ранг
Уравнотежени	2,92
Импулсивни	1,71
Инхибирани	1,36

**Табела 2б: Кендалов W**

Статистик	Вриједност
Број испитаника	416
Кендалов W	0,68
Хи-квадрат	565,611
Степени слободе	2
Значајност	0,000

Подаци у табели 2б показују да је Кендалов  $W=0,68$  значајан на нивоу 0,001, а то значи да овај инструмент досљедно мјери сваку од три опције: импулсивност, уравнотеженост и законеност.

*Термометар емоција* је једноставан инструмент који, попут термометра, мјери од нула до сто интензитет одређене емоције у одређеном тренутку. Конкретно, ученик на скало од 0–100 заокружи интензитет за који вјерује да се његов страх или нека друга емоција налази у том тренутку (схема 1).

**Схема 1: Термометар емоција**

Срећа (радост) 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Туга (жалост) 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Страх (трема) 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Задовољство (расположење) 0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Ученици знају шта је термометар и врло лако заокружују бројке које представљају ниво на коме се у датом тренутку налазе њихове емоције. Израчунали смо Кронбах-алфа тест з унутрашњу конзистентност позитивних емоција  $\alpha = 0,843$ , а за негативне емоције  $\alpha = 0,873$ . Ученици су на почетку часа заокружили бројеве на термометру емоција и тиме показали како се тада осјећају, затим су то исто поновили у средини часа, након 25 минута и на крају часа, након 45 минута. То нам је омогућило да установимо како се који ученик осјећа у ком тренутку наставе и наставном дизајну.

*Efx – Ефикасност наставног часа* је инструмент који на петостепеној скали мјери ефикасност наставног часа. За ученике је то скала која иде од најнижег степена, када су неактивни или искључени из рада у настави до самосталног и интерактивног рада, а за наставнике од искључености до највишег нивоа организације наставе. Овај инструмент је баждарен и примјењиван на великом узорку, као и на више малих узорака. У баждарењу

је кориштено више поступака. Мјерили смо везу активности ученика и активности наставника. Добивена корелација  $r = 0,98$  указује да је било оправдано овако конструисати скале за наставнике и ученике. Објективност инструмента провјеравана је израчунавањем корелације између паралелних примјена истог инструмента на истим часовима различитих опсерватора. Пирсонов коефицијент корелације  $r = 0,988$ , уз  $t$ -вриједност ( $t = 7,06$ ) значајан на нивоу 0,01. У погледу валидности или ваљаности  $Efx$  је провјераван Хи-квадрат тестом о нормалности дистрибуције, добивени коефицијент  $\chi^2=3,622$  доказује нормалност дистрибуције, а из њега смо добили коефицијент контингенције  $c = 0,575$ . Релијабилност или поузданост израчунали смо Пирсоновим коефицијентом корелације за двије половине инструмента уз примјену Спирман–Бровнове формуле. Добивени  $r = 0,72$  уз  $t$ -вриједност ( $t = 5,96$ ) статистички је значајан на нивоу 0,01.

Сва израчунавања за баждарење инструмената и обраду података вршена су уз помоћ компјутерског програма SPSS 13 Statistica for Windows.

### Резултати истраживања

Прва хипотеза гласи да ученици различито доживљавају наставу с обзиром на њихов афективни стил. Наставни дизајн мјерили смо инструментом  $Efx$  који обезбјеђује да поређење начина на који ученици доживљавају наставу буде под једнаким условима за групу односно разред који опсервирамо. На почетку, у средини и на крају часа ученици су на термометру емоција забиљежили стање своје четири емоције: срећа, туга, страх, задовољство. Овај поступак или технику назвали смо “пунктирање емоција”. Сумирали смо ове скорове за двије позитивне као и за двије негативне емоције и за њих израчунали просјеке. Тако смо добили индекс позитивних и негативних емоција који је могао бити између нула и сто. Добили смо двије континуиране варијабле (позитивне и негативне емоције) за које смо израчунали аритметичке средине на којима смо рачунали анализу варијансе (ANOVA) како бисмо сазнали да ли постоје статистички значајне разлике између уравнотежених, импулсивних и инхибираних. Након израчунавања показало се да разлике постоје. Код позитивних емоција  $F$ -тест ( $F=6,589$ ; значајно на нивоу 0,01) показује да постоји значајна разлика (табела 3). Прегледом аритметичких средина у табели 3. уочавамо да су највиши просјек позитивних емоција остварили афективно уравнотежени ученици ( $M=64,0822$ ) у односу на импулсивне ( $M=57,9167$ ) и инхибиране ( $M = 55,0360$ ). Овај налаз је у складу с резултатима истраживања која су показала да уравнотежени и активни ученици исказују мање страха и више задовољства у ситуацијама када наступају пред групом (Coan and Allen, 2003; Sutton and Davidson, 1997). Поставља се питање зашто су уравнотежени

## Афективни стилови у настави

ученици исту наставу доживљавали емоционално позитивније у односу на импулсивне и инхибиране. Одговор је у карактеру наставе која је код нас углавном традиционална. У таквој настави има мало мјеста за емоције. Наиме, емоционална импулсивност ученика се не толерише, а на афективно инхибиране ова настава дјелује као перманентни извор страха и тензије.

**Табела бр 3: Анализа варијансе емоција и афективних стилова**

		Аритметичка средина	Стандардна девијација	Фишеров коефицијент F-тест	Значајност
<b>Позитивне емоције</b>	Уравнотежени	64,0822	26,34442	6,589	0,002**
	Импулсивни	57,9167	29,41954		
	Инхибирани	55,0360	23,60220		
	Укупно	60,0000	25,52134		
<b>Негативне емоције</b>	Уравнотежени	18,4361	16,71422	3,775	0,024*
	Импулсивни	12,9167	8,85845		
	Инхибирани	23,0045	18,85425		
	Укупно	20,4147	17,77605		

\*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

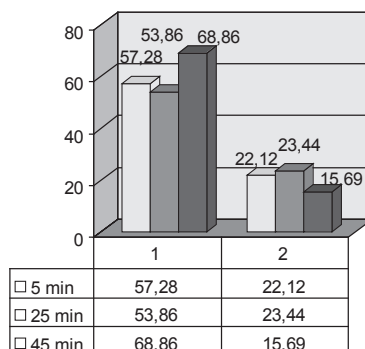
Негативне емоције се значајно разликују код уравнотежених, импулсивних и инхибираних ученика ( $F=3,775$ ; значајно на нивоу 0,05; Табела 3). Показало се да инхибирани ученици имају највиши просјек негативних емоција ( $M=23,0045$ ) у односу на уравнотежене ( $M=18,4361$ ) и импулсивне ( $M=12,9167$ ). Зашто је то тако? Шроу је са сарадницима у истраживању открио да оклијевање (procrastination) продукује стрес и појачава страх ученика. “Учесници су једнодушно исказивали висок ниво стреса и тензије при крају истека времена предвиђеног за рад” (Schraw и сарадници, 2007, стр. 23). Ово истраживање је, такође, показало да ученици не морају бити слабији у школском успјеху само на основу оклијевања. У нашем истраживању инхибирани су показали виши ниво страха и туге током наставе у односу на остале ученике. Основ тог понашања можемо тражити у карактеру традиционалне наставе у којој ученик очекује да га наставник прозове или “ухвати на спавању”, да га затим негативно оцијени или јавно проскрибује. Јасно је да би овакав облик наставе требало замијенити опуштенијом атмосфером у којој влада интеракција и сарадња међу ученицима.

Посебно је занимљиво питање како су се кретале емоције током наставе. Показало се да око средине наставних часова (у 25. минути) опадају позитивне, а расту негативне емоције (графикон 1). Да је настава организована у складу с потребама дјете, врхунац позитивних емоција могао би се очекивати током средине наставних часова. Међутим, форсирање градива и темпа рада на уштрб потреба дјете, конкретно, на уштрб инхибираних, резултира порастом негативних емоција током рада. С друге стране, чињеница да су позитивне емоције знатно израженије него негативне (графикон 1) показује да се ипак ради о квалитетној настави, али то не значи да се не може боље, да се настава не може учинити ефикаснијом и ближом потребама дјете.

Занимљиво је да висок ниво негативних емоција (22,12) налазимо већ на почетку часова. То значи да ученици већ при уласку у разред осјећају тензију, страх, тугу или жалост. То се нарочито односи на афективно инхибиране ученике. Разлог томе је што они унапријед знају да не могу све стићи урадити као остали, да их чека одговорност за кашњење у испуњавању радних обавеза на часу. Било би занимљиво довести у везу афективни стил ученика и њихов доживљај особина наставника. То је тема за ново истраживање које би вјероватно показало да се афективно инхибирани ученици ипак не плаше неких наставника и наставних предмета.

На крају наставних часова имамо пораст позитивних и пад негативних емоција. То потврђује стару педагошку шалу да ученици од свих часова највише воле велики одмор. Уобичајено је да се људи радују завршетку неке активности, али и да жале ако им се та активност јако допада. Шта је у питању када се ради о наставном часу, можемо претпоставити. Наиме, познато је да 45-минутно трајање часа не одговара дужини пажње коју ученици могу фокусирати на одређену материју. На тај начин је трајање часа лимитирајући мотивациони фактор који треба да имају у виду наставници током припремања и извођења наставе. Могуће је организовати наставни час са тзв. мотивационим предасима у којима ће једна фаза активности бити замијењена другом уз мотивациони подстицај или поновно увођење ученика у рад. Заблуду да ће ученици бити мотивисани 45 минута након што их наставник подстакне на почетку, коментарисао је Олпорт критикујући тај приступ као „механизам за окидање“ (шире код: Поповић, 1979). Ради се о бихејвиористичкој заблуди да је један стимуланс довољан да се заврше и дугорочније активности, односно да ће ученици након што их наставник „стартује“ на почетку часа летјети као одапета стријела све док школско звоно не одзвони посљедњи минут часа.

Графикон 1: Позитивне и негативне емоције током часова



1 = позитивне емоције  
2 = негативне емоције

Наша друга хипотеза гласи да ће страх и тугу као негативне емоције детерминисати инхибирани афективни стил, а срећу и задовољство као позитивне емоције детерминисаће уравнотежени афективни стил. За провјеру ове хипотезе користили смо мултиплу регресију. Ова регресиона анализа ће нам дати одговор на питање који од три афективна стила представља предикторску варијаблу за позитивне емоције а који за негативне емоције.

Табела 4: Мултипла корелација зависне и независних варијабли

Модел	R	R квадрат	Прилагођени R квадрат	Стандардна грешка процјене
1	,165(a)	,027	,025	25,20248

a Предиктор: (Константа), Уравнотежени

b Зависна варијабла: Позитивне емоције

Мултипла корелација независних (импулсивни, уравнотежени, инхибирани афективни стил) у односу на *позитивне емоције* као зависну варијаблу у табели 4. показује да је  $R=0,165$  између три независне варијабле издвојио као предикторску *уравнотежени афективни стил*. То другим ријечима значи да афективна уравнотеженост предодређује позитивне емоције у настави, а не инхибираност или импулсивност. Видимо да овај R-коэффициент има статистичку значајност. То ћемо провјерити анализом варијансе (ANOVA), односно израчунавањем F-коэффициента који представља количник квадрата за регресију и просјечног квадрата за резидуе (грешку). Значајност овог статистика рећи ће нам да ли ћемо на случајном узорку ове величине добити  $F=11,567$  или још већи. Како видимо у табели 5, значајност (Sig.) на нивоу

0,001 говори да постоји само један промил вјероватности да то на сличном узорку не добијемо поново.

**Табела 5: ANOVA(b) за вјероватноћу F-статистика**

Модел		Сума квадрата	Разлика df	Просјечни квадрат Mean Square	F-коэффициент	Значајност Sig.
1	Регресиони	7347,199	1	7347,199	11,567	,001(a)
	Резидуални	262958,357	414	635,165		
	Тотал	270305,556	415			

a Предиктор: (Константа), Уравнотежени

b Зависна варијабла: Позитивне емоције

Сада смо сазнали да уравнотежени афективни стил представља предикторску варијаблу за позитивне емоције, али нас занима како су прошле остале двије варијабле. Ту ће нам послужити бета коэффициент чију значајност читавамо из t-вриједности.

**Табела 6: Бета коэффициент за предикторску варијаблу позитивних емоција (a)**

Модел		Нестандардизовани коэффициенти		Стандардизовани коэффициенти	t-вриједност	Значајност Sig.
		B	Стандардна грешка	Бета		
1	(Константа)	41,235	5,654		7,293	,000
	Уравнотежени	,200	,059	,165	3,401	,001

a Зависна варијабла: Позитивне емоције

У табели 6. можемо читати да је t-вриједност ( $t=3,401$ ) значајна на нивоу 0,01. Занимају нас t-вриједности за остале двије варијабле, као и њихов бета коэффициент. То нам показује табела 7. Видимо да су емоционална инхибираност и импулсивност варијабле искључене као предиктори путем мултипле регресије. Бета коэффициент за инхибираност износи  $-0,039$ , уз t-вриједност  $t = -0,743$ , није статистички значајна. За импулсивност је то бета коэффициент  $0,023$ , уз t-вриједност  $0,315$ , није статистички значајна.

Мултипла регресија у табелама 6. и 7. показала је да имамо једну предикторску варијаблу (афективна уравнотеженост) од три тестиране, те да ова варијабла значајно детерминише позитивне емоције. Сада нас, свакако, занима да ли и за негативне емоције можемо селекционирати предикторске варијабле. Провешћемо исти поступак мултипле регресије, само што ће сада мјесто зависне варијабле умјесто позитивних заузети негативне емоције.

## Афективни стилови у настави

**Табела 7: Искључене варијабле (b)**

Модел					Парцијална r корелација	Колинеарни статистик Толеранција
		Бета In	t-вриј.	Значајност		
1	Инхибирани	-,039(a)	-,743	,458	-,037	,864
	Импулсивни	,023(a)	,315	,753	,015	,443

a Предикторска варијабла: (Константа), Уравнотежени

b Зависна варијабла: Позитивне емоције

Овдје нећемо приказати цјелокупан ток израчунавања као за позитивне емоције, него само двије табеле из којих читавамо бета коефицијенте.

**Табела 8: Бета коефицијент за предикторску варијаблу  
негативних емоција (a)**

Модел		Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијенти	t-ври- једност	Значајност Sig.
		B	Стандардна грешка	Бета		
1	(Константа)	17,421	1,676		10,397	,000
	Инхибирани	,133	,063	,102	2,089	,037

a Зависна варијабла: Негативне емоције

Регресиона анализа показује да емоционалну инхибираност можемо препознати као предикторску варијаблу негативних емоција. То нам доказује бета коефицијент од 0,102 који је уз t-вриједност  $t = 2,089$  значајан на нивоу 0,05 (Табела 8). Из овога налаза можемо очекивати да су остала два емоционална стила (уравнотеженост и импулсивност) искључена. То нам показује табела 9.

**Табела 9: Искључене варијабле (b)**

Модел					Парцијална r корелација	Колинеарни статистик Толеранција
		Бета In	t-вриј.	Значајност		
1	Уравнотежени	-,066(a)	-1,264	,207	-,062	,864
	Импулсивни	,081(a)	1,594	,112	,078	,913

a Предикторска варијабла: (Константа), Инхибирани

b Зависна варијабла: Негативне емоције



Зашто је емоционална инхибираност или закоченост предиктор негативних емоција у настави? Вјероватно је у основи тога више узрока, али у првом плану намеће се теза да узрок треба тражити у карактеру наставе. У традиционалној настави наставник пита а ученици одговарају. Ови одговори се износе пред разредом тако да су ученици често изложени јавној осуди или подсмјеху уколико нешто апсурдно одговоре или уколико не знају нешто што већина других зна. То ствара перманентну тензију и често резултира страхом од грешке. Истраживање је показало да оклијевање или инхибираност у школским активностима има везу са страхом од грешке, а тај страх је увијек потенцијални разлог за оклијевање (Tullier, 2000). Овај зачарани круг страха и оклијевања можемо препознати у емоционалној инхибираности као предиктору негативних емоција у настави које даље узрокују појачану инхибираност. Поставља се питање како разбити овај зачарани круг емоционалне инхибираности и негативних емоција у настави. Овдје би нам добро дошло ново истраживање, тестирање програма који би помогао емоционално инхибираним ученицима.

### Коментар и препоруке

Емоционални стил је феномен који буди пажњу истраживача и педагога практичара вјероватно од када постоје васпитање и педагогија. Као и електрицитет, који је постојао много прије Едисона и Тесле, тако се начин емоционалног реаговања и интензитет емоција препознају од када човјек зна за себе. Ствар је у томе да је ово препознавање остајало на разини лаичке атрибуције све до времена када можемо дефинисати синтагму *емоционални стил*, а затим разликовати импулсивни, уравнотежени и инхибирани емоционални стил. У овом раду смо истраживачки захватили три емоционална стила и довели их у везу с начином извођења наставе и четири базе емоције: срећом, тугом, страхом и задовољством.

Пунктирање емоција на почетку, у средини и на крају шеснаест наставних часова показало је да су у настави присутније позитивне него емотивне емоције те да исте часове различито доживљавају афективно импулсивни, уравнотежени и афективно инхибирани ученици. Ову разлику смо тестирали анализом варијансе (ANOVA) за позитивне емоције гдје је F-тест ( $F_{(2)}=6,589$ ; значајно на нивоу 0,002) за разлику аритметичких средина био значајан. Истим поступком смо тестирали доживљавање часова с обзиром на исказане негативне емоције. Показало се да и овдје постоји разлика ( $F_{(2)}=3,775$ ; значајно на нивоу 0,024), односно да емоционално инхибирани или закочени ученици исказују виши ниво негативних емоција у односу на остале ученике. Педагошке импликације ових налаза су врло занимљиве. За наставнике је значајно да емоционална инхибираност води

ученика у оклијевање и избјегавање обавеза, избјегавање јавних наступа пред разредом. У подлози је страх од грешке и од социјалне девалвације. Страх резултира избјегавањем и кочењем, а ово појачава страх. Дакле, наставу би требало растеретити од страха или барем свести страх и тугу на минимални ниво.

Други значајан налаз овог истраживања је да афективну уравнотеженост можемо идентификовати као предикторску варијаблу позитивних емоција, а афективну инхибираност као предиктора негативних емоција. Ове релације предикторских и зависних варијабли израчунали смо путем мултипле регресије. Добијени бета коефицијент за однос уравнотежености и позитивних емоција износи 0,165, уз *t*-вриједност 3,401, значајан је на нивоу 0,01. Бета коефицијент за однос афективне инхибираности и негативних емоција у настави износи 0,102, уз *t*-вриједност 2,089, значајан је на нивоу 0,037. То се слаже с налазима истраживања тзв. БИС-стила (BIS – Behavioral Inhibition Style; Carver and White, 1994) и феномена оклијевања (Procrastination; Schraw и сарадници 2007) у којима се указује на “зачарани круг” оклијевања, страха и кочења у коме једно изазива друго циклично појачавајући учинак. Имајући ове налазе у виду наши педагози и наставници би требало да развијају и тестирају програме који ће у настави помоћи афективно инхибираним ученицима, развити интеракцију с уравнотеженим и афективно импулсивним ученицима како би имали оптималну емоционалну климу у одјељењу. Сваки такав програм био би педагошки посебно занимљив, посебно уколико се научно тестира у реалним наставним условима, уколико се тестира у редовној наставној пракси.

Дужност нам је да укажемо на нека ограничења овог рада. Конкретно, наш инструмент *УЗИ-стил* издваја три емоционална стила, али је на нашем узорку нађен мањи број импулсивних, а инхибирани су често били у “мјешовитој” категорији јер су поред инхибираности имали изражену једну или двије друге опције. То је и природно јер је емоционална уравнотеженост најчешће својство просјечног човјека, ипак, ваљало би провјерити на већем узорку да ли се пропорција инхибираних и импулсивних мијења у односу на уравнотежене, да ли варира од узорка до узорка. Друго ограничење је то што је опсервација часова извршена пред сам крај школске године када су активности у учионици “напете”, интензивне и промјенљиве. Ова ограничења су уједно и изазови за нова истраживања.

Посебна вриједност овог рада је што нам отвара низ нових истраживачких проблема. Постоји неколико таквих питања. Које су форме академског оклијевања и шта их узрокује? Да ли можемо смањити академско оклијевање ученика у настави? Како помоћи ученицима да превазиђу или ублаже

академско оклијевање? Какве стратегије понашања у настави препознајемо код афективно импулсивних, уравнотежених и инхибираних ученика? Да ли можемо разликовати видове афективне контроле у односу на афективне стилове ученика? Да ли афективно инхибирани ученици другачије доживљавају наставнике и њихове особине у односу на уравнотежене и импулсивне ученике? Једну идеју за будуће истраживање даје нам Александер Шекмен са сарадницима. “Једна важна тема за будући рад је открити да ли афективна својства примарно предодређују јављање, интензитет, трајање или неки други параметар афективних стања” (Schackman и сарадници, 2006, стр. 55). Наравно, то нас све занима у наставном контексту.

Надамо се да ће ово истраживање подстаћи нова истраживања, да ће ови налази помоћи наставницима и педагозима теоретичарима да наставну праксу погледају из другог угла, да нека корисна сазнања покушају примијенити у раду са ученицима. Уколико смо подстакли нова размишљања и гледања на феномен афективних стилова, само то ће бити довољно да оправда сврху овог рада.

## Литература

- Burns, L. R., Dittman, K., Ngusen, N., and Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations njith vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 35–46.
- Carver, C. S., and White, T. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and panishment: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333.
- Coan, J. A., and Allen, J. J. (2003). Frontal EEG asymmetry and the behavioral activation and inhibition systems. *Psychophysiology*, 40, 106-114.
- Davidson, R. J. (1998). Affective stslе and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition and Emotion*, 12, 307–320.
- Davidson, R. J., and Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science*, 3, 11–21.
- Ferrari, R. J., Johnson, J. L., and McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
- Ferrari, R. J., and Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal od Research in Personality*, 34, 78–83.
- Ferrary, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245–261.
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. (2002a). Mayer-Salovey-Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT) – User Manual. Toronto: MHS.
10. Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. (2002b). Mayer-Salovey-Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT) – Item Booklet. Toronto: MHS.

## Афективни стилови у настави

---

- Поповић, Б. В. (1979). Стари и нови обрасци личности и њихов утицај на васпитне обрасце. У *Зборнику Филозофског факултета, књ. XX-2*. (стр. 301-342). Београд: Филозофски факултет.
- Shackman, A. J., Sarinopoulos, I., Maxwell, J. S., Pizzagalli, D. A., Lavric, A., and Davidson, R. J. (2006). Anxiety selectively disrupts visuospatial working memory. *Emotion, 6*, 40–61.
- Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*, 12–25.
- Sutton, S. K., and Davidson, R. J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science, 8*, 204–210.
- Сузић, Н. (1995). Особине наставника и однос ученика према настави. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека „Петар Кочић“.
- Suzić, N. (2002). Emocije i ciljevi učenika i studenata. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2007). Primijenjena pedagoška metodologija. Banja Luka: XBS.
- Tullier, M. (2000). The complete idiot's guide to overcoming procrastination. Indianapolis, IN: Alpha Books.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.

Др Јасмина Коцопељић, Др Мирјана Францешко  
Филозофски факултет  
Нови Сад

UDK-37.014.3(371.212)  
Изворни научни рад  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 8. IX 2007.

**ВРЕДНОВАЊЕ КВАЛИТЕТА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА:  
УПОРЕДНА АНАЛИЗА ПРОЦЕНА СТУДЕНАТА ОБУХВАЊЕНИХ  
РАЗЛИЧИТИМ ФАЗАМА РЕФОРМЕ**

*Циљ истраживања приказаног у овом раду јесте сагледавање оцене квалитета наставног процеса, као и упоређивање ових оцена које су дали студенти три различите студијске групе које су у различитим фазама имплементације реформисаних планова и програма. Истраживање је спроведено на свим студентима I године три студијске групе Филозофског факултета у Новом Саду. Поступак прикупљања података спроведен је крајем школске 2005/06. године и представља прву фазу лонгитудиналног праћења три подзорка студената у току наредне четири године. За потребе овог истраживања конструисан је упитник којим су, између осталог, обухваћени индикатори појединих аспеката наставног процеса, као и индикатори квалитета комуникације између наставника и студената. Квалитет наставног процеса процењиван је са неколико становишта, као што су: квалитет предавања, наставни садржаји, оптерећеност студената, активна улога студената у креирању програма путем изборних курсева, квалитет вредновања академског постигнућа кроз форму континуираног праћења и оцењивања итд. Комуникација "наставник-студент" подразумевала је испитивање како њених формалних, тако и неформалних аспеката. У раду су приказани резултати студентских оцена наставе у погледу наведених индикатора. Такође је приказана упоредна анализа три подзорка студената чији се студијски програми налазе у различитим фазама прилагођавања захтевима болоњског процеса. Добијени резултати пружају увид у почетно стање имплементације болоњских принципа и на основу њих се могу идентификовати тешкоће и проблеми на које студенти наилазе у различитим фазама реформе високог образовања.*

***Кључне речи:** болоњски процес, евалуација наставе, високошколско образовање.*

**TEACHING PROCESS QUALITY EVALUATION:  
COMPARATIVE ANALYSIS OF STUDENTS' ASSESSMENTS IN  
DIFFERENT PHASES OF THE REFORM**

***Abstract** The aim of the presented research was to evaluate the quality of the teaching process by comparing the assessments of three different study groups, obtained in different phases of the implementation of the reformed curricula. The research was conducted among first year students of three departments of the Faculty of Philosophy in Novi Sad. Data collection was finalized by the end of 2005/06 academic year, and relates to the first phase of a four-year longitudinal monitoring of three sub-samples of students. For the purposes of the research a questionnaire was developed which, among other things, comprised teacher/student communication quality indicators. The quality of the teaching process was estimated from several aspects: quality of tuition, teaching*

*contents, students' workload, active participation of students in curricular development via elective courses, and the quality of academic attainment evaluation by continuous monitoring and assessment, etc. Teacher-student communication was analysed from both formal and informal aspects. The paper presents the results of the students' assessments of the teaching process according to the stated indicators. A comparative analysis of three sub-samples of students, whose study programmes are in different phases of adjusting to the requirements of the Bologna process, is also presented. The obtained results provide an insight into the initial stage of the implementation of the Bologna principles on the basis of which possible difficulties and problems that the students have to face in different phases of the reform of high education can be identified.*

**Keywords:** *Bologna process, teaching process evaluation, high education.*

## Увод

Двадесет први век као “епоха знања” тражи далеко већи број високообразованих особа и стручњака свих профила. Да би се успешно одговорило овој нарастајућој потреби у Европи, колевци високог образовања, започео је велики процес реструктурирања овог система, како би она могла да има озбиљну улогу на будућем тржишту знања. Суочене са новим изазовима, 29 европских земаља 1999. године на састанку у Болоњи потписује прву декларацију којом започињу велики заједнички посао реформисања високог школства. Нешто касније се овом процесу, означеном као болоњски, прикључује још десет европских земаља. У септембру 2003. године Србија се званично прикључује болоњском процесу. Мада се и пре тога академска заједница Србије суочавала с великим заостатком за универзитетима у Европи и већ од 2000. године се интензивно разговарало о реформама (Вукасовић, 2005), од тог тренутка декларативно пристајање или непристајање на реформе морало је уступити место конкретној акцији. Неки факултети су већ тада, без адекватне законске регулативе, започели корените промене наставних планова и програма и начина оцењивања студената. Међутим, од тренутка доношења новог Закона о високом образовању, реформа овог сегмента образовања постаје и формална обавеза за све.

Концепт европског простора високог образовања, постављен Болоњском декларацијом, не подразумева један јединствен систем, већ се посматра као низ принципа на којима свака земља која је приступила процесу мора да заснива свој систем високог образовања (Турајлић, 2005). Нека од начела на којима се заснива овај концепт су:

– тростепени систем студија са ECTS бодовима као мером реалног оптерећења студената у савладавању студијског програма,

- контрола и обезбеђивање квалитета студија,
- учешће студената као равноправних партнера у образовном процесу,
- механизми за признавање квалификација у складу са Лисабонском конвенцијом,
- професионално образовање и учење током целог живота,
- успостављање веза у европском простору истраживања – размена студената, предавача и истраживача итд. (Турајлић, 2005; Немоз, 2005)

Почетни кораци у реформи углавном су се сводили на прелазак на једносеместралне курсеве, увођење већег броја изборних предмета, смањење обима литературе, увођење континуираног оцењивања студената путем радова и колоквијума, давања више практичне наставе и сл. Мада значајна, ова прва настојања, усмерена преваходно на садржај и организацију курсева, ни издалека не исцрпљују све оно што би коренита реформа универзитета требало да подразумева. Пре свега, мора се истаћи да се “...реформа високог образовања не може свести само на краткорочну интервенцију државе, већ се мора схватити као континуирани процес у којем је улога државе да обезбеди адекватан законски и финансијски оквир, али кључну улогу имају сами универзитети и наставни кадар, који, уз институционалну аутономију и академске слободе, носе и највећу одговорност за успех или неуспех реформе високог образовања у Србији”. (Вукасовић, 2005, стр. 406)

Овај реформски процес поред конкретне акције значи и промену у начину размишљања како наставника, тако и студената. Заједничка одредница тих захтева за променом била би активнија улога свих актера у својеврсном процесу комуникације (Францешко, Коџопељић и Гаврилов, 2005). Када је реч о наставницима, потенцирање активистичке оријентације огледа се у креирању курсева који ће бити препознати као корисни, занимљиви и у функцији остваривања крајњег циља високог образовања. Развој курикулума би, поред промене наставних садржаја, требало да обухвати и промену методологије, а самим тим и проверу и стално унапређивање педагошких способности наставника. Сталне провере знања студената уз континуирано задавање различитих задатака (семинарски и домаћи радови), активнија позиција студената на часу, више практичног рада, ставља пред наставнике нове специфичне захтеве посла.

Захтеви за активистичком оријентацијом у процесу високог образовања можда се највише манифестују у промени улоге студената. Они постају много активнији учесници образовног процеса тиме што се стављају у позицију да самостално креирају део свог студијског програма, кроз могућност одабира и комбиновања изборних курсева. Такође,

континуирани процес евалуације рада наставника и образовне институције од стране студената указује на активну улогу корисника услуга у процесу комуникације који називамо образовањем. Да би студентска евалуација испунила своју функцију оријентације за наставнике и институције у којим сегментима треба да побољшају квалитет свог рада, критеријуми студената треба да подразумевају дозу зрелости. То би значило да се квалитет рада наставника процењује, пре свега, на основу начина на који он преноси знања, а квалитет програма неког курса на основу употребљивости, савремености и научне заснованости садржаја. Предуслов изграђивања зрелих критеријума евалуације и одабира изборних курсева јесте изграђивање зреле мотивације за студирање. Таква мотивација подразумева радозналост, жељу за знањем и усавршавањем вештина и способности које би се заједно са стеченом дипломом препознавале као инструменти за каснију професионалну афирмацију и квалитетнији начин живота.

Захтев за активнијом улогом посебно се поставља и пред институције високог образовања. Својом пословном политиком факултети и универзитети могу бити ометајући или веома стимулативни фактори неминовних реформи. Први предуслови за лакшу имплементацију новина јесу давање иницијативе, пружање информација и подршке током реформисања појединих студијских програма, улагање напора да се технички, просторни и други материјални услови рада подигну на виши ниво. Такође, реформа високог образовања подразумева квалитетну и интензивнију комуникацију између високообразовних институција у земљи и иностранству, као и успостављање сарадње с институцијама и организацијама које студентима могу пружити адекватну праксу.

Активна улога свих актера процеса високог образовања јесте, дакле, предуслов успешног спровођења конкретних реформских захвата како оних који се односе на садржаје студијског програма, тако и оних који се односе на начине њихове реализације.

Чини се да су се прва реформска настојања више базирала на формалним него на суштинским променама студијских програма. То никако не умањује њихов значај, већ само говори у прилог становишту да се ова реформа не може посматрати као једнократан чин, већ као процес. Подела ранијих двосеместралних или вишесеместралних предмета на једносеместралне курсеве, кориговање преобимне литературе и увођење континуираног оцењивања посматрано са психолошког аспекта јесте значајно за студенте. Једносеместрални курсеви као мање целине омогућавају студентима лакше савладавање градива и могу имати позитивне ефекте на успех у учење услед тога што делују као етапно постављени циљеви. Постављање етапних циљева повећава ефикасност учења услед утицаја принципа градијента циља



и близине поткрепљења. Континуирано бодовање активности и оцењивање знања током целог семестра усмерава студенте ка временски распоређеном учењу, за разлику од досадашње доминантне оријентације ка временски концентрисаном (“кампањском”) учењу, што може довести до позитивних ефеката само по ефикасности, већ и по трајности усвојених знања.

Међутим, подизање квалитета образовања поред наведених формалних промена подразумева и рад на суштинским елементима програма. Први корак подразумева дефинисање критеријума на основу којих се процењује значај конкретних садржаја неког студијског програма. Дефинисањем крајњег циља и исхода одређеног студијског програма започиње рад на суштинској реформи наставних садржаја. То подразумева што конкретније одређење која знања будући стручњак у некој области треба да стекне и којим вештинама и умењима треба да овлада. Спрам постављеног општег циља и исхода даље се одређују специфични исходи и циљеви појединачних курсева. Садржај курсева које обухвата одређени студијски програм процењује се на основу њихове инструменталне вредности коју имају у остваривању дефинисаних крајњих циљева и исхода. Таква методологија рада доводи до укључивања у програме најадекватнијих наставних садржаја, што заједно с променама формалних аспеката студијских програма може обезбедити унапређење квалитета образовања.

Успешна реформа високог образовања подразумева и континуирано праћење и евалуирање ефеката реформских захвата у свакој фази реформе. Резултати таквих акционих истраживања могу послужити као корисне смернице за решавање проблема и отклањање грешака који се појављују као неминовни део сваког озбиљног процеса промена. Почетна истраживања била су, пре свега, усмерена на утврђивање ефикасности студирања и успеха у полагању испита. Њихови резултати показују да се ефикасност студирања, мерена како по појединачним испитима, тако и по броју студената који прелазе у наредну годину студија, повећала (Оџић и сар., 2005; Швајцер, 2005). Исто тако, далеко већи број студената редовно посећује наставу (Будимац и сар., 2005). Обухватнија сагледавања ефеката реформе, посебно кроз лонгитудинално конципирана истраживања, треба да поред објективних показатеља ефикасности укључе и испитивање студената о проблемима на које наилазе у савладавању градива. Део истраживања приказан у овом раду представља покушај да се проблеми процеса реформе сагледају из угла студената.

## Методологија истраживања

### *Циљ истраживања.*

Истраживање је спроведено у циљу утврђивања и сагледавања квалитета наставног процеса који се одвија на три студијске групе Филозофског факултета у Новом Саду, које се налазе у различитим фазама спровођења реформских захвата предвиђених Болоњском декларацијом. Оцене квалитета различитих аспеката наставног процеса које су дали студенти три студијске групе анализирани су и компарирани како би се сагледали почетни ефекти примене болоњских принципа у односу на ранију концепцију високошколске наставе, те како би се идентификовале тешкоће и проблеми на које студенти наилазе у различитим фазама реформе високог образовања. Уочени проблеми, али и предности могу послужити као смернице за наставак процеса започетих реформи и његову корекцију да би он заиста могао допринети квалитетнијим, ефикаснијим и функционалнијим исходама високог образовања.

### *Варијабле истраживања*

*Зависну варијаблу* истраживања представља студентска оцена квалитета различитих аспеката наставног процеса. Студентске процене су се односиле на следеће индикаторе:

- *наставни садржаји* (савременост, применљивост у пракси, занимљивост и сл.)
- *квалитет предавања* (добро припремљени, занимљиви часови, разумљиво и јасно презентовани садржаји итд.)
- *оптерећеност студента током наставе* (обимност градива, оптималност у броју курсева који се слушају током једног семестра, оптималност у односу између времена проведеног на настави и времена за самосталан рад студента током радне недеље и сл.)
- *вредновање академског постигнућа кроз форму континуираног праћења и оцењивања* (оптерећеност студента континуираним праћењем и оцењивањем његовог рада, бројем задатака које студент мора урадити ван наставе, организацијом и начином континуираног оцењивања итд.)
- *улога студента у самосталном креирању дела студијског програма путем изборних курсева* (критеријуми према којима се студент одлучује за изборне курсеве)
- *комуникација наставника и студента* (формални и неформални аспекти комуникације студент–наставник).

*Независну варијаблу* истраживања представља студијска група коју студент похађа, а која се налази у одређеној фази имплементације реформисаног наставног плана и програма. Истраживањем су обухваћене три студијске групе:

– На *првој студијској групи* се последње три године реализује наставни план и програм који, у односу на друге две групе, представља најближу апроксимацију принципима прокламованим у Болоњској декларацији. Сви курсеви су једносеместрални, примењује се континуирано праћење и оцењивање студентовог рада, изборни предмети чине 30% наставног плана, али студије још увек у трају четири године.

– На *другој студијској групи* се последње две године примењује делимично реформисани план и програм који, такође, подразумева једносеместралне курсеве, континуирано оцењивање студената током семестра, али је принцип изборности у мањој мери заступљен, тј., преко 90% курсева има статус обавезних;

– *Трећа студијска група* наставу изводи по нереформисаном плану и програму и у раду са студентима још увек нису имплементирани болоњски принципи.

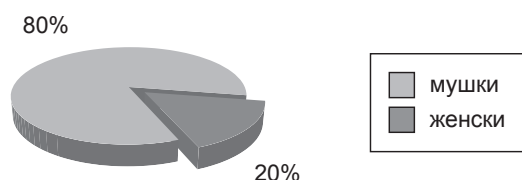
#### *Метод истраживања*

Спроведено истраживање је замишљено као прва фаза четворогодишњег лонгитудиналног истраживања којим су обухваћени студенти три студијске групе који су прву годину студија почели да похађају школске 2005/06. године. Од ових испитаника ће се на крају сваке школске године прикупљати информације о различитим аспектима наставног процеса, како би се кроз својеврсну форму евалуације учили позитивни и негативни ефекти започетог процеса, те могли компарирати са досадашњом концепцијом студијских програма и традиционалним начином студирања.

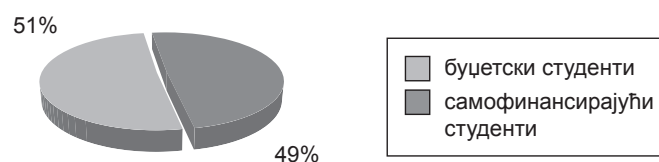
#### *Узорак испитаника*

Узорак је сачињен од укупно 214 студената прве године три студијске групе Филозофског факултета у Новом Саду. Структура узорка према полу и начину финансирања студија (на терет буџета или самофинансирање) приказана је на графикону 1. и 2.

**Графикон 1: Полна структура узорка**



**Графикон 2: Начин финансирања студија**



С обзиром на независну варијаблу, тј. студијске групе у различитим фазама процеса реформисања, укупан узорак је подељен у три групе (табела 1). Први подузорак (студијска група 1) сачињава 75 студената који су своје високо школовање започели по реформисаном програму који представља најближу апроксимацију принципима Болоњске декларације и најдуже се примењује. У други подузорак (студијска група 2) укључен је 91 студент прве године на чијој се студијској групи примењује делимично реформисан план и програм, док трећи подузорак (студијска група 3) сачињава 48 студента који раде по нерепформисаном плану и програму.

**Табела 1. Структура узорка према фази процеса реформисања**

	f	%
Студијска група 1	75	35,0
Студијска група 2	91	42,5
Студијска група 3	48	22,4
Укупно	214	100

### *Инструмент*

На приказаном узорку примењен је упитник којим су прикупљени различити социодемографски подаци о испитаницима, утврђен степен њихове информисаности о раду факултета и универзитета, те њихово познавање процеса реформи које се спроводе у високом школству итд. Део примењеног упитника односио се и на процену квалитета различитих аспеката наставног процеса. У овом раду ће бити разматрани резултати евалуације који се односе на квалитет наставног процеса. Различити аспекти квалитета реализованог наставног процеса процењивани су употребом тврдњи у форми скале Ликертовог типа, као и семантичког диференцијала.

### **Резултати и дискусија**

Као један од индикатора квалитета наставног процеса испитаници су процењивали *квалитет предавања*, исказујући степен свог слагања са тврдњама на скали Ликертовог типа. Садржај тврдњи везаних за квалитет предавања односио се на то колико су предавања наставника добро осмишљена и припремљена, разумљива и информативна, те реализована уз примену елемената активног учења. Применом анализе варијансе анализиране су разлике у оцени квалитета предавања између три студијске групе чији се студијски програми налазе у различитим фазама процеса реформисања. Резултати су приказани у табели 2.

**Табела 2. Разлике у оцени квалитета предавања између три студијске групе**

група	AS*	SD	F	p
Студијска група 1	9,89	2,17	1,58	0,207
Студијска група 2	10,12	2,56		
Студијска група 3	9,35	2,51		

\*Већа вредност AS значи бољу процену квалитета предавања

Како максимални број поена који се може постићи на овом индикатору износи 15, може се констатовати да студенти прилично високо процењују квалитет предавања на све три студијске групе. Добијена вредност F-теста ( $F = 1,58$ ) показује да разлике међу овим проценама, које се могу уочити прегледом висина аритметичких средина, нису статистички значајне ( $p = 0,207$ ). На основу приказаног може се закључити да квалитет предавања не варира у зависности од фазе реформе у којој се поједине студијске групе тренутно налазе.

Садржај тврдњи на основу којих су процењивани *наставни садржаји* односио се на њихову савременост, занимљивост и применљивост у пракси, али и на то да ли садржаји понуђени у изборним курсевима добро покривају различита интересовања студената, те да ли је литература везана за њих лако доступна, разнолика и савремена. Применом анализе варијансе добијени су резултати приказани у табели 3.

**Табела 3. Разлике у оцени наставних садржаја између три студијске групе**

група	AS*	SD	F	p
Студијска група 1	19,17	5,10	2,74	0,067
Студијска група 2	18,51	4,84		
Студијска група 3	17,07	4,34		

\*Већа вредност AS значи бољу процену наставних садржаја

Теоријски максимум за овај индикатор износи 30, тако да се само на основу тога, а без могућности упоређивања добијених резултата с неким стандардом, може рећи да испитаници процењују адекватност понуђених наставних садржаја нешто изнад теоријског просека, тј. као релативно задовољавајућу. Упоређујући разлике између три студијске групе само прегледом аритметичких средина, може се уочити тенденција да нешто боље процене дају студенти две студијске групе које су започеле процес реформисања својих програма. Међутим, добијена вредност F-теста од 2,74 није статистички значајна ( $p = 0,067$ ), те се може закључити да према проценама студената реформски захвати у овом тренутку још нису донели значајније побољшање у односу на наставне садржаје на испитиваним студијским групама. Ипак, доношење дефинитивног закључка на основу претходно изнетог резултата било би преурањено. Неколико је разлога за то. Прво, мора се нагласити да је ниво значајности добијеног F-теста врло близу дозвољеног процента грешке од 5%, а такође и чињеница да је број испитаника у три испитана подузорка релативно мали. Друго, испитаници три подузорка су образовање за изабрану струку започели по одређеном програму (реформисаном или старом) и нису се могли наћи у ситуацији да своју тренутну едукацију упореде с оном коју би за исту струку добили по неком другом, мање или више реформисаном програму. Међутим, непостојање разлика између три студијске групе могло би бити и последица тога што је реформски процес на две студијске групе из нашег узорка до сада више био усмерен на организационе него на садржинске елементе наставе.

Мада анализа разлика између три групе у целини гледано не показује статистичку значајност, упоређивање разлика између сваке две групе понаособ применом Post Hoc LSD тестова показује да је разлика међу аритметичким срединама негде статистички значајна. Тако се прегледом табеле 4. може уочити значајна разлика између студијске групе 1, која је најдаље отишла у реформи и студијске групе 3, чији студенти још увек раде по старом програму и начину студирања.

**Табела 4. Разлике међу појединим групама (Post Hoc LSD тестови)**

Између група		Разлика између AS	P
Студијска група 1	Студијска група 2	0,67	0,379
Студијска група 1	Студијска група 3	2,11*	0,021*
Студијска група 2	Студијска група 3	1,44	0,102

*Оптерећеност студената* посматрана је преко два различита индикатора. Први се односио на оптималну организацију времена, тј. на могућност успостављања оптималног односа између времена проведеног на настави, времена за самостално учење код куће или у библиотеци и слободног времена. Као други индикатор оптерећености студента процењивана је обимност укупног градива које студент треба да савлада током једног семестра, као и оптималност у одређивању броја курсева или предмета који су у једном семестру предвиђени наставним планом.

Разлике у процени оптималне временске организације између три подузорка приказане су у табели 5.

**Табела 5. Разлике у процени оптималне временске организације између три студијске групе**

група	AS*	SD	F	p
Студијска група 1	10,72	3,91	16,75	0,000
Студијска група 2	11,14	3,33		
Студијска група 3	14,71	3,65		

\*Већа вредност AS говори о могућности боље временске организације

Вредност F-теста од 16,75 статистички је значајна на нивоу поузданости од 0,000, што говори да испитаници из три подузорка различито процењују своје могућности за оптималну временску организацију различитих дневних и недељних активности. На основу резултата Post Hoc LSD тестова (табела

б) може се видети да се статистички значајне разлике појављују између две студијске групе које раде по реформисаним програмима, с једне стране, а у односу на студијску групу која ради по нерепформисаном програму, с друге стране. Прегледом аритметичких средина (табела 5) може се констатовати да студенти прве две студијске групе своју временску организацију, наметнуту обавезама на факултету, процењују као знатно мање оптималну од студената треће студијске групе.

**Табела 6. Разлике међу појединим групама (Post Hoc LSD тестови)**

Између група		Разлика између AS	p
Студијска група 1	Студијска група 2	-0,42	0,454
Студијска група 1	Студијска група 3	-3,66	0,000
Студијска група 2	Студијска група 3	-3,24	0,000

Детаљнији увид у разлоге веће оптерећености студената који студирају по реформисаним програмима може се добити разматрањем њихових одговора. Тако анализа резултата добијених на појединачним тврдњама овог индикатора показује да испитаници прве две групе у односу на трећу процењују:

- да су оптерећенији бројем часова у току дана ( $F = 8,12$ ;  $p = 0,000$ );
- да су оптерећенији бројем тестова, колоквијума и других провера знања током семестра ( $F = 5,95$ ;  $p = 0,003$ );
- да имају недовољно времена за рад у библиотеци ( $F = 10,39$ ;  $p = 0,000$ );
- да имају недовољно времена за рад код куће ( $F = 9,648$ ;  $p = 0,000$ ).

Анализа одговора добијених на другом индикатору оптерећености који се односи на обимност програма и број курсева или предмета у једном семестру предвиђених наставним планом, показује сличну правилност (табела 7).

**Табела 7. Разлике у процени оптерећености градивом између три студијске групе**

група	AS*	SD	F	p
Студијска група 1	5,46	2,39	29,96	0,000
Студијска група 2	3,86	1,64		
Студијска група 3	6,47	1,86		

\*Нижа вредност AS указује на већу оптерећеност студената



Добијена вредност F-теста је статистички значајна на  $p = 0,000$ , што показује да се испитаници три групе значајно разликују у својим проценама оптерећености градивом предвиђеним наставним програмом, као и бројем курсева и предмета предвиђених наставним планом. Како на овом индикатору нижа вредност аритметичке средине значи већу оптерећеност, прегледом табеле 7. може се уочити да највећу оптерећеност исказују студенти друге студијске групе, која ради по делимично реформисаном програму. За њима следе студенти прве студијске групе, док најмању оптерећеност показују студенти који раде по неререформисаном програму и традиционалном начину студирања. Да су уочене тенденције у кретању вредности аритметичких средина статистичке значајне када се упоређују сваке две групе понаособ, показују резултати Post Hoc LSD тестова приказани у табели 8.

**Табела 8. Разлике међу појединим групама (Post Hoc LSD тестови)**

Између група		Разлика између AS	p
Студијска група 1	Студијска група 2	1,61	0,000
Студијска група 1	Студијска група 3	-1,00	0,007
Студијска група 2	Студијска група 3	-2,61	0,000

У прилог исказане разлике у оптерећености студената делимично иду и резултати следеће анализе варијансе којом су анализирани разлике у процени вредности *континуираног праћења и оцењивања студентовог постигнућа*, као и оптерећења које за студенте доноси такав начин евалуације. У табели 9. приказани су добијени резултати.

**Табела 9. Разлике у процени континуираног оцењивања између три студијске групе**

група	AS*	SD	F	p
Студијска група 1	6,79	2,27	11,78	0,000
Студијска група 2	5,67	1,79		
Студијска група 3	7,21	1,71		

\*Нижа вредност AS указује на већу оптерећеност студената континуираним оцењивањем

Процењујући колико су оптерећени бројем колоквијума, тестова и других врста провера знања који се континуирано спроводе током трајања неког курса, као и бројем задатака и припрема које морају урадити за поједине часове, студенти три студијске групе показују статистички

значајне разлике ( $F = 11,78$ ;  $p = 0,000$ ). Међутим, прегледом резултата Post Hoc LSD тестова (табела 10) уочава се да процену већег оптерећења исказују испитаници друге групе у односу на остале две, док разлике између прве и треће групе нису статистички значајне.

**Табела 10. Разлике међу појединим групама (Post Hoc LSD тестови)**

Између група		Разлика између AS	P
Студијска група 1	Студијска група 2	1,12	0,000
Студијска група 1	Студијска група 3	-0,43	0,244
Студијска група 2	Студијска група 3	-1,55	0,000

Интересантан резултат за дубљу анализу ових разлика пружа и поређење разлика међу групама на неким од појединачних ставки које припадају овом индикатору. Тако резултати анализе варијансе показују да:

– нема разлика између три групе када је у питању оптерећеност парцијалним проверама знања – колоквијуми и тестови током семестра ( $F = 0,72$ ;  $p = 0,49$ );

– разлике се појављују кад је у питању број задатака које студент самостално и ван наставе мора да припреми како би добио поене за активност током курса, а који улазе у крајњу оцену на испиту ( $F = 35,29$ ;  $p = 0,000$ ); највећу процену оптерећености дају испитаници друге групе, док се разлике не уочавају између прве и треће групе.

Сви приказани резултати једнозначно показују да се у реформисаним програмима појављује проблем повећане оптерећености студента током семестра. Овакве процене су донекле биле и очекиване, јер нова концепција високог образовања, између осталог, и јесте била усмерена на повећање активности студената током саме школске године и стварање могућности да се одређени део градива савлада током самог трајања курса. Завршни испит на крају одређеног курса више није једини начин провере знања и све мање би требало да има функцију јединог начина за добијање оцене. Парцијалне провере знања мањих делова градива представљају фактор олакшавања учења и као такве прихватио их је велики део студената. Наш раније изнети резултат да разлике међу групама нису уочене у погледу оптерећености колоквијумима и тестовима може се посматрати и као индиректан показатељ позитивног односа које студенти имају према оваквим начинима полагања градива неког курса. Међутим, континуирана евалуација подразумева и континуирану активност и учење током читаве школске године, што у

традиционалном начину студирања често није био случај. Предност овакве концепције огледа се и у смањивању кампањског рада на најмању могућу меру, а онда и у повећању ефикасности студирања.

Међутим, на основу добијених резултата идентификована повећана оптерећеност студента може бити последица не само обавезе перманентног рада, већ и реалне преобимности планова и програма настале у почетним фазама процеса реформисања. Из тог разлога се добијени резултати никако не би смели занемарити и морали би бити озбиљно размотрени у следећим фазама реформе. Вероватно је да ће део проблема преоптерећености бити решен већ у врло блиској будућности, када ће планови и програми ових студијских група од четворогодишњих постати петогодишњи. Исто тако, морамо нагласити да у два реформисана студијска програма у тренутку испитивања нису били израчунати ECTS бодови као мера реалног оптерећења, што је могло довести до тога да су неки курсеви заиста преобимни и по броју обавеза и по прописаној литератури. Но, без обзира на то, и након израчунавања ECTS кредита (које је на овим студијским групама урађено већ за следећу школску годину) оптерећеност студената би и даље требало помно пратити како би се дошло до најоптималнијег решења. Посебно ако се има у виду неретка пракса механичког приписивања одређеног броја кредита неком курсу, а без стварног израчунавања броја радних сати који су потребни просечном студенту за испуњавање захтева курса. Изостајање потребне оптимизације захтева и обавеза који се постављају плановима и програмима студијских група може донети бројне негативне последице. Као прво, повећање ефикасности студирања може бити доведено у питање. Друго, повећање ефикасности студирања, мерено кроз број година потребних за стицање академске дипломе, није само по себи довољно уколико није праћено повећањем квалитета знања, вештина и способности који су предвиђени као исходи неког програма. Превелика оптерећеност може имати утицаја и на природу студентове мотивације. Уколико повећани притисак доведе до тога да превасходни циљ учења постане само на време положити испит, а не и стећи знања и вештине који се касније успешно могу применити у професији, онда елементи спољашње мотивације постају доминантни над унутрашњом. Дугорочно гледано, таква ситуација може донети жељену ефикасност високог образовања, али на уштрб његовог квалитета. Отуда би идентификовани проблем морао бити важна смерница за даља реформска настојања.

Један од битних елемената реформског процеса јесте и давање активније улоге студенту у креирању садржаја властитог образовања кроз *могућност одабира и комбиновања различитих изборних курсева*. Полазна претпоставка је да ће студент узимајући активно учешће у свом

образовању моћи да на адекватнији начин задовољи своја специфична интересовања, те да усваја знања и вештине за које је великим делом и интринзично мотивисан. Активнија позиција и већи уплив самосталног одлучивања о садржају сопственог образовања подразумева и већу зрелост и одговорност. Интересантно питање које се у вези с овим намеће јесте којим се критеријумима студенти претежно руководе када се одлучују за похађање неког од понуђених изборних курсева. Једна таква анализа може дати и делимичан увид о природи мотивације за образовање.

У упитнику који смо применили требало је да испитаници рангују пет понуђених критеријума за одабир изборног курса према њиховој важности, тако што би за њих најважнији критеријум означили са 1, следећи по важности са 2 итд. На основу ранга који је најчешће приписиван одређеном критеријуму, за целокупни узорак испитаника добијена је ранг-листа приказана у табели 11.

**Табела 11. Ранговани критеријуми за одабир изборних курсева (целокупни узорак)**

Критеријум избора	РАНГ
Употребљивост знања	1/2
Лакоћа којом се полаже курс	1/2
Наставник који води курс	3
Време одржавања курса	4
Назив курса	5

Прегледом добијених рангова може се уочити да прво и друго место деле два потпуно различита критеријума. Критеријум употребљивости знања у будућој професији који би требало да буде показатељ зрелости у доношењу одлуке и индивидуалног стремљења ка стицању знања корисног за будући рад процењује се једнако важним као и један инструментални критеријум с краткорочним позитивним последицама. Овако високо рангирање лакоће с којом се неки курс може положити могао би бити и последица процењене велике оптерећености студената.

Међутим, када су анализиране разлике између три студијске групе у придавању важности за сваки критеријум посебно применом  $\chi^2$ -теста, резултати су показали да се испитаници три групе значајно разликују у проценама само два од пет понуђених критеријума (табела 12). Први је “наставник који води курс”, а други је “употребљивост знања”. Близу половина испитаника треће групе (43,3%) на ранг 1 или 2 ставља наставника који води курс, док 80,3% испитаника прве групе на првом или другом

месту по важности ставља критеријум употребљивости знања. За њима по навођењу важности овог критеријума следе испитаници треће групе (60%), док је у другој групи (која исказује и највећу процену оптерећења) овај критеријум на прва два ранга стављало 54,4% испитаника.

**Табела 12. Анализа разлика међу студијским групама у ранговању сваког критеријума**

Критеријум избора	$\chi^2$	p
Употребљивост знања	18,52	0,018
Лакоћа којом се полаже курс	8,12	0,422
Наставник који води курс	20,92	0,007
Време одржавања курса	7,91	0,442
Назив курса	10,03	0,263

Добијени резултати о критеријумима одабира изборних курсева сугеришу да поред рада на осмишљавању квалитетних изборних курсева, део напора треба да буде усмерен на осмишљавање начина за давање саветодавне помоћи и вођење студената, посебно оних на нижим годинама. Један такав начин јесте и систем менторства у коме се за студенте сваке године одређују ментори који прате рад одређеног броја студената и разматрају њихове проблеме у организацији студија. На такав или сличан начин би се, кроз пружање исцрпних информација о могућностима које пружа одређени студијски програм, као и кроз детаљно упознавање специфичности понуђених изборних курсева, студенти оспособљавали за самостално доношење најоптималнијих одлука о томе које изборне курсеве и какве њихове комбинације да одаберу.

Континуирана евалуација и захтев за перманентним радом и учењем током читаве школске године као један од принципа реформског процеса за своју последицу има и интензивирање комуникације између студената и наставника. Наша претпоставка је била да би се новонастале промене могле одразити и на *квалитет комуникације студент–наставник*. Отуда су у примењени упитник укључене и тврдње којима су процењивани како формални, тако и неформални аспекти ове интеракције. Тврдње којима су процењивани формални аспекти односиле су се на прописане и формализоване облике комуникације која се остварује кроз држање наставе, консултација, проверу знања и свега онога што чини прописану улогу наставничког положаја. Оцена о задовољењу таквих облика комуникације је самим тим и мање подложна субјективној процени студената. Неформални аспекти комуникације дефинисани су као они који не спадају у прописане,

већ више у дозвољене или пожељне аспекте понашања који чине улогу наставничког положаја и који су као такви подложнији субјективности у проценама (на пример, отвореност за комуникацију, помоћ у савладавању трење на испиту, доследност у односу према студентима и сл.).

Разлике међу групама утврђене су посебно за формалне и посебно за неформалне аспекте комуникације. Резултати анализе варијансе добијени за формалне аспекте комуникације приказани су у табели 13. Испитаници студијске групе 1. која је најдаље отишла у процесу реформисања формалну комуникацију с наставницима процењују статистички значајно бољом од студента друге и треће студентске групе (табела 14). Мада, ако се има у виду да теоријски максимум за овај индикатор износи 20, онда се може констатовати да субјекти све три групе формалне аспекте комуникације процењују изнад теоријског просека.

**Табела 13. Разлике у процени формалних аспеката комуникације студент–наставник**

група	AS*	SD	F	p
Студијска група 1	15,30	2,01	20,48	0,000
Студијска група 2	13,13	2,37		
Студијска група 3	13,59	2,43		

\*Већа вредност AS указује на бољу процену

**Табела 14. Разлике међу појединим групама (Post Hoc LSD тестови)**

Између група		Разлика између AS	p
Студијска група 1	Студијска група 2	2,17	0,000
Студијска група 1	Студијска група 3	1,71	0,000
Студијска група 2	Студијска група 3	-0,46	0,249

Разлике међу групама уочене су и у процени квалитета неформалних аспеката комуникације, што показује висина F-теста приказана у табели 15. Међутим, према резултатима Post Hoc LSD тестова (табела 16), статистички значајне разлике појављују се само између две студијске групе које су започеле процес реформисања и то у корист прве групе, док остала међусобна поређења група нису дала статистички значајне разлике.

**Табела 15. Разлике у процени неформалних аспеката комуникације студент–наставник**

Група	AS*	SD	F	p
Студијска група 1	17,57	3,23	3,67	0,027
Студијска група 2	16,10	3,50		
Студијска група 3	16,41	4,16		

\*Већа вредност AS указује на бољу процену

**Табела 16. Разлике међу појединим групама (Post Hoc LSD тестови)**

Између група		Разлика између AS	p
Студијска група 1	Студијска група 2	1,47	0,009
Студијска група 1	Студијска група 3	1,15	0,081
Студијска група 2	Студијска група 3	-0,32	0,620

Добијени резултати не дају довољно аргумената за извођење закључка да су промене у наставним програмима могле бити фактор који је довео до уочених разлика у проценама како формалних, тако и неформалних аспеката комуникације студент–наставник. Како се не уочавају доследне разлике између реформисаних и још нереформисане студијске групе, узроке варирања студентских процена пре би требало тражити у специфичности-ма струка за које се студенти ових група образују, особинама наставника и студената, као и неким другим факторима, него у самим променама насталим процесом реформисања.

### **Закључак**

Сажимајући изнете резултате може се констатовати да студенти три студијске групе које се налазе у различитим фазама процеса реформисања немају различите процене квалитета предавања и адекватности наставних садржаја, те да процена квалитета њихове комуникације с наставницима не показује доследну и јасну везу с чињеницом да је на некој групи започео процес реформисања, а на некој не.

Већа оптерећеност обимом градива, бројем курсева, неоптималном временском организацијом и захтевима за континуираним самосталним ваннаставним радом исказана је код студената две студијске групе на којима је започет процес реформисања. Отуда се намеће потреба да се у наредним

истраживањима подробније испита реални степен оптерећености студената. То би било пожељно проверити чак и код оних студијских програма у којима је оптерећености већ изражена преко ECTS бодова. Резултати таквих студија би у наредним фазама реформе послужили као важна смерница за постизање два циља у високом образовању: повећање ефикасности студирања и побољшање квалитета стечених знања и вештина.

*У раду су приказани резултати истраживања спроведеног у оквиру пројекта под називом “Улога студената у реформи високог образовања: социопсихолошке детерминанте примене Болоњске декларације” (бр. пројекта 149034) које је финансирало Министарство за науку и заштиту животне средине Републике Србије.*

## Литература

- Будимац, З., Ивановић, М., Ибрајтер, И., Прибела, И. (2005). Модернизација студија информатике на Природно-математичком факултету у Новом Саду, *Зборник радова “Високо образовање на путу ка Европи – четири године касније”* Алтернативна академска мрежа, Београд, 207–213.
- Францешко, М., Коцопелић, Ј., Гаврилов, В. (2005). Полазне премисе плана и програма Одсека за психологију, *Зборник “Личност у вишекултурном друштву”*, Вол. 5, Одсек за психологију, Филозофски факултет у Новом Саду, 7–25.
- Немоз, А. (2005). Увођење ЛМД у Француској у оквиру процеса Сорбона–Болоња, *Зборник радова “Високо образовање на путу ка Европи – четири године касније”* Алтернативна академска мрежа, Београд, 375–380.
- Оцић, И., Протић, Ј., Кокиновић, М. (2005). Ретроспектива и перспектива реформе на Електротехничком факултету у Београду, *Зборник радова “Високо образовање на путу ка Европи – четири године касније”* Алтернативна академска мрежа, Београд, 129–133.
- Ђаковић-Швајцер, К. (2005). Континуирано праћење рада студената током трајања наставног процеса, *Зборник радова “Високо образовање на путу ка Европи – четири године касније”* Алтернативна академска мрежа, Београд, 179–189.
- Турајлић, С. (2005). Високо образовање у Србији између традиције и реалности, *Зборник радова “Високо образовање на путу ка Европи – четири године касније”* Алтернативна академска мрежа, Београд, 285–293.
- Вукасовић, М. (2005). Високо образовање на путу ка Европи: четири године касније, *Зборник радова “Високо образовање на путу ка Европи – четири године касније”*, Алтернативна академска мрежа, Београд, 400–407.



## ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАЊА

Др Биљана Бодрошки Спарносу  
Филозофски факултет  
Београд

UDK-37.014.5  
Прегледни чланак  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 4. IX 2007.

### ЕФИКАСНОСТ И ПРАВИЧНОСТ ОБРАЗОВНИХ СИСТЕМА У ЕВРОПСКИМ ПОЛИТИКАМА ОБРАЗОВАЊА

**Апстракт** *Тема овог рада је међусобни однос димензија ефикасности и правичности образовних система у политикама образовања земаља Европске уније. Да ли се може говорити о њиховој комплементарности или су нужно супротстављене у условима савремене тржишне економије? Политике образовања анализирани су с аспекта теорије људског капитала у којој се ефекти улагања у образовање разматрају у контексту животног циклуса индивидуе. Емпиријске студије показују тенденцију да ефекти инвестиција у образовање опадају током животног циклуса. Ефекти су највиши за децу најранијег узраста из породица нижег социоекономског статуса. Отуда се на нивоу раног образовања у добро конципираним политикама може говорити о комплементарности ефикасности и правичности. На каснијим степенима животног циклуса, посебно током високошколског и образовања одраслих, однос ефикасности и правичности постаје све више међусобно супротстављен. Европска искуства показују да уколико се на ранијим узрастима остварује ефикасно и правично образовање, утолико ће оно бити, по тим димензијама, боље и на свим каснијим нивоима.*

**Кључнe речи:** *политике образовања у Европи, образовни системи, инвестирање у образовање, ефикасност, правичност.*

### EFFICIENCY AND EQUITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN EUROPEAN EDUCATIONAL POLICIES

**Abstract** *The paper deals with the relatedness of the dimensions of efficiency and equity of the educational systems in the educational policies in the countries of the European Union. Can we speak about their complementation or are they necessarily in opposition to each other in the conditions of modern market economy? The educational policies were analysed from the aspect of human capital in which the effects of investment in education are regarded in the context of the life cycle of the individual. Empirical studies indicate to a tendency that the effects of investing in education decrease during the life cycle. The highest effects are for children of the earliest age from the families of lower socio-economic status. Hence, in well conceptualized policies, it can be said that efficiency and equity are complementary at the level of early education. On further levels, especially in high and adult education efficiency and equity become more and more opposed to each other. The European experiences show that the earlier efficient and just education is provided in primary education the better it will be, in this respect, at all subsequent educational levels.*

**Keywords:** *educational policies in Europe, educational systems, investing in education, efficiency, equity.*

## **Увод**

Ефикасност и правичност су две основне димензије образовних система које имају кључно место у анализи европских образовних политика како са теоријског, тако и с практичног аспекта. Теоријски оквири за проучавање ефикасности и правичности образовних система, у најширем смислу, налазе се у теорији људског капитала која има и своју емпиријску потврду, посебно у истраживањима обављеним у САД. Анализа образовних политика у земљама Европске уније сугерише емпиријску потврду основних поставки о значају улагања у образовање, финансијским и нефинансијским ефектима од образовних инвестиција на нивоу појединца и друштва, у контексту различитих стадијума животног циклуса. Рад је структуриран у неколико целина. Први део се бави основним поставкама теорије људског капитала релевантних за анализу различитих образовних политика. Други део се односи на дефинисање ефикасности и правичности у европским политикама образовања. Трећи део се бави анализом међусобног односа циљева ефикасности и правичности на различитим стадијумима образовања и неким европским искуствима у покушају достизања циљева ефикасног и правичног образовног система.

## **Значај унапређивања образовних система с аспекта теорије људског капитала**

Основе теорије људског капитала налазе се у радовима Теодора Шульца и Гарија Бекера<sup>1</sup>. Главна поставка ове теорије је да појам капитала не подразумева само његове материјалне форме. Васпитање деце у породици, школовање, брига о здрављу такође су врста капитала. Већина људи под појмом капитал подразумева банковни рачун, деонице фирми, фабрике и сл. Све су ово форме капитала у смислу да доносе принос и друге корисне ефекте кроз дуги период времена. Али, „ове материјалне или опипљиве форме нису једине. Школовање, компјутерска обука, медицинска бригаа о здрављу, као и учење врлина као што су тачност и поштење, такође представљају капитал. Оне су форма капитала јер повећавају зараду, побољшавају здравље и формирају добре навике кроз читав живот индивидуе. Према томе, економски гледано, трошкови улагања у васпитање и образовање, здравље човека инвестиције су у људски капитал. Он се назива „људски” зато што људи не могу да се одвоје од својих знања, вештина, здравља или вредности на начин на који то могу у односу на финансијска или материјална средства“ (Becker, 2002, 1).

