

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

JOURNAL OF EDUCATION
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

3

Београд, 2015.



Педагошко друштво Србије

Теразије 26,11000 Београд

тел. 011/268 77 49

E-mail: casopis@pedagog.rs

Настава и васпитање / Journal of Education / Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

НВ год. LXIV

Број 3. стр. 401-608

Београд, 2015.

Редакција

др Биљана Бодрошки
др Вељко Брборић
др Споменка Будић
др Саша Дубљанин
др Живка Крњаја
др Снежана Маринковић
др Наташа Матовић
др Мати Мери, Финска
др Саша Милић, Црна Гора
др Милица Митровић
др Драгана Павловић Бренеселовић
др Илке Паршман, Немачка
др Росица Александрова Пенкова, Бугарска
др Јан Петерс, Белгија
мр Желимир Попов
др Лидија Радуловић
др Ала Степановна Сиденко, Русија
др Павел Згага, Словенија
др Весна Жунић Павловић

Главни и одговорни уредник

др Емина Хебиб

Лектор

Татјана Догдибеговић

Лектура текстова на енглеском језику

др Анђелка Игњачевић

Преводиоци

За енглески језик др Анђелка Игњачевић

За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције

Бојана Урошевић

Компјутерска припрема и коректура

Жељка Башић Станков

За издавача

Биљана Радосављевић

Штампа: Еуропринт, Београд

Editorial Board

Biljana Bodroški, Ph.D.
Veljko Brborić, Ph.D.
Spomenka Budić, Ph.D.
Saša Dubljanin, Ph.D.
Živka Krnjaja, Ph.D.
Snežana Marinković, Ph.D.
Nataša Matović, Ph.D.
Matti Meri, Ph.D., Finland
Saša Milić, Ph. D., Montenegro
Milica Mitrović, Ph. D.
Dragana Pavlović Breneselović, Ph.D.
Ilke Parchmann, Ph.D., Germany
Rossitsa Alexandrova Penkova, Ph.D., Bulgaria
Jan Peeters, Ph.D., Belgium
Želimir Popov, M.S.
Lidija Radulović, Ph.D.
Alla Stepanovna Sidenko, Ph.D., Russia
Pavel Zgaga, Ph.D., Slovenia
Vesna Žunić Pavlović, Ph.D.

Editor-In-Chief

Emina Hebib, Ph.D.

Language editor

Tatjana Dogdibegović

Proofreader (for papers in English)

Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Translators

Anđelka Ignjačević, Ph.D. (English)

Dara Damljanovic, Ph.D. (Russian)

Secretary

Bojana Urošević

Design and typeset

Željka Bašić Stankov

For the publisher

Biljana Radosavljević

Printing: Europrint, Beograd

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање = Journal of Education = Обучение и воспитание / главни и одговорни уредник Емина Хебиб. - Год. 1, бр. 1 (март 1952) - - Београд : Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд : Еуропринт). - 24 cm

ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754

САДРЖАЈ

407	<i>Биљана Бодрошки Спарису</i>	УНИВЕРЗИТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ – ОД ХУМБОЛТОВОГ МОДЕЛА ДО БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА
421	<i>Милица Митровић</i>	МОЋ АНАЛИЗЕ ЈЕЗИКА ЧАСА
437	<i>Јована Милутиновић</i>	КРИТИЧКИ КОНСТРУКТИВИЗАМ – КОНЦЕПЦИЈА И МОГУЋНОСТИ У ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАЊА
453	<i>Ивана Степановић Илић Марина Виденовић Љиљана Б. Лазаревић</i>	ОДУСТАЈАЊЕ ОД ШКОЛОВАЊА: АНАЛИЗА СТУДИЈА СЛУЧАЈА ИЗ УГЛА ЕКОЛОШКОГ ПРИСТУПА
469	<i>Бојана Бодрожа Ивана Ђерић Николета Гутвајн</i>	УЧЕНИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИЧКИХ МОТИВАЦИОНИХ ПОСТУПАКА
489	<i>Бранислав Бројчин Андрејана Павловић Бојана Мاستило Ненад Глумбић</i>	СТАВОВИ БУДУЋИХ СПЕЦИЈАЛНИХ ЕДУКАТОРА ПРЕМА ОСОБАМА С ОМЕТЕНОШЋУ
507	<i>Милица Мирић Данијела Ђоровић</i>	НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТУ: САРАДЊА НАСТАВНИКА ЈЕЗИКА СТРУКЕ И НАСТАВНИКА СТРУЧНИХ ПРЕДМЕТА
521	<i>Данијела Судзиловски</i>	КОЛИКО И КАКО СЕ УЧИТЕЉИ ИНДИВИДУАЛНО УСАВРШАВАЈУ У ОБЛАСТИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ
531	<i>Veselin Mićanović Tatjana Novović Dijana Vučković Nada Šakotić</i>	THE COGNITIVIST APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL THINKING OF JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS
547	<i>Милица Јелић Вучина Зорић</i>	РАЗВОЈ ПРОФЕСИОНАЛНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ НА ПОДРУЧЈУ БИВШЕ ЈУГОСЛАВИЈЕ
561	<i>Синиша Милак</i>	ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ У КАЗНЕНО-ПОПРАВНОМ ЗАВОДУ ЗА МАЛОЛЕТНИКЕ У ВАЉЕВУ
573	<i>Максуда Муратовић</i>	ПРИСТУП КОНЦЕПТУАЛНЕ ПРОМЕНЕ У НАСТАВИ ФИЗИКЕ
585	<i>Наташа Вујисић Живковић</i>	Приказ књиге ОБРЕНОВИЋИ: ДЕТИЊСТВО И ОБРАЗОВАЊЕ – ПРОСВЕТА И ШКОЛСТВО У РУДНИЧКО-ТАКОВСКОМ КРАЈУ (1815–1903–2015)
589	<i>Живка Крњаја</i>	Приказ књиге ГДЕ СТАНУЈЕ КВАЛИТЕТ – КЊИГА 2 – ИСТРАЖИВАЊЕ СА ДЕЦОМ ПРАКСЕ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА
593	УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ	

CONTENTS

407	<i>Biljana Bodroški Spariosu</i>	UNIVERSITY EDUCATION – FROM HUMBOLT’S MODEL TO THE BOLOGNA PROCESS
421	<i>Milica Mitrović</i>	THE POWER OF LANGUAGE USED IN CLASS
437	<i>Jovana Milutinović</i>	CRITICAL CONSTRUCTIVISM – CONCEPT AND POSSIBILITIES OF ITS APPLICATION IN THE FIELD OF EDUCATION
453	<i>Ivana Stepanović Ilić Marina Videnović Ljiljana B. Lazarević</i>	LEAVING SCHOOL: ANALYSIS OF A CASE STUDY FROM THE ANGLE OF THE ECOLOGICAL APPROACH
469	<i>Bojana Badroža Ivana Đerić Nikoleta Gutvajn</i>	HOW PUPILS PERCEIVE THE TEACHER’S MOTIVATIONAL TECHNIQUES?
489	<i>Branislav Brojčin Andrijana Pavlović Bojana Mastilo Nenad Glumbić</i>	THE ATTITUDES OF FUTURE SPECIAL EDUCATORS TOWARDS PERSONS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES
507	<i>Milica Mirić Danijela Đorović</i>	LSP UNIVERSITY TEACHING: COOPERATION BETWEEN LSP TEACHER AND SUBJECT TEACHERS
521	<i>Danijela Sudzilovski</i>	HOW AND HOW MUCH ARE TEACHERS INDIVIDUALLY TRAINED IN THE FIELD OF MUSIC CULTURE?
531	<i>Veselin Mićanović Tatjana Novović Dijana Vučković Nada Šakotić</i>	THE COGNITIVIST APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL THINKING OF JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS
547	<i>Milica Jelić Vučina Zorić</i>	THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN FORMER YUGOSLAVIA
561	<i>Siniša Milak</i>	ELEMENTARY EDUCATION IN THE CORRECTIONAL INSTITUTION IN VALJEVO
573	<i>Maksuda Muratović</i>	CONCEPTUAL CHANGE APPROACH IN THE TEACHING OF PHYSICS
585	<i>Nataša Vujisić Živković</i>	Book review THE OBRENOVICS: CHILDHOOD AND EDUCATION – EDUCATION AND SCHOOLING IN RUDNIK-TAKOVO REGION
589	<i>Živka Krnjaja</i>	Book review WHERE QUALITY DWELLS – BOOK 2 – RESEARCHING CHILDREN ABOUT KINDERGARTEN PRACTICES
593	CONTRIBUTORS’ NOTES	

СОДЕРЖАНИЕ

407	<i>Биляна Бодрожки Спарису</i>	УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОТ МОДЕЛИ ГУМБОЛЬДТА ДО БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
421	<i>Милица Митровић</i>	СИЛА АНАЛИЗА ЯЗЫКА УРОКА
437	<i>Йована Милутиновић</i>	КРИТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТИВИЗМ – КОНЦЕПЦИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ
453	<i>Ивана Степановић Илић Марина Виденовић Лиљана Б. Лазаревић</i>	ОДСЕВ ИЗ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ СЛУЧАЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
469	<i>Бояна Бодрожа Ивана Джерич Никољета Гутвейн</i>	УЧЕНИЧЕСКИЕ ВОСПРИЯТИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ПОСТУПКОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
489	<i>Бранислав Бройчин Андрјана Павловић Бояна Мاستило Ненад Глумбић</i>	ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЭДУКАЦИИ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
507	<i>Милица Мирић Даниела Джоровић</i>	ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ: СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНИКОВ
521	<i>Даниела Судзиловски</i>	СКОЛЬКО И КАК УЧИТЕЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО ПОВЫШАЮТ СВОЮ КВАЛИФИКАЦИЮ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
531	<i>Веселин Мичановић Татјана Нововић Дијана Вучковић Нада Шакотић</i>	КОГНИТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
547	<i>Милица Елич Вучина Зорич</i>	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В БЫВШЕЙ ЮГОСЛАВИИ
561	<i>Синиша Милак</i>	НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОМЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ВАЛЕВО
573	<i>Максуда Муратовић</i>	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ
585	<i>Наташа Вујисић Живковић</i>	Рецензия на книгу ОБРЕНОВИЧИ: ДЕТСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОСВЕЩЕНИЕ И ШКОЛЫ В РУДНИЧКО-ТАКОВСКОЙ ОБЛАСТИ (1815-1903-2015)
589	<i>Живка Крњаја</i>	Рецензия на книгу ГДЕ ЖИВЕТ КАЧЕСТВО – КНИГА 2 – ИССЛЕДОВАНИЕ С ДЕТЬМИ ПРАКТИКИ ДЕТСКОГО САДА
593	ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ	

УНИВЕРЗИТЕТСКО ОБРАЗОВАЊЕ – ОД ХУМБОЛТОВОГ МОДЕЛА ДО БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА¹

Апстракт *Тема овог рада су карактеристике европског универзитетског образовања у контексту Болоњског процеса. Циљ је сагледавање кључних промена универзитетског образовања у односу на класичан или Хумболтов модел. У периодима великих реформи високошколског образовања значајно је преиспитивање места и улоге универзитета са становишта институционалних карактеристика, доминантне оријентације у образовању и односа према друштву. Болоњском реформом покренуте су три кључне промене у европском систему универзитетског образовања: (а) институционалног оквира – од бинарног ка тзв. јединственом диверзификованом систему; (б) доминантне оријентације – уместо науке, студент је у центру универзитетског образовања; (в) друштвене улоге универзитета – од развоја наука и непристрасне критике друштва ка тржишном обезбеђивању образовних услуга. Педагошке импликације ових промена отварају питање сврхе образовања, односа професора и студената, али и самог идентитета савременог универзитета.*

Кључне речи: *високошколско образовање, универзитетско образовање, Хумболтов модел универзитетског образовања, Болоњски процес, диверзификација високошколског образовања.*

UNIVERSITY EDUCATION – FROM HUMBOLT’S MODEL TO THE BOLOGNA PROCESS

Abstract *The characteristics of the European university education in the context of the Bologna process are the topic of this article. The aim is to analyze the key issues in university education in comparison to the classic or Humbolt’s model. In the*

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту *Моделу процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања* (бр.179060) Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду чију реализацију подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

periods of extensive reforms of high education it is important to review the place and role of the university from the standpoint of institutional characteristics, a dominant educational orientation and attitudes towards society. The Bologna process initiated three key changes in the European system of university education: a) the change of institutional framework – from the binary to the so called uniquely diversified system; b) dominant orientation – instead of science the student is in the centre of education; c) the social role of the university – from the development of science and impartial critique of the society towards providing educational services to the market. The pedagogic implications of these changes open the questions of the purpose of education, relations between professors and students and the identity of the modern university itself.

Keywords: *high education, university education, Humbolt's model of university education, the Bologna process, diversification of high education.*

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ОТ МОДЕЛИ ГУМБОЛЬДТА ДО БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Резюме В статье рассматриваются характеристики европейского университетского образования в контексте Болонского процесса. Обсуждаются основные изменения университетского образования по сравнению с классической моделью или моделью Гумбольдта. В периоды больших реформ высшего образования возникает сомнение о положении и роли университета с точки зрения институциональных характеристик, доминирующей ориентации в области образования и отношения к обществу. С введением Болонской реформы в европейской системе университетского образования начались следующие ключевые изменения: а) изменения институциональных рамок – от двоичной до так называемой уникальной диверсифицированной системы; б) изменения доминирующей ориентации, когда не наука, а студент находится в центре университетского образования; в) изменения социальной роли университета – от развития науки и объективной критики общества к рынку предоставления образовательных услуг. Педагогические последствия этих изменений поднимают вопрос о цели образования, отношения между преподавателями и студентами, идентичности современного университета.

Ключевые слова: *высшее образование, университетское образование, модель университетского образования Гумбольдта, Болонский процесс, диверсификация высшего образования.*

Увод

Сведоци смо велике реформе универзитетског образовања познате као Болоњски процес. Циљ овог рада је анализа кључних промена са аспекта сврхе, доминантне оријентације у образовању и односа универзитета према друштву. У односу на Хумболтов или класични модел, у Болоњском процесу се инсистира на диверзификацији програма образовања независно од институционалних основа, раздвајању академске заједнице на интересне групе и на прилагођавању универзитета непосредним потребама друштва. Европски универзитети суочавају се са великим изазовима у погледу промена институционалног идентитета, схватања суштине образовања и његове улоге у друштву.

Од универзитета као дела бинарног система до јединственог простора високошколског образовања

Универзитети, у складу са Хумболтовим моделом, представљају академске институције које су примарно усмерене на потребе развоја наука (базичних и примењених), док су остале (неуниверзитетске) институције високошколског образовања (у даљем тексту – ВШО) више стручно оријентисане и усмерене на потребе индустрије и економског сектора. У том смислу, за систем ВШО који укључује две, формално (*de jure*) и суштински (*de facto*), различите врсте образовних институција, може се рећи да је бинарног карактера. Препознаје се по институционалним специфичностима у погледу сврхе, садржаја курикулума, метода рада, избора наставника, селекције студената, управљања и финансирања, низа експлицитних и имплицитних правила функционисања, улога наставника и студената. Бинарни систем доприноси задовољавању различитих потреба друштва, с једне стране за дугорочним научним развојем, а с друге за специфичним обучавањем у складу са конкретним захтевима тржишта рада. У том смислу ове две врсте образовних институција више су комплементарне него конкурентне једна другој (Campbell & Rozsnyai, 2002; Skodvin, 2012).

У поређењу са академским, струковне институције обезбеђују краће студије и ниже образовне степене, наставу из примењених дисциплина, курикулум повезан са светом рада, уз обавезан део праксе и уз ниже критеријуме уписа студената у односу на претходно образовање. Наставници на овим институцијама имају нижи ниво образовања и веће радно оптерећење у настави (будући да немају обавезу научног истраживања). Финансиране су из више различитих извора, а у многим земљама често нису ни биле у надлежности Министарства образовања, већ, на пример, министарстава задужених за пољопривреду, здравство, одбрану, религију и сл. Формална проходност из правца струковних институција ВШО у академске била је веома ограничена.

Историја бинарног система ВШО је дуга и класични европски универзитети су готово увек имали алтернативу у различитим облицима неуниверзитетских

институција ВШО. У Европи је, на пример, 30-их година XX века било око 200 класичних универзитета и око 300 стручно оријентисаних институција ВШО (техничке, војне, политехничке, медицинске, пољопривредне, педагошке, музичке и друге школе). Иако су по броју институција биле развијеније, уписивале су далеко мањи број студената у односу на универзитете (Rüegg, 2004) Крајем XX века, Италија је била једина чланица ЕУ која није имала развијен неки облик стручно оријентисаног неуниверзитетског ВШО. Поред економског инструментализма, овај облик ВШО је имао значајну улогу и у европским политикама регионалног развоја и социјалне једнакости (Gornitzka & Maassen, 2007).

Последњих деценија XX века, широм света, па и у делу Европе, као одговор на притисак велике економске кризе, оживљавају (нео)либералне идеје у дискусијама о стању и перспективама ВШО. У намери да повећа институционалну конкурентност, посебно у погледу финансирања, Велика Британија је већ 1992. године укинула бинарни систем ВШО, тако што је свим својим политехничким школама доделила статус универзитета (Skodvin, 2012). При томе се влада руководила идејом да све институције ВШО треба да се финансирају по ономе што чине, а не по ономе како се називају. Тиме је Велика Британија постала прва европска земља која се приближила тзв. јединственом диверзификованом систему ВШО у којем се све институције формално изједначавају (па и номинално, по имену) у трци за најбољим студентима, професорима, а пре свега, финансијама. Прототип таквог приступа је систем ВШО у САД, где назив *универзитет* може да носи интензивно истраживачки, независни и непрофитни универзитет као што је Харвард и, с друге стране, комерцијална образовна фирма у власништву приватних акционара која се бави специјализованом стручном обуком, као што је Финикс (*Phoenix University*) или Моторола (*Motorola University*). Иако је британски пример требало да буде сигнал и за остале европске земље, континентални системи ВШО остали су доминантно бинарног карактера и као такви ушли у структурне реформе познате као Болоњски процес.

Стварање јединственог европског простора високог образовања (*European Higher Education Area*), у циљу повећања међународне конкурентности европског ВШО, кључни је елемент Болоњске декларације. Некада експлицитно, некада читајући између редова, сугерише се напуштање бинарног система на нивоу институција, остављајући могућност раздвајања на нивоу програма – академски и/или струковни студијски програми могу бити организовани на свакој институцији ВШО. Усваја се политика „једнаки али другачији“ (Machado et al., 2012: 245) у циљу промовисања диверзификације мисија и организационих облика ВШО. У првом плану су упоредиви циклуси студија и врсте програма, а не типови институција. Није без значаја ни сама терминологија. Уместо да се говори о *систему* ВШО, што имплицира јединствену макроструктуру, међусобну повезаност делова и заједнички оквир друштвених очекивања и регулација, у Болоњском процесу доминира веома неодређени термин као што је – *простор* ВШО. Шта значи европски „простор“ било чега, па и високог образовања или истраживања? Да ли „простор“

има свој субјективитет? Може ли да сноси било какву одговорност? Казахстан, на пример, као 47. земља чланица, сведочи о томе да свакако није „европски простор“ у географском смислу. Најчешће се полази од претпоставке јединственог културног идентитета у смислу прихватања тзв. европских вредности (Olsen & Maassen, 2007). Необично је да реформа која инсистира на исходима у образовању, и поставља прецизан календар реализације својих намера, перципира себе са становишта процеса, а не самих резултата. С друге стране, ако је Болоња „процес“, а знамо да „процеси“ не могу доносити одлуке (ни индивидуалне ни колективне), онда се намеће закључак да је Болоњска реформа као интервладин политички процес без јасног ентитета, у смислу сазнања о томе који чиниоци управљају реформом и стоје иза тог процеса. Другим речима, поставља се питање чије су дефиниције проблема и решења прихваћене као основа за колективне одлуке? (Olsen & Maassen, 2007: 18).

Зашто је Европа покренула највећу реформу универзитетског образовања у читавој историји развоја универзитета? Мења се сврха, оријентација, партиципација, управљање, финансирање универзитета, да би као инструменти економског раста боље допринели остварењу аспирација међународне конкурентности. Кључне компоненте, циљеви, „алати“ и индикатори реформе су претежно економске природе: запошљивост након сваког циклуса образовања; јединствени оквир квалификација, краткорочна мобилност студената и професора на јединственом тржишту образовних услуга, квантификација студентског оптерећења (*ECTS*) по аналогiji са радним оптерећењем на тржишту рада (у просеку 40 сати рада недељно са око 6 нерадних недеља годишње).

Међународно рангирање универзитета, као и статистика о броју интернационалних студената у Европи, броју европских студената и професора који одлазе из Европе показују да европски универзитети нису конкурентни онима из САД. С обзиром на то да ЕУ има 500 милиона грађана и око 4.000 институција ВШО, а САД око 300 милиона становника и отприлике исто толико институција ВШО, онда се лако може закључити где је већа слобода избора, а тиме и конкуренција. При томе, не треба заборавити да у САД постоји више од 30 различитих типова институција ВШО, од којих релативно мали број (око 100) има снажан истраживачки капацитет, што је основни услов доброг позиционирања на светским ранг-листама (Lock & Lorenz, 2007; Olsen & Maassen 2007)

Поглед на међународне ранг-листе показује да су, без изузетка, најбоље пласирани – интензивно истраживачки, финансијски обезбеђени, високоселективни при упису студената и универзитети са „критичним бројем“ добрих професора. У том смислу отвара се питање легитимности аргумента за реформу целине сектора ВШО у Европи, иако само мали део припада овој врсти институција. Оксфорд, Кембриџ и Сорбона су међу најпрестижнијим универзитетима од XIII века до данас, и када су били окружени десетинама, стотинама, и данас – хиљадама других институција ВШО.

Конкурентност међу универзитетима је одувек постојала. Престиж се развијао квалитетном наставом и интринзичним капацитетом институције да

привуче најбоље студенте и професоре. Од самог оснивања првих универзитета, почетком XII века, лиценца *jus ubique docendi* стечена на једном универзитету важила је за све друге. Формално, сви универзитети са истим факултетима гарантовали су исти ниво знања (наставе) и диплому која је једнако вреднована кроз цео (хришћански) свет. Међутим, у пракси су постојале знатне разлике и најпрестижнији универзитети, посебно Париз у области теологије и Болоња у области права, одбијали су да признају једнаку вредност диплома стечених на другим универзитетима (Verger, 1992).

Мобилност, на којој се инсистира у Болоњском процесу, такође није нешто ново за универзитетски живот. У средњем веку студенти су по дефиницији били странци, а језичке баријере нису постојале с обзиром на то да је латински био јединствени језик академске заједнице. Спонтана и самоиницијативна мобилност је постојала иако су је власти више обесхрабривале него подстицале. Данас, иако се политички подстиче, мобилност у европском простору ВШО прилично је неразвијена, нарочито у поређењу са ситуацијом у САД. Троструки су разлози којима се то може објаснити: (а) по менталитету европски народи традиционално нису покретљиви као Американци, што показују и истраживања о кретању на тржишту рада; (б) језичке баријере међу европским државама; (в) економска неједнакост у ЕУ разликује се од оне која постоји у САД, где су богати и сиромашни једнако расподељени по државама и где су разлике у просечним дохоцима између држава релативно мале. У том смислу, „у Сједињеним Државама, неједнакост је ствар појединаца; у Европској унији, она је ствар држава“ (Milanović, 2012: 146). Ове разлике у дохоцима међу државама један су од главних покретача миграторних притисака и жеље људи из сиромашних земаља не само да студирају, већ и да се запосле и преселе у богатије земље. Када много више младих одлази него што улази у систем ВШО, онда се пре ради о „одливу мозга“ него о мобилности.

Наука или студент у центру универзитетског образовања?

Универзитетско образовање хумболтовског типа, какво је преовладало готово у целој Европи и широм света, претходна два века је по свом идентитету било оријентисано на развој науке, из чега су произлазиле све друге идентификације или одговорности – личне, професионалне и друштвене. Критеријум разликовања универзитетског од свих других видова ВШО и осталих нивоа образовања јесте институционализација јединства образовања (наставе) и научног истраживања. Хумболтов универзитет је преваходно установа образовања кроз научна истраживања, *alma mater* свих наука, место где се истовремено „производи“ и „преноси“ знање, од основних до докторских студија. На тај начин – концентрисањем на образовање кроз научна истраживања – академска заједница посредно обавља своје преостале функције: развој личности свих својих чланова, а не само студената, образовање за сложене, друштвено регулисане професије и критички однос према друштву.

Два су основна разлога за јединство образовања и истраживања: (а) допринос развоју личности студената и професора у одређеном правцу, јер се

само истраживачким радом развија истраживачки дух личности, склоност ка сталном преиспитивању, критици и самокритици; (б) образовна вредност процеса истраживања већа је од самих исхода. Није циљ коме тежимо или резултати које добијемо оно што обезбеђује научност истраживања, већ малобројна, али обавезујућа правила којих се придржавамо. С друге стране, историја развоја науке показује да велика научна открића (као исходи) често једно извесно време не препознаје или не схвата научна заједница. Свако од нас може да се сети примера у својим дисциплинама, где је морало да прође много година од времена објављивања да би се разумео значај неке теорије или истраживачког налаза. Образовању у целини, као и наукама, не одговарају кратки рокови.

Пошто се о универзитетском образовању у класичном моделу не може говорити без науке, онда је кључно питање – који је најбољи начин да се унапреди њен развој? Хумболт је понудио једноставан одговор – академском слободом истраживача, а не покушајем њиховог спољашњег дисциплиновања. Слобода истраживача (професора и студената) да сами, у складу са својим интересовањима бирају циљеве, предмете, методе истраживања и објављују своје радове у научним публикацијама, држећи се строго етоса научног истраживања, јесте основни услов научног развоја. Свако од нас је најпродуктивнији када ради оно што је сам слободно изабрао, што га посебно интересује. Нико не може тако интензивно да ради као истраживач привучен научним проблемом. У том смислу, свака спољашња мотивација у образовању и науци је инфериорна у односу на унутрашњу. Научни рад је интерно, а не споља регулисан. Ауторитет научног мишљења је релациони по својој природи, успоставља се између научника, а не изнад њих. Улазак у мрежу непристрасног међусобног рецензирања радова подразумева најважнију одговорност сваког појединачног научника за област за коју је компетентан и једини начин да се искорени лош рад.

Настава на универзитету је, заправо, специфична форма истраживања. Оваквој врсти рада не одговарају чврсте и непроменљиве наставне структуре, као ни велике групе. То посебно важи за семинарски облик наставе, који се одвија у ужем кругу студената фокусираних на истраживања и научне расправе.

Због тога што је настава чврсто повезана са научним истраживањем, нужна је академска слобода професора и студената. Академска слобода универзитетског професора подразумева слободу избора садржаја наставног предмета, облика и метода рада, литературе, предмета и метода истраживања. Делатност истраживања обезбеђује легитимитет слободи креирања курикулума, управо због тога што истраживач – наставник мора стално да прати оно што се дешава у његовој дисциплини. Ако би се улога универзитетског професора свела на преношење постојећих знања или на обуку вештинама, онда је логично да, као на нижим нивоима образовања, програм прави неко надлежно тело или стручњаци за курикулум. Таквог професора – предавача стандардизованог курикулума – релативно је лако заменити, али професора истраживача већ не.

Академска слобода студента, у Хумболтовом моделу универзитетског образовања, састоји се у томе да бира наставни предмет, професора (ако их има више на истом предмету), да ли ће похађати предавања и семинаре (у пракси, са изузетком студија медицине), када ће полагаати испит, као и предмет и методе истраживања (Ash, 2006; Pritchard, 2004; Rothblat, 2011). У таквом контексту, у коме похађање наставе није обавезно, једини начин да се повећа присуство студената јесте да се поради на њеној атрактивности или привлачности.

Заузврат, академска слобода тражи одређену одговорност и професора и студената. Од професора се очекује да објављује своје радове и да их ставља на увид најшире јавности; да прати и критички процењује радове својих колега; да квалитетом свога рада привуче студенте на своја предавања; да служи као интелектуални и морални узор студентима (што важи за сваког наставника на било ком нивоу образовања). Дакле, академска слобода није слобода да се ради било шта или да се не ради ништа. Она се заслужује веома сложеним и интензивним радом који стоји у основи професије универзитетског професора.

Од студената се очекује посвећеност студирању као форми живота, а не као једној од додатних активности која се узредно обавља у мноштву свакодневних послова. Док је студент на универзитету, његов превасходни задатак јесте да студира. Студирање подразумева посвећеност читаве личности, јер обухвата разнолике и сложене образовне активности које се не могу мерити бројем сати учења, школских часова или прочитаних страница књига.

Критичари Хумболтовог модела сматрају да је универзитет овог типа неодржив бар из три разлога: (а) поседује елитни карактер – добар је само за одличне студенте – што не одговара потребама масовног ВШО; (б) карактерише га недовољна структурираност програма у погледу професионалног образовања; (в) захтева велике трошкове уз неизвесне исходе. У том смислу у Болоњском процесу инсистира се на диверзификацији институција и програма ВШО, у циљу прилагођавања потребама различитих интересних група, а у оквиру тога и различитих категорија студената (посебно тзв. нетрадиционалних студената – одраслих, запослених, мајки са малом децом, националних мањина, социјално искључених и сл.). Фундаментални преокрет десио се у универзитетском образовању. Студенти и професори од конститутивних чланова академске заједнице, постају „заинтересоване стране“, или интересне групе (*stakeholders*) равноправно са послодавцима из приватног и јавног сектора, представницима централне или локалне власти, бившим студентима и донаторима и сл. Овај контекст треба имати у виду када се разматра доминантан дискурс Болоњског процеса – „студент у центру универзитетског образовања“. По дефиницији, интересна група је заинтересована да максимизује сопствено, а не друштвено благостање. Када би сви имали исти интерес у погледу неког друштвеног питања, не би постојале различите интересне групе. Какав универзитет ће постојати у друштву, зависи од резултата свесног деловања различитих интересних група које могу имати међусобно сасвим супротстављене преференције у погледу мисије, институционалног уређења или организационих решења. Јасно је да само

оне групе које поседују одговарајућу политичку моћ могу друштву да наметну образовне институције које њима одговарају. На тај начин се институционална изградња универзитетског образовања своди на надметање друштвених група са различитим интересима у погледу образовних институција. Чини се да студенти и професори у овој конкуренцији имају веома ограничен утицај, посебно због тога што се њихови интереси раздвајају или се чак третирају као међусобно конфликтни. Ако се за Хумболтов модел сматра да је ризичан у погледу друштвене одговорности, и ако се академској заједници не може унапред веровати да ће радити у интересу јавног добра, онда се поставља питање – зар то исто не важи и за послодавце и политичаре.

У том смислу, синтагма „студент у центру образовања“ или „на студента усмерено учење“ може се разумети веома редукционистички, фокусирано на неке аспекте унутаринституционалног функционисања. У литератури о ВШО она се најчешће користи у троструком значењу: (а) нови приступ култури ВШО заснован на конструктивистичкој теорији учења; (б) интерактивни методи наставног рада који промовишу активну партиципацију студената; (в) укљученост студената у дизајнирање курикулума и његову евалуацију (Geven & Attard, 2012).

Притом, промене које се дешавају у легислативи и пракси европских система ВШО, инициране Болоњским процесом, недвосмислено упућују на висок степен административног регулisaња у погледу, на пример, дефинисања образовних исхода – знања, вештина и ставова које студент стиче након одређеног периода учења, као и радног оптерећења (израженог у временским јединицама – бројем сати) „просечног“ студента да би остварио унапред дефинисане исходе. Више се не ради о томе да одређена врста педагошких активности дефинише (варијабилни) временски оквир, већ обрнуто, дефинисани временски оквир одређује оно што просечан студент може да научи (Huber, 2012). С обзиром на то да бирократске регулације немају слуха за индивидуализоване приступе, не чуди да се у неким случајевима имплементације реформе, као индикатор вредности кредита узима време које је потребно да би студент прочитао одређен број страна литературе за испит. Заборавља се да књига истог обима има различиту вредност за различите појединце у зависности од тога који текст је у њој одштампан, као и од способности, предзнања или мотивације студента. Педагошки гледано, користи два студента од прочитаних 100 страница неког текста никако се не могу изједначити извесном количином бодова.

Због више разлога директан утицај студената (посебно основних студија) на обликовање курикулума увек је био ограничен. Међутим, не треба превидети њихову индиректну улогу. Припремљеност студената за академски рад је кључни фактор у одређивању нивоа и садржаја курсева студија. Европски универзитетски систем, историјски гледано, имао је велике користи од високог квалитета средњошколског образовања у Енглеској, Немачкој, Француској и другим земљама. Тамо где је квалитетно средњошколско образовање било недоступно, ВШО је било приморано да организује разне корективне програме, што је био чест случај на

првим годинама студија неких неелитних америчких универзитета и колеџа. Али и унутар европских универзитета 1990-их година присутне су честе жалбе на рачун припремљености студената за академске студије (Rothblatt, 2011).

У том смислу, у контексту Болоњског процеса запажа се више патерналистички него партнерски однос према студентима, који се виде као недовољно припремљени, искусни или самопоуздани да одређене слободе студирања искористе за своју добробит. Ради се на интензивнијем структурирању курикулума, посебно у контексту професионалних циљева ВШО. Студенти се обавезују да похађају наставу, уводе се различити облици тзв. предиспитних обавеза и принцип континуираног праћења и евалуације њихових постигнућа.

Од „куле од слоноваче“ до универзитета на тржишту

По свом карактеру, класично универзитетско образовање је јавно добро, јер су сама научна истраживања, развој личности у правцу интелектуалне и моралне зрелости, као и независна друштвена критика, економским језиком речено, *неискључиви* (не можете или је веома тешко некога искључити из могућности да ужива плодове научних истраживања, отворене критике и јавне дискусије о важним друштвеним темама или суживота у друштву интелектуално и морално еманципованих грађана) и *неривалски* (ваше уживање ових предности не умањује шансе осталих појединаца за исте могућности). Да је суштина универзитетске одговорности много шира од професионалног образовања – идеја је која се све до 80-их година XX века апсолутно није доводила у питање. Хумболт је сматрао да се универзитетско образовање не може регулисати принципима тржишта, иако је сам био заговорник класичних либералних схватања и ограничене улоге државе у јавним пословима. Држава је, као репрезент политичке јавности, по његовом мишљењу, дужна да брине о финансијским и материјалним ресурсима (и то богатим поклонима и задужбинама, а не годишњим буџетским издвајањима), јер је економска независност основа сваке друге независности и најбољи чувар аутономије универзитета. Заузврат, универзитет би требало да обезбеди поверење најшире јавности (а не само власти) да је бескомпромисно посвећен развоју наука, интелектуално и морално аутономних личности, квалитетном образовању за потребе друштвено важних професија и непристрасној друштвеној критици.

Институционална аутономија подразумева заштиту од спољашњих притисака (политичких, економских и др.) који нарушавају академске вредности интелектуалне независности и поштења. У том смислу Хумболт је сматрао да универзитет мора да наступа као „кула од слоноваче“, што никако не може бити симбол арогантног односа према свету, како су то критичари овог модела често тумачили (Rüegg: 2011:16).

Сектор струковног образовања, у Хумболтовој концепцији фокусиран је на компетенције потребне за конкретна занимања на тржишту рада, и то је образовање које може имати карактеристике приватног добра, јер су приватне

користи (лични доходак, напредовање у каријери и сл.) веће од тзв. позитивних спољашњих екстерналија (културни и социјализацијски ефекти).

У Болоњском процесу, без обзира на декларативна изјашњавања, преовладава несигурност у погледу схватања ВШО као приватног или јавног добра, будући да се раздваја обезбеђивање одређене врсте образовања од дефинисаног институционалног оквира. У суштини, универзитети могу постати све што пожелеле да буду, или што тржиште од њих тражи. Због тога је потребна „изјава о мисији“ да би се спецификовао „тржишни производ“. Могу примати велики или мали број студената; организовати наставу из већег или мањег броја дисциплина; бавити се научним истраживањима на свим циклусима, или само на једном од њих, могу организовати академске, али и струковне програме. Као и у свим јавним секторима, у европском ВШО снажно је присутан утицај тзв. *New Public Management*, што се може илустровати потребом за стратешким размишљањем, тржишном конкурентношћу, „центрима изврности“, спољашњим подстицајима, професионалним менаџментом управљања, квантитативним мерењем исхода, екстерном контролом или евалуацијом универзитета од стране независних тела или агенција, попут оних за акредитацију или осигурање квалитета. С тим у вези, критичари овог приступа напомињу да новоосноване агенције јесу независне од универзитета, али питање је колико су независне од притисака различитих носилаца друштвене моћи и њихових посебних интереса (Lock & Lorenz, 2007). Такође, у складу са идејом о самосталном обезбеђивању дела финансијских ресурса у контексту Болоњског процеса жива је дискусија о идеји раздвајања делова универзитета који функционишу профитабилно, од оних који то нису у стању, па им следи „затварање капија“ (Lohmann, 2006: 1). Исто тако, под тржишним притисцима захтева се редуковање аутономије факултета и јачање извршне, централне администрације универзитета (Olsen & Maassen, 2007). Притом, заборавља се да универзитет представља јединствену институционалну целину која је постала таква каква јесте током девет векова дуге еволуције. Због тога он не може бити раздвајан на делове или интегрисан у складу са тренутним преференцијама „корисника“, или произвољним политичким одлукама.

Постоје многобројни аспекти универзитетског функционисања који су релативно отворени за императиве тржишта, као што је конкуренција између универзитета за најбоље студенте. Универзитети, посебно они који имају међународну репутацију у истраживањима, продају патенте, пружају консултантске и конференцијске услуге, покрећу приватна предузећа и послују у овој сфери према нормама које преовладавају међу приватним провајдерима у сектору услуга. У принципу, нема приговора на универзитете који се боре за финансије и продају плодове свог истраживања, под условом да не нарушавају академске вредности и квалитет наставног рада. Није овај релативно локализован и транспарентан облик економских активности универзитета довео до забринутости услед маркетинга образовања. Оно што је узнемирујуће у маркетингању или тзв. комодификацији ВШО јесте покушај да се у целини преобликује однос између професора и студента

у складу са тржишним моделом обезбеђивања и коришћења услуга (Furedi, 2011). Педагошки процес који по својој природи представља нематеријално, релационо и индивидуализовано искуство трансформише се у видљив, мерљив и инструментализован процес.

У тржишно оријентисаним системима ВШО универзитети више личе на услужна предузећа него на институције образовања. Да би се повећала конкурентност, улазак на тржиште је отворен и приватним понуђачима (непрофитним и профитним) образовних услуга, с тим што држава регулише услове и основна „правила игре“. Уводе се школарине за трошкове наставе, а стипендије се замењују студентским кредитима. Да би потрошачи, тј. купци (студенти, тј. њихови родитељи који плаћају школарину), били добро информисани о ономе шта купују, организују се међународна или регионална рангирања универзитета и објављују њихови резултати. Квалитет се аутоматски заштићује тако што рационални и информисани потрошачи бирају производ који њима највише одговара – понуђачи који не обезбеђују тражене услуге морају да напусте „образовни бизнис“. У ВШО постоји једна отежавајућа околност у том погледу – с једне стране „производ“ није видљив, а с друге могућности поновне „куповине“ су ограничене (Brown, 2011: 15).

Закључак

Промене које доноси Болоњски процес отварају низ питања која захтевају посебна истраживања. Како „ходати по жици“ у систему у коме се, с једне стране, тражи диверзификација мисија, програма, курсева, а с друге међународна еквивалентност у погледу диплома, наставе и квалитета образовања? Има ли доказа да тзв. јединствени систем, у односу на бинарни, гарантује већу разноврсност ВШО? Посебно је важно преиспитати све аспекте економске инструментализације универзитетског образовања. Историјски гледано нема потврде да је јавност заинтересована за образовање само као извор стицања економског богатства и моћи. Бољитак који доноси универзитетско образовање не мери се само доларима и центима, педагошки процес суштински није сличан бизнису, нити његови учесници имају рачуницу пословног човека.

Коначно, ако желимо да се бавимо резултатима рангирања универзитета, онда је кључни задатак за европске реформаторе да размотре разлоге због којих су престижни англоамерички универзитети најбоље пласирани. Да ли су се они одрекли Хумболтовог модела истраживачког универзитета или су га само развијали у складу са својим условима, уз снажну финансијску подршку? Универзитет је увек био у ситуацији да одговара на функционалне захтеве своје средине, али они нису дефинисали његов идентитет. У ком правцу ће се он даље развијати и какве ће све последице из тога произлазити, показаће време које је пред нама.

Литература

- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what? The Humboldt myth and historical transformations of higher education, in German-speaking Europe and US. *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2, 245-267.
- Brown, R. (2011). The march of the market. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and The Student as Consumer* (pp. 11-24). London & New York: Routledge.
- Campbell, C. & Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*, Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe. Bucharest: UNESCO.
- Geven, K. & Attard, A. (2012). Time for student-centred learning? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 153-172). Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, A. & Maassen, P. (2007). An instrument for national political agendas: Hierarchical vision. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 81-98). Dordrecht: Springer.
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. In M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 1-7). London & New York: Routledge.
- Huber, M. (2012). Mobility, ECTS and grades: problems with the comparability of grades. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 209-222). Dordrecht: Springer.
- Lohmann, S. (2006). *The Public Research University as Complex Adaptive System*. Retrieved August 19, 2015 from the World Wide Web
http://www.cabdyn.ox.ac.uk/complexity_PDFs/ECCS06/Conference_Proceedings_p88.pdf
- Lock, G. & Lorenz, C. (2007). Revisiting the university front. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 26, No. 5, 405-418.
- Milanović, B. (2012). *Bogataši i siromasi – kratka i neobična istorija globalne nejednakosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Olsen, J. P. & Maassen, P. (2007). European debates on the knowledge institution: The modernization of the university at the European level. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 3-22). Dordrecht: Springer.
- Pritchard, R. (2004). Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities. *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 4, 509-528.
- Rothblat, S. (2011). Curriculum, students, education. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. IV (pp. 238-274). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2004). Universities in the nineteenth and early twentieth centuries. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. III (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (2011). Universities since 1945, themes. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. IV (pp. 3-30). Cambridge: Cambridge University Press.

- Skodvin, J. (2012). How to measure institutional profiles in the norwegian HE landscape. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 905-934). Dordrecht: Springer.
- Vergier, J. (1992). University in the middle ages, patterns. In W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe*, Vol. I (pp. 35-74). Cambridge: Cambridge University Press.

Подаци о аутору

Др Биљана Бодрoшки Спарису је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: bbodrosk@f.bg.ac.rs

МОЋ АНАЛИЗЕ ЈЕЗИКА ЧАСА¹

Апстракт У овом прилогу бавимо се анализом језика часа кроз: (1) указивање на релевантност овакве анализе у контексту актуелних истраживачких питања о односу језика и образовања, (2) анализирање језика одабраних школских часова и (3) представљање методолошких карактеристика и могућих истраживачких домета овакве анализе. Језик часа у прилогу посматрамо као један од језика школе, као јединицу за анализу наставе и као аутентичан евалуативни податак о образовању. Наше истраживање обухвата анализу језика шест школских часова из београдских основних школа. Циљ истраживања је идентификовање и опис језика одабраних часова и анализа добијених података као прилика за ученичко даље учење језика и школско учење посредством језика. Одабрана су три часа из првог и три из завршних разреда, планирана да на њима главни говорници буду ученици (утврђивање градива). Истраживање је реализовано анализом садржаја. Резултати су показали да наставници на часовима говоре много више од ученика, ученици језик користе најчешће кроз реч или реченицу, комуницирају унутар униформног говорног модела и немају прилике да развију осећај власништва над језиком часа, што је претпоставка даљег учења језика и коришћења језика за школско учење. Резултати указују и на извесне образовне противуречности у идентификованој језичкој пракси, које сматрамо разлогом за систематско истраживање језика у нашој школи.

Кључне речи: језик часа, однос језика и образовања, учење језика, учење кроз језик, анализа језика часа.

1 Чланак је резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011-2015), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

THE POWER OF LANGUAGE USED IN CLASS

Abstract *This article deals with the analysis of the language used in class by: (1) indicating the relevance of this type of analysis in the context of current research questions about the relations between language and education, (2) the analysis of the selected school classes and (3) by presenting methodological characteristics and possible research achievements of this form of analysis. Class language is here seen as one of school languages, and an item for the analysis of teaching and authentic evaluative information about education. Our research comprised the analyses of six classes in Belgrade elementary schools. The aim of the research was to identify and describe the language of the selected classes and to analyse the obtained information in the view of furthering language learning and learning by the use of language. Selected were three lessons in the first and three in the final classes, and planned so that pupils could be the main speakers (lesson repetition and elaboration). The analyses of the teaching contents were done, and the results showed that, compared to pupils, teachers do a major part of talking, that pupils usually give one-word or short answers, that they communicate within uniform speech models and have no opportunity to develop a sense of ownership of the language of the lesson which is a precondition for further language learning and using language for school learning. The results also indicate certain contradictions in the identified language practice, which we deem important for further systematic research of language use and learning in our schools.*

Keywords: *language used in class, the relation between language and education, learning through language, the analysis of the lesson language.*

СИЛА АНАЛИЗА ЯЗЫКА УРОКА

Резюме *В статье анализируется язык урока следующим способом: (1) подчеркивается актуальность такого анализа в контексте текущих исследовательских вопросов об отношении языка и образования, (2) анализируется язык отобранных учебных уроков, (3) обсуждаются методологические характеристики и исследовательские потенциалы данного анализа. Язык урока рассматривается в качестве одного из языков школы, в качестве единицы анализа обучения и как подлинная оценочная информация об образовании. Данное исследование включает в себя анализ языка шести школьных уроков из белградских начальных школ. Целью исследования было выявление и описание языка выбранных уроков и анализ полученных данных как возможность дальнейшего обучения языку и школьного обучения с помощью языка. В исследовании был использован метод анализа содержания. Полученные результаты показали, что преподаватели в классе говорят больше, чем ученики. Ученики наиболее часто используют отдельные слова или предложения, общаются внутри еднобразной речевой модели и не имеют возможности развивать чувство принадлежности языку, что*

является предпосылкой дальнейшего изучения языка и использования языка для школьного обучения. Результаты указывают на определенные образовательные противоречия, присутствующие в речевой практике, которые считаем причиной для систематического исследования языка в нашей школе.

Ключевые слова: *язык урока, отношение языка и образования, обучение языку, анализ языка урока.*

Увод

Истраживање веза језика и образовања већ деценијама представља значајно истраживачко подручје за истраживаче из различитих научних дисциплина. У средишту научног интересовања налази се питање како је могуће постићи да учењем језика и коришћењем језика за остала школска учења имамо у формалном образовању ефекат продукције наспрам досадашњег преовлађујућег друштвеног и културног репродуковања. Основу за овакво питање чини сазнање да нема суштинске промене образовања без промена у структури и функцијама језика у образовању, а те промене морају бити видљиве у језику часа. Полазећи од чињенице да оваква размишљања нису честа у нашој научној периодици, у овом прилогу бавимо се анализом језика часа, представљајући најпре истраживања језика часа у контексту ширих истраживања односа језика и образовања, а потом кроз анализирање језика часова из наше школе.

Значај истраживања веза језика и формалног образовања

Истраживање веза језика и формалног образовања у центру је пажње различитих научних дисциплина читав један век. Таква интересовања временом су се уобличила у мноштво истраживачких линија, а ми ћемо за потребе овог рада укратко представити четири. Једну истраживачку линију чине истраживања усмерена на сазнавање како се језик учи и како се та сазнања користе као основа за развијање програма језичког образовања. Вековима је за истраживаче представљало тајну како деца током раног детињства овладају основама једног или више језика, с обзиром на сложеност језика као друштвеног семиотичког система. У вези с учењем матерњег језика посебно су била актуелна питања – како дете научи да говори и зашто не научи да успешно чита и пише (Scribner, 1997), а на плану билингвалног учења и учења страних језика питања о механизму учења и интеракцијама учења више језика. У потрази за одговором настајале су теорије развоја говора и теорије учења језика, а са њима различите методичке концепције наставе језика. Значајан путоказ за даља истраживања у овој области уследио је из емпиријских података о дечјем спонтаном учењу језика (Ferreiro, 1985; Goodman, 1982; Goodman, 1984; Halliday, 1993; Vigotski, 1996; Wells, 1986) кроз које

је расветљена специфична конструктивистичка активност детета, истовремено учење на три плана (учење језика, учење о језику и учење кроз језик), као и извесна секвенцијалност у том процесу. Ови подаци указују на нужност поштовања природе спонтаног процеса учења, али је ново питање зашто се школско језичко образовање не мења у том правцу.

Једну истраживачку линију представља трагање за одговором какав је однос између стварности и знања и какву улогу у сазнавању света има језик. Ово питање од давнина заокупља пажњу филозофа, лингвиста, психолога и других научника. Почетком двадесетог века, наспрам до тада широко распрострањеног схватања језика као инструмента мишљења, развиће се схватање да језик не служи само комуникацији, већ је његова кључна улога у стварању нашег знања. Ово становиште претпоставља да стварност не постоји за себе, већ онаква какву је доживљавамо постоји само у језику, а знање је условљено начином на који језик обликује стварност. Промена је у литератури названа „језичким преокретом“ и сматра се да је обележила филозофију двадесетог века. У филозофским школама мишљења значила је помак од метафизике и епистемологије, као традиционалних филозофских тема, ка структури и употреби језика, те посматрање епистемолошких и психолошких проблема као проблема о језику или зависних од проблема језика (Kelley, 2005; Kembel, 2005). Тај својеврсни покрет за језик ширили су научници различитих усмерења (Burdije, Vitgenštajn, Derida, de Sosir, Fuko, Kristeva itd.). Језик је кроз њега временом добио статус привилегованог медија за стварање и комуницирање културних значења и средства којим људи формирају знање о себи и друштву (Ђорђевић, 2009), а у расветљавању ове улоге језика кориснима су се показали концепт дискурса и критичка анализа дискурса као интердисциплинарни приступ у друштвеним и хуманистичким наукама. Језик се овде посматра као облик друштвене праксе, а истраживања су усмерена на сазнавање како се истина и знање производе и одржавају кроз дискурсе, какви су односи између власти, идеологије, језика и дискурса. Кроз оваква истраживања успоставиће се нови оквир за разумевање улоге језика у формалном образовању: наспрам свођења језика на питање одговарајућих метода наставе с почетка двадесетог века – сада се језик посматра као својеврсни механизам моћи у образовању.

Једну истраживачку линију чиниће трагање у оквиру социологије образовања, социологије језика и социолингвистике за одговорима какав је утицај језика на друштво и друштва на језик, какве све постоје употребе језика у друштву, како оне утичу на положај друштвених група и појединаца, каква је улога институција у процесима образовања. Из тога ће уследити, и добити статус посебне области истраживања, интересовање за структуру и функције језика на коме почива формално образовање и интересовање за утицај начина коришћења језика у институционалном контексту на образовне процесе и укупне ефекте. У оквиру ових истраживања главна пажња биће на „језику у употреби“ или „друштвено смештеном језику“ (термини преузети из: Gee, 1996) што је различито од ранијих интересовања за теоријске моделе језика. Доказиваће се да људски језици у својој структури нису

монолитни, већ да су састављени из мноштва друштвених језика који се препознају у контексту реалне употребе у вези с одређеним људским намерама. Из такве перспективе могуће је говорити да у образовној институцији немамо само матерње и стране језике, већ много њихових употреба, а учење и коришћење тих употреба – иако није записано у наставним програмима – чини образовну реалност и огроман непризнати школски рад сваког ученика.

Четврту линију коју издвајамо чине интердисциплинарна проучавања писмености успостављена у последњим деценијама двадесетог века. За ову оријентацију данас се тврди да представља прва феноменолошка трагања за одговорима шта је писменост, како је људи користе, како се развија у детињству (Gee, 1996; Scribner, 1997; Street, 2003). У оквиру ове линије уследиће феноменолошко разликовање језика и писмености и отвориће се низ питања о утицају начина коришћења језика у образовању на прилике и могућности за институционално развијање писмености. Њихови налази, разматрани из образовне перспективе, значе потпуни дисконтинуитет у досадашњим начинима разумевања и институционалног развијања писмености. Истраживачки рад у овој традицији у последње две деценије усмерен је на истраживање како нове технологије мењају језик и писменост, како се стварају нове праксе писмености и мењају постојеће.

Ова четири примера показују да су основна истраживачка питања временом прерасла у трагање за одговором како је могуће постићи да учењем језика и посредством језика у формалном образовању имамо ефекат друштвене и културне продукције. То трагање значило је померање од индивидуално-психолошке перспективе, као полазишта, ка историјским, друштвеним и културним чиниоцима односа језика и образовања. Са ширењем перспектива умножавали су се подаци о значају језика у образовању, али и сазнања о ограничењима ове институционалне употребе. Притом је за судбину формалног образовања у будућности посебно битан налаз да је институционална употреба језика заправо *успостављена изван самог образовања* (Bourdieu, 1991).

Шта називамо језиком часа? Језик часа у овом прилогу посматрамо као један од језика школе. Језик у школи има бројне функције, колико има школских језика видљиво је тек проучавањем у школском контексту, јер се овако схваћени језици издвајају на основу функција у контексту њихове употребе. „Језик школе може бити све, од пријатељског шапутања [...] за време одмора до високопарног језика дечјих састава, који се производи и вреднује једино у школи“ (Plut, 2003: 206). Када се школски језик посматра уже и везује за наставу, онда би то требало да буде књижевни језик, засићен терминологијом из области које се изучавају у школи и лексиком из школског живота (Dešić, 1998).

Језик часа, такође, није хомоген језик. Обично је мешавина језика који користе наставници, ученичких индивидуалних употреба језика, стручног језика конкретне наставне области, језика учбеника и других извора информација на часу. Језици часова из различитих наставних предмета међусобно се разликују по стручној терминологији и начину организовања. Према тврђењу Бартона (Barton,

1994: 56), изненађујућа је ширина по којој учење новог предмета подразумева реорганизацију постојећих компонената језика; корени онога што се не разуме „пре леже у начину организовања језика, него у компликованом речнику“. Поред тога, језик часова из исте наставне области разликоваће се у зависности од дидактичког типа часа (учење новог градива, обнављање, оцењивање итд.) и у функцији модела наставе којој припада.

Истраживачка интересовања за карактеристике и начин коришћења језика на часу постоје одавно. У литератури из ове области може се наћи податак да је прва систематска студија језика који користе наставници и ученици на часу забележена 1910. године, први аудио-запис потиче из 1930. године, а 1973. године Розенхин и Фурст (Rosenshine & Furst, 1973; према: Nuthall, 2002) описали су седамдесет шест различитих публикованих система за анализу наставног дискурса. Овако велико интересовање за истраживање употребе језика на часу у том периоду поменути ауторка тумачи *сличношћу налаза* о обрасцима говорне интеракције у школама из различитих средина и на различитим нивоима образовања.

Од седамдесетих година двадесетог века употреба језика на часу истражује се посебно у вези с *приликама за учење* (Bloome, 2002). У средишту пажње истраживача су питања како различите језичке праксе олакшавају поједине типове школског учења, ко је од ученика у стању да се укључи у коју праксу, односно како језик креира услове за *равноправно учешће ученика*. Прилике за учешће истражује се у вези са: полом, класом, расом, матерњим језиком, способностима, местом седења у учионици, личним искуством. У последње време, и под утицајем актуелних политика образовања које погодују хегемонији међународних језика на рачун локалних језика са малобројним говорницима, истражују се како се политика језичког образовања прелама на нивоу језика часа и како за ученике говорнике различитих матерњих језика.

Значајан утицај на истраживања у овој области имале су, према нашем мишљењу, две студије. Студија Г. Велса (Wells, 1986) представља главне налазе лонгитудиналног праћења 32 деце током првих десет година живота са циљем да се истражи процес учења језика, али и која рана дечја искуства највише доприносе школском успеху. Налази су показали да је дечје коришћење и учење језика у кући и у школи различито, и да је *школа мање подстицајна* од куће за даљи развој и учење. Утврђено је, такође, да дечје рано *искуство са причама* (слушање, причање) више од других искустава доприноси развијању дечјих *капацитета за писменост*, а они су пак означени главним фактором успешног школовања. Истраживањем шта је то тако драгоцено за развој у причама закључено је да су оне за дете основни начин конструисања значења, да кроз њих дете почиње да истражује симболички потенцијал језика и стиче осећај власништва над језиком и реалношћу. Другим речима, *прилике за дечје креирање значења* кључне су за учење језика и кроз језик и тај налаз веома је битан за истраживање језика часа. У студији Ц. Б. Казден (Cazden, 2001) настава се истражује као *језички процес у културном окружењу*, а сам језик часа посматран је као *друштвени језик у друштвеном окружењу*. Стога је ова студија

пример новог парадигматског односа према језику часа као предмету истраживања. У њој се разматрају *језици курикулума* у вези са *контролом* и *личним идентитетима ученика* и испитује како обрасци употребе језика утичу на оно што се у контексту *сматра „знањем“* за различите групе ученика. Посебна пажња посвећена је анализи типичног конверзацијског обрасца у настави: *питање – одговор – евалуација/ повратна информација* (ИРЕ образац, према: eng. teacher initiation – student response – teacher evaluation/feedback). Он се посматра као секвенца традиционалног дискурса наставе, указује се на његова ограничења у односу на различите образовне циљеве и на одговорност наставника за мењање оваквог дискурса.

Како се данас истражује језик часа? Језик часа данас се претежно истражује кроз интерпретативни и критички референтни оквир у истраживањима усмереним на снимање или на мењање стања (експеримент, акционо истраживање). Притом се користе различите технике (анализа садржаја, конверзацијска анализа, наративна анализа, анализа дискурса) и истраживачки поступци (феноменолошко посматрање, етнографска анализа, микроетнографска анализа итд.) уз коришћење софтвера за претраживање и кодирање обимног емпиријског материјала.

Методологија истраживања

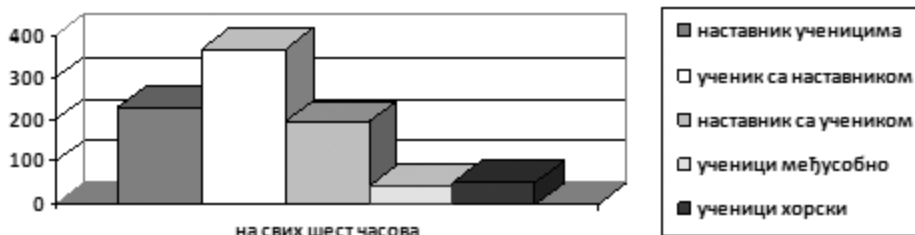
Ово истраживање усмерено је на анализу језика типичних школских часова из наше средине. Будући да су истраживачки подаци те врсте у нашој средини ретки, циљ истраживања је идентификовање и опис језика одабраних часова на основу неколико истраживачких питања и анализа добијених података као прилика за ученичко даље учење језика и учење кроз језик. Наша истраживачка питања усмерена су на: (1) препознавање различитих употреба језика на часу, (2) идентификовање различитих говорних интеракција, (3) истраживање колико ко говори на часу, (4) анализирање какве су реченице којима говоре ученици и наставници и (5) анализирање квалитета учешћа говорника у говорним секвенцама. Истраживање обухвата анализу шест школских часова из београдских основних школа. Материјал за анализу прибављен је посматрањем и тонским снимањем часова и њиховим транскрибовањем у писану форму. Бирани су часови на којима се очекује да ученици доста говоре – три часа српског језика у првом разреду, и то: час на коме се вежба писање слова и одређује положај слова у написаним речима (час бр. 1), час на коме се препричава садржај бајке „Три патуљка“ (бр. 2), час на коме ученици причају причу на основу понуђених слика (бр. 3), час историје у седмом разреду на коме се обнавља и утврђује градиво (бр. 4), час математике у осмом разреду на коме се решавају различити математички задаци (бр. 5) и час књижевности у осмом разреду на коме се разматра актуелност „Горског вијенца“ (бр. 6). Часови из првог и завршних разреда бирани су да што потпуније уочимо и опишемо разноликост језика. Истраживање је реализовано анализом садржаја. Јединице анализе су различите и у складу с истраживачким питањима (реченица, говорна интеракција, питање, конверзацијски образац, говорна секвенца итд.).

Приказ и интерпретација резултата

Различите употребе језика. Језик сваког анализираног часа има слојевиту структуру. Овом анализом најпре се уочава да се коришћење језика на часу одвија посредством јаких интертекстуалних веза са претходним часовима, те се стиче утисак да се претходни и нови часови из исте наставне области налазе у односу „настављаних разговора“. Поред тога, језик је по својој лексичкој и синтаксичкој структури различит од предмета до предмета, па и унутар истог наставног предмета. Стога на часу можемо да препознамо различите школске употребе језика које личе на тзв. друштвене језике. На анализираним часовима преплићу се стручни језик (нпр. језик математике, језик теорије књижевности), језик народног стваралаштва, језик инструкција, метајезик, вршњачки жаргонски језик, поетска употреба језика, али и језик наставника и језик ученика. Све ове употребе одвијају се посредством говорног и писаног језика. На часовима преовлађује употреба говорног језика, што сматрамо повезаним са типом часова изабраних за анализу. Међутим, има делова часа на којима се истовремено користе и писани и говорни језик. Писани језик ученици су користили за читање штампаних текстова и записивање онога што наставник диктира или пише на табли. Ученици су били упућени на ортографски систем и математичку нотацију. Језик се на свим часовима користио у вербалном модалитету уз минималну заступљеност сликовног материјала на једном часу („прича у сликама“), те ова употреба *нема одлике* данас актуелног мултимодалног учења. С обзиром на овакве основне податке, у наставку анализе бавили смо се претежно говорним језиком.

Ко са ким говори на часу. На анализираним часовима регистровано је да се говорна интеракција одвија на пет начина: (1) наставник се обраћа истовремено свим ученицима, (2) наставник говори са појединачним учеником, (3) појединачни ученик говори са наставником, (4) ученици говоре једни са другима међусобно и (5) сви ученици говоре углас. Ово говорење углас повремено се јавља на свим часовима и има скоро ритуални карактер било да служи колективном изјашњавању или подсећању на важна правила, дефиниције и слично.

Графикон 1. Ко са ким говори на часовима



На свих шест часова (графикон 1) најчешће појединачни ученик говори са наставником (41,3%), што је делимично повезано са типом часа. Најређе су говорне интеракције између самих ученика (4,7%). Оне се на часовима јављају спорадично, око тема које нису предмет главне размене и претежно служе разбијању монотоније коју ствара ритам питање–одговор. Укупни подаци показују да се на анализираним часовима *не рачуна* на образовни потенцијал вршњачких интеракција.

Колико ко говори на часу. У овој анализи пошло се од броја изговорених реченица. Квантитативни показатељи ове врсте зависе од типа часа и других ситуационих фактора. На пример, на часу математике (час бр. 5) наставник говори два пута више (64,9%) од свих ученика заједно (35,1%) јер током целог часа покушава да дисциплинује ученике (табела 1). На часу историје (час бр. 4) наставник говори скоро исто колико и сви ученици заједно, јер ученици слабо знају податке из градива и наставник покушава бројним питањима да постигне да се одабране лекције, ипак, некако понове. Свесни условности овакве анализе, покушаћемо да добијене податке размотримо с обзиром на наше полазне претпоставке: (1) да на часовима овога типа главни говорници треба да буду ученици и (2) да је ученичко овладавање наставним дискурсом од првог до седмог и осмог разреда толико напредовало, да је та промена видљива и у подацима квантитативне природе.

Табела 1. Број наставникових и ученичких реченица на часу

Број реченица	I час		II час		III час		IV час		V час		VI час	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
наставника	72	66,7	57	47,1	51	36,2	91	48,9	224	64,9	341	76,6
свих ученика	36	33,3	64	52,9	90	63,8	95	51,1	121	35,1	104	23,4
укупно реченица	108	100,0	121	100,0	141	100,0	186	100,0	345	100,0	445	100,0

На основу квантитативних података (табела 1) можемо најпре констатовати да се количина изговорених реченица знатно увећава у старијим разредима, што је видљиво и у дужини записа часова. Међутим, на свим часовима наставник у односу на ученике – *веома пуно говори* – чак и на часу који је реализован као говорна вежба ученика (час бр. 3). Овај податак се можда може тумачити као показатељ да је настава оваквог типа могућа само уз знатан вербални удео наставника. Супротно нашим полазним очекивањима, учешће наставника у говору на часу *не смањује се* ни у старијим разредима. Према резултатима једног ранијег истраживања које је укључивало и мерење времена колико ко говори (Ваковлјев, 1998), овај однос је још неповољнији на часовима обраде новог градива. Резултати тог истраживања показали су да наставници основне школе на часовима обраде 4,9 пута више говоре од свих ученика заједно; у средњој школи наставници говоре 11,7 пута више од ученика, што значи да ученици у средњој школи говоре око два минута на часу. Када је у питању настава у којој доминира ИРЕ образац и наставничко монолошко излагање градива, резултати су слични и у другим земљама и у вези с тим интересантан је податак да наставници обично нису свесни колико говоре на часу док их неко са тим не суочи (Nystrand & Gamoran, 1997).

Каквим реченицама говоре ученици и наставници. У овој анализи пошли смо од чињенице да говорни језик у контексту употребе могу да карактеришу: адитивност, лабава структура, понављања, дигресије, редундантност, успостављање кохезивности паралингвистичким и невербалним средствима, те сведена синтакса са честим недовршеним и кратким реченицама, упадице, узречице и слично (Mitrović, 2008). С обзиром на такве лингвистичке карактеристике, покушали смо да истражимо заступљеност потпуних и непотпуних реченица, а потом састав потпуних реченица, што чини мали део могућих анализа реченица које се користе у настави.

Табела 2. Састав реченица које користе наставници

Састав реченица	I час		II час		III час		IV час		V час		VI час	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
непотпуне	9	12,5	5	8,8	6	11,8	19	20,9	42	18,8	76	22,3
просте	10	13,9	4	7,0	7	13,7	21	23,1	20	8,9	17	5,0
проширене	45	62,5	43	75,4	30	58,8	42	46,1	134	59,8	142	41,6
сложене	8	11,1	5	8,8	8	15,7	9	9,9	28	12,5	106	31,1
укупно	72	100,0	57	100,0	51	100,0	91	100,0	224	100,0	341	100,0

Према подацима садржаним у табелама 2, и 3: (1) непотпуних реченица има на свим анализираним часовима; (2) користе их и ученици и наставници; (3) у говору ученика заступљене су у распону 20,3–54,8%, (4) у говору наставника заступљене су у распону 8,8–22,3%; (5) њихова заступљеност на часовима из седмог и осмог разреда *већа је* него у првом разреду. У оваквој анализи не можемо се позвати на некакву меру која би имала значење норме, нити можемо тврдити да су све те реченице нефункционалне у конкретним контекстима. Неке су управо очекиване да буду такве – „сведене на реч“, или су продукт покушаја да се говорници брзо споразумеју, или настале релативно честим прекидањима говорника које и ученици и наставници чине. Чак и када узмемо у обзир све то, ова анализа показује за нас неочекивано *пуно непотпуних реченица* у говору на часу.

Табела 3. Састав реченица које користе ученици

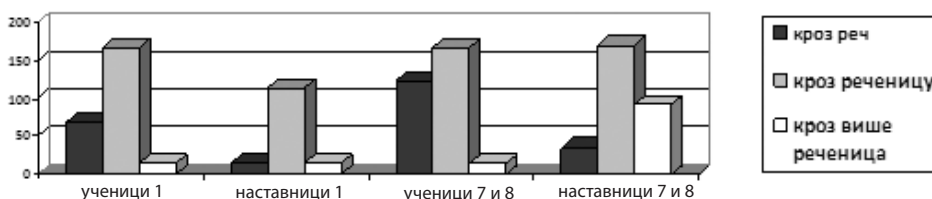
Састав реченица	I час		II час		III час		IV час		V час		VI час	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
непотпуне	12	33,3	13	20,3	32	35,6	21	22,1	44	36,4	57	54,8
просте	8	22,2	5	7,8	28	31,1	14	14,7	12	9,9	16	15,4
проширене	13	36,1	40	62,5	23	25,5	51	53,7	58	47,9	26	25,0
сложене	3	8,3	6	9,4	7	7,8	9	9,5	7	5,8	5	4,8
укупно	36	99,9	64	100,0	90	100,0	95	100,0	121	100,0	104	100,0

Изван непотпуних реченица, на анализираним часовима *доминира употреба проширених реченица* (у говору ученика у заступљености 25,0–62,5%; у говору наставника 41,6–75,4%). Најређе се користе сложене (ученици у заступљености 4,8–9,5%; наставници 8,8–31,1%) и просте реченице (ученици 7,8–31,1%; наставници

5,0–23,1%). Подаци из ове анализе показују још да ученици и наставници *релативно ретко* користе сложене реченице, осим када наставник почне да даје налоге за рад или да објашњава градиво. Употреба простих реченица различита је од ситуације до ситуације. Подаци из табела 2. и 3. могу бити предмет пажње стручњака за језик из перспективе какав је језик на часу у односу на општејезичке норме и норме за говор, колико је говор наставника модел за књижевну употребу језика, каквим језиком говоре ученици. Из педагошке перспективе, пажњу завређују показатељи да на анализираним часовима (намењеним ученичком познавању и разумевању градива) ученици често говоре кроз непотпуне и кратке реченице (распон по часовима 28,1–70,2%), ретко своје знање и разумевање изражавају кроз сложену реченицу мада за то не постоје развојна ограничења, а језик часа често поприма необичну структуру.

Квантитет и квалитет учешћа у говорним секвенцама на часу. Ова анализа показује (графикон 2) да ученици на часовима најчешће говоре *кроз једну реч или реченицу*, а да је говорење кроз више (повезаних) реченица једва заступљено. Оваква уситњеност говора (уз претходно помињане квантитативне податке) за нас је показатељ одсуства навике да се на часу разговара (у смислу симетричности и заједничког осветљавања непознатог) и непридавања значаја развојној потреби ученика да језик користе у већим надреченичким целинама.

Графикон 2. Учешће у говорним секвенцама на часовима



Уситњености говора доприноси и велики број питања на сваком часу. Од укупно регистрованих 1.375 реченица на шест часова, 366 (26,7%) чине питања, што значи да је *свака четврта изговорена реченица – питање*. На овим часовима наставници су поставили 296 питања, а ученици 70. У том збиру су питања сазнајног карактера, али и она везана за организацију рада и дисциплину на часу. Ученичка питања сазнајног карактера су ретка, али и даље садрже трагове аутентичне дечје радозналости. На пример:

[У контексту разговора о акробатама] Ученик: „А како, човек се попење некоме на врат и стоји ту? Или хода по жици и...?“ (час бр. 1).

[У контексту разговора о дипломатији Милоша Обреновића] Ученик: „А како то наставнице, је л’ сваки дан преговарају?“; Други ученик: „Наставнице, а споменик Ђеле-кула, је ли он прави?“ (час бр. 4).

Питања наставника односе се на оно што је познато (подаци из градива). Њихова функција на часу није да наставник сазна шта ученици мисле него да провери да ли располажу одговарајућим подацима и процедурама. Ако је давање очекиваних одговора на неки начин угрожено, наставник прибегава објашњавању и навођењу на одређени одговор.

На анализираним часовима регистрована су два главна конверзацијска обрасца: (1) наставник задаје налог за рад – ученици обављају задатак индивидуално (у писаној форми) – наставник вреднује, и (2) наставник пита – ученици одговарају (усмено) – наставник вреднује. Дакле, у оба случаја ради се о ИРЕ структури, која је предмет истраживања и критике кроз цео двадесети век, и ради које су тако велику примену у истраживању образовања нашле критичка анализа дискурса и микроетнографске анализе дискурса. Те анализе на мунициозним узорцима интеракције расветљавају односе моћи у расподели културног капитала у разреду (Bloome et al., 2005; Mitrović, 2013), доказујући да је у основи ове структуре специфичан процес *привилеговања значења*. Кроз тај процес наставник ученичко искуство постепено трансформише у заједничко искуство разреда, додељујући само њему статус признатог искуства и усмеравајући комуникацију на односе међу појмовима у оквиру структурираног система лингвистичких односа (Plut, 2003). Наставник брине о везама у систему појмова о ком предаје, а *мање о ученичким везама* између искуства и градива. Тиме је простор за развијање ученичких идеја и ученички допринос развијању заједничког знања врло ограничен и скупен. Конверзацијом успостављен однос према знању подразумева давање познатих одговора, кретање према дозвољеним тематским и семантичким пољима и искључиво формалним језиком конкретног часа. Усмеравањем комуникације на односе у систему деконтекстуализованих знања, наставник затвара врата за оне ученике којима је својствен ограничени језички код (Bernštajn, 1979) и који су мање вешти у разумевању и грађењу универзалних значења и деконтекстуализованих знања. У оквиру овог обрасца, типично се инсистира на *дословном понављању градива* – давању унапред познатог и очекиваног одговора. Следећи пример са часа историје (час бр. 4) управо има карактеристике дословног понављања.

„[...] „Н: Које године и како је почео устанак? У1: Фебруара 1804. Н: А где? У1: У Такову. Н: Опет ниси учио. Где је почео устанак? У1: У Орашцу. Н: Ко је вођа устанка? У1: Карађорђе Петровић. Н: Шта је он рекао својим предлагачима? У1: Рекао им је да је преке нарави. Да то знају ако га не буду слушали... Н: Шта су Срби рекли на то? У1: Такав нам вођа треба. Н: Где су вођене битке 1806? У1: Мишарска и Делиградска битка.“

Суштинску компоненту у оваквом наставном дискурсу чини наставников *акт давања повратне информације* на часу, јер наставник њом ученичке одговоре потврђује, оповргава или модификује према главном току наставног градива, а могуће је и да отвори врата наставку комуникације, укључи још ученика у комуникацију и сл. Такве примере идентификовали смо у пар случајева на *часовима из првог разреда*. Следи пример са часа бр. 2.

„[...] Н: Шта ви мислите о Седобрадом, Риђобрадом и Црнобрадом? У1: Мислим да су лопови. У2: Ја мислим да су они три патуљка. У3: Ја мислим да су они безобразни. У4: Ја мислим да је Риђобради био паметнији од оне двојице. Н: *Зашто њега издвајаш?* У4: Он није хтео да краде а они су га натерали. Н: Може ли неко некога да натера да краде? У углас: Хе! Н: *Шта још мислите о Риђобрадом?* У5: Био је паметнији од других. Напољу је била месечина. У1: Био је непаметан. Н: Како се то правилно каже? У1: Он је незналица. Н: *Не удубљује се, не размишља...*“

Првим истакнутим питањем наставник *наставља* комуникацију; другим истакнутим питањем *шири* комуникацију. У последњем одговору из овог примера, наставник *преводи* ученички израз „непаметан“ у књижевну форму. Овакви делови комуникације, на моменат попримају елементе дијалогског квалитета, међутим, њихов број на анализираним часовима је занемарљив. Сличне податке наводе и други аутори. Нистранд (Nystrand & Gamoran, 1997), на пример, наводи податак да је на узорку од 1.151 наставне епизоде са часова из завршних разреда општег образовања у Великој Британији регистровано свега 6,7% епизоде са дијалогским елементима.

Прилике за ученичко даље учење језика и учење посредством језика. Када се процењују ове прилике, онда се мисли на учење које може да уследи из наставе језика (обуке) и на учење из свакодневног коришћења језика у настави. Ово прво потенцијално учење није предмет наше анализе. Повољним предусловима за учење из свакодневног коришћења језика сматрамо прилике за ученичко конструисање значења, а то је могуће ако ученици оперишу језичким целинама, кроз (за њих) сврховиту употребу језика, ако језик користе у различитим облицима за различите сврхе, развијајући богате интерактивне везе (са градивом, наставником, другим ученицима). Другим речима, да би се даље учио језики друге ствари посредством њега, ученицима је потребно да кроз свакодневну употребу *стекну осећај власништва* над језиком и *осећај компетентности* у све савршенијем оперисању језиком као личним когнитивним средством. У случају анализираних часова, ученици језик користе кроз ситне језичке јединице (реч, реченица) унутар униформног говорног модела, нису наставом позвани да граде везе између искуства и градива, немају прилике за развијање богатих интерактивних веза са личним светом, школским и ваншколским. Ово се посебно односи на сужено оперисање градивом у оквиру наставног дискурса. Ученици расту са школским лекцијама и кроз лекције ако их користе тако да постају свеснији онога што већ знају, онога што треба да знају и ако преузимају све више одговорности за сопствено учење (Wells, 1986).

Закључак

О регистрованој употреби језика. Подаци из ове анализе указују на неколико противуречности. (1) Језик часа има веома богату структуру (што је вероватно резултат хуманистичког карактера образовања и разноврсности језика у употреби) и то из наше перспективе представља потенцијално богатство школе оваквог

типа. Међутим, та предност се у образовне сврхе уопште не користи – ни на који начин није предмет ученичке и наставничке пажње, анализе, преиспитивања. (2) Наша школа има обавезу да користи стандардни књижевни језик, и зарад тога се од првог разреда инсистира на формалној употреби језика. То се одвија на рачун превођења дечјег језика и значења у дозвољене форме и семантичка поља, чиме се затвара свет личних искустава ученика. С друге стране, према нашем скромном суду, идентификовани језик часова није модел стандардне употребе језика. (3) На свим анализираним часовима доминира ИРЕ конверзацијски образац, чија су различита ограничења за прилике за учење одавно описана у литератури. Подаци о томе како наставници и ученици користе језик на часовима из завршних разреда могу да се објасне једино њиховим великим засићењем овим обрасцем. (4) Када се подаци о ученичкој употреби језика (које смо ми приказивали збирно), поделе на бар двадесет ученика из одељења, произилази да у школи креираној за образовање – ученици *једва да имају прилику да говоре* а и када то чине, све бива *контролисано*: дужина, тема, форма, очекивани одговор и сл.

Зашто се може веровати анализи језика часа. Мада се анализе језика часа изводе на релативно малом броју часова, они су својеврсни исечци образовних интеракција, интертекстуалних образовних тема и прича, делови актуелних педагошких дискурса. Као такви они су веома реалистични узорци образовне стварности, које тренутна контекстуална збивања (на пример, слаба дисциплина на часу) могу унеколико да модификују, али не и да суштински измене. Чини се да наша анализа пружа основу да закључимо да језик часа можемо да посматрамо *као јединицу за анализу наставе* у којој се преламају: односи подучавања и учења, контекстуални статус знања, интеракцијски односи и начини долажења до знања, односи у погледу власништва над језиком, значењима и знањем, али и шири друштвено-политички (ауторитарни дискурс, демократски дискурс) и културолошки односи (однос према ученику, способностима, учењу и сл.).

Језик часа као евалуативни податак изузетне аутентичности. Ако језик часа посматрамо као јединицу за анализу наставе у којој су процеси и односи у настави доступни за истраживање, језик часа се може користити као евалуативни податак у педагошким истраживањима образовања. У томе је посебно вредна аутентичност таквог податка (захваљујући снимању часа), каква се тешко може обезбедити кроз друге истраживачке процедуре. Најзад, то је посебно релевантно у актуелним реформским процесима, јер нема суштинске промене образовања – без промена у језику часа.

Literatura

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge: Blackwell.
- Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.
- Bakovljević, M. (1998). Uzroci nedovoljnog doprinosa škole razvoju kulture govora. U S. Vasić, U. Kisić i M. Danilović (ur.), *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (str. 103-108). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bloome, D. (2002). Language and Education. *Encyclopedia of Education*. Retrieved June 17, 2015 from the World Wide Web
<http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200359.html>
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, M., Otto, S. & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Event – A Microethnographic Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Dešić, M. (1998). Govor u školi. U S. Vasić, U. Kisić i M. Danilović (ur.), *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (str. 432-435). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clío.
- Ferreiro, E. (1985). Literacy development: A psychogenetic perspective. In R. D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning* (pp. 217-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Goodman, K. (1982). The reading process: A multi-lingual. In K. Tuunainen & A. Chiaroni (Eds.), *Proceedings of the Second European Conference on Reading* (pp. 46-60). Joensuu: University of Joensuu.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In F. Smith (Ed.), *University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment: Literacy before Schooling* (pp. 102-110). Victoria: University of Victoria.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language – based theory of learning. *Linguistic and Education*, Vol. 5, No. 2, 93-116.
- Kelley, D. (2005). *Linguistic Turn. New Dictionary of the History of Ideas*. Retrieved June 16, 2015 from the World Wide Web
<http://www.encyclopedia.com>
- Kembel, Dž. (2005). *Lažljivčeva priča*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The big picture: language and learning in hundreds of english lessons. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur R. & C. Prendergast (Eds.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of language and Learning in the English Classroom* (pp. 30-74), New York: Teachers College Press.
- Mitrović, M. (2008). Neke karakteristike govornog i pisanog jezika. *Pedagogija*, God. 63, Br. 2, 183- 193.

- Mitrović, M. (2013). Ethnography of literacy and microethnographic discourse analysis in literacy research. In M. Despotović, E. Hebib & N. Balázs (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 425-438). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Nuthall, G. (2002). *Classroom Discourse*. Retrieved June 14, 2015 from the World Wide Web <http://education.stateuniversity.com/pages/1916/Discourse.html>
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Scribner, S. (1997). The cognitive consequences of literacy. In E. Tobach, R. J. Falmagne, M. Brown Parlee, L. M. W. Martin & A. Scriben Kapelman (Eds.), *Mind and Social Practice: Selected Writings of Silvia Scribner* (pp. 160-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's „new“ in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, No. 2, 77-91.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Heinemann: Portsmouth.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Подаци о аутору

Др Милица Митровић је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: mimitrovic@open.telekom.rs

КРИТИЧКИ КОНСТРУКТИВИЗАМ – КОНЦЕПЦИЈА И МОГУЋНОСТИ У ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАЊА¹

Апстракт У фокусу овог рада налази се критички конструктивизам који се, као перспектива социјалног конструктивизма, усредсређује на улогу социјалног и културног окружења у креирању знања, уз обухватање критичке димензије ради трансформације друштвених значења и пракси. Циљ рада односи се на критичко сагледавање образовних потенцијала критичког конструктивизма, посебно када је реч о образовању за активно грађанство и демократију. У раду се разматрају базичне претпоставке ове теоријске перспективе и њихове импликације на образовање и наставу, као и на разумевање улоге наставника и програме њиховог професионалног образовања и усавршавања. Такође, у раду се представљају истраживачки налази о ефектима наставне праксе уоквирене идејама критичког конструктивизма. Закључује се да критичко-конструктивистичка перспектива може имати посебан значај у припреми ученика за активну улогу грађанина који партиципира у даљој демократизацији друштвене заједнице, као и за живот у неизвесном свету различитости. Истовремено, теоријска анализа и сагледавање истраживачких налаза наводе на констатацију да је у образовању и настави потребно дати предност плуралистичком погледу, који може продуктивно објединити елементе из различитих теоријских перспектива са стеченим искуственим сазнањима у кохерентну основу за иновативно деловање.

Кључне речи: демократизација друштва, конструктивистичка педагогија, критички конструктивизам, наставник, промене у образовању.

1 Чланак представља резултат рада на пројекту *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи*, бр. 179010 (2011-2015), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

CRITICAL CONSTRUCTIVISM – CONCEPT AND POSSIBILITIES OF ITS APPLICATION IN THE FIELD OF EDUCATION

Abstract *The paper focuses on critical constructivism which, as a perspective of social constructivism, concentrates on the role of social and cultural environment in the creation of knowledge, including critical dimensions of the transformation of social meanings and practices. The aim of the research was to critically analyse educational potentialities of critical constructivism, especially when it comes to education for active citizenship and democracy. The basic concepts of this theoretic perspective are analysed as well as their implications for education, understanding the role of the teachers, and the curricula for their initial and in-service teacher training. The research results of the effects of the teaching practice framed by the ideas of critical constructivism are also presented. It may be concluded that the critical constructivistic perspective may be of special importance for preparing pupils for the role of active citizens who will participate in further democratization of the social community, as well as for life in the uncertain world of diversity. At the same time the theoretical analysis and the research results imply that in education and teaching practice more space should be given to developing pluralistic views which can unify elements of different theoretical perspectives and acquired experiential knowledge into a coherent basis for innovative acting.*

Keywords: *democratization of society, constructivistic pedagogy, critical constructivism, teacher, changes in education.*

КРИТИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТИВИЗМ – КОНЦЕПЦИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме *Резюме.- В центре данной работы находится проблема критического конструктивизма, который, как точка зрения социального конструктивизма, фокусируется на роль социальной и культурной среды в создании знаний, при чем учитывается критический подход в целях изменения общественного значения и практики. Обсуждается образовательный потенциал критического конструктивизма, в частности образования для активного гражданства и демократии. Рассмотрены основные положения данной теоретической перспективы и ее влияние на образование и обучение, а также на понимание роли преподавателей и программ профессионального образования и усовершенствования. Кроме того, в работе приводятся результаты исследования о воздействии педагогической практики на основе идей критического конструктивизма. Сделан вывод о том, что критический конструктивистский подход может иметь особое значение в подготовке учащихся к активной роли гражданина, участвующего в дальнейшей демократизации общества, способного*

жить в нестабильном мире различий. В то же время, теоретический анализ и обсуждение полученных результатов приводят к выводу, что в процессе образования преимущество имеет плюралистическая точка зрения, которая может продуктивно сочетать элементы различных теоретических перспектив с эмпирически приобретенным знанием в единое основание для новаторской деятельности.

Ключевые слова: демократизация общества, конструктивистская педагогика, критический конструктивизм, преподаватель, изменения в образовании.

Увод

Данас је конструктивизам, као теорија сазнавања постмодерне и из ње изведена теорија учења и педагошка теорија, широко прихваћен на педагошкој сцени. Он се појавио као алтернатива бихејвиористичком приступу учењу као процесу апсорбовања и репродуковања знања, и традиционалном „трансмисионом“ моделу образовања као процесу преношења унапред изграђених облика знања. Међутим, док конструктивизам као теорија учења сеже уназад неколико деценија, конструктивизам у образовању, подједнако и као теорија и као пракса, привлачи пажњу научне јавности тек приближно две деценије (Richardson, 2003). Истраживања основних тенденција развоја образовања (American Psychological Association, 1997; UNESCO, 2004) показују да се данас одвија прелазак са модела преношења знања на конструктивистички модел, који приоритет даје личном искуству ученика. Основни разлози којима се уобичајено оправдава потреба за образовним променама налазе се у претпоставкама да конструктивистичка средина за учење усмерена на ученика подстиче развој самопоуздања, креативности, независности у мишљењу, способности решавања проблема и доживотног учења. При томе је важно нагласити да постоје знатне разлике у тумачењу самог концепта конструктивизма, при чему се у области образовања најчешће расправља о интерпретацијама које се повезују са когнитивним и социјалним или културним нагласком. У том оквиру се у литератури (Davis & Sumara, 2002; Richardson, 2003) најчешће групишу две форме конструктивизма: индивидуални (когнитивни) и социјални. Марк Виндчајтл (Windschitl, 2002) наглашава да је питање поимања различитих концептуализација конструктивизма веома значајно, будући да се циљеви наставног часа, активности учења, и чак културе учионица веома разликују, у зависности од преферираног теоријског приступа.

Заједничка основа варијација конструктивизма садржана је у принципу да се знање не усваја пасивно, већ да представља резултат активности конструисања субјекта који сазнаје (von Glasersfeld, 1995). Притом, индивидуални конструктивизам акценат ставља на интрапсихичке когнитивне процесе који се сматрају извором конструкције стварности (Milutinović, 2011a). Индивидуални конструктивизам тако

представља систем објашњења о томе како ученик као појединац реконструише и усавршава знање. Сматра се да се корени ове форме конструктивизма налазе у теорији когнитивног развоја Жана Пијажеа. Према овом приступу, ученик активно реструктурише знање на индивидуалан начин, утемељујући флуидне когнитивне структуре на постојећим знањима и искуствима стеченим у формалним и неформалним контекстима (Windschitl, 2002). Социјални конструктивизам, с друге стране, најчешће се доводи у везу са социокултурном теоријом Лава Семјоновича Виготског. За разлику од индивидуалног, социјални конструктивизам се усредсређује на интерпсихичке процесе, односно на социјалну конструкцију знања. Теорија Виготског је посебно истакла да се учење не одвија у когнитивној изолацији, већ да се дешава кроз социјалне интеракције с другима у одређеном социјалном, културном и историјском оквиру.

Важно је напоменути да концептуализације конструктивизма које нуде Пијаже и Виготски у новије време представљају предмет критике (Taylor, 1996), пре свега у оквиру расправа о социокултурном контексту конструкције знања. Тако се у литератури новијег датума (Bentley et al., 2007; Kincheloe, 2008; Stears, 2009; Wong et al., 2006) развија концепт критичког конструктивизма, у оквиру којег се иде даље од разумевања значаја активности ученика у грађењу значења, било индивидуално или у социјалном контексту. У фокусу критичког конструктивизма налази се улога социјалног и културног окружења у креирању знања, уз обухватање критичке димензије ради трансформације друштвених значења и пракси (Milutinović, 2012). У том оквиру, циљ овог рада односи се на критичко сагледавање образовних потенцијала критичког конструктивизма, посебно када је реч о образовању за активно грађанство и демократију. У раду се разматрају базичне претпоставке критичког конструктивизма и сагледавају њихове импликације на образовање и наставу, на разумевање улоге наставника и на програме њиховог професионалног образовања и усавршавања. Такође, у раду се представљају истраживачки налази о ефектима увођења идеја критичког конструктивизма у наставу.

Критички конструктивизам: карактеристике и импликације за образовање и наставу

Критички конструктивизам, као социјална епистемологија, комбинује гледишта развијена у оквиру радикалног и социјалног конструктивизма са критичком теоријом и њеним еманципаторским програмом ради разоткривања начина на који социјални чиниоци и друштвена динамика утичу на конструисање образовних пракси (Bentley, 2003; Kincheloe, 2008; Taylor, 1996). Конкретније, критички конструктивизам претпоставља епистемологију социјалног конструктивизма и с тим повезане методичке процедуре у настави, подржавајући педагошки дискурс усмерен ка генерисању критичког саморефлексивног размишљања. Полазећи од становишта да реалност и научне чињенице нису дате, већ да су генерисане социјалним процесима преговарања (Kukla, 2000), социјални конструктивизам

ситуира знање у социјални и културни контекст, усредсређујући се на испитивање начина на које се друштвене појаве или предмети свести развијају у социјалним контекстима. Из ових претпоставки логично следи став да се учење не односи стицање знања које постоји негде изван ученика, већ да представља процес који се одвија кроз интеракцију с другима у одређеном друштвеном и културном контексту. Социјална природа учења потврђује важност социјалне интеракције кроз коју ученик конструише властиту реалност у реципрочним релацијама с другима који посредују социокултурно искуство (Babić, 2007). Из схватања да су процеси сазнавања и учења тесно повезани са културним вредностима и социјалним консензусом произлази уверење да у средиште наставног процеса треба поставити социјалне процесе који доводе до креирања знања. Улога наставника је да буде саветник и помагач у процесу учења, који истражује културне светове ученика и њихове потребе. С обзиром на становиште социјалног конструктивизма да се учење одвија кроз дијалог, настава мора бити конципирана као учешће у колаборативним активностима. Примена кооперативних облика рада омогућава дељење различитих искустава и перспектива, и тиме заједничко креирање разумевања, то јест социјално конструисање знања.

Истицање централне улоге језика, културе и моћи у јавном школству усмерава пажњу на језик и културу ученика, што пак захтева признавање политичке природе образовања. Управо образовање као политички чин представља средишњи предмет анализе критичке педагогије која се везује за критичку теорију и Франкфуртску школу са Максом Хоркхајмером (Max Horkheimer) и Теодором Адорном (Theodor Adorno) у првој генерацији на челу. На тој линији је Пауло Фреире (Freire, 2002), као један од оснивача критичке педагогије, сматрао да образовање представља део пројекта ослобођења, јер отвара могућност за развијање способности самопреиспитивања, управљања властитим животом и критичког деловања. Критичка педагогија, као теорија у области образовања, има за циљ реформу школства и развој модела педагошке праксе у којем би наставници и ученици постали критички актери, који активно преиспитују и решавају питања теорије и праксе, однос између критичке анализе и општеприхваћених претпоставки, те знања и промена у друштву (Žigu, 2013). Ова педагогија је тако усредсређена на различите социјалне, културне и политичке дискурсе који организују друштво, доводећи у питање његове основне вредности, структуру и организацију (Milutinović, 2011b). образовање се у овом контексту посматра као трансформишућа снага која може помоћи човеку да сагледа социјалне проблеме, да рационално анализира постојеће социјалне и културне структуре, да увиди властите способности и да промени материјалне и социјалне околности у којима живи. Овакво виђење наглашава значај развоја језика критике како би се сагледали начини на које се школе користе као средство друштвене, политичке и културне репродукције.

Будући да социјални конструктивизам представља теоријску перспективу фокусирану на социјалну природу конструкције реалности и учења, критички конструктивизам такође усмерава пажњу на питање наставе и учења, заснивајући

се на идеји да ученици активно конструишу знање путем интеракције са социокултурним окружењем. Истовремено, полазећи од разматрања критичких теоретичара као што су Пауло Фреире, Анри Жиру (Henry A. Giroux), Питер Мекларен (Peter McLaren), критички конструктивизам се бави политичком природом знања и начином на који се знање посматра и користи у јавним школама. Уверење је да школски курикулум одражава главну идеологију у друштву, и да као такав може бити усмерен на репродукцију друштва или на његову трансформацију. Овакав приступ полази од става да је неопходно обезбедити услове за подизање критичке свести и развој критичког мишљења, како би се и наставници и ученици оснажили да постану активни учесници у политичким и друштвеним демократским променама.

Критичком перспективом проширена идеја социјалног конструктивизма тако захтева заузимање критичког става према тврдњи да је наше разумевање света поуздано и сугерише критичку рефлексију образовних институција и пракси (Milutinović, 2012). Уверење је да свест о процесима кроз које се одређеним тврдњама придаје статус знања помаже разоткривању непостојане и контекстуалне природе знања. Тиме се увећава спремност да се тврдње о знању подвргну деконструкцији и реконструкцији, што пак представља значајну подлогу за критичнији, креативнији и промишљенији приступ настави (Bentley et al., 2007). С тим у вези, критички конструктивизам је усмерен на пропитивање врсте знања с којом се ученици сусрећу у школи. Критичком преиспитивању подвргавају се садржаји обухваћени школским курикулумом и сва догађања унутар учионице. У том оквиру, Џо Кинчело (Kincheloe, 2008) истиче да су настава и учење тесно повезани с актом истраживања. Реч је о томе да се учење у оквиру ове перспективе описује као процес креације који је увек ситуиран у одређени социополитички контекст (Mallott, 2011). Другачије речено, учење се односи на активности анализирања, интерпретирања и конструисања широког распона знања које израста у разноврсним контекстима. Циљ образовања више није преношење одређене суме валидираног знања, већ је радикална промена односа према знању. Зато се јавља захтев за укључивање ученика у процес производње знања, што претпоставља ангажовање у испитивању поступака који најпре воде ка продукцији знања, а потом и поступака којима се осигурава његова репродукција путем школског курикулума (Bentley et al., 2007). Разјашњавање ових процеса се одређује као кључно у оснаживању и наставника и ученика како би заједнички радили на трансформацији знања.

Полазећи од оквира Хабермасове теорије комуникативног деловања, критички конструктивизам заступа идеју о потреби успостављања нових врста комуникативних односа наставника и ученика, који претпостављају њихово ангажовање у формама отвореног и критичког дискурса (Dawson & Taylor, 1998). Стављање отвореног дискурса у средиште наставног процеса подразумева повезивање наставног садржаја са ваншколским искуствима ученика, и партиципација у дискурзивним праксама које захтевају обелодањивање властитих уверења. Отуда отворени дискурс у настави имплицира препознавање и вредновање перспектива ученика кроз истраживања њихових животних циљева,

посебно њихових вредности и погледа на свет. Ангажовање ученика у отвореном дискурсу такође подразумева стимулисање дискусије унутар малих група, како би се креирале прилике за разјашњавање постојећих разумевања и развоја нових. Све то претпоставља атмосферу узajамног поверења и поштовања која је нужна у било којим релацијама које укључују критичко рефлектовање успостављених веровања и слободно изношење властитих перспектива. Други тип дискурса који заузима централно место у средини за учење изграђеној у референтном оквиру критичког конструктивизма представља критички дискурс. Овај тип дискурса подразумева ангажовање ученика у процесу преиспитивања утицаја наставника, наставних циљева, активности и садржаја на властито учење. Примена критичког дискурса у настави укључује прилике за ученике да искажу критичке погледе на наставне активности и активности учења. Она такође подразумева подељену контролу над средином за учење, то јест спремност наставника да у наставном процесу саслуша и узме у обзир глас ученика (Taylor, 1996). Критички дискурс тако обезбеђује услове да ученици управљају властитим процесима учења, и преговарају са наставником у планирању, спровођењу и процењивању активности учења.

У целини посматрано, наставна пракса уоквирена идејама критичког конструктивизма претпоставља промену односа према знању, који је повезан са производњом и репродукцијом структуре моћи у друштву. Узимајући у обзир сву комплексност образовног рада у овом референтном оквиру, Мајкл Бентли (Bentley, 2003) наглашава да не постоје готове формуле за наставну праксу. Уверење је да постоји могућност практиковања широког спектра наставних метода и поступака ради промене односа према знању, који се неминовно изграђује у ситуацијама учења. Тако се, на пример, кроз разноврсне активности (писање, дискусије у малим групама, симулације, пројекти) могу отворити прилике да ученици доводе у питање епистемолошки статус који се приписује научним знањима и рефлектују питање продукције знања (Bentley, 2001). Такве активности отварају могућност за критичко посматрање знања и разматрање општеприхваћених претпоставки које утичу на дизајнирање школског курикулума. Истраживачка настава и учење засновано на проблему су, као примери наставне праксе усмерене на ученика, једнако сагласни с епистемолошком позицијом критичког конструктивизма. Примена фреиреанског педагошког приступа заснованог на постављању проблема такође дозвољава ученицима да мање сагледавају свет као статичан, а више као процес подложен сталним променама.

Увођење идеја критичког конструктивизма у наставу и истраживачки налази

Док су педагошке вредности наставне праксе утемељене на идејама социјалног конструктивизма у виготскијанској традицији увелико потврђене (Palincsar, 1998; Terwel, 1999), могло би се рећи да ефекти креирања критичко-конструктивистичке средине за учење тек очекују потврду у истраживачким налазима. Истраживачки инструментаријум CLES (Constructivist Learning Environment Survey) конструисали

су Питер Тејлор (Peter Taylor) и Бари Фрејзер (Barry Fraser) деведесетих година XX века, да би помогли наставницима истраживачима да креирају наставне ситуације које су утемељене на конструктивистичком приступу. Ревидирана верзија овог инструментаријума конструисана је крајем деведесетих година XX века зарад пружања помоћи наставницима у креирању критичко-конструктивистичке средине за учење, и истраживања перцепција и ефеката увођења овог референтног оквира у наставну праксу (Taylor et al., 1997). Реч је о инструменту у облику стандардизованог упитника за испитивање перцепција заступљености кључних димензија критичко-конструктивистичке средине за учење, који садржи следеће индикаторе, односно скале: 1. скала личне релевантности, која испитује до које мере су у наставном процесу ангажоване претходне концепције и искуства ученика, 2. скала непоузданости знања, која испитује перцепције културне и друштвене условљености наставних садржаја, односно мери учесталост примене проблемског и интерпретативног приступа, 3. скала критичког става, која је намењена испитивању перцепција прилика за преиспитивање утицаја наставника, наставних циљева, садржаја и метода на учење ученика, 4. скала подељене контроле, која испитује перцепције подељене контроле над средином за учење, односно мери колико ученици учествују у креирању, процењивању и вредновању властитих активности, 5. скала ученичког преговарања, која је намењена испитивању процена о могућностима ангажовања ученика у развоју, размени и усвајању нових знања, као и у расправама о њиховој одрживости.

Истраживачки инструментаријум CLES је провераван на различитим узорцима испитаника, у различитим културама и земљама, укључујући Аустралију и Тајван (Aldridge et al., 2000), Јужноафричку Републику (Aldridge et al., 2004), Сједињене Америчке Државе (Nix et al., 2005), Турску (Bukova Güzel & Alkan 2005). На основу добијених резултата закључено је да овај инструментаријум представља поуздано средство евалуације средине за учење и да је користан за испитивање степена у којем ученици опажају да се конструктивистички принципи уводе у наставну праксу. Нека истраживања у којима су коришћене квалитативне и квантитативне методе била су фокусирана на испитивање ученичких преференција према критичко конструктивистичкој средини за+ учење. Тако је, на пример, акционо истраживање спроведено у Аустралији (Dawson & Taylor, 1998) показало да ученици, у целини посматрано, испољавају преференције према могућностима активног укључивања у форме отвореног и критичког дискурса. Међутим, резултати истраживања такође показују да поједини ученици исказују неповерење према новим начинима осмишљавања искуства, да не показују склоност према узимању учешћа у дискусијама, и тиме према могућности укључивања у радикалну реконцептуализацију традиционалних улога у настави. Закључак је да креирање критичко-конструктивистичке средине за учење може мотивисати учење и помагати у учењу ученицима који позитивно реагују на средину за учење усмереној на ученика и оријентисаној ка сарадњи. Истовремено, констатација је да критичко-конструктивистичка средина за учење може да произведе велико оптерећење и

отпор код ученика чија, на пример, лична историја школовања или епистемолошка уверења подупиру пасивнију невербалну позицију слушалаца.

Истраживање у Хонгконгу, извршено на узорку ученика старих од шеснаест до деветнаест година, такође показује да испитаници исказују склоност према настави у којој се наставни садржаји повезују са ваншколским искуствима, узимају у обзир њихови „гласови“, обезбеђују прилике за учествовање у планирању наставних активности, и за ангажовање у развоју и размени нових знања (Wong et al., 2006). Добијени подаци показују да конгруенција између елемената критичко-конструктивистичке средине за учење и ученикових преференција није повезана са когнитивним исходима учења. Међутим, резултати показују да је она чврсто повезана с афективним доменом у смислу повећања интринзичне мотивације за наставне садржаје и развијања доживљаја самоефикасности. Слично истраживање извршено у Хонгконгу, на узорку ученика старих од петнаест до шеснаест година (Fok & Watkins, 2007), показује да критичко конструктивистичка средина за учење има специфичан ефекат на приступе учењу успешнијих ученика свесних промена у средини за учење. Истраживачки налази показују да свесност ученика о карактеристикама нове средине за учење утиче на пораст дубинског приступа учењу, који се пак у литератури (Trigwell et al., 1999) повезује с исходима учења високог квалитета. Важне импликације односе се на чињеницу да је у процесу увођења идеја критичког конструктивизма у наставу потребно ученике експлицитно упознати са циљевима овог приступа како би се подстицала свесност о промени у средини за учење. Међутим, добијени резултати такође сугеришу да би овакав приступ могао бити адекватан само за успешније ученике који су свесни властитог когнитивног функционисања. Истраживачки налази студије случаја, изведене на узорку ученика старости од једанаест до дванаест година у Јужноафричкој Републици (Stears, 2009), сугеришу да се увођењем конструктивистичких елемената у наставни процес отварају могућности за ученике да, поред развоја концептуалног знања и научног начина мишљења, остваре исходе учења и у другим доменима (на пример, осећање самопоштовања, дигнитета), кроз задовољење социјалних и личних потреба.

Иако, у целини посматрано, преглед резултата студија говори у прилог овом теоријском оквиру, значајно је напоменути да јасно артикулисан поглед критичког конструктивизма пружа наставнику само епистемолошки оквир унутар којег се отварају прилике за рефлектовање властитих педагошких циљева и праћење ефеката увођења иновација у наставни процес (Dawson & Taylor, 1998). То значи да увођење идеја критичког конструктивизма у наставу претпоставља висок ниво ангажовања наставника и развијене истраживачке компетенције.

Нове улоге и компетенције наставника

Критички конструктивизам проширује професионалне улоге наставника, подржавајући концепцију наставника истраживача која претпоставља компетенције за истраживање ученика, друштвене позадине школства, и принципа на основу којих

се сабира, организује и контролише школско знање. Ова концепција подразумева и наставника оспособљеног за самоиспитивање властитих уверења и акција, као и за истраживање социјалног и културног контекста ужег и ширег друштвеног окружења. У том смислу се нове улоге наставника односе на дизајнирање наставних ситуација које дају континуирани импулс процесу учења, што захтева да се у настави полази од проблема и потреба ученика. Битна је свест наставника о томе да ученици конструишу знање, и да у том процесу реинтерпретирају постојеће концепте и развијају нове на основу властитог искуства. Улога наставника је да на темељу познавања ученика и културе учионице обезбеди подршку која подупире ученике у осмишљавању и интерпретирању школских и других знања. Поред испитивања доминантних форми знања које обликују искуства ученика и праћења образаца дискурса у учионици, нове улоге наставника односе се и на истраживање начина обликовања постојећег курикулума. Од наставника се очекује да промишља сложен однос међузависности знања, моћи, идеологије и школског курикулума. Свест о политичкој природи знања омогућава фокусирање на централна питања производње, дистрибуције и евалуације знања, као и друштвених односа у настави (Kincheloe, 2008). Све то оснажује наставника да, као партнер у процесу учења, подстиче ученике да постану активни учесници у потрази за знањем и значењем, да се укључе у креирање курикулума, и тиме преузму активну улогу произвођача, а не само потрошача знања (Žiru, 2013).

Нове улоге наставника претпостављају коришћење стратегије која се односи на истраживање властитих епистемолошких уверења. Ради се о разумевању наставника као истраживача који, испитујући себе као наставника, открива снаге које обликују начине на који посматра свет и опажа властите улоге. Ова самоиспитивања укључују критичко рефлектовање укалупљених начина размишљања и дубоко укорених убеђења и митова који свакодневно обликују имплицитне педагогије и наставне праксе (Taylor, 1998). Са становишта критичке теорије, она такође укључују и преиспитивање позитивистичког начина мишљења који обеснажује наставника и одваја га од истраживачког рада. У том смислу се од наставника очекује спремност на истраживање друштвеног контекста образовања и активно учествовање у процесима културних промена и изван школе (Taylor, 1996). Сматра се да истраживачке компетенције оснажују наставника за критичко анализирање свега онога што се дешава у учионици, то јест за бављење следећим питањима: Шта желим да постигнем одређеном наставном праксом? У којим околностима је та пракса адекватна? Како се она може прилагодити контексту одређене учионице, и повезати са начинима евалуације и процењивања? Став да наставници нису само практичари који обављају неопходне друштвене функције, већ да треба да буду укључени у истраживање и теоретисање о фундаменталним питањима као што су, на пример, циљеви образовања и најбољи начини њиховог достизања, претпоставља и коришћење акционих истраживања као стратегије професионалног рада и кључне полуге мењања школе и друштва.

Теоријске претпоставке којима се подржавају нове улоге наставника имају импликације и на курикулум професионалног образовања и усавршавања. У светлу заузимања проширене перспективе професионалних знања, Џо Кинчело (Kincheloe, 2008) истиче да је образовање наставника утемељено на критичком конструктивизму усмерено ка развоју следеће базе знања и професионалних компетенција: 1. стручна компетентност која укључује експертска знања и разумевање историјске утемељености дисциплине, 2. оспособљеност за креирање наставне ситуације значајне за физичку и емоционалну добробит ученика, 3. познавање начина на који деца уче и карактеристика развојних фаза, 4. оспособљеност за креирање средине за учење изграђеној на познавању претходних знања и искустава ученика и усмереној на развој њиховог концептуалног разумевања, 5. оспособљеност за коришћење различитих методолошких приступа у истраживањима, 6. оспособљеност за критичко преиспитивање битних историјских тенденција ужег и ширег друштвеног окружења ради укључивања у социјалне и образовне процесе изван школе, 7. познавање стратегија управљања и организације наставног процеса којима се подстиче учење свих ученика, 8. познавање историјских, културних, политичких, економских, психолошких и филозофских димензија образовања, 9. свест о политичким питањима неједнаке дистрибуције моћи и ресурса која знатно умањује перформансе неких ученика, 10. оспособљеност за примену различитих техника процењивања напретка и постигнућа ученика, и њихово коришћење ради унапређивања наставне праксе.

На крају, значајно је напоменути да иако програми стручног усавршавања наставника засновани на критичком конструктивизму не представљају уобичајен приступ професионалном развоју, поједини примери (Jofli et al., 1999; Watts et al., 1997) илуструју инициране промене у професионалној пракси наставника. Акциона истраживања практичара покренула су промене у перцепцијама властитих улога и свесности о имплицитним теоријама које стоје у основи практичног деловања, у развоју наставне праксе унутар одређеног социјалног и политичког контекста, ангажовању у проналажењу и препознавању проблема у наставним ситуацијама, и позиционирању догађаја у учионици у центар властитих истраживања.

Закључак

У разматрању питања унапређивања квалитета наставе с обзиром на промене околности савременог света, перспективу отварају најновији истраживачки налази из области проучавања процеса учења који, с једне стране, потврђују недостатке традиционалног модела преношења знања, а с друге, дају снажну емпиријску подршку моделу конструисања знања. Истраживачки налази недвосмислено показују да се услови за квалитетно учење стварају онда када ученик садржаје учења доживљава као смислене и корисне за властити живот, те када је активно ангажован у креирању знања кроз повезивање нових информација са претходним знањима и искуствима (McCombs & Whisler, 1997). Притом се у контексту покретања демократских процеса

чини посебно релевантна критичком визијом проширена идеја конструктивизма са претпоставкама које имају значајне импликације на образовање за демократско друштво. Ове претпоставке се односе на: 1. повезаност знања и друштвеног деловања, 2. контингентну природу знања, и 3. вредносну обојеност знања, то јест на његову културну и политичку осетљивост (Bentley, 2003). Полазећи од ових претпоставки критички конструктивизам позива на критичко преиспитивање науке и њених метода, школског курикулума и наставне праксе.

У том оквиру, уверење појединих аутора (Bentley et al., 2007) је да критичко-конструктивистички увиди представљају важно оруђе одговорне критике наставне праксе у демократском друштву, будући да насупрот позитивистичком идеалу не дају праву слику о начину на који свет функционише. Посматрано са педагошког аспекта, они не указују наставнику на исправне начине поучавања и учења. Уместо тога, критички конструктивизам помаже и наставницима и ученицима да ситуирају себе и властити поглед на свет у шири социјални, културни, историјски, економски и филозофски оквир (Kincheloe, 2008). Сматра се да продубљивање и проширивање могућности критичког мишљења иницира анализу и реконструкцију властитог положаја и улоге у институцијама образовања. Уз то, верује се да оспособљеност за пропитивање валидности, доказа, претпоставки и импликација знања експерата представља епистемолошки алат који омогућава укључивање у процесе доношења политичких одлука, што је промена у смеру балансирања односа моћи у друштву (Bentley, 2001). Уопште узев, критичко конструктивистичке претпоставке и импликације на наставу које се тичу заједничког доношења одлука и обликовања курикулума, улоге наставника и ученика као истраживача и креатора значења имају снажан еманципаторски потенцијал и конвергирају са циљевима образовања за демократију.

И поред тога што су критичко-конструктивистичке поставке потенцијално релевантне за практично деловање, могуће је констатовати потешкоће са којима се могу суочити настојања да се наставна пракса утемељи на овој теоријској перспективи. Најпре, реч је о томе да у нашим образовним институцијама и даље доминира шира „култура позитивизма“ (Žiru, 2013: 39) која позиционира учеснике образовног процеса као пасивне потрошаче знања и претпоставља послушно извршавање задатака које постављају претпостављени. Другачије речено, начини на који наставници третирају и користе знање, као и начини на који су ученици научени да посматрају знање обликују оно што се дешава у учионици на начин који је у складу са принципима позитивизма (Žiru, 2013). У социјалној средини и педагошкој ситуацији у којој је тешко уочити да је школско знање друштвено конструисано није једноставно развијати истраживачке компетенције, како наставника тако и ученика. Ради се о томе да истраживачке активности ученика могу подстицати само наставници који су и сами истраживачи оспособљени за испитивање како перспектива ученика тако и личних уверења и акција. Важна је и спремност наставника за преузимање ризика уласка у нове и непознате области, што подразумева увођење промена у властиту праксу. Док се потешкоће

у процесу увођења идеја критичког конструктивизма у наставу могу повезати са компетенцијама наставника, истраживања (Dawson & Taylor, 1998) потврђују да се оне такође повезују и са личним веровањима ученика, њиховим стиливима учења, нивоима мотивације и перцепцијама властитих улога. Све наведено проблематизује основне теоријске и методолошке поставке критичког конструктивизма, то јест отвара питање конкретних полазних основа за процесе еманципације, уз уважавање узајамне повезаности педагогије, политике и социоекономског и културног контекста.

Узимајући у обзир све речено, може се закључити да намера дизајнирања наставе која одговара захтевима јачања еманципаторских потенцијала не представља панацеју за трансформацију средине за учење, нити за покретање процеса критичке рефлексије. У том контексту постоје залагања појединих аутора (Taylor, 1998) за установљивање односа бриге који укључује развијање емпатичности и односа узајамног уважавања, посвећеност дијалошком дискурсу, као и метадискурсу помоћу којег се критички пропитују нормативна правила која регулишу социјалне ситуације у учионици. Сматра се да се ризик конфронтације ученика са реформом епистемологије у учионици може превазилазити увођењем епистемолошког плурализма, чиме се отварају могућности за успостављање и одржавање средине за учење у којој владају односи бриге према ученицима са широким распоном уверења и вредности (Dawson & Taylor, 1998). Ради се о схватању да се критичко-конструктивистичка перспектива не сме посматрати као универзално решење за све ситуације, будући да се наставници у учионици суочавају са различитим ситуацијама и ученицима који различито реагују на средину за учење усмереној на ученика и на могућност партиципирања у критичком дискурсу. Иако се критичко-конструктивистичка перспектива чини посебно значајна у условима припреме ученика за активну улогу грађанина и за живот у неизвесном свету различитости, чини се да у педагошкој пракси предност треба дати више плуралистичком погледу који има могућност да на продуктиван начин обједини добре стране парадигме оријентисане на садржај са савременом парадигмом конструисања знања, укључујући њене индивидуалне, социјалне и критичке варијације.

Литература

- Aldridge, J., Fraser, B. J. & Taylor, P. C. (2000). Constructivist learning environment in a cross-national study in Taiwan and Australia. *International Journal of Science Education*, Vol. 22, No. 1, 37-55.
- Aldridge, J., Fraser, B. J. & Sebela, M. (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education*, Vol. 4, No. 4, 245-253.
- American Psychological Association (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform*. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved February 27, 2014 from the World Wide Web <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>

- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 4, No. 2, 217-229.
- Bentley, M. L. (2001). *Science Education in a Curriculum for Democratic Citizenship*. Retrieved June 9, 2014 from the World Wide Web
http://web.utk.edu/~mbentle1/SE_Democ_VAST_01.pdf
- Bentley, M. L. (2003). *Introducing Critical Constructivism: Critical Consciousness Through A Critical Constructivist Pedagogy*. Retrived July 7, 2011 from the World Wide Web
http://web.utk.edu/~mbentle1/crit.constrc_aesa_03.pdf
- Bentley, M., Fleury, S. C. & Garrison, J. (2007). Critical Constructivism for Teaching and Learning in a Democratic Society. *The Journal of Thought*, Vol. 42, No. 2, 9-22. Retrived July 21, 2011 from the World Wide Web
http://web.utk.edu/~mbentle1/critconstruct_jot_07.pdf
- Bukova Güzel, E. & Hüseyin, A. (2005). Evaluating pilot study of reconstructed Turkish Elementary School Curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 5, No. 2, 410-420.
- Davis, B. & Sumara, D. (2002). Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities. *Educational Theory*, Vol. 52, No. 4, 409-428.
- Dawson, V. M. & Taylor, P. C. (1998). Establishing open and critical discourses in science classroom: Reflecting on initial difficulties. *Research in Science Education*, Vol. 28, No. 3, 317-336.
- Fok, A. & Watkins, D. (2007). Does a critical constructivist learning environment encourage a deeper approach to learning? *The Asia Pacific-Education Researcher*, Vol. 16, No. 1, 1-10.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
- Glaserfeld, von E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Jofli, Z., Geraldo, A. & Watts, M. (1999). A course for critical constructivism through action research: A case study from biology. *Research in Science & Technological Education*, Vol. 17, No. 1, 5-17.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Constructivism Primer*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kukla, A. (2000). *Social Constructivism and The Philosophy of Science*. London and New York: Routledge.
- Mallott, C. S. (2011). *Critical Pedagogy and Cognition: An Introduction to a Postformal Educational Psychology*. Dordrecht: Springer.
- McCombs, B. & Whisler, J. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milutinović, J. (2011a). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, Br. 2, 177-194.
- Milutinović, J. (2011b). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja: put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad i Vršac: Savez pedagoških društava Vojvodine i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Milutinović, J. (2012). Kritički konstruktivizam: uspostavljanje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, God. 141, Br. 4, 583-594.
- Nix, R., Fraser, B. & Ledbetter, C. (2005). Evaluating an integrated science learning environment using the constructivist learning environment survey. *Learning Environments Research*, Vol. 8, No. 2, 109-133.

- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, Vol. 49, No. 2, 345-375.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, Vol. 105, No. 9, 1623-1640.
- Stears, M. (2009). How social and critical constructivism can inform science curriculum design: A Study from South Africa. *Educational Research*, Vol. 51, No. 4, 397-410.
- Taylor, P. C. (1996). Mythmaking and mythbreaking in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 31, No.1-2, 151-173.
- Taylor, P. C. (1998). Constructivism: value added. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 1111-1123), Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, No. 4, 293-302.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum: Theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 31. No. 2. 195-199.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, Vol. 37, No. 1, 57-70.
- UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative (EFA Global Monitoring Report 2005)*. Paris: UNESCO, Retrived December 15, 2014 from the World Wide Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
- Watts, M., Jofili, Z. & Bezerra, R. (1997). A Case for critical constructivism and critical thinking in science education. *Research in Science Education*, Vol. 27, No. 2, 302-322.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 2, 131-175.
- Wong, W. L., Watkins, D. & Wong, N. Y. (2006). Cognitive and affective outcomes of person-environment fit to a critical constructivist learning environment: A Hong Kong investigation. *Constructivist Foundations*, Vol. 1, No. 3, 124-130.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

Подаци о аутору

Др Јована Милутиновић је ванредни професор на Одсеку за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.
E-mail: jovanam@uns.ac.rs

Ивана Степановић Илић

Марина Виденовић

Љиљана Б. Лазаревић

Институт за психологију Филозофског факултета
Универзитета у Београду

UDK - 37.018.26

371.212.8

DOI: 10.5937/nasvas15034535

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 3. 2015

Примљено: 01. 03. 2015.

Прихваћено за штампу: 01. 06. 2015.

ОДУСТАЈАЊЕ ОД ШКОЛОВАЊА: АНАЛИЗА СТУДИЈА СЛУЧАЈА ИЗ УГЛА ЕКОЛОШКОГ ПРИСТУПА¹

Апстракт *Осипање ученика има далекосежне последице за појединца и друштво. Овим проблемом бавимо се кроз анализу студија случаја 12 деце (основна и средња школа) која су напустила школу или су под ризиком да то учине, из угла Бронфенбренерове теорије. То је адекватан референтни оквир за разумевање узрока осипања јер разматра разне нивое развоја и њихове везе. Са децом су вођени полуструктурисани интервјуи, као и са четири родитеља. Остали подаци прикупљени су интервјуима или фокус групама са директорима, стручном службом, наставницима, члановима савета родитеља, и ученицима. Квалитативна анализа показује нарушену структуру и функционисање већ на нивоу микросистема (породица, школа, вршњаци) који се могу повезати са осипањем. Везе микросистема су спорадичне и неадекватне (мезосистем) што додатно доприноси осипању. Виши нивои окружења (егзосистем и макросистем), у којима деца не партиципирају, али зависе од њиховог утицаја посредно доприносе проблему осипања. Многа деца су се суочила са ненормативним животним догађајима (хроносистем: развод или смрт родитеља, малолетничка трудноћа, пресељење) који су се одразили на одлуку о напуштању школе. Овај рад видимо као иницијални корак који ће оцртати проблеме и указати на будуће правце истраживања која би на основу Бронфенбренеровог приступа системски испитала разне нивое окружења и створила базу за доношење еколошки валидних мера за сузбијање осипања.*

Кључне речи: одустајање од школовања, студије случаја, еколошки приступ.

¹ Рад је настао као резултат сарадње Института за психологију, пројекат Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције (179018) и Уницефа, пројекат Истраживање и анализа школских, индивидуалних и друштвених фактора који утичу на осипање из основног и средњег образовања и идентификација иновативних и оптималних приступа превенцији осипања од стране школе и локалне заједнице.

LEAVING SCHOOL: ANALYSIS OF A CASE STUDY FROM THE ANGLE OF THE ECOLOGICAL APPROACH

Abstract *Leaving school has far reaching consequences both for the individual and the society. We tackled this problem by using Bronfenbrenner's ecological systems theory to analyse case studies of 12 children (elementary and secondary schools) who quit schooling or are under risk to do so. It is an adequate frame of reference for understanding the causes of school-leaving since it considers different levels of development and their relations. The children and four parents took part in semi-structured interviews. Other data were gathered by interviewing the focus groups of school principals, school pedagogues and psychologists, teachers, Parent Councils, and pupils. The qualitative analysis shows a disturbed structure and functioning even at the level of microsystem (family, school, peers) which may be linked with school-leaving. The relations between microsystems are sporadic and inadequate (mesosystem) which additionally stimulates school-leaving. Higher levels of environment (exo and macro systems) in which children do not participate, yet depend upon their indirect influence, stimulate school leaving, too. Many children were faced with non-normative life events (chrono-system: divorce or death of parent/s, underage pregnancy, family moving). We view this research as the initial step which will identify the problems and lead to future directions of research which would, based on Bronfenbrenner's approach, systematically examine different levels of environment and form the basis for creating ecologically valid measures for prevention of school-leaving.*

Keywords: *dropout, case studies, ecological approach.*

ОДСЕВ ИЗ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ ИЗУЧЕНИЯ СЛУЧАЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Резюме *Перерыв в образовательном процессе имеет далеко идущие последствия для личности ребенка и общества в целом. Эта проблема в данной работе рассматривается с применением теории Бронфенбреннера при изучении случая на примере 12 учеников начальной и средней школы, которые бросили школу или собираются это сделать. Эта теория важна для понимания причин изучаемого явления, так как рассматривает различные уровни развития и их взаимосвязи. Данные были собраны на основе полу-структурированного интервью с детьми и 4 родителями, затем через интервью и фокус-группы с директорами, преподавателями, членами педагогического состава, членами совета родителей и учениками. Качественный анализ указывает на искажение структуры и функционирования уже на уровне микро-системы (семья, школа, сверстники), что может привести к проблеме. Взаимосвязи микро-системы оказываются спорадическими и неадекватными. Более высокие уровни окружающей среды (экзо и макро-системы), в которые дети не включены, но зависят от их влияния,*

косвенно способствуют возникновению проблемы. Многие дети сталкиваются с ненормативными событиями (хроно-система: развод или смерть родителей, беременность несовершеннолетних, переселение), которые повлияли на решение покинуть школу. Данную работу видим как начальный шаг, в котором намечается проблема и определяется направление будущих исследований, которые, исходя из подхода Бронфенбренера, исследовали бы различные уровни окружающей среды и создали основу для внедрения экологически допустимых мер по борьбе с отсевом.

Ключевые слова: *отсев, изучение случая, экологический подход.*

Увод: проблем одустајања од школовања

Одустајање од школовања се често означава термином осипање, као пандан енглеском појму dropout, и углавном се везује за младе који не заврше средњу школу (Antonowics, 2012; Fortin et al., 2006; Lee & Ip, 2003). Шире одређење, којег ћемо се држати, обухвата ученике који напуштају основну или средњу школу а да нису завршили разред који су уписали, као и децу која су завршила основну, али не уписују средњу школу.

Осипање је озбиљан проблем који се одражава на индивидуу, породицу и друштво (*Skills Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020*, 2010). Особе које напусте школу имају ограничене могућности запошљавања, ниже зараде, зависе од социјалне помоћи, имају здравствене проблеме, склоне су ризичном понашању, слабије учествују у друштвеном животу и често су социјално искључене (Bradshaw et al., 2008; Christle et al., 2007; Nevala, et al., 2011; Rumberger, 1987, 2011; *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). Млади који се дуже задрже у систему образовања имају веће шансе да се припреме за будућност и бројне професионалне изазове (Battin Pearson et al., 2000). Код осипања постоји и тенденција преношења кроз генерације, пошто необразовани родитељи немају капацитет да пруже адекватну помоћ деци (*Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). По подацима из Финске и Холандије, напуштање школовања производи губитке на нивоу државе од 1,1. до 1,8 милиона евра по особи (*Early Childhood Education and Care: Lessons from Research for Policy Makers*, 2009).

У Европској унији у просеку 12% младих напушта школовање, а стопе варирају од 4% до 26% (*Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). По подацима Министарства образовања у Квебеку, 23% младих током 2002-2003. године није завршило средњу школу (Fortin et al., 2006). У Сједињеним Државама стопа осипања варира од 20% до чак 50% (Bowers & Sprcott, 2012). У Србији најмање 13-15% деце не заврши ни основну школу (*Analiza osipanja iz osnovnog obrazovanja*, 2012).

Имајући у виду све што је наведено о проблему осипања, јасно је да његово разумевање и решавање мора поћи од узрока. Студије показују да осипање није резултат деловања појединачних чинилаца, већ сложене интеракције великог броја фактора из образовног и ванобразовног контекста (De Witte et al., 2013; Dowrick & Crespo, 2005; Lyché, 2010; Rumberger, 2011; Rumberger & Lim, 2008).

Еколошки приступ као референтни оквир за анализу проблема осипања

С обзиром на комплексност феномена осипања, сматрамо да Бронфенбренеров еколошки приступ представља адекватан референтни оквир за његово разматрање. У оквиру тог приступа развој се изучава као динамичан процес који се одвија у природном окружењу кроз директне и индиректне интеракције јединке са различитим слојевима окружења. Слојеви окружења представљени су концентричним круговима (гнездима), од оних са којима јединка има директан контакт, до најудаљенијих који посредно обликују развој: микросистем, мезосистем, егзосистем, макросистем. Касније Бронфенбренер (1994) уводи временску димензију – хроносистем, испуњену животним догађајима који мењају ток развоја.

Микросистем чине обрасци активности, социјалних улога и односа које јединка доживљава у директном контакту са физичким, симболичким и социјалним сегментима окружења, а који подстичу или коче њен развој (Bronfenbrenner, 1994; 1997). Бронфенбренер (1997) истиче да је важно како јединка доживљава интеракције с непосредним окружењем. Те интеракције су значајне будући да се бавимо студијама случаја, тј. перспективом деце која напуштају школовање. Анализираћемо микросистеме породице, школе и вршњака. Бронфенбренер (1986) кроз приказе истраживања наводи аспекте породичног живота важне за школовање: брачни односи, однос према детету, приходи, опремљеност дома. Иако школу више обрађује на нивоу мезосистема, он истиче да на школски успех утичу величина одељења, интеракција ученика, наставне методе, тип школе и школска клима. Вршњаке такође чешће посматра из перспективе мезосистема. Однос родитеља према детету рефлектује се на вршњачке односе, од чега зависи да ли ће вршњаци имати подстицајну улогу или ће утицати на маладаптивно понашање и лоша академска постигнућа (Bronfenbrenner, 1986).

Еколошки приступ истиче значај интеракције различитих микросистема концептуализоване појмом *мезосистема*. Развојни потенцијал је већи уколико у окружењу детета постоје особе које повезују различите микросистеме тако да постоји узајамно поверење, позитивна оријентација и усклађеност њихових циљева (Bronfenbrenner, 1997). Веза два микросистема која испуњава те услове назива се *веза подршке*. Ми ћемо се највише бавити везом породице и школе. Важност коју Бронфенбренер (1997) придаје мезосистемској перспективи огледа се у његовом ставу да кључ деловања образовања не лежи унутар школе, већ у њеним везама с окружењима.

Егзосистем је окружење у коме дете не партиципира, али се дешавања у њему одражавају на његов развој (Bronfenbrenner, 1997). Друштвена класа је типичан егзосистем. Њу одређују образовање и професионални статус родитеља, који се огледају и у средини у којој породица живи. Бронфенбренер (1997) помиње да су ставови и однос наставника према деци из нижих слојева често генератор њиховог академског неуспеха. Очекивања су нижа, образовни проблеми се представљају као клинички, чиме се лопта пребацује породици и лекарима. Поред тога, сиромашне породице имају мале могућности да учествују у доношењу одлука које се тичу образовања њихове деце. Кроз податке из студија случаја поменућемо и егзосистеме релевантне за школу (примања и обука наставника, школске процедуре, закони).

Макросистем је највиши слој који чине култура, идеологија и систем веровања (Bronfenbrenner, 1994; 1997). Његове промене и развој одражавају се на системе испод, укључујући и јединку. Ти ефекти могу бити непосредни, али се и кумулирају, па се некада испољавају много касније у односу на тренутак друштвених промена. Макросистемска перспектива је релевантна будући да смо друштво у процесу транзиције о чијем се утицају на образовање доста говори.

Хроносистем чине догађаји који се дешавају током животног циклуса изазивајући развојне промене (Bronfenbrenner, 1986; 1994). Они могу бити нормативни (полазак у школу, пубертет, запошљавање, брак, родитељство, пензија) и ненормативни (развод, смрт у породици, болест, пресељење, добитак на лутрији и сл.). За нас ће бити важни ненормативни догађаји, пошто често доводе до осипања.

Проблем истраживања

У овом раду бавимо се анализом студија случаја деце која су напустила школовање или су под ризиком да то учине. Перспектива деце и родитеља осветлиће феномен осипања из угла оних које највише погађа. Румбергер (2011), истакнути аутор у овој области, наводи да је за познавање узрока осипања кључно разумети управо перспективу ученика који напуштају школовање. Референтни оквир за анализу, као што је поменуто, биће Бронфенбренерова теорија. На основу разговора с децом која напуштају школовање и осталих података, пробаћемо да сагледамо карактеристике микросистема у којима се крећу, (не)постојање веза међу њима (мезосистем), чиниоце који на посредан начин погодују осипању (егзосистем) и ненормативне животне догађаје који томе доприносе (хроносистем). Осврнућемо се и на улогу друштва (макросистем). Циљ је да мапирамо сегменте окружења који доприносе осипању, али и да понудимо смернице за нова истраживања која би из угла еколошког приступа подробније испитала те сегменте, као и оне који нису покривени овом студијом.

Методологија истраживања

Узорак. На основу података Републичког завода за статистику (*Baza podataka DevInfo*, 2013), идентификоване су општине и школе са највећим процентом осипања, а у њима деца која су прекинула школовање или су под ризиком да то учине. Анализирано је 12 студија случаја, осам дечака и четири девојчице од 13 до 19 година (5 ученика основне и 7 средње школе). Иако је стопа осипања међу ромском децом велика код нас и у свету (*Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014), анализиран је само један случај, како би се стекао увид у проблематику осипања и ван ове популације. Испитана су и четири родитеља.

Врсте података. Уз пристанак родитеља, с децом су вођени полуструктурирани интервјуи о следећим темама: социодемографски подаци, услови живота породице, школски статус и постигнуће деце, структура и функционисање породице, однос породице према образовању, искуства ученика у школи (посебно са наставницима и вршњацима), очекивања од школе и образовне аспирације. Где је било могуће интервјуисани су и родитељи. Испитивачи су сакупљали податке о школама које су ученици напустили: организацији, школској клими, ресурсима. Када су имали прилике, о функционисању школе и проблему осипања разговарали су са директорима, наставницима, психолозима, родитељима и ученицима. Разговори су вођени у форми поуструктурираних интервјуа или фокус група.

Обрада података. За сваки случај прикупљени подаци су разноврсни, па су обрађивани квалитативно у складу с одговарајућим слојем окружења у оквиру еколошког приступа. Сваки случај посматран је као представник читаве класе случајева.

Анализа студија случаја

1. Микросистеми

Породица. У анализи смо користили студије осипања да бисмо издвојили релевантне сегменте овог микросистема: структура, функционалност, ресурси, однос према деци и активности усмерене на њихово образовање. Структуру чини тип и број чланова породице. Функционалност подразумева присуство/одсуство образаца породичног живота који деформативно делују на развој деце: конфликти, насиље, болести, алкохолизам, употреба дрога, делинквенција. Ресурси обухватају финансијске (примања, културно-педагошки ниво и финансирање ваншколских образовних активности) и људске потенцијале породице (образовање родитеља, капацитет да пружи помоћ око школских обавеза). Однос према деци и активности усмерене на њихово образовање укључују родитељски стил, надзирање деце, образовне аспирације родитеља и активности са децом усмерене на стицање знања. Студије случаја показују да деца која напуштају школу често потичу из непотпуних породица, услед развода или смрти родитеља. Четири породице су потпуне, али

две имају озбиљне проблеме, што их, као и породице нарушене структуре, чини ризичним за осипање (De Witte et al., 2013; Fortin et al., 2006; Popov, 2013; Rumberger, 1987; 2011; *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). Породице најчешће чине један или два одрасла и двоје деце. Оне су често дисфункционалне, било да се то десило у прошлости (развод) или постоје сукоби. У једном случају отац је алкохоличар, насилан према мајци, па дете зато изостаје. Разредна ове девојчице каже: „Ја не знам колико више има изостанака... отац је алкохоличар, мајка трпи свашта, она мора да остане код куће да чува мајку. Дете је много добро, кад дође у школу, она поправи оцене, али...“. У неким породицама сукоби су искључиво везани за дете које је напустило школу. Родитељи га описују као тешко, истичући да немају контролу над њим и да је само одговорно за напуштање школе. Некада је неслагање с дететом ограничено на школу. Један отац каже: „Сем школе, добро се слажемо.“ Већина деце потиче из породица са ниским примањима (у 9 случајева један родитељ је незапослен, 2 породице живе у пристојним условима), за неке од њих се може рећи да живе у бедни, што доприноси осипању (De Witte et al., 2013; Fortin et al., 2006; Periat & Pastor, 2000; Rumberger, 2011; Rumberger & Lim, 2008; *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). Многа деца немају своју собу, а има домаћинстава која живе без струје. Сиromаштво је у неким случајевима директан узрок осипања: деца морају да раде, родитељи се због сезонских послова селе или одлазе у иностранство. Момак (17) који је завршио само основну школу и ради сезонске послове каже: „Мама је болесна, плашио сам се нон-стоп ... испало је тако да сам ја морао да се бринем о мами и тати јер није имао ко.“ Студије случаја нису дале обиље података, али истраживања показују да лоша економска ситуација утиче на низак културно-педагошки ниво породице, што је чини неподстицајном средином за учење (De Witte et al., 2013; Rumberger, 2011; *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). Испитивачи наводе да деца ретко имају простор за учење, играчака је мало, књиге су реткост, а културне институције се не посећују. Културних институција углавном нема у средини у којој деца живе, што је типично за мале градове и села у Србији (Stepanović i sar., 2009). Једна девојчица каже: „Позориште, музеј, биоскоп, то код нас нема.“ Троје деце наводи да има рачунар, али га не користи у едукативне, већ у забавне сврхе, што је честа појава међу младима (Stepanović, 2011). Образовни статус родитеља релативно је низак. Више од половине има завршену или незавршену основну школу (5 мајки, 7 очева). У три породице један родитељ има средњу школу, у три оба родитеља, а само један родитељ вишу школу. Лоши економски услови уз ограничене људске ресурсе додатно доприносе осипању (De Witte et al., 2013; Englund et al., 2008; Rumberger, 2011). Родитељи значај образовања сагледавају на инструменталан начин истичући његов значај за будућност деце, као и у другим студијама у контексту економске кризе (Pavlović Babić i Anđelković, 2004). Међутим, често се дешава да родитељи говоре деци о значају школе, али да нису модели који промовишу образовне вредности (Krnjaić i sar., 2011). Интервјуисани родитељи

тврде да је школовање важно, али не успевају да задрже децу у школи нити да им обезбеде средину подстицајну за развој. Један разлог је пермисивни родитељски стил са ниским захтевима према деци. Родитељи су, у неколико случајева, олако прихватили одлуку детета да напусти школу објашњавајући да нису могли ништа да учине. Један отац каже: „Нисам био строг, то је грешка, супруга је тек попустљива.“ Остали разлози су поменути: сиромаштво због кога и деца раде, низак образовни статус родитеља и породични сукоби који доминирају над бригом о школовању. Однос према деци је генерално проблематичан. Четворо деце препуштено је себи због болести родитеља, двоје деце је занемарено, чак угрожено њиховим антисоцијалним понашањем. Одсуство надзора над децом погодује осипању (Lee & