

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LV Број 3. стр. 237-372 2006.

РЕДАКЦИЈА

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

ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводацац за енглески језик:
др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције
Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:
Предраг Вучинић

За издавача: Соња Жарковић

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 LV No. 3. p. 237-372 2006.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Dragica Trivić, Ph.D.
Snežana Marinković, Ph.D.
Nataša Matović, Ph.D.
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, M.A.
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: Sonja Žarković

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. LV

Број 3. стр. 237-372

2006.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Ненад Сузић:* Тражење помоћи као когнитивна стратегија ученика.....239
- Др Бернар Дукре:* Поучавање историје и географије за суживот.....258
- Мр Славица Шевкушић, Др Јасмина Шефер:* Акционо истраживање новог приступа настави познавања друштва у четвртом разреду основне школе.....269
- Др А. В. Хуторској:* Место уџбеника у дидактичком систему.....283
- Др Бланка Богоновић:* Тумачење постигнућа у учењу музике и динамичка својства ученика296

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

- Андреја Ринц Урошевић:* Студија случаја ученице са говорно-језичким сметњама307

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ

- Мр Гордана Мишчевић:* Квалитет знања будућих учитеља о основним астрономским појавама..... 318
- Др Недељко Трнавац:* Услови рада школских педагога у Србији.....330

УПРАВЉАЊЕ У ОБРАЗОВАЊУ

- Др Мирослава Ђуришић-Бојановић, Др Славица Максић:* Директор школе - лидер или менаџер?.....337

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

- Др Ана Гавриловић:* Улога и значај предшколских установа у популационој политици.....348

ПРИКАЗИ

- Јелена Тодоровић:* Претпоставке успешне наставе.....362
- Славко Зорић:* Књига која је недостајала368
- Упутство за ауторе прилога*371

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LV

No. 3. p. 237-372

2006.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

- Nenad Suzić, Ph.D.*: Seeking help – students' cognitive strategies.....239
- Bernard Ducret, Ph.D.*: History and geography teaching for living together....258
- Slavica Ševkušić, M.A., Jasmina Šefer, Ph.D.*: Action research of the new approach in teaching social studies in primary school269
- A.V. Hutorskoj, Ph.D.*: The position of the textbook in the didactic system283
- Blanka Bogunović, Ph.D.*: Students' dynamic personality traits and attainment in music296

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

- Andreja Rinc Urošević*: Speech-linguistic impairments – a case study.....307

TEACHING PERSONNEL

- Gordana Mišćević, M.A.*: Pre-service teachers' knowledge of basic astronomical phenomena 318
- Nedeljko Trnavac, Ph.D.*: Work conditions of school pedagogues in Serbia.....330

MANAGEMENT IN EDUCATION

- Miroslava Đurišić-Bojanović, Ph.D., Slavica Maksić, Ph.D.*: School principal – leader or manager?337

PRE-SCHOOL EDUCATION

- Ana Gavrilović, Ph.D.*: The role and importance of preschool institutions for population policy.....348

REVIEWS

- Jelena Todorović*: Presumptions of successful teaching362
- Slavko Zorić*: A book we welcome.....368

- Notes for contributors*371

Др Ненад Сузић
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK- 37.015.3 (159.072)
Изворни научни рад
НВ. LV.3.2006.
Примљен: 30.VI 2006.

ТРАЖЕЊЕ ПОМОЋИ КАО КОГНИТИВНА СТРАТЕГИЈА УЧЕНИКА

Апстракт Аутор полази од двије хипотезе. Прва, могуће је конструисати инструмент који ортогонално дистанцира оријентације ученика при тражењу помоћи. Друга, различите оријентације ученика у тражењу помоћи можемо укрстити с мотивационим оријентацијама у погледу школског постигнућа и извести педагошки корисне закључке. Обје хипотезе су потврђене. Аутор је баждарио и примијенио инструмент ОПИС тест који ортогонално дистинкцира три оријентације ученика: овисност, прихватање и избјегавање помоћи других. Ове оријентације аутор укршта са мотивационим основама понашања ученика и долази до значајних сазнања. Нашао је да су ученици оријентисани на избјегавање помоћи били негативно мотивисани за школско постигнуће (амотивација), а да су они који су овисни о тој помоћи слабије мотивисани од оних који нормално прихватају помоћ кад им она треба. Аутор сматра да би било потребно развити продуктивне педагошке моделе који ће ученике који избјегавају помоћ и оне који од ње овисе опремити когнитивним оријентацијама које ће им омогућити да затраже помоћ када им она треба. У истраживању су кориштени и најпознатији инструменти за мјерење мотивације постигнућа примјењивани у више истраживања широм свијета, као и ауторов Велики инвентар мотивације постигнућа (ВИМП). Регистровано је више проблема за даље истраживање, а налази овог истраживања су методолошки врло прецизно илустровани.

Кључне речи: тражење помоћи, когнитивне стратегије, мотивација постигнућа, амотивација, самоефикасност, циљеви

SEEKING HELP – STUDENTS' COGNITIVE STRATEGIES

Abstract The author starts with two hypotheses. Firstly, it is possible to construct an instrument which distances orthogonally the orientations of students seeking help. Secondly, different orientations of students seeking help can be crossed with motivational orientations regarding school attainment, leading to pedagogically useful conclusions. Both hypotheses have been confirmed. The author made a cross tabulation and applied the test instrument which distinguishes orthogonally three orientations of students: dependence, acceptance, and help avoidance. These orientations were crossed with motivational behaviour of students, and the author came to some important conclusions. He found that the students oriented to help avoidance were negatively motivated for school attainment (amotivation), while the students who depend on help from others have a weaker motivation than those who accept help normally when they need it. The author holds that it would be necessary to construct productive pedagogical models which will be able to develop such cognitive orientations among help-avoiding students to enable them to seek help when they need it. Beside the instruments for measuring motivation which are the best known and most widely used in the world, the author's Big Inventory of Attainment Motivation (BIAM) was also used in the research. The results of this research are methodologically illustrated very precisely, and a number of problems for further investigation were registered, too.

Keywords: seeking help, cognitive strategies, attainment motivation, amotivation, self-efficiency, goals

Увод

Готово сваки ученик има тешкоћа у савлађивању школског градива и треба помоћ других особа. Тражење помоћи можемо сагледати као стратегију ученика, као њихову когнитивну оријентацију. Ради се о адаптивној стратегији која омогућава наставак учења. Истраживања су показала да већина ученика неће тражити помоћ када се сусретне с проблемом у раду на школском градиву (Good, Slavings, Harel, and Emerson, 1987; Newman, 1990; Ryan, Gheen, and Midgley, 1998). Природа овог феномена још није довољно проучена. Код нас, на просторима Балкана, не можемо наћи адекватна истраживања и теоретске разраде тражења помоћи као когнитивне стратегије ученика.

Постоји низ питања које желимо разријешити у сфери тражења помоћи као когнитивне стратегије ученика. Да ли можемо разликовати ове стратегије и које су најистакнутије, најфреквентније? Да ли неке од њих погодују учењу а неке ометају учење? Каква је мотивација за школски успјех ученика који имају негативан приступ тражењу помоћи, а какав оних који су склони тражењу ове помоћи? Да ли традиционални наставни стереотип, по коме наставник предаје а ученици слушају и понављају, развија пожељне или непожељне стратегије ученика у тражењу помоћи? За нека од ових питања већ сада знамо да нису довољно истражена. Такво питање је: да ли се и како могу мијењати стратегије ученика у тражењу помоћи при учењу.

Под когнитивном стратегијом овдје подразумијевамо свјесно и несвјесно антиципирање поступака који се примјењују у некој активности како би се остварио одређени циљ. Ради се о одређеној оријентацији, усмјерењу или опредјелењу личности да дјелује на одређени начин како би постигла оно што жели, што јој треба или оно што мора. На примјер, један ученик ће увијек тражити помоћ, чак и када му она не треба, а други ће избегавати ту помоћ и кад му она треба.

Посебно значајно питање је какав однос имају стратегије ученика у тражењу помоћи према мотивацији за школско учење. Управо то је питање којим желим да се позабавим у овом раду. Ту се препознаје низ врло занимљивих питања. Да ли је израженија мотивација за школско учење код ученика који прихватају помоћ других у односу на оне који ову помоћ избјегавају? Који мотиви доминирају код ученика овисних од помоћи других? У каквој је вези амотивација према стратегијама ученика у тражењу помоћи? У каквом су односу циљеви ученика и њихова склоност ка тражењу помоћи?

Истраживања оријентације ка тражењу помоћи

Како су мотивациони фактори понашања повезани с оријентацијама ученика према тражењу помоћи? Од кога ће дјеца прво затражити помоћ, од наставника или вршњака? У једној опсервациониј студији истраживање је показало да су скоро сви ученици били оријентисани да помоћ затраже прво од вршњака (Nelson-Le Gall, Kratzer, Jones, and DeCooke, 1990). Друго истраживање показало је да млади у раној адолесценцији знају препознати када им треба помоћ, али да већина избјегава тражити ту помоћ (Newman, 2000), а када морају тражити помоћ ученици бирају ону врсту помоћи која им омогућује да задрже своју аутономију (Newman, 1990).

Каква је веза циљних оријентација ученика и њихове склоности ка тражењу помоћи? Ученици оријентисани на властито усавршавање, на зрење (maturity) били су боље адаптирани у тражењу помоћи од ученика чији су циљеви перформативног карактера, тј. од оних који имају циљ да буду бољи од других (Ryan and Pintrich, 1997). Они који избјегавају помоћ желе да буду бољи од других (Middleton and Midgley, 1997). Из ових истраживања можемо закључити да ученици различитих циљних оријентација различито приступају тражењу помоћи од других.

Занимљиво је питање о вези емоција и склоности ученика за тражење помоћи. “Не постоје студије о генералним афективним искуствима ученика када је реч о тражењу помоћи у учионици” (Ryan, Patrick, and Shim, 2005, str. 277). Аутори наглашавају значај разумијевања емоција у односу на склоност дјеце за тражење помоћи. Афективна искуства се испостављају значајним за разумијевање мотивације ученика за тражење помоћи (Roeser, Eccles, and Strobel, 1998). Можемо претпоставити да ће ученици који су овисни о тражењу помоћи имати виши ниво анксиозности у вези са својим школским постигнућем. Истраживање је показало да ученици који избјегавају помоћ не очекују емоционалну подршку својих наставника (Ryan, Patrick, and Shim, 2005). Уколико се успостави позитивна клима односа између ученика и наставника, ученици су склони да затраже помоћ и од наставника (Сузић, 1995). Истраживање је показало да се генерално могу разликовати двије врсте наставникове помоћи: 1) помоћ дјетету као ученику (академска помоћ) и 2) помоћ дјетету као личности (социоемоционална подршка) (Ryan and Pintrich, 1997). Моје истраживање је показало да дјеца више воле оне предмете у којима им наставник пружа обе ове врсте помоћи (Сузић, 1995). Сва ова истраживања нам указују на врло велику важност емоција и емоционалне подршке наставника у охрабривању ученика да затраже помоћ када им је она потребна.

Три оријентације ученика у тражењу помоћи

Можемо рећи да су једни ученици склони тражењу помоћи, а да други избјегавају да траже помоћ. Могли бисмо очекивати да постоје овисници од помоћи и они који траже помоћ само када им она треба. Исто тако, тражење помоћи бисмо могли поставити у скалним категоријама Ликертовог типа. Било која логичка класификација требало би да буде истраживачки потврђена. Нас ће занимати класификација која може издржати тест ортогоналности, тј. независности једне категорије од осталих. Алисон Рајан је са сарадницима истраживала три оријентације: 1) овисни од помоћи – траже помоћ истог трена када се појави проблем, 2) пригодно оријентисани – траже помоћ када им заиста треба и 3) избјегавају помоћ – не желе помоћ ни када им је најпотребнија (Ryan, Patrick, and Shim, 2005, стр. 276).

Батлер је у својим истраживањима нашао три типа понашања људи када хоће да избјегну помоћ: 1) аутономни, 2) “способни” и 3) прорачунати. Аутономни желе да покажу да све могу сами, а када затраже помоћ то чине не начин да не буде угрожена њихова аутономија. “Способни” не траже помоћ јер се плаше да ће испасти глупи, тупави, мутави, једном ријечју, неспособни. Прорачунати не траже помоћ јер сматрају да се то не исплати, да ће то трајати предуго, да неће помоћи и слично (Butler, 1998). Наставници би требало да препознају оријентације ученика у тражењу помоћи. Ученицима који не желе помоћ ипак треба помоћи. На примјер, “способне” можемо убједити како им наша помоћ може послужити да докажу своју способност.

Трагом ових теоретских поставки конструисао сам инструмент ОПИС тест који мјери три оријентације ученика у тражењу помоћи: 1) овисност, 2) прихватање и 3) избјегавање.

Истраживање

У овом истраживању тестирамо сљедеће *хипотезе*:

Прва, могуће је конструисати инструмент који ортогонално дистанцира оријентације ученика при тражењу помоћи.

Друга, различите оријентације ученика у тражењу помоћи можемо укрстити са мотивационим оријентацијама у погледу школског постигнућа и извести педагошки корисне закључке.

За тестирање ових хипотеза послужио је сервеј-метод којим се тестира одређено опредјељење ученика тако што се понуђена тврдња прихвата или одбацује као властито опредјељење.

Инструменти

У истраживању су кориштена четири инструмента: 1) ОПИС тест (овисност, прихватање, избјегавање сарадње) и 2) ВИМП – велики инвентар мотивације постигнућа, 3) Скала академске мотивације (Academic Motivation Scale, Vallerand и сарадници, 1992) и 4) Скала унутрашње и вањске мотивације (Motivational Orientation, Harter, 1981).

ОПИС тест је конструисан као скала принудног избора у којој испитаник након описа ситуације бира једну од три понуђене тврдње. Конкретно, на тврдњу *Када не разумијеш градиво које учиш*, понуђени су одговори: а) одустајеш од учења, б) размислиш од кога ћеш затражити помоћ, в) затражиш помоћ од првога ко ти се нађе при руци. Избором једног од понуђених одговора под а, б или в ученик се опредјељује за прихватање, избјегавање или овисност. ОПИС тест садржи 20 питања, а сваки одговор доноси пет бодова тако да је укупан могући скор 100. Током баждарења инструмента могло се констатовати да ниједан испитаник није остварио максимум на неком од три опредјељења. С друге стране, код већине испитаника доминира једно од три опредјељења. Инструмент је конструисан као комбинација самоизвјештавања испитаника и ситуационог теста. Баждарење је показало да се овисност, прихватање и избјегавање не могу синхроно исказати тестом унутрашње конзистенције јер су ове три оријентације ортогоналне, а за тест ортогоналности најбоље ће послужити Спирманов ро (ρ) и Кендалов тау (τ). “На располагању су нам два проминентна метода за испитивање релација између парова ординалних варијабли, Спирманов ро и Кендалов тау, а сусрећемо их у многим извјештајима о истраживању” (Bruman and Cramer, 2001, стр. 179). У табели 1 имамо податке који указују на ортогоналност субтестова у инструменту ОПИС. Сви односи нађени Кендаловим тау и Спирмановим ро су статистички значајни на нивоу 0,01.

Након констатовања да ОПИС тест пуздано дискриминира три оријентације ученика при тражењу помоћи, можемо прећи на провјеру унутрашње конзистентности субтестова по основу слагања ајтема међусобно. За ову сврху послужиће нам Алфа-Кронбах тест који износи: за овисност ($\alpha = 0,618$), за прихватање ($\alpha = 0,678$) и за избјегавање ($\alpha = 0,644$). Из овога видимо да ОПИС тест можемо користити као мјеру за дискриминацију три оријентације ученика при опредјељивању за тражење помоћи од других те да се на нивоу субтестова може примијенити и у параметријским поређењима.

Табела 1: Ортогоналност субтестова ОПИС-а

Тест		Овисност	Прихватање	Избјегавање
Kendall's tau (τ)	Овисност	1,000	-0,570**	,070**
	Прихватање	-0,570**	1,000	-0,607**
	Избјегавање	0,070**	-0,607**	1,000
Spearman's rho (ρ)	Овисност	1,000	-0,699**	0,094**
	Прихватање	-0,699**	1,000	-0,743**
	Избјегавање	0,094**	-0,743**	1,000

** Коефицијенти значајни на нивоу 0.01 (1-tailed).

Табела 2: Унутрашња конзистентност ВИМП теста

Субтест-варијабла	Alpha-Cronbach
1. Самоефикасност и компетенција (55 ајтема)	0,74
а) самоефикасност (10 ајтема)	0,66
б) перформативна самоефикасност – очекивање успјеха (10 ајтема)	0,70
в) перцепција компетенције – рекогниција (5 ајтема)	0,53
г) самоцијењење (20 ајтема)	0,68
д) самодетерминација – академска контрола (10 ајтема)	0,67
2. Атрибуција и увјерење о способности контроле (23 ајтема)	0,79
а) ангажованост (7 ајтема)	0,70
б) изазов (8 ајтема)	0,70
в) контрола (8 ајтема)	0,70
3. Заинтересованост ученика за наставу и перцепција компетенције (10 ајтема)	0,68
4. Ниво вредновања академског постигнућа (10 ајтема)	0,62
5. Циљеви (30 ајтема)	0,69
а) мастеру, овладавање (10 ајтема)	0,75
б) перформативни циљеви (10 ајтема)	0,72
в) нонконформизам (10 ајтема)	0,55
ВИМП – Генерални скор (128 ајтема)	0,77

ВИМП – велики инвентар мотивације постигнућа мјери мотивацију за академско или школско постигнуће. На питања се одговара са ДА и НЕ, а свако питање је конципирано тако да представља недвосмислену тврдњу. На примјер, на тесту самоцијењења једна тврдња гласи: *Увијек ми је добро ишло учење*. На овај начин су конципирана сва питања, а само нека су дата у обрнутом значењу тако да се НЕ вреднује као позитиван одговор. Са својих пет субтестова и укупно тринаест варијабли ВИМП је баждарен на два начина: прво сам израчунао Алфа-Кронбах тест за унутрашњу конзистентност свих задатака у оквиру варијабли, а затим доприносе појединих варијабли субтестовима и на крају доприносе субтестова конзи-

стенности цијелог инструмента. Сви израчунати коефицијенти су статистички значајни (табела 2).

Осим унутрашње конзистенције ВИМП-а, било је потребно сагледати везу овог инструмента са другим инструментима који мјере мотивацију. Хартерови инструмент третира мотивационе оријентације, а мјери првенствено унутрашњу мотивацију. ВИМП није намијењен само унутрашњој мотивацији, него мјери широку лепезу мотива. И поред тога, снажно је засићен унутрашњим мотивима. Са Хартеровим инструментом ВИМП генерално високо корелира ($r=0,734$, табела 3).

Табела 3: Корелациона матрица односа ВИМП и Хартеровог теста мотивације

	1	2	3	4	5	6
1. Самоефикасност и компетенција						
2. Адаптивна атрибуција и увјерење о способности контроле	0,489**					
3. Заинтересованост ученика за наставу и перцепција компетенције	0,491**	0,464**				
4. Ниво вредновања академског постигнућа	0,317**	0,335**	0,338**			
5. Циљеви	0,387**	0,453**	0,370**	0,355**		
6. ВИМП	0,839**	0,789**	0,673**	0,524**	0,694**	
7. Motivational Orientation (Harter, 1981)	0,526**	0,682**	0,479**	0,374**	0,554**	0,734**

** Корелације значајне на нивоу 0.01.

Осим генерално високе корелације, Хартеров инструмент статистички значајно корелира и са свим субтестовима ВИМП-а. Однос корелација у унутрашњој структури ВИМП-а илуструје високу унутрашњу конзистентност коју сам добио и Алфа-Кронбаховим тестом. Исто тако, Хартеров инструмент *Motivational orientation* показује конзистентне везе са инструментом и његовим субтестовима, а све корелације су значајне на нивоу 0,01 (Табела 3).

Да бих могао изводити релевантне закључке о вези ВИМП-а са Хартеровим и Велерандовим инструментом на нашем узорку, урадио сам баждарење ових широм свијета примјењиваних инструмената. Табела 4 показује резултате остварене на нашем узорку у односу на резултате оригиналних баждарења.

Поред везе с Хартеровим тестом, занимљиво је погледати каква је веза ВИМП-а са *Скалом академске мотивације* (Academic Motivation Scale) коју је конструисао Велеранд са сарадницима 1992. године. Ови односи такође показују конзистентне и статистички значајне везе за оне сфере мотивације које мјери ВИМП (табела 5).

Табела 4: Резултати баждарења Хартерово и Валерандовог инструмента

Хартер: Motivational Orientation	Alpha-Cronbach () оригинално баждарење	Alpha-Cronbach () наше баждарење
Унутрашња мотивација	0,90	0,84
Изазов	-	0,79
Радозналост	-	0,77
Независно учење	-	0,75
Спољашња мотивација	0,78	0,75
Лак посао	0,77	0,70
Задовољавање наставника	0,73	0,76
Vallegrand i сарадници: Academic Motivation Scale		
Унутрашња мотивација	0,79	0,82
Идентификована регулација	0,68	0,81
Интернализована регулација	0,82	0,81
Спољашња регулација	0,75	0,73
Амотивација	0,83	0,81

ВИМП не корелира значајно са два Валерандова субтеста, амотивацијом и задовољавањем наставника, једноставно зато што не мјери немотивационе компоненте, али зато статистички значајно корелира са три субтеста академске мотивације: изазовом ($r=0,624$, значајно на нивоу 0,01), радозналошћу ($r=0,580$, значајно на нивоу 0,01) и независним учењем ($r=0,367$, значајно на нивоу 0,01). Када погледамо унутрашњу конзистенцију корелација у Валерандовом тесту (Табела 5), видјећемо да *амотивација* нема значајних корелација са осталим субтестовима. То је разлог да се Валерандов тест у оригиналној форми не примјењује као цјелина, него се налази третирају на нивоу субтестова. За разлику од Валерандовог инструмента, ВИМП има управо ту предност да може исказати општи ниво мотивисаности особе за постигнуће.

Све у свему, унутрашња конзистентност исказана Алфа-Кронбаховим тестом (Табела 2) као и корелације ВИМП-а са два широм свијета позната инструмента (Табела 3 и 5) те баждарење на нашем узорку (Табела 4) показују да се налази добивени ВИМП-ом могу користити за извођење генерализација и релевантних закључака на нивоу субтестова као и на нивоу цијелог ВИМП теста.

Табела 5: Корелациона матрица односа ВИМП и Велерандове Скале академске мотивације

	1	2	3	4	5
1. Изазов					
2. Радозналост	0,569**				
3. Независно учење	0,228**	0,299**			
4. Лак посао	-0,134	0,039	-0,010		
5. Задовољавање наставника	0,155*	0,175*	0,160*	0,328**	
6. ВИМП	0,624**	0,580**	0,367**	-0,125	0,059

** Корелације значајне на нивоу 0.01; * Корелације значајне на нивоу 0.05.

Скала академске мотивације (Academic Motivation Scale, Vallerand и сарадници, 1992) има пет субтестова: унутрашњу мотивацију (4 ајтема), идентификовану регулацију (4 ајтема), интернализовану регулацију (4 ајтема), спољашњу регулацију (4 ајтема) и амотивацију (4 ајтема). Инструмент се примјењује на нивоу субтестова, а на питања се одговара петостепеном скалом Ликертовог типа од 1 (потпуно не одговара) до 5 (потпуно одговара). Једно питање из те скале гласи: *У школу идем да докажем себи да могу да довршим ову школу/факултет*. Ово питање мјери интернализовану регулацију. Скалне вриједности сумиране су тако да виши ниво слагања са тврдњама представља виши скор на датом субтесту.

Скала унутрашње и спољашње мотивације (Motivational Orientation, Harter, 1981) има пет субтестова. Три мјере унутрашњу мотивацију: изазов (6 ајтема), радозналост (6 ајтема) и независно учење (5 ајтема), а два спољашњу: лак посао (6 ајтема) и задовољавање наставника (4 ајтема). Субтестови за унутрашњу мотивацију су сумативни тако да имамо генерални скор унутрашње мотивације. Исто тако, два субтеста спољашње мотивације дају сумативни скор спољашње мотивисаности ученика. На питања се одговара петостепеном скалом Ликертовог типа од 1 (не одговара за мене) до 5 (врло одговара за мене). Конкретно, питање *Читам оно што наставник жели да прочитам* мјери варијаблу “задовољавање наставника”.

Сви инструменти су примијењени тако што је тестатор читао питања, а испитаници су на листу за одговоре заокруживали своје слагање или неслагање с прочитаним, односно уносили степен слагања. Овим су остварене двије предности: 1) брзим одговорима испитаници су били искренији и 2) избјегнуте су недоумице у значењу питања јер је тестатор рекао да се јаве они којима питање није јасно.

Треба напоменути да су Хартеров и Велерандов инструмент широм свијета познати и да су примијењивани у више познатих истраживања.

Узорак је обухватао четири стратума, четири подузорка: рану адолесценцију (161 ученик 4, 5. и 6. разреда, од 10 до 12 година), средњу адолесценцију (164 ученика 7, 8. и 9. разреда, од 13 до 15 година), касну адолесценцију (171 ученик 1, 2. и 3. разред средње школе, од 16 до 18) и одрасле (студенти педагошког усмјерења, 250 студената, 19 и више година). Истраживањем је обухваћено 753 испитаника, у току обраде података одбачено је шест листова за одговоре јер су били неупотребљиви тако да је остало 747 испитаника. Узорак су чиниле основне школе из Бањалуке: “Борисав Станковић”, “Станко Ракица” и “Георги Стојков Раковски”, средње школе из Бањалуке: Гимназија, Економска школа и Школа ученика у привреди те студенти педагогије и учитељског смјера на Филозофском факултету Бањалука.

Резултати истраживања

Наша прва хипотеза гласи да је могуће конструисати инструмент који ортогонално дистанцира оријентације ученика при тражењу помоћи. Конструкцијом ОПИС теста добили смо три ортогоналне оријентације: овисност, прихватање и избјегавање туђе помоћи. Докази ортогоналности дати су у табели 1, Кендалов *tau* између овисности и прихватања је $\tau = -0,570$, значајно на нивоу 0,01, а између овисности и избјегавања $\tau = 0,070$, значајно на нивоу 0,01. Коефицијент ортогоналности између прихватања и прихватања је $\tau = -0,607$, значајно на нивоу 0,01. Спирманов *rho* је показао исто тако значајне односе ортогоналности (Табела 1). Овим је доказано да преференција једне оријентације подразумијева непреференцију друге двије. У педагошком смислу то значи да имамо инструмент који може помоћи наставницима да идентификују ученике који избјегавају сарадњу или оне који су овисни од сарадње.

Постоје педагошки продуктивни модели којима можемо помоћи онима који избјегавају тражење помоћи тако да они науче да затраже помоћ када им затреба. Истраживање је показало да ученици радије траже помоћ вршњака него наставника (Nelson-Le Gall, Kratzer, Jones, and DeCooke, 1990). Овај налаз нас упућује на то да у учioniци треба да користимо познате и да конструшемо пожељне моделе интеракције постављене тако да ученици нужно траже помоћ од других како би били успјешни. Интерактивно учење се базира управо на вршњачкој сарадњи и подршци. Познати су провјерени, педагошки и научно верификовани модели кооперативног учења у учioniци (шире: Сузић, 1999, 2005). Ако у учioniци има неколицину типичних “избјегавача”, наставник треба да их распореди у групе тако да група не може без њиховог учинка, а они не могу без групне подршке. На овај начин они ће осјетити снагу социјалне промоције и подршке и корист од тражења помоћи.

Друга хипотеза је гласила да различите оријентације ученика у тражењу помоћи можемо укрстити са мотивационим оријентацијама у погледу школског постигнућа и извести педагошки корисне закључке. Размотримо неколико генералних укрштања:

1) Како три оријентације ученика у погледу тражења помоћи (овисност, прихватање, избјегавање) корелирају са мотивацијом ученика за школско постигнуће?

2) Које су компоненте мотивације најистакнутије у појединим оријентацијама?

3) Да ли се оријентација на тражење помоћи разликује по узрасту.

Табела 6: Три оријентације у тражењу помоћи у односу на мотивацију

Тест – субтест	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Овисност								
2. Прихватање	-0,687**							
3. Избјегавање	0,052	-0,761**						
4. I Самоефикасност и компетенција	-0,141**	0,313**	-0,305**					
5. II Адаптивна атрибуција и способност контроле	-0,097**	0,250**	-0,257**	0,489**				
6. III Заинтересованост и перцепција компетен.	-0,145**	0,314**	-0,303**	0,491**	0,464**			
7. IV Ниво вреднов. академског постигн.	-0,124**	0,220**	-0,192**	0,317**	0,335**	0,338**		
8. V Циљеви	-0,008	0,116**	-0,153**	0,387**	0,453**	0,370**	0,355**	
9. ВИМП	-0,137**	0,336**	-0,340**	0,839**	0,789**	0,673**	0,524**	0,694**

** Корелације значајне на нивоу 0,01.

Прво питање је како три оријентације ученика у погледу тражења помоћи корелирају са мотивацијом за школско постигнуће. Овисност ученика од помоћи других негативно корелира са свим компонентама мотивације постигнућа. Сви коефицијенти корелације су негативни и значајни на нивоу 0,01 осим за субтест *Циљеви* гдје корелација скоро да и не постоји ($r = -0,008$; табела 6). Слична ситуација је и код оријентације на избјегавање, све корелације су негативне у односу на мотивацију и значајне на нивоу 0,01. Када је у питању оријентација ученика на прихватање помоћи од других, корелације са мотивацијом су позитивне (Табела 6) и значајне на нивоу 0,01. Ови налази нам указују на то да наставници треба да воде рачуна да помогну дјечи која овисе од тражења помоћи као и онима који ту помоћ избјегавају,

да треба да их усмјере на прихватање властите потребе за помоћи када је то потребно. Немамо истраживања о томе како обучавати ученике на овом плану, како овисност и избјегавање преобратити у прихватање тражења помоћи других. Било би пожељно експериментално провјерити програм који би третирао ову проблематику.

Друго питање је које су компоненте мотивације најистакнутије у појединим оријентацијама ученика при тражењу помоћи. У одговору на ово питање било је потребно упоредити аритметичке средине на три теста мотивације и њиховим субтестовима. Поређење аритметичких средина јасно показује која оријентација бележи виши ниво мотивисаности испитаника на тестовима и субтестовима (Табела 7). Конкретно, ученици који прихватају помоћ имају више аритметичке средине мотивисаности на свим субтестовима и укупном скору ВИМП-а, изузетак само чине субтестови *Перформативни циљеви и Нонконформизам*. То заслужује посебан коментар.

Ученици оријентисани на прихватање помоћи боље су мотивисани од ученика који су овисни од помоћи (Табела 7, колона 5) и од оних који избјегавају туђу помоћ (Табела 7, колона 7). Овај налаз се слаже с резултатима истраживања Алисон Рајан и сарадника (Ryan, Patrick, and Shim, 2005, стр. 280). Осим тога, у нашем узорку је највише оних ученика који имају добар приступ у тражењу помоћи ($n = 400$ или 54%) што се, такође, подудара с налазом на узорку у Илиноису који је испитивала Рајанова са сарадницима (ибидем). Ово је педагошки охрабрујућа чињеница али то не значи да и овим ученицима наставник не треба помоћи да подигну ниво своје спремности да затраже помоћ када им она треба јер је просјечна вриједност мотивисаности на ВИМП $M = 84,82$ (Табела 7, колона 3) за ове ученике још увијек далеко од максималног броја 100.

Ученици овисни од помоћи других показали су да су боље мотивисани на свим елементима мотивације, осим нонконформизма и амотивације, од оних који избјегавају ову помоћ (Табела 7, колона 6). То значи да су они по нивоу мотивисаности одмах иза оних који прихватају помоћ када им треба. То показују и аритметичке средине у колонама 2. и 3. ($M = 79, 92$ за овисне и $M = 84,82$ за оне који прихватају помоћ када им она треба). Чињеница је да су ове аритметичке средине значајно различите ($t = -4,73$, значајно на нивоу 0,01), а то значи да наставници треба да ослободе овиснике од сталне потребе за помоћи, да их науче да не траже помоћ ако могу сами нешто да ураде те да појачају њихову процјену када је потребно тражити помоћ.

Табела 7: Истакнутост компонената мотивације у три оријентације при тражењу помоћи

Тест – субтест	Овисност	Прихватање	Избјегавање	Разлика аритметичких средина (t-вриједност)		
	n = 185	n = 400	n = 162	2 – 3	2 – 4	3 – 4
	М	М	М			
1	2	3	4	5	6	7
Самоефикасност и компетенција	30,30	33,12	28,39	-4,03**	2,32*	6,45**
Самоефикасност	7,25	7,74	6,80	-3,14**	1,63	4,12**
Перформативна самоефикасност – очекивање успјеха	6,00	5,99	5,38	0,07	2,33*	2,61**
Перцепција компетенције, рекогниција	4,15	4,42	3,66	-2,78**	3,72**	7,21**
Самоцијењење	6,57	7,42	6,15	-4,87**	1,76	7,05**
Самодетерминација, акад. контрола	6,61	7,48	6,50	-5,42**	0,53	6,12**
Адаптивна атрибуција и увјерење о спос. контроле	15,86	16,92	13,84	-3,05**	3,85**	8,18**
Ангажованост	4,94	5,19	4,34	-1,74	2,95**	5,50**
Изазов	4,55	4,80	3,84	-1,48	3,08**	5,28**
Контрола	6,37	6,93	5,66	-4,00**	3,24**	8,98**
Заинтересованост за наставу и перцепција компетенције	6,97	7,74	6,22	-4,67**	3,31**	8,88**
Ниво вредновања акад. постигнућа	7,78	8,27	7,52	-3,53**	1,53	5,09**
Циљеви	18,74	18,85	17,46	-0,37	3,30**	4,36**
Mastery – овладавање	8,55	9,18	7,53	-4,72**	4,48**	10,11**
Перформативни циљеви	5,58	4,90	5,18	3,27**	1,51	-1,32
Нонконформизам	4,61	4,77	4,76	-1,08	-0,93	0,04
ВИМП	79,92	84,82	73,46	-4,73**	4,35**	10,10**
Academic Motivation Scale (Vallerand и сарадници, 1992)						
Унутрашња мотивација	16,91	17,39	15,26	-1,78	4,18**	7,32**
Идентификована регулација	18,19	18,59	16,85	-1,90	3,95**	7,16**
Интернализована регулација	13,95	13,00	13,52	2,36*	0,86	-1,21
Спољашња регулација	17,14	16,67	16,45	1,29	1,71	0,58
Амотивација	7,09	5,31	7,85	6,17**	-1,67	-8,34**
Motivational Orientation (Harter, 1981)						
Унутрашња мотивација	62,31	63,53	55,29	-1,04	4,30**	6,51**
Изазов	19,36	20,48	16,74	-1,92	3,29**	6,04**
Радозналост	23,37	23,87	20,01	-1,02	4,92**	7,43**
Независно учење	19,58	19,18	18,54	1,10	2,14*	1,60
Спољашња мотивација	35,63	33,29	33,85	3,38**	2,11*	0,77
Лак посао	21,79	20,70	21,36	2,34*	0,77	-1,35
Задовољавање наставника	13,84	12,59	12,50	3,46**	2,83**	0,24

** Корелације значајне на нивоу 0.01;

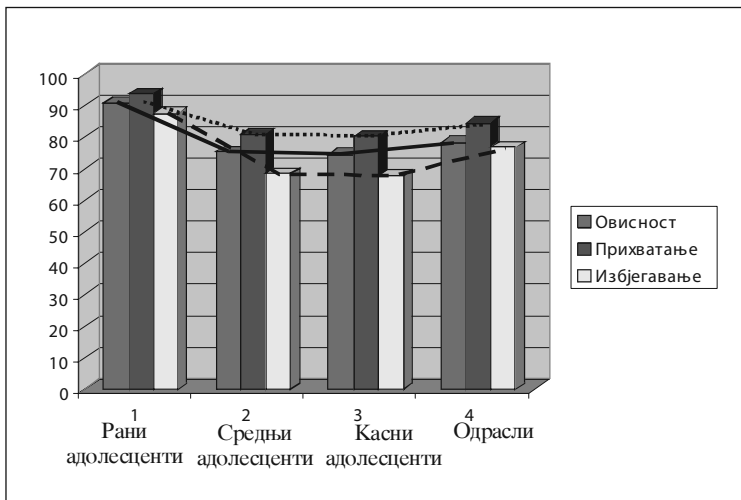
* Корелације значајне на нивоу 0.05;

n = Број испитаника;

M = аритметичка средина

Ученици који избјегавају тражење помоћи су најслабије мотивисани за школско постигнуће (Табела 7, колоне 6 и 7). Већина субтестова и генерални скор ВИМП-а су значајно нижи код аритметичких средина ученика оријентисаних на избјегавање (Табела 7, колона 7), што значи да су они знатно ниже мотивисани од оних који прихватају тражење помоћи. Посебно је илустративан налаз на субтесту амотивације на Велерандовом инструменту (Academic Motivation Scale) на коме су ученици оријентисани на избјегавање тражења туђе помоћи били значајно више амотивисани од оних који прихватају ову помоћ ($t = -8,34$, значајно на нивоу 0,01). Батлер је у свом истраживању нашао да се ученици који избјегавају помоћ других брину за властиту аутономију, да не желе да их други виде као неспособне (Butler, 1998). У табели 7 неколико налаза указује на ову оријентацију и код наших ученика. На примјер, они желе да буду бољи од других ($t = -1,32$, статистички није значајно) на перформативним циљевима, имају виши ниво интернализоване регулације ($t = -1,21$, није статистички значајно) и више теже да имају лак посао ($t = -1,35$, статистички незначајно). Иако статистички нису значајне, ове разлике треба имати у виду јер се ради о негативних аспектима мотивације тако да бисмо генерално гледано могли рећи да ученици оријентисани на избјегавање помоћи имају виши ниво амотивације и негативне мотивације за школско постигнуће у односу на остале ученике. Овај налаз треба да послужи наставницима, педагозима и психолозима у школама као сигнал да ученицима који избјегавају тражење помоћи треба посветити посебну пажњу и организовати посебне савјетодавне и васпитне третмане како би поправили мотивацију за школско учење.

Графикон 1: Аритметичке средине остварене на ВИМП-у позрастима



Треће питање је да ли се оријентација на тражење помоћи разликује по узрасту. Наш узорак је узрасно континуиран, али се он може посматрати као стратификован јер имамо четири узрасне групе испитаника: ране, средње и касне адолесценте те одрасле. Аритметичке средине остварене на ВИМП-у по узрасним групама показују да је мотивисаност раних адолесцената на највишем нивоу ($M = 91,57$; Табела 8), а да затим пада на узрасту средње ($M = 74,63$; Табела 8) и касне адолесценције ($M = 75,80$; Табела 8), да би код одраслих, тј. студената била изнад просјека ($M = 82,39$; Табела 8). Можемо рећи да с узрастом опада мотивација за школско учење, али да се након адолесценције овај тренд мијења навише те да код студената препознајемо пораст мотивисаности за академско постигнуће. Овдје је занимљиво питање да ли можемо генерализовати поставку да с узрастом пада мотивација за школско учење.

У трагању за одговором на питање да ли с узрастом пада мотивисаност ученика било је потребно примијенити једнофакторску униваријантну анализу варијансе (АНОВА) која нам даје одговор на питање да ли постоји универзални коефицијент разлике (F-тест) међу групама испитаника. У овом случају групе су сврстане по узрасту тако да нам овај тест даје одговор на питање о разлици међу групама ($F(3) = 74,57$; значајно на нивоу 0,001, Табела 8, колона *Тотал*). Сада нас занима одговор на питање да ли се оријентација на тражење помоћи разликује по узрасту.

Табела 8: Анализа варијансе на тесту ВИМП по узрасним групама

Група	Овисност		Прихватање		Избјегавање		Тотал	
	N	M	N	M	N	M	N	M
Рани адолесценти (10 до 12 година)	50	90,82	80	93,59	31	87,55	161	91,57
Средњи адолесценти (13 до 15 година)	45	75,29	57	80,89	62	68,39	164	74,63
Касни адолесценти (16 до 18 година)	48	74,44	86	80,16	38	67,66	172	75,80
Одрасли (19 и више година)	42	78,19	177	84,39	31	76,65	250	82,39
АНОВА							F(3) = 74,57***	

*** F-тест значајан на нивоу 001; M – аритметичка средина; N – број испитаника

Одговор на наше треће питање је да се оријентација на тражење помоћи разликује по узрастима. То показује графикон 1, гдје видимо да се стубови за овисност, прихватање и избјегавање готово подударно смањују и повећавају за све три оријентације, што показују линије графикана – пуна за овисност, тачкаста за прихватање и цртице за избјегавање. То се лако

може уочити прегледом средњих вриједности у табели 8, гдје видимо да се од ране адолесценције смањује мотивисаност за школско учење код све три оријентације да би на крају порасла нешто изнад просјека код одраслих.

Занимљиво питање је, свакако, зашто је то тако. Да ли је школа тако конципирана да код свих ученика смањује мотивацију за школско учење? Да ли се ту ради о односу између ученика и наставника у периоду адолесцентског одрастања? Да ли се ради о породичним или неким другим ваншколским утицајима. Одговори на ова питања су врло значајни за педагошку теорију и наставну праксу, а треба их очекивати од неких будућих истраживања јер у познатој литератури немамо релевантна сазнања.

На основу одговора на три постављена питања, можемо извести закључак да прихватамо другу хипотезу по којој је могуће укрстити различите оријентације ученика у тражењу помоћи са мотивационим оријентацијама у погледу школског постигнућа и извести педагошки корисне закључке. Који су то педагошки вриједни закључци?

Прво, ученици који избјегавају помоћ других најмање су мотивисани за школско постигнуће, а ученици који су овисни од ове помоћи имају нижи ниво мотивације од оних који прихватају помоћ када им она треба. Наставници, педагози и психолози би требало да идентификују ове оријентације ученика и да помогну онима који избјегавају помоћ, као и онима који овисе од помоћи других.

Друго, наставници, педагози и психолози треба да обрате пажњу на перформативне циљеве ученика јер су они најизраженији код оних који овисе од помоћи других, као и код оних који избјегавају ову помоћ. Требало би радити на томе да се “перформансе” помјере ка мастери оријентацији, да ученике од жеље да буду бољи од других усмјеримо на властито усавршавање.

Треће, амотивација за школско постигнуће је најизраженија код оних који избјегавају туђу помоћ. Како амотивацију преобратити у мотивацију? Овом питању треба приступити индивидуално. Постоје педагошки продуктивни модели који могу дати резултате на овом плану. Једна од таквих је интеракција у учионици и кооперативно учење. Амотивисаног ученика треба укључити у малу групу мотивисаних, дати му шансу за успјех и социјалну промоцију базирану на школском постигнућу. Истраживања на овом плану била би од необично велике користи за педагошку теорију и наставну праксу.

Четврто, мотивација за школско постигнуће пада на узрасту средње и касне адолесценције код све три оријентације ученика, код оних који овисе од помоћи, оних који је прихватају или избјегавају. Овдје се јасно ради о концепту школе, о моделу који подстиче и развија покорност и послушност, који не подстиче вршњачку сарадњу и интеракцију. Можемо извести хипо-

тезу да традиционална школа слабо развија здраву оријентацију ученика на тражење помоћи. Да бисмо доказали ову хипотезу, требају нам модерне, нетрадиционалне школе и поређење образовних и васпитних исхода у једним и другим школама. У Републици Српској имамо шест огледних школа за које бисмо могли рећи да су модерне. Генерације које се тамо школују могле би бити квалитетна парадигматска основа за значајне педагошке опсервације.

Закључак

У овом истраживању пошао сам од двије хипотезе. Прво, да је могуће конструисати инструмент који ортогонално разликује оријентације ученика на тражење помоћи од других и друго, да је могуће укрстити налазе добијене овим инструментом са различитим мотивационим оријентацијама ученика и из тога извести релевантне педагошке импликације.

Прва хипотеза је доказана конструкцијом и баждарењем инструмента ОПИС тест који успјешно разврстава три оријентације ученика: овисност, прихватање и избјегавање помоћи других.

Друга хипотеза је такође доказана јер су укрштања варијабли из ОПИС теста и налаза добијених примјеном три инструмента који мјере мотивацију (ВИМП, Сузић, 2006; Academic Motivation Scale, Valierand и сарадници, 1992; Motivational Orientation, Harter, 1981) дала низ индиција за нова истраживања те корисна сазнања за педагошку теорију и наставну праксу. Конкретно, сазнали смо да су ученици оријентисани на избјегавање помоћи других најмање мотивисани и да код њих преовлађује негативна мотивација за школско постигнуће. Наставници, педагози и психолози треба да помогну овим ученицима. Сазнали смо даље да су ученици који су овисни од помоћи других као и они оријентисани на избјегавање помоћи склони да буду бољи од других, да се такмиче и пореде с другима. Ова оријентација у циљној структури особе зове се перформативна циљна оријентација. Новија истраживања и анализе показују да су перформансе слабије у школском успјеху од оних који су оријентисани на властито усавршавање (Ames, 1992; Dweck and Leggett, 1988; Elliot, 1999; Pintrich, 2000, 2003). Потребно је развијати педагошки продуктивне моделе који би имали за циљ да перформативну циљну оријентацију надограде склоношћу ученика за властитим усавршавањем. До сада немамо истраживања о овом феномену ни код нас ни у свијету. Радови на овом плану биће жељно дочекани у педагошкој јавности.

Истраживање на нашем узорку значајно се подудара са истраживањем које је обавила Рајанова са сарадницима у Илиноису (Ryan и сарадници, 2005). Највише је оних ученика који имају одговарајући приступ у тражењу помоћи других, а скоро подједнако је оних који овисе од те помоћи и који је

избјегавају. Могуће је развити педагошки продуктивне моделе у мијешаним малим групама у којима би они који овисе од помоћи других и они који избјегавају ту помоћ развијали адекватне когнитивне стратегије на овом плану.

Наши наставници нису обучавани да препознају ученике који овисе од оних који прихватају или избјегавају помоћ других. Сада имају могућност да примјеном једноставног инструмента (ОПИС) доста поуздано разликују ове три категорије понашања. Ова дијагностика им може добро послужити да комбинују мале групе и постигну виши ниво мотивисаности за школско учење.

Надам се да ће овај рад подстаћи педагошке теоретичаре и практичаре на нова истраживања, на размишљање и проучавање когнитивних стратегија ученика у тражењу помоћи од других. Изузетно би била корисна сазнања о примјени конкретних програма који би у учионици тестирали ефикасне и педагошки пожељне промјене на овом плану.

Литература

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2001). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists. New York: Routledge.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., and Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question-asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181-199.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Middleton, M., and Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of the lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Nelson-Le Gall, S., Kratzer, L., Jones, E., and DeCooke, P. (1990). Children's self-assessment of performance and task-related help seeking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 245-263.
- Newman, R. S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., and Strobel, K. R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33, 153-176.
- Ryan, A. M., Gheen, M., and Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teacher's social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- Ryan, A. M. and Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?": The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, A. M., Patrick, H., and Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97, 275-285.
- Сузић, Н. (1995). Особине наставника и однос ученика према настави. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека "Петар Кочић".
- Сузић, Н. (1999). Кооперативне методе учења. У књизи: *Интерактивно учење*. Бања Лука: Министарство просвјете и УНИЦЕФ.
- Сузић, Н. (2005). Педагогија за XXI вијек. Бања Лука: ТТ Центар.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

ПОУЧАВАЊЕ ИСТОРИЈЕ И ГЕОГРАФИЈЕ ЗА СУЖИВОТ

Апстракт *Историја и географија су два наставна предмета који обухватају вредности битне за поучавање ученика заједничком животу. Различите земље се овим проблемом баве на различите начине. У неким школским курикулумима историја и географија се баве само ограниченим простором (затворени модел поучавања), у другима се проучавају прошлост и простор држава региона и њихових веза кроз трговину, миграције, освајања (упоредни модел). Један други модел се не бави унутрашњим стварима већ политичарима, трговцима, корпорацијама и оним што све повезује (комплексни модел). Не постоји "најбоље образовање" будући да је свако резултат прошлости и друштва дате државе. Бескорисно је наметати страни модел, иако је "најбољи", демократском друштву. Било би најбоље омогућити сваком ученику да на часу изрази своја осећања и да о њима расправља. Неопходно знање се, у том случају, даје у форми студије случаја и примера решења. Курикулум, дакле, треба да буде отворен и провокативан како би наставника навео да у наставу уводи технике истраживања и решавања проблема. Курикулуми у Алстеру и Јужној Африци су засновани на тим принципима и показало се да су ефикасни у тим друштвима у конфликту.*

Кључне речи: *настава, историја, географија, живети заједно, модели наставе.*

HISTORY AND GEOGRAPHY TEACHING FOR LIVING TOGETHER

Abstract *History and geography are two subjects that carry crucial values relevant for teaching students 'how to live together'. Different countries deal with the matter in different ways. Some curricula consider history and geography only of a limited space (closed model); others study the past and the space of the states or regions connected with other states or regions by trade balance, migrations, invasions... (juxtaposed model). Yet another model does not deal with an inside closed space but with politicians, merchants, corporations, students... (bound model). There is no 'best education' since each type is derived from the past and the society of each country. Imposing 'a best' but foreign model on a democratic society is worthless. A better way seems to be to permit each student to express their feelings and discuss them in the classroom. Necessary knowledge is supplied beforehand in the form of case studies with the examples of solutions. The curriculum should be developed based on an open-minded concept, and the challenge for the teacher is to introduce investigating and problem solving techniques. The Ulster and South Africa curricula are based on these principles and have proved effective in these conflicting societies.*

Keywords: *teaching, history, geography, living together, teaching model.*

¹ Bernard Ducret, Docteur es lettres de l'Université de Lille III, Professeur en Première supérieure au lycée Berthollet, Annecy (France).

Рад је написан за објављивање у часопису „Настава и васпитање“

Попут Пола Валерија, може се тврдити да “историја оправдава све што се хоће. Управо ничему не поучава, јер садржи све и даје примере за све” (О историји, 1931). У сваком случају, Наполеон И побринуо се да приреди прве обавезне програме за читаву нацију не би ли промовисао себе, што је пример који су многи следили. У Француској је у приручницима које је припремао Ернест Лавис историја и географија од 1892. представљена националистички, што ће убудуће многи критиковати као елемент фанатизма који је допринео крвопролићу Великог рата (И светског рата, прим. прев.). Можда је управо зато у Француској схваћена улога наставе историје и географије у “поучавању заједничком животу”. Прве одлуке датирају из ‘20-их година двадесетог века.

Пјер Ренувен, ратни инвалид и историчар Првог светског рата, покренуо је серију годишњих састанака француских и немачких универзитетских историчара ради доношења заједничких препорука ауторима обеју земаља. Рад је завршен 1934. и очигледно га нису прихватиле немачке власти тог времена! Један од њему блиских, Жил Исак, аутор збирке школских уџбеника из историје, који је по прилици имао монопол на тржишту између 1930. и 1970. основао је Јудео-хришћанска пријатељства по свршетку Другог светског рата и није престајао да у школске програме укључује хебрејска и библијска знања; тежио је да искорени антисемитизам проширујући знање. Године 1949. француски географи такође састављају за Унеско предлоге којима истичу значај своје дисциплине као средства зближавања народа.

Двојезично, француско и немачко приређивање приручника историје и географије можда треба довести у везу с великим превирањима после окончања хладног рата. Реч је о документима на једном или другом језику везаним за заједничке догађаје двеју земаља. Тако је Немачка у време Наполеона виђена кроз императорово писмо свом брату Жерому, кроз указ којим се ослобађају сељаци у Прусској (Edikt vom 9 Oktober 1807 zur Bauernbefreiung in Preussen), и оснивање Баварске 22. маја 1808. (Konstitution für das Königreich Bayern)... У географији се пре свега ради о упоредном приказивању докумената. Када је реч о превозу, на једној слици представљени су упоредо TVG¹ и ICE, страница о вези Париз–Лондон насупрот страници о вези Хамбург–Берлин, затим исечак из штампе сваке земље. Налазимо се усред двеју прича или паралелних географија које само надареност предавача може покушати да укрсти. Други пример је уџбеник историје који су заједнички приредили француски и немачки професори, а који се односи на раздобље од 1945. до наших дана. Ма колико заводљива, брзо се показује

¹ TGV: Train de grand vitesse (Voz koji postiže velike brzine)

да ова искуства имају ограничене домете. Прво је да непријатељство између Француске и Немачке више не постоји и да према томе нема ни проблема за заједнички живот Француза и Немаца, а ова дела о томе сведоче. Било би много интересантније видети одговарајућу ситуацију на Кипру између грчког и турског становништва. Друга мањкавост оваквих покушаја јесте у томе што они дотичу незнатан број јединки (ђаци двојезичног образовања или ђаци осамнаестогодишњаци који су на друштвеном смеру) и што је учинак мали. Међународни биро образовања, организација из система Унескових агенција, организовао је са Женевским универзитетом низ разматрања на тему “Предавати историју и географију ради припреме за заједнички живот”. Овај чланак је проистекао из различитих публикација насталих у оквиру тог рада. Започет истраживањима на лицу места у Републици Чешкој, у Либану и у Салвадору, допуњен је проучавањем школских приручника различитих земаља: Јужне Африке, појединих покрајина федералне Немачке, Белгије, САД, Француске, Северне Ирске, Италије, Малезије, Марока, Мексика, Холандије, Вијетнама... Циљ оваквог приступа био је да се утврди како су се промене епитемолошког карактера у историји и географији одразиле на уџбенике. На основу тих промена може се проценити намера налогодаваца: политичка воља у званичним уџбеницима или закони тржишта у уџбеницима приватних издавача. Ова студија не суди о начину употребе уџбеника који се примењује у школи.

Модел наставе

Узорак не претендује на свеобухватност и обухвата уџбенике историје и географије за децу од једанаест до дванаест година. Разматрање се не односи на садржаје, јер изгледа а priori нормално да сваки уџбеник даје предност изучавању сопствене земље. Наша анализа не усредсређује се ни на методе примењене у историји и географији (проучавање мапа, скица, фотографија) које су доста сличне у суседним земљама, нити на дидактичка питања, која превазилазе наш циљ. Да бисмо објаснили начин “поучавања заједничком животу”, прочитали смо различита документа следећи концептуални приступ у проучавању територије, нације, заједнице и мобилности. Свака од ових одредница проучена је са становништа њених основних свосјава. Идентитет, граница, локални значај, глобалност, систем – свет били су тако путеви приступа основном појму територије о коме су подучавана деца.

“Живети заједно” пре свега је географско питање. С ким се жели заједнички живот? Да ли се неко везује за локлани ниво, регионални ниво, национални или глобални ниво. Приликом овог летимичног прегледа различитих уџбеника, било је могуће издвојити три модела наставе за “поу-

чавање заједничком животу”. Они су у приличној мери неспојиви и њихова синтеза је скоро немогућа.

Затворени модел

Затворени модел је модел по коме се настава историје и географије превасходно бави сопственом територијом. Он прихвата административне границе, на основу којих је креиран програм у коме је дефинисано шта је унутра, а шта изван (споља). Спољашњи део је готово непознат, а унутрашњи чини предмет продубљеног проучавања. Ово статично проучавање даје предност једној јасно омеђеној области, везује се за природне науке, ослањајући се знатно на природњачку географију (геологију тла, климу, биљни свет...), на тачност и количину добављених података и на распрострањено схватање о очувању националног идентитета кроз векове. Тако у уџбенику који је у употреби у Баварској морфолошке мапе пружају податке о територији само у оквиру граница. Француска, Швајцарска, Аустрија и Чешка Република остају беле. У Вијетнаму школски уџбеник географије тежи да децу научи свој општој географији: просторним ограничењима на планети, врстама пројекција, ротацији земље, структури планете, геологији, формама рељефа, океанографији, хидрографији, климатологији, различитим срединама, демографским основама, расподели различитих физичких врста праћених врстама привредне делатности. Сви примери узети су из Вијетнама: меандри и годишњи промет Сонг Хонга, мрежа Сонг Цауа, упоредни учинци монсуна између Ханоја и града Хо Ши Мина, прорачун густине насељености између различитих области земље. У затвореном моделу програми историје везују се за проучавање земље чак из најдавнијих раздобља када та држава није поседовала правну ни политичку реалност која је боље укоренеује у прошлости. То је начин учења заједничком животу у оквиру омеђеног простора на којем становништво живи, ради и бди над својом природном очевином, заклоњен од осталог света. За поучавање заједничком животу овај модел може да се учини опасан. Међутим, потребно је одмерити величину проученог затвореног простора: област (Баварска...), држава (Чешка Република, Малезија) или континент (Америка за младог Мексиканца); број људи с којима се учи заједнички живот самим тим је променљив. Овај модел може да буд делотворан ако постоји намера да се деци која нису обавезно пореклом из проучаване земље наметне снажан регионални или национални идентитет.

Упоредни модел

Други модел означен је као упоредни. То је најчешћи случај. Разликује се од затвореног модела у томе што иностранство није пренебрегнуто. Суседи су проучавани без истинске везе са местом наставе. То је узастопно проучавање затворених простора где лекције скрећу прилично лако ка номенклатури и енциклопедизму. Успостављање веза између различитих простора може се извести преко проучавања трговинских биланса, мапа размена или ратних похода. У Малезији је географски поступак пре свега усредсређен на учениково окружење. Основе картографије уче се почев од распореда столова у учионици, школе у селу... Затим се видови станишта, делатности или саобраћај разматрају почев од блиских примера у Куала Лумпуру. Следи аналитичан опис Малезије: геологија и рељеф, биљни свет и екосистем, минерална налазишта, облици станишта, пољопривредне делатности, риболов, индустрија, транспорт. Ради приказивања супротности у Малезији, уџбеник се завршава са четири породице које настањују Гренланд, канадску Прерију, Арапско полуострво и област Кјота. Између проучавања примера из Малезије и остатка света нема никаквог довођења у везу осим ређања поглавља у уџбенику. Исти поступак примењен је и на историју. Проучавању локалне праисторије следе проучавања велике трговинске размене кроз рукавац Малаке, ширење ислама, утицај португалске трговине, да би се на крају опет вратило етнологији великих малезијских покрајина. Карикатура овог упоредног модела могао би бити такав француски или италијански уџбеник који за представљање Европске уније предлаже слику на којој свака земља има одељак са својом заставом, својом престоницом, својим становништвом, својим језиком...

Комплексни модел

Последњи модел је комплексни модел. Среће се најчешће у земљама англосаксонске културе. За разлику од претходна два модела, акценат није на територији већ на учесницима. Ако карикирамо, тамо где млади Мексиканац рашчлањује трговински биланс своје земље, млади Американац интересоваће се за порекло испоруке садржане у његовом пакету или настанак свега оног што је послужило за његов доручак. Наглашава се посебност учесника и супротстављање тачака гледишта на свим нивоима. Учесници могу бити администрације, предузећа, етничке или језичке заједнице, појединци... У Јужној Африци, где је очигледна неопходност заједничког живота после деценија апартхејда, уџбеници следе упутства *Курикулума 2005*. Ради успостављања демократских вредности, они разматрају четири концепта заједнице, мобилности, територије и нације.

Често су узети у обзир због њихове супротности. Територија о којој подучавају младог ученика није коначна: више од географског простора, она је одређена мрежом утицаја на планетарном нивоу; свет је систем. Друштво не почива на етничком принципу, принципу припадности или на идентитету, оно се базира на појединцима. Основна друштвена вредност јесте особеност појединаца који супротстављају своја гледишта да би постали грађани. Јединка је најчешће коришћен концепт. Сваки појединац признат је као јединствен и мишљење заједнице се систематски потискује, заједничко је доследно одстрањивано. Аутори су свесни да превелико везивање за индивидуалне одлике може да доведе до пароксизма разлика, па зато вреднују супротстављање гледишта честом употребом примера. Прибегивање укрштеним гледиштима систематско је у историји. Неколико примера може да послужи као добра илустрација: током изучавања крсташких ратова: Саладин је виђен кроз франачки текст а затим кроз фатимидски текст; шта значи пљачка Монбасе за морнара Васка де Гаме, а шта за становника града? Ова похвала различитости и ова конфронтација теже буђењу интересовања за многострани свет и жонглирању вредносним судовима. Поступак је чисто систематски: цртежи оживљавају везе између киселих киша у Харцу, немачких законских уредби о амбалажи и последица на јужноафрички извоз воћа. Тако се може прочитати предлог системског повезивања између државне помоћи САД за унапређење узгоја у Боцуани, растуће потрошње хамбургера у Европи, зависности боцуанских одгајивача и растуће прехранбене зависности земаља од увоза. Различити предложени задаци садрже мало затворених питања, изведених из докумената. Они узрокују дебату; многобројне су игре разних улога и захтевају интервенцију наставника пред окупљеним разредом. “Замислите да сте на месту...” Тако су евоциране аграрне реформе, град, нуклеарне централе, санкције против Јужне Африке из времена апартхејта. У комплексном моделу много је мање важно усвајање чињеница и ова слабост шокира оне који примењују затворени или упоредни модел и који држе до изградње идентитета уз помоћ значајног научног садржаја.

Знање, вештина и умеће постојања: два типа наставе и учења

Разлику приступа између затвореног или упоредног модела, с једне, и комплексног модела, с друге стране, одређује само епистемолошки приступ. Реч је о разликама у положају наставника и веома малим разликама у учењу.

Као пример комплексног модела можемо навести амерички програм географије. Он садржи 269 страница и подељен је на нивое и компетенције. На пример, нивои од 5. до 8. садрже 17 задатака названих “Како стећи

просторни осећај коришћењем мапе...; Како користити менталне мапе? Како анализирати просторну организацију?...” Сваки циљ је рашчлањен на циљеве учења и критеријуме успешности. Програм није, дакле, дефинисан у са становишта когниције, већ са становишта стицања вештина. Тако се, задатак 6. “Места и области: како култура и искуство утичу на перцепцију места од стране становништва?” рашчлањује на две могућности: “1. Описати област и заједницу ученика полазећи од различитих гледишта, 2. Начини на које различите популације опажају места”. Настава се сматра успелом ако ученик зна да опише и упореди. Компетенција се прво вреднује на основу израде плаката, колажа... који показују како ученик види свој град и своју област, и на основу поређења сопственог рада са радом својих другова. Друга компетенција мерена је кроз опис уочавања неког места од стране различитих учесника (пример: како деца, мајке, цогери, радници одржавања доживљавају градски парк), преко одржавања састанака са особама различите доби и порекла на тему истих локалитета и разврставања информација по рубрикама (пример: здравствене услуге према виђењу младог црнца, одраслог џангризавца, старе белкиње... разврстати на важно, другоразредно...); анализе спева и прича о локалитетима да би се истакао значај гледишта друге особе. Такав педагошки поступак не подразумева предавања наставника. У САД су предавачи слободни да узимају примере одакле пожелу. Ради илустровања трансформације једне области, једнако су ваљани случајеви Флориде са приливом карипског становништва или Јужне Африке након европске колонијализације. У Северној Ирској ђаци проучавају замишљени град у којем узастопно треба да заузму место галских фудбалера, оранжиста, протестантских и католичких становника, као и посредника (медијатора). У Јужној Африци тражено је одређивање за или против Кристифора Колумба, навођење аргумената Хебреја приликом доласка у Палестину и аргумената филистејаца који су је настањивали...

Насупрот томе, француски програми који су претежно упоредног типа, врло су кратки и предлажу, примера ради, младим осамнаестогодишњацима “велике идеолошке моделе и конфронтацију Исток–Запад до ‘70-их година”; све што се даје као инструкција садржано је у следећој формулацији: “Проучавају се главне црте совјетског и америчког модела концентришући се на године 1950. и 1960. и принудне тенденције међународне политике од 1945. до 1970. – тренутак у којем Детант ствара одређену међународну равнотежу”. Упутства која иду уз програм, а која су намењена професорима и захтевају да им се посвети пет до шест сеанси од 55 минута садрже резиме знања добијених од Института политичких наука Париза, као и библиографија дванаест дела очито намењених одраслима. Никакво прецизирање модела наставе није стварно наведено; критеријуми успеха свакако су знања.

Наведени педагошки поступак је предавачки или га чини исцрпна анализа докумената коју води професор. Коначно вредновање је мање или више прерушен облик буквалног понављања наученог. Тако у уџбенику географије седамнаестогодишњи ђаци треба да одговоре на следеће питање “Зашто је речено да положај Милана није истакнут?” испод текста који почиње овако “Положај Милана није истакнут (121 метар надморске висине) тамо где је постојала благо уздизање сувог тла усред мочварне зоне Басе...”. Вредновање обављено у разреду заснива се директно на контролним задацима одређеним за завршни испит другог циклуса (матуру), односно израдом мапе, састава (израда текста који одговара питању чији наслов упућује на одговор) или анализе документа помоћу јасно усмерених питања.

У првом случају, америчког професора не ограничава садржај програма, али је чврсто уоквирен праксом и предвиђеним показатељима успешности. У француском случају, предавач је слободан у својим педагошким поступцима под условом да оствари програм у одређеном распореду часова, а знање које треба да пренесе неприкосновено је. Програм је састављен на националном нивоу и само је у мањој мери модификован за ванматичне области Француске: у Новој Каледонији тражи се изучавање океанске климе на новозеландском, а не бретонском примеру, са нешто више инсистирања на колонизацији. Ова два потпуно противречна модела дуго су третирана као погодна, у ове две земље имиграције – за поучавање заједничком животу младих различитог порекла.

Заговорници ова два приступа критикују се узајамно. Присталице једног више или мање затвореног модела тврде да ученик не учи много уживљавањем у разне улоге и да заједнички живот захтева заједнички темељ знања. У Француској је полтичка власт захтевала да сви усвоје заједничке референце: географски положај француских регија и десетине градова, важне датуме и текстове (неке чланове Декларације права човека и грађанина, Декларације права детета, Устава...). Све заједно потврђено је националним испитом за младе у оквиру другог циклуса (15 година). Насупрот томе, заговорници комплексног модела противе се наполеоновском карактеру овог трансфера знања који пуни главе не стимулишући размишљање и доводе у питање идеолошки оријентисан садржај програма. У стварности, ови модели одговарају слици коју поменута демократска друштва стварају о себи самима: федерална држава насупрот централизованом, протестантска култура насупрот католичкој, нација као утемељитељ државе насупрот држави која је створила нацију...

Ипак су ова два модела подесна за “учење заједничком животу” у две традиционално имигрантске земље. Са ученицима који долазе из

различитих култура они се више или мање успешно примењују: САД сада има обавезни национални програм географије, а француски професори су сада обавезни да организују расправе у оквиру часова “грађанског, правног и социјалног обрзовања” као и да подстакну на крају завршног циклуса школовања израду досијеа (састава) који је резултат личног истраживања.

Ка концептуалној историји и географији

Са становишта “заједничког живота”, комплексни модел изгледа нај-привлачнији за историчара или географа јер промовише појединце и групе који би требало да се зближе. Омогућујући да се истакне просторни и историјски идентитет ученика, овај модел допушта конфронтацију са идентитетом суседа. Тако се избегава раскорак који може настати између програма затвореног типа, с једне, и породичног знања и знања заједнице које дете носи, с друге стране. Чак иако постиже врло добре резултате у школи, мало је вероватно да ће курдски ђак прихватити вредности пренете централизованим програмом историје и географије примењеним у Турској; његово искуство, његова породица, бакине приче и приче његових суседа већ су га од тога заштитиле. У стварности је образовни модел нераздвојан од институција које га доносе и од друштва које га негује. Најизричитија воља за примену комплексног модела среће се у друштвима која су прошла велике потресе: САД, Јужна Африка и Северна Ирска – у којима наметање затвореног и нормативног модела води само неуспеху, негирајући или заборављајући представе мале деце. То би се могло илустровати и следећом анегдотом: 1992. год. московске новине, неколико месеци после распада СССР-а, објавиле су хумористички цртеж на којем наставница испитује ученика који одговара: “Треба ли да одговорим како се догодило или како пише у књизи?”.

Узећемо и пример Босне. Ако је веровати анкетама јавног мњења, 50% Хрвата и 80% Муслимана из Босне осећају се пре свега Босанцима, док се 50% Срба из ове регије осећа првенствено Србима; више од 50% из сваке групе изузетно се поноси својим идентитетом, свака заједница има изванредно сигурну интерпретацију догађаја у последњих 20 година која је у потпуној контрадикцији са интерпретацијом суседне заједнице. У оваквим условима, изграђивање заједничког памћења и заједничке територије уз помоћ затвореног модела наставе историје осуђена је на неуспех. Искључиво природњачка географија (рељеф, геологија, клима...) поседује слабу предност неутралности и није ни од какве користи за “учење заједничком животу”. Хијерархијски трансфер знања сукобљава се са снагом представа утемељених код ученика: није вероватно да би млади Србин из Митровице био убеђен кроз школски програм да је Косово албанско јер је сазнао још

пре доласка у школу да је управо ту рођено српско национално осећање после битке на Косову пољу, 1389. год...

Једини могући приступ јесте организовање програма на концептуални начин. Екипа коју је окупио Међународни биро за образовање (UNESCO) издвојила је три основна концепта: територија, представљање и отварање. “Територија” јер је то кључ историјских и географских дисциплина; “Представљање” јер реалност не постоји сама по себи, већ само онако како је виђена; “Отварање” јер је циљ истраживања живети с другима. Сваки концепт разлаже се на одређен број атрибута. Примера ради, “отварање” се разлаже на: разумевање, поштовање, универзалност. Укрштање сваког атрибута једног концепта са два друга атрибута омогућава да се дође до једне лекције; тако укрштање поштовања и територије доводи до појма “трајног развоја”. Својевремено је изгледало важно разматрање следећих појмова: идентитет, место сећања, кључни митови, поштовање околине, трајни развој, систем–земља, нација, стереотипи, област, иностранство, друге културе, хуманизам, демократија, толеранција, мир, мондијализација, граница, грађанство, светска баштина, универзализам. Не може се свака тема свести само на наставничково излагање, потребно је да ученици сами рашчлане проблемску ситуацију. У Белгији Кристин Партун предлаже читаву серију вежбања: одлазак у куповину и разматрање обављене набавке у функцији амбијенталних и здравствених критеријума и промоције трећег света: да ли куповина банана развија Костарику или увећава богатство предузећа из Синсинатија, да ли је метална амбалажа мање штетна по природу од пластичне... Супротстављање гледишта доводи до комплеметарних истраживања о рециклажи амбалаже, промету увозних тропских производа. У северној Ирској предложене су као контроверзне следеће теме: колонизација Ирске од стране Енглеске у XVII веку, Велика глад... Један од циљева је да се покаже да историјски догађаји могу бити различито тумачени, а предложени примери тичу се производње ћилима из Бајоа и устанка из 1916. год. Овај историјски поступак преузела је Јужна Африка где је главни приручник назван “Прављење историје“ (Making history). Од ученика се тражи да буду за или против Кристифора Колумба, да излажу јеврејске аргументе приликом доласка у Палестину и аргументе Филитеја који је настањују... Другде, уместо предавања наставника о ризику поплава или студије докумената која предлаже готова решења, ђаци разматрају за сваку социјалну групу: пољопривреднике, рибаре, граничне становнике, пореске обвезнике, оно што би могло да представља најбоље решење које наравно не постоји, већ зависи од процене предлога понекад блиских, а понекад опречних... Оваква настава није без садржаја. У овом случају, она захтева локализацију области угрожених високим водостајем

и узроке (географске показатеље, мало климатологије и хидрологије), као и познавање предложених решења за Тамизу, Бангладеш, долину Мисиспија, Елбе, Амазона, Јанг Зија...

“Учење заједничком животу” није само животна филозофија, већ и социјална нужност. Историја и географија, које су кроз векове добро знале да уче мржњи према суседу, морају бити способне да одговоре овом изазову. Није сигурно да су сви овде наведени поступци добри, али је извесно да заузимање непријатељског става поуздано води стварању клица конфликта у свести генерација које долазе.

Литература

- American geographical society, 1994, *Geography for life*, Washington, Etats-Unis.
- Arul, J. ; Mohd, Y; Ah, E. 1992 Geografi Tingkatan 1, Kuala Lumpur, Pena Modal.
- Bo Giao Duc Va Dao Tao, 1999, *Dia li 6*, Da Nang, Vietnam.
- Bo Giao Duc Va Dao Tao, 1999, *Lich Su 6*, Da Nang, Vietnam.
- Geiss, P. ; Le LJointrec, G, 2006, *Завршна (коначна?) историја*, Nathan, Paris.
- Knafou, Géographie lère, Belin, Paris, 2003.
- Kurikulum bersepadu sekolah menengah (Malaysia), 1996, Sejarah Tingkatan 1, Kuala Lumpur, Kementerian Pendiddikan, Malaysia.
- Nothern Ireland Council for the curriculum examinations and assessment, 1997. *Mutual Understanding and culture heritage*.
- Nothern Ireland Council for the curriculum examinations and assessment, 1997. *Mutual Economic awareness, Cross – curricular guidance anjareness*.
- Pohl, R, Verron, J-M, 1996, *Espace – Temps Zeit – Raüme, Géographie – Geographie*, Bonn, Internaciones.
- UNESCO, 1949, *Vers la compréhension internationale. L'enseignement de la géographie Quelques conseils et suggestions. Paris*.

Мр Славица Шевкушић
Др Јасмина Шефер
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.3 (371.311)
Изворни научни рад
НВ.ЛV.4.3006.
Примљен: 6. X 2006.

АКЦИОНО ИСТРАЖИВАЊЕ НОВОГ ПРИСТУПА НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ДРУШТВА У ЧЕТВРТОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт У раду се говори о могућностима примене тематског приступа и групно-истраживачког рада у настави познавања друштва, у млађим разредима основне школе. Акционо истраживање наставног процеса обављено је у једном одељењу четвртог разреда, као студија случаја. Истраживање је подразумевало планирање, реализацију и евалуацију наставног процеса који се односи на изучавање тематске области Средњовековна Србија, а читав процес одвијао се у сарадњи истраживача и наставника. Формативна евалуација односила се на запажања истраживача и наставника о самом току наставног процеса, проблемима и ефектима групно-истраживачког рада, с циљем унапређивања наставе. Искуства из овог истраживања, поред тога што говоре у прилог увођењу тематског планирања и примени групно-истраживачког модела учења, указују на потребу за увођењем нових тема и садржаја у наставу познавања друштва. Примећено је да ученици на овом узрасту за краће време могу да формирају већи број појмова, и у већој мери развију схватање историје, епохе и времена и тако боље разумеју историјски след.

Кључне речи : тематско планирање, настава, групно – истраживачко учење, креативност.

ACTION RESEARCH OF THE NEW APPROACH IN TEACHING SOCIAL STUDIES IN PRIMARY SCHOOL

Abstract The paper discusses some possibilities of the application of the thematic and group research work in the teaching of the subject Society in junior primary school classes. The action research of the teaching process was conducted in one fourth grade class in the form of a case study. The research included planning, realization and evaluation of the teaching process related to the teaching of the Medieval Serbia thematic field, and the whole process was conducted in cooperation of the researchers and the teacher. Formative evaluation included observations of both the researchers and the teacher regarding the process, problems, and effects of the group research, aimed at the advancement of studying. The research experience, apart from speaking for thematic planning and group-research teaching model, indicate to the need of introducing new themes and contents into the teaching of the subject Society. It was noted that students of this age are able to: form a greater number of concepts in a shorter period, develop their understanding of history, epoch and time, and consequently achieve a better understanding of historical sequence.

Keywords: thematic planning, teaching, team-research study, creativity.

Uvod

Имајући у виду бројне емпиријске доказе о позитивним ефектима групно-истраживачког учења и интердисциплинарног приступа у проучавању наставних садржаја, изненађује чињеница да је наша школска пракса и даље у највећој мери оријентисана према дисциплинарном приступу и традиционалним методама наставе и учења. Наравно, није велико откриће ако приметимо да доказана ефикасност неке новије наставне стратегије или приступа не обезбеђује њихов сигуран пут до праксе. Један од разлога је генерални отпор практичара према променама, будући да њих доноси неко споља - професионални истраживач, најчешће у облику класичног експеримента. Зато се новим идејама приступа с великим опрезом, а познато је да је подршка наставника један од суштинских фактора за увођење иновација. Осим тога, класично истраживање обично се завршава уопштеним коментарима и закључцима који најчешће не садрже опис проблема који су се појавили у процесу рада/истраживања, а решавање тих проблема је неопходно да би се могло утицати на евентуалне незадовољавајуће исходе.

У овом раду биће речи о истраживању наставног процеса које се односи на проблематику и ефекте увођења тематског интердисциплинарног приступа и групно-истраживачког рада ученика при савладавању програмских захтева познавања друштва у четвртој разреду основне школе, а у форми акционог истраживања. За акционо истраживање определили смо се зато што испробавање нових наставних метода и приступа учењу захтева стално прилагођавање конкретним условима у којима се истражује (потребама и особеностима ученика и наставника, као и месту где се ради). Реализација програма често захтева измене на лицу места, неопходне корекције које не могу да чекају неко друго време, а суштина педагошке ефикасности је управо у вештини сталног прилагођавања методе условима у којима се она примењује. Поред тога, активна улога наставника у процесу истраживања, односно заузимање позиције истраживача сопствене праксе, омогућава наставнику да на нов начин сагледа ситуацију и на сопственој кожи искуси све тешкоће и проблеме током примене нове наставне методе.

Рад је замишљен као приказ процеса истраживања и резултата који су добијени евалуацијом, која је спроведена у току процеса. Дат је и кратак преглед теоријских претпоставки и истраживања у вези са интердисциплинарним тематским приступом и групно-истраживачким моделом учења. За практичаре, будуће истраживаче наставног процеса и креаторе наставног програма, посебно ће бити занимљив опис процеса увођења методичких новина, као и предлози који се односе на начин планирања и избор наставних садржаја обрађених на поменути начин.

Тематски интердисциплинарни приступ

Интердисциплинарни приступ настави подразумева повезивање садржаја различитих дисциплина (предмета) у логичке целине организоване око једног проблема или теме. Знања различитих дисциплина су у функцији вишестраног осветљавања проблема или теме која се истражује. Интердисциплинарна настава је по свом карактеру увек и тематска, јер повезује и организује различите садржаје у тематске целине, садржаје који су слични или заједнички различитим дисциплинама. Тематска настава не мора увек бити и интердисциплинарна, на пример, када обједињује сродне појмове једне дисциплине (Шефер, 1991).

У различитим истраживањима у свету интегративна или интердисциплинарна настава дефинише се као: (1) опсежно истраживање знања у различитим предметима које се односе на аспекте средине у којој деца живе; (2) пречица кроз предмете, која повезује различите аспекте наставе у логичке целине на холистички начин који одражава реални интерактивни свет; (3) јединствен поглед на заједничко у знању, које је основа за изналажење нових односа, стварање нових модела, система и структура; (4) примењена методологија и језик више дисциплина с циљем преиспитивања централне теме, проблема или искуства; (5) комбиновање неколико школских предмета у један активан пројекат по угледу на начин на који деца савладавају предмете у реалном свету, сједињене у заједничку активност; (6) нови начин мишљења; (7) образовање изнутра за пренос знања употребом модела мишљења (Lake, 1994, Finch and all., 2000).

Тематска интердисциплинарна настава повезана је с педагошким циљевима због: (1) увођења ученика у интегративне процесе данашње, (2) примене знања у пракси која надилази дисциплине и сведочи о усвојености знања, (3) сагледавања појмова и садржаја градива у целини, (4) подстицања флексибилности мишљења, односно тражења нових путева приликом решавања проблема, (5) блискости с природним сазнавањем кроз игру и (6) интегралности са стваралачким процесима истраживача, уметника и детета које још увек реагује на свет не фиксираним шемама, већ отвореношћу и радозналешћу за збивања која га окружују (Шефер, 2005).

Повезана с наведеним циљевима образовања, тематска настава није само начин приступања сазнавању, већ и циљ за себе. Није битно само повезивати знања у току процеса учења, већ и у исходу имати знања повезана у системску целину. Тематска настава, поред тога што може бити циљ, представља и контекст за достизање бројних педагошких циљева. Усмереност на различите садржаје и дисциплине укључује, ангажује и стога развија способности у различитим областима интелигенције: језичке, логичко-математичке, музичке, телесно-кинестетичке, интерперсоналне,

интраперсоналне, просторно-визуелне: (Gardner, 1983). Бивајући усмерена на различите ресурсе и решења истог проблема, директно подстиче дивергентно мишљење које је кључни елемент креативног мишљења, а своди се на способност долажења до што већег броја идеја, различитих решења за исти проблем и оригиналних или необичних, нестереотипних решења. Пошто је усмерење на проблем, а не на учење садржаја, онда критичко мишљење, укључујући логичке, евалуативне и вредносне процесе, природно долази у први план, заједно с дивергентним или креативним мишљењем. Знања и вештине из различитих области савладавају се само на једном проблему. Будући да провоцира стваралачко мишљење, тематска настава, посебно у комбинацији с креативном уметничком игром и групно-истраживачким радом, утиче на развијање унутрашње мотивације и радозналости (Шефер, 2005).

Тематска интердисциплинарна настава је посебно погодна на млађим школским узрастима, где се разматрају проблеми из свакодневног живота који су по својој природи обично интердисциплинарни. Дечјој радозналости одговара оваква настава јер уче кроз праксу и сопствено искуство на основу конкретних логичких операција које поседују на узрасту млађих разреда основне школе. Решавањем проблема, уместо учењем апстрактног и неразумљивог материјала, деца задржавају креативну позицију у процесу учења које се најчешће одвија кроз истраживачки рад и игру. Свет је за дете још увек неподељена целина, и као такав треба да се изучава. Истраживачки рад у тематској настави заправо прати историјски развој сазнања, који је напредовао од општих изучавања ка посебним дисциплинама. На овај начин потенцира се учење начина сазнавања, а не само крајњих резултата. Проблемско-истраживачки приступ, који спонтано произлази из тематски организоване наставе, мобилише ученике у мери њихових способности и степена развоја те они вођени личном радозналошћу могу, уз помоћ одраслих и друге деце која су на различитим нивоима развоја, да прате “зону свог наредног развоја” (Виготски, 1997).

Тематски интердисциплинарни приступ настави, такође, подразумева и укључивање медија који карактеришу различите дисциплине: ликовно, физичко, музичко, математику, природне, друштвене и техничке науке итд. Укључивањем различитих медија ангажују се различити путеви сазнавања, од умних до чулних, који су незаобилазни не само за активирање деце, већ и за креацију и запамћивање.

Кључни моменат у тематској интердисциплинарној настави представља рад у малим групама које могу да осветљавају један аспект теме или постављеног проблема. Ако то чине на начин креативне игре и истраживачког рада, онда се ова прича потпуно заокружује и остварује на најбољи могући начин (Шефер, 2005).

Групно – истраживачко учење

Традиционално гледиште о учењу у школском контексту сугерише да ако су ученици активно укључени у међусобну комуникацију за време часа, тај разговор је вероватно ирелевантан за савладавање наставног градива. Међутим, истраживања о кооперативном учењу или учењу путем сарадње у малим групама показала су да су размена информација, давање објашњења, постављање питања и пружање помоћи уобичајено интерактивно понашање ученика и да нису у супротности с квалитетним учењем. У кооперативним облицима учења на сазнање се гледа као на процес конструкције, истиче се активна природа процеса, односно активна улога ученика у процесу сазнања. Сматра се да знање мора да конструише или реконструише сам ученик кроз процес интерпретације или схватања нових информација у односу на оно што се већ зна. Када уче у малим групама ученици имају могућности да размењују информације и мишљења, откривају слабе тачке у стратегијама размишљања код себе и других, проширују своје менталне структуре да би усвојили и прилагодили нове информације. С обзиром на то да су групе ученика углавном хетерогене, састављене од ученика различитих способности, нивоа знања, пола итд., те разлике често доводе до когнитивног конфликта који се сматра једним од главних механизма у развоју мишљења.

Чврсти емпиријски докази о бројним позитивним ефектима кооперативног учења обезбедили су му важност као једној од главних алтернатива постојећој настави. У прегледима у којима је урађена анализа великог броја истраживања у којима је поређена ефикасност кооперативног, компетитивног и индивидуалног облика учења, указује се на супериорност кооперативног учења у скоро свим испитиваним варијаблама: школског постигнућа, социјалних вештина, самопоштовања, социјалне подршке (Sharan, 1980; Johnson & Johnson, 1990; Slavin 1990). Кад је реч о школском постигнућу, показало се да учење у малим групама ради достизања заједничког циља доводи до веће продуктивности и бољег успеха него када се ради индивидуално или уз подстицање међусобног такмичења. Поред тога, резултати често показују да кооперативно учење доприноси квалитетнијем знању и унапређивању мишљења ученика, односно да осим већег постигнућа и дуготрајније ретенције наученог, учење кроз сарадњу резултира и: (а) вишим когнитивним нивоима, као што су критичко резоновање, креативнији одговори; (б) бољим трансфером знања; (в) већом посвећеношћу задатку; (г) позитивнијим ставовима према наставнику и наставном предмету који се проучава (Шевкушић, 1995; Шевкушић, 2006).

У литератури о кооперативном учењу наглашава се да оно подједнако доприноси постигнућу свих ученика, без обзира на њихове способности,

пол или неке друге карактеристике. Истраживања о понашању ученика у кооперативним групама доследно показују да се напредак дешава и код ученика који елаборирају идеје и објашњавају, као и код оних који слушају објашњења. Групни циљеви и индивидуална одговорност мотивишу све ученике да помажу и објашњавају задатке члановима своје групе, уместо да једноставно одговарају на питања. Ученици нижих и просечних способности имају користи од тога што “посматрају” стратегије размишљања ученика високих способности, док ученици са високим интелектуалним способностима уче нове стратегије подучавајући друге ученике.

У многим истраживањима о кооперативном учењу пажња је била усмерена на квалитет стратегија резоновања и нивое мишљења ученика. Џонсон и сарадници (Johnson, Skon & Johnson, 1980) поредили су ефекте кооперативног, компетитивног и индивидуалног учења, с обзиром на успешност ученика у решавању проблема. На крају првог разреда основне школе ученици који су подучавани на различите начине решавали су задатке из три групе: категоризација, просторно резоновање и математички проблеми. Резултати су показали да су ученици који су учили на кооперативан начин, у поређењу са онима који су радили индивидуално, остварили бољи успех у решавању проблема у све три групе задатака. Ефикасност примене методе групног истраживања у настави географије испитивана је на средњошколском узрасту (Chang и Mao, 1999). Случајним избором, ученици су били распооређени у експерименталну и контролну групу и током једномесечног курса требало је савладају исто наставно градиво. У експерименталној групи настава се одвијала по модификованој методи групног истраживања, док су у контролној групи слушали предавања и учили индивидуално. На крају, ученици су полагали тест знања који се састојао од задатака категорисаних према Блумовој таксономији у три групе: познавање чињеница, разумевање појмова и примена знања. Резултати истраживања показали су да су се ученици из експерименталне и контролне групе значајно разликовали у успешности решавања задатака који су захтевали примену знања. Аутори закључују да је учење у малим групама у којима су ученици дискутовали, формулисали своје идеје и супротстављали гледишта, знатно допринело вежбању вештина мишљења на вишим когнитивним нивоима. Ефикасност модела групног истраживања у поређењу са фронталном наставом испитивана је и у настави књижевности (Sharan et al., 1984). Током једног семестра, две групе ученика подучаване су на различите начине. Задаци на тесту који су ученици решавали на крају семестра захтевали су од ученика више когнитивне нивое резоновања, као што су анализа, синтеза и евалуација. Резултати су показали да су ученици који су савладавали градиво из књижевности кроз групно-истраживачки рад остварили значајно већи успех на тесту од ученика који су подучавани на класичан начин.

У светлу постојећих доказа о ефикасности кооперативног учења, изненађује чињеница да је наша школска пракса и даље највећим делом оријентисана према фронталном и индивидуалном начину рада у настави. Један од разлога што се групни облици рада не примењују често је и тај што већина наставника не познаје основне претпоставке успешног организовања те ни различите моделе и технике кооперативног учења. С обзиром на стање у школској пракси, у нашој педагошкој литератури постоји мали број истраживања о примени кооперативног учења у настави (Шефер, 1988; Шевкушић, 2001). У овом истраживању определили смо се за примену модела групног истраживања, који се према мишљењу већине аутора у овој области сматра добро дефинисаном наставном методом. Према моделу групног истраживања, ученици у малим групама бирају сопствену тему за истраживање и одлучују како ће га спровести, а затим се припремају да подучавају цело одељење. Модел обухвата неколико основних корака:

1) ученици бирају подтеме у оквиру шире теме коју је представио наставник; алтернативно, ученици сами могу формулисати проблем који ће се истраживати;

2) организују се у мале групе (од два члана до шест чланова), према интересовању за различите аспекте проблема (подтеме);

3) свака група прави план истраживања: како ће се истраживати, која литература ће се користити, а затим дели своју тему на индивидуалне задатке које ће извршавати чланови групе;

4) групе реализују свој план у предвиђеном времену и припремају се за презентацију пред одељењем;

5) све групе јавно презентују резултате до којих су дошле;

6) наставник и остале групе евалуирају како рад група у целини, тако и допринос сваког појединог члана (Sharan & Sharan, 1992).

Ове фазе могу бити сажете у један кратак временски период, а могу трајати током више недеља, зависно од наставне теме. Модел се, уз одређене модификације, може прилагођавати различитим наставним темама, времену које је предвиђено за њихову обраду, узрасту ученика.

Ток акционог истраживања и процесна евалуација

Једна од основних разлика између акционог и класичног истраживања у образовању је у томе што се у акционом истраживању усмеравамо на квалитативну, процесну или унутрашњу евалуацију рада, с циљем унапређивања сопствене праксе путем аутореклесије, док је у класичном истраживању акценат на крајњим ефектима или резултатима рада (квантитативна, сумативна или спољашња евалуација). Класично истраживање обично се завршава уопштеним коментарима и закључцима

који најчешће не садрже опис проблема који су се појавили у процесу рада, а решавање тих проблема је неопходно да би се могло утицати на евентуалне незадовољавајуће исходе (Пешић, 1998; Шефер, 1999).

Акционо истраживање праксе омогућило нам је да се проблеми у настави сагледају у контексту наше школе и одељења на квалитативан начин, пре, у току и после реализације наставног процеса. Наставник се налазио у улози истраживача и онога ко унапређује сопствену праксу. Проблеми су дефинисани речима праксе, које су практичару биле разумљиве јер их је формулисао за сопствену употребу подразумевајући одређена значења у конкретним ситуацијама сопствене средине, делећи терминологију с осталим практичарима – наставницима који су били део његовог евалуативног дискурса.

Основни циљ нашег истраживања састојао се, између осталог, у проналажењу оптималних програмских и методичких решења, произашлих из праксе, која се могу понудити наставницима познавања друштва у четвртог разреда на даљу процену, дораду и адаптацију њиховим конкретним условима рада кроз индивидуалну и групну ауторефлексију.

Студија случаја. Истраживање наставе познавања друштва, засноване на тематском интердисциплинарном планирању и групно-истраживачким активностима ученика, одвијало се у оквиру студије случаја која се односила на четворогодишње праћење програма двојезично организоване наставе ученика у млађим разредима основне школе (Шевкушић, 2002). Двојезична настава се одвијала у два блока, на српском и енглеском језику. Настава на српском језику пратила је садржаје званичног националног програма за овај узраст, а изабрани садржаји поново су обрађивани и на енглеском језику, уз увођење одређених тема из англосаксонских наставних програма. На пример: познавање природе се проширивало садржајима из интердисциплинарног предмета Основи науке (Science) који се изучавао на енглеском.

Процес акционог истраживања подразумевао је следеће кораке: (1) планирање и припрема истраживачког тима, који се састојао од учитеља, педагога и психолога, (2) реализација наставе кроз фазе и (3) увид у целокупан процес на крају реализације, што подразумева, пре свега, формативну евалуацију, а исто тако и елементе сумативне евалуације, о којој ће бити речи у једном од следећих радова.

Планирање и припрема учитеља. У фази планирања рада направљен је тим састављен од учитеља, психолога и педагога, а затим су одређене фазе за реализацију изабране наставне теме из програма познавања друштва (Просветни гласник, бр. 1, 2005). Тим је планирао наставне подтеме за област изучавања тематске целине Средњовековна Србија, која је обухватала период од Немањића до краја деветнаестог века. Ова тематска

целина подељена је на два блока: *историјски* – Царство и држава, Битке, Ратови и буне, и *културални* – Духовна архитектура, Сликарство и музика у црквама и манастирима, Образовање и писменост, Обичаји, веровања и вера, Средњовековни живот Србије на двору и Привреда. Одређени су могући извори података на терену локалне средине (музеји, археолошка налазишта, манастири и слично), библиотеке и сајтови на интернету који су предложени ученицима. На консултативним састанцима с учитељем расправљало се о основној идеји и практичној примени тематске наставе и групно-истраживачког рада ученика. Поред тога, учитељ је проучавао изабрану литературу из ове области. Учитељ је касније, према конкретној ситуацији у одељењу, одређивао оптималну временску динамику рада и по потреби дорађивао план. На пример, учитељ је сматрао да прве две теме представљају увод у градиво које је ново и сувише сложено да би било обрађено у самосталним ученичким пројектима. На основу сугестија учитеља, тим је одлучио да за поменуте теме буде ангажован гост-предавача, у овом случају студент историје, који ће на популаран начин презентовати историјске чињенице. За теме које се односе на културу договорено је да буду обрађене кроз самосталан групно-истраживачки рад ученика, по моделу “Групно истраживање” (Sharan, 1990), који је модификован за потребе овог истраживања, а подразумевао је следеће фазе: (1) припрема ученика – уводне инструкције у вези с процесом истраживачког рада и организовањем група, (2) организовање група и истраживање појединих тема на терену, уз праћење самосталног истраживачког рада ученика од стране чланова тима, (3) израду групног постера и презентацију рада група пред одељењем, (4) завршну самоевалуацију кроз дискусију ученика и проверу знања. Свака тема осветљава се с различитих аспеката, коришћењем сазнања из различитих области/дисциплина и уз помоћ различитих медија. Планирано је да сазнања из групно-истраживачког рада буду илустрована уметничким драмским илустрацијама тог времена, кроз интердисциплинарно ангажовање других предмета као што су матерњи језик, ликовно и музичко. Планиране су, такође, консултације ученика са спољњим сарадницима-стручњацима, посебно историчарима и наставницима уметности.

Реализација наставе. Ради што ефикасније реализације наставе, подељене су улоге у тиму. На пример, психолог је увео ученике у основне кораке истраживачког рада, од начина формулисања проблема, односно теме, одређивања циља и метода истраживачког рада, поделе рада у групи, прикупљања података на терену, коришћења различитих извора података и техника за њихово прикупљање до обраде података – класификације по унапред одабраном критеријуму и, коначно, презентације на постеру и усмено, пред одељењем. Самосталан рад група учитељ је пратио како у току часова наставе познавања друштва, уз асистенцију психолога и педагога,

тако и менторски изван часова. Активности (наставне и ваннаставне) кроз које су ученици вежбали социјалне вештине неопходне за групни рад, у овом пројекту двојезичне наставе систематски је од првог разреда уводио педагог.

Деца су практично структурирала своју тему, планирајући постер који је требало да прикаже све фазе истраживачког рада од проблема до закључака, да би приказала истраживане садржаје текстуално и илустративно. На постеру је требало навести и коришћене извори информација, односно литературу. Групе су самостално посећивале одређена места на терену. У завршној фази, групе су сукцесивно излагале свој истраживачки рад, прво презентацијом садржаја, а затим постављањем контролних питања из изучаване области, ради провере да ли су остали ученици разумели њихово излагање. Задатак је био и да се укратко представи процес истраживања који је група спровела, после чега је одељење постављало питања у вези са садржајем и начином рада. Питања из области садржаја на која истраживачка група није знала одговор решавана су следећег дана, након што је група консултовала додатне изворе и/или стручњаке за тему. Дискутовало се и о изгледу и информативности свих релевантних делова постера (садржаји, илустрације, закључак, приказ методологије истраживања и рада групе, наводи коришћених материјала, оригиналност прилога итд.).

Процесна евалуација наставне праксе. Ова врста евалуације одвијала се од почетка до краја процеса рада, односно од планирања до завршне евалуације. Све нејасноће у процесу планирања и припреме биле су решаване на заједничким састанцима тима. Завршна верзија плана примењена је у пракси, с тим што је по потреби прилагођавана темпу рада и исказаном интересовању ученика. Основни проблем у припреми наставника представљало је непознавање истраживачког процеса у науци, који се као матрица преноси на кораке истраживачког рада ученика у настави. Потребно је да психолог и педагог у овом сегменту више раде с учитељем, будући да он треба да уведе ученике у истраживачки рад. У овој студији тај део посла обавили су психолог и педагог са ученицима.

Примећено је да су неке истраживачке групе биле више ангазоване од других. Све су биле на терену, већина ученика сарађивала је не само с члановима истраживачког тима, већ и с родитељима. На пример, родитељи су се ангажовали око организације рада на терену (одлазака у музеје, цркве, библиотеке), заказивања разговора са стручњацима и слично.

Основни проблем рада био је у томе што групе још нису сасвим самосталне у издвајању битних елемената теме коју су истраживале и суштинског разумевања истраживачких корака, јер им је логичко мишљење још увек на конкретном нивоу. У складу с тим, успешност група била је израженија на нивоу прикупљања чињеница и илустровања постера, а

мања на нивоу закључивања и генерализације. Способност повезивања појмова, међутим, постоји и треба је што више подстицати ради бољег трансфера знања и креативне примене у различитим областима. Форма постера која следи логичку форму приказа садржаја по важности (теме, подтеме, хијерархија појмова) помаже у визуелизацији истраживачких корака. Грешке група које су прве приказивале свој рад служиле су као науч следећим групама, те се квалитет излагања и истраживања група с временом побољшавао.

Педагог је посматрао, регистровао и потом с децом дискутовао о свему што им је могло представљати проблем у савладавању групног рада и истраживачке технике, као на пример: праведна подела рада у групи, прихватање појаве неформалног вође, уважавање свих учесника и њиховог доприноса, превазилажење конфликта насталих услед неусаглашених ставова, проналажење аргумената за своје мишљење и узимање у обзир аргумената који подржавају мишљење другог, избор информација које ће бити приказане на постеру, формулисање истраживачких питања која их усмеравају на избор адекватних садржаја у вези са темом и типом питања (шта, како и зашто) којима се проверава знање ученика слушаца. Као што је из анализе истраживачких корака проистекао образац за прављење постера, тако је из анализе проблема који су се појавили у раду групе проистекао протокол са критеријумима за праћење квалитета рада истраживачких група и реакција одељења током дискусије.

На крају, ученици су заједно с наставником формулисали контролна питања за ученике-слушаоце и пребројавали тачне одговоре у одељењу (Шефер, 1988). Повратна информација о броју тачних одговора на свако питање у одељењу послужила је за стицање увида у то у којој мери је одељење у целини упознато и разумело историју Србије, с тим што су се додатно дискутовала она питања која је урадио мали број ученика. Тако су сва деца прорадила сва питања која су била различитог типа (отвореног и затвореног). У неким питањима отвореног типа прихватани су као тачни различити одговори, чиме се подстицао развој креативног и дивергентног приступа учењу.

У завршној дискусији тима издвојено је неколико проблема који су се појавили током реализације наставе, али су истакнуте и предности овакве врсте рада. Основни проблем реализатора наставе (учитеља) био је страх да ученици неће савладати целину наставног градива уколико га обрађују самостално и истражују парцијално, као и да се неће подједнако ангажовати у групи. Неуједначено ангажовање ученика у групи превазилажено је менторским радом и праћењем група током истраживања на часу, активирањем пасивнијих чланова. Мање самостални чланови групе су се охрабривали да преузму једноставније задатке или задатке из области

њихових посебних талената и интересовања. Чињеница да су деца процес истраживања практиковала само на изабраној подтеми није их ометала у савладавању целине градива, с обзиром на то да су различите групне презентације пружале информативни увид у целину. Штавише, до изражаја су дошле подстицајне карактеристике вршњачког подучавања, а евентуални недостаци кориговани су у завршној рекапитулацији градива заједно с наставником. Ефекти групно-истраживачког рада на овом узрасту, на коме деца још увек имају тешкоће у логичком структурисању градива, могу се појачати уколико задатке примеравамо зони њиховог наредног развоја (Виготски, 1996). При том се треба фокусирати, пре свега, на редослед и логику истраживачких корака и критеријуме класификације података.

Основна предност ове врсте рада, према мишљењу учитеља, састоји се у активирању ученика у процесу стицања знања, развијању њихове самосталности, унутрашње мотивације за учење, спремности да преузму одговорност за свој део посла. Посебно је било изненађујуће за учитеља то што су ученици на овакав начин у стању да одговоре на сложеније сазнајне захтеве него што се очекује на овом узрасту. Штавише, проучавајући додатне изворе ученици спонтано проширују градиво, уживајући у томе уместо да их то оптерећује. Ученици су, такође, показали интересовање да градиво изван овог пројекта обрађују на истраживачки начин. Повезивање удаљених извора и информација шири лепезу повезивања претходно неповезаних појава и отвара могућност за развој дивергентног мишљења код ученика. Они су, такође, показивали већу иницијативу и строжи критички став према реалности која их окружује.

Уместо закључка

Допринос тематског планирања и групно-истраживачког рада развоју дечјих способности, начину мишљења, понашања и социјалним вештинама који је описан у овом раду у складу је с нашим очекивањима, занованим на теоријама и истраживањима у свету и код нас. Запажени су, међутим, и други ефекти које нисмо очекивали. На пример, после овог искуства деца показују спонтану потребу за систематизовањем прочитане грађе и илустровањем кроз различите медије, за успостављањем временско-просторне димензије догађаја и посматрањем појава кроз њихову генезу. Примећено је, такође, да ученици на овом узрасту за краће време могу да формирају већи број појмова, и у већој мери развију схватање историје, епохе и времена и тако боље разумеју историјски след. У складу с тим, чини се да би досадашње програмско усмерење на локалну историју и средњовековну прошлост наших народа требало проширити на историју људског друштва, и то у форми кратких истраживачких приказа или прича о епохама и културама,

а ради концептуалне припреме ученика за старије разреде. Сматрамо да би у оваквој перспективи ученици боље разумели не само целину историјског процеса, већ и место националне историје у њему.

Дакле, искуства из овог истраживања, поред тога што говоре у прилог увођењу тематског планирања и примени групно-истраживачког модела учења, указују и на потребу за увођењем нових тема и садржаја у наставу друштва, о чему ће бити речи у неком од следећих радова.

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

Литература

- Chang, C. & S. Mao (1999): The effects on students' cognitive achievement when using the cooperative learning method in earth science classrooms, *School Science & Mathematics*, Vol. 99, No.7, 374-381.
- Finch, C. R., N.R. Frantz, M. Mooney & N. O. Aneke (2000): Designing the thematic curriculum: an all aspect approach (MDS – 256). [www.google.com/thematic curriculum](http://www.google.com/thematic%20curriculum).
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple inteligences*. New York: Basic Books.
- Johnson, D., L. Skon & R. Johnson (1980): Effects of cooperative, competitive and individualistic conditions on children problem – solving performance, *American Educational Research Journal*, Vol. 17, 83-93.
- Johnson, D., R. Johnson (1990): Cooperative learning and achievement; in S. Sharan (ed.): *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Lake, K. (1994): *Integrated curriculum*, School improvement research series. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sharan, S. (1980): Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations, *Review of Educationl Research*, Vol. 50, No. 2, 241-271.
- Sharan, S., & Y. Sharan (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Colchester: Teacher College Press.
- Sharan, S., P. Kussell, R. R. Hertz-Lazarowitz, Y. Bejarano, S. Raviv & Y. Sharan (1984): *Cooperative learning in desegregated classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Slavin, R. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Виготски, Л. С. (1996): *Сабрана дела*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, М. (1998): Алтернативне епистемологије педагошких истраживања, у: М. Пешић и др.: *Педагогија у акцији (3-18)*, Београд. Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.
- Шевкушић, С. (1995): Теоријске основе и перспективе кооперативног учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 27 (138-158). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С., Љ., Стојановић (2002): Модел двојезичне (српско–енглеске) разредне наставе, у З. Аврамовић и С. Максић (прир.): *Изазови демократије и школа (131-144)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Шевкушић, С. (2006): Кооперативно учење и квалитет знања, у С. Крњајић (прир.): Претпоставке успешне наставе (179-203). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (2006): Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 2 (у штампи). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (1988): Групно истраживање културног блага, Настава и васпитање, 1-2, 43-50.
- Шефер, Ј. (1991): Интердисциплинарни тематски приступ настави, Учитељ у пракси (246-263). Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије.
- Шефер, Ј. (1997): Евалуација ефеката научно-истраживачких поступака кроз групни рад у настави, Настава и васпитање, 5, 591-611.
- Шефер, Ј. (1999): Алтернатива у истраживању образовања: оријентација на процес и понашање, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 31 (181-194). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (2003): Приступ тематској настави, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 35 (79-94). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Ј. (2005): Креативне активности у тематској настави. Београд: Институт за педагошка истраживања.

МЕСТО УЦБЕНИКА У ДИДАКТИЧКОМ СИСТЕМУ

Апстракт *У раду се разматрају особености и могућности једног начина који у највећем степену одговара индивидуално оријентисаној модернизацији образовања, односно начина који полази од поставке да је теорија уџбеника онолико колико и педагошких система. Приликом конципирања методолошке концепције уџбеника потребно је поћи од две претпоставке: прве, да постоје различите типологије уџбеника с обзиром на тип образовања и дидактичког система у коме се планира настава, и друге, да је нужно дефинисати образовне стандарде различитих нивоа. У складу с тим уџбеник се може дефинисати као комплексан информационо-радни модел образовног процеса, који је настао у оквирима одговарајућег дидактичког система и који укључује неопходне услове за његово остварење. Такође, он је модел који одражава како циљеве, принципе, садржај, технологију одговарајућег образовног процеса, тако и реалност у смислу услова остваривања тог процеса. Индивидуализовано усмерена настава могућа је само у условима интеграције личности с наставом и њеним моделом отелотвореним и у уџбенику, за који је најважнији услов постојања: интеграција уџбеника-модела са уџбеником-реалношћу, што се дешава током образовне активности субјеката наставе. Наиме, с позиција индивидуализоване хуманистичке парадигме образовања, ученик има право да укључује у уџбеник сопствене компоненте садржаја образовања која чини његов варијантни део, насупрот инваријантног дела који чине фундаментални образовни садржаји и технологије којима би требало да ученици овладају. То представља једну од могућности стварања уџбеника креативног типа насупрот уџбенику који представља само средство репродуктивно-информативно оријентисане наставе.*

Кључне речи: *уџбеник, теорија уџбеника, образовни систем, структура уџбеника*

THE POSITION OF THE TEXTBOOK IN THE DIDACTIC SYSTEM

Abstract *Besides describing three theoretical and practical approaches to developing school textbooks, the paper analyses the characteristics and possibilities of an approach which is oriented, to the greatest extent, towards individually oriented modernization of education, i.e. the orientation that starts from the notion that there are as many textbook theories as there are educational systems. Therefore, in*

¹ Рад под насловом "Место уџбеника в дидактичкој системе", објављен је у часопису "Педагогика," бр. 4, Москва, 2005.

Аутор текста у Списку аутора у овом броју часописа именован је као: Hutorskoj A.V. – доктор педагошких наука, професор, шеф лабораторије Института садржаја и метода наставе Руске академије образовања

Текст одабрао и превео са руског: Никола С. Спајић

developing a methodological concept of a textbook it is necessary to consider two basic facts: firstly, that there are various textbook typologies depending upon the type of education and the didactic system for which the teaching process is planned, and secondly, that it is necessary to define standards for different educational levels. In accordance with this, the textbook might be defined as a complex informational-work model of the educational process, originating within a particular didactic system, which provides necessary conditions for its realization. Additionally, it is a model which reflects not only the goals, principles, contents and technology of a particular educational process, but also the reality, regarding the conditions for the realization of the process. Individually oriented teaching is possible only in the conditions of personal integration both with the teaching process and its model incarnated in the textbook. For the textbook the condition sine qua non is the integration of the textbook-model with the textbook-reality, which happens during educational activities of the participants in the teaching process. Namely, the individualised humanistic educational paradigm provides the opportunity for the learner to include his own components of the teaching contents into the textbook, filling its variable part, as opposed to the invariable part which contains fundamental educational objects and basic technologies that the students should master. This may be regarded as one possible way to develop a textbook of a creative type, in difference to the textbook that is only the means of reproductively-informatively oriented teaching.

Keywords: *textbook, textbook theory, educational system, textbook structure.*

У историји образовања познато је много добрих и различитих уџбеника. На пример, “Аритметика” Л. Ф. Магницког, “Азбука” Л. Н. Толстоја или Библија, коју је такође могуће третирати у својству уџбеника, не личе сасвим један на други. Сваки је погодан за решавање својих задатака, у оквирима своје филозофске, методолошке, педагошке парадигме. Односи ли се наведени закључак и на пројектовање уџбеника? Да ли је могуће разрадити јединствену теорију уџбеника која би уважила све претходне промене и на основу откривених закономерности показала оптимални пут новим ауторима уџбеника?

Одговарајући на ова питања, подсетимо да је 1980-их година школским уџбеницима било посвећено мноштво радова педагога и методичара (1; 2; 3; 4). Тада се, па и данас, могло чути: ”То је она – теорија уџбеника! Све у њој већ постоји – узми и примењуј...” Пракса одбацује такву могућност. Покушајте, на пример, на основу тадашњих теоријских становишта да пројектујете мултимедијални уџбеник или ресурс за учење у Интернет мрежи – ништа не испада. Теорија уџбеника тог времена не даје одговоре на питања о томе какав би требало да буде индивидуализовано оријентисан уџбеник, у чему се састоје основе прављења уџбеника за одређену школу, како помоћу јединственог уџбеника обезбеђивати индивидуални образовни ниво сваког ученика или развијати његове компетенције.

Пре него што се испланира технологија стварања савременог уџбеника, треба разјаснити циљ којем се тежи. Тренутно у теорији и пракси

стварања уџбеника постоје, у крајњој мери, три пута. Први – допуњавање и усавршавање познатих теоријских становишта о уџбеницима, поправљање на тој основи постојећих уџбеника, њихово прилагођавање садашњим условима и задацима. Други – разрада за дато време најбоље теорије уџбеника, јединствене за све случајеве. Трећи – одустајање од опште теорије уџбеника и прављење уџбеника с ослањањем на ове или оне образовне концепције, од којих свака поставља своје захтеве.

Већина научника и аутора уџбеника иде данас првим путем. Они су због тога у обавези да непрекидно разрешавају противуречности, које је могуће формулисати овако: *живот одвојено, уџбеник одвојено*. Доста ретки пресеци уџбеника и живота схватају се као стваралачка открића аутора. Немогуће је практично ишта променити у тој ситуацији, пошто “теорија живота” увек иде испред “теорије уџбеника”.

Други пут представља по себи својеврсно дидактичко мисионарство, и неизвесно је ко би данас могао поставити тако захвалан, али скоро неостварљиви циљ. Некада је тај задатак поставио али није остварио У. А. Коменски. Нехотично се намеће аналогија с теоријом релативитета А. Анштајна. Ствар је у томе што је њему успело да изгради само специјалну (посебну) теорију релативитета. Општу, пак, теорију која би објединила у себи сва четири фундаментална физичка узајамна дејства – јако нуклеарно, електромагнетно, слабо нуклеарно и гравитационо, није му успело да постави. Али је проблем обједињавања постављен, не само у физици, него и у наукама уопште. Свејединство (по Вл. Соловјеву) – општеприхваћени је филозофски принцип, који одређује правац истраживања у многим наукама, тиме и у образовању.

У складу са трећим путем, *теорија уџбеника је толико колико и педагошких система*. Примера ради, наводимо педагошке системе који уопште не допуштају коришћење готових уџбеника у наставном процесу – то су валдорфска педагогија и школа С. Френеа. Оба система се примењују не само у Европи, већ и у Русији. Пошто је у тим системима најбитиније обезбеђивање индивидуалног образовног простора ученика, то се настава организује на тај начин да се садржај образовања “ствара” у ходу увек уникатног наставног процеса. Ако би се садржај образовања “задавао” у виду уџбеника стабилног и јединственог за сву децу, то би нарушило фундаменталне принципе датих дидактичких система.

Размотримо особености и могућности реализације трећег пута, који у највећем степену одговара индивидуално оријентисаном правцу модернизације образовања. Пошто типова образовања и дидактичких система помоћу којих долази до њиховог оваплоћења у праксу има довољан број, то и основе пројектовања уџбеника не могу бити једнаке за све случајеве.

То значи да је, пре него што се “зада” методолошка основа конструисања уџбеника, неопходно одредити *каквом ће образовном систему он служити*. Има се у виду не наставни предмет или узраст ученика, него баш образовни систем. Тај почетни моменат се увек не уважава због погрешног схватања да је смисао образовања увек, свуда и за све један те исти.

Ево примера повезаног с два различита образовна система: оријентисаног на личност и оријентисаног на знање. Ако је уџбеник намењен првом типу наставе, његова ће структура и садржај бити представљени у таквој форми која ће обезбедити контролисање индивидуалних својстава сваког ученика, *основни елементи уџбеника ће бити структурирани тако да се током наставе конструира систем индивидуалних вредности ученика у односу према изучаваном предмету*. Ако је уџбеник оријентисан на знања, основна ће бити информација из изучаваног предмета структурирана у логици науке и одговарајући начини активности. Могуће је комбиновање или коришћење различитих прилаза у оквирима једног уџбеника. Али, пре свега, уџбеник, нарочито у старијим разредима, представља одабрану у логици научну информацију и у мање је усмерен на образовне вредности личности ученика. Полазећи од разних дидактичких система, потребно је говорити о одговарајућој *типологији уџбеника*. Тако, треба да постоје посебни уџбеници за самостални рад ученика, за системе “удубљивања”, наставу на даљину итд. На тај начин фиксација методолошких основа конструисања уџбеника почиње од одређивања типа образовања и базичног образовног (дидактичког) система у коме се планира настава. Следећа претпоставка за пројектовање уџбеника су *образовни стандарди* различитих нивоа (федерални, национално-регионални, школски или високошколски) који би требало да улазе у састав сваког образовног система и ствараног уџбеника. Сви остали елементи и облици представљања садржаја образовања – наставни програми, методике и сл. – усмерени су на исходе, тј. не одређују се методолошким елементима пројектовања уџбеника.

Једнозначног одговора на питање ”шта је уџбеник” – данас нема. Границе су поткопане због његове интеграције с другим наставним средствима и издањима као што су практикум, збирка задатака, приручник, хрестоматија, речник... Неодређеност у схватање суштине уџбеника уноси све већа разнообразност облика његовог представљања: може бити папирни, електронски, хипертекстовни, мултимедијални, на компакт-диску или вебсајту.

Традиционално, уџбеник испуњава две основне функције: 1) извор информација за ученике у облику предвиђеном образовним стандардима садржаја; 2) средство наставе помоћу кога се остварује организација образовног процеса, као и самообразовање ученика. Ипак, те функције

нису толико очигледне. Прихваћено је сматрати да је уџбеник књига или други носилац информације који садржи систематски материјал за учење, неопходан за организацију образовног процеса из одређене области. Такво схватање је спорно. На пример, подлеже сумњи тврдња да је уџбеник носилац информације.

Обично се под уџбеником схвата информација удаљена од изучаване стварности, такозвана знања која подлежу упознавању. Такав прилаз је данас најраспрострањенији, иако критикован због неповезаности са животом, ауторске субјективности у избору информације, често застареле и неактуелне. Али апарат упознавања тих “знања” такође улази у уџбеник. И он игра радно-организациону улогу, која се не испуњава обавезно на истом носиоцу информације као и материјал учења. Његовим својеврсним носиоцима могу бити субјекти учења – ученици и наставници. Како, на који начин, с тачке гледања појма “уџбеник”, раздвојити две групе “носилаца” информације: субјекте наставе и материјална или виртуелна средства? Одговор на то питање није тако једнозначан као што се може учинити на први поглед. Продубљујућа интеграција човека и информационих технологија тражи нов поглед на проблем “носилаца”.

Намеће се и друго питање: да ли се и изучавана стварност појављује као уџбеник? Оригинални руски филозоф Н. Ф. Федоров сматрао је да за децу први уџбеник треба да буде “звездано небо” (5, стр. 370-371). Он под тим није подразумевао астрономска знања до којих је дошло човечанство, него саму реалност која је способна да научи оног ко је “чита”.

Да ли је реална стварност одвојена од уџбеника? – овај проблем се разматрао на методолошком семинару “Уџбеник као средство саморезализације ученика и наставника” (6, стр.18-19). Поставио сам питање Н. Ф. Виноградовој, аутору уџбеника за основну школу: ”Улази ли у ваш уџбеник “Свет који нас окружује” сам окружујући свет?” Одговор је био приближно такав да је неопходан наставно-методички комплекс који, очигледно, укључује функције реалног света. Затим је она формулисала доста традиционалну тачку гледања да је уџбеник одраз реалног света, али не сам свет. По нашем мишљењу, такво схватање доводи до удаљавања ученика од реалности. Индивидуално оријентисана настава оскудева у другом прилазу уџбенику.

Проблем се продубљује при *анализи односа уџбеника и образовног амбијента*. Као крајња позиција јавља се идентификовање уџбеника с образовним амбијентом, и као резултат – касније уџбеник постаје саставни део тог амбијента. О таквој перспективи се све чешће индиректно или јавно говори на разним конференцијама посвећеним образовном амбијенту (7), под којом се најчешће подразумева само његов мањи део, представљен у наставно-методичким комплетима, али неки научници укључују и средства

наставе и контроле, и сл. Ништа не смета да се дода и образовни амбијент и сва окружујућа стварност ученика.

У формулисању дефиниције “уџбеника” актуелно је расветљавање веза и узајамног дејства уџбеника и *образовне реалности*, у коју се, сем образовног амбијента, укључују субјекти образовања, њихово деловање и његови резултати. На који начин дате компоненте налазе одраз у уџбенику? Може ли, на пример, образовна продукција ученика или наставника улазити у састав уџбеника? Својевремено смо предложили идеју укључивања образовне продукције ученика у састав индивидуализованом раду конципираног уџбеника као његове посебне компоненте. Такво становиште се показује потпуно реалистичним ако се уџбеник прави у електронском облику (8, стр. 15-22).

Идеална формула индивидуализовано усмерене наставе треба да буде следећа: *сваком ученику – свој уџбеник*. У наведеној формули постоји унутрашњи контекст схватања: *свој уџбеник* – то је онај који омогућује ученику да га доживљава на свој начин, уноси у њега своје вредносне садржаје и схватање, прерађује га и чини уникатним у резултату примењивања.

Сагласно културолошкој концепцији, садржај образовања је педагошки модел социјалног искуства у коме су две међусобно повезане стране: процесуална и садржинска (9, стр.45). Ако сматрамо уџбеник атрибутом одговарајућих дидактичких система, за одређивање појма “уџбеник” целисходно је ослањати се на структуру таквих система. Уважавajući то, дајемо следеће одређење уџбеника: *то је комплексан информационо-радни модел образовног процеса, који је произашао у оквирима одговарајућег дидактичког система и који укључује неопходне услове за његово остваривање*. Уџбеник је модел који одражава циљеве, принципе, садржај, технологију одговарајућег образовног процеса, али у њега улази и реалност у својству услова остваривања тог процеса. Модел не одражава само структуру одређеног дидактичког система, већ и пројектује његову реализацију.

Структура уџбеника оријентисаног на индивидуализовано развијајући рад “задаје” одговарајуће облике тог рада. У њему налазе одраза такве процедуре наставе као расветљавање смисла ученог наставног предмета и сваке поједине теме, постављање задатака, организација образовне ситуације, изношење неопходне информације, откривање путева решавања проблема, уопштавање и систематизација, утврђивање и контрола, самостална истраживања, домаћи задаци, рефлексивно схватање образовног рада и његових резултата. И, на крају, уџбеник није ограничен оквирима материјалног или виртуелног носиоца. Он је та реалност пресечена

дидактичким моделом, која попуњава тај модел животом, чини га важним и динамичним.

Индивидуализовано усмерена настава показује се могућом само при условима интеграције личности с наставом и њеним моделом отелотвореним и у уџбенику. Стигли смо и до најважнијег услова постојања уџбеника: *интеграција уџбеника-модела с уџбеником-реалношћу дешава се током образовне активности субјеката наставе*. С традиционалне тачке гледања дата теза изгледа доста револуционарно. Јер модел не треба мешати с реалношћу чији је он одраз. Али ако се то не чини, проблем удаљавања ученика од образовања се неће решити. Наћи ћемо се у ситуацији да су ученик и живот одвојени један од другог. Време је да се призна да сами позиви на неопходност да се повезује настава са животом, да се сједињује школа с реалношћу не делују.

Захтевајући повезаност уџбеника-модела с уџбеником-реалношћу ми допуштамо и “задајемо” утицај реалности на конструисање модела. Отуда следи важна методолошка функција пројектовања уџбеника: треба да укључује могућност динамичког мењања током примене.

Практично сваки елеменат дидактичког система треба да нађе свој израз у уџбенику. Ако га третирамо у својству организатора образовног рада, онда садржај и структура пасуса једне теме треба да одговарају елементима и етапама образовног процеса. На пример, први пасус изазива мотивацију активности ученика, означава концепт теме; други – помаже самоопредељивању у односу на главне проблеме теме; трећи – подстиче ученика да испланира свој индивидуални програм; следећих неколико пасуса наизменично откривају основна питања теме; завршни пасуси – омогућавају ученику да проведе рефлексију активности, уопшти и оцени добијене резултате.

Посебан и најмање разрађен проблем је концепција уџбеника индивидуализовано оријентисаног типа који се протеже и на хипертекстовну мултимедијалну средину са електронским носиоцима. Традиционално се под садржајем образовања схвата обим информације који ученици треба да усвоје. У индивидуално оријентисаној парадигми као основ за циљ и структуру конструисања уџбеника служе одговарајућа својства личности ученика која се развијају током специјално организоване активности. Превасходни задатак уџбеника је да подстиче индивидуални развој ученика у ономе што уче. Тај задатак је могуће решити на основу специјалних средстава помоћу којих се организује образовна активност ученика. То је, пре свега, истраживачка, стваралачка активност, учешће ученика у дијалогу с аутором или лицима уџбеника, супротстављање различитих тачака гледања и прилаза, укључивање оцењивачке позиције у

односу на материјал, рефлексивно осмишљавање прочитаног. За резултат таквог битна је ученикова *образовна продукција*.

Да би се обезбедила индивидуална оријентација уџбеника, неопходно је предвидети у његовој структури и садржају средства организације продуктивне активности ученика која се односе на развој њихових својстава личности и специфичност наставног програма. Критеријуми индивидуалне оријентације уџбеника су следећи односи: информационе и радне компоненте; продуктивне и репродуктивне; изучавање реалног света и “готових” знања о њему.

Перспективе развоја индивидуализовано оријентисане наставе претпостављају да упоредо с материјалом који се предлаже ученицима у уџбеник улази материјал који стварају ученици. Прекомпоновање уџбеника успешно се решава ако се од папирне основе уџбеника пређе на електронске носиоце информације: компакт-дискове, локалне школске мреже, веб-сајтове.

Како помоћи ученицима да се максимално самоизразе у освајању изучаваног предмета? Пре свега, помоћу укључивања у уџбеник посебним начином одабраних сазнајних и животно значајних проблема. Слажемо се са проф. Е. Казаковом која тврди да се ниво образовности ученика карактерише класом сазнајних проблема које је он способен да реши (10). Зато су и неопходни одговарајући уџбеници који се ослањају на иницијативу и стваралаштво ученика, а који им помажу у процесу сазнавања. *Дата функција уџбеника је креативна*, усмерена на продуктиван рад ученика.

Критеријуми за оцењивање продуктивности уџбеника и његове радне усмерености јесу одговори на следећа питања: предвиђа ли дати уџбеник могућност стварања ученичке образовне продукције? Каква је та продукција: репродукција задате информације, решење задатака с познатим одговором, субјективно или објективно нови производ који је ученик створио? Какав је обим ученикове продукције у односу на стварност задату уџбеником?

Ако уџбеник ништа не предвиђа сем усвајања садржине, онда је то средство за репродуктивни информативно оријентисан систем наставе. Енциклопедијска компетенција ће овде бити преовлађујућа, тј. ученик може репродуковати информацију, али неће научити да успешно дела у изучаваној области. За обезбеђивање продуктивног образовања уџбеник би требало да садржи облике рада из науке или друге сфере, који су укључени у контекст образовног рада на одговарајућем наставном предмету. На пример, уџбеник из математике требало би да организује не само рад на изучавању тог предмета него баш математички рад. Уџбеник из књижевности – не само усвајање, него и стварање уметничких текстова. Из биологије – то је, пре свега, изучавање живе природе, а не само разматрање њених илустрација.

Проанализирали смо стваралачку усмереност неколико уџбеника природнонаучног циклуса. Показало се да је само 12 одсто свих задатака и питања у једном од уџбеника из природе оријентисано на ученички рад с реалним природним објектима. Само 2 одсто предложених задатака допушта стварање индивидуалног образовног резултата. Остала питања и задаци су усмерени на добијање или учвршћивање информације која је садржана у уџбенику. У пракси чак те назначене креативне могућности уџбеника остају нереализоване, пошто систем контроле и оцењивање у школи (укључујући јединствени државни испит.) не предвиђају проверу способности ученика у конструисању знања.

Какви, пак, могу бити путеви конструисања уџбеника креативног типа? Један од њих састоји се у усавршавању традиционалних уџбеника посредством измене информативно-теоријских задатака и питања у стваралачке и продуктивне задатке и допунама разним варијантама третирања културно-историјских догађаја, избегавајући очито давање предности “једино правилним” решењима. Поред тога, садржај пасуса треба да буде доведен у сагласност с етапама образовног процеса и различитим ритмовима: календарским, годишњим, недељним. На пример, поглавља уџбеника која се изучавају у почетку школске године излажу се другачије од оних која се односе на завршетак наставе. У складу с тим, у уџбеник се укључују стваралачки задаци, самоопредељење, рефлексивна.

Други, експериментални пут који смо проверили (8) предвиђа принципијелне промене структуре, садржаја и облика уџбеника. Упоредо с материјалом који се предлаже ученицима, у уџбеник улази материјал који стварају сами ученици. Укључивање у садржај образовања личне ученикове компоненте захтева промену устаљене форме уџбеника. Део материјала у таквом уџбенику чине радови ученика који уче по таквом уџбенику и старијих који су завршили његово изучавање. Такав прилаз има место у науци: једни научници излажу резултате својих истраживања у виду монографија, приручника, уџбеника, други изучавају њихове радове, изводе своја сопствена истраживања, дају свој допринос садржају текстова дате дисциплине. Аналоган процес је могућ и неопходан у општеобразовној школи с корекцијом везаном за њену специфичност. Образовна активност ће у том случају бити приближена стварној научној активности.

Радна функција уџбеника се може реализовати на основу следећих видова наставног рада ученика: истраживачког, стваралачког, његовог учења у дијалогу с аутором или лицима из уџбеника, супротстављања различитих гледишта и прилаза, укључивања оцењивачке позиције у односу на материјал, рефлексивног осмишљавања прочитаног. Резултат тога треба да буде створена ученикова образовна продукција.

Ради реализације назначених поставки, разрадили смо елективни уџбеник “Технологија стварања сајтова” који је победио на конкурс уџбеника за школу која припрема различите профиле а који су спровели Национални фонд за припремање кадра и Министарство образовања Русије. На основу тог уџбеника сваки ученик ствара за себе лично значајну образовну продукцију – у почетку најједноставније веб-странице, затим њихове засебне елементе и целовите веб-сајтове. Освајање знања и начина веб-конструисања тече током ученичке разраде сајтова за теме које они за себе одређују самостално. Ученичко схватање и усвајање постигнутих резултата остварује се помоћу рефлексивних задатака. Такав прилаз гарантује повишену мотивацију и ефикасност наставе.

Знања, умења и начини конструисања веб-сајтова јесу елементи информационе компетенције – једне од кључних у поменутој школи. Умеће да се нађе, структурира, трансформише и сачува информација у хтмл-формату и другим интернет компатибилним форматима – неопходан је услов припремања свршених ученика технолошког профила. Тако освојен инструментаријум (методе веб-конструисања) посебан је образовни продукт ученика упоредо са сајтовима које су разрадили. До ученичког разумевања и усвајања датог типа продукције долази уз помоћ рефлексивних задатака, укључених у садржај вежбања. Да би се обезбедила креативна оријентација уџбеника, неопходно је предвидети у његовој структури и садржају средства организације продуктивног рада ученика која се односе на развој њихових индивидуалних својстава и на специфичност наставног курса.

Дидактички прилаз учешћу ученика у конструисању садржаја учења остварен је у низу система наставе, на пример у школи С. Френеа, где се нису примењивали уџбеници, већ су ученици стварали такозване слободне текстове коришћене у својству приручника (11, стр. 118-125).

С тачке гледања индивидуализоване хуманистичке парадигме образовања ученик има право на укључивање сопствене компоненте садржаја образовања. Уџбеник с ученичком компонентом конструише се адекватно двама типовима садржаја образовања – *инваријантног и варијантног*. У првом се садрже фундаментални образовни садржаји и основне технологије рада којима би требало да овладају ученици. Варијантни део се изражава у индивидуалном садржају образовања који конструишу ученици како у односу према фундаменталним образовним садржајима, тако и у складу с оним које су они изабрали. *Облик уџбеника је монтажни*. Засебна поглавља се могу замењивати, додавати или мењати током наставе, тј. формална основа уџбеника постаје “растресита”. У електронском облику то је доста једноставно постићи.

У свако засебно поглавље укључује се: а) одељак или тема који садрже материјал груписан око фундаменталних образовних садржаја (основних елемената образовних стандарда); б) скуп кључних проблема разног типа и намене у изучаваној теми – научних – решених и нерешених, школских, организационих техничких и осталих; в) радни инструментаријум, тј. алгоритмичка упутства, инструкције, нормативне препоруке неопходне за овладавање строго заданим видовима поступања; задаци и вежбе разних типова; г) текстови – оригинали научника и стручњака за тему; д) најбољи радови свршених ученика прошлих година; нови радови, од којих се неки одабиру и штампају као посебни делови изучаваног поглавља.

Текст сваког поглавља уџбеника састоји се из *сталног дела* (стандарди, фундаментална питања, проблеми); *варијантног заданог* (текстови научника, ученика прошлих година) и *варијантног текућег дела* (текстови нових ученика).

С тачке гледања школе или наставника, такав уџбеник се током две-три године непрестано попуњава новим текстовима ученика и стручњака у виду допунских прилога (у електронској форми). Под руководством наставника општи уџбеник се обогаћује за све наредне ученике бројем прилога, који се кроз неко време прерађују, замењују. Повећавање обима уџбеника не води ка оптерећивању ученика пошто се под садржајем образовања у датом случају схвата образовни амбијент а не наставни материјал обавезан за усвајање. Уџбеник који је створио ученик допуњава се његовим личним радовима, материјалима ученика истог разреда и текстовима – изворима које он сам бира. Лични уџбеник се разликује од заједничког по постојању ученичке компоненте.

Технички проблеми прекомпоновања уџбеника решавају се доста једноставно ако од папирне основе уџбеника треба прећи на електронске носиоце информације: компакт-дискове, локалне школске мреже, образовне веб-сајтове. Све је више електронских књига и других издања која имају битна преимућства над њиховим папирним претходницима. Наставник који располаже наставном информацијом из свог предмета способан је да је прекомпонује или да стави материјал на веб-страницу за истовремени приступ свих својих ученика који ће моћи својим радовима самостално попуњавати такав електронски уџбеник. Систем тражења помаже сваком да помоћу компјутера скоро у магневу “отвара” сваки материјал у таквом уџбенику. У случају да школа нема приступ савременим телекомуникационим технологијама, обичан персонални компјутер омогућава да се брзо промени варијантни садржај уџбеника путем састављања и умножавања дечјих образовних текстова, цртежа и других образовних производа.

Ко може бити наручилац садржаја уџбеника? Мисли се да њега данас нема. Издавачи издају не толико уџбенике, колико њихове већ готове “но-сиоце”. Министарство образовања и науке РФ утврђује само адекватност уџбеника федералним стандардима који могу бити представљени у уџбенику како желите. Наручилаца уџбеника по дидактичким системима који се не уносе у масовну праксу данас практично нема. Само мали број аутора уџбеника ослања се на основе конкретних дидактичких система; на пример, то је карактеристично за систем Л. В. Занкова.

Посебно питање је колики треба да буде број уџбеника и каква је њихова повезаност с другим школским издањима. Почевши од 1970-их година у Русији су почели да стварају наставно-методичке комплексе: распространило се стварање система школских приручника који обезбеђују комплексни ниво наставе у условима масовне школе. Данас наставно-методички комплекси у неким наставним курсевима садрже до десетак елемената: уџбеници, збирке задатака, књиге за читање, хрестоматије, радне свеске, методички приручници за наставника, видеокасети, ЦД-ром и сл.

Од почетка 1990-их број алтернативних или паралелних уџбеника за један те исти предмет и разред био је знатно повећан. Тако је 2000. године Министарство образовања Русије препоручило школама скоро 1.000 уџбеника. Сада се ситуација мења у супротном правцу. Све се чешће упућују позиви за смањивање броја разних уџбеника за један предмет до једног базичног и два-три паралелна. С дидактичке тачке гледања, такав пут је погрешан. Он је условљен неопходношћу ограничавања броја уџбеника без обзира на постојеће дидактичке системе. Не би требало ограничавати ауторе у могућности писања уџбеника. Треба издвојити такве дидактичке системе који имају потребу за стварање комплексне школске литературе и позивати ауторе да креирају такве уџбенике.

Литература

Беспалко В. П., Теорија учебника: Дидактическиј аспект. М., 1988.

Зујев, Д. Д., Шкољнуј учебник. М., 1983.

Каким бут учебнику: дидактические принципу построенија / Под ред. И. У Лернера Шахмаева. Ч. 1-2. М., 1992.

Сохор А. М., О дидактическој переработке материала науки в учебниках (на примјере физики) // Проблему школного учебника 1978. Вуп. 6.

Федоров Н. Ф., Сочинения. М., 1982.

Учебник как средство самореализации учебника и учителя (материалу методологического семинара) // Современуј учебник: Проблему проектированию учебној книги в условијах модернизации шкољново образованија: Сб. науч. трудов / Под ред. А. В. Хуторсково. М., 2004.

Место уџбеника у дидактичком систему

Образоватељнаја среда севодња и завтра: Материалу Всеросијској научно-практическој конференцији. М., 2004.

Хуторској А. В., Евристическиј тип образованија :результату научно-практическово иследованија // Педагогика. 1999, Но 7.

Краевскиј В.В., Опшћије основу педагогики: Учеб. дља студ.вусш.пед. учеб. заведениј. М., 2003.

Казакова Е., Познаватељнуе проблему в шкољнух учебниках (Електронуј ресурс). Адреса: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/4>

Френе С., Избр. пед. сочиненија: Пер.с фр. М., 1990.

ТУМАЧЕЊЕ ПОСТИГЊУЋА У УЧЕЊУ МУЗИКЕ И ДИНАМИЧКА СВОЈСТВА УЧЕНИКА

Апстракт Основни концепт истраживања заснива се на идеји о интегративном деловању когнитивних аспеката мотивационих процеса и динамичких својстава личности током учења музике. Коришћен је проширени Ваинеров атрибуциони модел тумачења постигнућа за који сматрамо да може допринети разумевању динамике процеса напредовања ка постигнућу и стицању музичких компетенција. Циљ истраживања је дескрипција начина и степена повезаности категорија тумачења успеха и неуспеха и динамичких својстава личности (унутрашња мотивација и црте личности). Узорак чини 137 ученика, узраста од 12 до 20 година, од I до IV разреда средње музичке школе. Резултати указују на специфичности у тумачењу узрока успешности код ученика средње музичке школе и на њихову базичну одређеност динамичким својствима личности. Разлоге за успех ученици приписују пре свега задовољству, залагању, амбицији, а затим наставнику главног предмета, па тек онда музичким способностима. Налази показују да они ученици који процењују залагање као важан чинилац своје успешности поседују особине личности које су неопходне за постизање високих циљева – истрајност у напредовању, снажан унутрашњи локус контроле и позитивну слику о себи. Поред тога, они су окренути другим људима, активни и асертивни. Ученици који су способнији постављају себи више захтеве и стандарде постигнућа. Податак да су одређени чиниоци (залагање, амбиција, задовољство, околности) значајно повезани са динамичким аспектима личности говори о томе да когнитивно тумачење узрока успешности произлази из динамичких својстава личности. Сматрамо да има основа за закључак о примарној улози структуре личности и емоционално-мотивационим квалитетима личности у процесу когнитивне интерпретације резултата напредовања. Практична примена резултата односи се на значајну улогу наставника у стварању повољних услова за развој унутрашње мотивације.

Кључне речи: узрочне атрибуције постигнућа, ученици средње музичке школе, унутрашња мотивација, особине личности

STUDENTS' DYNAMIC PERSONALITY TRAITS AND ATTAINMENT IN MUSIC

Abstract The research is based on the idea of integrative functioning of some aspects of motivational processes and dynamic personality traits during studying music. We applied Wiener's extended attribution model of attainment assessment which we regard appropriate for understanding the dynamics of the process of progressing towards attainment and acquisition of musical competencies. The aim of the research was to describe the mode and level of interrelatedness of the categories such as success and failure and the dynamic properties of the personality (intrinsic motivation and personality features). The sample comprised 137 students (aged 12-20) of I-IV grades of a

Musical school. The results indicate to some specificities in the interpretation of the causes of successfulness by the respondents and its fundamental reliance on the dynamic personality traits. The respondents cited the reasons for their success in the following order: pleasure, effort, ambition, then: mayor subject teacher; and, as the least important, their talent for music. The data show that those students who consider effort as an important factor of their successfulness possess personality features which are regarded necessary for reaching high goals – persistence in progressing, strong inner control locus, and a positive self image. Additionally, they are extrovert, active, and assertive. They are more capable of setting higher goals and standards of achievement. The fact that some factors (effort, ambition, pleasure, circumstances) are significantly related to dynamic personality traits means that cognitive interpretation of success causes is actually derived from dynamic personality traits. We find that there is enough ground to conclude that the structure and emotional-motivational quality of personality play a prime role in the process of cognitive interpretation of the results in progressing. Practical application of the results relates to the important role of the teacher in providing favourable conditions for the development of intrinsic motivation.

Keywords: causal attribution of attainment, students of high school for music, intrinsic motivation, personality traits.

Улога и значај мотивације у музичком образовању не може се пренебрегнути, јер од њеног квалитета зависи ефекат осталих значајних предуслова музичког постигнућа. Природа процеса учења музике је таква да захтева посвећено свакодневно вишегодишње вежбање, да би се извођачке компетенције младог музичара развиле и достигле ниво потребан за остварење високе музичке успешности. Динамика напредовања је условљена склопом мотивације, способности и личности (Богуновић, 1995) у коме мотивациони чиниоци имају интегративну и директивну улогу. Атрибуциони модел сматрамо адекватним за тумачење когнитивног аспекта мотивационих процеса усмерених ка постигнућу. Утврђивање специфичних узрочних атрибуција везаних за процес учења музике може да допринесе разумевању динамике напредовања у достизању постављених циљева, јер веровање ученика о узроцима успеха и неуспеха значајно утичу на његово понашање, мишљење и став приликом ангажовања на следећем задатку.

Ваинеров модел категорија узрочних атрибуција постигнућа, који обухвата четири категорије тумачења успеха, односно неуспеха (Weiner, 1974) најчешће је примењиван у истраживањима мотивације музичара (Asmus, 1986a, 1986b; Богуновић, 2005). У референтним радовима психологије музике његов дводимензионални модел је прошириван новим категоријама: музичка способност, напор, осећање за музику, породична средина и одељенска клима (Asmus, 1987). Даља проширења атрибуционог модела укључују и нека друге елементе који се могу поделити на (1) унутрашње: техничко познавање инструмента, напор, природну музичку способност и (2) спољашње: ниво тежине овладавања музичким инструментом, помоћ диригента, помоћ других и срећа (Chandler, Chiarella & Augia, 1988). У нашем истраживању дефинисали смо узрочне атрибуције ослањајући се у основи

на Ваинеров модел и укључивши категорије тумачења (не)успешности које смо сматрали релевантнима за музичка постигнућа, а које произлазе из природе процеса музичког образовања у нашим условима. То су: музичке способности, техничка спретност, залагање, професор главног предмета, задовољство у бављењу музиком, амбиција, трема и околности. Сагледавајући, с једне стране, вредне налазе до којих су аутори у области музичког образовања дошли и јасну улогу мотивације као динамичког, интегративног и усмеравајућег својства личности, с друге стране, сматрали смо да атрибуциони модел треба сагледавати у оквиру општијег концепта којим би се когнитивна тумачења узрока успеха и неуспеха довела у везу с динамичким аспектима личности, и тако боље разумели специфични процеси напредовања ка постигнућу.

Методологија

Предмет истраживања су когнитивни аспекти мотивационих процеса (узрочне атрибуције успешности) и начин и степен њихове повезаности с динамичким својствима личности (унутрашња мотивација и црте личности). Циљеви су: (1.) дескрипција узрочних атрибуција успешности, (2.) дескрипција повезаности узрочних атрибуција и унутрашњих мотива и особина личности

Варијабле и мерни инструменти.

У истраживање смо укључили три групе варијабли: узрочне атрибуције, унутрашње мотиве и црте личности. Варијабле су дефинисане преко мерних инструмената. Узрочне атрибуције су испитиване тако што су ученици у оквиру упитника посебно конструисаног за потребе истраживања процењивали степен важности следећих чиниоца музичке успешности: музичке способности, таленат; техничка, моторна спретност у инструменталном извођењу; рад, труд, залагање; наставник главног предмета; задовољство у бављењу музиком; жеља за постигнућем, амбиција; трема и околности које не зависе од њих. Свој став изражавали су на скали од један (нимало важно) до пет (веома важно). За мерење унутрашње мотивације користили смо упитнике Палекчића (1981) који су у извесној мери прерађени за потребе истраживања на популацији ученика музике (Богуновић, 1995) и којима се испитује мотив постигнућа, мотив радозналости и ниво аспирације. Њихови психометријски параметри су проверени и показали су се задовољавајућима (Богуновић, 1995; Палекчић, 1985). Црте личности испитивали смо Кателовим тестом HSPQ (High School Personality Inventory), форма А, намењеном средњошколском узрасту (Catel & Belogs, 1968). Кателов тест мери изворне црте личности и

покрива три модалитета њиховог испољавања: способности или когнитивне црте, стилистичке или црте темперамента и мотивационе или динамичке црте. HSPQ мери 14 функционално независних фактора личности који су представљени као биполарне димензије. Овај мерни инструмент је углавном коришћен у референтним истраживањима личности музичара (Kemp, 1981, 1982a, 1982b).

Узорак

137 ученика (26% младића и 74% девојака) узрасног распона од 12 до 20 година, од I до IV разреда средње музичке школе “Јосип Славенски” у Београду. Они уче соло певање, свирају различите музичке инструменте или похађају одсек музичке теорије. Широко узрасно распон је последица природе образовног процеса у музичкој школи. Наиме, ученици средње музичке школе могу бити и они који још увек похађају основну школу. Поједини одсеци, соло певања, на пример, примају старије ученике у нижу, односно средњу музичку школу када вокалне могућности ученика достигну адекватну зрелост за почетак школовања.

Ток и услови испитивања и обрада података.

Истраживање представља део студије која се бави психолошким и срединским чиниоцима успешности ученика музике на адолесцентном узрасту (Богуновић, 1995). Прикупљање података обављено је у току једне школске године. Ученици су групно попуњавали упитнике личности, преференције животних стилова и унутрашње мотивације. Коришћени су статистички поступци: израчунавање аритметичке средине, стандардне девијације и Пирсонов линеарни коефицијент корелације. Обрада података извршена је у програму SPSS for Windows.

Резултати и интерпретација

Тумачења узрока успешности.

Дескрипција тумачења узрока успеха ученика музике представљена је фреквенцијама одговора ученика према степену важности који приписују одређеним чиниоцима успешности (табела 1). Резултати показују да ученици узроке свога успеха или неуспеха превасходно тумаче унутрашњим разлозима (унутрашње нестабилне атрибуције). Готово изједначено место по највишем степену значаја, према проценама ученика, заузимају задовољство у бављењу музиком (83%), залагање и вежбање (82%), а затим амбиција, односно жеља за постигнућем (65%). На четвртном месту по процењеној важности за успешност налази се наставник главног предмета (63%), односно

квалитет наставе који он пружа и степен залагања за ученика у току процеса напредовања (спољашња нестабилна атрибуција). Изненађујући је релативно низак степен важности (пето и шесто место) који ученици приписују својим музичким способностима (59%) и техничкој спретности (45%) у овладаности музичким инструментом (унутрашње стабилне атрибуције). Последња два места по степену важности који им ученици приписују заузимају трема, као чинилац који омета достизање успешности (12%) и околности (10%) као спољашња нестабилна атрибуција.

Табела 1. Дистрибуција фреквенција узрочних атрибуција музичке успешности (%)

	Музичке способности	Техничка спретност	Залагање	Наставник	Задовољство	Амбиција	Трема	Околности
Веома важно	59	45	82	63	83	65	12	10
Важно	36	42	15	25	15	23	28	28
Средње важно	4	10	3	10	1	11	23	36
Мало важно	1	2	0	32	1	1	20	17
Нимало важно	0	1	0	0	0	0	17	9

N=137

Резултати упућују на закључак да ученици музике приписују важност оним узроцима успешности који су директно повезани с унутрашњим процесима. Ученицима је важно задовољство и уживање у оном што раде, али су у готово истој мери свесни значаја и улоге залагања, као и истрајности у достизању циљева којима теже (амбиција), а уз помоћ наставника главног предмета. Ученици дакле имају превасходно унутрашњи локус контроле и сматрају да могу да утичу на своје понашање и резултате. Ти подаци су важни за педагошку праксу, јер указују на спремност ученика да уложи напор и на могућност да се на њих утиче да више вежбају када је то потребно. Поред тога, они говоре и о својој отворености за открића у музици и задовољство које оно доноси, што представља важан извор аутентичног интересовања за бављење музиком.

Овај резултат се значајно разликује од налаза других аутора (Asmus, 1985; Austin & Vispoel, 1992) код којих музичке способности заузимају једно од прва два места, поред напора, односно залагања. Разлика у налазима може представљати и последицу укључивања већег броја атрибуција у нашем истраживању, тако да су ученици имали могућност финијег процењивања. Релативно ниско вредновање музичких способности, чак иза улоге наставника главног предмета, ипак говори о извесној нереалној процени важности овог битног аспекта музичке успешности. Могуће је и да

ученици овом проценом исказују став да музичке способности нису довољне за успешност, а да су залагање и амбиција одлучујући. Можемо закључити да су за њих првенствено важни мотивациони разлози за успех или неуспех. Претпостављамо да се ослањање на спољне подстицаје који долазе од наставника и наглашавање његовог значаја може тумачити и узрасним карактеристикама узорка ученика. Подаци су у складу са Асмусовим (Asmus, 1987) закључком о снажном утицају наставника и његовог стила на процес индивидуалног учења, али и на формирање ученичких атрибуција. Извесно је да ови налази отварају простор за даља истраживања.

Низак проценат ученика који трењу означава као најбитнији чинилац успеха, односно неуспеха, говори о томе да се код ученика генерално не може говорити о постојању снажног страха од јавног наступа као ометајућој појави, већ да се ради о спорадичним случајевима, што је релативно неочекиван резултат с обзиром на значај који се приписује треми као проблему током јавног наступа. Овај податак је у складу с исказима ученика о начину на који трема утиче на њихов квалитет извођења. Велики број средњошколаца саопштава да има тремену која у малој мери утиче на смањење квалитета извођења (61%), а само 14% ученика извештава о интензивној форми анксиозности која озбиљно нарушава сигурност или узрокује блокаду и потпуни престанак јавног наступања. Релативно мали број ученика (25%) извештава о позитивном узбуђењу које доприноси побољшању квалитета извођења (Богунувић, 1995).

Узрочне атрибуције и унутрашња мотивација.

Други циљ истраживања односио се на проверу повезаности узрочних атрибуција успешности као когнитивног аспекта мотивационог процеса и динамичких аспеката личности. Најпре смо проверавали повезаност с унутрашњим мотивима, и то мотивом постигнућа, мотивом радозналости и нивоом аспирације (табела 2).

Табела 2. Коefицијенти линеарне корелације између унутрашњих мотива и узрочних атрибуција музичке успешности

	Музичке способности	Техничка спретност	Залагање	Наставник	Задовољство	Амбиција	Трема	Околности
Мотив постигнућа	0, 07	0, 02	0, 36**	0, 25**	0, 13	0, 20*	0, 14	0, 07
Мотив радозналости	0, 14	-0, 17*	0, 23**	0, 21*	0, 07	0, 13	0, 06	0, 09
Ниво аспирације	0, 17*	-0, 07	0, 30**	0, 24**	0, 19*	0, 20*	0,23*	0, 13

N=137; ниво значајности: * 0.05, ** 0.01

Резултати показују да околности као могући спољашњи узроци (не)успеха нису релевантни за оне ученике који имају високу унутрашњу мотивацију. Они су склони да узроке свог релативног успеха тумаче првенствено унутрашњим разлозима или специфичним спољашњим (наставник). Резултати показују да су сва три унутрашња мотива значајно повезана са важношћу залагања, што значи да ученици који поседују виши ниво унутрашње мотивације приписују и већу важност раду, залагању и вежбању (унутрашња нестабилна категорија). Они ученици који имају висок мотив постигнућа и спремност да уложе напор и истрајност у достизање циљева највише вреднују залагање ($r=0.36$; $p<0.01$). Налази су разумљиви и говоре о зрелој процени ових ученика о томе шта је важно за постизање успеха и спремности да уложе напор да би до њега и дошли. Они подвлаче значај унутрашњих извора мотивације.

Интересантна је, међутим, повезаност унутрашњих мотива са проценом важности улоге наставника (спољашња нестабилна категорија). Дакле, ученици који су високо унутрашње мотивисани процењују да су наставникова стручност, залагање и вештине да знање ученику и пренесе, као и њихова добра комуникација веома важни за успешност. Они улогу и допринос наставника вреднују као високоподстицајну у оквирима својих унутрашњих мотивационих процеса. Наставник је важан агенс развоја унутрашње мотивације – он поставља циљеве, побуђује радозналост ученика и подстиче истрајност у напредовању ка високој компетентности у знању, вештинама и музичком извођењу. Тај податак има велику практичну вредност, јер снажно и недвосмислено говори о очекивањима ученика и значају наставника за стимулацију мотивационих процеса. Он потврђује важност улоге наставника музичког инструмента за стварање повољних услова за развој унутрашње мотивације.

Ученици који поседују висок ниво аспирације процењују већи број чиниоца као релевантан за музичку успешност. Тај податак је логичан с обзиром на превасходно когнитивну природу овог мотива који подразумева постављање циљева активности и стандарда постигнућа. Дакле, они који имају висок ниво аспирације сматрају да су за успешност важна амбиција ($r=0.20$; $p<0.05$) и залагање ($r=0.30$; $p<0.01$). Поред тога, они највише и уживају у остваривању високопостављених циљева у учењу музике ($r=0.19$; $p<0.05$) и самим тим, претпостављамо, и у развоју својих могућности и стицању компетенција. Једино ова група ученика сматра да су музичке способности важне за успешност ($r=0.17$; $p<0.05$), што говори и о томе да су њихови стандарди и очекивања високи и да они успешност тумаче вишеслојно. Они имају тенденцију да процењују трему као разлог за отежано достизање успеха ($r=0.23$; $p<0.05$). Сматрамо да код њих постоји свест о одговорности

коју прихватају одређењем за високе циљеве и стандарде постигнућа, што их чини релативно анксиознима у погледу исхода. Можемо закључити да резултати међусобне повезаности унутрашњих мотива и чинилаца музичке успешности говоре у прилог сагласности концепта унутрашње мотивације и атрибуционог модела тумачења постигнућа као когнитивног аспекта мотивационих процеса у учењу музике.

Интересантно је да техничку спретност, коју наставници инструмента релативно често процењују као високопожељну, ученици нису вредновали високо. Негативна корелација мотива радозналости и процене важности техничке спретности ($r=-0.17$; $p<0.05$) говори о томе да ученици с високом радозналошћу музичку успешност не сагледавају као последицу вишечасовног вежбања техничких места. У овом узрасном периоду сматрају да су за успешност значајнији разлози првенствено из домена личности и емоција.

Узрочне атрибуције и особине личности.

Анализа повезаности узрочних атрибуција и димензија личности показала је да постоје значајне, мада ниске корелације. Најбројније су повезаности с проценом важности залагања као чиниоцем успешности. Они ученици који сматрају да је важно уложити напор у постизање циљева су *савеснији* и *истрајнији* ($r=0.47$; $p<0.01$), имају вишу *емоционалну стабилност* ($r=0.29$; $p<0.01$) и бољу *контролу емоција и понашања* ($r=0.20$; $p<0.05$). Они су и *дружељубивији* ($r=0.19$; $p<0.05$), *социјално смелији* и *предузимљиви* ($r=0.19$; $p<0.05$). Дакле, они ученици који процењују залагање као важан атрибут своје успешности имају особине личности које су неопходне за постизање високих циљева и истрајност у напредовању. Они имају снажан унутрашњи локус контроле и позитивну слику о себи. Поред тога, њихов активитет није усмерен само на лично одабране задатке и циљеве, већ су окренути и према другим људима и стицању социјалних компетенција. При томе су и *спокојни* ($r=0.19$; $p<0.05$), *сталожени* ($r=0.21$; $p<0.05$), па чак и *уздржани* ($r=0.28$; $p<0.01$). Интересантно је да се појављује веома ниска, али значајна корелација процене важности амбиције и *нивоа интелигенције* ученика ($r=0.7$; $p<0.05$), која говори о томе да они који су способнији постављају себи више захтеве и стандарде постигнућа. Горњи резултати дају основу за закључак о уској повезаности динамичких и когнитивних аспеката личности.

Ученици који сматрају да је задовољство у бављењу музиком један од веома важних разлога за успешност у учењу музике јесу они који имају вишу *сензибилност* и *склоност уметничким интересовањима* ($r=0.18$; $p<0.05$). Значајан податак представља повезаност одређених димензија

личности и важности која се приписује непредвиђеним околностима за постизање успеха. Дакле, они који сматрају да њихова постигнућа зависе од спољних услова су сензибилни ($r=0.18$; $p<0.05$), *резервисани и озбиљни* ($r=0.18$; $p<0.05$), али и *забринуте и несигурне* ($r=0.19$; $p<0.05$). Они нису чврсто уверени да је њихов успех одређен нивоом способности или степеном напора и залагања који су спремни да уложе. У прилог оваквом закључку говори и податак да су они који сматрају да трема може угрозити њихова постигнућа истовремено и они којима *недостаје самопоуздање* и који нису *компетитивни* ($r=0.21$; $p<0.05$).

Завршна разматрања

Основни концепт нашег истраживања заснива се на идеји о интегративном деловању когнитивних аспеката мотивационих процеса и динамичких својстава личности у учењу музике. Сматрали смо да утврђивање статуса узрочних атрибуција у склопу унутрашње мотивације и својстава личности може допринети разумевању динамике процеса напредовања ка постигнућу и стицању музичких компетенција. Резултати указују на специфичности у тумачењу узрока успешности код ученика средње музичке школе и на њихову базичну одређеност динамичким својствима личности.

Ученици приписују висок степен важности унутрашњим атрибуцијама (задовољство, залагање, амбиција). Тај податак је важан за педагошку праксу, јер говори о томе да правилно процењују своју одговорност за постизање музичке успешности и да веровања ученика о узроцима успеха и неуспеха значајно утичу на истрајност у ангажовању. Поред тога, они прилично високо процењују важност улоге наставника главног предмета за достизање музичке успешности, што посредно говори о значајној улози наставника у стварању повољних услова за развој унутрашње мотивације. Изненађујући је податак о релативно ниској важности коју ученици приписују музичким способностима, што није у складу с резултатима других аутора, код којих се залагање и способности најчешће појављују као разлози за тумачење успеха или неуспеха. Могуће је да се ради о културолошким разликама у проценама важности одређених особина за успешност.

Подаци показују да ученици који су унутрашње мотивисани разлоге за свој успех превасходно тумаче унутрашњим узроцима. Резултати указују на значајну повезаност унутрашњих мотива са важношћу залагања, амбиције (унутрашње атрибуције) и улогом професора главног предмета (спољашња атрибуција) и издвајају ниво аспирације као најосетљивију меру унутрашње мотивације, која је превасходно когнитивне природе. Ниво аспирације је значајно повезан и са проценом важности музичких

способности, али и са тремом као афективном реакцијом на одговорност која прати избор професионалних циљева музичке активности. По нашем мишљењу, резултати потврђују претпоставку о сагласности две концепције мотивације: унутрашње мотивације и атрибуционог модела мотивације постигнућа. Реч је о приступима који испитују исте феномене на различитим нивоима сложености и деловања. Сматрамо да постоји могућност уклапања атрибуционог модела у концепт унутрашње мотивације.

Резултати показују да они ученици који процењују залагање као важан атрибут своје успешности имају особине личности које су неопходне за постизање високих циљева и истрајност у напредовању, снажан унутрашњи локус контроле и позитивну слику о себи. Поред тога, они су окренути ка другим људима, активни и асертивни. Ученици који су способнији постављају себи више захтеве и стандарде постигнућа. Дакле, податак да су одређене узрочне атрибуције (залагање, амбиција, задовољство, околности) значајно повезане са динамичким аспектима личности говори о томе да когнитивно тумачење узрока успешности произлази из својстава личности. Сматрамо да има основа за закључак о примарној улози структуре личности и емоционално-мотивационим квалитетима личности у процесу когнитивне интерпретације резултата напредовања. Међутим, овакав закључак би требало проверити обимнијим испитивањем, пре свега узрочних атрибуција ученика музике, а затим и њихове везе са својствима личности.

Резултати имају практичну вредност за наставнике музике јер омогућавају боље разумевање ученикових тумачења постигнућа и везу са својствима личности, и на тај начин омогућавају лакше формулисање индивидуализованог приступа у настави музике. Поред тога, они јасно указују на важност коју ученици приписују наставнику у процесу развоја унутрашње мотивације, а тиме и на одговорност коју он преузима за адекватно педагошко вођење ученика. Налази упућују на могућност васпитавања и подстицања оних атрибуција постигнућа које воде ка напредовању и формирању стабилних својстава личности ученика.

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

Литература:

- Asmus, E. P. Jr. (1985): Six Graders' Achievement Motivation: Their Views of Success and Failure in Music, *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 85, 1-13.
- Asmus, E. P. Jr. (1986a): Achievement Motivation Characteristics of Music Education and Music Therapy Students as Identified by Attribution Theory, *The Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 86, 71-85.

- Asmus, E. P. Jr. (1986b): Student Beliefs About the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 34, No. 4, 262-278.
- Asmus, E. P. (1987). *The effect of grade level and motivation level on high students' beliefs of the causes for their success in music*. Paper presented at the Southeastern Music Education Symposium, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Austin, J. R. & Vispoel, W. P. (1992): Motivation After Failure in School Music Performance Classes: The Facilitative Effects of Strategy Attributions, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 111, 1-24.
- Богуновић, Б. (1995): *Мотивационе карактеристике ученика средње музичке школе*. Магистарска теза, Филозофски факултет, Београд.
- Богуновић, Б. (2005): Атрибуциони модел тумачења постигнућа у музичком образовању. *Настава и васпитање*, Vol. 54, Бр. 4-5, 348-356.
- Cattell, R. B. & Belogs, H. (1968): *Tabular Supplement with Norms for the Jr. -Sr. High School Personality Questionnaire (HSPQ)*, Champaign, Illinois, Institute for Personality and Ability Testing.
- Chandler, T. A., Chiarella, D. & Auria, C. (1988): Performance Expectancy, Success, Satisfaction and Attributions as Variables in Band Challenges, *Journal of Research in Music Education*, Vol. 35, No. 2, 249-258.
- Kemp, A. (1981): The Personality Structure of the Musician: I. Identifying a Profile of Traits for the Performer, *Psychology of Music*, Vol. 9, No. 1, 3-14.
- Kemp, A. (1982a): The Personality Structure of the Musician: III. The Significance of the Sex Differences, *Psychology of Music*, Vol. 10, No. 1, 48-58.
- Kemp, A. (1982b): The Personality Structure of the Musician: IV. Incorporating Group Profiles into a Comprehensive Model, *Psychology of Music*, Vol. 10, No. 2, 3-6.
- Палекић, М. (1981): *Педагошки смисао и снага унутрашње мотивације у школском учењу*, Докторска дисертација, Филозофски факултет, СарајевоР.
- Палекић, М. (1985): *Унутрашња мотивација и школско учење*, Београд, Забод за уџбенике и наставна средства.
- Weiner, B. (1974): An Attributional Interpretation of Expectancy-Value Theory, in Weiner, B. (ed.): *Cognitive Views of Human motivation*, New York: Academic Press, Inc.

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Андреја Ринц Урошевић

Основна школа Миклавж на Дравском пољу

Словенија

УДК:376.36

Стручни чланак

НВ. LV.3.2006.

Примљен: 8. VI 2006.

СТУДИЈА СЛУЧАЈА УЧЕНИЦЕ СА ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКИМ СМЕТЊАМА

Апстракт У чланку наводим теоретска сазнања о ученицима са говорно-језичким сметњама и описујем фазе рада с одабраном ученицом која има говорно-језичке сметње. Описујем конкретан рад с ученицом у првом тромесечју трећег разреда основне школе. Наводим општу оцену функционалног и васпитно-образовног рада ученице, састав индивидуалног васпитно-образовног програма, план рада с ученицом, његову реализацију и евалуацију. Евалуација циљева које сам поставила на почетку школске године показала ми је да је тромесечје прекратак период да би се приметиле велике промене на подручјима као што су говор и писање, преовлађујући стил учења, пажња и концентрација. У раду с ученицом показао се на свим подручјима мали напредак, ученица је била мотивисана за учење и то ми је дало подстицај да и даље радим с њом.

Кључне речи: студија случаја, говорно-језичке сметње, говор, додатна стручна помоћ, ученици са посебним потребама

SPEECH-LINGUISTIC IMPAIRMENTS – A CASE STUDY

Abstract The article presents a theoretical background of speech-linguistic impairments among students, and describes in detail all the stages of work with one such student during the first trimester in the third grade of a primary school. An overall estimation was made of the student's functional and learning activities, the structure of the applied individual educational programme, the work plan and its realization and evaluation. The evaluation of the results, in respect to the goals set at the beginning, revealed that a trimester is too short a period to achieve noticeable changes in the areas of speech and writing, predominant learning style, and attention span. Yet, some progress was achieved in all these areas and the student was highly motivated to learn, which encouraged me to go on and continue my work with her.

Keywords: case study, speech-linguistic deficiencies, speech, additional professional help, students with special needs.

Деца са говорно-језичким сметњама

Говор је комплексан психофизиолошки процес који се развија на основу биолошких, психолошких фактора и социјалне средине. За правилан говорно-језички развој потребни су:

- здрав нервни систем са интактним говорним центрима и нервним везама међу њима, који надзиру и усклађују рад говорних органа,
- добро и правилно развијене психичке функције (пажња, сазнавање, мишљење, аудитивно памћење),
- развијена чула,
- здрави говорни органи,
- правилан и угледан говор дечје околине. (Жнидарич, 1993)

Међу децом с посебним потребама старости од седам до петнаест година приближно је 30% деце са говорно-језичким сметњама (Галеша, 1995). Та деца имају проблеме у говору, који је важан услов за образовање и комуникацију. Последица тога је ограниченост те особе у реализацији очекиваних друштвених улога.

Популација деце са говорно-језичким сметњама је врло хетерогена, што значи да исти проблем може резултирати различитим манифестацијама (Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z govornimi motnjami, 2003). Узроци за настанак говорно-језичких сметњи су различити: код неких је проблем у ЦНС-у, код других нису добро развијени говорни органи и чула, код неких на развој говорне сметње утиче неправилан говор непосредне дечје околине или нису добро развијене дечје функције препознавања. Неки аутори наводе и могућност наследства говорно-језичких сметњи. Деца са специфичним језичким проблемима имају проблеме у школи. Ти проблеми се исказују у сметњама у читању и писању, али већ при малим проблемима у читању и писању не смемо одмах помислити на специфичне сметње у читању и писању. Тако, на пример, код деце која слабо разумеју или имају оштећен вид, слух или говор, то нису априори сметње у читању и писању. Сигурно можемо говорити о сметњама у читању и писању кад неко дете и поред нормалне интелигенције и са нормално развијеним чулом слуха и вида има проблеме са учењем читања и писања. Да би утврдили да ли неко дете има сметње у читању и писању нису важни само типови грешака, него и број понављања истих грешака. Те грешке су:

- замена редоследа слова у речи (од - до),
- замена слова (б - д, м - н, а - о),
- изостављање слова (крава - кава),
- додавање слова (облак - обалак).

Често је и рукопис те деце неуједначен (правац слова је неки пут нагнут улево, неки пут удесно, нека слова су мала, нека велика). (Матановић-Мамужић, 1982)

Врло интелигентни ученици често у нижим разредима успевају да прикрију проблеме у читању и писању, касније се прави проблеми јаве у 5. или 6. разреду, и то у писању (много правописних и словних грешака) или код систематичног учења страног језика (Матановић-Мамужић, 1982).

У отклањању сметњи у читању и писању веома је важна сарадња учитеља, родитеља и стручњака ваншколских институција. Да би детету с таквим проблемима било лакше, учитељ може да:

- упути родитеље и дете одговарајућем стручњаку,
- тимски сарађује са стручњацима у школи и ван ње, који посматрају дете,
- разуме и прихвати посебност детета,
- информише дете и родитеље о могућим стратегијама учења,
- одговарајуће смести дете у разреду (ближе учитељу и табли, светлост треба да му пада с одговарајуће стране, леворука деца треба да седе на левој страни),

- Важна је усмереност и мотивација читања:
 - неприсиљено читање, самоиницијативно (навикавање на самоконтролу);
 - потребно је да се смањи отпор према читању увођењем интересантног градива које има мало речи и чији је садржај мање захтеван;
 - градиво, односно време читања треба да буде кратко;
 - препоручљиво је читање по фазама: учитељ чита, дете прстом показује, тражи појединачне речи или се при читању смењују учитељ и дете,
- учитељ детету поставља кратка и јасна питања,
- учитељ спречава грешке и помаже детету да чита и пише правилно (што више пута реч правилно запише, већа је могућност да ће је запамтити),
 - тешке речи испише на табли,
 - приђе детету и реч му врло јасно још једном понови,
 - упозори га на неправилности при писању,
 - објасни му непознате изразе,
 - дететово знање више пута проверава и оцењује усмено,
 - омогући му да се добро припреми за проверавање и оцењивање знања,
 - код оцењивања (читања и писања) обраћа већу пажњу на дететов успех и напредак у одређеном времену.

(Белешка са семинара о говорно-језичким сметњама у Центру за слух и говор, Марибор, 2003)

Студија случаја – ученица Ребека

Изабрала сам пример ученице која похађа трећи разред основне школе. Због заштите личних података ученицу наводим под измишљеним именом. Са Ребеком сам радила у првом тромесечју школске године.

Фазе рада с ученицом

1. Упознавање ученице.
2. Индивидуални васпитно-образовни програм.
3. План рада.
4. Реализовање плана.
5. Евалуација рада.

Упознавање ученице

На почетку сам покушала да о Ребеки сакупим што више података који би ми помогли у раду с њом. Упознавала сам ученицу и њену околину.

У свом раду с ученицом сарађивала сам с њеном садашњом и прошлогодишњом учитељицом, школским педагогом и дефектологом. Поред тога користила сам и следеће изворе:

- пријавни лист за упис у први разред основне школе,
- решење Завода за школство о усмеравању ученице у програм с прилагођеним извођењем васпитања и образовања и додатном стручном помоћи,
- стручно мишљење комисије за усмеравање деце с посебним потребама.

Општа оцена функционалног и васпитно-образовног рада ученице:

При школском раду код Ребеке се јавио проблем у говорно-језичким способностима. Сметња у говорно-језичком подручју значи да ученица има умањене способности за разумевање и употребу језика. То се изразито исказује у облику и садржају говора, који је неорганизован и слабо обликован. Њен фонд речи је скроман и врло споро се повећава. Употребљава кратке, непотпуне, граматички неисправне реченице и има проблеме са употребом дужих, сложених пасивних реченица. Због тога тешко самостално обликује и пише писмене задатке. Треба јој претходна припрема и индивидуална помоћ учитеља. Такође, има проблеме и с артикулацијом језички захтевних речи, нетачно разуме значење речи, реченица, градива и ретко употребљава речи које изражавају апстрактне појмове. Погрешна је употреба именица, заменица, предлога и усклађивање редоследа у реченицама. Исто тако

није довољно пажљива при писању знакова интерпункције. При усменом и писменом изражавању има проблеме с употребом књижевног језика, не разликује некњижевне речи од књижевних. Проблеме има с памћењем, посебно с памћењем и присећањем речи за именовање. Много пута се при описивању не може сетити одговарајуће речи или замењује речи. Код писменог изражавања има много грешака при диктирању због нераздевања речи, односно несхватања значења делова реченица. Дуже речи не може правилно да анализира.

При читању често не наглашава правилно речи, а прочитано обично не разуме.

Проблеми се јављају и на подручју графомоторике. Слова су неједнака и слабо обликована.

На подручју математике потребна јој је помоћ код комплексних и реченично захтевних задатака.

Целокупан успех код учења онемогућавају јој и слаба концентрација и пажња.

На завршетку другог разреда Ребека је с одређеним прилагођивањима достигла минималне циљеве знања по појединачним школским предметима. За предмет словеначки језик понуђена јој је додатна индивидуална стручна помоћ уз индивидуалну наставу с учитељицом.

Поред свих проблема Ребека је врло причљива девојчица, има добро развијене социјалне вештине, добре односе с вршњацима и одраслим особама. О себи има позитивно мишљење и у разреду је социјално прихваћена.

Индивидуални васпитно-образовни програм

Чланови стручне групе (директор школе, учитељица разредне наставе, учитељица додатне индивидуалне стручне помоћи, дефектолог, педагог и родитељи) за праћење васпитања и образовања ученице направили су индивидуални васпитно-образовни програм за текућу школску годину. У њему су записани подаци о школи и родитељима, приложен је кратак опис функционисања ученице, њена лоша и добра подручја. Наведена су прилагођавања (школске околине, школског градива, процеса учења, проверавања и оцењивања знања и прилагођавање напредовања у виши разред) на које ученица има право. Описан је начин извођења додатне индивидуалне стручне помоћи. Индивидуални васпитно-образовни програм садржи и појединачни опис рада свих чланова стручне групе, оквирне термине састанака чланова стручне групе, које смо планирали на почетку школске године и на крају сваког тромесечја. У закључку

су наведени временски термини евалуирања индивидуалног програма, школског напретка ученице и методе евалуације.

Циљеви које смо код Ребеке планирали за предмет словеначки језик врло су важан део индивидуалног васпитно-образовног програма. Нису предвиђени само минимални стандарди знања, већ и могућност да ученица савлада и више стандарде.

План рада с ученицом

Помоћу добијених падатака и индивидуализованог васпитно-образовног програма израдила сам план рада с Ребеком.

Глобални циљеви мог рада с Ребеком у периоду од септембра до краја новембра обухватали су следећа подручја:

- говор и писање,
- преовлађујући стил учења,
- пажња и концентрација.

На подручју говора и писања, желела сам да код Ребеке постигнем следеће опште циљеве:

- разликовање између књижевног и некњижевног словеначког језика,
- правилно записивање речи,
- правилна употребу предлога.

На подручју преовлађујућег стила учења, желела сам да постигнем следећи општи циљ:

- и други начини учења, не само учење напамет.

На подручју пажње и концентрације, поставила сам следеће опште циљеве:

- побољшати и продужити пажњу,
- побољшати аудитивно памћење.

Ребека и ја смо се састајале пет пута недељно, по један школски час за време наставе. Радило се индивидуално.

У план рада укључила сам игре и вежбе помоћу којих бих достигла постављене циљеве. У плану сам предвидела број часова, облике и начине рада, дидактичке материјале и игре. Недељно сам израђивала детаљан план за појединачне часове. Основа за план и програм нашег рада био је школски програм са минималним стандардима знања за трећи разред основне школе. У сарадњи са Ребекином учитељицом прилагођавала сам свој план раду Ребекиног разреда. Флексибилност је при том раду од великог значаја. План је само оквирни водич који служи као основа за рад, а извођење плана је потребно прилагодити тренутној ситуацији. Ако закључимо да је дете савладао постављени циљ у краћем временском периоду него што је било планирано, томе се прилагођавамо.

Реализовање плана рада

Прве недеље школске године посматрала сам Ребекино функционисање и школски рад у разреду, посебно на часовима словеначког језика. Након тога смо почели с часовима додатне индивидуалне стручне помоћи.

На почетку сам је тестирала на основу диктата, при чему сам сазнала да има проблеме с памћењем више речи, дакле слабо вербално памћење. То је, такође, повезано с њеном слабом пажњом. Приметила сам да у неким примерима предлоге није одвајала од речи, него их је писала заједно. Већи проблем је било писање дужих и ретко употребљаваних речи. Преписује добро, неуспешна је код самосталног писања и диктирања. Много пута смо вежбале диктирање, тако да је „тешке“ речи изговарала слово по слово, па их тек онда записивала. За развијање самоконтроле на почетку сам јој показала реченицу у којој је направила грешку и захтевала од ње да покуша сама да пронађе грешку. Ако је не би нашла, подвукла сам јој реч у којој је била грешка и она је грешку сама поправила. Морам да нагласим да је Ребека врло осетљива на грдњу, али и на похвалу. Већ при најмањој грдњи тотално се блокира, а код похвале просто „процвета“ и ради даље, више мотивисана. Зато сам је увек похвалила кад је сама налазила грешку или кад у реченици није направила ниједну грешку. Похвале су деловале подстицајно и допринеле су јачању њене позитивне личности.

За разликовање предлога од речи играле смо различите игре с картончићима. На један картончић написала сам реч, а на други предлог, и кроз ту игру Ребека је схватала како и кад се употребљавају предлози. Наравно, морала је прво да научи правила, али није знала да их употреби због њеног начина учења напамет.

Уз помоћ картончића или радних листића училе смо и правилно писање њој мање познатих речи, при чему је она морала да пронађе између написаних речи правилно написану реч или је морала да поправи погрешно написану реч. То јој је представљало велики проблем. Ако је реч за њу била нова, заједно смо је анализирале (шта та реч значи и како се пише), а затим је Ребека реч још једном правилно написала и употребила у одговарајућој реченици. При томе је морала да пази на граматички правилно обликовање реченице, што је за њу исто тако представљало проблем. Таквим вежбама повећавале смо њен фонд речи и употребу словеначког књижевног језика.

Да би научила да разликује словеначки књижевни од некњижевног језика, доста смо читале, разговарале, слушале са касета кратке приче. На тај начин је расла и њена пажња. Ребека је приче обнављала уз помоћ сличица и мојих потпитања. Описивала је одређене сличице и догађаје који су за њу били важни. Зато што још увек није била способна

да самостално описује, прво смо разговариле о слици или догађају, а онда саставиле функционалну шему. Код сваке некњижевне речи коју је при томе употребила зауставила сам је и захтевала да потражи правилну књижевну реч. Ако то није знала, сама сам јој рекла правилну реч и она је ту реч онда употребила у реченици. На те речи исто тако сам је упозоравала док је читала или слушала.

Као што сам већ рекла, Ребекин преовлађујући начин учења је учење напамет. То јој још увек успева, зато што у трећем разреду нема још толико наставног градива. Али проблем је у томе да научено не разуме. Ако јој поставим питање мало другачије него што има записано у свесци, она не зна да одговори. Зато сам желела да јој покажем и друге начине учења. Заједно смо училе градиво тако да је Ребека прво прочитала градиво, а затим га је понављала. Због краткотрајног памћења и нераздевања није могла да се сети скоро ничега. Помагала сам јој подвлачењем важних речи у наставном градиву. Потом смо заједно израдиле функционалну шему. Да би Ребека градиво лакше запамтила и боље разумела, договориле смо се да у школску свеску поред наставног градива залепи или нацрта слике које су повезане с тим градивом. То је направила, али је и даље наставно градиво учила напамет, зато што је тај начин учења у њој дубоко укоревен. Била је сигурна да градиво неће знати ако га не научи напамет. Опет смо радиле са функционалним шемама и подвлачиле. Тиме сам хтела да јој покажем да ће градиво научити и на тај начин. Свако наставно градиво поделиле смо на мање целине. Њено знање сам континуирано проверавала за сваку целину коју није научила напамет. Када је видела да градиво може да научи и на тај начин, почела је постепено да верује у учење с разумевањем.

Њено аудитивно памћење и пажњу покушале смо да побољшамо употребом аудио-касета. Слушале смо приче на касетама, затим сам јој приче читала ја, а потом и она сама. Поред тога, морам рећи да Ребека много лепо и течно чита; док чита текст по улогама покушава да промени и боју гласа, да би други који слуша препознао различите улоге. Када сам јој постављала неко питање из текста који је управо прочитала, установила сам да код ње нема разумевања прочитаног текста. Исто се дешава и с разумевањем упутстава. Кад прочита упутство не зна шта мора да уради. Зато смо на почетку читале и слушале само кратке одломке прича и истовремено понављале, објашњавале нове, непознате речи, цртале и састављале функционалне шеме. Играле смо и разне игре, при којима је важно разумети правило игре и придржавати га се. Тиме сам покушавала да ублажим њене проблеме с нераздевањем упутстава и прочитаног текста. За њену бољу концентрацију употребиле смо разне вежбе, које су се Ребеки свиделе. Такав рад је за њу био занимљив, а да није ни била свесна да је то

учење, јер је она видела само игру. Истовремено је на тај начин напредовала у задатим циљевима.

Евалуација

Евалуацију свог рада с Ребеком радила сам свакодневно, а коначну евалуацију направила сам на крају првог тромесечја. Њен напредак сам проверавала кроз игру, питања и у разговору с њеном учитељицом у вези с успехом, односно неуспехом код проверавања и оцењивања Ребекиног знања. С обзиром на њене резултате и напредак, прилагођавала сам рад ученици. Први циљ који сам поставила у раду с Ребеком био је у вези с говором и писањем. На том подручју приметила сам одређен напредак, али је потребно још доста рада и труда зато што једно тромесечје није довољно дуго да би се приметиле битне промене. Ребека у изражавању још увек често употребљава некњижевне речи, али се при упозорењу потруди да говори што правилније. То је свакако тешко, зато што је тако научила да говори код куће и тако говори већ десет година. Постепено уочава које су речи књижевне, а које нису.

Код самосталног писања утврдили смо да пажљиво пише предлоге и зна који предлог мора да употреби. Пошто је Ребека с времена на време брзоплета и површна, посебно када има лоше дане, те грешке су још израженије, мада мање, него на почетку школске године.

Помоћу читања и слушања повећава свој фонд речи. Слушањем се повећава њена пажња и памћење, што је и био постављен циљ. Сада она већ успева да до краја пажљиво одслуша и краће дечје приче. Међутим, препричавање садржаја је још увек сиромашно и своди се на кратке реченице или описивање неке слике. Много боље јој иде ако код другог слушања исте приче изради функционалну шему. На томе је потребно још доста рада.

Ребека је напредовала при разумевању упутстава и решавању вербалних задатака у математици. Пре него што почне да решава задатак, она обоји кључне речи. Свакако јој је још увек потребна помоћ код тражења кључних речи.

Такође, ни циљ преовлађујућег стила учења није био у потпуности реализован. Кад учимо неко наставно градиво заједно, Ребека га више не учи напамет, већ са разумевањем. На тај начин код куће научи (са подвлачењем речи, функционалним шемама и сликама) краће градиво, а кад је наставно градиво дуже, употреби свој стари и дубоко укореењени начин учења, учење напамет. Покушавам да је аргументима убедим да њен начин није најбољи начин учења, јер изгуби доста времена понављајући напамет научно градиво да га не би заборавила. Сигурна сам да ће јој то убудуће успевати.

Наставићу реализацију циљева које сам поставила за рад с Ребеком.

Закључак

Желела бих да нагласим важност да дете с посебним васпитно-образовним потребама правовремено откријемо, да га разумемо и да радимо с њим на начин који њему највише одговара. Тиме спречавамо да дете од самог почетка школовања према учењу формира однос који је лисица имала према грођу које није могла да дохвати: „Ах, прекисело је!“ Деца су, без разлике, у школском раду врло критична, и сва желе да буду успешна. То се посебно данас изражава у школама, где је првенствено важан само успех. Деци с посебним васпитно-образовним потребама потребно је више разумевања, пажње, индивидуалног рада и подстицаја, како у домаћој, тако и у школској околини. Ако тога нема, постоји могућност да дете врло брзо стекне о себи лоше мишљење и да јача негативну свест о самом себи. Замислите да с великом муком препишете реченицу с табле и при томе се много више намучите него ваши школски другови. Посматрањем и упоређивањем са школским друговима, дете схвата да је лошије од других, да је ограничено, да га нико не воли и да је живети без везе. Последишно, дете мисли да је школа грозна установа, да су учитељи и родитељи „тешки“. Постоји могућност појаве депресивности, асоцијалности, насиља над стварима или вршњацима, психосоматских болести, болова у стомаку, главобоље, мучнине, благо повишене телесне температуре, мокрења у кревету, ноћних мора с врштањем, повећане склоности ка самоповређивању...

Због тога је с ученицима с посебним потребама потребно радити другачије, често је потребно мотивисати их, охрабривати их и похвалити их за сваки труд и за најмањи успех. Педагози не смеју да забораве да морају у све активности детета да укључе и родитеље, да им помажу и да их саветују како да раде с дететом код куће. Сами родитељи често детету не знају да помогну или употребљавају такве методе које детету више штете него што користе. При томе, не смемо да заборавимо на рад с учитељима који имају у разреду ученике с посебним потребама. Морамо да схватимо да је сваки учитељ, исто као и сваки човек, индивидуа и да нису сви учитељи, и поред истог степена образовања, способни да раде с таквом децом. На то их је потребно припремати унапред, а касније, кад већ имају таквог ученика у разреду, потребно им је одређене ствари објаснити и саветовати их при сваком и најмањем проблему који се појави.

У току рада сам приметила да учитељи неки пут нису свесни колико труда и енергије је дете уложило у неки задатак или рад, него виде само коначан резултат, који свакако није тако добар као код осталих ученика. Сваки дететов труд потребно је приметити и ученика мотивисати за рад, иако је резултат погрешан. Никако га не смемо оптужити да је лењ. Таквом ученику потребно је дати мање задатака и они морају бити краћи

и једноставнији. За задатке му морамо дати довољно времена и морамо се уверити да ли разуме упутства. Од деце с посебним потребама никако не можемо очекивати велике успехе у кратком временском року. С њима треба прославити сваки мали успех и мотивисати их, да не би изгубила вољу за напредак и да би могла постићи неки већи успех, који их можда чека у далекој будућности.

Литература

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995), Ljubljana: Ministarstvo za šolstvo in šport.
- Galeša, M. (1995): Specialna metodika individualizacije, Radovljica: Didakta.
- Kaj je govorna motnja? (2003), Preuzeto: 20. 11. 2003, sa <http://www.z-csg.mb.edus.si/alan.html>.
- Kavkler, M. (2001): Vključevanje otrok s posebnimi potrebami, Vzgoja in izobraževanje, br. 6.
- Matanović–Mamužić, M. (1982): Teškoće u čitanju i pisanju, Zagreb: Školska knjiga.
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence z govornimi motnjami. (2003), Preuzeto: 20. 11. 2003, sa http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/delo/posebne_potrebe/govorne_motnje.asp#ucitelje.
- Šali, B. (1975): Motnje branja in pisanja, Ljubljana: Zavod SRS za rehabilitacijo invalidov.
- Zakon o osnovni šoli. (1996), Uradni list Republike Slovenije, br. 12.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000): Uradni list Republike Slovenije, br. 54.
- Beleška sa seminara o govorno-jezičkim smetnjama u Centru za sluh i govor Maribor. (2003)
- Žerdin, T. (1990): Branje in pisanje – Kako prepoznavamo motnje in kako jih odpravljamo, Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Žnidarič, D. (1993): Otrokov govor, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Мр Гордана Мишчевић

Учитељски факултет

Београд

UDK- 371.1.

Изворни научни рад

НВ. LV.3.2006

Примљен: 30. VI 2006.

КВАЛИТЕТ ЗНАЊА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА О ОСНОВНИМ АСТРОНОМСКИМ ПОЈАВАМА

Апстракт *Бавећи се квалитетом знања истраживачи суштински врше истраживања у два правца. Један се односи на разматрање квалитета знања преко нивоа знања (присећања и препознавања, репродукције, разумевања, примене), док се други може разматрати кроз однос онога што испитаници знају – декларативног знања, и онога што умеју – процедуралног знања. Многа истраживања су посвећена ана-лизи квалитета ученичких знања о Земљи и основним астрономским појавама, али је мање пажње посвећено истраживањима квалитета знања оних који су у оквиру школе као институције задужени да воде рачуна о унапређивању знања ученика – о самим наста-вницима. Због тога смо у овом истраживању проучавали квалитет знања студената четврте године, будућих учитеља, о разлозима за смену обданице и ноћи на нашој планети, разлозима за смену четири годишња доба и за настанак Месечевих мена. Разматран је квалитет знања будућих учитеља о садржајима у оквиру познавања природе, јер су управо они један од битних фактора који може да допринесе побољшању квалитета знања код наредних генерација ученика, а након тога су изведене и одговарајуће практичне препоруке.*

Кључне речи: *будући учитељи, квалитет знања, смена обданице и ноћи, годишња доба, Месечеве мена.*

PRE-SERVICE TEACHERS' KNOWLEDGE OF BASIC ASTRONOMICAL PHENOMENA

Abstract *In order to assess the quality of knowledge the researchers conducted a two-directional research. One part was directed towards the assessment of the levels of knowledge (remembering, recognition, reproduction, comprehension, application), while the other involved a consideration of both what the respondents know – declarative knowledge, and what they can do – procedural knowledge. Much research, so far, has focused on the analysis of the student's knowledge of the Earth and basic astronomical phenomena, while less attention has been paid to the quality of knowledge of those who, within school as institution, are responsible for the students' knowledge advancement – i.e. teachers themselves. That is why we decided to examine the quality of the fourth-year students, future teachers' knowledge of the causes of day and night shifts on our planet, four seasons, and the phases of the Moon. Their quality of knowledge was analyzed within the frame of contents of the subject Nature, since teachers are one of the essential factors able to contribute to the advancement of the quality of knowledge of future generations of students. Presented are appropriate practical recommendations derived from the analysis.*

Keywords: *pre-service teacher, quality of knowledge, day and night shift, seasons, Moon phases*

Приступ проблему

Разматрајући генезу појмова од спонтаних ка научним, Л. Виготски (1996) је сматрао да се знање формира од синкрета преко комплекса до правих појмова, да дете научне појмове не усваја и не учи напамет, нити их стиче памћењем, већ их формира највећим напором свеукупне активности сопствених мисли. Његова теорија инспирисала је многа истраживања, од којих је у нашој средини најпознатије оно које је реализовала Д. Лазаревић (1999).

Разматрајући квалитет знања истраживачи врше испитивања у два правца: преко *нивоа знања* (присећања и препознавања, репродукције, разумевања, примене), и преко *врсте знања*, на пример, односа онога што ученици знају – декларативног знања, и онога што ученици умеју – процедуралног знања.

Ово истраживање, које се односи на будуће учитеље, било је иницирано једним недавним испитивањем квалитета знања десетогодишњих ученика о разлозима смене обданице и ноћи, у коме се разматрао однос научних и алтернативних појмова (Мишчевић, 2005). Дефинишући термине обданица, равнодневица, ротација Земље и смена годишњих доба, ученици једне београдске основне школе су испољили веома сличне алтернативне концепције као и њихови вршњаци из иностранства, а примећене су и концепције које се нису помињале у истраживањима која су претходила. Неке од разлога због којих код ученика може доћи до неразумевања догађаја у астрономији уочава Џ. Дав (Dove, 2002):

– Чест проблем јесте како ускладити свакодневна искуства, као што је посматрање “померања” положаја Сунца од јутра до вечери, са апстрактним моделом којим се настоји објаснити ова појава.

– Још једна, врло распрострањена потешкоћа везана је за објашњавање на дводимензионалним цртежима, којима се у ствари, покушава разјаснити нешто што је везано за тродимензионални свемир.

– Недовољно разумевање тих графичких приказа може подстицати алтернативне погледе на наведене проблеме.

– Књиге у којима текст и цртежи нису у потпуности одговарајући једни другима могу, такође, стварати конфузију код ученика.

– Недовољно јасна терминологија се појављује као један од узрока потешкоћа у разумевању.

Велики број истраживања показује да и деца и одрасли имају потешкоћа приликом објашњавања једноставних феномена у оквиру астрономије. Код ученика се погрешне концепције могу задржати и након наставе. Дешава се да се они који су добро разумели одређену појаву у астрономији, након

извесног временског периода, врате уназад ка интуитивним идејама (Kikas, 1998). Разумевање се побољшава са годинама испитаника, али се неке погрешне концепције могу задржати и код одраслих. Због тога је изузетно важно да се утврди и систематично унапређује квалитет разумевања природних појава код будућих учитеља. Они треба да добро владају методама којима ће обезбедити да ове, наизглед једноставне феномене ученици схвате у потпуности. Међутим, за такав задатак није довољно да учитељи правилно примене различита наставна средства и наставне методе, већ је неопходно да и сами добро владају садржајима, што није баш увек случај.

Преглед релевантних истраживања

Проблем разумевања природних појава је, нарочито последњих десет година, у центру интересовања многих истраживача. Откривено је да студенти наставничких факултета, а и сами наставници који су запослени у школама, имају алтернативне концепције о различитим научним појмовима. Термин алтернативна концепција се користи за опис концепције која је противуречна текућем прихваћеном научном објашњењу неког феномена (Atwood, Atwood, 1996).

У испитивању студената учитељских факултета (Atwood, Atwood, 1995) тражено је да студенти у писаној форми одговоре на следеће питање: **шта је узрок настанка обданице и ноћи на Земљи?** Након тога су испитаници појединачно интервјуисани и захтевано је да, користећи моделе Земље и Сунца, демонстрирају шта је узрок настанка ових појава, и да то испрате вербалним објашњењем. Очекивано је да се декларативно знање испољи током писања објашњења, а процедурално знање током вербалног објашњавања и коришћења модела (у питању су биле лопте). Одговори су били класификовани у три категорије: научни појам (одговори који су научно прихватљиви и комплетни), алтернативни појам (одговори који садрже доказ да су несложни са научним објашњењима), непотпуно објашњење (недовољно комплетни одговори да би се сматрали научним, али без нетачних информација).

Од свих будућих учитеља, само 24% је током оба начина објашњавања испољило да поседује јасне научне концепције проучаваног феномена. Њих деветоро је и током писаног и током уменог објашњења уз демонстрирање показало исте алтернативне концепције о разлозима за смену обданице и ноћи на Земљи, а то су да Земља ротира, или се окреће око Сунца (петоро), Сунце се окреће око Земље (двоје), нагиб Земље (један), релације између Земље, Месеца и Сунца (један).

Исти аутора су годину дана касније обавили истраживање у којем су тражили да 49 будућих учитеља најпре писаним путем одговори на питање шта је **узрок настанку годишњих доба** на деловима Земље у којима постоје пролеће, лето, јесен и зима. Затим је, током појединачних интервјуа, тражено да свако – користећи моделе Земље и Сунца, демонстрира и усмено објашњава разлоге за настанак годишњих доба. Аутори истраживања су сматрали да ће током писања открити декларативно знање, а током демонстрирања и вербалног објашњења – процедурално знање. Презентирајући добијене резултате (Atwood, Atwood, 1996) наводе да је само један будући учитељ испољио постојање научног појма током обе процедуре – и писања и демонстрирања. Непотпуно објашњење је током писања пружило шесторо, нејасан одговор је дало двоје у писаној форми и четворо током демонстрације, док је без одговора остао један испитаник приликом писане процедуре и двоје током демонстрирања уз помоћ модела. Оно што је било забрињавајуће јесте број од 39 испитаника који су током писања испољили постојање различитих алтернативних концепција и четрдесет двоје који су то испољили приликом вербалног објашњавања.

Дакле, већина студената је имала алтернативне појмове о смени годишњих доба, што је лошији податак од добијеног у сличном истраживању из 1995. године истих аутора, о смени обданице и ноћи. Анализирајући уочене алтернативне појмове, за узрок настанка годишњих доба, издвојиле су се следеће групе: удаљеност Земље од Сунца (18 студената); близина делова Земље због њеног нагиба (6); ротација Земље око своје осе (4); начин на који је Земља позиционирана на својој осе; део окренут ка Сунцу има лето (4).

Инострана истраживања су показала да сами учитељи, иако су Месечеве мене и њихов настанак у програму за ученике, често не разумеју узроке те појаве. Сумарни резултати истраживања разумевања **разлога за настанак Месечевих фаза** код испитаника различитих узраста јесу следећи:

Табела 1: Истраживања разумевања настанка Месечевих мена¹

Истраживач	Испитаници	Бр.	Најчешће алтернативне концепције	% испитаника са научним концепцијама	Начин прикупљања података
Baxter (1989)	ученици 9–16 год.	120	еклипса	нема података	интервју – 20; ставке с вишеструким избором – 100 испитаника
Bisard и сар. (1994)	средњошколци и ученици колеџа	708	еклипса (37,6%)	39,2%	ставке с вишеструким избором
Callison, Wright (1993)	студенти учитељских факултета	76	еклипса	пре=6,6% после=22,4%	интервјуи и Таган тест
Dai, Carie (1990)	студенти учитељских факултета	174	еклипса	нема података	ставке с вишеструким избором
Haupt (1950)	ученици првог разреда	21	облаци	0%	интервјуи
Kuethе (1963)	дечаци, почетак колеџа	100	еклипса (70%)	нема података	ставке с вишеструким избором
Schoon (1992)	пети, осми, једанаести разред и ученици колеџа	1213	еклипса (48,1%)	34,3%	ставке с вишеструким избором
Schoon (1995)	студенти учитељских факултета	122	еклипса (62,3%)	18%	ставке с вишеструким избором
Stahly и сар. (1999)	ученици трећег разреда	4	ненаучне	0%	интервјуи и посматрања
Zeilik и сар. (1999)	колеџ, астрономи	498	еклипса (28%)	пре=31% после=60%	ставке с вишеструким избором

Већина испитаника, без обзира на узраст, имала је алтернативна поимања настанка Месечевих мена. За научна објашњења је знало мало испитаника. И након наставе, број испитаника који су стекли научне појмове је изненађујуће мали јер не прелази 60%. У овој табели су занимљива истраживања у којима се види да већина студената, будућих учитеља, не разуме узроке настанка Месечевих мена, а то је нешто чему ће учити своје ученике када се буду запослили у школи. Без посебне наставе посвећене овој теми свега 6,6% студената је знало за научно објашњење феномена Месечевих мена (Callison и Wright, 1993), односно 18% Schoon (1995).

¹ Према: К. Trundle и сарадници, 2002.

Методологија истраживања

Циљ нашег истраживања је испитивање квалитета знања студената о разлозима за смену обданице и ноћи на нашој планети, разлозима за смену четири годишња доба и за настанак Месечевих мена, што представља садржаје предмета Познавање природе у четвртом разреду основне школе у оквиру наставне теме Земља - део космоса.

У оквиру овог циља издвајају се следећи задаци:

- испитати заступљеност научно прихваћених тумачења проучаваног феномена;
- испитати природу алтернативних концепција проучаваног феномена.

Узорак испитаника сачињавала су 64 студента четврте године Учитељског факултета у Београду, а само истраживање је реализовано у октобру 2005. године током редовних вежби из предмета Методика наставе природе и друштва.

Од студената је, као што је то примењено и код Етвудових (Atwood, Atwood, 1995, 1996) у делу који се односи на писану форму објашњавања, тражено да текстуално и илустрацијом дају одговоре на следеће задатке:

- објаснити како долази до смене обданице и ноћи на нашој планети;
- објаснити зашто се смењују четири годишња доба на нашој планети;
- дефинисати шта су и како настају Месечеве мена.

Резултати истраживања и дискусија

Анализом одговора 64 испитаника било је могуће сагледати концепције будућих учитеља о феноменима који су се разматрали. У овом истраживању користило се категорисање одговора у складу с истраживањем Етвудових (Atwood, Atwood, 1997).

Објашњавајући како долази до смене обданице и ноћи на нашој планети, студенти су дали следеће одговоре:

Табела 2: Објашњења како долази до смене обданице и ноћи на нашој планети

Категорије одговора	Текстуално – бр. студената	Сликовно – бр. студената
научни појам	29	38
непотпуно објашњење	29	10
алтернативни појам	6	4
неразумљив одговор	0	5
без одговора	0	7

Из табеле 2. се види да код наших будућих учитеља 48, од 64, уме да текстуално или цртежом прецизно или делимично прецизно испољи постојање научно прихваћеног тумачења разлога за смењивање обданице и ноћи на Земљи. Свега шесторо је дало опис концепције која је противуречна текућем прихваћеном научном објашњењу истраживаног феномена, док је проблем с графичким приказом имало дванаесторо. Типична алтернативна концепција код наших студената односила се на одговоре у којима се здруживала ротација и револуција приликом објашњења зашто се у току 24 часа смењују светли и тамни део дана. Повезујући ове одговоре са приступом Виготског (1996), могли бисмо их сврстати у категорију комплекса, а осврнувши се на недавно истраживање одговора ученика на ово исто питање (Мишчевић, 2005, стр. 44), мишљење у комплексима је било испољено у готово идентичним одговорима типа “ротација Земље је окретање Земље око Сунца и њене осе”.

Табела 3: Објашњења разлога за смењивање четири годишња доба на нашој планети

Категорије одговора	Текстуално – бр. студената	Сликовно – бр. студената
научни појам	45	15
непотпуно објашњење	14	36
алтернативни појам	4	2
неразумљив одговор	0	2
без одговора	1	9

Табела 3. показује да су наши будући учитељи дали солидне резултате, јер 59 од 64 уме да прецизно или делимично прецизно текстуално искаже постојање научно прихваћеног тумачења разлога за смењивање четири годишња доба на нашој планети. Код Етвудових (Atwood, Atwood, 1995) откривена је далеко лошија ситуација јер је од 49 будућих учитеља 39 испољило постојање алтернативних појмова током тумачења смене годишњих доба. Најчешће алтернативне концепције и код наших и код страних студената односиле су се на тумачења да се смена годишњих доба догађа због “удаљености Земље од Сунца”, или због “близине делова Земље Сунцу услед њеног нагиба”.

Табела 4: Објашњења Месечевих мена

Категорије одговора	Текстуално – бр. студената	Сликовно – бр. студената
научни појам	14	13
непотпуно објашњење	30	15
алтернативни појам	11	4
неразумљив одговор	7	11
без одговора	2	21

Из табеле 4. се види да 44 наша будућа учитеља уме да прецизно или делимично прецизно текстуално објасни настанак Месечевих мена. Ипак, ово је питање на које су најлошије одговорили у односу на претходна два и имали су највеће проблеме да сликовно прикажу настанак Месечевих мена, тако да 21 студент то није ни покушао. Приликом објашњавања Месечевих мена било је и највише алтернативних концепција. Најчешће се помињао одговор сличан следећем: “Настају као последица Сунчеве светлости која обасјава Месец, у зависности од положаја Земље, сенке која пада на Месец”. Веома су били чести одговори у којима се не види суштинско разумевање “Различит положај Месеца у односу на планету Земљу”. Еклипса се помиње као најчешћа алтернативна концепција студената учитељских факултета (Dai, Carie, 1990). Упоредјујући наше податке са страним истраживањима, може се приметити да код будућих учитеља (Callison, Wright, 1993) чак и након наставе којом је био обухваћен проблем настанка Месечевих мена свега 22% студената испољава јасне научне концепције. Слична ситуација је и у наредним истраживањима (Schoon, 1995) јер свега 18% студената испољава јасне научне концепције.

Закључак

Истраживање је урађено с циљема да се учини један мали корак ка планирању унапређивања квалитета знања наших ученика, у оквиру садржаја из познавања природе. С обзиром на то да је у ранијем истраживању (Мишчевић, 2005) уочено постојање веома сличних алтернативних концепција из проучаване теме код ученика који живе у различитим земљама и уче по међусобно различитим наставним програмима, настојало се да се дође до одговора због чега је то тако. У овом раду разматрао се квалитет знања будућих учитеља о садржајима у оквиру познавања природе, јер су управо они један од битних фактора који може да допринесе побољшању квалитета знања код наредних генерација ученика.

На темељу проучаваних, а и сопствених истраживања, Етвудови (Atwood, Atwood, 1997) су успели да наставом која се односила на смену обданице и ноћи и настанак годишњих доба, од свега два школска часа, битно побољшају квалитет знања студената, будућих учитеља. Интервјуишући 51 студента пре и после наставе учили су да су од 36 са научним појмом, 14 са алтернативним и једним непотпуним објашњењем, након наставе сви студенти испољили научно коректно објашњење смене обданице и ноћи. Код узрока настанка годишњих доба, пре наставе им је само једно лице испољило постојање научно прихваћеног тумачења, док су готово сви остали приказали забрињавајуће велики број алтернативних поимања, међутим и у овом случају је двочасовна настава је дала добре резултате те је на крају 42 испољило постојање научног појма.

Јасно је да је, након уочених непотпуних и алтернативних појмова о овим природним појавама код будућих учитеља, третман од свега два часа дао сјајне резултате.

Ово може да буде једно од решења ситуације и код нас. Без обзира на то што су резултати наших учитеља далеко бољи од оних који су приказани у страним истраживањима, забрињавајуће је само постојање алтернативних концепција, јер се оне односе на део садржаја који постоје у оквиру предмета за које ће они организовати наставу те је веома важно да сами добро владају том тематиком.

Јасно је да учитељи нису једини фактор који има утицаја на квалитет знања ученика. Пауза у учењу и изваншколско закључивање могу допринети превласти спонтаних над научним облицима знања (Vinner, 1983; Gresa, Moreira, 2000). Исто тако не треба заборавити да алтернативне концепције могу имати везе са развојем концептуалних модела кроз историју науке (дуго се сматрало да се Сунце креће око Земље), јер знање ученика може да одсликава етапе филогенетског процеса (Piaget, 1970, Harper, 1987).

Лемер и сар. (Lemmer et al., 2003) анализирају погледе на свемир са аспекта анимизма, холизма и сврсисходности. Анимизам је био присутан у прошлости – Аристотел је поредио феномене у Земљи са дешавањима у људском телу, на пример земљотресе са треморима тела. Према холизму целина организма је много више од једноставног сумирања појединачних делова. Веровања да свет функционише према аналогiji са живим организмом резултирала су прихватањем гледишта да природни догађаји имају сврху. Примери анимизма се данас могу пронаћи код предшколаца, а понекад и ученика млађег школског узраста – када смену обданице и ноћи тумаче као “скривање Сунца иза Месеца у току ноћи”, или да је “Сунце уморно па мора да иде да спава”. Слични су одговори који су везани за сврсисходност – када деца не умеју јасно да искажу “где то Сунце иде

ноћу и одакле се тада Месец појављује и светли”, јер им је битна њихова сврха, а она је да нам “дају светлост” (према, Lemmer et al., 2003). У многим истраживањима је показано и објашњено зашто млађа деца могу да имају потешкоће у разумевању појмова везаних за смену обданице и ноћи (Vosniadou et al., 2004), и навођени су примери за типичне погрешне концепције (Schoultz et al., 2001).

Ипак, поред наведених могућих узрока за неодговарајући квалитет знања ученика, учитељи су били и јесу битан фактор који значајно може да утиче на побољшање. Да би то могли да реализују на одговарајући начин, потребно је током иницијалног образовања учитеља и приликом конципирања садржаја и модела стручног усавршавања наставника обезбедити да:

- сагледају сопствена знања и раде на њиховом побољшавању;
- упознају типичне заблуде и погрешне концепције које су примећене и ван граница наше земље (да би могли да увиде зашто оне тако упорно егзистирају, да би на њих могли посебно да обрате пажњу, а затим и адекватно реагују);
- овладају широким спектром наставних метода и буду спремни да одаберу и примене најадекватнију;
- јасније увиде потребе да константно евалуирају знања својих ученика, и то не само декларативна, већ и процедурална;
- верују у своје способности и стално настоје да буду бољи.

Већина наведених препорука је већ уграђена у програме образовања учитеља, због чега су и добијени резултати овакви. Поред тога, треба имати у виду да је истраживање вршено на почетку четврте године студија па би било занимљиво организовати мерење на крају четврте године, након реализованих активности у оквиру методике наставе природе и друштва. Оно што се може још унапредити јесте поклањање посебне пажње наведеним садржајима у оквиру изборних предмета који би се могли понудити будућим учитељима.

Чланак представља резултат рада на пројекту број 149055 Промене у основношколском образовању– проблеми, циљеви, стратегије, који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература:

- Atwood, V., Atwood, R. (1995): Preservice elementary teachers' conceptions of what causes night and day, *School science & mathematics*, 6, 290-295.
- Atwood, R., Atwood, V. (1996): Preservice elementary teachers' conceptions of the causes of seasons, *Journal of research in science teaching*, 5, 553-563.
- Atwood, R., Atwood, V. (1997): Effects of instructions on preservice elementary teachers' conceptions of the causes of night and day and the seasons, *Journal of science teacher education*, 1, 1-13.
- Baxter, J. (1989): Children's understanding of familiar astronomical events, *International journal of science education*, 11, 502-513.
- Bisard, W., Aron, R., Francek, M., Nelson, B. (1994): Assessing selected physical science and earth science misconceptions of middle school through university preservice teachers, *Journal of college science teaching*, 24, 38-42.
- Виготски, Л. (1996): Проблеми опште психологије, сабрана дела, том други, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Vinner, S. (1983): Concept definition, concept image and the notion of function, *International journal of mathematics education in science and technology*, 3, 293-305.
- Vosniadou, S., Skopeliti, I., Ikospentaki, K. (2004): Modes of knowing and ways of reasoning in elementary astronomy, *Cognitive development*, 19, 203- 222.
- Greca, I.M. & Moreira, M.A. (2000): Mental models, conceptual models, and modelling, *International journal of science education*, 1, 1-11.
- Dai, M., Capie, W. (1990): Misconceptions held by the preservice teachers in Taiwan, рад презентован на годишњем састанку Националног удружења за истраживања поучавања науке, Атланта.
- Dove, J. (2002): Does the man in the moon ever sleep? An analysis of student answers about simple astronomical events: a case study, *International journal of science education*, 8, 823-834.
- Zeilik, M., Schau, C., Mattern, N. (1999): Conceptual astronomy: Replicating conceptual gains, probing attitude changes across changes across three semesters, *American journal of physics*, 67, 923-927.
- Kikas, E. (1998): The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena, *Learning and instruction*, 5, 439-454.
- Kuethе, J. (1963): Science concepts: A study of "sophisticated" errors, *Science education*, 47, 361-364.
- Лазаревић, Д. (1999): Од спонтаних ка научним појмовима, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Lemmer, M., Lemmer, T., Smit, J. (2003): South African students' views of the universe, *International journal of science education*, 5, 563-582.
- Мишчевић, Г. (2005): Квалитет знања ученика о разлозима настанка смене обданице и ноћи, *Настава и васпитање*, 1, 38-46.
- Piaget, J. (1970): *Genetic epistemology*, Columbia university press, New York.
- Callison, P., Wright, E. (1993): The effect of teaching strategies using models on preservice elementary teachers' conceptions about earth-sun-moon relationships, рад презентован на годишњем састанку Националног удружења за истраживања поучавања науке, Атланта.

- Schultz, J., Säljö, R., Wyndhamn, J. (2001): Heavenly talk: Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy, *Human development*, 44, 103- 118.
- Schoon, K. (1992): Students' alternative conceptions of earth and space, *Journal of geological education*, 40, 209- 214.
- Schoon, K. (1995): The origin and extent of alternative conceptions in the earth and space sciences: A survey of pre-service elementary teachers, *Journal of elementary science education*, 7, 27- 46.
- Stahly, L., Krockover, G., Shepardson, D. (1999): Third grade students' ideas about lunar phases, *Journal of research in science teaching*, 36, 159-177.
- Trundle, K., Atwood, R., Christopher, J. (2002): Preservice elementary teachers' conceptions of moon phases before and after instruction, *Journal of research in science teaching*, 7, 633-658.
- Harper, E. (1987): Ghosts of Diophantus, *Educational studies in mathematics*, 18, 75- 90.
- Haupt, G. (1950): First grade concepts of the moon, *Science education*, 34, 224- 234.

УСЛОВИ РАДА ШКОЛСКИХ ПЕДАГОГА У СРБИЈИ

Апстракт У овом прилогу је изложен други део материјала сакупљеног у обимном истраживању о школским педагозима Србије. У првом делу су изложени подаци о томе ко су школски педагози Србије (полна и старосна структура, школовање и успех на студијама, социјално порекло, радне способности, мотиви опредељивања за позив и сл.). У овом другом делу излажемо основне показатеље услова (амбијента) у којима раде: радни простор, опремљеност радног простора, школу, колеге и радно време. У трећем наставку ће бити изложени истраживачки подаци и коментари о томе шта (садржаји) и како (методички проблеми) раде школски педагози у Србији..

Кључне речи: школски педагог, услови рада, опремљеност школе, радно време.

WORK CONDITIONS OF SCHOOL PEDAGOGUES IN SERBIA

Abstract The paper presents the second part of the material collected during an extensive research on the position of school pedagogues in Serbia. The first part comprised the data about school pedagogues and who they are (gender and age structure, education and attainments, social background, work abilities, professional motivation, etc.). In the second part we present basic indicators of the conditions (ambience) in which school pedagogues work: work space, equipment, school, colleagues and work hours, while the third sequel will offer research results and comments on what (contents) and how (methodological problems) school pedagogues in Serbia perform.

Keywords: school pedagogue, work conditions, technical equipment, work hours..

Задаци истраживања су, у овом сегменту, покрили три групе услова у којима раде школски педагози: а) радни простор, б) опремљеност радног простора, в) социјални амбијент у којем раде (школе, колеге, организација).

Радни простор школских педагога

Основни материјални услов за рад школског педагога је **радна просторија** (кабинет; канцеларија) у коју треба да се удобно смести, распореди свој прибор за рад и у којој ће моћи несметано да разговара с ученицима, наставницима и ученичким родитељима. Констатовали смо да

постоје три групе овог елементарног стандарда: а) посебну просторију има 54,4% школских педагога, б) заједничку са другим стручним сарадником (школским психологом) њих 39%, а в) њих 6,6% још увек седи и ради у заједничкој канцеларији, најчешће са директором или секретаром школе. Оних који имају посебну просторију најмање је у Београду (45,8%), а оних који су у заједничкој канцеларији са управом школе највише је на југу Србије – 16%. Најкомфорније услове имају колеге из средишње Србије – 60% има посебну, а 40% просторију коју дели са школским психологом. То може бити повезано и са чињеницом да је на том простору мањи наталитет, а већи школски простор, као и чињеница да многе (мале) школе немају још увек по два стручна сарадника. У Београду је највише оних који простор деле са школским психологом (50%), пошто већина школа има оба стручна сарадника.

Уобичајено је да су стручним сарадницима намењене **мале просторије**, често адаптиране у дну школских ходника или холова. Само 26,8% школских педагога ради у просторији која је већа од 20 квадрата. Скоро исти проценат (24%) ради у крајње неповољним условима, тј. у просторији која је мања од девет квадрата. Друга половина (49,1%) има просторију величине од 10 до 19 квадратних метара. У многим школама сматрају да је то радни простор само за стручне сараднике, а не и за оне с којима они раде (тимски рад, радионичарски рад, рад са стручним активима; индивидуални и групни саветодавни рад и сл.).

У Београду је, без обзира на проблеме са школским простором, најмање оних који су у радним просторијама “до 9 м²” (11,1%), а у Војводини је највише оних са простором “више од 20 м²” (34,2%).

Посебан и само свој **радни сто** имају скоро сви, мада је још увек 4% оних који га немају и који се и даље осећају “као гости” на свом радном месту.

За **рад с групама** (ученика, наставника, родитеља) битно је да постоји и одговарајући већи радни сто (“за састанке”). Ту погодност имају само они који имају и већи радни простор, тј. једна трећина (32%). То сматрамо већим недостатком радног простора преосталих 68% школских педагога, који већи део својих радних активности морају да обављају у наставничкој канцеларији или у “слободним учионицама” и слично.

На питање *да ли у радној просторији постоје повољни услови за пријем странака и рад са групама ученика*, само 11,6% школских педагога одговара јасно са “не”, док се 48,2% мири са стањем и одговара “делимично”, а чак 40,1% са “да”, што није у складу са претходним извештајима о величини радних просторија и одговарајућем инвентару. Мислимо да сами школски педагози нису довољно размислили о својим **основним педагошким стандардима** за рад нити су размишљали о значају амбијента у којем воде

стручне разговоре. На пример, највише одговора са “да” је на југу Србије, где су, објективно, просторни услови најнеповољнији.

У исто време када и школски педагози у тој просторији **ради још неко** у 16,5% случајева, а повремено још у 23,1% случајева. У Београду 71,1% ради сам у просторији, а на југу Србије 48,1%. Разлике су значајне, а вероватно и ефекти тог различитог начина рада. Томе треба додати и чињеницу да је 10,1% тих радних просторија “пролазно” (у средишњој Србији 14,3%), што додатно омета школског педагога у свакодневном раду.

Радна просторија, **као амбијент**, знатно утиче на обим и квалитет рада школског педагога и свих оних који су с њим у контакту. Направили смо мало прецизнији снимак стања. Да им је просторија у којој раде “уредна и окречена” изјављује 71,5% школских педагога, да је делимично уредна – 25,8%, а само 2,7% да им је просторија крајње неуредна. Зимским грејањем те просторије је задовољно – 53,8%, делимично 32,5%, а 13,6% сматра да им просторија није довољно загрејана да би у њој удобно радили. Још је мање оних који сматрају да им је та просторија лети (у време врућина) “погодна расхлађена” – 42,1%; делимично – 30,5%, а 27,4% сматра да у њој у време топлих дана није пријатно радити. Да раде у просторији која је “тиха и без буке” сматра 34,1% школских педагога, делимично – 40%, а и овде имамо једну четвртину (25,5%) изразито незадовољних. Проветравање радне просторије негде не зависи само од онога ко у њој ради, што се може решити као “животни и радни проблем”, али “проветреношћу радне просторије” задовољно је 67,2%, делимично 26,6%, а 6,2% незадовољно. Добро осветљење у просторији има 75,4%, делимично добро 17,2%, али 7,4% није овај проблем нису решили.

Опремљеност радног простора

Претходним подацима смо већ дотакли питање опремљености радне просторије у којој ради наш школски педагог. То опремање је често условљено величином просторије, бројем оних који у њој раде, као и другим одликама које смо претходно помињали. Већина их је решила питање смештаја своје **приручне библиотеке и основних списа**, пошто њих 94,5% има одговарајућу витрину (сталажу). У Београду и Војводини – сви. Међутим, “ормар у који могу закључавати **поверљиве радне материјале** (ученичке досијее, тестове и друге инструменте)” има само 178 педагога (69,5%), што сматрамо недозвољеним. Најповољније је стање у Београду – 86,3%, а најнеповољније у Војводини – 60,0% и на југу Србије – 67,8%. Могуће је, да на том простору школски педагози и не сматрају то важним питањем или да уопште немају такве инструменте и радне материјале интимне и поверљиве природе.

За рад с ученицима и странкама уопште битно је да радна просторија школског педагога има и елементе учионице, тј. **просторије у којој се нешто може радити, а не само причати**. Уређен пано или неки апликатор постоји у 89,8% радних просторија; таблу за писање (нажалост) срећемо само у 8,4% просторија, а екран-платно за пројекције у небитних 1,8% случајева. Повезујући ове елементе са радним столом, столом за тимски рад, добијамо један врло недефинисан радни амбијент. Ова слика ће бити нешто потпунија после анализе података које су испитаници навели као одговор на питање *Заокружите техничка средства и помагала која имате у свом кабинету и за своје свакодневне активности*:

1) магнетофон/касетофон:	31,2%
2) апарат за фотокопирање и умножавање:	13,6%
3) кино или видео камеру:	0,4%
4) дијапројектор:	4,6%
5) писаћу машину:	33,9%
6) графоскоп:	10,1%
7) компјутер – без штампача:	19,5%
компјутер – са штампачем:	28,5%
8) телевизор – са видеом:	3,1%
телевизор – без видеа:	4,3%

Дакле, проценат нигде не прелази 33% (писаћа машина). Међутим, збуњује нас чињеница да у ситуацији када већина још увек не поседује компјутер са штампачем не поседује ни нека класична и лако доступна, а корисна средства, као што су дијапројектор, графоскоп, телевизор са видео-уређајем, касетофон и сличне уређаје који су битни за рад школског педагога. Многи узгред напомињу да су и ова средства која поседују – “у квару”. Као ни од наставника, тако ни од педагога, који се ослања само на своју усмену реч – не можемо очекивати много.

Школа, колеге и радно време

(социјални амбијент)

Школа у целини, као **физички и социјални амбијент**, може знатно да мотивише или демотивише школског педагога за рад, мада у крајњем случају, управо педагог утиче и на креирање тог амбијента. Питали смо их: *“Уопште узев, колико сте задовољни школом у којој радите?”*

	Потпуно	Делимично	Незадовољан
а) материјалном опремљеношћу	7,3%	60,2%	32,4%
б) кадром, наставницима	24,8%	71,3%	3,8%
в) квалитетом наставе	13,4%	71,3%	6,8%
г) организацијом слободних активности	11,6%	52,3%	36,0%
д) наставницима као васпитачима	17,7%	71,8%	10,4%
ђ) односом наставник–ученици	15,0%	78,7%	6,1%
е) сарадњом с родитељима	21,5%	68,8%	9,6%
ж) знањима која ученици стичу	15,1%	77,1%	7,7%
з) оцењивањем ученика	8,8%	73,7%	17,3%
и) положајем педагога у школи	32,3%	57,2%	10,5%
ј) радом ненаставног особља	26,6%	62,9%	10,4%

“Делимично” задовољство/незадовољство је доминантна категорија, али зато нешто можемо прочитати из друге две рубрике. Оптимистично делује чињеница да су највиши проценти “потпуног задовољства” у случајевима када се ради о: положају педагога – 32,3%; раду ненаставног особља – 26,6%; кадру – наставницима – 24,8%; сарадњи с родитељима – 21,5%; наставницима као васпитачима – 17,7%; па чак и односу наставник–ученици – 15% и знањима која ученици стичу – 15,1%.

Најизраженије незадовољство је организацијом слободних активности (36%) и материјалном опремљеношћу школе (32,4%). Видно је и индикативно незадовољство оцењивањем ученика – 17,3%. Међутим, не треба занемарити ни проценте од по 10% незадовољних оним чиме су други били задовољни: радом ненаставног особља, положајем педагога у школи, наставницима као васпитачима и сарадњом са родитељима.

У социјални амбијент укључујемо и **сарадњу школских педагога с другим стручњацима**. У шест школа срећемо по два педагога (средишња Србија и југ Србије), што се може тумачити недостатком дипломираних психолога. У 106 школа поред педагога ради и школски психолог, у осам школа “педагог/психолог”, а у 13 школа “психолог/педагог”, што је укупно 133 школе, односно укупно 266 стручних сарадника. Поред њих, у пет школа раде социолог или социјални радник, у 31 школи дефектолог; што значи да у 169 школа постоје по два стручна сарадника свих ових профила. Паралелно, у 143 школе постоје и школски библиотекари, који су такође у статусу стручних сарадника. Дакле, у ових 259 школа из узорка, укупно је 259 школских педагога, 133 школска психолога, 21 школски педагог/психолог, пет социјалних радника, 31 дефектолог и 143 школска библиотекара – укупно

571 стручни сарадник или 2,2 по једној школи (из нашег узорка). Наравно, ових 106 психолога су распоређени тако да их је највише у Војводини (32), Београду (29), мање у средишњој Србији (23) и најмање на југу Србије (22). Дефектолози су скоро сви у Београду и средишњој Србији (23). Сарадника са тзв. међугрупом “педагог/психолог” највише је на југу Србије (9).

Кад је реч о амбијенту у којем ради школски педагог, свакако је важно приметити да 90 школских педагога (34,7%) ради без помоћи других стручних сарадника или могућности за тимски рад. Разлике зависе од величине школа, али и од територије на којој се школе налазе. Ако, на пример, упоредимо **школске психологе** и школске библиотекарке, у Војводини и Београду их је скоро исто (32:37; односно 29:31), али у средишњој Србији је 23 психолога, а 42 библиотекара или на југу Србије 22 психолога, а 33 библиотекара. Још се, дакле, мора порадити на комплетирању педагошко-психолошке службе у нашим основним школама.

Ако у школи постоји **помоћник директора** школе, битно је какве су његове могућности да се укључи у тимски рад и решавање васпитних питања. Укупно, у ових 259 школа, има 100 помоћника директора, тј. у скоро 40% школа. То је такође “кадар без дневника у руци” и треба да чини школски развојни тим заједно са стручним сарадницима. Из области природних наука их је 31, из области друштвених наука и језика 28, а чак 41 из групе “остали”, где срећемо учитеље и разне друге профиле просветних радника. Индикативно је да ово радно место није јасно дефинисано и да често служи за запошљавање технолошког вишка или за тзв. “привремена решења”. Тиме се често покрива и радно место на које би се могао запослити неки други стручни сарадник, психолог или дефектолог.

Слична је прича и с **директорима школа**. И њихова функција је у педагошком смислу недовољно јасно дефинисана, али и веома нестална. Око 18% школских педагога променило је до сада два директора, 26% три директора, а чак 55,4% је променило “четири и више директора школе”. Поједини школски педагози су променили у току свог радног века и по 12 директора. Директорска “несталност” или “нестабилност” је нарочито евидентна на југу Србије, где је скоро 70% школских педагога променило “четири и више директора школе”. То свакако утиче и на ефикасност рада школе, наставника, па и школског педагога. Међутим, када се ради о нивоу школске спреме директора школе, можемо бити задовољни, пошто већина – 93,9%, има високу школску спремину.

Радно време школских педагога углавном зависи од школских смена и слободног простора у радној просторији, пре или после подне – 63,2%. Тај проценат је изразито висок у Београду – 82,6%. Само пре подне ради 35,3% школских педагога, а само после подне 1,5%. У средишњој Србији је

највећи проценат оних који могу да раде само пре подне – 42,8%, што може да буде знак да је на том подручју највише “малих” школа.

Ради потпуније слике о условима који подстичу или ометају школске педагоге у раду, направили смо и једну **хипотетичку листу чинилаца и разлога који онемогућавају школског педагога да буде успешан у свом послу**. Анкетирани су могли да заокруже “до три разлога”. Добили смо следећу збирну и ранг-листу:

а) затрпавање педагога текућим пословима у школи	114	44,5%
б) недостатак квалитетних инструмената за рад	85	33,2%
в) неадекватно образовање у току студија педагогије	83	32,4%
г) недостатак других стручних сарадника у школи (за тимски рад)	82	32,0%
д) слабо организовано стручно усавршавање педагога	78	30,4%
ђ) неодговарајући просторни услови и опрема за рад	69	26,9%
е) недовољна материјална опремљеност	65	25,3%
ж) недостатак стручне литературе и упутстава за рад	64	25,0%
з) непрецизна законска регулатива и недефинисан радни статус	58	22,6%
и) слаба организованост педагога у својим секцијама	40	15,6%
ј) слаба прихваћеност педагога од наставничког колектива	39	15,2%
к) слаба прихваћеност педагога од директора школе:	34	13,2%

Ми бисмо скренули пажњу посебно на прва три, па и првих пет разлога. Први разлог се издвојио веома јасно и опомиње нас да **професионални идентитет школског педагога** још увек није јасно издиференциран и дефинисан, а посебно у школама у којима ради само школски педагог. Такође, и о ономе што је јасно дефинисано, у школама, а посебно у тумачењима директора школа, постоје веома велике разлике. **Недостатак инструмената** типичних за послове и радне задатке школског педагога хронични је проблем још од заснивања службе, као и неадекватан програм студија педагогије. Поред тога, **слабо организовано стручно усавршавање**, које би требало да надомести прва три недостатка. Наравно, све ставке са ове листе заслужују пажњу посебне расправе, али о томе другом приликом и у оквиру неког другог рада. У наредном, трећем прилогу у којем се говори више о садржајима и начинима рада школских педагога биће више речи и о овим проблемима.

Др Миросава Ђуришић-Бојановић
Др Славица Максић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.11
Изворни научни рад
НВ. LV.2.2006
Примљен: 31. VIII 2006.

ДИРЕКТОР ШКОЛЕ – ЛИДЕР ИЛИ МЕНАѢЕР?

Апстракт *Демократизација и децентрализација образовног система претпоставља низ структурних, системских и функционалних промена које се рефлектују на управљање школом и улоге које обавља директор школе. У раду се разматрају дужности и компетенције директора у прописима и школској пракси, да ли је директор школе менаѢер или лидер и какве су могућности за обезбеђивање професионалних ресурса за управљање школом. Основне компетенције управљања и организације укључују планирање, одлучивање, руковођење и комуникацију. Резултати истраживања сугеришу да успешно управљање школом захтева развијене не само менаѢерске, већ и лидерске функције, а високе социјалне вештине представљају њихову кључну компетенцију. У складу са Законом о основама система образовања и васпитања, особа која може бити изабрана за директора треба да поседује одговарајуће образовање, лиценцу и искуство у васпитно-образовном раду. Прописаним условима могуће је обезбедити ефикасну обуку, али чињеница да личне предиспозиције могу бити препрека или предност у стицању потребних знања и вештина директора указује на неопходност укључивања селекције у стандардну процедуру за избор директора.*

Кључне речи: директор школе, менаѢер, лидер, социјалне компетенције, обука.

SCHOOL PRINCIPAL – LEADER OR MANAGER?

Abstract *Democratization and decentralization of the education system presupposes a number of structural, systemic and functional changes regarding school management and the role of the principal. The paper discusses the duties and competencies of the principal as required by various regulations and school practices: whether a principal is a manager or a leader, and how professional human resources for school management can be provided. Basic competencies for school management and organization include planning, decision making, managing, and communication. The research results suggest that for a successful school management not only managerial but also leader functions are necessary, with high social skills being regarded as a key competence. In accordance with the Bases of the Educational System Law, a person to be elected a principal should possess adequate education, licence, and experience in educational work. It is possible to provide efficient training to satisfy the regulative requirements, but there remains the fact that personal predispositions can be both an advantage and hindrance in the acquisition of necessary knowledge and skills of potential principals, implying that selection should be included in the standard procedure for the election of principals.*

Keywords: school principal, manager, leader, social competencies, train

Увод

Образовна политика друштва које се трансформише у демократско предвиђа промене на организационом нивоу и у садржајима курикулума. Реч је о променама које треба да репрезентују основна демократска начела. Један од циљева образовне политике јесте стварање демократског амбијента и демократске климе у школи (Ковач-Церовић и др., 2004). Будући да се демократска клима остварује путем демократских процедура и демократске комуникације, потребно је обезбедити услове и механизме за њихову примену. Познато је у области психологије интерперсоналних односа на раду да стил руковођења значајно утиче на климу у радној групи (Бојановић, 1998). Џон Хајс (Hayes, 2002) истражујући улогу социјалних компетенција на раду сматра да је оно што чини основну разлику између успешних и неуспешних менаџера управо њихова интерперсонална (социјална) компетенција. Поменута сазнања навела су нас да размотримо у којој мери и на који начин их образовна пракса уважава.

Наименовањем за директора школе особа с високом школском спремом и лиценцом за наставника, педагога или психолога улази у поље менаџерских функција. Основне менаџерске компетенције у школи тичу се управљања и организације које укључују вештину планирања, одлучивања, руковођења, комуникације. Ефикасно управљање школом захтева од директора одређен ниво поменутих вештина и знања, а његову компетентност у великој мери дефинише друштвено-економски концепт образовног система. Како друштвене промене код нас иду у правцу демократизације и децентрализације, то су истовремено два кључна критеријума у односу на које се врши процена управљачке компетентности у образовном систему. У тексту је учињен покушај да се утврди које су то особине, вештине и знања, односно компетенције које директор школе треба да поседује. Посебно се разматра улога социјалне и комуникационе компетентности у вези с природом посла и законским регулативама образовног система.

Сврха разматрање менаџерско-лидерске функције и законских одредби које се тичу надлежности директора јесте идентификација нормативног контекста у оквиру кога се позиционирају социјалне компетенције директора школе. Како се ова функција одвија у реалним условима, ослонили смо се и на резултате истраживања у свету и код нас који се, између осталог, тичу и повезаности социјалних компетенција са успешношћу директора као менаџера. Коначно остаје питање да ли директори у свом претходном искуству и образовању стичу такве компетенције, и који би били основни елементи стандардне процедуре за избор директора?

Директор школе као менаџер – лидер

Постоји више одређења појма менаџмента и менаџера. Издвојићемо она која су по нашем мишљењу довољно сажета и односе се на кључне аспекте менаџерске функције, а применљива су на управљање школом. Дракер (Drucker, 1994) менаџера види као особу одговорну за примену знања, која у друштву знања, како назива савремено развијено постиндустријско друштво, у пракси показује да знање јесте основни ресурс. Рен и Војч (Wren and Voich, 1994) менаџмент одређују као активности помоћу којих се врше одређене функције, а с циљем да се на ефикасан начин обезбеде, распореде и искористе људски напори и физички ресурси за постизање одређених циљева. Адиџес (1994) менаџмент дефинише као процес у коме је доминантно одлучивање и спровођење одлука.

Најопштије менаџерске функције су: планирање, организација, одлучивање, руковођење, контрола и евалуација. Менаџер обавља поменуте функције кроз различите улоге: комуникатора, преговарача, мотиватора, информатора, координатора. Наведене улоге захтевају развијене социјалне вештине, али не само то. У савременим истраживањима у области стратегијског менаџмента где су ефективност и ефикасност организације којом се управља видљиви критеријуми успешности, све више се говори о томе да савремени менаџери, посебно они који су на управљачким функцијама, треба да поседују и особине лидера (Burdette and Schertzer, 2005; Машић, 2002). Зашто директор школе треба да буде менаџер лидер? Оправданост овог захтева постаје разумљива у оквиру сажетог прегледа битних карактеристика менаџера, са једне, и лидера, с друге стране (табела 1).

Табела 1. Кључне карактеристике менаџера и лидера

Менаџер	Лидер
Практичар	Визионар
Краткорочна перспектива	Дугорочна перспектива
Одржава систем	Развија систем
Имплементатор	Креатор
Бира сигурна решења	Ризикује
Мотиватор	Инспиратор
Добар комуникатор	

Децентрализацијом образовног система директори школа добијају већу аутономију у планирању и програмирању рада школе. Од њих се очекује да прилагођавају развојне планове школе потребама локалног окружења и на тај начин остварују различите видове локалне подршке. Предузетнички дух и

способност јачања унутрашњих ресурса школе замењује досадашњу улогу имплементатора и администратора која је преовлађивала у централизованом систему образовања.

Истраживања проблема вођења и управљања школом указују на општи проблем тешкоћа директора да успешно функционишу у оквиру многих улога и да достигну жељене резултате у свакој од њих. Од савремене школе се очекују промене и и већа ефикасност и ефективност у образовању. Директори осећају недостатак неопходних вештина и знања да би могли успешно да одговоре на таква очекивања. Најзначајнија промена у области управљања школом јесте да се ниво очекивања помера са управљања и контроле према мотивисању и подстицању сарадника у њиховом професионалном развоју и ангажовању на достизању очекиваних стандарда (Mestry and Grobler, 2004).

Директор који управља школом треба да се прилагоди и одговори изазовима и потребама средине. Он више није извршилац одлука у централизованом образовном систему, већ мора бити спреман да комуницира с окружењем и да се понаша предузетнички. Ова функција захтева многе личне квалитете, као што су иницијативност, посвећеност послу и висок ниво социјалних компетенција. Дакле, директор треба да из улоге менаџера пређе у улогу лидера, или тачније, да буде менаџер - лидер. Али у било којој од ових улога, директор, пре свега, треба да поседује високе социјалне и комуникационе компетенције, који представљају први услов успешног управљања.

Улога директора у прописима и школској пракси

Шта *Закон о основама система образовања и васпитања (2003, 2004)* предвиђа када је реч о директорима школа? За директора школе може да буде изабрано лице које има: високо образовање, лиценцу за наставника, педагога, психолога, савладан одговарајући акредитован програм обуке и најмање десет година искуства у васпитно-образовној области. Директор се бира за период од четири године, а о правима, обавезама и одговорностима одлучује орган управљања. Ближе услове за избор директора, врсту образовања, стандарде који се тичу вештина знања и способности, као и начин провере савладаности програма обуке, прописује министар. Аакредитован програм обуке директора је тек у иницијалној фази.

Које су формално-правне компетенције директора школе? Директор планира и организује васпитно-образовни процес, контролише његово одвијање, као и реализацију развојног плана школе, стара се о стручном усаврашавању запослених, организује рад стручних органа, сарађује с родитељима и различитим организацијама; једном речју, директор је надлежан да обезбеди квалитет васпитно-образовног процеса у својој

школи. Улоге које директор обавља треба да обезбеде да се школа, њени материјални и људски ресурси организују и функционишу на оптималан начин (Martin, Mullis and Chrostowski, 2004). Питање је да ли прописаним условима и процедурама можемо да обезбедимо неопходна знања и вештине директора?

Формалне услове за обављање улоге директора школе допунићемо резултатима истраживања (Максић и Ђуришић-Бојановић, 2005). Подаци су прикупљени у оквиру међународног испитивања постигнућа ученика на крају основне школе и контекста у ком су остварена (TIMSS 2003). Примењен је стандардни Упитник за директоре, где је улога директора описана преко следећих послова: руковођење; односи с јавношћу и прикупљање средстава; планирање, организовање, реализација наставног програма и педагошко-инструктивни увид у наставу; административни послови (као што су запошљавање новог особља, планирање буџета, прављење распореда); надгледање и оцењивање рада наставника и других запослених у школи; остали послови.

Табела 2: Директорова процена послова које обавља у школи (t-тест)

	Srbija		Meђунар		просек	
Врсте послова	M	SD	M	SD	t	p
Руковођење	26,27	10,59	22,71	11,61	3,65	0,00
Односи с јавношћу и прикупљање средстава	18,08	12,73	11,38	8,06	9,72	0,00
Настава	16,60	12,49	9,30	11,31	7,65	0,00
Админ. послови	16,16	8,74	28,48	16,05	-9,18	0,00
Надгледање и оцењивање	14,39	6,62	19,55	10,85	-5,68	0,00
Остали послови	9,23	6,03	8,85	10,06	0,45	0,65

Наши директори се најчешће баве руковођењем; у нешто мањој мери окупирани су односима с јавношћу и прикупљањем средстава, затим реализацијом наставе и административним пословима, а најмање надгледањем и процењивањем рада сарадника. У односу на своје колеге у другим земљама, наши директори се знатно више баве односима с јавношћу, наставом и руковођењем, а мање административним пословима, надгледањем и оцењивањем (вредности t-теста и ниво значајности дати су у табели 2). Објашњење разлика ограничено је тиме што се ради о компаративној студији у којој испитаници говоре о себи. Могуће је да су директори из различитих образовних система и култура на различите

начине тумачили понуђене одговоре: на пример, шта су административни послови, а шта руковођење.

Директор школе из угла сопственог професионалног искуства

Процеси демократизације и децентрализације образовног система носе одређене захтеве и консеквенце који се тичу свих аспеката образовања, али и свих интересних група. То су истовремено кључни критеријуми у односу на које се врши процена управљачке компетентности у образовном систему. Друштвени контекст у коме доминантну улогу има процес демократизације артикулише демократске облике руковођења и комуникације као пожељне. Повећана аутономија школа поставља пред директора школе нове захтеве. Он мора да буде предузетник и да проналази средства и начине не само да одржава, већ и да унапређује материјалне и људске ресурсе школе; да доприноси развоју и стварању идентитета школе, а то изискује виши ниво знања о стратегијском менаџменту, планирању, тимском раду, интерперсоналним вештинама и комуникацији. Како се менаџерски посао односи на *вршење* различитих активности, пре свега на комуникацију (Ђуришић, 1996), постаје јасно зашто су социјалне компетенције од посебног значаја за обављање менаџерског посла.

Међутим, директор није само менаџер у школи; он је и особа која доприноси и на различите начине учествује у процесима социјализације који се одвијају у школи. Један од начина може бити, на пример, демократски стил руковођења и комуникације. Познато је да руководиоца знатно утиче на стварање интерперсоналне климе и тако, посредно, доприноси стварању социјализационих образаца, у овом случају, демократског функционисања ученика. Како је реч о једном од најопштијих циљева васпитања за друштво које претендује да буде демократско, отвара се питање да ли је могуће научити демократско руковођење и комуникацију. Али пре него што размотримо овај проблем, направимо краћи увид о томе како директори школа опажају свој посао, односно које су то потребне компетенције које перципирају као неопходне за успешно вршење свог посла. Шта показују истраживања у свету и код нас?

Занимљиви су резултати интернационалне студије о директорима почетницима, које је добио Вокер са сарадницима (Walker *et al.*, 2003). Најинтересантнији налази тичу се следећих тема: а) најмање очекивана искуства с којима су се срели при обављању послова директора школе у првој години, б) процена директора почетника о припремљености за обављање овог посла, односно шта је то најважније што особа може очекивати када почне да се бави управљањем школом и у чему би требало да се обучи,

в) који су то конститутивни фактори и утицаји који, по мишљењу нових директора, значајно доприносе успешности руковођења школом.

Резултати који се приказују добијени су на делу узорка, у једној канадској провинцији (N=108). Најмање очекивано искуство за младе директоре је временска ангажованост која је повезана не само с организационим пословима, већ се односи и на решавање *интерперсоналних* проблема и *посредовање* између запослених. Директори су посебно изненађени што се од њих очекује да посредују у ситуацијама које нису креирали и у којима нису учествовали. Такви захтеви се, на пример, односе на решавање дисциплинских проблема.

Директори на почетку каријере изненађени су тиме колико упутстава и усмеравања траже учитељи. Неочекиване су и тешкоће у *комуникацији с родитељима*. Неки од родитеља очекују заштитнички став директора, док неки траже одговор или решење одмах. Тешко је замислити, како кажу испитаници директори, колико неке периферне ствари могу да узнемире родитеље и колико нису спремни да прво покушају да проблем реше с наставником. Посебан проблем представљају агресивни родитељи. Неочекивана искуства су код већине испитаника створила јасан доживљај о недовољној припремељености за посао директора генерално, али и у појединим доменима као што су ефикасна организација, планирање, администрирање, надзор, а посебно у области интерперсоналних вештина.

Многи од директора имају доживљај конфузије и несналажења у новим улогама које су регуларни део директорског посла. Када је реч о интерперсоналним вештинама, испитаници истичу да је потребно пуно “дипломатске” вештине и самоконтроле да би се успешно комуницирало. Када наставник постаје директор, долази до својеврсне конфузије улога и код наставника и код директора. Најопштији закључак истраживања Вокера и сарадника јесте да директори сматрају да је потребна озбиљна припрема будућих директора, односно стицање релевантних знања и вештина, при чему умеће комуникације и интерперсоналне вештине виде као једну од најзначајнијих за успешно обављање посла директора школе.

На сличне потребе указују налази испитивања спроведеног у нашој средини (Максић, Ђуришић-Бојановић, Аврамовић, 2002). У испитивање је било укључено 55 директора основних и средњих школа у Србији, који су учествовали у семинару “Управљање образовањем” током 2001. године, у организацији Института за педагошка истраживања. Анализиране су процене и ставови директора који се односе на следећа питања: развојно планирање у школи, стварање идентитета и грађење имиџа школе, карактеристике директора као доброг и лошег организатора посла, како

директор може постати успешан менаџер. Приказаћемо сажето најзначајније податке прикупљене у овом испитивању.

Шта одликује директора школе као доброг организатора посла? Пре свега, то је особа високе професионалне и социјалне компетентности, а што по мишљењу директора представља битан елемент менаџера - лидера; он поседује висок ниво радне енергије, информисаности, спреман је да се професионално усавршава, а радом и понашањем може бити узор сарадницима; *креатор добре комуникације*, успешан медијатор у решавању конфликта. Добар организатор остварује добру сарадњу с другима јер се његова комуникација темељи на демократским вредностима, пре свега, на уважавању других и поверењу; способен је да доноси одговарајуће одлуке; има увид у укупан процес рада; добро процењује људе и ситуације; добро предвиђа; истрајан у спровођењу одлука, јасан у захтевима; одговоран и отворен за другачија мишљења и сугестије; високог моралног интегритета.

Насупрот процена особина и понашања доброг организатора, лош организатор је онај директор који показује незаинтересованост, несигурност, неодлучност, површност, недовољну информисаност и манипулативност информацијама, не уме да планира и постави јасне циљеве; не поседује неопходне социјалне компетенције, лош је комуникатор, не уме да контролише емоције, што је често разлог лоших сарадничких односа и климе у колективу; не уважава друге, доминантан, послове делегира према нејасним критеријумима, ствара миљенике а често не придаје важност успешним сарадницима. Лошег организатора карактерише егоцентричност, ауторитарност, ригидност и нефлексибилност у односима с другима, неодговорност, непринципијелност, пристрасност, нереалност, ситничавост, критизерство, склоност корупцији и манипулацији.

У истом испитивању, техником SWOT анализе, директори су идентификовали унутрашње снаге и слабости школе, с једне, и спољашње могућности и препреке, с друге стране. Као најзначајнији унутрашњи ресурс директори опажају професионалне капацитете наставника, односно потенцијал знања. Добра клима у колективу оцењује се као битно обележје унутрашње снаге школе. Највећа унутрашња слабост школе, по мишљењу већине директора, јесу лоши односи у колективу, ниска мотивација и слаба опремљеност (физички и материјални услови рада). Као најзначајније спољашње могућности у развојном планирању, директори истичу сарадњу с окружењем, а сиромаштво и неразвијеност окружења опажају као највећу препреку развоја школе.

Подаци добијени у истраживању указују на неколико чињеница значајних за истраживање социјалних компетенција директора. Директори разумеју значај социјалних компетенција неопходних за успешно

управљање школом. Такође, директори схватају да је лоша интерперсонална клима највећа слабост школе. Они повезују способност комуницирања с успешношћу у управљању и руковођењу и признају да је посебно значајан утицај директора на односе у колективу, али и да искуство и претходно школовање нису довољни за успешно функционисање у социјалним односима, нити за решавање различитих проблема у области интерперсоналних односа.

Резултати наведених и сличних истраживања указују на потребу организовања неког облика стручног усавршавања. Било да је реч о обуци, специјализацији или другом виду усавршавања, социјалне компетенције би свакако биле приоритет њихових програма. Важне теме су типови руковођења, интерперсонални односи и групна динамика, комуникационе вештине, решавање конфликта, преговарање, вођење састанака. Будући да појам социјалне компетентности обухвата одређене психолошке предиспозиције, али и знања, вештине, вредности и ставове, може се очекивати да систематско обучавање и стручно усавршававање дају позитивне резултате у испољавању и развоју неких од потребних својстава.

Развој компетенција – један пример

Проблем ефикасног и ефективног менаџмента у образовању представља предмет интересовања истраживача у различитим образовним системима. Већина је сагласна у томе да постоји потреба за развијањем компетенција директора за управљање школом. Такође се слажу да при конципирању програма обуке и семинара за директоре треба идентификовати захтеве посла и пожељне личне особине, а тек потом дефинисати потребе и могуће поступке усавршавања. Тако, на пример, Мистри и Гроблер (Mestruy and Grobler, 2004) користе компетенциони приступ у предлогу модела обуке и усавршавања директора. Ослањајући се на матрични модел обуке и развоја компетенција директора да управљају школом, аутори истичу да такав процес обуке треба да се одвија у неколико фаза. Прву фазу чини идентификација најзначајнијих задатака и функција ефикасног управљања школом. У другој фази врши се идентификација компетенција које ти задаци и функције захтевају. Трећа фаза је идентификација “слабих” и “јаких” тачака претходне две листе, ради утврђивања потреба за обуком, као и компетенција које треба развијати. Четврта фаза посвећена је креирању програма обуке. Кључне аспекте у области школског менаџмента чине: управљање курикулумом, организационом структуром, *особљем* школе и финансијским и материјалним ресурсима.

Иако се компетенцијски модел односи на развој низа компетенција, он може да се примени и за развој појединих компетенција. Предложени модел полази од доминантне теоријске претпоставке у психологији међуљудских односа према којој, када се испитује ефикасност и успешност на раду, треба узети у обзир две групе варијабли: а) варијабле које се односе на личност (особине, знања, умења, вредности, ставови), и б) карактеристике и захтеви посла. Оно што овај модел занемарује јесу ситуационе варијабле, које битно могу да утичу на крајњу верзију модела обуке. Овај модел такође занемарује чињеницу да компетенције нису само нешто што се стиче, већ постоје и психолошке предиспозиције које одређују њихове домете. Због наведених разлога, јасно је да су обука и усавршавање неопходан али не и довољан услов за успешно обављање менаџерско-лидерског посла. То значи да укључивање селекције у стандардну процедуру избора директора постаје смислен, и чак неопходан поступак.

Закључак

Стратешки циљеви образовања и обуке које је формулисала Европска унија тичу се унапређења квалитета и ефикасности система образовања (European Commission, 2002). Да би се ти циљеви остварили, неопходно је да се посебна пажња посвети управљању школом и директору школе. Обрасци на којима почива комуникација између директора и наставника постају модели понашања који учествују у процесима социјализације у школи. С друге стране, и у нашој образовној политици, односно стратешком планирању образовног система, улога директора се мења. Уместо претежно менаџерског, од директора се очекује лидерско управљање. Како у свом базичном образовању директор не стиче те вештине и компетенције потреба за обуком и стручним усавршавањем постаје неопходна.

Ослањајући се на резултате истраживања у области психологије рада и психологије међуљудских односа, као и професионалног искуства директора школа, очигледно је да проблему развијања компетенција директора за управљање школом, као и стандардима за избор, треба приступити на нешто другачији начин. Неопходно је да се организује обука будућих директора и њихово систематско стручно усавршавање у различитим доменима. Посебан значај имају области које се тичу социјалне и комуникационе компетентности, као основе успешности и менаџера и лидера. Како само обука не решава овај проблем, укључивање селекције у стандардну процедуру избора директора постаје неопходно.

Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“ 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература

- Адиџес, Ј. (1994): Управљање променама. Нови Сад: Прометеј.
- Бојановић, Р. (1998): Психологија међуљудских односа. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.
- Burdette, M., Schertzer, K. (2005): Cultivating Leaders from Within, Educational Leadership. Dostupno na: [http:// search. epnet. com](http://search.epnet.com) (pretraživano 27.01.2006).
- Drucker, P. (1994): Razvoj društva znanja, Pregled, 267, 13-19.
- European Commission, (2002): Education and Training in Europe: diverse systems, sheared goals 2010. Dostupno na: [www.europa.eu.int/comm /dgs/education_culture /publ/pdf/education_training.pdf](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/education_training.pdf) (pretraživano 02.08.2006).
- Hayes, J. (2002): Interpersonal Skills at Work. Routledge: London.
- Ђуришић, М. (1996): Комуникација на раду, у: Приручник за менаџере (58-76). Београд: Институт за развој предузетништва Универзитета „Браћа Карић“.
- Ковач-Церовић, Т. и др. (2004): Квалитетно образовање за све, изазови реформе у Србији. Београд: Министарство просвете и спорта.
- Максић, С., Ђуришић-Бојановић, М., Аврамовић, З. (2002): Подстицање предузетничког духа у управљању школом, Настава и васпитање, 51(1-2), 75-89.
- Максић, С., Ђуришић-Бојановић, М. (2005): Директори о контексту наставе и постигнуће ученика, у: Р. Антонијевић и Д. Јањетовић (прир.), ТИМСС 2003 у Србији (249-269). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Chrostowski, S. J. (2004): TIMSS 2003 technical report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Машић, Б. (2002): Стратегијски менаџмент. Београд: Универзитет „Браћа Карић“.
- Mestry, R., Grobler, B. (2004): The Training and Development of Principals to Manage Schools Effectively Using the Competence Approach. Dostupno na: [http:// search. epnet. com](http://search.epnet.com) (pretraživano 27.01. 2006).
- Walker, K. et al. (2003): Principals in Schools, Managing Global Transitions , 1 (2), 195-215.
- Wren, D. A., Voich, D. Jr. (1994): Menadžment – proces, struktura i ponašanje. Beograd: Grmeč-Privredni pregled.
- Закон о основама система васпитања и образовања (2003), Службени гласник РС, бр. 62.
- Закон о изменама и допунама Закона о основама система васпитања и образовања (2004), Службени гласник РС бр.58.

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ

Др Ана Гавриловић
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK-373.21
Прегледни чланак
НВ. LV.3.2006.
Примљен: 23. VIII 2006.

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА У ПОПУЛАЦИОНОЈ ПОЛИТИЦИ

Апстракт *Рад садржи три дела: актуелни демографски проблеми у Србији, популациона политика – одговор државе и предшколске установе – незаобилазни чинилац популационе политике. У првом делу се говори о недовољном рађању као највећем демографском проблему у Србији, о узроцима који га условљавају и последицама које производи. Популациона политика као одговор државе обрађена је у другом делу са аспекта појмовног одређења, принципа, ставова УН и операционализације мера. У трећем делу сагледана је улога предшколских установа у популационој политици у контексту узрока настанка ових установа, суштинских карактеристика њихове делатности, промена у сфери рада, промена у породици, феномена родитељства, еманципације жене и потреба детета раног узраста.*

Кључне речи: становништво, популациона политика, предшколске установе

THE ROLE AND IMPORTANCE OF PRESCHOOL INSTITUTIONS FOR POPULATION POLICY

Abstract *The paper contains three parts: current demographic problems in Serbia, population policy – the response of the State and preschool institutions - an unavoidable factor of the population policy. The first part deals with insufficient childbirth as the biggest demographic problem in Serbia, its causes and consequences that follow. The population policy, as a response of the State is discussed in the second part, regarding the definition of the concept, principles, the UN recommendations, and the implementation of measures. The third part analyses the role of the preschool institutions in the population policy, in the context of the reasons for their foundation, basic characteristics of their activities, changes in the sphere of work, changes in family life, parenthood phenomenon, emancipation of women, and the needs of young children..*

Keywords: population, population policy, preschool institutions.

Актуелни демографски проблеми у Србији

Развитак становништва Србије у другој половини XX века има карактеристике оствареног демографског преображаја. Промене које су остварене биле су и позитивне и негативне. Позитивним променама сматрају се, пре свега: раст броја становника, модернизација репродуктивног модела, смањење смртности становништва, брза и разноврсна покретљивост

становништва, развој скоро свих структура, посебно старосне, образовне и економске. Негативним променама сматрају се оне које су довеле до истовременог постојања дуалног типа репродукције, реверзибилних трендова смртности појединих старосно-полних група, наглашених емиграција, посебно младих и образовних, већих или мањих поремећаја у територијалном распореду и развоју појединих субпопулација (Рашевић, 1995. године).

Већ половином прошлог века у централној Србији и Војводини појавио се проблем недовољног рађања.

У периоду од 70-их до почетка 90-их, ниво рађања, односно стопа укупног фертилитета, био је око 20 одсто испод потреба за замену генерација и углавном стабилизован на том нивоу.

У 90-им је у свакој години ниво рађања био нижи него у претходној, за око 30 одсто испод потреба. Стопа укупног фертилитета у централној Србији, у периоду 1991–1999. година, опала је са 1,73 на 1,40 или за 19,1%, а у Војводини са 1,72 на 1,43 или за 16,9%. У 2000. и 2001. години бележи се благи раст нивоа рађања на оба подручја, док подаци који се односе на период од 2001. до 2004. године указују на његову благу стабилизацију.

Међутим, испољени благи раст и стабилизација у последњих неколико година нису такви да се може говорити о почетку решења проблема. Наиме, стопа укупног фертилитета је и даље за 25% нижа од потребне (2,1) за просту замену генерација.

Посматрано преко природног прираштаја, као најмаркантнијег показатеља развоја становништва, стање је следеће: Војводина има негативну стопу природног прираштаја становништва од 1989, а централна Србија од 1992. године. Према подацима Републичког завода за статистику из области виталне статистике за 2003. годину, стопа природног прираштаја за Републику Србију је негативна и износи – 3,3, односно за централну Србију – 2,8, а за Војводину – 4,5. Посматрано у апсолутним бројевима укупан број живорођених у 2003. години је 79.025, а укупан број умрлих 103.906, односно природни прираштај је – 24.921. Исти показатељи за централну Србију су 58.644 живорођених, 74.205 умрлих, а природни прираштај је – 15.561. У Војводини је у 2003. години број живорођених 20.381, умрлих 29.741, а природни прираштај – 9.360.

Ако се ниво посматрања пренесе на општински, онда негативне тенденције показују сву драстичност свог испољавања. Од 161 општине у Србији само девет има позитиван природни прираштај, а Црна Трава има стопу природног прираштаја од – 20,5, Гацин Хан – 16,8, Рековац – 15, Књажевац – 14,5, Бољевац – 13,3, Нова Црња – 12,7, Житиште – 12, Ириг – 11,8, Пландиште – 10,6, Чока – 10,1, итд.

Чиниоци недовољног рађања су стални предмет бројних истраживања. Постоји сагласност међу истраживачима да је ниска плодност становништва дубоко условљен, законит процес, као и да су ниске репродуктивне норме као и неповољни услови за њихово остваривање иманентна својства развијених друштава.

Од чинилаца који се налазе у детерминистичкој основи недовољног рађања, досадашња сазнања успела су да препознају и објасне следеће:

- индустријализација,
- смањење сеоског становништва,
- урбанизација,
- измештање производне функције из породице,
- укључивање жене у рад,
- еманципација жене,
- споро решавање стамбених потреба,
- неразвијен сектор услуга,
- социјално осигурање којим се решава проблем издржавања у старости,
 - задовољавање психолошке потребе за децом малим бројем (једно или двоје) деце,
 - самореализација постаје централни животни циљ, а слобода избора појединца израста у врхунски етички принцип,
 - у домену емотивног и сензуалног живота превладавају приватни критеријуми над институционализованим нормама,
 - страх од преузимања обавеза које могу сузити подручја нужна за самореализацију јединке,
 - родитељство је ризик јер смањује шансе појединца да користи потенцијалне предности осталих животних опција,
 - збрињавање деце и професионална активност делимично су инкомпатибилне активности,
 - ниске опште репродуктивне норме,
 - тренутни услови живота и место у друштвеној структури,
 - институционална ограничења,
 - индивидуална потреба да се не буде другачији од већине,
 - друштвени притисак да се не буде различит од већине.

У актуелним условима, најновија научна сазнања потенцирају и следеће чиниоце:

- веома велики пад стандарда,
- трошење огромне енергије на преживљавање,
- страх од будућности,
- немогућност запослења,

- одлагање заснивања брака,
- одлагање рађања,
- немогућност решавања стамбених проблема,
- велика одговорност за дете и његову перспективу,
- висока цена детета – у новцу, времену и животним опцијама,
- инвестиција времена у материнство смањује време за остваривање других високовредних циљева,
- поремећен систем вредности,
- дубока економска и друштвена криза,
- криза породице,
- неспремност друштва да више партиципира у подизању и васпитању деце.

Нека истраживања код нас, спроведена половином деведесетих (Марина Благојевић) показала су да су жене доминантне у одлучивању о не/рађању, што произлази из два доминантна чиниоца: “неповољних услова живота, или ниског квалитета живота и ограничености женских ресурса који се у економији преживљавања интензивно и екстензивно користе... Низак фертилитет код нас није резултат ниске вредности деце, већ обрнуто. Што је виши ниво захтева који родитељи постављају себи, што су деца важнија у њиховим животима и што су друштвене могућности ограниченије, то је логична индивидуална стратегија, и стратегија пара – рађање малог броја деце. Нерађање, тако, није ни ‘егоизам’, ни ‘хедонизам’, већ својеврсни алтруизам.”

Други проблем становништва Србије је старење становништва. Демографско старење у нас одвија се истовремено с врха старосне пирамиде (повећање удела старих) и од њене базе (смањење удела младих). Овај процес нарочито је интензиван током 90-их година.

Према резултатима пописа 2002. године, број старих (65+) је готово изједначен са бројем младих (млађи од 15 година). На почетку овог века становништво Србије спада у групу најстаријих популација Европе и света, а пројекције за наредних 50 година показују да ће процес старења бити континуиран и веома интензиван, а удео старих (65+) у укупном становништву кретаће се до 27,5%. Нарочито интензивно ће бити старење старих. Број старих преко 80 или више година представљаће четвртину укупног броја старих.

Последице старења становништва повећаће расходе за пензије и за здравство и отвориће читав низ потреба старих, што ће захтевати реформу социјалног сектора; тим пре што већ сада једна половина старих живи у старачким домаћинствима, а друга у мешовитим. Анкета о животном стандарду из 2002. године показала је да је у Србији сиромашно 14,8%

старих и да је сиромаштво старих на селу два пута веће него у граду, а у старачким домаћинствима око три пута.

Положај старих и данас и у будућности захтева и захтеваће већу бригу друштва.

За пројекције о развоју становништва Србије у наредних пола века цитираћемо следећи закључак:

“На основу свих седам варијаната средњорочне пројекције, очекује се пад данашњег броја становника Србије у наредних пола века. Чак и када би се преко ноћи остварио ниво плодности који дугорочно обезбеђује замену генерација (у просеку нешто мало више од два детета по жени), пад се не би зауставио ни за педесет година. При том, већ за две деценије, према највероватнијој (средњој) варијанти, Србија би имала милион становника мање него данас” (В. Никитовић, 2006).

Поред ових, несумњиво најтежих проблема, постоје и бројни други који данас оптерећују развој становништва Србије, делујући синергијски и смањујући могућност спонтаног решавања у догледној будућности.

Поставља се питање да ли се може нешто учинити и ко је тај у друштву ко треба да тражи одговоре на проблеме демографског развоја? Та питања протежу се кроз целу историју људског друштва и нуде нам различите одговоре.

Популациона политика – одговор државе

Бројни су разлози због којих се мора тражити одговор на проблеме недовољног рађања. Најчешће се наводе разлози биолошке, историјске, економске, моралне и одбрамбене природе, затим, разлози који се тичу животног тока садашњих и будућих генерација. Човек је на сваком ступњу свог развоја морао решавати и питања сопствене репродукције – одржавања живота и опстанка. Ипак, савремена популациона политика конституисала се почетком XX века, прво у Француској, а затим и у другим земљама света.

Под појмом “популациона политика” у стручној литератури се сматра функција друштва, односно реакција целине (државе) на репродуктивна понашања индивида са циљем постизања промена тих понашања којима би се обезбедио опстанак, трајање и развој целине у непрекидном обнављању. Друштво – целина, не функционише стихијно, већ организовано, са јасном поделом улога у обезбеђивању опстанка и задовољавању општедруштвених и заједничких потреба. Како је потреба за трајањем друштва у непрекидном обнављању једна од потреба првог реда приоритета, произлази да о њој треба да брине држава преко својих органа, укључујући и подразумевајући и друге институције друштва.

“Популациона политика јесте савремени покушај изналажења споне између демографских интереса и бихевиоралних модела. Овладавање демографским кретањем претпоставља две стратегије: прилагођавање неминовном и мењање могућег. Тако је у демографији општеприхваћена подела на адаптивне и упливишуће мере популационе политике. Политика прилагођавања трендовима представља одговор на – овде и сада – постојеће потребе и потребе које ће се испољити у будућности услед дејства актуелних демографских процеса. Упливишућа политика има за циљ промену демографске динамике и трендова ради усклађивања с очекиваним друштвено-економским процесима. У научном смислу, стратегије су иманентно комплементарне будући да су везане за динамичке процесе између којих постоји повратна спрега.” (Аврамов, 1993)

Популациона политика треба да делује на узроке који доводе до недовољног или прекомерног рађања, што значи да треба да буде заснована на научним сазнањима и етичким начелима и да уважава слободу и права појединца да сам одлучује о рађању. Она треба да обезбеди подударност између личних и друштвених циљева и потреба, при чему је на страни индивидуе неприкосновено право да сама одлучује о рађању, које је у савремено доба универзално цивилизацијско достигнуће, нормативно санкционисано правним документима Организације уједињених нација и њених институција, док је на страни друштва обавеза да нађе политички одговор прихватљив за све чиниоце друштва који ће деловати на њихова индивидуална понашања тако да се она у сфери репродукције одвија и у складу с потребама друштва. Како се види, популациона политика (као и друге политике) мора се сматрати делатношћу (надлежношћу, задатком) државе, њене скупштине, њене владе, министарстава и других органа. Само држава има моћ (компетентност, механизме, могућу новчану потпору усвојеним програмима) да установи и подржи програме и мере популационе политике и контролише њихову ефикасност.

Елементи тако схваћене популационе политике преносе се у програме и документе органа и институција државне структуре, удружења грађана и друге невладине организације, посебно у оне које се баве питањима планирања породице, друштвене бриге о деци, популационе политике и развоја становништва.

У формулисању популационе политике посебна пажња се посвећује циљевима, принципима и садржајима због њихове сложености и друштвених мера којима се жели деловати на поремећаје у репродукцији становништва.

Општа карактеристика циљева и принципа популационе политике је сложеност веза између укупних и индивидуалних феномена и процеса који су објективно супротстављени, али за које истовремено постоји објективна потреба да буду подударни.

Решење овог проблема могуће је тражити у следећем:

У корпусу основних људских права – право на живот, право на физички и психички интегритет и право на људско достојанство – налази се и право на слободно рађање као универзално цивилизацијско достигнуће. Одлука да се постане родитељ је неприкосновено право сваког човека и њу доносе парови заједно и равноправно. У животу људи, то је најсложенија одлука не само због тога што бити родитељ значи преузети дугорочне економске обавезе, бригу и психолошку подршку детету, него и целоживотну улогу која пружа истовремено задовољство и доноси значајне терете.

Због тога родитељство мора бити уважавано и подржавано мерама популационе политике и унапређивањем квалитета живота људи.

Такође, подударност индивидуалних и друштвених циљева треба тражити у оним вредностима које се изражавају у систему слобода, права и дужности човека и грађанина, афирмацији човека и његове личности, уважавању вредности људског живота, материјалном и друштвеном благостању и усавршавању друштвеног уређења зато што су то и индивидуални циљеви, јер се човек као личност, са свим својим аспирацијама, остварује у друштву и у континуитету генерација. Подударност индивидуалних и друштвених циљева постаје део репродуктивне свести и понашања и изражава се у нормализовању обнављања становништва.

У операционализацији, друштвене мере и акције треба да буду позитивне, у складу с аспирацијама жена и мушкараца, ослобођене од репресија и рестрикција.

Популациона политика треба да буде:

- научно утемељена,
- компатибилна развојној политици,
- позитивна,
- усмерена ка индивидуализацији,
- усредсређена на децу и њихове родитеље или друге старатеље,
- јавно промовисана,
- спровођена једнако према свим члановима друштва без разлике и без дискриминације по било ком основу,
 - јединствена,
 - стабилна са важношћу на дуги рок,
 - подложна евалуацији,
 - отворена за могућност утврђивања и спровођења додатних мера ужих територијално-политичких заједница,
 - покривена адекватном мрежом институција и служби за ефикасно спровођење.

Влада, као легитимни носилац власти, треба да буде кључни носилац популационе политике.

Популациона политика може се моделирати на експлицитни или имплицитни начин. У европским земљама, без обзира на изабрани модел, она има два циља:

- смањивање трошкова родитељства,
- ублажавање неједнакости у животном стандарду између породица с децом и породица без деце.

Мере којима се операционализују ови циљеви могу бити:

- материјална давања (или пореске олакшице),
- услуге,
- регулисање радног статуса и могућност усклађивања рада и родитељства,
- индиректна финансијска давања,
- програми чувања деце запослених родитеља,
- програми планирања породице,
- програми популационе едукације и други.

Мере подршке рађању обезбеђују се политиком подршке породици и мерама социјалне политике.

Уједињене нације изражавају своје ставове о популационој политици организовањем конференција о становништву и усвајањем одговарајућих докумената. Тако је на Петој светској конференцији о становништву, одржаној у Каиру 1994. године, усвојен Програм акције у којем се, између осталог, утврђује одговорност сваке државе за формулисање и примену популационе политике, коју у различитом степену дели и целокупна људска популација, за заједничку будућност. Примена популационе политике је право сваке државе које се остварује у складу с националним законима и развојним приоритетима, уз пуно поштовање различитих религијских и етничких вредности, културног наслеђа и универзално признатих људских права. Популационе политике су, према овом документу, саставни део културног, економског и социјалног развоја, с циљем да се побољша квалитет живота свих људи. У самом Програму се као значајан циљ и задатак утврђује укључивање популационе материје у економске и развојне стратегије, успостављање институционалних механизма на различитим нивоима који ће то гарантовати, приоритет развоја људских ресурса, елиминација и редуција неприхватљивих модела производње и потрошње и промоција популационе политике.

Популациона политика у Србији од 1945. године до сада следила је ставове ОУН о популационим питањима и све до санкција међународне заједнице наша земља је била учесник у свим активностима на том плану (II светска конференција о становништву одржана је у Београду 1965.

године). Па ипак, мере популационе политике које су се установљавале нису увек биле ни конзистентне, ни шире распрострањене, нити су се остваривале у континуитету. Каснило се с уочавањем проблема у обнављању становништва, па и с утврђивањем одговарајуће политике. Усвајање резолуција савезне и републичке скупштине из 1969, 1983. и 1989. није пратила потребна активност на доношењу и спровођењу одговарајућих мера.

Шта даље?

Проблеми развика становништва су сложени, озбиљни и дуготрајни с импликацијама на целокупан живот. Због тога, њихово решавање не може бити препуштено спонтаним токовима. Популациона политика државе, пре свега, затим локалне самоуправе и невладиног сектора мора бити одговор на демографске проблеме.

Такође, важан ресурс за популациону политику, који до сада није био довољно коришћен, јесте институционални систем који је у непосредном додиру с родитељима и потенцијалним родитељима. Његова улога је вишеструка, директна и индиректна, али незаменљива у даљем развоју популационе политике и тражењу путева и начина за савладавање разноврсних препрека познатих и непознатих у детерминистичкој основи недовољног рађања.

У таквом приступу популационој политици, значајну улогу и задатке имају и предшколске установе као део институционалног система.

Предшколске установе – незаобилазан чинилац популационе политике

Улога и значај предшколских усанова у популационој политици једног друштва може се сагледавати на различите начине, из различитих перспектива. За потребе овог рада сматрамо умесним да то учинимо у контексту узрока настанка ових усанова, суштинских карактеристика њихове делатности, промена у сфери рада, промена у породици, феномена родитељства, еманципације жене и потреба детета раног узраста.

Познато је да је прву предшколску установу основао Роберт Овен 1800. године у Њу Ланарку, с циљем да обезбеди збрињавање мале деце за време док су њихови родитељи на раду и да се истовремено деца васпитавају, образују и просвећују. “Тако ће многе од вас мајки моћи зарадити више за издржавање своје деце, мање ћете се за њих морати бринути и мање страховати, а деца ће бити спречена да поприме било какаве лоше навике и поступно ће се припремати да стекну оне најбоље”, говорио је оснивач прве предшколске усанове у свету Роберт Овен мајкама мале деце. Те

чињенице – да предшколске установе збрињавају, негују, васпитавају, образују, компензују различите ускраћености и обезбеђују потребе деце за храном, одмором и адекватно уређеним и опремљеним простором за њихово одрастање, чине њихову делатност мултифункционалном. За разлику од свих других институција, предшколске установе подржавају и подстичу укупан психофизички и психосоцијални развој мале деце. Због тога су оне већ више од два века у свету и више од 160 година код нас сигуран ослонац породицама с малом децом.

Са становишта популационе политике, све наведено упућује на потребу постојања предшколских установа и развоја њихових капацитета до нивоа да увек могу обезбедити услове за боравак сваког детета којем је то потребно.

Истраживања у свету показала су да рађање другог детета у највећем степену зависи од искуства у подизању првог детета (за просту репродукцију становништва потребно је да стопа фертилитета буде 2,1. Истраживања код нас су показала да се од свих мера популационе политике у области друштвене бриге о деци највише вреднују предшколске установе и породилско одсуство (А. Пошарац, 1995) и да се за чување првог и другог детета родитељи најчешће опредељују за предшколску установу, као и да је то најфреквентнији облик чувања деце од три до седам година старости (А. Гавриловић, 1995).

Задовољавање потреба породице за збрињавањем мале деце, као најочигледнији израз социјалне функције предшколских установа, веома је значајно за популациону политику. Због тога у одређивању њиховог статуса и нормативном уређивању, ова функција треба да има равноправан третман с васпитно-образовном и превентивно здравственом функцијом.

Остварене промене у сфери рада, које су изместиле производну функцију из породице, индустријализација, урбанизација и укључивање жене у процесе рада изван породице, стварају код жене конфликт улога. Решење тог проблема једино је могуће у смањивању конфликта, односно у обезбеђивању услова који омогућавају жени да успешније и без притиска, тензије и стреса обавља своју радну и родитељску улогу. Предшколске установе могу знатно да допринесу смањењу конфликта улога жене и повећању њене спремности за рађање следећег детета.

Предшколске установе треба да обезбеђују облике рада и услуге за којима породица и деца имају потребе, да развијају потребе за облицима рада и услугама које саме осмисле и да у свакој средини прилагођавају своје радно време потребама породица. На тај начин би ове установе доприносиле стварању повољнијег и подстицајнијег амбијента у којем одвијање свакодневног живота може тећи мањим трошењем енергије, мирније и

лакше. Такво животно окружење повољније је за доношење одлуке о рађању. Једноставно, даје већу сигурност, што је неопходна претпоставка за родитељство.

Промене у породичном животу бројне су и разноврсне: у структури, у односима, у функцијама, у вредностима. За улогу предшколских установа у популационој политици, све промене у породичном животу су релевантне, јер, посматрано у целини, оне продукују потребе породице које свој манифестни облик добијају у све наглашенијим везама између породице и институција усмерених на пружање помоћи породици. У постојећим социоекономским условима породици је за остваривање њених основних функција неопходна помоћ друштва, на једној страни, а на другој страни, интереси друштва задовољавају се, прво, кроз остваривање репродуктивне, а потом и других функција породице. Од друштвено условљених промена у оквиру породице треба посебно имати у виду процесе њене даље атомизације, односно смањења универзалности и популарности брака и пораста изванбрачних унија (кохабитација) и различитих модела живљења. “Ова кретања изазвала су даљи пад фертилитета (мисли се на развијене земље западне Европе) испод нивоа неопходног за просту репродукцију становништва. Тиме се тежиште породице са родитељства преноси на партнерство, што је све проузроковано јачањем секуларизма, све интензивнијим испољавањем индивидуализма, тежњама ка самореализацији, професионалном успеху, па и хедонизму, тако да поједини аутори чак говоре и о успостављању ‘културе нарцизма.’” (М. Бобић, 2006)

Ове промене називају се и “друга демографска транзиција” која се дефинише на следећи начин:

- транзиција од “златне ере брака ка рађању кохабитације”;
- транзиција од детета као главног елемента породице ка пару као битном елементу;
- транзиција од “превентивне контрацепције” (да би се избегло рађање трећег и четвртог детета) “ка концепцији самоостваривања” (зачеће може да се планира када се хоће);
- транзиција од једнообразних система породица и домаћинства ка разноврсним облицима (Prinz, 1995, према: М. Бобић, 2006).

Јасно је да ће у таквим променама за подизање деце расти значај институционалног система који ће и сам морати да се мења и у квантитативном и у квалитативном смислу остваривања своје делатности. С аспекта подршке родитељству, као важном циљу популационе политике, предшколске установе треба да осавремењавају и побољшавају сарадњу с родитељима у подизању и васпитању деце и да обављају свакодневну функцију у оним аспектима родитељства за које су стручно компетентне, и

то савременим и различитим облицима – трибине, предавања, радионице, саветовања, дискусије и др.

Родитељство доноси многа емоционална задовољства, али и целоживотну бригу, одговорност и оптерећење.

“Дете захтева време и стрпљење, ремети устаљене обавезе, свакодневицу и одмор, захтева мењање навика, повећава умор, и психички и физички. Дете узрокује континуирани, повећани ниво стреса код родитеља. Родитељи нерадо говоре о овој страни медаље свог искуства, пошто постоје врло јаки друштвени и лични притисци и очекивања да се буде добар родитељ, посвећен свом детету у сваком тренутку дана и свакој прилици. Али неоспорно је да стрес родитељства постоји и да је за неке родитеље тај индекс стреса висок.” (Н. Капор-Стануловић и А. Бјелица, 2005)

Ако у друштву постоје ослонци за тешкоће родитељства, повећаће се шансе за рађање више од једног детета, чиме се задовољавају личне (психолошке) потребе, али не и друштвене, за обнављањем становништва. Предшколске установе, у свом делу посла, треба да буду отворене за тешкоће родитељства и да га олакшавају до могућих граница – богатством облика рада и услуга, радним временом прилагођеним променема у окружењу, али и саветима, јер је родитељство вештина која може да се учи.

Еманципација и остваривање равноправности жене треба да буду у фокусу предшколских установа како би потпомогле остваривање тих процеса и омогућиле да се деца могу рађати, подизати и васпитавати без ризика. Еманципација жене значи остваривање њених потенцијала у образовном, радном, професионалном и друштвеном смислу, а њена равноправност значи њен једнак положај у раду, у породици, исту плату за исти рад и адекватну заступљеност у свим облицима руковођења и управљања.

У свим задацима које предшколске установе треба да остварују с аспекта и циљева популационе политике, у фокусу пажње морају једнако бити и родитељи и дете, најбољи интерес детета и његове развојне потребе. Потребне деце задовољавају се (у предшколским установама):

- адекватно уређеним и опремљеним простором;
- организацијом и распоредом живота у сваком облику рада или услузи који гарантују задовољавање основних безбедносних, биолошких и психолошких потреба детета;
- обезбеђењем социјалне сигурности, васпитања, образовања и превентивне здравствене заштите;
- остваривањем васпитно-образовног рада, на свим узрастима, који подразумева и подстиче оптимални развој здравог детета у свим аспектима.

Остваривање васпитно-образовне функције предшколске установе пружа могућност за ненаметљиво и континуирано остваривање циљева и задатака популационе политике у раду с децом – у домену одређивања васпитно-образовних циљева, задатака васпитача и активности деце. Предшколске установе раде с децом, за децу, за породице, за друштво. Деца која бораве у предшколским установама живеће у будућности и треба да се васпитавају за будућност тако да стварају здраво друштво, друштво које ће моћи да врши своје функције, друштво у којем ће породица и деца, једнакост, демократија и социјална правда бити високо вредновани, друштво у којем ће сваки појединац моћи да развије и оствари своје потенцијале.

Популациона политика била би адекватнија и богатија уколико би предшколске установе и школе остваривале и следеће задатке:

- да своје окружење информишу о демографским проблемима;
- да анимирају успостављање веза између родитеља и суседа у организовању одређених врста помоћи у вези с децом на нивоу уже локалне заједнице (суседства), односно микронивоа организовања;
- да у остваривању процеса васпитања и образовања негују и афирмишу најхуманије људске вредности;
- да, у границама својих могућности, подстичу и мобилишу и друге који могу да допринесу мењању изразито неповољног стања у развоју становништва.

Литература

- Аврамов, Д. (1993): Појединац, породица и становништво у раскораку, Научна књига, Београд
- Благојевић, М. (1997): Родитељство и фертилитет – Србија деведесетих, Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета, Београд
- Благојевић, М. (1996): Ауторизовано излагање на Другом саветовању директора предшколских установа Србије, Крушевац
- Гавриловић, А. (1998): Систем друштвене бриге о деци у Србији – развој и перспектива, Службени гласник, Београд
- Гавриловић, А. и Рашевић М. (1999): Обнављање становништва Србије и популациона политика државе и локалне самоуправе, Службени гласник, Београд
- Гавриловић, А. (2001): Предшколске установе у Србији 1843–2000, Службени гласник, Београд
- Група аутора (2005): Репродуктивно здравље младих, приручник за просветне раднике и стручне сараднике основних школа, ACDI/VOCA, ADF, CHF, IRD, MERCY CORPS, Београд
- Група аутора (1995): Развитак становништва Србије 1950-1991, Центар за демографска истраживања Института друштвених наука, Београд

- Демографски зборник, књига VII, (2005): Еволуција популационе политике у Србији 1945–2004, САНУ, Београд
- Зборник радова, образовање код Срба кроз векове, Завод за уџбенике и наставна средства, Друштво историчара Србије и Историјски институт, Београд
- Каменов, Е. (1999): Предшколска педагогија I и II, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву (2002): Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд
- Рашевић, М. и Петровић, М. (1995): Искуства популационе политике у свету, Центар за демографска истраживања Института друштвених наука, Београд
- THE NEW DEMOGRAPHIC REGIME – POPULATION CHALLENGES AND POLICY RESPONSES, (2005): Edited by Miroslav Macura, Alphonse MacDonald and Werner Haug, United Nations, New York and Geneva
- Часопис Наше теме – Бела куга, бр. 01/2006, Службени гласник, Београд

ПРИКАЗИ

Јелена Тодоровић

Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-371.2

*Приказ дела
НВ.LV.3.2006.*

Примљен: 1. IX 2006.

ПРЕТПОСТАВКЕ УСПЕШНЕ НАСТАВЕ

Приређивач: Стеван Крњајић, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006.

Зборник радова “Претпоставке успешне наставе” издао је Институт за педагошка истраживања у Београду, а приредио Стеван Крњајић. Зборник садржи десет текстова који, између осталог, указују на комплексност теоријских приступа и емпиријских налаза у области наставе и учења. У педагошкој литератури могу се наћи различите претпоставке о природи знања, условима успешног учења и реализацији наставног процеса. Радови у зборнику представљају покушај да се кроз дидактичку призму сагледају и критички преиспитају поједини чиниоци који директно утичу на процес сазнавања у настави. Схватајући наставу и учење као два најважнија сегмента образовно-васпитног процеса, аутори су се у својим текстовима усмерили на актуализацију појединих значајних дидактичких питања, износећи своје ставове о чиниоцима који представљају предуслов успешне наставе. Кроз радове се анализирају промене у настави настале као резултат научно-технолошке револуције, природа и врста знања са становишта руских аутора, затим знање и учење као социјални феномен који је у директној вези са интеракцијом у разреду и социокултурном средином, док се завршни рад бави узроцима који доводе до неуспеха у учењу. Иако сваки од радова носи свој лични печат, заједничку тачку представља критички однос према питањима и проблемима којима су се дидактичари бавили последње две деценије.

Јован Ђорђевић у свом раду “Настава и учење у савременој школи” полази од ширег контекста учења и указује на утицај научно-технолошке револуције на целокупну организацију наставе и учења. Анализирајући све промене до којих је дошло након научно-технолошке револуције, као резултат компјутеризације, истиче се пораст апстракције у савременом друштву и потреба за усвајањем апстрактних садржаја. Поред тога, све се више наглашава значај економије знања и развијање способности мишљења. Ове промене у схватању знања, мишљења, наставе и учења уопште доводе

аутора до критичког сагледавања постојећих наставних планова и програма и закључка да савремено образовање представља “прелаз од репродуктивног ка продуктивном образовању, од статичког ка динамичном, од непроменљивог ка оперативном”. Други део рада посвећен је односу наставе и учења. Настава и учење представљају две стране јединственог процеса које зависе једна од друге и које се међусобно подржавају и унапређују. Особености савремене наставе огледају се у организованој настави која утиче на развој сазнајних и општих интелектуалних способности ученика. Трећи део рада усмерен је на развој мишљења и наставу која развија мишљење ученика. Истиче се потреба за развијањем различитих операција мишљења код ученика, развијањем способности за примену виших мисаоних функција и значај култивисања интелекта. Аутор нам нуди и један од могућих одговора на суштинско питање: да ли и колико организована настава и учење могу да унапреде развој мишљења?

Усвајању знања као првом задатку наставе и средству за остваривање других задатака васпитања и образовања, *Живорад Цветковић* прилази из угла процеса усвајања појмова и других општих знања. Анализирајући основна схватања о природи општих знања, аутор полази од тврдње да у традиционалној дидактици основу процеса сазнања и учења чини непосредно посматрање различитих предмета, појава и процеса и посредно посматрање наставних средстава. Према традиционалним уџбеницима дидактике, ученици стичу опажаје и представе посматрањем одређеног броја предмета, појава и процеса. Општа знања настају издвајањем заједничких и општих својстава посматраних предмета. Поставља се кључно питање: какав је карактер знања садржан у опажајима и представама добијеним на описан начин? Живорад Цветковић оштро критикује пут којим се општа знања откривају на основу спољашњег сличног, подједнаког и заједничког у групи предмета и појава, као и дидактичке принципе који прихватају емпиристичку схему формирања и усвајања појмова. Таквим наставним поступком формиран и усвојени појам остаје на граници чулне појавности. Насупрот томе, у раду се образлаже и заступа становиште да научни појмови морају да садрже откривање унутрашњих веза и односа, тачније речено – суштине. Поред тога, у раду добијамо одговоре на питања о карактеру знања и природи мисаоних операција у процесу долажења до општих знања.

Саша Дубљанин анализира различита схватања о апстракцији и генерализацији у дидактичко-психолошким радовима. Мисаоне операције – апстракције и генерализације – аутор смешта у филозофска одређења и указује на повезаност ових мисаоних операција с одређеним филозофским, односно логичким дефиницијама. У раду се упоређују и противстављају

емпиристичко становиште и становиште дијалектичке логике. Схватања о апстракцији и генерализацији утемељена су, у највећој мери, у емпиристичкој филозофској традицији. Емпиристички тип мишљења омогућава ученицима да врше разноврсне научне класификације, и са емпиристичке тачке гледишта тај тип мишљења је неопходно развијати у наставном процесу. Насупрот ове филозофске оријентације, поједини руски психолози природу научних знања и појмова и законитости њиховог настанка заснивају на тумачењима дијалектичке логике. На основу те филозофске оријентације настала је оригинална концепција наставе позната као “развијајућа настава”.

У раду “Повезивање и систематизација знања у настави” *Радован Антонијевић* наглашава да је један од кључних задатака савремене наставе неопходност откривања и усвајања знања која треба да чине целовит и логички доследан систем међусобно повезаних знања, односно стабилну основу перманентног проширивања и продубљивања знања. Начини систематизације знања разматрани су са два становишта: емпиристичке концепције наставе и теорије развијајуће наставе. Аутор запажа да су се у досадашњој дидактици систематизација и учвршћивање знања темељили на поступцима који су у основи имали емпиристичку концепцију наставе. Насупрот томе, аутор сматра да је повезивање знања ученика у систем могуће само уколико у процесу сазнавања ученици откривају и усвајају научно-теоријска знања и појмове и на тај начин развијају способности и операције научно-теоријског мишљења као неопходан услов повезивања знања у систем.

Ивана Луковић у свом раду говори о разликама у приступима традиционалне наставе (засноване на емпиристичкој концепцији) и “развијајуће” наставе када је реч о употреби наставних средстава и тумачењу принципа очигледности. У традиционалној настави наставна средства су предмети који омогућавају ученицима да што лакше уоче оно што је карактеристично и битно, али и чулно – очигледно. Традиционална настава не предвиђа да ученици делују на предмет сазнавања, да га трансформишу и да открију суштинске, унутрашње везе и односе. Аутор покреће питање подударности садржаја тако формираног појма са садржајем тог истог појма у одговарајућој области. Теорија развијајуће наставе предвиђа коришћење наставних модела и наставних средстава који фиксирају суштину «целог» као система, тачније речено, његове унутрашње везе и односе. Према овој теорији, сазнавању појмовног садржаја прилази се преко чулно-предметне делатности која захтева од ученика да експериментише и да трансформише физичке предмете.

У раду *Снежане Мирков* “Истраживања метакогниције у наставном процесу” разматрају се налази и импликације емпиријских истраживања

метакогниције у наставном процесу. Значај метакогниције огледа се у активној улози ученика у учењу и конструкцији знања. У раду је дат преглед истраживања улоге метакогнитивних процеса у решавању проблема а посебна пажња посвећена је решавању проблема у настави математике. Истиче се да ученици који могу да надгледају сопствени когнитивни процес и управљају својим учењем успешно бирају и примењују прикладне стратегије у решавању проблема. Различита истраживања показују да метакогнитивно знање више доприноси успешном решавању проблема него опште интелектуалне способности и стратегије релевантне за одређени задатак. Посебна пажња посвећена је ефектима различитих облика метакогнитивне обуке и утицају метакогниције на школска постигнућа ученика. У раду се разматрају различите импликације за унапређивање учења и наставе.

О односу интелектуалног и социјалног развоја, из перспективе когнитивно-развојних теорија Пијажеа и Виготског, говори се у раду *Вере Спасеновић*. Аутор указује на разлике ове две теорије у тумачењима природе повезаности интелектуалног и социјалног развоја, али и на сагласност око потребе за активним деловањем појединца у социјалном окружењу. Социјална инетракција између детета и одраслог, као и између детета и његових вршњака, представља неопходан чинилац социјалног и интелектуалног развоја. За интелектуални развој ученика значајну улогу имају сарадња, размена, дискусија, дијалог, когнитивни конфликт и интересубјективност. Поред јасног тумачења теоријских поставки, у раду се наводи и велики број истраживања која потврђују, оповргавају или допуњују полазне теоријске поставке на основу којих аутор сагледава импликације за процес наставе и учења. Неопходно је наставу чешће организовати тако да ученици раде у паровима или малим групама. Међутим, то подразумева да су, с једне стране, наставници обучени за кооперативне облике рада, а с друге стране, да су ученици обучени социјалним вештинама потребним за успешну сарадњу.

Славица Шевкушић се у свом раду залаже за адекватно место кооперативних метода у настави, истичући позитиван утицај који кооперативно учење има на унапређивање мишљења ученика. Наглашавајући предности и специфичности ових метода, аутор говори о ефектима кооперативног учења на постигнуће ученика и на квалитет стеченог знања. Стављајући акценат на стицање генеративних, трансферних и прагматичких знања и вештина решавања проблема, не занемарује се ни захтев да таква знања треба да буду заснована на структурама организованог знања. У раду су анализирана теоријска гледишта која објашњавају различите моделе и технике кооперативног учења. Поред тога, дат је и

преглед значајних истраживања чији резултати говоре у прилог схватању да кооперативно учење има предности у односу на остале наставне методе и да је ефикасније, нарочито када се од ученика очекује примена вештина и стратегија мишљења на вишим когнитивним нивоима као што су: решавање проблема, доношење одлука, критичко и креативно мишљење. На крају, аутор закључује да и поред доказаног позитивног утицаја на унапређивање мишљења ученика, кооперативно учење не може у потпуности заменити друге облике учења и залаже се за успостављање уравнотежене примене наставних метода.

Стеван Крњајић се у свом раду бави код нас ретко проучаваним проблемом хумора у разреду. Указујући на општи значај хумора у животу као средства за ублажавање стреса и тензије, аутор говори и о значају примене хумора у настави као комуникационе стратегије која унапређује учење, подстиче сазнајне (креативност, флексибилно мишљење) и несазнајне процесе (интересовања, пажњу, наклоност вршњака, наклоност ученика према наставнику). Предност хумора је и у томе што представља заштитну реакцију на непријатне захтеве школе као што су: рутина, ритуал, правила, ауторитет и слично. И поред чињенице да ублажава стрес и тензију, да је здрав и конструктиван, хумор се ретко користи у настави. Из тог разлога, аутор нас пре свега упознаје са водећим теоријама хумора, затим са васпитно-образовном функцијом хумора и утицајем хумора на превладавање стреса. Поред тога, аутор упозорава и на негативне аспекте примене хумора у разреду као што су коришћење хумора у погрешном тренутку, неумерена и неадекватна употреба хумора. На крају рада дат је приказ техника за подстицање хумора у разреду и практични савети наставницима који кроз хумор желе да унапреде наставни процес.

Рад **Душице Малинић** “Узроци школског неуспеха” полази од проблема дефинисања појма “школски неуспех”. Због различитог схватања овог појма, не постоји сагласност истраживача о томе који су све узроци школског неуспеха. У раду су приказане поједине теоријске оријентације у којима се узроци школског неуспеха углавном траже у: неправилном односу према учењу, лењости, слабом предзнању, несређеним породичним приликама, слабој организацији наставе, преобимном наставном програму и неадекватним уџбеницима. Све узроке могуће је сврстати у четири категорије: (а) друштвено-економски односи, (б) социоекономски статус породице, (в) васпитно-образовни утицај школе, (г) субјективни фактори ученика. Аутор наглашава да сви фактори који утичу на школски неуспех ученика не делују изоловано већ да су међусобно повезани, што истраживање овог проблема чини комплексним, а истраживаче онемогућава да их прецизно утврде и разлуче.

Један од главних циљева педагогије као науке јесте унапређивање и усавршавање наставе и учења. Зборник радова **“Претпоставке успешне наставе”** још један је у низу покушаја сарадника Института за педагошка истраживања да тај циљ остваре. У том смислу, овај зборник требало би да представља корак напред ка реализацији успешне наставе која је пре свега усмерена ка ученику и његовим потребама и интересовањима. Анализама теоријских концепција и приказима резултата различитих истраживања, аутори су приступили истом проблему са различитих аспеката, што нам помаже да осветлимо, обогатимо и евентуално изменимо своје полазне претпоставке о успешној настави.

Славко Зорић

Синдикат образовања, науке и културе
Београд

UDK-371.125

*Приказ дела
НВ.ЛV.3.2006.*

Примљен: 16. V 2006.

КЊИГА КОЈА ЈЕ НЕДОСТАЈАЛА

Никола М. Поткоњак, Именик српских педагога (ко је ко у српској педагогији), Српска академија образовања, Београд, 2005, 336 стр.

Захваљујући доброј обавештености, истрајности и предузимљивости проф. др Николе М. Поткоњака недавно се појавила књига под насловом “Именик српских педагога (ко је ко у српској педагогији)”, која је дуго чекала да буде написана, а која је недостајала. Боље речено, недостајали су биографски и библиографски подаци о нашим истакнутим педагозима који су обележили и задужили како српску педагошку теорију, тако и њену праксу. То што је недостајало управо је попунио један од наших најистакнутијих педагога, којег памте многе генерације педагога школованих на Филозофском факултету у Београду. Ова његова књига је досад једина те врсте у нас, иако су раније сачињавани општи педагошки лексикони, односно енциклопедије (као што су, на пример, Педагошки речник, Београд, 1967; Педагошка енциклопедија, Београд, 1989). Поткоњаков Именик је прва посебна књига која садржи биографске, библиографске и друге податке о нашим заслужним педагозима. Зато ова књига заслужује посебну пажњу и има значај за педагошку науку. Уобичајено је да овакве књиге (као и речнике и енциклопедије) састављају тимови стручњака. Није нам познато зашто то није био случај и с књигом која има претензију да нам каже “ко је ко у српској педагогији”. Ма колико аутор био обавештен и истрајан, један не може учинити онолико колико може учинити тим стручњака. Не знамо зашто проф. Поткоњак није окупио друге угледне педагоге, већ се одлучио да то уради сам. Без обзира на све то, ова књига је дуго чекала да буде написана.

Верујемо да ће Поткоњакова књига привући пажњу свих педагога. Зато очекујемо да се убрзо појави ново, измењено и допуњено издање. За одређене измене и допуне увек има потребе и оправдања. Наш предлог је следећи:

1. Пожељно би било да у ново издање уврсти и оне старије српске педагоге, који су нашли своје место у Педагогијском лексикону (Загреб, 1939), а нису уврштени међу педагоге у Именику. То су: Драгољуб Бранковић, Живојин Цветковић, Никола Чепинац, Сима Јеврић, Јован П. Јовановић, Љубица Јовичић, Михајло Јовић, Радоје и Ружа Кнежевић, Леринц, Фердинанд Маслић, Милорад Павловић, Василије Пејхел, Вујица Петковић, Цветко Поповић, Јаша Продановић, Аксентије Ранковић, Михајло Станојевић и Радиша Стефановић. Ако су нашли своје место у овом лексикону, тим више има оправдања да се они нађу и у посебној књизи која је посвећена српским педагозима. Поред ових педагога, сматрамо да би у ново издање требало уврстити и Лазара Арсенијевића Баталаку и Милана Спасића.

2. Иако је ово Именик српских педагога у њему су се нашли и неки психолози. Није нам познато зашто су уврштени ови, а не и неки други. Зашто, на пример, нису уврштени Никола Рот, Драган Крстић и Душан Ђорђевић? У ново, измењено и допуњено издање требало би уврстити и ове психологе, као и још неке без чијих књига се не може замислити ни српска педагогија. Тиме би Именик био потпунији и информативнији.

3. Аутор је поставио критеријум избора српских педагога, али је, како сам каже, направио неколико изузетака. И један изузетак, а камоли неколико, чине критеријум нефункционалним. Зато се читалац с правом може запитати зашто је аутор у Именик уврстио, на пример, Јелену Анжујску, а изоставио Мелентија Павловића, првог српског архимандрита у обновљеној Србији, који је такође веома заслужан за рад српских школа у оно време када ни у сто села не беше ниједна школа. Такође се читалац може запитати зашто су у Именик педагога уврштени и неки социолози, који проблем образовања не посматрају са позиција педагошке науке, већ са позиција своје, социолошке науке. Овакви изузеци указују да је избор српских педагога обављен без критеријума. Овај проблем требало би у новом издању отклонити.

4. Потребно је уједначити критеријум приказивања библиографских података о делима изабраних педагога, како читалац не би био у недоумици о којој врсти стваралаштва је реч. Тако, на пример, за неког педагога се каже да је објавио следеће монографије, за другога се каже да је аутор следећих књига, за трећег да је писац већег броја чланака, уџбеника и приручника и радних материјала, за четвртог да је објавио око сто радова, за петог да је објавио преко сто књига, студија, монографија, чланака и расправа. Заиста из оваквих приказа није јасно да ли је дотични педагог објавио једну или више од сто књига и коју врсту књига.

5. При навођењу биографских података о педагозима такође је потребно уједначити критеријум, јер код неких је наведена једна врста података, док се

слични подаци код других педагога не наводе. На пример, за неког педагога се каже да је био делегат Југославије у светској организацији, за другог да је познат и признат као водећи југословенски и српски педагог, за трећег да је био припадник Напредног учитељског покрета, за четвртог да је носилац већег броја повеља и диплома, за петог да је био ангажован у раду неког тела или комисије. Такође, при навођењу биографских података у новом издању потребно је погрешне заменити тачним, као што је, на пример, случај код Борислава Стевановића, који је био редовни члан Српске академије наука и уметности, а у Именику пише да је изабран за дописног члана.

6. Пожељно је да ова књига садржи и посебан индекс имена српских педагога, али и да буде израђена у квалитетнијем повезу, јер ће Именик педагога, за разлику од других књига, бити далеко чешће листан.

Надамо се да ће ове примедбе, предлоге и сугестије уважити и писац Именика српских педагога. Очекујемо да ће уочени недостаци бити исправљени и отклоњени у новом, измењеном и допуњеном издању, како читалац не би био у недоумици “ко је ко у српској педагогији”, којем педагошком правцу припада, које књиге је написао, односно у којој мери је утицао на педагошку теорију и њену праксу. Тиме ће ова књига бити информативнија и кориснија за читаоца.

На крају, желимо посебно да истакнемо да ова веома важна, потребна и за савремену српску педагогију корисна књига представља само започет посао којем нема краја и да ће је убудуће допуњавати и дописивати и неки од млађих генерација српских педагога.

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 електронском поштом), 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. Електронска адреса: pds_bgd@eunet.yu.**

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.

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 алфаветски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар*.

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц; (1997а, 1997б). **Молимо ауторе да број референци (наведене литературе) не буде већи од 10 јединица.**

Оцењивање радова

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