---

<sup>1</sup> Обојца су добитници Нобелове награде за економију, први 1979. године, други 1992.

Инвестирањем у људе повећава се њихова продуктивност. Свака инвестиција по дефиницији подразумева почетне трошкове у очекивању будућих приноса, па тако и инвестирање у људе. Као и код других инвестиција, кључно питање је да ли су оне економски оправдане. Одговор на ово питање зависи од тога да ли принос у довољној мери превазилази трошкове и да ли су стандардни критеријуми инвестирања применљиви. Теорија људског капитала сматра да постоји аналогија између инвестиција у људски капитал и инвестиција у физички капитал, без обзира на извесне разлике међу њима (Pirs, 2003). Основни теоријски постулат који омогућава економску анализу улагања у људски капитал је претпоставка да се човек понаша рационално, па се стога уобичајена економска процедура, која се користи за анализу инвестиција, може применити и на инвестирање у људски капитал. Људи свесно раде на себи, инвестирају у свој (људски) капитал, тако да се разлике у радним дохоцима људи, на пример, могу успешно објаснити разликама у људском капиталу који они поседују, а што је последица различитих нивоа инвестирања у тај капитал.

Образовање, по схватању Бекера, представља најзначајнију врсту те инвестиције. Емпиријска истраживања у САД показала су да постоји чврста повезаност нивоа образовања и радних доходака. Што је виши ниво образовања – виши су и радни доходи. Контролисањем варијабли за које је могуће претпоставити да посредно повећавају ниво радних доходака, као што су, нпр., количник интелигенције, социоекономски статус породице, радно искуство, утврђено је да се објашњење повезаности налази управо у повећаном улагању у образовање. Слична емпиријска потврда нађена је за многе узрасте, за стотине држава са различитим културама и економским системима. Доходи образованијих људи су скоро увек знатно изнад просека, мада су ефекти генерално виши у мање развијеним земљама. Уз то утврђена је тенденција да, нпр., старији људи мање улажу у свој (људски) капитал, због тога што услед краћег животног века који им преостаје немају довољно времена да реализују увећане приносе од такве инвестиције (Becker, 1964).

Инвестирање у људски капитал остварује финансијске и нефинансијске ефекте на нивоу појединца и на нивоу друштва. Економски, односно финансијски ефекти од образовних инвестиција више су истражени у поређењу са нефинансијским. То је свакако у вези са чињеницом да се такви ефекти могу лакше операционализовати и мерити у емпиријским истраживањима, у поређењу са ефектима нефинансијске природе (као што су, нпр., боље здравље, задовољство животом, самопоштовање, оптимизам и сл.). Постоје емпиријски докази да је образовање повезано с многим нефинансијским ефектима и на нивоу појединца и на нивоу друштва.

Животни стил који промовише здравље – здрава исхрана, вежбање, избегавање пушења – повезан је с образовањем личности. Општи статус здравља деце, њихова образовна постигнућа позитивно су повезани с образовањем њихових родитеља. Емпиријски је потврђена тенденција да образовање омогућује појединцу да бира квалитетније и ефикасније у низу различитих ситуација – у куповини робе, коришћењу здравствених, образовних и других услуга на тржишту; чак су и брачни избори бољи с већим нивоом школског образовања, судећи по томе што су стопе развода веће међу мање образованим појединцима (према: Wößmann and Schütz, 2006).

Нефинансијски или нетржишни ефекти улагања у образовање на нивоу друштва такође су емпиријски проверавани. Можда најважније подручје друштвеног живота које је под утицајем образовања јесте процес демократизације, развоја грађанских институција и политичка стабилност. Док диктаторски режими профитирају од неписмене популације и сиромашног становништва, поштовање закона, поверење у социјалне институције захтевају писмену популацију. Аутори прошлогодишњег извештаја о образовању за Европску комисију наводе да је “инвестирање у образовање једна од детерминаната демократизације друштва” (Wößmann and Schütz, 2006, 8). Осим тога, искуства у више европских земаља показују да с повећањем школског нивоа становништва опада стопа криминала у друштву. Овај налаз се најчешће интерпретира на два начина. Прво, повећан ниво образовања смањује стопу урбаног сиромаштва и ублажава ниво неједнакости у дохоцима. Друго, повећан ниво образовања унапређује систем вредности. Виши ниво образовања доприноси мањем отуђењу, већем поверењу у друге људе и у социјалне установе. Емпиријска истраживања у различитим земљама показују да људи више верују једни другима у регионима с просечно вишом стопом образовања (исто, стр. 9).

О значају људског капитала довољно говори и чињеница да је у богатим земљама стопа по којој расте људски капитал виша од стопе по којој расте материјални или физички капитал (Schultz, 1985). За разлику од физичког капитала, људски капитал се у многим случајевима не може третирати по правилу власништва, јер не постоји његово материјално отелотворење. Власник физичког капитала може га продати, може га поклонити другом, може га уништити. Фабрике, опрема, куће, залихе робе могу се уништити у ратовима, држава их може конфисковати и сл. Како то напомиње Т. Шулц, у Другом светском рату “количина” људског капитала у Немачкој и Јапану, упркос људским губицима, била је много мање погођена од количине физичког капитала. Ове земље су се брзо опоравиле после рата

баш захваљујући високом нивоу људског капитала. У земљама с ниским нивоом људског капитала послератни опоравак је неупоредиво дужи. Људи где год да оду носе свој људски капитал са собом. Своје здравље и образовање, као два најважнија вида људског капитала, не можете продати другима или поклонити својој деци. Избеглице, нпр., губе свој физички, али доносе свој људски капитал у нове средине (према: Schultz, 1985).

У супротности с већином других добара, улагање у образовање подстиче позитивне, тзв. споредне екстерне ефекте или приносе на нивоу друштва. Од тога што је неко власник огромних некретнина друштво не мора да има никакве користи (сем доприноса од годишњег пореза). Ефекте од улагања у физички капитал ужива сам власник. Од тога што је неко високообразован цело друштво може да има користи. Особа високог образовања уживаће и финансијске и нефинансијске приносе од улагања у сопствено образовање, али никада није у могућности да интернализује за себе целокупне ефекте такве инвестиције. Ова околност додатно отвара простор за интервенцију одређених државних политика и финансирање образовања на тај начин постаје једно од кључних питања сваке државне политике. Свако ко инвестира заинтересован је за будуће индивидуалне и социјалне користи. Оне ће бити остварене под условом да образовање буде примењено на ефикасан и правичан начин.

### **Дефинисање ефикасности и правичности образовних система у европским политикама образовања.**

#### *Схватања појма ефикасности у образовним политикама*

Проблеми ефикасности (*efficiency*) и “једнаких шанси” или правичности (*equity*) тичу се циљева образовне политике (али и сваке друге – здравствене, социјалне и сл). Да ли ће и у ком степену одређено друштво постављати ове циљеве, ствар је политичког избора и тако излази из оквира научне евалуације. Оно што може да пружи научна анализа јесте одговор на питање колико је сваки од ових циљева достигнут или није достигнут и какав је однос међу њима (Wößmann and Schütz, 2006).

Појам ефикасности односи се на исходе или резултате одређеног процеса у односу на оно што је уложено. За систем се каже да је ефикасан уколико је добијен максимални исход из уложених средстава (новац, време, материјални и технички услови и сл.) или ако је дати исход добијен уз минимална улагања. Ефикасност је, тако, однос између улаза у систем и излаза, онога што се уложи и резултата, компарација трошкова (улагања) и приноса (исто, стр. 2).

Резултати или исходи могу бити мерени на два начина. Прво, мерама у оквиру самог система образовања, као што су, нпр., бодови на тестовима, школске оцене или ниво завршеног образовања. Друго, мерама које излазе из оквира самог система образовања као што су, нпр., могућности запошљавања или зарада на тржишту.

У литератури се говори о два аспекта ефикасности образовног система. С једне стране, постоји тзв. **алокативна ефикасност** која се односи на питање како уложити увек ограничене образовне ресурсе. Која је најбоља комбинација образовних ресурса која ће чинити образовно улагање и дати највећу стопу приноса? Тако, образовне политике покушавају да нађу најбоље решење за подстицање ефикасности образовног система различитим средствима и путевима. Поставља се питање, на пример, да ли је боље (тј. ефикасније) ослонити се на наставнике или на образовну технологију. Ако се одлучимо за наставнике – да ли је ефикасније ослонити се на већи број наставника по ученику или на мањи број наставника, али са знатно вишом квалификацијом. Други аспект ефикасности назива се **техничка ефикасност** која покушава да одговори на питање колико је ефикасан сваки употребљени или инвестирани ресурс у контексту датог улагања – питање ефикасности наставника, образовне технологије, расположивог времена и простора и сл. (Wößmann and Schütz, 2006).

Свака процена ефикасности у образовању има свој спољашњи аспект, где се инвестирање у образовање пореди с алтернативним улагањима ван образовног система, и унутрашњи аспект, који се односи на интерно функционисање образовног система.

Спољашња процена упоређује улагања у образовање на различитим нивоима образовног система међусобно, као и с алтернативним употребама инвестираних средстава ван система образовања – оба пута у тежњи да се добије већа ефикасност, тј. већи ефекти од тих улагања. Питање је следеће – у контексту очекиваних образовних исхода или циљева одређене политике – где треба уложити средства – у само образовање (нпр., увођење савремене образовне технологије или усавршавање наставника) или у друга подручја (нпр., социјални програми за подизање животног стандарда породице ученика, отварање нових радних места на тржишту рада), и даље, ако треба улагати у образовање – на који стадијум образовања, да би се добили највиши приходи.

Интерна процена бави се питањем ефикасне употребе датог улагања у сваком делу и на сваком нивоу образовног система. Питање је како се може добити највише ефикасности од потрошеног новца у одређеном делу и на одређеном нивоу образовања.

*Схватана појма правичности у образовним политикама*

За разлику од појма ефикасности, појам правичности или “једнаких шанси” није толико јасан и недвосмислен. У литератури нема јасне научне (емпиријски проверљиве) дефиниције правичности или једнакости у образовању. Оно о чему се може говорити, а што је данас широко прихваћено у релевантној литератури, то су заправо извесни консензуси међу научницима око неких варијаната концепта једнакости који је предложио Џон Роемер (John Roemer). Централна идеја овог концепта је да неједнакост може бити толерисана само ако настаје услед разлика у уложеним напорима личности, али не ако настаје услед околности које су ван контроле личности.

Традиционално, једнакост шанси или правичност схватана је као одсуство легалних препрека да се приступи образовању, за све положаје или социјалне статусе и за све послове. Џ. Ролс и А. Сен (John Rawls i Amartya Sen) предложили су теорије које одступају од традиционалног гледишта. По њима, није довољно само отклонити легалне препреке образовању, већ људима треба обезбедити нека примарна социјална добра као што су, нпр., исхрана, здравље, слобода, да би се тек онда могло говорити о подједнаким шансама или о образовању које није битно условљено карактеристикама живота у различитим околностима. Надовезујући се на ове пионирске теорије социјалне правде, Р. Дворкин (Ronald Dworkin) уводи компоненту личне одговорности. Правичност захтева компензацију индивидуама за оне аспекте њихове ситуације који ометају њихова постигнућа а за које нису одговорни. Правичност се управо односи на разликовање оних аспеката ситуације за које су људи одговорни и оних за које нису и не могу бити одговорни.

Професор политичке економије Џ. Роемер превео је ове филозофске идеје у економски оквир. Да се послужимо његовим речима, „задатак филозофа је да открију конкретне концептуалне елементе теорије, док је задатак економиста да формулишу изводљиву социјалну политику на тој основи“ (према: Тенеро, 4). Он је то заиста и учинио, формулисао је прецизним математичким језиком и предложио алгоритам применљив у социјалним политикама, посебно здравственим и образовним. Сам Роемер је ову теорију назвао “теоријом једнаких могућности“ (ЕОр, тј., equality of opportunity).

Пет кључних речи везује се за ЕОр теорију: околности, тип, напор, циљ, инструмент. 1. *Околности* су дефинисане као аспекти средине у којој се индивидуа налази, који су ван њене контроле, а који утичу на њена постигнућа. 2. *Тип*, или врста, дефинисан је као скуп индивидуа које имају исте или сличне околности. 3. *Напори* су она понашања индивидуе која

утичу на њен статус и над којима она има бар неку контролу (свесни избори).  
4. *Циљ* је неко будуће стање за које одређена политика жели једнаке шансе.  
5. *Инструмент* је средство помоћу којег ће се могућности изједначити, односно примена политичких мера за остваривање једнаких могућности. Ова теорија ствара оквир за разликовање оних аспеката неједнакости исхода или постигнућа индивидуа који су етички прихватљиви и оних који су неприхватљиви. Неједнакости узроковане етички неприхватљивим факторима (типичне околности које индивидуа не може контролисати, као што су, нпр., пол, раса, социоекономски статус) треба да се компензују како би се елиминисале или неутралисале. Неједнакости које су узроковане легитимним факторима (напори, аутономни избори) не захтевају или нису предвиђени за компензацију. Исходи су праведни само ако су настали услед различитих напора или избора, али не ако су настали услед различитих околности.

Да ли је могуће одредити личну одговорност? Роемеров критеријум је да одступање индивидуалног понашања од просека “типа” (социјалне групе) зависи од слободног избора индивидуе. Принцип личне одговорности он покушава да интерпретира у контексту социјалних услова. Зашто би држава, ма колико богата, дотирала, нпр., здравствено осигурање људима који пуше, а живе у срединама у којима већина људи не пуши (мање су одговорни од просека своје социјалне групе) кад је то ствар њиховог свесног избора? Дакле, правичност не значи једнакост исхода за различите индивидуе, једноставно због тога што свака особа свесно доноси различите одлуке. Људи се разликују по томе што припадају одређеном “типу” (нпр., узраст и социоекономски статус) и што имају одређени ниво личне одговорности (степен самоконтроле и дисциплине коју примењују). Овај степен личне одговорности је под утицајем његове позиције у оквиру „типа“ (социјалне групе). Идеја правичних социјалних политика је да се побољшају услови или околности под којима људи доносе одлуке, тј. чине изборе.

Тако, да би се изједначиле могућности за децу да стекну, нпр., основно образовање, школски систем треба да буде тако организован да ученичке оцене из наставних предмета буду само функција њихових напора или избора, али не и њихових околности. Неједнакост је прихватљива када је резултат избора индивидуе, ако је за то сама индивидуа одговорна. Дакле, “једнакост исхода” и “једнакост могућности” су појмови које треба разликовати.

Треба нагласити да свако ко се интересује за једнакост или правичност жели да оствари тај циљ на што ефикаснији начин – тј., с најмањим трошковима.



У образовним системима однос између циљева ефикасности и правичности може да има различите форме. У неким случајевима ови циљеви могли би да буду независни један од другог. У другим случајевима могућ је међусобно супротстављен однос – ако побољшамо ефикасност смањимо правичност и обрнуто (у литератури се овакав однос означава термином „trade-off“). На крају, могућ је комплементаран однос између ових циљева, што се у већини образовних политика Европе сматра пожељним (Woessmann, 2006). Каква су искуства европских образовних политика о међусобном односу димензија ефикасности и правичности, тема је следећег поглавља.

### **Међусобни однос ефикасности и правичности и нека европска искуства у достизању циљева ефикасног и правичног образовног система**

Кључно питање за стручњаке и политичаре који се баве образовањем јесте да ли постоји начин да се превазиђе међусобна супротстављеност ефикасности и правичности у условима тржишног функционисања савремене Европе. Јасно је да ефикасна политика образовања тежи да избегне неправичност колико је то могуће, као и да релативно правична образовна политика тежи да буде ефикасна. Иако су, како то каже професор Теодор Шулиц, неефикасне школе истовремено и неправичне јер су сви ученици у некој мери погођени постојећом неефикасношћу школског система, питање је да ли се бар на неким стадијумима образовања може смањити неправичност подизањем ефикасности школа. Исти аутор сматра да је то могуће, у извесној мери, на нивоу основног, па чак и средњег образовања. Ефикасне основне школе битно би смањиле неправичност јер је уочено правило да су деца из најугроженијих породица најозбиљније погођена неефикасношћу школског система (Schultz, 1985).

Савремена схватања међусобног односа ефикасности и правичности разматрају се у контексту животног циклуса индивидуе. Ослањајући се на традиционалну теорију људског капитала Џејмс Хекман (James Heckman) и коаутори развили су јединствени теоријски оквир који дозвољава да се процени образовна политика током животног циклуса – уводећи два кључна појма: тзв. самопродуктивност (*self-productivity*) и комплементарност (*complementarity*).

Људске способности, знања и вештине формирају се кроз различите стадијуме животног циклуса. Улагања или инвестирања на сваком стадијуму производе одређене исходе на сваком од њих, али се одражавају и на будуће стадијуме (барем као инпут). Самопродуктивност указује на

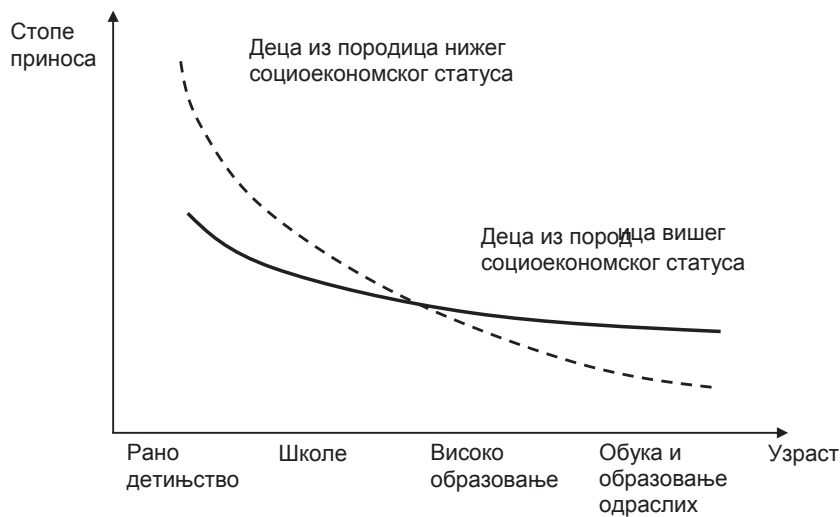
тезу да се, с једне стране, знања, способности и вештине стечене у једном периоду животног циклуса одражавају не само на исходе тог периода, него и на наредно учење, а с друге стране, постоји стална тенденција да стечено образовање само себе увећава. На пример, самоконтрола и емоционална стабилност могу да појачавају интелектуалну радозналост и снажно унапреде когнитивно учење.

Појам комплементарност указује на то да образовање “произведено” на једном стадијуму повећава или смањује продуктивност улагања на следећим стадијумима. Комплементарност имплицира да образовна улагања на различитим узрастима утичу једна на друге. Да би улагања у рано образовање била у потпуности продуктивна, морамо наставити с образовним улагањима на каснијим стадијумима животног циклуса. Аутори наглашавају да самопродуктивност и комплементарност производе мултипле ефекте који објашњавају како добро образовање лако прераста у још боље, а лоше прелази у још лошије, барем с економског аспекта (према: Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2005).

Ове теоријске поставке аутори су и емпиријски проверили опсежним истраживањима у САД, показавши да образовање током животног циклуса заиста показује такве динамичке ефекте. Они су такође емпиријски утврдили тенденцију да за велики део образовног садржаја (посебно когнитивних) **постоје тзв. сензитивни или чак критични периоди у току животног циклуса индивидуе када су образовна улагања посебно ефикасна или чак пресудна. То се, пре свега, односи на период раног детињства и детињства уопште.** Закључак је да ране инвестиције у образовање доносе високе приноси, као и да неадекватне инвестиције отежавају и поскупљују касније напоре образовних политика да их поправе.

Експерти за образовање Европске уније сматрају да резултати ових истраживања имају дубоке консеквенце за креирање и евалуацију образовних политика. На основу емпиријске евиденције о дистрибуцији образовних улагања на различитим стадијумима образовања у земљама ЕУ (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005; Education at Glance, 2005; OECD indicators, 2005, Paris), а користећи методологију Џ. Хекмана и сарадника (Cunha, Heckman et al., 2005) експерти за економију образовања ЕУ сачинили су графикон који показује тенденцију опадајуће стопе приноса с повећањем узраста учесника образовног процеса (види графикон 1).

**Графикон 1: Стилизовани приноси од потрошеног евра  
вна различитим нивоима образовања.**



Извор: Woessmann, 2006, стр. 5.

Две криве на графикону показују да је на млађим узрастима стопа приноса од образовних улагања већа за децу из неповољних социоекономских средина, док је за старије узрасте (посебно високо образовање и образовање одраслих) стопа приноса већа за особе из повољнијих социоекономских средина. Наравно, овај образац је само груб опис просечних ефеката. Постоји хетерогеност у оквиру сваке групе (ниског и високог социоекономског статуса). У просеку стопе приноса од образовних инвестиција највеће су на раном узрасту (предшколском нивоу) и то посебно за децу из породица с нижим социоекономским статусом. Као последица различитих стопа приноса током животног циклуса група из различитих социоекономских средина, може се рећи да постоји извесна супротстављеност циљева ефикасности и правичности образовних улагања у касној адолесценцији и одраслом добу. Најефикасније политике инвестираће у особе које су већ стекле много знања и вештина, што ће им омогућити продуктивније учење, док ће најправичније политике бити усмерене на инвестирање у особе које су из неких разлога (најчешће социјално-економске ускраћености) стекле мање знања и вештина од претходних. Чак ако је технички могуће поправити недостатке раних образовних улагања, таква политика је обично по трошковима неефикасна.

Постоји више разлога релативно ниских користи од образовних инвестиција у одраслом добу: 1. изостају мултипли ефекти који су карактеристични за сензитивне или критичне периоде у стицању одређених знања и вештина; 2. старији људи имају краћи временски хоризонт у току којег убирају плодове својих инвестиција у образовање; 3. вештине и знања стечени током обуке и различитим облицима учења у одраслом добу показују тенденцију теже формализације, тј. добијања диплома (Woessmann, 2006, 4). Ефекти образовних инвестиција на каснијим стадијумима животног циклуса посебно су ниски за људе којима недостају базична знања и вештине који се уче на раним стадијумима и тај недостатак чини да се формирање нових додатних вештина и знања не може одвијати на продуктиван начин. То не значи да не постоје капацитети за учење током одраслог доба, што напомиње и аутор извештаја о образовању Европске комисије. Ради се само о томе „да су покушаји поправљања или компензације на каснијим стадијумима посебно скупи“ (исто, стр. 4).

Насупрот томе, супротстављеност ефикасности и правичности изостаје, може се рећи да постоји чак и њихова комплементарност када се инвестира у рано образовање. Најефикасније политике на раним стадијумима управо су и најправичније јер су ефекти таквих улагања највиши за децу која не могу да науче нужна основна знања и вештине код куће. Такве инвестиције доносе велике приносе зато што имају индиректне ефекте повећања продуктивности каснијег учења. Треба нагласити да ова перспектива захтева посебно дуг временски период који обично није у интересу већине политичара који желе да се ефекти, па макар и минимални, виде у време њиховог мандата. Међутим, позитивни ефекти инвестирања у рано детињство нису у потпуности видљиви све док не прође чак 20 или 30 година (према: Wößmann and Schütz, 2006).

Дакле, ефикасне политике су истовремено и правичне када се улаже у рано образовање, тј. у образовање деце у раном детињству. У случајевима када образовна политика превише касни, тј. интервенише сувише касно, ефикасна расподела најчешће постаје неправична.

#### *Апликативне димензије истраживања ефикасности и правичности*

На основу досадашњих истраживања образовних политика, експерти ЕУ дају низ сугестија за унапређивање циљева ефикасности и правичности на различитим стадијумима образовних система:

*Предшколско образовање.*

Неопходно је улагање у масовно, квалитетно, вишегодишње предшколско образовање. Приоритет треба дати деци из неповољних социоекономских средина. Предшколски програми засновани превасходно на образовању (као, нпр., француски “Ecole maternelle”, који има за циљ да научи децу основама читања, писања и рачуна) показују дуготрајније ефекте, у поређењу с предшколским програмима који су базирани на игри (као што је, нпр., немачки “Krippe” и “Kindergarten”, чија је функција углавном дефинисана као целодневна брига о детету, без наглашене образовне мисије). С обзиром на то да рано образовање може бити и ефикасно и правично, посебно када су циљна група они који су у неповољном положају, може се рећи да добро конципираним образовним улагањима у раном детињству постоји чврста комплементарност ефикасности и правичности чији се ефекти протежу до одраслог доба (Woessmann, 2006).

*Школско образовање.*

На школском нивоу нема јаких доказа за суштинску или нужну супротстављеност циљева ефикасности и правичности. Школске политике које повећавају ефикасност обично су неутралне у односу на “једнакост могућности”, с обзиром на то да су у земљама ЕУ скоро сва деца обухваћена обавезним основним образовањем. С друге стране, за школске политике које су усмерене на правичност није утврђено да знатно утичу на ефикасност. Ипак постоје неке мере које могу побољшати истовремено и ефикасност и правичност школских система (под условом добро организованог образовања у раном детињству). То се пре свега односи на институционалне реформе које уводе комбинацију школске одговорности (нпр., спољашњим јавним завршним испитима) и школске аутономије (нпр., локално одлучивање о наставничким платама, садржајима наставних предмета, школском буџету). Иначе, емпиријска истраживања показују да локална слобода у одлучивању или мере децентрализације, без одговарајућих провера одговорности, имају штетан утицај на ученичка постигнућа услед опортунистичког понашања. Ефекти локалне аутономије постају позитивни само уз екстерне јавне испите. Тако се конкретизују стандарди и надзор над школским постигнућима, али се истовремено школи оставља слобода одлучивања како ће да достигне те стандарде.

Осим тога, политике које уводе конкурентност школа и одлажу професионалну оријентацију на касније узрасте такође подстичу комплементарност циљева ефикасности и правичности. Држава која дозвољава да се државни новац расподељује и приватним основним школама, на пример,

кроз – ваучер систем<sup>2</sup> – не поларизује нужно школски систем, већ ствара здраву конкуренцију кроз партнерство државних и приватних школа. Држава је мотивисана да то учини у подручјима где државне школе раде лоше или ради повећавања правичности – увођењем ваучера само за децу из породица која су у неповољном социјално-економском положају. Увођење избора подстиче покретљивост ученика, а то може бити добро са становишта правичности, посебно у срединама у којима је изражена сегрегација. Истраживања су показала да рано усмеравање ученика у школе које захтевају различите способности повећава неједнакост, док касно усмеравање редукује неједнакост и може имати позитиван утицај на ефикасност, бар базичних когнитивних способности и вештина. Али, претпоставка која лежи у основи свега јесте да ће образовна политика побољшати „судбину“ ученика из неповољних средина ако је претходно усмерила своја улагања на ране узрасте. Уколико образовна политика чека да **ученици дођу у године када започињу високо образовање или постану одрасли учесници образовања, онда ће дефинитивно њени напори завршити и као неефикасни и као неправични** (Wößmann and Schütz, 2006; Woessmann, 2006).

#### *Високошколско образовање.*

На нивоу високог образовања неке мере такође могу да побољшају комплементарност ефикасности и правичности. Европски аналитичари образовања процењују да су државно организовани и државно финансирани европски системи високог образовања у великој мери и неефикасни и неправични. С једне стране, државни универзитети су суочени с мало конкуренције, а с друге стране, ослањање на државно финансирање не стимулише тржишну дисциплину у функционисању образовне установе. Сматра се да би европски системи високог образовања могли добити на ефикасности тржишно базираним реформама, што подразумева извесне мере приватизације и студентско плаћање школарине.

Емпиријска истраживања у САД (где су школарине најскупље) и Европи показују да, насупротив неким очекивањима, актуелне финансијске околности или кредитна ограничења студената (или породице која

---

<sup>2</sup> Ваучер систем је начин јавног финансирања образовања, из пореских фондова. Први пут га је предложио 50-их година XX века амерички економиста и добитник Нобелове награде Милтон Фридман. Ваучер је признаница или купон, у вредности просечних трошкова школовања деце различитог узраста којима родитељи плаћају школарину у установи коју сами изабере – приватну или државну – а која задовољава прописани минимум образовних стандарда. Стечени ваучери уновчавају се из јавних фондова, чиме школе финансирају своје деловање.

финансира студије) нису главна препрека за приступ високом образовању. Утврђено је да слабију пролазност при упису у високошколске установе имају студенти са слабијим претходним образовањем (а они најчешће потичу из сиромашнијих и мање образованих породица) услед недовољних ранијих образовних улагања као предуслова за универзитетско образовање. Стога финансијска интервенција образовне политике за те кандидате, по мишљењу известиоца Европске комисије за образовање, већ је зацаснела да би била у потпуности ефикасна. У већини садашњих система високог образовања у Европи, правичан приступ није постигнут. Сва домаћинства плаћају порез као допринос јавном финансирању високог образовања. Али то високо образовање није подједнако доступно младима из свих породица.

За разлику од обавезног образовања, на овом нивоу постоји тзв. самоселекција која се огледа у томе да млади из образованијих породица чешће одлазе на универзитет. Као резултат тога (са изузетком држава у којима постоји снажна пореска прогресија) финансирање из пореза може да се посматра као неправично за оне који плаћају порез а имају мало могућности приступа високом образовању. У извештају Европске комисије наводи се: “главни разлог неправичности у приступу не лежи у томе да деца из неповољних окружења не могу то себи да приуште у финансијском смислу, већ у томе да немају неопходне образовне квалификације за то. Да би се оваква неправичност у приступу избегла, потребно је интервенисати много раније. У противном, било која политика која има за циљ да повећа учешће у високом образовању може лако да резултира повећаном неправичности, јер ће та места несразмерно више опет заузети студенти из добростojeћих породица, као што се то показало у Великој Британији 80-их и 90-их година XX века” (Woessmann, 2006, 25-26).

Оно што се предлаже за европске образовне политике у високом образовању јесте плаћање школарине која би подстакла студенте на ефикасније студирање, а образовне установе на тржишно понашање. Уз то студентима из сиромашних породица треба обезбедити одговарајућа средства у виду стипендија или донација уз субвенционисање и одлагање плаћања трошкова школарине. Школарине би требало да буду селективне, пре него истоветне. Држава би из својих фондова могла да омогући студентске зајмове који би се везали за доходак породица из којих потичу, а који би се враћали када студенти заврше факултет и почну да зарађују на тржишту рада. Политика школарина заједно са зајмовима везаним за доходак породице може остварити извесну комплементарност између ефикасности и правичности.

*Обука и доживотно образовање одраслих*

Обука и доживотно образовање одраслих (*Training and Lifelong Learning*) везује се за време када особа већ има нека искуства на тржишту рада. За ову врсту образовних програма, посебно у Европи, статистичка евиденција о цени обуке и њеним ефектима прилично је ограничена. Ипак, постојећа евиденција омогућава стручњацима да сумирају неке опште тенденције о њеној ефикасности у земљама с развијеним тржиштем рада: 1. у већини европских земаља обука на послу се обезбеђује готово у оптималном нивоу; 2. ефикасност програма обуке на послу је већа када је организује приватно предузеће, а мања када је организује држава; 3. предузећа имају већи подстрек да инвестирају у специфичне вештине потребне за рад у том предузећу, а мањи за инвестирање у обуку општијег карактера; 4. ефикасност обуке је већа за високо образоване, у поређењу с обуком нискоквалификованих радника.

За разлику од обуке на послу коју организују послодавци, подаци о ефикасности програма обуке коју организује држава пружају прилично суморну слику о њеној ефикасности. Програми обуке које финансирају јавни фондови у европским земљама, укључујући Француску, Немачку, Ирску, Норвешку, Пољску, Словачку Републику, Шведску и Велику Британију, показују веома ниске ефекте или чак негативну стопу приноса, пошто су трошкови програма знатно виши него користи у смислу повећања зараде или могућности запошљавања. Иако је обука коју осмишљава држава често неделотворна и неефикасна у трошковима, њени ефекти знатно варирају када се анализа усмери на различите групе учесника. Тако је утврђена тенденција да су ефекти обуке коју организује држава или јавни сектор виши за одрасле жене у поређењу с ефикасношћу обуке одраслих мушкараца и младих у целини. Исто тако, евиденција из Велике Британије сугерише да иако доживотно учење има веома мало директно мерљивих тржишних приноса, постоје неки ефекти за најугроженије категорије (Woessmann, 2006).

Економски експерти Европске уније за образовање сугеришу да би улога државе у побољшању ефикасности система обуке могла да се огледа у следећем: 1. унапређење информисаности о могућностима обуке; 2. постављање одговарајуће правне регулативе за ову област, укључујући и проблем сертификације; 3. надзор квалитета програма обуке која се организује у предузећима.

Програми обуке које организује држава често су усмерени на незапослене, што је добро с аспекта правичности. Незапослени су увек у неповољнијем положају, а правична политика је по дефиницији управо усмерена на такве категорије. Међутим, емпиријска евиденција о недовољ-



ној делотворности и ефикасности ових програма (посебно када су у питању нискоквалификовани или најмање образовани људи) отвара питање колико они стварно доприносе циљу правичности. Правичне политике интервенишу када се утврде околности које су ван контроле индивидуе, а које је спречавају да стекне додатну обуку. С обзиром на то да је утврђено да су приватна предузећа ефикаснија и делотворнија у остваривању програма обуке (што се најчешће објашњава чињеницом да боље познају захтеве тржишта рада у поређењу да државном администрацијом), онда остаје отворено питање како мотивисати приватна предузећа да се уопште баве темом једнаких могућности. Европска искуства показују да државним политикама које желе да унапреде правичност у програмима обуке и доживотног образовања преостаје да се ослоне на саме индивидуе, пре него на предузећа.

Постоје две околности које су важне за државну интервенцију у обучавању и доживотном образовању одраслих с аспекта правичности, које свака образовна политика треба да има у виду. Прво, иако изгледа да се финансијски више исплате различити програми државних субвенција (нпр., отпремнине и сл.) нискоквалификованих одраслих који су “технолошки вишак“ или за којима не постоји потражња на тржишту рада, програми обуке су боља опција за социјалне политике које заступају гледиште да правичност не подразумева само трансфер новца, већ и социјалну интеграцију. То се напомиње и у извештајима експерата Европске уније о образовању, односно да улажући новац у доживотно образовање одраслих – помажући им да на тај начин нађу посао и зарађују плату – држава добија снажно средство у борби против тзв. културе социјалне зависности или потенцијалних социјалних проблема различите врсте. Радна каријера не може се посматрати само с финансијског аспекта, будући да она „представља суштину достојанства индивидуа...“ (Woessmann, 2006, 30). Друга околност упућује на перспективу животног циклуса и улогу породичне средине као кључног „улагања“ у раном учењу и децјем развоју. Активности доживотног учења усмерене на ниско образоване родитеље који имају малу децу могу доносити додатни ефекат побољшања ране образовне средине за децу из тих породица. Повећањем образовања родитеља у току одраслог доба побољшава се рано учење њихове деце са свим будућим динамичким ефектима на каснијим образовним стадијумима.

У целини гледано, као што је случај и с високим образовањем, основе да се говори о комплементарности циљева ефикасности и правичности у обуци и доживотном учењу релативно су слабе у актуелним образовним политикама земаља Европске уније. Чињеница је да су ефекти обуке виши за боље образоване и да се обука коју организује држава за незапослене и нискоквалификоване показала прилично неефикасном. Политике које

покушавају да се усмере на програме обуке и доживотног учења људи који су у неповољнијем положају упадају у проблем да ефекти њихових улагања постају најнижи када се ради о најугроженијима. Због тога се често прибегава алтернативним политикама које се показују ефикаснијим – попут државних финансијских субвенција за те категорије. Према томе, „уопштено изгледа да постоји супротстављеност између ефикасности и правичности образовања на овом каснијем стадијуму животног циклуса“ (Woessmann, 2006, 31). Суштински важно за политике које желе да се усмере на једнакост могућности јесте да основе за то поставе много раније – покушавајући да побољшају квалитет раног детињства и школског образовања за децу из неповољних породичних средина.

### **Закључак**

Теоријске основе за проучавање и процену ефикасности и правичности образовних система налазе се у теорији људског капитала. Улагање у образовање остварује значајне индивидуалне и социјалне ефекте финансијске и нефинансијске природе. Савремене образовне политике у земљама Европске уније настоје да пронађу начин који ће помирити циљеве ефикасног и правичног инвестирања у образовање на различитим стадијумима животног циклуса.

Ефикасност се схвата као однос између улагања у систем и резултата, компарација трошкова (улагања) и приноса. Правичност у политичким теоријама најчешће се везује за теорију Џона Роемера која се назива теоријом једнаких могућности (ЕОр), и чије су основне поставке математички изражене алгоритмом лако применљивим у социјалним политикама.

Емпиријска истраживања образовне политике у земљама ЕУ потврђују резултате истраживања до којих су дошли амерички аутори (Cunha, Heckman et al., 2005.). Показује се да су ефекти образовних улагања на раним стадијумима виши и да се смањују током животног циклуса. Дакле, најефикасније улагање је у образовање деце раног узраста, док се са старошћу учесника образовног процеса смањује ефикасност улагања. На раном узрасту ефекти су највећи када се ради о деци из неповољних породичних средина. На тај начин ефикасна образовна политика је истовремено и правична. У случајевима када образовна политика интервенише сувише касно, ефикасна расподела (а то значи улагање у оне који већ имају најбоље образовање) најчешће постаје неправична (јер запоставља оне који мање продуктивно уче, тј., оне који нису били у прилици да улажу у своје образовање).

Димензије ефикасности и правичности образовних система не морају нужно бити супротстављене у условима савременог тржишног функционисања. То посебно важи за улагања на раним стадијумима

образовања. Тако, уколико политике образовања подстичу ефикасно и правично образовање раније, то ће оно бити, по тим димензијама, боље на каснијим нивоима. Ако се европске земље усмере на улагања у рано образовање, побољшавајући при том положај сиромашне деце ускраћене у образовном смислу, тада оне неће морати да бирају између ефикасности и правичности на каснијим стадијумима.

### Литература:

- Acocella, N. (2002): *Theories of justice: social conditioning and personal responsibility in Roemer's contribution*, <http://www.hss.caltech.edu/Events/scw/Papers/acon.pdf>.
- Becker, G. (2002): Human Capital, u : *The Concise Encyclopedia of Economics*, Ed. Henderson, D.R., <http://www.econlib.org/library/CEE.html>.
- Becker, G. (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York: National Bureau of Economic Research.
- Blaug, M. (1980): Educational Vouchers, u: *An Introduction of Economics of Education*, New York :Penguin Books Ltd., str. 307-316.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L., Masterov, D., (2005), *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*, Working Papers 11331, National Bureau of Economic Research, <http://www.nber.org/papers/w11331>.
- Friedman, M.&R. (1996): Шта не ваља у нашем школству, поглавље 6, у: *Слобода избора*, Нови Сад: „Global Book“.
- Hild, M., Voorhoeve, A. (2001): *Roemer on Equality of Opportunity*, Social Science Working Paper 1128, California Institute of Technology, Division of the Humanities and Social Sciences.
- Moreno-Ternero, J. (2004): On Roemer's Equality of Opportunity, <http://mora.rente.nhh.no/projects/EqualityExchange/Portals/o/articles/moreno1.pdf>
- Pirs, D., V. (2003): Људски капитал, у: *Мекмилианов речник Модерна Економија*, Београд: Дерета.
- Schultz, W. T. (1985): *Ulaganje u ljude*, Zagreb: Cekade.
- Woessmann, L., (2006): *Efficiency and Equity of European Education and Training Policies*, CESifo Working Paper, Version 25.7.2006, No. 1779, European Expert Network on Economics of Education, [http://www.cesifo-group.de/DocCIDL/cesifo1\\_wp1779.pdf](http://www.cesifo-group.de/DocCIDL/cesifo1_wp1779.pdf)
- Wößmann, L. and Schütz, G., (2006): *Efficiency and Equity of European Education and Training Policies*, CESifo Working Paper, Version 26.4.2006, Analytical Report for the European Commission, European Expert Network on Economics of Education, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>

Марина Митрић, Бојана Вукотић  
Народна библиотека Србије  
Београд

UDK-371.64  
Стручни чланак  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 25. VI 2007.

## ОСНОВНИ ПОКАЗАТЕЉИ СТАЊА У ШКОЛСКИМ БИБЛИОТЕКАМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

**Апстракт** *Анализом су обухваћени просторни и кадровски услови, књижни фондови, коришћење библиотечких фондова и услуга, рачунарска опрема и аутоматизација пословања у школским библиотекама у Републици Србији. Резултати анализе показују да књижни фондови у школским библиотекама у Србији не одговарају потребама савремено конципиране наставе. Ретке су школске библиотеке у Србији које располажу просторним условима и опремом који су прописани наведеним правилницима и стандардом. Честе промене особља у школским библиотекама један су од најозбиљнијих проблема ових библиотека. Овакво стање негативно се одражава на рад и развој библиотеке јер се послови свводе на издавање и враћање књига. Информациони инструменти су изразито неразвијени – у већини школских библиотека није формиран ниједан каталог. Коришћење библиотечких фондова у највећем броју школских библиотека у Србији није у складу с библиотечким правилима, а велики број библиотека уопште не води статистику о коришћењу фонда. Приступ интернету, повезивање школских библиотека у систем централних каталога и могућност коришћења дигиталних ресурса других библиотека претпоставке су пружања квалитетних услуга корисницима библиотеке.*

**Кључне речи:** *школске библиотеке, образовање, библиотечки фондови, информациони системи, савремена настава*

## BASIC INDICATORS OF THE CONDITIONS IN SCHOOL LIBRARIES IN SERBIA

**Abstract** *The analysis comprised space and staff conditions, book funds, the usage of book funds and services, computer equipment and automation of work in libraries in the Republic of Serbia. The results show that the book funds in school libraries in Serbia are inadequate for a modern concept of teaching. Rare are school libraries with ample space and equipment required by the cited standards and regulations. One of the most serious problems is the frequent change of staff. This reflects negatively on the work and development of libraries, since all activities are usually reduced to lending and retrieving books. Informational instruments are alarmingly underdeveloped – in the majority of libraries there are no catalogues. The usage of book funds is most commonly not in accordance with library regulations, and many of the libraries keep no statistics on the usage of their funds. However, access to the Internet, networking school libraries with central catalogues, and the use of digital resources of other libraries are the prerequisites for providing high quality services to library users.*

**Keywords:** *school libraries, education, library funds, informational systems, modern teaching.*

### Законска регулатива

Школске библиотеке су саставни део два система - школског и библиотечног. Самим тим, њихов рад уређује се двојако: прописима из области образовања и прописима из области библиотекарства. Ти законски прописи су комплементарни и представљају јединствену целину која пружа правну основу за рад школских библиотека.

Законским прописима којима се регулише делатност образовања регулисан је и рад школских библиотека као саставног дела школа, док је законским прописима којима се регулише област библиотечно-информационе делатности регулисан рад школских библиотека као дела јединственог библиотечно-информационог система Србије. Прописи из области образовања примењују се на простор и опрему школских библиотека, степен и врсту школске спреме библиотекара, полагање испита за лиценцу и програм рада стручног сарадника, односно библиотекара будући да према овим прописима библиотекар има статус стручног сарадника у настави). Прописи из области образовања примењују се на структуру књижних фондова у школским библиотекама, цене услуга у образовању и програм стручног усавршавања школског библиотекара. У овим сегментима рада школских библиотека законски прописи из области образовања имају приоритет у примени у односу на законске прописе у области библиотечке делатности.

С друге стране, школске библиотеке су део јединственог библиотечно-информационог система у Србији. *Закон о библиотечној делатности* (Сл. гласник РС, бр. 34/94) утврђује матичне функције као функције кроз које се остварује јединство библиотечно-информационе делатности за све типове библиотека у Србији, па тиме и за школске. Матичне функције утврђене Законом о библиотечној делатности јесу: вођење регистра библиотека, вођење каталога библиотечке грађе, старање о усавршавању кадра у библиотечној делатности, надзор над стручним радом библиотека, праћење и проучавање стања, потреба и услова рада у библиотечној делатности и предлагање мера за унапређивање библиотечке делатности и њихово спровођење. Осим матичних функција (као функција од општег интереса у области библиотекарства), прописи из области библиотекарства примењују се у школским библиотекама када су у питању врсте стручних послова у библиотеци, евиденција библиотечке грађе, услови за чување библиотечке грађе, ревизија и отпис фондова, стицање стручних звања. Дакле, прописи из области библиотекарства примењују се у оним сегментима рада школских библиотека који нису регулисани прописима из области образовања.

*Упис школских библиотека у Централни регистар библиотека Србије  
– број школских библиотека*

Вођење регистра библиотека је матична функција у библиотекарству прописана чланом 26. *Закона о библиотечној делатности* (Сл. гласник РС, бр. 34/94). Централни регистар библиотека, у складу са законским прописима, води Народна библиотека Србије. Мрежу школских библиотека у Републици Србији чини укупно 1.525 школских библиотека (1114 у основним школама и 411 у средњим школама) уписаних у Централни регистар, што износи 83% од укупног броја предвиђеног за регистрацију. Преосталих 17% односи се на школе које још увек немају библиотеку или она није испунила услове за регистрацију.

**Показатељи садашњег стања у школским библиотекама**

На основу података које око 1.350 школских библиотека сваке године доставља за базу података Мрежа библиотека Србије, могу се уочити основни показатељи стања у школским библиотекама. Анализом су обухваћени просторни и кадровски услови, књижни фондови, коришћење библиотечких фондова и услуга, рачунарска опрема и аутоматизација пословања у школским библиотекама у Републици Србији. Анализа је дата у односу на важеће националне стандарде за школске библиотеке, прописе и нормативе из области образовања, као и препоруке ИФЛЕ и Унеска.

*Књижни фондови*

Величина и структура књижних фондова важни су показатељи успешности школске библиотеке у испуњавању основних задатака и функција. Анализа књижних фондова у квантитативном (величина) и квалитативном смислу (структура) треба да покаже колико су школске библиотеке успеле као подршка остваривању васпитно-образовног процеса, што је један од њихових основних задатака, као и у којој мери задовољавају различита интересовања и потребе ученика за коришћењем литературе изван наставног процеса.

Полазећи од основног задатка – да буду подршка остварењу васпитно-образовног процеса у школи и помажу ученицима у савладавању наставног програма, предвиђено је да школске библиотеке имају специфичну структуру књижног фонда која се одређује према типу школе. То је у највећем проценту литература за наставу матерњег језика, литература за остале предмете, приручна литература – енциклопедије, лексикони, атласи, речници и слично и литература за наставно особље. У библиотекама

основних школа фондови су подељени на ученички и наставнички и њихова се структура битно разликује, док је у библиотекама средњих школа фонд јединствен, а њиме се служе и наставници и ученици.

Према *Правилнику о нормативима школског простора, опреме и наставних средстава за основну школу* (Просветни гласник, бр. 4/1990) у структури ученичког фонда однос белетристике и осталог дела фонда треба да износи приближно 2:1. На основу података о структури фонда достављених за базу Мрежа библиотека Србије, може се уочити да су у школским библиотекама у највећем проценту заступљена дела из матерњег језика, која чине 56,6% укупног фонда. Литература потребна у настави осталих предмета заступљена је са 8,7% у односу на укупан фонд, сликовнице 1,4%, приручна литература за ученике 1,1%, а литература изван програма намењена ученицима чини 16,6% укупног фонда. Може се уочити велика несразмера у заступљености литературе за наставу матерњег језика (56,6%) и литературе потребне у настави осталих предмета (8,7%), што је сасвим поуздан показатељ да набавна политика није прилагођена наставном програму. Један од узрока свакако су оскудна материјална средства, али и недовољна сарадња библиотекара с активима предметних наставника.

Литература за наставно особље износи 15,6% у односу на укупан фонд школских библиотека, а заступљена је у следећем односу: уџбеници 5,5%, приручна литература 0,9%, дидактичко-методичка литература 2%, педагошко-психолошка литература 1,6%, дела за обраду у лектури намењена наставном особљу 5,3%, закони 0,2% и планови и програми 0,1%.

Општа је оцена да књижни фондови у школским библиотекама у Србији не одговарају потребама савремено конципиране наставе. За њихово побољшање у квалитативном смислу потребна су већа материјална улагања и правилно усмерена набавна политика, која мора да се заснива на наставном програму школе и различитим интересовањима ученика за коришћење литературе ван наставног процеса.

Када је реч о квантитативним показатељима, најважнији критеријум за одређивање величине књижног фонда школских библиотека јесте број књига у односу на број ученика. Према *Правилнику о нормативима школског простора, опреме и наставних средстава за основну школу* (Просветни гласник, бр. 4/1990) прописано је да школска библиотека потпуне, осмозредне, основне школе од осам до 24 одељења треба да има почетни књижни фонд од 2.000 до 4.000 примерака, односно укупан број књига по ученику требало би да буде најмање 10. *Правилником о ближим условима у погледу простора, опреме и наставних средстава за гимназију (и нормативи)* (Просветни гласник, бр. 5/90) одређен је укупан број књига у

школској библиотеци који износи 10–15 књига по ученику. Према *Минимуму југословенских стандарда за школске библиотеке* (Библиотекар, бр. 5-6, 1973) однос библиотечног фонда према броју ученика износи 8-10 књига по ученику. Школска библиотека потпуне основне или средње школе са мање од 500 ученика треба да поседује минимум 2.500 свезака. Наиме, предвиђено је да школе које имају и знатно мањи број ученика, уколико имају потпуни број разреда, не могу имати библиотеку с мањим бројем свезака, јер је 2.500 минималан број примерака с којим се могу извршавати задаци школске библиотеке у складу са наставним програмом потпуне основне или средње школе.

Прикупљени подаци показују да 3,5% школских библиотека у Србији са мање од 500 ученика располаже књижним фондом који не задовољава минимум стандарда од 2.500 примерака.

Према *IFLA/UNESCO Смерницама за школске библиотеке* (Гласник НБС, 1/2005, стр. 387-417) под умереном колекцијом књижних извора подразумева се 10 књига по ученику. У фонду школске библиотеке треба да има најмање 2.500 важних и савремених јединица намењених корисницима свих узраста, способности и образовног нивоа. Услуге библиотеке обавезно подразумевају и приступ електронским изворима информација који прате наставни програм и одражавају интересовања и културу корисника. Електронски извори треба да обухвате приступ интернету, као и посебне библиографске базе, базе пуног текста и образовне софтверске пакете који постоје на CD ROM-у и DVD-ју.

У односу на стандарде за школске библиотеке и нормативе из области образовања, укупан број књига на нивоу Републике је задовољавајући и износи 13,7 књига по ученику, али услед вишегодишње недовољне набавке, фондови нису актуелни. У многим школским библиотекама књижни фондови оптерећени су великим бројем примерака застареле и неактуелне литературе. Често се и школска лектира која одавно није у наставном програму налази у великом броју примерака, као и превазиђена литература из различитих области коју више нико не користи. Посебан проблем су похабане и физички дотрајале публикације. Због тога је за отпис дотрајале и непотребне литературе неопходна повремена ревизија, при чему и тада број приновљених књига на годишњем нивоу треба да буде већи од броја отписаних књига. У већини школских библиотека у Србији није тако: из године у годину укупан број књига реално се смањује јер је, осим у појединачним случајевима, тешко говорити о било каквој редовној куповини књига.



*Набавка, набавна политика*

Према *Минимуму југословенских стандарда за школске библиотеке* (Библиотекар, бр. 5-6, 1973) потребно је да школска библиотека библиотечки фонд попуњава у односу 0,5–1 нова књига по ученику у току сваке школске године. Просечан број приновљених књига у школским библиотекама у току неколико последњих година износи најчешће 0,2–0,3 књиге по ученику, што не задовољава ни минимум стандарда.

Од добре набавне политике и редовне годишње принове књига зависи у којој ће мери библиотечки фонд бити актуелан и у складу са захтевима школског програма. При томе се не мисли искључиво на повећање броја наслова, већ и на обнављање постојећег фонда, нарочито обавезне лектуре која се највише користи, а често је нема у довољном броју примерака. Општа оцена је да се постојећи фондови не обнављају, а набавка нових књига представља озбиљан проблем. Малобројне су школске библиотеке у Србији које се могу похвалити новим и атрактивним издањима која ученици највише траже. Услед вишегодишњег недостатка новца за куповину нових књига, поклон је најзаступљенији вид набавке у школским библиотекама у Србији, а поклоњене књиге нису увек адекватне садржине. Последица је да школске библиотеке углавном располажу старим књигама, а књижни фондови су по структури неодговарајући.

Када је реч о периодици, заједничко за већину школских библиотека у Србији је оскудна и недовољна набавка периодичних публикација. Посебан проблем представља велики број библиотека које уопште немају периодику, нису у могућности да је набаве, нити имају услова за њен смештај и коришћење. Према подацима достављеним за базу података Мрежа библиотека Србије, таквих библиотека је 55,4% у Србији. С друге стране, школске библиотеке које редовно набављају периодику суочавају се с финансијским проблемима за обнављање претплате педагошких и дечјих часописа сваке године, што се одражава на оскудан број приновљених наслова и некомплетирана годишта појединих часописа. Посматрано појединачно, највећи број библиотека годишње набавља 1–2 или највише пет наслова часописа, а изузетно ретке су школске библиотеке које успевају да обнове претплату за преко 10 наслова часописа годишње. На републичком нивоу, просечан број приновљених наслова једне школске библиотеке је 0,8, што значи да једна просечна библиотека у Србији није у могућности да годишње набави ниједан цео наслов.

Кад је реч о укупном броју наслова који се чувају у библиотеци, посматрано појединачно, у највећем броју библиотека чува се до 10 наслова, изванредно мањи број поседује укупно 10–15 наслова, а изузетно ретке су библиотеке са преко 20 наслова часописа у својим фондовима. На републи-

чком нивоу, просечан укупан број наслова који се чува у једној школској библиотеци је 3,5.

### *Простор*

Просторне услове, техничку опрему и наставна средства у школским библиотекама ближе одређује *Правилник о нормативима школског простора, опреме и наставних средстава за основну школу* (Просветни гласник, бр. 4/1990), као и низ правилника којима се одређују ближи услови у погледу простора, опреме и наставних средстава за остваривање делатности средњих стручних школа за поједине делатности. Предвиђено је да се школска библиотека састоји од две просторије – књижнице и читаонице, а величина простора зависи од развијености школе, при чему на једног ученика долази 0,1 m<sup>2</sup> простора за библиотеку. У већим школама предвиђена је и медијатека. Овим правилником прописано је и да у читаоници школске библиотеке треба обезбедити по једно место на сваких 20 ученика од I до VIII разреда. Према подацима о пословању за 2005. годину, школске библиотеке у основним школама у Србији сада располажу тек са 41% потребних места у читаоницама.

*Правилник о ближим условима у погледу простора, опреме и наставних средстава за гимназију* (Просветни гласник, бр. 5/90) прописује блок просторија за библиотеку – медијатеку, у оквиру кога је само за смештај књига предвиђено 30-40 m<sup>2</sup>, а за читаоницу до 54 m<sup>2</sup>.

Ретке су школске библиотеке у Србији које располажу просторним условима који су прописани наведеним правилницима и стандардом. Свака библиотека у просеку има око 52 m<sup>2</sup>, што свакако није довољно за правилно функционисање школске библиотеке. На проблем простора с којим се суочавају многе школске библиотеке у Србији надовезује се и недостатак библиотечке опреме – полица за смештај фондова. Библиотеке које имају проблем недовољног простора најчешће имају и проблем с недовољним бројем полица за смештај фонда. Једна школска библиотека у Србији у просеку располаже тек са 37,8% потребног простора за смештај књига, што јасно показује да су у великом броју библиотека књиге неадекватно смештене. У појединим школским библиотекама, услед недовољног броја полица за смештај, књиге су ређане и хоризонтално положене изнад редова на полицама. Када је реч о периодици, 55,4% школских библиотека у Србији нема часописе у својим фондовима јер нема услова за њихов смештај и коришћење, нити финансијских могућности за набавку. Осим тога, 8,8% библиотека које имају периодичку немају одговарајуће полице за смештај часописа, те је у тим библиотекама периодика неадекватно смештена.

Према *IFLA/UNESCO Смерницама за школске библиотеке* не постоји општеважећа мера за величину простора школске библиотеке, али су дате одговарајуће смернице које треба узети у обзир при планирању простора како би библиотека на најделотворнији начин задовољила потребе школе. То се, пре свега, односи на одговарајућу величину, како би се обезбедио простор за смештај свих врста библиотечке грађе, простор за учење, за читаонице, компјутере, изложбени простор, радне просторије запослених и за пријемни пулт.

### Кадар

Према одредбама *Закона о основама система образовања и васпитања* (Службени гласник РС, бр. 62/04) за радно место школског библиотекар-предвиђена је висока стручна спрема и профили: дипломирани библиотекар-информатичар и за библиотеке основних школа професор, односно дипломирани филолог језика и књижевности или професор разредне наставе, а за библиотеке средњих школа профили наставног кадра који су заступљени у одговарајућој школи.

До доношења *Закона о основама система образовања и васпитања* запослени у школским библиотекама нису имали обавезу полагања стручног испита из библиотечке делатности уколико су имали положен стручни испит у области образовања. Они који су полагали стручни испит из библиотечке делатности то су чинили у Народној библиотеци Србије, односно у Библиотеци Матице српске. Према новом закону, послове наставника и стручног сарадника може да обавља лице које има дозволу за рад (**лиценцу**). Право на добијање лиценце има стручни сарадник који има одговарајуће образовање, савладан програм увођења у посао и положен испит за лиценцу. Прописима о континуираном образовању школских библиотекара бави се *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* (Службени гласник РС, бр. 14/04 и 56/05).

У 2005. години укупан број библиотечких радника у школским библиотекама у Републици Србији износио је **1.369**. Од тог броја, у школским библиотекама Војводине било је запослено **306 (22%)** библиотечких радника, а у школским библиотекама у Централној Србији **1.063 (78%)**. Од укупног броја, њих **973 (71%)** ради у основним, а **396 (29%)** у средњим школама. У школским библиотекама најчешће је запослена само једна особа која обавља све стручне послове у библиотеци – од стручних библиотечких послова (набавка, обрада, дистрибуција и чување библиотечке грађе) и планирања програма рада, укључујући и васпитно-образовни рад, културне и јавне активности, учешће у раду стручних органа школе (наставничко

## Основни показатељи стања у школским библиотекама у Републици Србији

---

веће, разредна већа, стручни активи) до испуњавања обавеза сталног усавршавања.

Од укупно **1.369** библиотечких радника, с пуним радним временом у школским библиотекама ради **652** библиотечка радника (**48%**), док је број радника који раде мање од половине радног времена **578** (**42%**). За **139** (**10%**) школских библиотекара немамо податак о дужини радног времена. У библиотекама с непотпуним радним временом најчешће се ради само по неколико часова недељно.

Статистички подаци о структури стручног кадра у школским библиотекама показују да је то стручни кадар са повољном квалификационом структуром. Међу њима 59% има високу стручну спрему, 36% вишу, док је само око 5% са средњом стручном спремом – посебно је добра квалификациона структура у библиотекама средњих школа, где чак 92% библиотекара има високу стручну спрему. С обзиром на одредбе важећег Закона о образовању, према ком библиотечки радник у школској библиотеци треба да има исти степен стручне спреме као и наставно особље, можемо очекивати да ће се овај позитиван тренд наставити и када је реч о библиотечком кадру у основним школама.

Стручност радника који раде у школским библиотекама посматрана је и на основу броја радника с положеним стручним испитом из библиотекарства. Стручни испит је положило свега 285 библиотечких радника, или 21% од укупног броја запослених у школским библиотекама Републике Србије. Оспособљеност за стручне послове у школским библиотекама врло је слаба, најчешће због честих смена особља у школским библиотекама.

Честе промене особља у школским библиотекама један су од најозбиљнијих проблема ових библиотека. Најчешће послове у библиотеци обављају наставници с недовољним бројем часова у настави који су делимично ангажовани у библиотеци. Такво стање негативно се одражава на рад и развој библиотеке, јер се послови свде на издавање и враћање књига. Рад школског библиотекара је део образовно-васпитног процеса и њихов положај никако не сме бити у другом плану. Зато је неопходно настојати да особље у школској библиотеци буде стално. Оправдано је очекивати да ће оспособљавање школских библиотекара и стицање лиценце утицати да се побољша њихов образовни ниво. Очекује се да ће школе, пошто је уведена пракса оспособљавања за стицање лиценци, убудуће трајно опредељивати одређене раднике за рад у школској библиотеци. Сталност особља на месту школског библиотекара најбоље би се могла постићи ако би се радно место школског библиотекара попуњавало конкурсом, а не прерасподелом технолошких вишкова. Најбоље решење би било запошљавати дипломиране библиотекарке-информатичаре или наставно особље које је спремно да трајно обавља ове послове.

### *Стручно уређење библиотека*

За правилно функционисање сваке библиотеке од посебне је важности њено стручно уређење. Добро организовани фондови и систем смештаја имају велики значај у раду библиотека. Систем смештаја по УДК најпогоднији је за школске библиотеке и примењен је у 32,7% библиотека. Најчешће је школска лектира сређена по разредима, а остатак фонда по групама УДК. Слободан приступ књизи о коме при сређивању књижног фонда у школској библиотеци треба првенствено водити рачуна није омогућен у свим библиотекама. На републичком нивоу, слободан приступ књизи примењен је у 78,5% библиотека, док је у 11,5% заступљен затворен приступ.

Вођење књиге инвентара је законска обавеза сваке библиотеке. У Републици Србији 20,6% школских библиотека нема формиране књиге инвентара, што је недопустиво, имајући у виду да је то најважнији материјални докуменат библиотеке на основу кога се утврђује вредност библиотечког фонда.

Када је реч о стручној обради публикација, може се уочити да су информациони инструменти изразито неразвијени, јер у већини школских библиотека није формиран ниједан од каталога. У 76% школских библиотека у Србији није формиран чак ни лисни алфabetски каталог, иако је обавезан за сваку библиотеку. Према подацима о пословању за 2005. годину, алфabetски каталог има 24% школских библиотека у Србији, насловни каталог 8,6%, стручни каталог по УДК 10,2%, а предметни само 2,6%. Илустративан је податак да у 12 округа у Србији предметни каталог није формиран ни у једној школској библиотеци, иако је вишеструко значајан као информациони инструмент у овом типу библиотека. Електронске каталоге, с обзиром на слабу рачунарску опремљеност, поседује мали број школских библиотека.

### *Коришћење библиотечких фондова и услуга*

Коришћење библиотечког фонда и услуга у школској библиотеци посебно је значајно, јер од заинтересованости ученика за библиотеку и степена коришћења библиотечких фондова и услуга зависи у којој мери је школска библиотека испунила своје основне задатке и циљеве.

Коришћење библиотечких фондова у највећем броју школских библиотека у Србији није у складу с библиотечким правилима, а велики број библиотека из године у годину уопште не бележи статистичке податке о коришћењу фонда, иако је вођење библиотечке статистике обавеза сваке библиотеке. У 2005. години 25% школских библиотека у Србији које су одговориле на анкетни упитник о пословању изоставило је податак о броју

коришћених књига или броју корисника. То не може позитивно да утиче на правилно функционисање школске библиотеке, а за директну последицу има расипање ионако скромних фондова.

Поређење података о укупном броју ученика и наставног особља у школама са показатељима о броју корисника у школским библиотекама, за неколико претходних година, указује на чињеницу да је око 80% ученика учлањено у школску библиотеку и да око 75% наставног особља користи школску библиотеку. С друге стране, обрт књижног фонда и просечан број књига које је у току једне школске године користио један читалац незадовољавајуће су мали.

Када се упореде достављени подаци о укупном броју корисника и укупном броју коришћених књига на републичком нивоу – добија се резултат да је у просеку један читалац школске библиотеке користио шест књига. Ако бисмо само број књига које су прочитали ученици поредили с укупним бројем ученика корисника библиотеке – добија се још слабији резултат: четири прочитане књиге по ученику у току једне школске године. То је, углавном, обавезна школска лектира.

Изнаенађујућа чињеница је да број коришћених књига уопште не зависи од броја корисника библиотеке. Наиме, поређењем података о броју корисника и коришћених књига у школским библиотекама, на нивоу округа у Србији, не може се уочити никаква веза између броја наставника и ученика учлањених у библиотеку и броја књига које су они користили. Има школских библиотека у којима је број учлањених ученика и наставног особља знатно изнад републичког просека, а број коришћених књига у истим тим библиотекама је далеко испод просека у Републици. С друге стране, уочљив је већи број књига које су користили наставници у оним школским библиотекама у којима је наставнички фонд богатији и у односу на укупан фонд чини већи проценат. На републичком нивоу наставнички фонд чини 15,6% укупног књижног фонда, а број књига које је користило наставно особље чини 11% укупног броја коришћених књига.

Ако се, с друге стране, анализира циркулација књижног фонда поређењем броја прочитаних књига у односу на укупан број књига у фондовима школских библиотека, долази се до констатације да је обрт књижног фонда свега 0,3 годишње на републичком нивоу, што јасно показује да капацитет књижног фонда није довољно искоришћен. Један од узрока свакако треба тражити у неактуелним и застарелим фондовима у чијем су саставу књиге које су давно превазиђене, а које би након ревизије требало расходовати.

На основу изнетих података, може се закључити да коришћење библиотечких фондова највише зависи од тога какви су фондови и колико су у стању да задовоље потребе и интересовања корисника. Имајући у виду

застареле и неактуелне фондове школских библиотека, може се закључити да су незадовољавајући подаци о коришћењу књижних фондова последица немогућности набавке нових и атрактивних издања у складу с различитим интересовањима ученика, као и потребама наставника за коришћењем литературе неопходне за стручно усавршавање у савременом процесу наставе.

### **Рачунарска опрема, аутоматизација пословања**

Када је реч о рачунарској опреми, поређењем података за пет узастопних година (од 2001. до 2005. године), може се уочити да се број рачунара у школским библиотекама, иако недовољан, као и број библиотека које имају програм за аутоматизацију пословања, постепено повећава. Број библиотека које поседују рачунар повећава се са 24%, колико је било 2001. године, на 54% компјутерски опремљених библиотека у 2005. години, а број библиотека које поседују програм за аутоматизацију пословања повећава се са 2,2%, колико је било 2001. године, на 7,7% библиотека које су аутоматизовале пословање 2005. године. Индикативно је да је мали број библиотека ту опрему искористио за аутоматизацију пословања.

Након што је 2003. године успостављен систем узајамне каталогизације у Србији, на платформи COBISS, за очекивати је да се школске библиотеке у догледно време укључе у систем, макар као пасивни корисници који ће имати само могућност преузимања записа из узајамног електронског каталога.

У документу Стратегија Министарства просвете и спорта за период 2005–2010. године (<http://www.mps.sr.gov.yu>) предвиђено је умрежавање образовних установа на предшколском, основношколском и средњошколском нивоу, те је реално очекивати да Министарство обезбеди прикључак за интернет у свих 1.750 школа у Србији. То ће омогућити ефикаснију употребу постојећих електронских извора и побољшање квалитета услуга које пружају школске библиотеке.

Приступ интернету, повезивање школских библиотека у систем централних каталога и могућност коришћења дигиталних ресурса других библиотека претпоставке су пружања квалитетних услуга корисницима библиотеке. Информационим технологијама треба дати већи значај у планирању развоја школских библиотека, уз истовремено регулисање приступа одређеним садржајима на интернету на свим локацијама које немају везе с образовним процесом.

Већи број школа у Србији, основних и средњих, покренуло је и редовно одржава свој сајт на интернету, нудећи образовне и квалитетне

## Основни показатељи стања у школским библиотекама у Републици Србији

---

забавне садржаје из свих наставних области. Често је и школски часопис, који уређују сами ученици, доступан у електронском облику на сајту школе. Већи број школских библиотека има Web презентацију – страницу посвећену библиотеци, која је додата већ постојећем сајту школе. Међутим, фондови и активности ниједне библиотеке нису детаљније представљени, а постављање електронског каталога неке школске библиотеке на интернет још делује као далека будућност.

С појавом нових информационих и комуникационих технологија и потенцијала које оне нуде, све активности и планирање развоја школских библиотека требало би усмерити ка њиховом трансформисању у школске библиотечко-информационе центре, који би омогућили увођење савремених достигнућа науке у педагогију и били незаменљива подршка васпитно-образовном процесу.



## ИСТОРИЈА ОБРАЗОВАЊА

Др Ивана Дробни  
Факултет музичке уметности  
Београд

UDK-371.3(37.036)  
Прегледни чланак  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 31. VIII 2007.

### МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ ПРВИХ СРПСКИХ УЏБЕНИКА ЗА НАСТАВУ МУЗИКЕ

**Апстракт** Неколико домаћих аутора пружило нам је својим научним истраживањима значајне податке и чврсте референце о историјату уџбеника за наставу нотног певања (Васиљевић, Стојановић, Каран), тако да су околности њиховог настанка расветљени, концепција и садржај аналитички процењени, те су заинтересованој стручној јавности познати. Сматрали смо, међутим, неопходним – у интересу целисходног посматрања физиономије савремене инструктивне литературе за професионално музичко образовање – да још једанпут погледамо у прошлост да би узроци данашњих стручних несугласица били јасније сагледани. У овом излагању осврнули смо се, у најкраћој форми, на неколико значајних публикација намењених настави (тадашњег) нотног певања и, у то време, заступљених инструмената, чији су аутори уједно и личности које су, по нашем мишљењу, оствариле кључан утицај на укупан развој музичке педагогије на нашем тлу.

**Кључне речи:** Инструктивна литература, инструментална настава, нотно певање, музичка педагогија, музичка писменост.

### METHODOLOGICAL BASES OF THE FIRST SERBIAN TEXTBOOKS FOR TEACHING MUSIC

**Abstract** The research by several Serbian authors provides significant data and solid references on the history of note singing textbooks (Vasiljević, Stojanović, Karan), so that the circumstances of their appearance have been unveiled, the concept and the contents analytically assessed, and today are familiar to the interested professional audience. We have, however, thought it necessary to cast another look into the past in order to get a broader view of the physiognomy of current literature for professional music education and possibly gain a better understanding of today's professional disagreements. Hereby we present, in the briefest form, several important publications for note singing and instruments used at the time, whose authors are also the persons who had, in our view, the most important influence on the development of music pedagogy in our country.

**Keywords:** instructional literature, instrumental tuition, note singing, music pedagogy, musical literacy.

Тихомир Ђорђевић, користећи архивску грађу свог брата Владимира, написао је 1921. године у листу *Политика* “подужи чланак о зачецима музичког живота у Србији”. У том тексту он подсећа читаоце да су “она три музиканта” која је књаз Милош позвао прешла из Земуна у Крагујевац како би својој ћерки Јелисавети обезбедио учитеља клавира. Међутим, за нотни материјал затражио је “музикалије” које је за њу у лето 1829. године послао Јосиф Миловук, књиџар из Пеште, отац Милана Миловука, а преко Вука Караџића (Васиљевић, 2000, 37-38).

Потребу за институционализацијом музичког образовања<sup>1</sup> уочава, према казивању Стане Ђурић-Клајн, “значајан просветитељ у многим областима културе и... крчилац нових путева” ректор *Лицеума* Атанасије Николић (Ђурић-Клајн, 1956, 13). Његово писмо датирано 1839. године упућено “Попечитељству просвештенија” (Министарству просвете, прим. И. Д.) указује да би “необходимо нужно било школу Музикалну отворити... у којој би... сваки без разлике Србин, који на то вољу и наклоност имају, у свакога рода инструментима обучавати могли”, јер се “народ српски од други народа не само јунечством отликује, но и својим поетическим духом и пјеснословним језиком”. Николићева молба после привидне заинтересованости, нажалост, завршава у архиви (Ђурић-Клајн, 1956., 39).

Двадесет година касније Милан Миловук при *Београдском певачком друштву* 1853. године оснива музичку школу у којој је предавао виолину, виолончело и теорију музике. Први јавни наступ његових ученика описале су *Србске новине* уз коментар да се “Чувство радости, задовољства и усхићења мора... пробудити у слушатељима кад чују и виде до чега је неуморни труд и прилежност наставника, а вала и прилежност младежи србске, за ово кратко време тако рећи ни за пуне три године дотерала” (Ђурић-Клајн, 1956, 50).

Из наведених описа уочава се да се од индивидуалне наставе музике и усамљеног апела Атанасија Николића напредовало до на делу и у пракси исказане решености за етaблирањем музичко-школских установа. Српски грађански слој је стичући економску снагу, ослобађајући се постепено турског ропства, почео стварати услове за културни препород и надоградњу. Окретање Европи јасно се одражавало у музичком животу, због тога што “...музика постаје неразлучиви део не само јавног културног живота... него и доброг грађанског изобраења, а посебно финог васпитања грађанске омладине” (Ђурић-Клајн, 1956, 52-53). Но, вратимо се Миловуку...

Седамнаестогодишњи Милан Миловук одржао је 1842. године свој први концерт у Београду заједно са певачима, солистима-аматерима и

---

<sup>1</sup> Једини вид тадашњег учења и бављења музиком у школским оквирима било је црквено појање, Уставом уведено као обавезан школски предмет 1833. године.

Шлезингеровом бандом наступајући као виолиниста. Десет година касније дефинитивно се пресељава из Пеште у Београд и оснива *Београдско певачко друштво*, а под његовим окриљем поменуту прву приватну музичку школу у Србији – *Приуговорну школу свирања* – у којој предаје виолину, виолончело и теорију. Након неколико година и позитивне промене климе у култури уопште, Министарство просвете премешта школу у *Гимназију*, чиме музичко образовање добија значајнију друштвену улогу.

Министарство просвете, “у праскозорју музичког развоја” (Катунац, 2004, 45), 1863. године, доноси правила за *Правитељствену школу музике* која би допринела да “учећи се младићи своја срца облагороде и да корисним знањем обогате” и што је још значајније “дејствује на нарави народа и... утанча чувства и спреми вкус њихов за музику разних стилова изображеног света” (Ђурић-Клајн, 1956, 50). Паралелно с тим правилима, Министарство објављује и правила за *Правитељствену школу певања* – окарактерисану као “рани неуспели покушај државне иницијативе” (Катунац, 45) – са циљем образовања певача у црквеним хорovima (Ђурић-Клајн, 1956). Нема сумње да је аутор правила био лично Миловук, што потврђује његово писмо тадашњем министру просвете Кости Цукићу: “По усменом вашем налогу да начиним програм за школу, пожурio сам се такав у форми скице саставити и... приложити” (Коста Цукић поставио је Миловука за учитеља музике, а у акт о постављењу унето је упутство “да се обавесте директори гимназија о потреби избора ученика за музичке школе” (Васиљевић, 2000, 47). У новоосновану школу у коју се примају деца “за музику даровита и у рачуну одлична” (Васиљевић, 2000, 49) већи број ђака учио је свирање виолине и виолончела, о чему значајне податке у својој студији *Рат за српску музичку писменост* наводи Зорислава М. Васиљевић описујући прве године виолинске наставе у Србији. Миловук је “четири године у гимназији предавао виолину”, до 1869. године, када га у њој наслеђује Карл (Драгутин) Реш. “Миловук је у Београду дао прве инструменталисте, касније чланове оркестра *Народног позоришта*, а међу његовим ученицима најпознатији су Стеван Шрам и Тоша Андрејевић” (Васиљевић, 2000, 121).

Крајем XIX века, тачније 1888. године, у целој Србији било је тек тринаест учитеља музике на тридесет потпуних и непотпуних гимназија, те су за овај посао интересовање исказивали и немузичари. Васиљевићева наводи пример Клаудија Приклмајера, апотекара из Ваљева, који је 1870. године замолио министра просвете да му се “место учитеља нотног певања на реалци ваљевској поделити изволи. Премда нисам гла(з)беник по занимању, него апотекар, то сам ипак од своје младости (...) посећивао часове музике” (Васиљевић, 2000, 43). Уз молбу министру, Приклмајер је поднео на увид уверење о томе да је у Славонској Пожеги водио хор.

Формирање уџбеничке литературе за наставне предмете бива покренуто законским одредбама које су налагале наставницима да пишу књиге из области које предају, што је важило и за музичку наставу, теорију музике и нотну певање. Милан Миловук, један од утемељивача музичког образовања у Кнежевини Србији, први официјелни наставник, постаје први писац инструктивне литературе за теорију музике (године 1866. објављује *Теоричке основе музике*, а 1867. *Науку о музици*) и нотну певање (1871) – једине ове врсте до краја XIX века (Стојановић, 2001).

*Школа нотног певања* Милана Миловука базирана је на подлози класичног дура и мола, са лествично-интервалском поставком звука, абecedним и именованем тонова неутралним слогом. Иако оригинална творевина, настала је под јаким утицајем германске педагогије. Изразито стручним и поступним излагањем, али ослањајући се у великој мери на теорију музике, преко инструктивних једногласних и двогласних етида и песама како у мелодици, тако и у настави ритма, Миловук, према мишљењу аналитичара, није покушао да западноевропске лествичне обрасце приближи особеностима нашег народног певања. Међутим, у свим консултованим научним радовима у којима је анализирано Миловуково стваралаштво запажамо неподељено мишљење да су нека од методичких решења, нарочито у области двогласја, актуелна и данас, уз исказану препоруку да би поједини примери могли, у виду допунске литературе, наћи своје место и у савременим уџбеницима (Васиљевић, 2000).

Без обзира на то што је деловао на подручју тадашње Аустроугарске, дужни смо да кажемо неколико речи и о Исидору Бајићу и његовој *Теорији правилног нотног певања*. Посматрана из аспекта савремене наставе, ова књига значајна је због тога што аутор, мада заступник лествично-интервалске интонације, по први пут у историји музичке педагогије неке од поставки музичке писмености темељи на основама народног појања (Стојановић, 2001). Полазећи од тоничног трихорда у првом издању ове књиге, а од тоничне секунде у другом, смером наставе од (познатог) звука народних и црквених напева и делова Мокрањчевих руковети, ка (нотној) слици, Бајић “кроз сопствено искуство долази до решења која се подударују с методом рада романске школе солфеђа” (Каран, 1993, 102). Приручник је намењен ученицима и наставницима средњих завода, певачима и хоровођама певачких друштава и одликује га “језгровитост, сажетост, прегледност и јасноћа” (Каран, 1993, 90). Трагична околност – Бајић је прекаратко живео, а и деловао је у другој држави – допринела је да *Теорија правилног нотног певања* није утицала на музичку педагогију у Србији. Но, чињеница да је Бајић био човек испред свог времена, чија су педагошка начела доживела пуну афирмацију у Европи двадесетак година касније и под утицајем

других музичких педагога, у првом реду Золтана Кодаја (Кодалу), обавезује нас да у свакој прилици подсетимо на његово дело и краткотрајни узлет елементарног музичког образовања.

Упоредо с Бајићевим деловањем, али у Србији, започиње препород наставе нотног певања оличен у Стевану Мокрањцу. Мада није стигао да остави трага у форми уџбеника, што ће можда побудити мишљење да га нисмо ни морали помињати, његова педагогија и принципи наставе верно су реконструисани на основу дневника рада *Српске музичке школе*, познатих детаља из наставе у *Богословији* и сведочења некадашњих ученика (Васиљевић, 2000), те ћемо их укратко описати.

Централни смер Мокрањчеве наставе у *Српској музичкој школи* представљало је изграђивање способности певања са листа. На часовима је користио литературу француских аутора, у првом реду Пансерона, и инструктивне примере које је сам компоновао уз, по први пут у нашој пракси осим абецеде “талијанску солмизацију”, односно романски начин именовања тонова. Значајно је поменути извођење вежби опажања тонских висина, транспонована, примену ритмичког читања и тежњу за кориговањем интонације путем развоја хармонског мишљења – што је постизано употребом хармонског инструмента, клавира. Зорислава М. Васиљевић говорећи о Мокрањчевом педагошком правцу истиче да је његова концепција представљала спајање германске и романске наставе. Од германске, коју је касније напустио, “попримио је поставку ритмичких врста (по Вилнеру) и вероватно литературу за вишегласни солфеђо, док је од романске прихватио:

- редослед увођења тонских висина од ц1 навише;
- начин именовања тонова – солмизацијом, по принципу апсолутног именовања;
- рад на дијатонским модулацијама;
- хармонске основе приликом постављања тонова;
- Пансеронове уџбенике за солфеђо.” (Васиљевић, 2000, 302)

Поставку и утврђивање дура и мола овај педагог је изводио изузетно пажљиво увиђајући нужност кориговања нама урођене интонације. У том смислу је радио на утврђивању тонике класичних тоналитета, њеном односу према осталим тоновима, вођици поготово, релативно дугим задржавањем на тоничном пентахорду и увежбавању певања скокова у тоналитету.

Мокрањчев, као и Бајићев, педагошки реформаторски пут прекинула је прерана смрт, и то у тренутку када је требало спојити искуства из наставе у *Богословији*, засноване на народном појању, и педагошких основа “са

истраженим начином рада за постављање музичке писмености у *Српској музичкој школи*” (Васиљевић, 2000, 304).

По Мокрањчевом одласку наступа, иако има и другачијих мишљења, период вишедеценијске стагнације педагогије нотног певања будући да он за собом није оставио педагошког наследника и методичког следбеника. Наглашавајући поновну германизацију наставе нотног певања, која је потрајала све до четрдесетих година прошлог века, истраживачи историјата домаће педагогије, у првом реду Зорислава М. Васиљевић, Гордана Стојановић и Гордана Каран, недвосмислено истичу да је на овакав преокрет понајвише утицао Милоје Милојевић. Без обзира на европске узоре и дух које је ова значајна личност успевала да унесе међу колеге у *Српској музичкој школи*, али и у музички живот уопште, напуштање Мокрањчевог правца и елитизовање наставе проузроковао је “потпуни прекид са практичним радом на читању и певању с листа, на оживотворењу музичке наставе и веће приступачности ученицима и будућим наставницима”. Зорислава М. Васиљевић наглашава да је преусмеравање наставе било “погубно преурањено” и уколико је, можда, донело позитивне промене ученицима музике, будуће наставнике је у сваком погледу уназидило.

Милојевићеви уџбеници објављивани у периоду од 1914. до 1940. године, законом прописани за употребу у музичким и средњим школама (Јовић-Милетић, 1996) почивали су првенствено на проучавању сувопарне теорије музике с мелодиком у другом плану, оставивши трајни печат на читаве генерације музичких посленика. Последице оваквог приступа нотном певању, а у оквиру тога и почетном музичком описмењавању, осећају се и данас. Методичка окосница *Градива за уџбеник помоћу нота* насталог 1914. године, конструкција и распоред грађе послужиле су приликом писања осталих публикација, само знатно проширених. Тонове, њихови односи, ритмичке фигуре и ритмичке врсте приказивани су преко схема, однос теорије музике и мелодике, илустрације ради, изражен у страницама *Градива за уџбеник помоћу нота* је 52:4, док је “главно тежиште” у свим књигама посвећено “изучавању интервала... као и проучавању суштине дурског и молског рода” (Каран).

У међувремену се појављују *Музички буквар – Прва знања о музици, Музичка читанка* (1925) и *Методика певања* (1927) Божићара Јоксимовића. Овај аутор великог педагошког искуства и поред извесних позитивних елемената (као што је коришћење асоцијација, на пример) није успео да се определи између музичких узора: чешке школе, где је и сам студирао, с једне, и француске, с друге стране. Остајући недоследан по питању именовања тонова, двоумећи се између апсолутне и релативне солмизације, изостанком поступности у настави ритма и лествично-интервалском инто-

нацијом у мелодици, Јоксимовић није утицао на преусмеравање наставе нотног певања.

Прекретница у музичкој педагогији догађа се тек пред Други светски рат деловањем Миодрага А. Васиљевића. У десетогодишњем периоду трагања у различитим типовима школа и с различитим узрастом полазника, Васиљевић је постојеће методе поставке основних тонова и тонских функција сврстао у две главне групе:

- методе засноване на тонским функцијама;
- методе интервалске интонације, са две подгрупе које чине певање по тоналној интервалској интонацији и певање по атоналној интервалској интонацији.

“Не ослањајући се на различите, вешто завијене судове страних научника о ефикасности појединих метода”, Васиљевић је приступио “искључиво практичном проучавању свих наставних праваца” и после низа година провере дошао до сопствене, аутентичне методе поставке основних тонова, њихових функција и музичког описмењавања уопште. Васиљевићева искуства проистекла извођењем поменутог експериментално-истраживачког рада данас налазимо сублимирана у његовим објављеним уџбеницима, а то су:

- *Интонација* – у вези с музичким диктатом и музичком ритмиком из 1939. године;
- *Нотно певање у теорији и пракси* – комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама, 1940. Године;
- *Једногласни солфеђо* – објављен после Другог светског рата и најпознатији широј јавности.

*Интонација* у издању Јована Фрајта била је намењена настави у музичким школама. Говорећи о функционалном тонском изграђивању и његовој подели, Васиљевић наглашава да је у овом уџбенику тежиште поставио на принципу несвесног изграђивања које се постиже испевавањем и транспозицијом инструктивних примера. У *Уводу* налазимо драгоцене мисли о суштини и циљевима интонације (као предмета), дефиниције о музикалности и њеним компонентама, развоју слуха и његовој подели. Посебно издвајамо *Методске напомене* где Васиљевић наглашава да ова књига представља “активну школу” чији су основни проблеми “читање, писање, опажање и записивање опажања”, бавећи се појединачно основним компонентама наставе: интонацијом, диктатима (усменим – ритмичким и мелодијско градивним; писменим – мелодијским и мелодијским с текстом, подела М. А. В.), ритмом (а у том оквиру и парлатом), те детаљним изучавањем

елементарне теорије музике. Све то, наравно, не би имало никаквог смисла да крајњи циљ овако замишљеног уџбеника није развој музикалности. “Наставни проблем интонације”, објашњавао је Васиљевић, “лежи у томе да се преко систематских вежбања испоље интуитивне музикалне снаге ученика и да се доведу у равнотажу с техником слуха”. У том смислу издвајамо и повезивање мелодике с хармонијом и хармонским опажањем којима је аутор придавао велики значај. То се нарочито јасно запажа када Васиљевић говори о каденцама у којима је “садржана целокупна снага... тоналитета... којима се постиже изграђивање тоналне логике”. Инсистирање на певању каденци свих типова дијатонских лествица, осим несумњиве улоге у развоју музичког мишљења и хармонског слуха, представља основу разумевања музичке синтаксе којом се Васиљевић бавио и сматрао је једним од кључних елемената развоја музикалности уопште. У оквиру ауторових упутстава налазимо податак да је књигу било планирано савладати за једну школску годину са четири часа недељно.

Основни део уџбеника, насловљен *Интонација*, подељен је на двадесет поглавља у којима су појединачно исцрпно описани и звучно богато поткрепљени појмови елементарне теорије музике: трозвучи и њихови обртаји, тетрахорди, интервали, каденце и доминантни четворозвук с обртајима. Овакву концепцију диктирали су тадашњи наставни програми, али и потреба за повезивањем, то јест, припремом ученика за будућу наставу хармоније коју је Васиљевић, такође, предавао. У том контексту аутор већ почиње с наговештавањем свог методичког опредељења – рада на традиционалним основама – успевши да, обрађујући интервале и остале теоријске појмове, преко примера с мањим тонским обимом, у суштини, избегне интервалску интонацију померајући звучно тежиште ка интонацији интервала (Јовић-Милетић). Оно што је данас за нас важно с педагошко-историјског аспекта јесте и то да је аутор свако поглавље завршавао диктатима који су у тесној вези с обрађеним појмовима, што је по његовом мишљењу био најсигурнији пут за “постизање крајњег циља наставе”.

Као нарочито драгоцену издвајамо ХВИ поглавље које се бави опажањем дурских тоналитета. Наиме, све до тада, аутор је, управо због нашег традиционалног музичког наслеђа, лествичне низове постављао помоћу тетрахорада и дурског, еолског и лидијског пентахорда. Његов став био је да није довољно познавати дурску лествицу од тонике до тонике, већ од сваког њеног ступња понаособ, те је кључни моменат у поставци лествичних функција сваког појединачног тона представљало учење и озвучавање староцрквених лествица. Оне су, по његовим речима, имале тонално мелодијски значај у односу на класични дур-мол систем у којем је израженија хармонско-тонална компонента. И у овом случају Васиљевић



је, осим потребе за развојем сигурног опажања и репродукције, теоријског познавања лествица и “осећања значења” различитих тонских функција, сасвим сигурно водио рачуна о неопходности прилагођавања наставе ради прихватања и трајног усвајања западноевропског лествичног (дур-мол) система и хармонске прогресије.

*Нотно певање I и II* је уџбеник намењен предмету школско певање у којем аутор чини суштински помак у инструктивно-теоријској литератури овог типа у нашој средини. Иако је настао као резултат дугогодишњег рада с ученицима различите старости (“7–12 година Одсек за балет у Средњој музичкој школи у Београду, 12–14 година *Женска* и *Мушка гимназија* у Скопљу, 12–18 година *Средња музичка школа* у Београду и музичка школа *Мокрањац* у Скопљу, 15–25 година *Музичка академија* у Београду и 20–55 година Повремени учитељски течај за наставнике нотног певања у основним школама у Београду”, Васиљевић, 1940), коришћен је за наставу у средњим и учитељским школама. Истовремено, *Нотно певање* представља и методски приручник који уводи у срж Васиљевићеве методе – свесно функционално тонско изграђивање – чиме она доживљава своју пуну афирмацију. Интересантно је поменути део *Предговора* у којем аутор недвосмислено исказује захвалност полазницима учитељског течаја сматрајући да је и уз њихову помоћ дошао до методе разумљиве музичарима и аматерима, деци и одраслима. Такође је, како наводи, захваљујући управо њима дошао до објективног суда о делотворности своје методе. У анонимној анкети спроведеној са свим учесницима, на питање “осећате ли се способним да у свом разреду предајете нотно певање”, добио је 80% позитивних одговора.

Подељена у два дела, за први и други разред, ова књига равномерно и поступно обухвата све наставне елементе савремене педагогије. После *Увода* и елаборације основних појмова из акустике и теорије музике, следе поглавља са обрадом појединачних методских јединица из области мелодике и ритма: од основних тонова, нотних трајања, кључева, метрике, у првој, а затим дурских и молских лествица, до сложених тактова, модулација и хроматике, у другој књизи.

Васиљевић је, састављајући уџбеник, навео велики број једногласних народних песама – за обраду и утврђивање мелодијске и ритмичке проблематике. Хармонизоване народне мелодије за дечје и омладинске хорова, наведене на крајевима оба дела књиге, осим упознавања ученика са нашим певањем, диктирала је и потреба за стварањем масивног звучног фонда. Ове, слободно можемо рећи, композиције настале су као резултат ауторовог истраживања тоналних основа и стила нашег народног певања, којим се такође бавио, а то је, конкретно у овој ситуацији, чинио на начин што је “сваком хорском гласу дао сродну народну мелодију”. У поставци

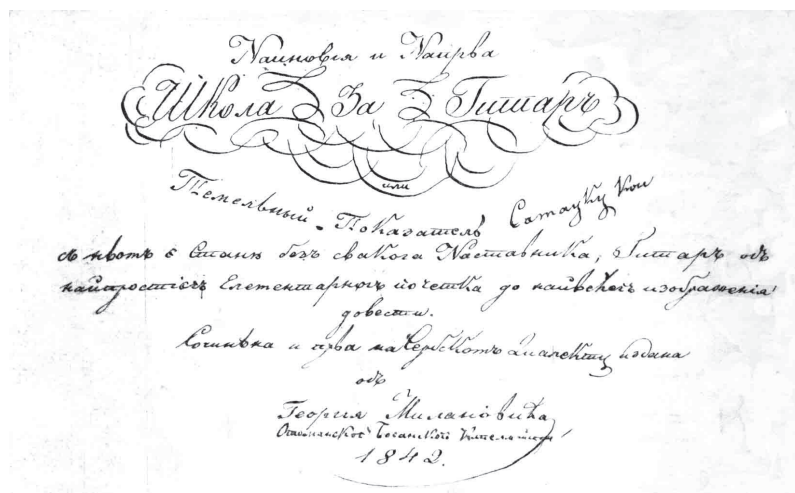
ритма аутор поступа на идентичан начин. У том смислу увео је, како каже, нови начин тактирања и, наводећи велики број песама из Јужне Србије, објаснио и систематизовао основне карактеристике балканске метрике – што се први пут сусреће у литератури ове врсте у нашој средини.

Стручне полемике после Другог светског рата и неслагање појединих педагога неупућених у суштину Васиљевићеве методе, осујетиле су даље штампање *Нотног певања*. Међутим, нови услови у којима је деловао на наставничком одсеку *Музичке академије* у Београду, у којима је његов рад на пољу усавршавања методологије почетног музичког описмењавања дошао до пуног изражаја, резултирали су објављивањем *Једногласног солфеђа*, чија је актуелност очувана до данас.

У историјату српске музичке педагогије мало аутора се, поред педагошке делатности и испуњавања других бројних обавеза, окренуло писању инструктивне инструменталне литературе, чиме је и истраживање њеног укупног развоја знатно сужено, а самим тим и тешко за реконструкцију. С друге стране, велики део књига за које нам је познато да су објављене или нису сачуване, или су нам биле недоступне.

*Школа гитаре* – “Најновија и најпрва Школа за гитар или Темељни показатељ самоуку кои вас је у стању без свакога наставника гитара од најпростијег елементарног почетка до највећег изображенија довести. Сочивка је прва на сербскоме дијалекту писана од Георгија Милановића отоманскога босанског капелника 1842.” Ова ретка књига налази се данас у поседу Музиколошког института САНУ.

Први музички уџбеник на српском језику – *Школа за гитар* Георгија Милановића



Обрађујући основне теоријске појмове, начин произвођења тона, држања и свирања гитаре – на деведесет страница малог формата, ‘сочини-тељ’ уз коментар да “Ове многе списаније књига немају конач, вели Гете, а и производство музике нема ни почетка ни конца, нити ће га до краја имати”, указује читаоцу како је ово тек први, скромни, корак ка учењу музике – ‘художества’ “што слух украшава, сердце човека ублажава, ум поштрава и које дружевном увеселенију многе плоде приноси”.

“Художество ово има само писмена која се по немачкој азбуци именују и то: *a, xa, ce, de, e, ф, г*, итд. Свако ово писмено отређује се више пута, јер може бити три или четири *ce*. Као сниско, средње, високо и највише, а такође се може на свако писмено бивствовати. Писмена изгледају ова музикална као год тачке, са, без, штрикле, чрте (следи илустрација, прим. И. Д.)” Даље се говори о начину произвођења тона на гитари, регистрима (бас и дискант жицама), нотним вредностима, врстама тактова и ‘претстави нота’ које се добијају на свакој жици када се свирају на празној, првим и другим прстом леве руке. Ови “необично нужни гласови који гу се не само знати како се ваћа морати, но и да би се чисто изсвирали” приказани су у *Упражненију за леву руку* после којих одмах следе *Променитељни знаци* – повисилице, снизилице и разрешилице које се могу добити у регистру овог инструмента.

*Гласоразличности* – интервали и квинтни круг навише и наниже представљени су табеларно. Квинтни круг у првој колони садржи број заступљених предзнака, у другој име тоналитета, у трећој – име његове паралеле, а у четвртој упутство “Шта се ваћа у овим случајевима: у место свако *ef* ваћа се *фис*; у место *ef* и *ce* ваћа се *фис* и *цис*...” и тако редом. И коначно, после свих побројаних теоријских објашњења, Милановић пружа лекцију *Како ваља гитар држати* уз тумачење прстореда и његовог означавања. Свирање краћих једногласних и вишегласних мотива прогресивно пружа повећавање захтева уз коментаре о орнаментацији, приказе динамичких, ознака карактера и темпа. Говорећи о *Нужности доброга карактера за музику* аутор вели: “Нарочито... они који добри мајстори у гитару нису, и који су то прво почели учити, особито морају на такту пазити. У противном случају који су искусни њима се дозвољава сваки комад вољно свирати, а они ако разумеју, они ће се заиста моћи карактерическо по музици владати”. После *Хармонских гласова на гитару*, ‘шкала’ до седам предзнака и акорада по квинтном кругу (видети следећу илустрацију), Георгије Милановић окончава излагање *Штимовањем шпанскога гитара* и кратким етидама.

Међу малобројним ауторима уџбеника за инструменталну наставу налазимо имена Владимира Ђорђевића, Данице Крстић и Петра

Стојановића, који су обележили, заједно са осталим ствараоцима чија су дела сачувана, први век трагања за музичким методским правцем у Србији. Пре њих литературу овог типа писали су још само Аксентије Максимовић – у тадашњој Аустроугарској, и Јосиф Свобода (Рибић, 2003).

Владимир Ђорђевић, један од најактивнијих музичара свога доба, делујући на веома широком пољу у историји српске музике, остао је забележен као мелограф, сакупљач архивске грађе, композитор и наставник, мада је у истој мери значајан и као аутор инструктивне и уџбеничке литературе. На пољу ширења музичке педагогије за собом нам је оставио неколико књига. То су: *Општа теорија музике* (1924), *Кратко упутство за предавање нотног певања у основној школи* (1927), *Певанка за ученике основних школа и учитељских школа* (1928) којима се у претходном делу излагања о развоју музичке писмености нисмо бавили због тога што смо наведену област посматрали из перспективе развоја професионалног музичког образовања. Како су ова дела била намењена настави у основним школама, сматрали смо да би тиме садржај овог излагања био непотребно оптерећен. Нашу пажњу, међутим, и те како привлачи Ђорђевићева *Школа за виолину* – објављена 1899. године. Своје друго “преправљено и попуњено” издање ова књига је доживела 1905. године, трајући у српској настави виолине више деценија.

Распоред грађе диктиран тадашњим потребама наставе и праксом састоји се, осим учења инструмента и упознавања елементарних музичких појмова, и од теорије музике и повезивања са наставом музичке писмености. Аутор је књигу поделио на четири главне целине у којима се после почетних поглавља посвећених изучавању теорије и теоријских појмова прелази на ‘озвучавање’ реченог. *Први део* на почетним странама доноси објашњење ученицима да је музика “вештина која нам вежба и оплемењује чула, учи нас да волимо ред, да ценимо што је лепо и добро, улива нам осећање узајамне љубави, јача нам памћење и пријатно нас забавља”. Настављајући како се добија тон на инструменту, Ђорђевић пореди музику с говором и казује да “као год што од гласова по извесним правилима правимо слокове, речи, реченице, тако исто правимо од тонова по извесним правилима мелодије. Мелодијом зовемо ред тонова који долазе један за другим и који су уређени по законима музике. Као год што можемо да запишемо све оно што говоримо, тако исто можемо записати и све оно што певамо или свирамо”. Потом прелази на илустрације линијског и “нотног” система, нота, њихових трајања, пауза, исписивањем виолинског регистра, тактова и тактних црта. Закључујући уводно излагање о деловима и начину држања виолине, аутор прелази на приказивање празних жица и свирање – “полако и целим гудалом” – после чега следе тонови који се могу у првој позицији

свирати на Г и Д жици, и то тако што “целу ноту ваља свирати док се не изброји 1, 2, 3, 4, пола ноте док се не изброји 1, 2 итд.”. За овим су дате вежбе у половинском покрету и Ц-дуру. На исти начин је поступљено са А и Е жицом, с тим што је у потоњим вежбањима заступљен четвртински покрет и Ц-дур, осим у једној вежби у која је у а-молу. *Други део* аутор започиње приказом и тумачењем ознака за повишавање и снижавање нота (једноструких и “двогубих”) за којима следи “још које вежбање на онај исти начин као у прошлом делу” – свирање Ц-дур скале. Примећујемо да се одмах потом уведе Г-дур, е-мол, Ф-дур и д-мол с тим што је вешто избегнуто да се о овим лествицама говори, нити су оне посебно означене. То је остављено тек за *Трећи* и *Четврти део*, где се по извођењу лествица наводе вежбе и композиције у одговарајућим тоналитетима.

До краја књиге Ђорђевић је доследно преплитао теоријске појмове мање-више их озвучавајући потоњим вежбањима објаснивши при том пунктиране фигуре, троделне тактове, синкопу, агогичке ознаке, неправилне ритмичке групе (триоле, квинтоле и секстоле), предзнаке, типове молских лествица и, напослетку, интервале. За овим следи низ народних мелодија и уметничких композиција (у малом проценту) систематизованих према тоналитетима – до четири предзнака.

Без обзира на архаични језик и коришћену терминологију (али не и погрешну у односу на данашњу), концепцију диктирану теоријом музике, листајући ово дело не можемо остати равнодушни према ауторској поступности и методичности. Ма како ова *Школа за виолину* била малог обима (50 страна) и ма колико у постојећим описима наивно изгледала настава виолине извођена према Ђорђевићевом уџбенику на почетку прошлог века (Каран), у њој је на најсажетији начин растумачена већина музичких појмова, учитељи су оспособљавани да како-тако владају овим инструментом и предају га – што је квалитативно утицало на развој музичког образовања и ширење музичке културе.

*Школа за клавир* Данице Крстић излази из штампе знатно касније у односу на уџбенике за гитару и виолину – тек 1911. године – благодарјећи ауторкином ставу како је “школа за клавир са објашњењима на српском језику веома потребна”. Наглашавајући да “ово дело није ништа ново, до састав наставног материјала из клавирске литературе и из најбољих уџбеника”, ауторка је себи ставила у задатак да пружи “поуздано средство за успешно образовање почетника... придржавајући се принципа – корачати од лакшега ка тежем” и уважавајући нужност паралелизма теоријских и практичних поставки. Како сама наводи, после петнаестогодишњег искуства, овим уџбеником је имала намеру “не да пропише наставнику

педантан програм, већ да олакша наставу и да помогне успешном развићу свирања клавира код српске младежи”.

На нешто више од стотину страна (103), подељена у две целине (за прву и другу годину) *Школа за клавир* пружа упутства о држању тела, руку и прстију за клавиром, распознавању дирки, обележавању прстију, нотама, линијском систему и неким теоријским појмовима уз коришћење абecedног именованја тонова. После уводног *Вежбања у читању нота* (налик савременим вежбама за равномерно читање које су заступљене и у осталим деловима књиге) – “нека ученик одреди којом ће се дирком која нота свирати...” приступа се свирању једноставних примера на основним тоновима (ин Ц) у обиму квинте симултаним извођењем обема рукама, то јест, удвајањем мелодијске линије. Између ових вежби инкорпориране су мелодије *За четири руке* “јер техника и ритмика морају ићи упоредо једно с другим, и није само моје, већ сваког педагога убеђење, да је свирање у четири руке поуздано средство противу свирања без такта”. Поступно проширивање основног квинтног низа, додавањем доминантног тетрахорда основне лествице (мало г-ц1), тумачењем пауза, нота с тачком, акорада и лигатура, води до дела о *Повишавању и снижавању тонова*. Решавајући питање повисилица, снизилица и разрешилица у графичком и теоријском погледу, слично Ђорђевићу, Даница Крстић одмах потом звучно уводи, али не тумачи нове тоналитете – Г-дур и Ф-дур. Од тактова су заступљени 2/4, 3/4, 4/4, 3/8 и 6/8 уз дводелну и (у неколико примера) четвороделну поделу јединице бројања, односно прост тродел, а од ритмичких фигура триоле, секстоле и “испрекидане” – триоле с паузом.

Како ауторка не исказује потребу за певањем заступљених мелодија, нити певање помиње иједном речју (имајући у виду искључиво абecedни начин именованја тонова и теоријска објашњења која претходе свирању), јасно је да се приликом састављања ове књиге ослањала на германске узор, те би и закључак о *Школи за клавир* био сличан оном који смо изнели о уџбенику за виолину Владимира Ђорђевића. Жао нам је што морамо приметити да поред заступљених мелодија, иако неке препознајемо, нису унета имена композитора, како бисмо данас имали више информација о потенцијалним изворима и коришћеној полазној литератури. У сваком случају, Даница Крстић нам је, попут осталих савременика који су имали снаге и храбрости, оставила (чак и из данашње перспективе) веома студиозно, драгоцено сведочанство о нивоу клавирске педагогије у Србији на почетку прошлог века.

Петар Стојановић је оставио печат у нашој историји као виолиниста, композитор и педагог, а уз Косту Манојловића и Стевана Христића и као један од оснивача *Музичке академије* у Београду. Осим *Нове почетне школе*

за виолину у четири свеске из 1937. године (за наставу почетних разреда у музичким и трогодишњој настави у учитељским школама), која представља предмет нашег интересовања и разматрања, за касније етапе наставе и усавршавања технике написао је још три књиге: *Виолинску Школу за увежбавање ИИИ позиције и мењање са нижим позицијама*, *Школу за седам позиција виолине* и *Школу технике скала*.

Састављајући уџбеник, у каснијим издањима назван *Основна школа за виолину* Петар Стојановић комбиновао је инструктивне примере с народним мелодијама, сопственим и композицијама цитираним из уметничке литературе (претежно српских аутора), на темељу своје богате дугогодишње извођачке и педагошке праксе. “Пишчеве сопствене композиције, југословенски народни мотиви... логично се развијају из претходних вежби за прсте, те ће их ученик вежбати са задовољством, радујући се што у овом уџбенику може наћи и мелодичне, њему већ приступачне комаде. Примери за техничку обуку, која је обично сувопарна за почетнике, такође су удешени на врло занимљив начин, тако да ће им сваки ученик прићи без устезања” (Стојановић, 1937).

Већ летимичним прегледом нотног материјала увиђа се да је аутор методички перфектним поступцима (из аспекта укупне поставке звука и учења инструмента и теорије музике) осмишљавао савладавање конкретне проблематике и постепено повећавао ниво захтева и музичко-техничке надоградње. Посматрајући глобално заступљену мелодику не можемо да не одамо признање Стојановићу на инвентивности приликом компоновања вежби у којима је, као и у својим уметничким делима, испољио афинитет према “течној, ведрој и допадљивој” мелодици (Ђурић-Клајн, 1981), не губећи при томе оригиналност, повремено користећи и елементе цеза, комбинованих и укомпонованих међу наше традиционалне и романтичарске мелодије.

После упознавања самог инструмента (на почетку *Прве свеске*), учења правилног држања и свирања првих тонова различитим потезима гудала, Стојановић предвиђа, уколико је то потребно (“Наставнику се оставља на вољу...”), учење музичких знакова – “за време одмора”. Изузетно прегледно илустровани су линијски систем и тонови на линијама и празнинама у виолинском кључу, функција предзнака – “знакова за померање”, хроматски тонови (у оквиру прве октаве), трајање нота и неке од основних ритмичких фигура. Почетне вежбе за ангажовање прстију леве руке и поставку основних тонова спроводе се по вертикали бихорд-молски трихорд-тетра-хорд-пентахорд са релативно честом применом лежећих тонова који пружајући хармонску подршку имају за циљ и контролу интонације. Том, по нашем мишљењу, кључном чиниоцу у настави музике, прилагођен је и редослед увођења прстореда који се битно разликује од оног који се

с почетницима примењује у савременој пракси. Пратећи и истовремено обрађујући неке од елемената теорије музике, аутор приказује “Први начин хватања” (у *Првој свесци*), молски пентахорд; “други начин” (уводи се у Другој свесци) је дурски пентахорд, а “трећи” и “трећи за полустепен ниже” (у *Трећој свесци*) – лидијски и фригијски пентахорд, чиме је одређена обрада појединачних тоналитета и укупан тонални план. У *Првој свесци*, очигледно с јасном намером и јаким методичким разлозима, ниједном речју, до пред сам крај, нису поменуте лествице, дурски и молски род, већ се само говори о конкретним тоновима. Предзнаци (приказани у уводном делу) појављују се испрва као ознака испред тонова, да би касније били исписани одмах иза кључа уз упозорење да се у таквим ситуацијама “у целом комаду” мора поштовати оваква новина. Од тоналитета (осим поменутих молских трихорда, тетрахорда, пентахорда: д – г – а – е, у првој позицији) заступљени су Г-дур, природни е-мол, Ц-дур. Од лествица су представљене и изведене само три, и то тако да се њихово свирање подудара са “првим начином држања”: Ф-дур у првој и малој октави; Ц-дур у првој и другој (са скоком на доминанту у малој октави); Г-дур у првој (са скоком наниже на доминанту) и другој октави. Заступљени тактови су 4/4 и 3/4 (у другом делу свеске) са претежно половинским и четвртинским нотним вредностима. Осмински покрет се по правилу појављује у доњем гласу двогласних вежби и предвиђено је да га изводи наставник.

У *Другој свесци* се, осим новог “начина хватања”, од теоријских појмова обрађује *Познавање мол-лествице* – приказано мутацијом дурског Г-трихорда у молски, и интервали до октаве озвучени инвентивним двогласима и вежбама с клавирском пратњом у заступљеним тоналитетима. Новоуведени молски тоналитети природни а-мол, е-мол, х-мол и д-мол повезани су са својим паралелама, а неки од њих приказани су и као истоимени (А-а, д-Д и Г-г, путем упоређивања). Поступно се, на самом крају, уводе и хроматски покрети (*Хроматско померање прстију*) ради припреме увођења мелодијског мола у *Трећој свесци*. Ритмови се базирају на већ познатима и сада већ чешћом дводелном поделом, пунктираним фигурама (четвртином са тачком и осмином). Уведен је и такт 6/8 – са основним фигурама троделних ритмова.

*Трећа свеска* започиње представљањем ритмизованих лествица са повисилицама (А-дур, Е-дур и Х-дур), припремних и вежби за транспоноване које између осталог имају за циљ и оживљавање наставе. После овога следи низ народних песама, Стојановићевих мелодија и двогласа у заступљеним тоналитетима. Вежбе са сва три начина хватања (на свим жицама) претходе обнављању молских лествица где се мелодијски мол уводи компарацијом са природним. Трећи начин хватања за полустепен ниже истовремено је



техничка припрема за учење нових лествица, сада са снизаницама – Ф-дура, Б-дура и Ес-дура, док су њихове паралеле и хармонски мол остављени за обраду у **Четвртој свесци**. Нова врста такта – 9/8 – уведен у завршној мелодији јесте (као и 6/8) само са основним фигурама.

**Четврта свеска** после уводних Ф, Б и Ес дур лествица (припремљених у претходној свесци) доноси обраду четвороделне ритмичке поделе са одговарајућим фигурама и триолу, после чега аутор наводи низ техничких вежби комбинованих с народним песама (у наведеном звучном простору). Затим следи представљање преосталих дурских тоналитета прво са снизаницама, а онда и повисаницама и – свирање хроматске лествице (у оквиру квинте и са вежбама транспонована). Хармонски мол, третман прекомерне секунде, мелодијски и “источни” мол осмишљени су и комбиновани тако да се поређењем и хроматским померањем тонова истовремено ради и на интонацији. Верујемо да је излишно помињати тип песама наведених после ових лествица. Завршни део ове свеске, али и **Нове почетне школе за виолину** заокружује област ритма обрадом деобе тродела. Последња мелодија носи назив *Матерњи језик*.

Педагогија музичке писмености (нотног певања) и укупне музичке наставе у Србији у првом веку свога развоја остваривала је континуитет – уз повремене узлете изражене деловањем Миловука и Мокрањца (Бајића у Војводини). Ретроградан ток настајао је у периодима када је ова област препуштана пуком копирању иностраних методичких поставки (Каран). Било би вероватно крајње необично да смо одмах успели да пронађемо прави пут, тако да ни у ком случају не смео замерити појединим ауторима на лутању и несвесно почињеним погрешкама. Јасно је да је код свих, па и оних које нисмо поменули, добра намера и жеља за напретком представљала путоказ у стварању инструктивне литературе и конципирању наставе која би водила приближавању европским тековинама. Евидентно је, такође, као и у свим културним трагањима, да је за квалитативни скок било потребно време и појава личности која поседује стваралачку снагу, инвенцију и енергију за сублимирање искустава претходника. У нашем случају се морало прибећи другачијем моделу поставки и решавања почетног музичког описмењавања због чињенице да музика овог поднебља почива на драматично различитој мелодици, метрици, хармонској основи и форми у односу на западноевропску. Такође је било потребно да та личност или, исправније, личности, а то су у укупној вокално-инструменталној настави, према нашем мишљењу, били једино Миодраг А. Васиљевић и Петар Стојановић, конципирају методу музичке наставе компатибилну с осталим

дисциплинама и буду довољно широких погледа да оставе простор за њене будуће модификације – што су обојица и остварили.

### Литература

- Бајић, И., (1904), *Теорија правилног нотног певања*, Парна штампарија Ђорђа Ивковића, Нови Сад.
- Ђорђевић, В., Р., (1905), *Школа за виолину за средње школе*, друго поправљено и попуњено издање, штампано у Јосифа Еберле и друга у Бечу, Јагодина.
- Ђурић-Клајн, С., (1981): *Акорди прошлости*, Просвета, Београд.
- Ђурић-Клајн, С., (1956): *Музика и музичари*, Просвета, Београд.
- Јовић-Милетић, А., (1996): *Функционална метода Миодрага А. Васиљевића и њена применљивост данас*, магистарска теза одбрањена на ФМУ у Београду.
- Каран, Г., (1993): Морфолошки прилаз инструктивној литератури нотног певања и теорије музике у Србији до Другог светског рата, магистарска теза одбрањена на ФМУ у Београду.
- Катунац, Д., (2004): *Клавирска музика Милоја Милојевића*, Клио, Београд.
- Крстић, Д., (1920): *Школа за клавир*, друго поправљено издање, Издање књижаре “Напредак”, Београд.
- Милановић, Г., (1842): *Школа за гитар*, рукопис.
- Милојевић, М., (1914): *Градиво за уџбеник помоћу нота*, скрипта, Београд.
- Миловук, М., (1871): *Школа нотног певања*, Државна штампарија, Београд.
- Рибић, Р., (2003): Стваралачка ризница Петра Стојановића, *Зборник Матице српске за сценске уметности и музику* (стр. 161-185), Нови Сад.
- Стојановић, Г., (2001): Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања, докторска дисертација одбрањена на ФМУ у Београду.
- Стојановић, П., (1937): *Нова основна школа за виолину у четири свеске* Оп. 47, прва свеска, Државна штампарија краљевине Југославије, Београд.
- Васиљевић, М. А., (1939): *Интонација у вези с музичким диктатом и музичком ритмиком*, Издање Јована Фрајта, Београд.
- Васиљевић, М. А., (1940): *Нотно певање у теорији и пракси* – Комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама, И и ИИ књига, Издање Јована Фрајта, Београд.
- Васиљевић, З., М., (2000): *Рат за српску музичку писменост*, Просвета, Београд.

## ШКОЛСКА ПРАКСА

Мр Љубинка Крвавац, Јелена Павловић  
МПС Школска управа  
Ужице

UDK-371.2(371.214.14)  
Стручни чланак  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 31. VIII 2007.

### УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ШКОЛА

**Апстракт** До 2003. године у Србији није било институција и служби које су се бавиле обезбеђивањем квалитета у образовању. Законом о основама система образовања и васпитања и Законом о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања постављене су основе система обезбеђивања квалитета у образовању. Ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања, основани су: Завод за унапређивање образовања и васпитања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, и Национални просветни савет. У складу с тим је и нова концепција надзора и нова организација надзорне службе Министарства просвете. С обзиром на неопходност успостављања система квалитета у образовању, самовредновање је у центру система квалитета образовања. То значи да су школе као установе стручњака добиле могућност да планирају сопствени развој и да буду равноправни партнери просветним властима у установљавању, унапређивању и обезбеђивању квалитета.

**Кључне речи:** школа, квалитет, вредновање, самовредновање, школски тим

### ENHANCING SCHOOL QUALITY

**Abstract** Until 2003 in Serbia there were no institutions that dealt with ensuring quality in education. The Law on the Basis of the System of Education and Upbringing and its Amendments provided the grounds for developing a system for providing quality in education. In order to monitor, ensure and enhance the quality and the development of the educational system three institutions have been established: the Institute for Educational Enhancement, the Institute for Education Quality and Evaluation, and the National Educational Council. In accordance with this are a new concept of supervision and a new organization of the supervision department of the Ministry of Education. Since establishing the system of quality in education is a necessity, self-evaluation is placed at its core. This means that schools, being professional institutions, are given opportunities to plan their own development and be equal partners to educational authorities in the matters of establishing, enhancing and ensuring the quality of education.

**Keywords:** school, quality, evaluation, self-evaluation, school team.

### Увод

Успостављање система квалитета неопходно је у свим областима деловања и рада, па и у образовању које утиче на развој друштва у целини. Главни задатак образовног система стога јесте да установи и обезбеди квалитет рада свих образовно-васпитних установа. То подразумева:

## Унапређивање квалитета рада школа

---

- одговорност свих актера у образовном систему
- општеприхваћене и усаглашене стандарде квалитета рада школа
- примену стандарда у пракси
- међусобно поверење
- аутономију школа.

У правној регулативи до 2003. године у Србији није било институција и служби које су се бавиле обезбеђивањем квалитета у образовању. *Законом о основама система образовања и васпитања* и *Законом о изменама и допунама закона о основама система образовања и васпитања* постављене су основе система обезбеђивања квалитета у образовању. Ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања, основани су: *Завод за унапређивање образовања и васпитања* и *Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања*. Поред ових установа, квалитетом се бави и *Национални просветни савет*. У складу с тим је и нова концепција надзора и нова организација надзорне службе Министарства просвете.

С обзиром на неопходност успостављања система квалитета у образовању, самовредновање се налази у центру система квалитета образовања. То значи да су школе као установе стручњака добиле могућност да планирају сопствени развој и да буду равноправни партнери просветним властима у установљавању, унапређивању и обезбеђивању квалитета.

Све наведене промене усмерене су на стварање децентрализованог, ефикасног, ефективног и транспарентног система образовања, који упошљава високостручан, креативан и мотивисан просветни кадар, који је усмерен на учење и заснован на стандардима, нуди квалитетне програме, промовише културу вредновања, самовредновања и развоја школе, негује праведност, толеранцију, конструктивну комуникацију, у стању је да одговори на посебне образовне потребе и потребе етничких мањина, у који је укључена перспектива доживотног образовања, који добија сталну подршку у опреми и училима.

Изношење проблема у овом раду резултат је ауторовог рада у школској управи на процесу самовредновања .

### **Систем за праћење и вредновање квалитета образовања**

На развијање пројекта осигурања квалитета образовања у највећој мери је утицала чињеница да у нашем систему образовања није постојао целовит систем за праћење и вредновање квалитета који би свим актерима унутар система, али и интересним групама ван њега, благовремено пружао релевантне и валидне информације о ефикасности и ефектима образовања,

о квалитету образовних активности и о квалитету услова у којима се образовни процес одвија.

Једини аспект оцењивања у појединим школама је вредновање и процењивање ученичких знања и умења. Бројни аспекти школског рада се не анализирају. На наставу се недовољно гледа као на партнерски рад, комуникацију свих учесника, односно интеракцију у процесу.

Неке од карактеристика екстерних испита временом су добили квалификациони испити за упис у средње школе. Резултати које ученици постигну на овом испиту искључиво су оцена постигнућа ученика као појединца, јер се као подаци никада до сада нису вредновали на нивоу школа из којих ученици долазе.

Потпуна непознаница у нашем школском систему јесу савремене форме евалуације, односно екстерна евалуативна истраживања која полазе од проблема на које у свом раду наилазе школе, наставници, ученици, а ређе и неке друге категорије актера у систему образовања. Последица тога је непостојање јасних и прецизно дефинисаних стандарда, и уопште система професионалних вредности, инертан однос према наставној пракси, статичан и неповољан положај ученика у настави итд.

Нашем систему образовања из свих наведених разлога неопходан је савремен и примерен систем праћења и вредновања који ће искористити постојеће ресурсе у домену вредновања, увести нове форме које одликују објективност, валидност и поузданост и све их усмерити на остваривање образовних стандарда, осигурање и унапређивање квалитета образовног процеса, образовних постигнућа и услова у којима се образовни процес одвија.<sup>1</sup>

Интересне групе које могу да подрже или не подрже промене у пракси праћења и вредновања квалитета образовања јесу: наставници, ученици и родитељи, директори (школа), локална заједница.

Следи приказ разлога за подржавање/неподржавање промена у пракси праћења и вредновања квалитета образовања (табела 1.). Подаци су дати на основу истраживања експертског тима (Н. Хавелка, А. Бауцал, Д. Плут, Н. Матовић, Д. Павловић-Бабић) Праћење и вредновање квалитета образовања, 2002. године.

---

<sup>1</sup> Министарство просвете и спорта РС: Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, МПС РС, Београд, 2002.

## Унапређивање квалитета рада школа

**Табела 1. Подржавање/неподржавање промена**

Интересне Групе	Зашто би могли да подрже	Зашто би могли да не подрже
наставници	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Увођењем стандарда стекли би јасну слику о томе шта се очекује од њих.</li> <li>– Дobar и ефикасан рад би добио спољашњу потврду, а самим тим и могућност промоције.</li> <li>– Добили би спољашњу подршку (инструменти) за праћење напредовања ученика.</li> <li>– Растеретили би се искључиве одговорности за оцењивање ученика (већи део времена би одлазио на учење).</li> <li>– Растеретили би се искључиве одговорности за успех ученика, јер систем узајамног евалуирања указује на квалитет рада и адекватност и других актера у систему.</li> <li>– Добили би наду да се постојеће лоше стање у образовању почиње мењати и да је интерес друштва поновно окренут ка образовању.</li> <li>– Отворила би се могућност да преко добрих резултата на евалуацији цела просветна струка и образовање добију нову шансу за друштвену промоцију.</li> <li>– Добили би могућност да и они евалуирају друге учеснике образовања да активније искажу своје задовољство или незадовољство и да стварно утичу на развој политике образовања у земљи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Губитак моћи који потиче из оцењивања и “затворености” учионица.</li> <li>– Страх од непознатог: како ће се вршити спољна евалуација, шта ће бити њен резултат и шта ће бити последица.</li> <li>– Осећај да евалуација може бити неправедна јер им нису обезбеђени услови да реализују стандарде (наставници из “дефаворизованих” школа).</li> <li>– Мењање постојеће праксе могло би да се одвија уз многе тешкоће, уз пуно стресова и празног хода. Све то може да умара и додатно троши енергију наставника.</li> <li>– Страх да професионално неће успети да задовоље постављене критеријуме и стандарде.</li> <li>– Страх да ће неко други (без њиховог утицаја) формирати стандарде који ће превише тражити од наставника и који ће бити други облик “централизоване контроле”.</li> <li>– Наставници предмета који не буду заступљени евалуацијама имаће осећај маргинализованости.</li> <li>– Страх да ће се они инвестирати у промене, а сви остали неће одрадити свој део посла и опет ће све пропасти због наше пословичне лоше организованости и непостојања подељене одговорности.</li> </ul>
ученици и родитељи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Нада да би на тај начин ученици били објективније, специфичније, артикулисаније оцењени.</li> <li>– У спољашњој евалуацији могу видети спас од “тираније” наставника. Ограничавање моћи наставника.</li> <li>– Нада да ће евалуација довести до побољшања квалитета образовања (“деца ће учити адекватније ствари и научиће боље”).</li> <li>– Опште незадовољство системом образовања и нада да је ово покретач промена. Веровање да ће се на тај начин увести конкуренција међу школама, што ће их учинити бољим.</li> <li>– Могућност утицаја на образовање кроз учествовање у доношењу одлука и у праћењу процеса спровођења тих одлука у конкретној пракси.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Страх од непознатог (О чему се ради? Како то функционише? Које су могуће лоше последице по њих?)</li> <li>– Страх да ће тестирање бити неправедно, односно да ће неки ученици бити боље припремани од осталих.</li> <li>– Страх да ће садржај екстерног испита бити другачији од онога чему их наставник учи.</li> <li>– Веровање да ће у вези с екстерним тестовима бити пуно махинације и корупције.</li> <li>– У случају добрих наставника, веровање да наставник ипак има најбољи увид у квалитет знања ученика и да ће тест дати грубљу процену.</li> </ul>

директори школе	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Директори “фаворизованих” школа имају интерес да се добије потврда њихове успешности.</li> <li>– Имају интерес да прихвате евалуацију пошто иде уз аутономију за коју могу бити врло заинтересовани.</li> <li>– Потреба за објективним информацијама о ефикасности рада школе која је важна за планирање развоја и управљање школом.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Директори “дефаворизованих” школа се плаше да евалуација није праведна јер њихове школе немају услове за добре резултате.</li> <li>– Страх од непознатог: како ће школа бити евалуирана, које су последице по њихову позицију.</li> <li>– Страх од манипулације резултатима евалуације (етикетирања, оптужбе, кадровске смене итд.)</li> <li>– Страх да се спољашња евалуација неће поклапати с развојним акцентима школе и да неће адекватно вредновати стварне успехе школе.</li> <li>– Страх да негативни резултати могу довести до рушења угледа, осипања броја ђака или чак “гашења” школе.</li> </ul>
локална заједница	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Потреба да се сазна колико су квалитетне њихове школе у поређењу с другим регионима.</li> <li>– Отварање могућности да се утиче на квалитет школа у региону и њихове развојне програме.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Забринутост да ће “локални” део наставних програма бити занемарен јер нису предмет екстерних испита.</li> <li>– Страх да негативни резултати не доведу до “гашења” школе.</li> <li>– Страх да евалуација неће бити праведна.</li> </ul>

2

Последице нерешавања проблема праћења и оцењивања квалитета могу се поделити у две категорије: прва група – последице које би настале уколико се постојећа реформа образовања не би спровела у целини, већ само део који се односи на праћење и оцену квалитета, и друга група – последице које би настале уколико би се спровели други сегменти реформе али не и онај који се односи на праћење и оцену квалитета, што би изазвало веома озбиљне последице као што су:

- немогућност усавршавања и унапређивања система образовања;
- аутономија дата наставницима у погледу наставног процеса могла би да се претвори у своју супротност (непрофесионалност, самовољу и неефикасност), што би даље имало озбиљне образовне и психолошке последице по ученике;
- аутономија која не би била усклађена с реформом система праћења и оцењивања могла би имати низ негативних ефеката;
- немогућност управљања децентрализованим системом;
- систем акредитације и унапређења наставника не би био могућ или би био заснован на нејасним критеријумима;

<sup>2</sup> Министарство просвете и спорта РС: Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, МПС РС, Београд, 2002.

## Унапређивање квалитета рада школа

---

– немогућност развијања система самооцењивања и партиципативних облика оцењивања, као најефикаснијих и најсмисленијих облика вредновања квалитета;

– немогућност демократизације система образовања;

– немогућност остваривања у оквиру система образовања хоризонталне и вертикалне проходности, узajамног повезивања диференцираних регионалних школа, накнадно укључивање одраслих у систем и комплементарност с неформалним облицима образовања;

– немогућност сарадње нашег система са системима образовања других земаља, а самим тим отежавање интеграције наше земље у регион и ЕУ.

**Стратешки циљ система за контролу квалитета** је формирање система за праћење и вредновање квалитета образовања, који би као саставни део система образовања, обезбеђивао квалитет образовних услова, наставног процеса и исхода образовања у складу с образовним стандардима, ослањајући се на постојеће облике евалуације.

Поред основне функције обезбеђења квалитета, систем евалуације би требало да подржи:

– процес реформе осталих аспеката система образовања (децентрализација, демократизација, стручно усавршавање наставника),

– континуирано развијање система образовања у складу с потребама и могућностима друштва,

– концепцију квалитетног, доступног и праведног образовања за све.

*Овај циљ би се остварио:*

– дефинисањем образовних стандарда на националном нивоу;

– повећањем осетљивости свих интересних група (сви запослени у образовању, ученици, родитељи, локална заједница) и јавности у целини за питања квалитета образовања и начина његовог обезбеђивања; развијање културе самовредновања и вредновања у образовању постепеним и систематским упознавањем свих интересних група са основним појмовима, начинима примене, циљевима и практичним последицама евалуативних активности по појединца, поједине домене система образовања и систем у целини.

– директнијим учествовањем већег броја људи у креирању образовне политике и доношењу стратешких образовних одлука на свим нивоима;

– ојачавањем капацитета наставника и ученика за различите начине школског оцењивања;

– ојачавањем капацитета школа за самовредновање и вредновање;

– ојачавањем капацитета надзорничке службе за саветодавну улогу;



– оснивањем националног центра који би обезбедио професионално и квалитетно организовање и реализацију евалуативних истраживања и екстерних испита, уз партиципацију у интернационалним тестирањима, који би пружао подршку наставницима у реализацији школског самовредновања и вредновања.

Да би систем за праћење и оцењивање био ефикасан и сврсисходан, неопходни су следећи предуслови:

– **Постојање стандарда образовања** који би дефинисали какав треба да буде систем образовања (образовни услови: квалитет школе, наставничког кадра, наставног процеса, квалитет ефеката/исхода образовања, начин управљања и финансирања).

– **Да образовни стандарди буду операционализовани**, односно да се за све њих утврди скуп индикатора преко којих је могуће мерити степен њихове остварености.

– **Да постоји консензус у вези са стандардима** у смислу да се критични ниво заинтересованих актера слаже с тим да се ради о релевантним и важним стандардима на чијем остваривању мора да се делује.

– **Систем за праћење и оцењивање треба да буде праведан у односу на актере који прате и оцењују**, односно свим актерима у образовно-васпитном процесу морају бити обезбеђени неопходни услови под којима је могуће да обаве своје улоге у складу са стандардима.

*Систем за контролу квалитета образовања изграђен је уз поштовање следећих принципа:* релевантност, корисност, изводљивост, ваљаност, транспарентност, професионалност, благовременост, доступност, партиципативност, добровољност, етичност, аутономност.

**Основни домени система за праћење и оцењивање квалитета образовања су:**

- Самовредновање школе;
- Екстерни испити (национални и интернационални);
- Евалуативна истраживања у образовању;
- Стручно-педагошки надзор над радом институција.

#### *Самовредновање школе*

Финални продукт и коначни циљ сваког процеса развијања и подржавања културе вредновања јесте самовредновање школе. Ове активности би требало да постану обавезни део основних образовних активности школе и носећи облик целог система за вредновање. Самим тим и обука школа за реализацију овог процеса јесте важан, захтеван и деликатан посао.

Школско самовредновање чине све активности које проистичу из актуелних потреба конкретне школе, школа је у већој или мањој мери самостална у њиховом планирању и извођењу. Реализатори планираних активности јесу стручњаци запослени у школи у оквиру школског тима за самовредновање. Школско самовредновање обухвата све нивое васпитно-образовног система (предшколско образовање, основну школу, средњу школу) и све типове школа (школе за надарене, школе за децу с посебним потребама итд.).

*Основне функције самовредновања рада школе су:*

- праћење **примене образовних стандарда**;
- пружање **подршке наставницима и стручним сарадницима** кроз:
  - **обезбеђивање релевантних и поузданих повратних информација** свим актерима васпитно-образовног процеса о квалитету и ефикасности њиховог рада и постигнућа,
  - **идентификацију стручних знања и метода рада** на чијем упознавању, модификовању и усавршавању треба да се ради (основа за израду образовних програма).
  - **подизање стручног статуса наставника**, укључујући и њихово **формално напредовање у професији**,
  - **утврђивање рационалног програма унапређивања услова рада**,
  - **усмеравање школе на циљано повезивање с другим школама и локалном средином**;
- **подизање нивоа образовних аспирација код ученика**,
- допринос формирању и професионалном јачању **стручних тимова у школи** који се континуирано баве проблематиком евалуације;
- развијање **културе и етике вредновања и самовредновања у образовању**, а преко ученика, родитеља и знатно шире.

*Предмет самовредновања школе јесу следећи садржаји:*

- све активности чија реализација јесте у домену школе, садржај и организација тих активности (пре свега, настава и све друге активности, на пример, рад секција, сарадња с родитељима и локалном заједницом, екскурзије, излети, настава у природи);
- активности појединих учесника у васпитно-образовном процесу (ученик, наставник, стручни сарадник, директор, школски одбор, савет родитеља, стручни актив, наставничко веће), с тим да сваки учесник у вредновању може да вреднује сопствене активности (самовредновање) и активности других;
- наставни план и програм (његове карактеристике, реализација, развијање садржаја од локалног значаја);

- уџбеници и пратећи материјали;
- услови рада школе (кадровски, материјални, технички).

#### *Методe самовредновања у школи*

У области самовредновања у школи примењују се различите врсте техника прикупљања података: тестирање, скалирање, анкетање, интервјуисање, посматрање и др. и у складу с њима разне врсте инструмената (различите врсте тестова, скала, чек листе, анкете, протоколи посматрања, портфолија и др.).

Свака активност самовредновања у школи треба да се заврши извештајем о анализи добијених података и њиховом значају и акционим планом којим се одређују развојни циљеви и приоритети и постављају остварљиве мере, полазећи увек од потреба школе, али имајући у виду и потребе локалне средине. На тај начин они носе снажан потенцијал за мењање и обликовање школске праксе. Због тога је веома важно да се у најранијим фазама осмишљавања самовредновања испланира ко ће, с којим циљем и како употребити добијене резултате тако да они остваре своју функцију унапређивања квалитета рада школе.

#### *Екстерни испити*

Примарна функција и школског и јавног испитивања, као и њихове комбинације, јесте да утврде и евалуирају образовна постигнућа ученика као појединца. На основу тога ученик добија сведочанство из кога се види коју је етапу или врсту школовања завршио и како је оцењен његов успех. Сведочанство је јавни документ који се користи за упис на виши ниво школовања, конкурисање за стипендију, запошљавање и у другим ситуацијама у којима је такав докуменат потребан.

Битна карактеристика екстерних испита је да они настоје да постигну висок, или бар задовољавајући степен стандардизованости и формализованости процеса испитивања и критеријума вредновања. Њихова основна амбиција је да сви ученици имају исти третман у току испитивања и у примени критеријума оцењивања. Испити су важни за ученике, наставнике и школе, јер њихови резултати могу одредити будуће образовне професионалне шансе кандидата. Репутација наставника и школа може увелико зависити од резултата које њихови ученици постигну на испиту. У неким земљама све је већи интерес да се испитни резултати користе за праћење ефикасности школа и да се школе сматрају одговорним за учинак ученика (нпр., у Енглеској).

*Евалуативна истраживања у образовању*

Екстерна истраживања у образовању могу бити фокусирана на систем образовања у целини, али и на поједине његове конститутивне делове као што су:

- управљање системом образовања,
- квалитет програма образовања,
- ефикасност иновативних наставних модела,
- структура и квалитет стручног образовања и усавршавања наставника и сл.

Евалуативна истраживања могу се бавити системом образовања у целини, а најчешће се баве појединим сегментима система (нпр., основним образовањем, наставом појединих предмета и др.). У складу с тим, њихове основне функције су: праћење остваривања образовних стандарда у свим областима функционисања система образовања; провера њихове релевантности са становишта екстерних критеријума; утврђивање и повезивање налаза и њихових импликација релевантних за планирање образовне политике и утврђивање основних стратешких праваца промене. Евалуативна истраживања су стога програмски оријентисана на мрежу школа у целини или делимично и на програме образовања, а методолошки морају да задовоље високе стандарде научних или стручних истраживања у образовању.

*Стручно-педагошки надзор над радом институција*

За обављање стручно-педагошког надзора, давање подршке развојном планирању и осигурању квалитета рада установа и обављање других послова утврђених Законом, у Министарству просвете су се образовале школске управе (раније регионална одељења) као организационе јединице за обављање тих послова ван седишта Министарства. У оквиру постојеће реформе, школске управе постепено постају равноправан партнер школама и Министарству и имају кључно место за имплементацију реформе. На тај начин отвара се простор за дијалог са социјалним партнерима и другим интересним групама и на регионалном нивоу, чиме се омогућава боље препознавање и одговарање на образовне потребе датог подручја, заједничко посматрање и праћење резултата самовредновања школе и заједничко изналажење начина да се уочени проблеми превазиђу.

*Досадашњи рад школске управе на процесу самовредновања*

У циљу успостављања и развијања система квалитета у школама Златиборског округа, просветни саветници су се активно укључили у озбиљан рад на увођењу праксе и културе самовредновања школа.

*Приручник за самовредновање и вредновање рада школе (2005)* представљен је представницима школа по општинама на територији округа. Сврха тог приручника је да постане главна национална референца и практични водич за школске управе и школе у спровођењу самовредновања и вредновања рада школа. Намењен је директорима, наставницима, ученицима и другим заинтересованим лицима за рад школе. Приручник се састоји из четири дела. У првом делу дефинисано је место самовредновања у контексту обезбеђивања квалитета рада школе, изнета су међународна искуства и дефинисани почетни кораци у успостављању система квалитета. Други део садржи методологију самовредновања. У трећем делу наводи се листа показатеља са нивоима остварености за седам кључних области и примери инструмената. Четврти део садржи прилоге: појмовник, списак школа које су учествовале у пилот-пројекту, податке о ауторима и литературу. Приручник за самовредновање и вредновање рада школа пружа стандарде квалитета, исте инструменте за све школе и све просветне саветнике, објективну и свеобухватну процену квалитета. У свакој школи представљен је наставничком већу, савету родитеља и школском одбору.

Након презентације приручника, у школама је формиран школски тим за самовредновање, састављен од запослених, представника родитеља, ученика и члана школског одбора (5–7 чланова) и изабрана је кључна област која ће се самовредновати.

Следећи корак у раду са школама био је пружање подршке самовредновању и предлог активности за унапређење квалитета рада школа. Зависно од капацитета, стања у коме се школа налази, планирани су састанци са школским тимовима (*“Подршка школама за самовредновање”*, 2006) пружањем стручне помоћи а према потребама школе. Коришћено је више модела сценарија пружања подршке са циљем оспособљавања школских тимова да започну процес самовредновања. Реализацијом планираних активности школски тимови су придржавајући се правила и процедура упознали поједине фазе процеса самовредновања изабране кључне области (прикупљање доказа, анализа и обрада података, писање извештаја, израда акционог плана). Представници школа су након једнодневнoг рада схватили значај самовредновања, разумели методологију приручника и утврђену процедуру за процес самовредновања, успоставили партнерски однос између школе и просветних саветника. Све школе су започеле процес самовредновања изабране кључне области са свим показатељима, уз израду

## Унапређивање квалитета рада школа

---

плана самовредновања, писање извештаја и доношење акционог плана (до краја школске 2005./06). Као подршка и помоћ школама уследиле су сталне консултације и састанци са школским тимовима.

У октобру 2006. просветни саветници су остварили непосредни увид у рад школа на подручју округа на плану самовредновања. На основу прикупљених и обрађених података, констатовали су следеће:

– Процес самовредновања су започеле све основне и средње школе (55 ОШ и 23 СШ);

– Кључне области које су биле предмет самовредновања (према избору школа):

- школски и годишњи програм рада – 9 ОШ и 2 СШ
- настава и учење – 4 ОШ и 3 СШ
- постигнућа ученика - 11 ОШ и 3 СШ
- подршка ученицима -- 3 ОШ и 2 СШ
- етос – 5 ОШ и 3 СШ
- ресурси – 20 ОШ и 9 СШ
- Руководјење, организација и обезбеђивање квалитета – 3 ОШ и 1 СШ;

– Школе су углавном користиле понуђене инструменте из приручника за прикупљање и обраду података, ређе нове упитнике;

– Писани извештај са сликом процеса самовредновања сачинило је 40 ОШ и 20 СШ, а акциони план 30 ОШ и 20 СШ;

– Мали број школа је завршио процес самовредновања изабране кључне области;

– Истакнути су примери добре праксе у одређеним општинама;

– Договорено је са школама да се самовредновање друге кључне области заврши до краја школске 2006./07;

– Евидентирани су школе које имају потешкоћа у процесу самовредновања.<sup>3</sup>

На основу постојећег стања урађен је акциони план за побољшање стања у школама које нису процес довеле до краја. У априлу 2007. просветни саветници су пружили стручну помоћ школским тимовима појединих општина у изради акционог плана уз отклањање одређених дилема у вези с процесом самовредновања. У договору с представницима школа планиране су даље активности: формирање нових тимова, избор и самовредновање друге кључне области, реализација акционог плана.

---

<sup>3</sup> МПС, Школска управа Ужице, Подаци о процесу самовредновања у основним и средњим школама Златиборског округа у шк. 2005/06. години и шк. 2006/07. години.

У мају 2007. на нивоу округа (по општинама) с представницима свих школа одржан је једнодневни семинар на тему “Самовредновање и вредновање рада школа – корак даље” (према урађеном акционом плану). Реализоване су следеће активности: презентација досадашњег процеса самовредновања сваке школе, сагледавање разлога за отпор променама (самовредновању) и начин превазилажења отпора; упознавање Правилника о стручно-педагошком надзору, веза између самовредновања и вредновања рада школе; наредни кораци у самовредновању рада школе. Представници школа су кроз наведене активности преиспитали сопствени начин рада и поступање, разменили искуства с другим школама, спознали да самовредновање рада школе представља промену у досадашњем раду, увидели потребу системског и планираног самовредновања. Преиспитујући сопствену праксу, школе су оснажене за квалитетније наредне кораке у процесу самовредновања који треба да постану континуирана активност сваке школе. Пошто су представници школе упознали Правилник о стручно-педагошком надзору увидели везу између самовредновања и вредновања рада, школе су припремљене за спољашње вредновање уз поштовање предвиђених процедура. Овим документом ће се осигурати да самовредновање и вредновање рада школе буду кохерентни, да користе исте критеријуме, стандарде и евалуационе процедуре.

Представници школа су сазнали да је у бројним земљама процес самовредновања и вредновања позитивна пракса и добар модел унапређивања квалитета рада школа. Самовредновањем школа преузима одговорност за квалитет сопственог рада и предузима мере да се уочене слабости превазиђу а добре стране ојачају пре спољашњег вредновања. Самовредновање је почетна тачка чији је циљ идентификација реалног стања. Њиме се процењује сопствени рад, проверава да ли су предузете активности ефикасне а смењивањем самовредновања и реализацијом акционог плана обезбеђује се квалитет рада школе.

### **Закључак**

Систем квалитета има кључну улогу у функционисању и развоју образовања, јер је школско образовање један од важних сегмената друштвено-економског развоја земље. **Основ система квалитета образовања је самовредновање које пружа школама могућност да планирају сопствени развој и буду равноправни партнери у унапређивању и обезбеђивању квалитета. Самовредновање је велика промена и новина у систему образовања којим се може оцењивати сваки процес рада у школи. Сврха самовредновања је да утврди добре стране и слабости, да плани-**

**ра унапређење рада, то јест, стално подизање квалитета рада, као и припрема школе за спољашње вредновање.**

Екстерни испити нису новина у образовној пракси, међутим, до сада се у Србији нису користили као инструмент за управљање системом образовања, на било ком нивоу. Законом из 2003. године уведени су нови облици екстерних испита: уместо пријемног испита завршни испит на крају основног образовања (“мала матура”) и на крају средњег образовања (као општа матура и стручна матура). У пракси је засад ова измена делимично примењена (за средње школе).

Од евалуативних истраживања у нашој земљи, школске 2005/06. године спроведено је национално тестирање ученика, у сврху праћења и вредновања система образовања путем проверавања нивоа знања, вештина, умења итд. на репрезентативном узорку ученика (трећи и осми разред основне школе). Веома значајна је сарадња са системима образовања других земаља, односно интернационална евалуативна истраживања спроведена у нашој земљи, пре свега PISA програм међународне евалуације образовних постигнућа ученика на завршетку општег образовања (спроведено 2002. као пробно, главна студија 2003. године); TIMSS пројекат је међународна компаративна студија, односно међународно проучавање образовних постигнућа у математици и природним наукама и проучавање фактора везаних за културу, наставни план, програм и циљеве, наставну праксу и институционалну организацију школства, који доприносе високом постигнућу у овим областима (спроведено 2003. и 2007. године с ученицима завршних разреда основне школе).

Увођење процедура система обезбеђивања квалитета, заснованих на самовредновању школе и школском развојном планирању, које би промовисале културу континуираног побољшања образовног искуства свих младих људи и деце, отвара додатни простор за нову улогу Министарства просвете и школских управа. Као организационе јединице оне дају свој професионалан, одговоран и креативан допринос свих непосредних и посредних учесника у систему за развој квалитетног образовања за све.

Овај рад је само један поглед из праксе просветних саветника. Међутим, веома је значајно то што је након свих активности успостављања и развијања система квалитета дошло до унапређивања праксе у нашим школама. Има вредних примера сарадње школе с окружењем, подизања нивоа компетенција наставника, укључености ученика у доношење важних одлука, промене организације рада, изградње нових простора за учење, опремање савременим наставним средствима, побољшања комуникације, тимског рада итд., што потврђује упоредно укључивање и школа и стручно-



педагошког надзора у општу, заједничку концепцију осигурања квалитета који, између осталог, подразумева и вредновање рада школа.

Нова концепција осигурања квалитета која се ослања на самовредновање и вредновање рада школе представљаће важну основу за подизање ефикасности и ефективности целокупног система образовања. На тај начин систем образовања који тежи квалитетном образовању за све требало би да осигура да сва деца имају лак приступ таквом образовању које им повећава шансе за квалитетан живот независно од националне припадности, пола, посебних потреба или социјалне групе којој припадају. Тако формирану људску потенцијалу налазили би се у самом врху приоритета глобалних националних стратегија и политика социјалног, економског и технолошког напретка.

### Литература

- Хавелка, Н., Хебиб Е., Бауцал А. (2003): *Оцењивање од идеје до праксе – оцењивање за развој ученика*, Министарство просвете и спорта и British Council, Београд.
- Министарство просвете и спорта (2002): *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, МПС РС, Београд.
- Министарство просвете и спорта (2004): *Квалитетно образовање за све – изазови реформе образовања у Србији*, МПС РС, Београд.
- Павловић-Бабић, Д. са сарадницима (2003): *Оцењивање оријентисано на исходе*, Министарство просвете и спорта и British Council, Београд.
- Министарство просвете и спорта и British Council (2005): *Приручник за самовредновање и вредновање рада школа*, Београд.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС, бр. 64/2003, 64/2003, 58/2004. и 62/2004.

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

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

UDK-372.3(372.36)  
Изворни научни рад  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 10. V 2007.

### СТВАРАЛАШТВО У ДЕЧЈЕМ ВРТИЋУ

*“Кад човек зна једну ствар, мора је напустити да би ишао према ономе што не познаје. Стварати, то је ломити, и то ломити силовито. Ништа није стваричније него копирати себе.”*

*Х. Миро*

**Апстракт** Урадусе полази до става да је стваралаштво суштинско и општељудско својство, као и пут и начин развоја како појединца, тако и људског друштва. Затим се указује на неке критике постојећих васпитно-образовних институција, у чијим се званичним документима развој стваралаштва редовно поставља као циљ васпитања, али у њиховој педагошкој пракси најчешће не постоје повољни услови за развој стваралаштва. У прилог овој тврдњи даје се и приказ резултата анкете за васпитаче, који указују на неке проблеме у схватању васпитача о развоју стваралаштва код предшколске деце. За стварање повољнијих услова за развој стваралаштва код деце аутор посебно жели да истакне важност повезивања стваралаштва и аутономије као циљева васпитања и њихово уграђивање у вредносни систем васпитно-образовне институције, од чега у великој мери зависе образовни исходи.

**Кључне речи:** стваралаштво, дечји вртић, васпитач, дете, вредносни систем.

### CREATIVITY IN KINDERGARTEN

**Abstract** The paper starts with a premise that creativity is an essential general human feature with specific modes of development of both individuals and society. Then follows a critical account of some contemporary educational institutions in whose official documents the development of creativity is regularly stressed as the educational aim, and the statement that they lack adequate conditions for the development of creativity in practice. This statement is supported by the research results which indicate to some problems regarding the interviewed educators' understanding of the development of creativity in preschool children. The author stresses the importance of interrelating creativity and autonomy as the aims of education and their implementation into the value system of the educational institution since educational outcomes depend heavily on them.

**Keywords:** creativity, kindergarten, educator, value system.

## Увод

Стваралаштво је дуго схватано као мистерија, као привилегија малог броја људи, ван домашаја обичног човека, повезано искључиво с генијалношћу. Самим тим, чинило се да је појава стваралаштва ван домашаја обичног људског разумевања, као и да не може бити подвргнуто контролисаном систематском истраживању.

Насупрот томе, савремена схватања о стваралаштву карактерише схватање стваралаштва као обележја људске природе, које је иманентно људској врсти, другим речима, стваралаштво се схвата као начин и облик људског постојања. При том се оно не везује ни за какав посебан садржај, нити медиј, већ се сматра “могућим модалитетом сваког људског делања и понашања, јер се јавља као капацитет сваког људског својства” (Марјановић, А., 1987, стр. 117). У том смислу се говори о стваралачком мишљењу, учењу, перципирању, изражавању, покрету, раду...

Пошто се стваралаштво сматра суштинским и општељудским својством по коме се човек издваја од осталих живих бића, оно постаје једина могућност да се појединац оствари као човек. Истовремено, у стваралаштву се види извор опстанка и напретка сваког друштва које, да би опстало, мора да држи корак с развојем науке и технике. “Да би се остало на месту потребно је све време трчати напред.”, пише Л. Керол у књизи “Алиса у земљи чуда”.

Могло би се рећи да стваралаштво није само привилегија појединца, већ једини пут и начин развоја како појединца, тако и људског друштва у целини. Стога је стваралаштво незаобилазна тема сваке прогресивне теорије образовања.

## Теоријски приступ

Стваралаштвом се баве многе научне дисциплине. Свака од њих има своје циљеве, свој приступ, круг интересовања и границе у оквиру којих истражује оне аспекте стваралаштва који су за њу интересантни. Чак у оквиру једне научне дисциплине, различите теорије различито разумеју и објашњавају стваралаштво. Отуда су научна сазнања о стваралаштву некохерентна, а често и контрадикторна. По мишљењу неких аутора разлог томе је у самој природи стваралаштва које, будући да је сложен чин, даје могућност за различите приступе и тумачења. Други, пак, чине одређене напоре да унесу изванредан ред у обиље научне грађе о стваралаштву.

Један такав покушај налазимо код Александре Марјановић (Марјановић, А., 1987, стр. 116) која наводи више општих схватања карактеристичних за савремено тумачење стваралаштва, а то су:

## Стваралаштво у дечјем вртићу

---

- стваралаштво је суштинско и опште људско својство;
  - стваралаштво има сопствени извор мотивације;
  - представља чин којим се реализује могуће;
  - стваралаштво омогућавају арационални ментални процеси;
  - испољавање стваралаштва условљено је карактеристикама личности;
  - средина олакшава или спречава испољавање и развој стваралачких потенцијала,
- постојећи образовни систем и школа неподесни су за развој стваралачких способности.

Савремена концепција и научна сазнања о стваралаштву послужиле су као изходиште за критику постојећих институција, првенствено школа, али и као основа за израду програма за стимулисање стваралаштва. Највише је критикован начин подучавања у школи, за који се каже да фаворизује академско учење које не узима у обзир начела стваралаштва. Разне студије (према: Марјановић, А., 1987) показале су да стваралаштво није укључено у вредносни систем школе, што значи да наставници не воле децу која показују креативне способности, као и да је целокупни контекст школе, клима или “етос” школе у целини, супротан повољним условима за развој стваралаштва (према: Супек, Р., 1987).

Јавља се једна парадоксална појава у вези са стваралаштвом –то је једино људско својство које током развоја јединке нема прогресивни развој него опадање. Разлика између детета и одраслог у свим другим потенцијалима (нпр., структура личности, интелигенција, количина знања и др.) иде у корист одраслог човека, док је у количини креативног потенцијала дете у предности. Сматра се да је разлог томе спољашња средина, тачније начин васпитања, којим се стваралачки потенцијал временом у човеку гуши.

Васпитање има основну друштвену функцију да буде механизам социјалног наслеђивања. Као такав механизам оно углавном игра конзервативну улогу, с циљем да очува постојеће друштво, културу, цивилизацију. Да би се то одржало, креативни потенцијал сваког припадника мора бити ограничен јер креативни потенцијал тежи новинама, променама. Тако долазимо до тога да је васпитање један начин манипулације креативним потенцијалом, или бар регулисања стваралачког потенцијала, сагласно потребама одређеног друштва, одређене културе.

Поставља се питање какав би требало да буде тип васпитања да се стваралачким потенцијалом не манипулише, већ да се он на неки начин култивише, да се искористе сви развојни капацитети у човеку, а да се личност реализује и као друштвено биће. Посебно питање је има ли места

стваралаштву у контексту институционалног, дакле, колективног подизања деце.

У тражењу одговора на ово питање можемо поћи од тога да је стваралаштво увек повезано с индивидуалношћу. Развој индивидуалности, онога што је посебно, онога што је различито у људима подразумева постојање таквог вредносног система који полази од права људи да буду различити, а не једнаки. То је питање друштвеног система вредности, али и истинске опредељености онога ко негује стваралаштво код деце.

У свим нашим просветним документима деценијама се прокламује принцип индивидуализације васпитног процеса, а стваралаштво се поставља као један од циљева васпитања. При том се, међутим, најчешће заборавља да тај циљ подразумева и аутономију као циљ васпитања. Аутономија као циљ васпитања се много ређе среће, како у експлицитним тако и у имплицитним схватањима циља васпитања (Ками, К., 1983). Морална и интелектуална аутономија као циљ васпитања супротна је традиционално схваћеном циљу васпитања, који се састоји у преношењу знања и вредности с генерације на генерацију. То подразумева да деца не усвајају знања нити моралне вредности зависно од средине, већ их конструишу кроз интеракцију са средином. То значи да дете не може да усвоји знања, вредности, културу, уколико не добије могућност да је стваралачки преображава, модификује, мења.

То је нешто сасвим различито од онога што се може видети у нашим вртићима и школама кад се деца организују тзв. “слободне активности” у којима се очекује да она буду креативна. Овде је реч о стварању услова, физичких и социјалних, у којима ће дете имати могућност да **свему** што треба да научи приступа **на стваралачки начин**, обрађујући га у складу са својим индивидуалним капацитетом. На тај начин ће свака активност детета добити могућност да буде стваралачка активност.

Такав приступ подстицању стваралаштва претпоставља извесне измене у целокупној структури институционалног васпитања, која је према досадашњим искуствима најчешће потирала ефекте посебних активности подстицања стваралаштва. Када говоримо о структури институционалног васпитања, имамо на уму *целокупно устројство институције*, почев од организације простора и ритма живљења, преко организовања дечјих група и активности, а изнад свега степен до кога се дете прихвата као личност.

Просторно-временском структуром свака институција шаље низ скривених порука којима ограничава понашање људи у њој, а такође уноси одређени поредак међу људе. Од тога како је структурисана просторно-временска димензија институције зависиће и природа социјалних односа, односно социјална структура институције. Социјални контекст одређује и улоге које ће дете имати или неће имати прилике да увежба, као и

деци доступне или мање доступне типове активности, које су покретачи целокупног развоја, па и развоја стваралаштва. Преко организованих активности и додељених улога, деца се усмеравају ка одређеним вредностима које одрасли сматрају пожељним.

Тај скуп владајућих ставова и вредности у понашању чини “етос” или климу институције. Резултати многих анализа (према: Рутер, М., 1982) показали су да су образовни исходи једне институције систематски повезани са карактеристикама институције као социјалне средине у целини. Тако би се могло рећи да било која институција много више утиче на формирање битних карактеристика васпитаника не садржајима онога шта се ради, већ управо својом организацијом, која готово неприметно, али непрекидно врши утицај на дечји развој.

Верујемо да би се обезбеђивањем већег степена аутономије детета, стварањем више прилика за прављење сопствених избора и учешћа у одлучивању о свим поменутих структуралним елементима институције (просторно-временска организација, социјална структура, систем активности) створили повољнији услови за стваралачко понашање и делање деце у њима.

### Резултати истраживања

Сви се теоретичари слажу да је тешко дефинисати шта је то стваралаштво, али да стваралачке процесе можемо препознати. Такође, постоји сагласност теоретичара у томе да ће онај ко носи стваралачке способности у себи ослушкивати и истраживати, те пронаћи и методе подржавања и подстицања стваралачких способности сваког детета.

У даљем тексту ћемо приказати резултате анкете за васпитаче која је спроведена с **циљем** да се сазнају мишљења васпитача о значају креативности у раду с предшколском децом, као и о томе шта они подразумевају под својом, а шта под дечјом креативношћу. **Узорак** истраживања је пригодан, обухвата 30 васпитача из пет вртића у Новом Саду, који су добровољно пристали да учествују у анонимној анкети. Анкету су спровели студенти Више школе за образовање васпитача у Новом Саду, за потребе израде семинарских радова у оквиру наставе предмета Методика васпитно-образовног рада, школске 2003/04. и 2005/06. године.

Васпитачима је најпре постављено питање колико је, по њиховом мишљењу, креативност важна за професију васпитача. Од 30 испитаних васпитача, 26 је заокружило понуђени одговор “веома је важна”, три васпитача “важна је”, један “није најважнија” и нико од испитаних васпитача није одговорио “уопште није важна”. Из одговора се може закључити да

већина испитаних васпитача придаје велику важност креативности у свом раду.

Када су упитани да наведу карактеристичне особине/способности креативног васпитача, највећи број испитаних наводи: маштовитост (10 одговора), способност да се свакодневни материјали користе на различите начине (“од штапа и канапа...” – речи једне васпитачице) – девет одговора, нове и разноврсне идеје (8 одговора) и сналажљивост (8 одговора). Ређе се јављају одговори: радозналост (7), отвореност за промене (6), спретност (6), оригиналност (5), музикалност (5) и индивидуални приступ деци у групи (4). Сасвим ретки (од 1 до 3 испитана васпитача од укупно 30) били су одговори: широко образовање, вредноћа, способност уочавања лепог и интересантног око себе, упорност, интелигенција, ликовна способност, смисао за хумор, комуникативност.

Иако постоји велика разноврсност и богатство особина/способности којима испитани васпитачи описују креативног васпитача, може се уочити да код већине испитаних преовладавају одговори који се односе на област уметности и решавања практичних проблема, док су много ређи одговори везани за креативне начине учења. Уопште се нису појавили одговори као, на пример: способност да се организује, осетљивост за проблеме, способност анализе и синтезе и слично.

Васпитачима смо поставили питање има ли у њиховој групи креативне деце, а понуђени одговори су били: ретко, понекад, често и веома често. Одговор “ретко” није заокружио ниједан од испитаних васпитача, “понекад” је бирало 11 од 30 испитаних васпитача, “често” 15 и “веома често” четири васпитача. Из добијених одговора може се видети да више од једне трећине испитаних васпитача креативност код деце сматра ретком појавом, половина мисли да је то честа, а мањи број веома честа појава. Из тога можемо закључити да већина испитаних васпитача још увек креативност схвата као привилегију појединаца, а ређе као општељудски квалитет. Самим тим, намеће се питање да ли ће васпитачи који креативност схватају као реткост умети да препознају стваралачке потенцијале деце с којом раде, као и да ли ће умети обезбеде услове и примене поступке за подстицање развоја стваралаштва.

Када су упитани по чему се може препознати креативност код предшколске деце, више од половине испитаних васпитача (21 од 30) наводило је ликовно изражавање, затим говорно изражавање (17 васпитача) и драматизације (15 васпитача). Мање од половине, али још увек знатан број испитаних наводе: оригинални одговори деце (13), различити начини коришћења материјала (11), кроз покрет (10) и плес (9). Мањи број васпитача одговарао је: музичке активности (6), уочавање узрочно-последичних веза

(6), способност комбиновања (6), заинтересованост за рад (5), кроз игру (5) и комуникативност у односу с вршњацима (3). Било је и појединачних одговора (по 1 васпитач од 30 испитаних): сналажљивост детета, радозналост, самосталност, маштовитост, упорност, смисао за хумор.

Уочавамо да се одговори и на ово питање, као и када је питање било везано за показатеље креативности код васпитача, најчешће везују за испољавање креативности деце у пољу појединих уметности, много ређе у области креативног учења и сасвим ретко за групне вештине и односе с другим људима. Оваквим одговорима испитани васпитачи као да потврђују показано сужено схватање креативности код деце, али и креативности уопште.

Одговор на питање како васпитач може да утиче на развој креативности код деце 12 васпитача од 30 испитаних формулисало је оним што не треба радити – “не спутавати...”, “не наметати...”, “не одбацивати дечје идеје...”, три васпитача су одговорила да се за то васпитачи морају едуковати, док три васпитача нису одговорила на ово питање. Преосталих 12 васпитача одговарало је користећи изразе: “да подстичу децу...” (5), “да охрабрују...” (5) и “да показују да им је стало до тога што дете ради” (2). У одговорима који су афирмативно формулисани поново доминира подстицање/охрабривање појединих специфичних врста активности/способности. Најчешће се помиње цртање и говорне активности (9 пута), играње улога и причање прича (7), импровизовање обичним материјалом (6), креативни покрет и плес (5) и групне вештине (2). Карактеристичан је одговор једне васпитачице из узорка која је написала: “заједно с децом откривати нове могућности”.

Из одговора се може закључити да већина испитаних васпитача ипак нема јасну представу о томе како подстицати дечју креативност. Тамо где неке идеје о томе постоје, оне су најчешће везане за специфичне врсте активности, док се из већине одговора, осим у неколико појединачних случајева, не може препознати свест о томе да се већим поштовањем индивидуалности детета, унапређивањем дечје интелектуалне и моралне аутономије стварају услови за дечју креативност и стваралаштво.

Васпитаче смо још питали има ли у вртићу нешто што их омета у испољавању креативности и шта, као и да ли има нешто у вртићу што децу омета у испољавању креативности и шта. Најчешћи одговор је био да васпитаче у испољавању креативности омета велик број деце у групи (11 од 30 испитаних васпитача), затим недостатак материјала и средстава за реализацију идеја (10 одговора) и ништа (9 васпитача). По мишљењу једне трећине испитаних васпитача, децу у вртићу ништа не омета да буду креативна (10 одговора). Остали васпитачи из узорка мисле да децу ометају исте ствари које ометају и васпитаче, а то су: велик број деце (7 васпитача),



недостатак средстава (7), а појављује се и један нови разлог – недостатак простора (6 васпитача). Од добијених одговора издваја се одговор једног васпитача који је написао: “ако је васпитач креативан, онда нема препреке ни за дечју креативност”.

### **Закључци**

Иако не постоји јединствена теорија стваралаштва, видели смо да постоје извесна општа схватања карактеристична за савремено схватање стваралаштва. Ипак, у непосредној педагошкој пракси ова схватања као да нису у довољној мери позната, прихваћена, нити примењена. Подаци из литературе, али и резултати нашег истраживања, иако су добијени на релативно малом узорку који није репрезентативан, указују на неке проблеме у схватању васпитача о подстицању стваралаштва код предшколске деце.

То се, пре свега, може рећи за још увек присутно уверење да је стваралаштво привилегија само једног мањег броја деце, као и за повезивање стваралачког изражавања деце с релативно малим бројем специфичних вештина руковања различитим материјалима и техникама. Иако су сви испитани васпитачи генерално опредељени да дечје стваралаштво не треба ометати, много мањи је број одговора о томе како га подстицати. Васпитачи у дечјим вртићима као да нису у довољној мери свесни своје улоге у развоју дечјег стваралаштва. Поштујући чињеницу да је стваралаштво природно својство предшколског детета, желимо ипак да истакнемо да оно то није до те мере да га не треба подстицати, или бар очувати.

Знајући да образовни исходи у великој мери зависе од вредносног система, односно ставова васпитача, сматрамо да је неопходно подстицати едукацију васпитача, уз учешће релевантних стручњака у сврху повећавања њихове способности препознавања стваралачког понашања и способности код деце, затим, проналажења путева и начина подстицања стваралаштва код деце, а изнад свега усвајања једног ширег, комплекснијег и савременијег схватања стваралаштва уопште.

Важно је да васпитачи знају да стваралаштво код предшколске деце могу подстицати директним поклањањем пажње, водећи при том рачуна да сувишна и експлицитна контрола могу негативно да утичу на аутономност детета, а тиме и на његово стваралаштво. Подстицање деце мора се одвијати у правој околини, чије целокупно уређење неће постављати деци претерано чврсте границе и оквире. Васпитач ће посматрати и ослушквати децу, ненаметљиво подстицати и најмањи креативни дух код деце, било да се он збива док цртају, комбинују речи, рукују стварима, ослушкују звукове, посматрају реаговања других људи или се играју. Креативни дух се може

јавити свуда где се суочавају с неким проблемом, ако им је допуштено да га решавају на свој начин.

Циљ прогресивног васпитања мора бити да се оно потенцијално стваралачко у сваком детету ослободи, не ради уметности (јер ће заиста само ретки појединци кренути тим путем), него ради живота, јер стваралаштво припада свим подручјима живота и суштинско је за све аспекте људског живота.

### Литература

- Ками, К. (1983). Аутономија: циљ васпитања према Пијажеу, *Предшколско дете*, Београд, бр. 1-2.
- Марјановић, А. (1979). Стваралаштво, игра и васпитање предшколског детета, *Предшколско дете*, Београд, бр. 1-2.
- Марјановић, А. (1987). Савремена схватања о стваралаштву, *Предшколско дете*, Београд, бр. 1-4.
- Марјановић, А. (1987). Како препознати стваралачку активност, *Предшколско дете*, Београд, бр. 1-4.
- Пешић, М. (1985). *Мотивација предшколске деце за учење*, Просветни преглед, Београд.
- Rutter, M. (1982). *Fifteen thousand hours*, Olton Books.
- Супек, Р. (1987). О креативности дјеце, У: *Дијете и креативност*, Глобус, Загреб.
- Торанс, Е. П. (1986). Креативност код предшколске деце, *Предшколско дете*, бр. 1.

## ПРИКАЗИ

Др Славица Максић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

*UDK-37.014.5 (37.031)*  
*Приказ научног скупа*  
*НВ.LVI.3.2007.*  
*Примљен: 8. IX 2007.*

### ОД ЛОКАЛНИХ ДО ГЛОБАЛНОГ СВЕТА ДАРОВИТОСТИ

Седамнаеста светска конференција о даровитој и талентованој деци, под називом „Од локалних до глобалног света даровитости“, одржана је у организацији Светског савета за даровиту и талентовану децу на Универзитету у Ворвику (Велика Британија) од 5. до 10. августа 2007. године. Конференција је окупила 900 учесника из 70 земаља са свих континената. Радови учесника односили су се на следеће области: процењивање, идентификација и карактеристике даровите деце, животна искуства са даровитошћу, социјални и емоционални аспекти даровитости, школска пракса и ефективне педагогије, наставници и њихово стручно усавршавање, незадовољавајући успех и подбацавање даровитих, друштвена угроженост и интервентни програми, доношење и примена националних прописа, креативност и димензије талента. Сваког дана одржано је једно главно предавање (60 минута) и два паралелна пленарна предавања (45 минута), док су остали радови излагани 20 минута по тематским блоковима, на 20 локација истовремено.

Конференцију је отворио Den-Mo Tsai (Тајван), председник Светског савета за даровиту и талентовану децу. председавајући Конференције била је професор Deborah Euge, директор Националне академије за даровите и талентоване младе при Универзитету Ворвик (Велика Британија), док је Johanna Raffan, директор Националне асоцијације за способну децу у образовању са седиштем у Оксфорду (Велика Британија), била председник Програмског комитета. Скуп је започео представом о хуманитарном раду Годиве, најпознатијег добротвора у историји оближњег града Кавентрија. Годива је живела у XI веку и представља је симбол живота инспирисаног жртвовањем и посвећеношћу добру других. У представи су Годива и њених 11 сестара, жена које живе у окружењу, а долазе из различитих крајева света, приказале хероине из својих културних, религиозних и етничких заједница. Међу Годивиним сестрама нашла се и кнегиња Милица, у чијој тачки су ученици локалних основних школа учествовали с игром и песмом из Србије.

## Главне теме

Светска конференција представља прилику да се окупе заинтересовани истраживачи и практичари који раде с даровитом и талентованом децом, као и представници бројних организација које су, такође, ангажоване на пружању подршке талентованима и креативности.

Пре званичног отварања конференције, организоване су радионице са циљем да се представе примери добре школске праксе. Понуђено је 10 радионица: теорија и пракса: разумевање и подука даровитих ученика (К. Niederer); развој „јаких“ страна сваког ученика кроз курикулум који пружа прилику (J. Raffan); развој вештина мишљења и курикулум заснован на решавању проблема: персонализација и диференцијација изазова за учење (В. Wallace); филозофија за децу (С. Winstanley); унапређивање креативности у учионици (К. Urban); како изгледа добра настава и учење за способне, даровите и талентоване ученике, шта представља изазов на часу, шта је ученикова успешност (J. Fitzpatrick); отварање могућности за развој различитих способности: диференцијација преко шест типова решавања проблема (J. Maker); идентификација и развој ученика који су двоструко изузетни (D. Montgomery); паметна оруђа за паметне ученике – електронска настава и учење (I. Warwick); 10 препорука за развој талента (F. Gagne).

У свом обраћању учесницима конференције, професор Tsai, председник Светског савета за даровиту и талентовану децу, као циљ конференције одредио је фокусирање пажње целог света на даровиту и талентовану децу и њихов вредан потенцијални допринос у корист људског рода. Чланство Светског савета за даровиту и талентовану децу (1977) чине наставници који су укључени у васпитно-образовни процес од предшколског до универзитетског нивоа, истраживачи, студенти који се припремају да буду наставници, родитељи, разне образовне и друге установе заинтересоване за развој и образовање даровитих и талентованих младих. Светски савет издаје своје новине (три броја годишње) и часопис „Gifted and Talented International“ (два броја годишње). У часопису се објављују чланци у којима се излажу савремене теорије изузетних способности, даровитости и талента, резултати истраживања и практична искуства у образовању даровитих и талентованих. Од новијих активности у које је Савет укључен, занимљиво је формирање Фонда Барбара Кларк, чији је циљ да помогне младима да учествују на конференцијама и другим релевантним скуповима образовног карактера.

Главна предавања на конференцији, упућена свим учесницима, одржали су: Nancy Green, извршни директор Националног удружења за даровиту децу из Вашингтона (САД), Elena Grigorenko, професор дечје психологије на Јејл универзитету (САД) и Московском државном универзитету (Русија),

Louiso Nongxa, професор математике са Универзитета Витватерstrand из Јоханесбурга (Јужна Африка) и Chris Yarr, стручњак за нове технологије из Националног удружења за способну децу у образовању (Велика Британија). Поменути аутори су у својим обраћањима понудили преглед најважнијих резултата свог вишегодишњег рада. Разматрана су сва битна питања развоја способности, талената и креативности у контексту савремених знања о човековој природи, као што су: специфичне образовне потребе деце која су испољила свој дар и таленат и потребе деце која могу да се оспособе да развију свој потенцијал за таленат уз одговарајућу подршку; испитивање индивидуалних разлика које се појављују у току дечјег развоја и карактеристике изузетне деце; могућности употребе савремених комуникационих технологија у учењу; циљеви и развој образовања у футуристичким пројекцијама развоја савременог света (World Council for Gifted and Talented Children, 2007).

Следећа група пленарних предавања имала је специфичнију тематику, организована су по два предавања у исто време, тако да су заинтересовани слушаоци морали да се одреде за једно од њих. Првог дана наступали су Joan Freeman, професор Мидлсекс универзитета у Лондону (Велика Британија) и John Geake, из Оксфордског когнитивно-неуролошког образовног форума при Оксфорд Брукс универзитету (Велика Британија). Професор Geake је приказао резултате истраживања о неуролошким основама висококреативне интелигенције. Другог дана говорили су професор Deborah Eyre (Велика Британија) и професор Jiannong Shi, директор Центра за супернормалну<sup>1</sup> децу Кине. У Кини се трага за био-социо-психолошким моделом за вођење истраживања у области одређивања природе даровитости и креативности и моделовања одговарајуће образовне подршке. Трећег дана учесници Конференције могли су чути Ken McCluskey, декана Педагошког универзитета у Винипегу (Канада) и Kirsi Tirri, професора религиозног образовања на Универзитету у Хелсинкију (Финска). Професор McCluskey је приказао програме за развој талента и решавање проблема с групама младих које су под ризиком ослобађањем њихових креативних потенцијала. Последњи дан био је резервисан за два америчка истраживача: Fransoy Gagne, професор психологије на Универзитету у Квебеку (Канада) и Donald Treffinger, председник Центра за креативно учење у Сарасоти (САД).

### **Интересовање за креативност**

Посебно интересантан био је наступ др Donalda Treffingera, који је направио преглед истраживања о мерењу и развоју програма који по-

---

<sup>1</sup> Појам који се користи у Кини, аналоган појму даровит, талентован.

државају креативност, са нагласком на доприносима која су учинили сарадници Центра за креативно учење. Центар дефинише таленат као потенцијал за значајне доприносе и продуктивност на оригиналне или креативне начине у било којој области испитивања, изражавања или акције, током дужег временског периода. Таленат се појављује из склоности и истрајне укључености у област јаког интересовања или пасије, а настаје у интеракцији четири значајна извора, односно компоненте. То су: карактеристике особе, контекст у којем особа функционише, садржински домен или област експертизе у којој особа дела, и операције, процеси, оруђа и стратегије које особа примењује у намери да се изрази и нешто створи. Центар за креативно учење нуди различите ресурсе, програме и услуге које подржавају планирање, примену и евалуацију развоја талента, креативно учење и креативно решавање проблема.

Понуда на различитим нивоима Центра за креативно учење за развој талента заснована је на више основних начела (Treffinger, Young, Nassab & Wittig, 2004). Нека од ових опредељења и начела су следећа: Најпре, сви ученици имају потенцијале и интересовања који су вредни сами по себи. Неки ученици показују напредне нивое талента и постигнућа врло рано. Таленат се развија током целог живота и представља основу за лични раст и здрав развој. Нове прилике омогућавају талентима и интересовањима да се мењају, расту или се појављују у различитим периодима живота. Креативна продукција која је резултат индивидуалног или групног труда има заједничку манифестацију – квалитетне производе, који се деле с одговарајућом публиком. Кретање ка креативној продукцији, у било ком домену, укључује непрекидну борбу за равнотежу између игре и крутости. Игра обухвата отвореност искуства, осећај радозналости, истраживање, преузимање ризика и проигравање, а крутост тражи дисциплиновано испитивање, тежак рад и улагање продуженог напора.

С уверењем да треба открити најбоље у сваком ученику, Трефингер и његови сарадници даље тврде да лични стил учења пружа корисне информације о томе како „јаке“ стране и таленти те особе могу најбоље да се изразе и употребе и, такође, дају основу за обликовање образовања које ће бити изазовно за одређену особу. За васпитаче је важније подстицање потенцијала за таленат и пружање подршке него само категорисање, означавање или сортирање. Таленат се развија у „еко-систему развоја“. У уочавању ученикових „снага“, талената и интересовања учествују сви, кућа, школа и шира заједница. Само учешће у активностима или искуства у којима различити таленти могу да се изразе и користе могу бити почетне тачке у опажању и развоју талента. Развој талента захтева велика улагања, труд, дисциплину, посвећеност и радну етику од појединца о којем је реч,

као и изворе, подршку и охрабривање од других. Програми који су успешни у развоју талента укључују многе и разноврсне ресурсе и нивое служби. Одговарајућа подршка више продужава, проширује и појачава него што допуњује дневни школски програм.

У Центру за креативно учење сматрају да су стварање и пружање адекватних и изазовних образовних искустава главна одговорност школе. Нису привилегија, нити су то посебне активности. Програмирање активности (које укључује индивидуализацију, одговарајуће обогаћивање, успешно убрзавање, независност и самоусмеравање, лични раст и социјални развој и припрему за каријеру са погледом у будућност), по правилу, превазилази поделу на наставне предмете и разреде. Развој талента у школском окружењу захтева посвећеност и подршку свег особља и довољно времена за слободно и јасно планирање и препознавање потребе и значаја постепене примене током вишегодишњег рада. Утврђивање и чување информација о учениковим „снагама“, талентима и интересовањима флексибилан је и инклузиван процес који тече, а не догађај у једном тренутку. Питање идентификовања (да ли је ученик даровит, који критеријуми га квалификују за селекцију) напушта се у корист питања како што боље одговорити на ученикове потребе.

Моју пажњу привукао је наступ Галине Долије, чији рад сам познавала одраније<sup>2</sup>. Galina Dolya и Nikolai Veraksa (Одељење за психологију и педагогију когнитивних способности на Институту за образовање у раном детињству и родитељско старање, Москва, Руска академија за образовање) одржали су радионицу о томе како се може направити развојни курикулум за рани узраст и употребити као кључ за учење и стварање а не откривање даровите деце. Др Dolya говорила је о програму који је заснован на истраживањима руских виготскијански оријентисаних психолога и едукатора које предводи Леонид Венгер. Програм нуди посебно дизајнирана искуства за оптимално учење: прича, визуелно-спацијално, основе математике, развојне игре, ортографија, логика, креативно моделовање, истраживање, математика, конструисање, ти–ја–свет и изражајни покрети. Ове активности, у одговарајућем амбијенту с обученим наставницима, појачавају али не убрзавају развој, јер су засноване на систематском увођењу деце у оно што ће ускоро, врло брзо моћи да ураде (схвате, разумеју, овладају), што прво чине уз помоћ других а потом сама. Следи детаљнији приказ 12 основних програма (Dolya, 2007).

Први програм чине *основе математике* које развијају способност спољашњих, визуелних карактеристика предмета користећи сензорне

---

<sup>2</sup> Заинтересовани читалац може наћи опис првог ваншколског програма који је G. Dolya реализовала у Лондону у : Максић (2006).

стандарде као што су боје, облик и величина. *Логика* развија способност анализе предмета и догађаја, омогућава детету да види, идентификује основне карактеристике посматраног, да користи секвенцијално мишљење, изводи закључке, класификује и систематизује информације. *Причање* развија љубав према причи, усвајање језика и продубљује разумевање структуре приче слеђењем специфичног сета процедура које су познате као визуелно моделовање. *Играјући се* у групи, деца развијају продуктивну машту, симболичку писменост, језичке и комуникационе вештине, флексибилно мишљење, креативно решавање проблема, саморегулацију и самопоштовање. *Ортографија* подржава основне вештине за писмено и креативно изражавање, развија уметничко виђење и уводи различита симболичка оруђа – композицију, ритам и боју. *Програм визуелно-спацијално* развија свест о простору и способност сналажења, тако што деца посматрају предмете у простору и користе симболе да представе то што виде преко визуелних модела – мапа, шема и планова. *Креативно моделовање* одвија се кроз заједничке активности у којима деца откривају симетрију и шаблоне, манипулишући геометријским облицима да би створила уметничке композиције света који их окружује. *Конструисање* подржава математички језик и сврсисходно понашање, јер деца имају могућност да анализирају предмете, артикулишу своје планове и изводе их, користећи дрвене модларне блокове за градњу. Кроз игре, приче и *експерименте* деца откривају научне појмове, њихова различита својства и промене. *Изражајно кретање* подстиче емоционалну интелигенцију, невербалне комуникационе вештине, креативност и продуктивну имагинацију користећи покрет, израз лица и музику. *Програм ти-ја-свет* користи симболе и визуелне моделе преко којих деца уче о себи као физичким, емоционалним и социјалним бићима и другим живим и неживим бићима. Сви програми и друге информације потребне за њихову реализацију доступни су као филмски материјал, који је направљен наменски за Наставнички канал<sup>3</sup>.

На конференцији је представљена електронска верзија Рензулијевог система за учење, једног од добро познатих и широм света коришћеног обогаћујућег програма, који је развијен у тридесетогодишњем раду Центра за истраживање даровитих и талентованих на Универзитету у Конектикату (САД). Програм је заснован на теорији учења с високим циљевима која се више фокусира на развој креативне продуктивности кроз примену знања него на стицање и складиштење знања. Систем за учење ради тако што компјутер прави профил академских „снага“, интересовања, стила учења и преферираног облика изражавања сваког ученика. Посебна оруђа усаглашавају интернет изворе са учениковим профилем из 14 пажљиво

<sup>3</sup> Овај TV програм може да се преузме са интернета: [www.keytolearning.com](http://www.keytolearning.com).



изабраних база података које су категорисане према предметима, разреду, стандардима државног курикулума и степену сложености. Могуће је вредновање постигнућа, затим избор и учешће у независним истраживачким студијама и креативним пројектима, индивидуално или у малим групама. Ученици и наставници могу да евалуирају квалитет производа ученика користећи посебан формулар за то. Ученици могу да процењују сваки сајт који су посетили и шта су добили од тог сајта. Такође, ученици могу да стављају поједине изворе до којих су дошли у сопствени портфолио за будућу употребу. Постоји и могућност убрзавања курикулума за ученике с високим постигнућем (Renzulli & Reis, 2007).

Могло би се рећи да је мерење и подстицање креативности посебно занимљиво истраживачима са Далеког и Блиског истока (као што су Кина, Кореја, Иран). Примера ради, Shin-dong Lee и Woon-jung Koh (Кореја) критикују истраживање Гецелса и Цексона о томе да су интелигенција и креативност две различите способности. Корејски истраживачи користе Торансов тест креативности, а налазе да интелигенција објашњава академско постигнуће значајно боље од креативности. Приметно је да се креативност на Истоку тумачи на западни, емпиристички начин и мери тестовима. Уз Торансов тест креативног мишљења, за мерење креативности користи се и Урбан-Јеленов тест цртања. Један од аутора, Урбан, међутим, није понудио никакве новине у коришћењу теста, осим што је нагласио његова ограничења. Перспектива је спорна мера креативности, јер је зависна од развоја: мала деца је немају, а тест има амбицију да мери креативност независно од узраста. Други проблем за норме и тумачење постигнућа представља постојање платоа, који се дешава после ниже средње школе (после деветог разреда).

На конференцији је саопштен рад о томе како јавно мњење Србије види дечју машту (чији су аутори С. Максић, Институт за педагошка истраживања, и З. Павловић, Институт друштвених наука). Дечја машта је предмет интересовања због значаја који јој дају развојне теорије, сматрајући је основом за креативност. За анализу су коришћени подаци о пожељности 10 особина, добијени у трећем и четвртом таласу Светске студије вредности (1994–2004. година). Маштовитост је, према резултатима истраживања јавног мњења, најмање важна особина коју треба развијати код деце. Када се упореде преференције грађана Србије са преференцијама грађана у осталим испитиваним земљама, уочава се побољшање статуса маште између трећег и четвртог таласа на нивоу целокупног узорка и узорка европских земаља, што се у Србији не дешава, тако да је статус маште у четвртом таласу лошији од светског и европског просека. У раду су разматрани значајни корелати преферирања маштовитости – образовање и постматеријалистичка

оријентација (позитивна веза) и узраст испитаника (негативна веза). Закључено је да резултати указују на ризик да занемаривање дечје маште отежава појављивање креативности и да подршку маштовитости треба да пружи школа (Максић и Павловић, 2007).

Радови који су изложени као постери нису по квалитету заостајали за онима који су имали статус индивидуалних саопштења. Илустрације ради описаћемо постер чији је аутор Wiesława Limont, професор на Николаус Коперникус универзитету (Торун, Пољска). Др Лимонт испитивала је однос између специфичних способности и креативних вештина које су мерене вербалним и визуелним тестом креативности. Коришћени су Гилфордов тест алтернативне употребе и Јелен-Урбанов тест цртања. Испитаници, чији се узраст кретао од 17. до 30 година, били су подељени на групе са израженим језичким, музичким, ликовним, математичким и играчким способностима. Више скорове на употребљеним мерама креативности имали су они испитаници који су више талентовани за област у којој је креативност мерена – високе језичке или визуелне способности, а ниже они са музичким, играчким и математичким способностима. Ауторка је закључила да добијени резултати указују на постојање различитих односа између специфичног талента и креативних способности (Limont, 2007).

### **Перспективе**

У програму који је пратио конференцију организована је изложба информација, рекламног материјала, књига и опреме које издају британске организације за даровите и талентоване, Европски савет за високе способности, Светски савет за даровиту и талентовану децу и друге регионалне и националне организације из европских и неевропских земаља. Такође, изведено је више интернационалних програма за младе, које су водили искусни наставници са Ворвишког универзитета. У понуди су били програми из математике, глуме, креативног писања, медицине, где су млади могли да разматрају и открију каква је улога математике у животу човека, од бројања и једноставног рачунања до разумевања космоса, да науче како да се играју речима, да се туку без батина итд. На завршној церемонији, учесници ових програма демонстрирали су стечене вештине, као што су глумачки перформанс, рецитовање, пројекција филма о здравом животу и исхрани. Скуп је завршен најавом европске, иберо-америчке и наредне светске конференције. Следећа, 18. светска конференција, под називом „Промовисање сна“, биће одржана 2009. године у Ванкуверу (Канада).

### Литература

- Dolya, G. (2007): Key to learning, Vigotskian approach to early year education, *Paper*, 17th Bienal Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, University of Warwick, England.
- Limont, W. (2007): Relationships between specific and creative giftedness, *Poster*, 17th Bienal Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, University of Warwick, England.
- Maksić, S. (2006): *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., Pavlović, Z. (2007): Public opinion on child imagination, *Paper*, 17th Bienal Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, University of Warwick, England.
- Renzulli, J., Reis, S. (2007): A technology based resource for challenging gifted and talented students, *Paper*, 17th Bienal Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, University of Warwick, England.
- Treffinger, D, Young, G., Nassab, C., Wittig, C. (2004): *Fundamenat tenets and belief statements, The LoS approach to talent development*, Center for Creative Learning, Sarasota, Florida, USA.
- World Council for Gfited and Talented Children (2007): *17th Bienal Conference Programme guide*, University of Warwick, England, August 5-10 2007.

Др Емил Каменов  
Филозофски факултет  
Нови Сад

UDK-373.2.(372.3)  
Приказ дела  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 26. VII 2007.

### ПРИЈАТЕЉИ, ПОШТОВАОЦИ И СТУДЕНТИ: ЗАПИСИ У СЛАВУ САНДЕ МАРЈАНОВИЋ<sup>1</sup>

Педагошко друштво Србије, Београд, 2007.

Има нечег доброг у овом закашњењу, будући да ће појава књиге **Записи у славу Санде Марјановић** свакако допринети да се обнови сећање на њу као човека, ствараоца и научног радника који је југословенску предшколску педагогију у једном периоду успешно подигао до европског нивоа. Остала су сећања на њу оних који су је волели и поштовали, а један објекат суботичке Предшколске установе понео је њено име. У Београду, где су је васпитачи најбоље познавали, то се није догодило, а њени рукописи и заоставштина остали су код оних којима су били поверени, недоступни за јавност. Тако је остала неостварена идеја да се напише Предшколска педагогија на основу текстова које је објавила, необјављених записа, бележака с предавања... Неки од њених текстова објављени су постхумно у часопису Предшколско дете од 1987 године, који се после тога угасио, али систематичнијег приказа њених идеја о предшколству и педагогији уопште, нити ваљано образложене оцене њеног дела нема до дана данашњег. Понешто од тога се може наћи у радовима њених настављача, а скроман допринос обнављању сећања на њу представља и књига **Записи у славу Санде Марјановић**.

Аутори прилога у књизи о којој је реч су, пре свега, њена ћерка Ана и пријатељица Олга Новковић, “школски друг” Драгољуб Мићуновић, књижевници Раша Попов, Љубивоје Ршумовић и Милован Данојлић, колеге и сарадници Никола Поткоњак, Богомил Карлаварис и Мирјана Пешић, педагози, психолози и неки од оних који су имали прилике да је боље упознају и буду импресионирани њеном личношћу, знањем и шармом.

<sup>1</sup> Прошло је скоро пола деценије од како је у новосадској Вишој школи за образовање васпитача одржан скуп посвећен сећању на професорку Александру Марјановић. Организовао га је Исидор Граорац, који је затим прикупио прилоге учесника у писменом облику. Тај материјал уступио је Педагошком друштву Србије. Аутор овог приказа је припремио тај материјал, сарађивао на издавању књиге, а помогли су и Предшколска установа “Наша радост” из Суботице и удружења васпитача.

На почетку књиге је надахнута песма Живке Комленац *Сонет за Александру* о мудрости одрастања коју нам је “учитељица” открила “дозвавши дете у нама”. Ана, ћерка, открива нам неке своје интимае, дечје безначајно-значајне успомене и импресије, То је сновиђење о њеним поштоваоцима и знанцима као “колективном носиоцу душе Санде Марјановић”, чији је највећи део, природно – њен. Говорила је и о Сандиној опседнутости дечјом игром, за коју је сматрала да “крије у себи кључ тајне постанка људских бића као створења која се не могу свести само на биолошке законитости”, о њеном дружењу с писцима и песницима, о њиховом односу који је био плодан у више димензија... Олга Новковић, њена дугогодишња пријатељица, поред тога што је евоцирала своје успомене на Санду, дала је да се објаве и њена приватна писма, која сведоче о томе колико је била добар човек, искрен пријатељ и поуздан сарадник. Драгољуб Мићуновић је говорио о Санди као о “особи огромне радозналости, спремној да се укључи у одбрану принципа и људи и да се наруга глупим извршиоцима партијских одлука”. Раша Попов је у неколико сличица приказао њено интелектуално поштење и храброст, “либертинску педагогију” никако спојиву с анархизмом и лажним идеалима, описао случај у коме су избила на видело логорашка сећања из детињства, борбу за права деце на властито мишљење и примере њене “блиставе интелигенције”. Никола Поткоњак, такође њен дугогодишњи пријатељ и сарадник, говорио је о свом личном и породичном дружењу са Сандом, с којом “је било задовољство и радост живети, дружити се и радити”, о њеној “натпросечној, бриљантној и вансеријској интелигенцији и радозналости, предавању послу без резерве, говорничкој способности и низу других квалитета који су је учинили “непоновљивим и незаменљивим другом и пријатељем”. Љубивоје Ршумовић је у кратком и надахнутом тексту Санду врло лепо и тачно окарактерисао као “уметника у педагогији”, радовићевски – “примењеног уметника” који поштује императиве давања детету прилика да изрази своје потребе, жеље, муке (па и каприце) и давања слободе за играње. Милован Данојлић је у први план ставио податак да је Санда била “душа Друштва за старање о деци”, и говори о њеној љубави за поезију, дружељубивости и широкогрудости, као јединственим талентима и врлинама. Богомил Карлаварис је открива као “носиоца нових педагошких идеја, насталих на новим истраживањима о детету и друштвеним циљевима”, које су у први план ставиле потребу за развијањем слободе личности, њене интегралности и креативности, а од педагогије очекивале да постане “наука напретка и суштинских хуманих промена у друштву”. Мирјана Пешић је нагласила Сандину “спремност да учи од својих ученика”, због чега је неке од њих позивала својој кући “на кафу”, заинтересована за њихова знања и искуства, а и да би се консултовала с њима око сопствених

радова и истраживања. Дујо Руње је говорио о томе колико је бити Сандин студент била “привилегија, част и задовољство”, о томе да је предшколству дала непроцењив допринос као “најутцајнија и најмаркантнија фигура на подручју предшколске педагогије на овом европском простору”. Драгана Павловић-Бренеселовић је говорила о схватањима и третману детета у радовима А. Марјановић, које је код ње “реално дете у реалном животном контексту”, “партнер у интеракцији с одраслим” и “стваралац, биће које се игра”, а прича о оваквом детету је заправо прича о њој самој, детету какво је носила у себи. Снежана Радовановић је говорила о схватању васпитања у Сандиној педагогији, окренутог увек детету, будући тако “весник нових, другачијих, смелијих и хуманијих идеја у односу на етаблирану мисао која је често доминирала педагогијом”, представљајући “плодотворну основу за даље обогаћивање педагогије као науке”. Бранислава Стоиљковић направила је анкету међу поштоваоцима своје професорке зашто су је волели, и добила је занимљива и вредна сведочанства о томе. Марина Арсеновић-Павловић одабрала је врућу и прилично провокативну тему о разлозима због којих су психолози с пажњом слушали професорку Марјановић, и дошла је до оцене коју је сажела у следеће речи: “особа пуна знања, високостручна, педантна у знању, коректна, стабилна, није сујетна, топла, никога не напада, флексибилна, креативна, инсистира на трансферу знања”. Милева Пјешчић је говорила о својим сусретима и сарадњи са Сандом, почев од студентских дана све до њене преране смрти. Посебно је било речи о стручном усавршавању васпитача који су свог корифеја на предавањима пратили “с напетом пажњом и усхићењем”. Мирослава Станојевић-Кастори је такође говорила о Санди као надахнутом предавачу, ерудити спремном да сатима излаже разне теорије. Слушаоци су били спремни да је слушају без престанка, а много тога што је казала није ни до данас превазиђено. Анђелка Ђуришић се определила за Сандину мисао “У свакој средини, па и вртићу, децу васпитава оно што се у тој средини не сме радити”, и образложила ју је на најлепши начин. То је учинила и Весна Огњеновић с тврдњом “Детињство није припрема за живот, детињство је живот”, наводећи и једну пригодну песму Бертолда Брехта. Коначно, Славица Костић је говорила о петнаестогодишњици спомен-вртића “Санда Марјановић” у Суботици, у коме се посебно негује успомена на нашег великана предшколске педагогије, а у прилогу је штампана Сандина био-библиографија за коју је најзаслужнији Исидор Граорац.

Кажу да жаока смрти није тако страшна док постоји сећање на некога кога смо волели, чији смо “колективни носиоци душе”, како је то лепо казала њена ћерка Ана. На жалост, ово сећање као да постепено гасне, у шта се можемо уверити ако проверимо колико млађи васпитачи, а посебно студенти

кадровских школа, знају о њој. Идеје којима је Санда подигла ниво наше предшколске педагогије на светски ниво заборављају се и понекад погрешно интерпретирају. Предшколство, које је у време њеног деловања доживело звездане тренутке, маргинализује се и покушава засновати на ставовима и системима који су нам туђи, а често и застарели. Зато је последњи тренутак да се успомена на Санду Марјановић институционализује на начин о коме би се договорили њени поштоваоци и ученици, као и да многи дечји вртићи у Србији понесу њено име. Педагошко друштво Србије, које је заслужно за издавање ове монографије, могло би да се прихвати овог задатка, уз општу подршку чланства и свих оних који су имали част и привилегију да је упознају и сарађују с њом.

Др Гордана Будимир-Нинковић  
Педагошки факултет  
Јагодина

UDK-371.72  
Приказ дела  
НВ.LVI.3.2007.  
Примљен: 20. VI 2007.

## ВРЕДНОСТИ, ИНТЕРЕСОВАЊА И АНГАЖОВАЊЕ У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

Аутор: Зоран Момчиловић:  
Учитељски факултет, Врање, 2006, 289 стр.

Имајући у виду да је савремено друштво “запљуснуо” талас нових открића, достигнућа и наглих промена, познато је да је тиме обухваћено и образовање, односно сви облици васпитања. Модернизација је “закорачила” у све просторе и садржаје живота и рада, па и у васпитно-образовни рад. За савремену организацију тог рада значајна је и примена савремене наставне технологије.

Млади – ученици брзо су прихватили најновија техничка достигнућа: нарочито компјутер и интернет, посебно ради забаве, провођења слободног времена, проширивања знања и истраживања нових открића. Да би све то остварили, дуготрајно бораве пред компјутером, готово по сваку цену, иако је то штетно за здравље.

Управо због тога је веома значајна и корисна књига др Зорана Момчиловића **Вредности, интересовања и ангажовање у физичком васпитању**. Јер: “физичко васпитање као планска и систематска активност нуди човеку физичку вежбу као благотворну “храну” његовом телу.” (стр. 59). Таква “храна” је данас посебно значајна и корисна како за младе (ученике, студенте и остале свих узраста), тако и за одрасле, посебно кориснике компјутера. Полазећи од констатације М. Матића да је физичко васпитање процес у коме појединац путем физичке активности постиже оптималне физичке, менталне и социјалне способности” (стр. 29), аутор је разрадио – веома прегледно и садржајно – циљ и задатке физичког васпитања у основној и средњој школи, као и на учитељском факултету. Њихова конкретизација може бити корисна ученицима, студентима, па и наставницима као подстицај за што успешније остваривање активности у оквиру физичког васпитања и за “формирање правилних ставова и вредности телесног вежбања”, тврди аутор (стр. 35).



Књига садржи једанаест поглавља, и то су: **Увод, Историјски приступ проблему истраживања, Општи оквир истраживања, Теоријски приступ проблему истраживања, Емпиријско истраживање, Резултати истраживања и дискусија, Закључна разматрања, Значај вредносних оријентација, интересовања и ангажованости у физичкој култури у реформи учитељских факултета, Отворена питања, Могући правци и смернице даљих истраживања у области вредносних оријентација, интересовања и ангажованости у физичком васпитању, Резиме, Литература.**

Сва поглавља су систематично, студиозно и стручно обрађена на 289 страна.

У *Уводу* је аутор веома студиозно обрадио и навео основне садржаје значајне за разраду и истраживање *вредности, интересовања и ангажованости* у физичком васпитању. При том се усмерио на антрополошке основе физичког васпитања, место и улогу наставе физичког васпитања на учитељским факултетима, циљ и задатке физичког васпитања, програмске садржаје методике на учитељским факултетима...

*Историјски приступ проблему истраживања* приказан је представљањем образовања учитеља у Србији од 18. века до данас. Посебно је истакнут допринос А. Мразовића, В. Јовановића и др. Представљено је оснивање и рад педагошких академија и учитељских факултета.

*Општи оквир истраживања* обухвата посматрање физичког васпитања кроз призму вредности, интересовања и ангажовања, као чиниоце који га битно одређују.

*Теоријски приступ проблему истраживања* веома је обухватан и садржи разјашњавање и дефинисање вредности познатих и признатих експерата Пантића, Хавелке, Рота, Кузмановића, Тановића, Павићевића... У оквиру најважнијих теоријских и емпиријских истраживања вредности образложена су филозофска разматрања, социолошки приступ вредностима и приступ вредностима у психологији. При том је обрађено физичко васпитање као вредност и биолошко-здравствени статус човека. Аутор тврди да је “здравље вредност, и то сигурно највећа вредност, и брига о њему је људски стваралачки чинилац, посебна вредност, те све оно што је реални животни садржај тог чиниоца, здравља (дакле, такође и телесно кретање – вежбање) представља вредност” (стр. 127).

Даље су обрађена *интересовања: значај, природа и неке карактеристике спортско-рекреативних активности, истраживања интересовања у физичкој култури и психологији*. Затим је обрађена ангажованост у физичкој култури навођењем досадашњих истраживања и табеларним приказом ранга активности ученика, које је утврдио Б. Бокан, и студената педагошких академија у слободном времену, по З. Момчиловићу.

*Емпиријско истраживање* садржи: предмет, циљеве и задатке, хипотезе, варијабле и инструменте, узорак, методе и технике и организацију истраживања, као и обраду података.

Затим су изложени (табеларно, графички, статистички) и објашњени *резултати истраживања*. Приказан је ранг седам вредносних оријентација (сазнајна, економско-утилитарна, алтруистичка, естетска, хедонистичка, моћ и углед, делатна). Даље су приказани: интересовања студената; дистрибуција ангажованости студената у физичкој култури, недељни фонд сати који студенти проводе упражњавајући физичке (спортске) активности; облици реализације физичких активности студената; физичке (спортске) активности којима се најчешће баве студенти учитељских факултета у слободном времену; повезаност вредносних оријентација са спортско-рекреативним интересовањем; повезаност различитих интересовања са интересовањем за физичку (спортско-рекреативну) активност; ранг ставова студената према вредностима у физичком васпитању; факторска структура интересовања студената.

После тога су *закључна разматрања*, где су наведени општи закључци о вредностима у физичком васпитању, закључна разматрања о интересовањима младих, о ангажованости студената у физичкој култури, о ставовима о физичком васпитању.

Након тога је обрађен значај вредносних оријентација, интересовања и ангажованости у физичкој култури у реформи учитељских факултета. “Реформа образовања која се спроводи у Републици Србији собом носи и одређене ризике. Пошло се у реформи од једне основе синтагме **квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву**.” (стр. 257)

Тема је значајна и интересантна јер су у времену криза, промена и нових открића поремећене вредности, измењена интересовања и ангажовања људи уопште, а у физичком васпитању посебно. У вези с тим, аутор истиче и следеће: “У тежњи да се постигне хармонија духовног и телесног развоја личности, институције и установе које се баве васпитањем и образовањем имају за циљ да изграде интегралну развијену личност. Под интегрално развијеном личношћу подразумева се склад и поседовање умног (духовног), моралног, друштвеног, радног, естетског и физичког васпитања.” (стр. 24)

Да би се постигао жељени склад, значајно је у све садржаје – предмете у школи “уткати” наведене видове васпитања. Затим, потребна је и мотивација наставника, одговарајући услови за активно учешће ученика и наставника у разноврсним активностима, у настави и ван наставе. При томе треба уважавати специфичне потребе, способности, могућности, жеље, интересовања и предзнања ученика.

Дакле, нужно је организовати индивидуализовану наставу. Посебна вредност ове књиге је и у томе што је узорак веома репрезентативан (1.008 студената, шест учитељских факултета у Србији) те су добијени резултати валидни за извођење закључака.

Добијени резултати теоријско-емпиријских истраживања изузетно су значајни за методiku наставе физичког васпитања и треба их уградити у реформу учитељских факултета ради унапређивања теорије и праксе.

Због свега тога је ова књига – монографија, веома корисна, интересантна и значајна за ученике, студенте, просветне раднике на свим нивоима, па и родитеље.

## 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 дискети или mail-ом), на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“. **Радови се достављају у Word формату, са Times New Roman фонтом, величина 12, Serbian cyrillic.**

Писане верзије се не враћају аутору.

#### Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. Уз текст рада даје се и посебна, насловна страница. 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 апстракт дужине 16 редова. На крају апстракта треба навести кључне речи (до пет).**

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, апстракт, 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.

Радове треба доставити на српском језику.

Редакција обезбеђује превођење апстракта на енглески језик.

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

Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.

На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

#### 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 да број референци (наведене литературе) не буде већи од 10 јединица.**

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

### **Оцењивање радова**

Рад процењују два компетентна рецензента. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

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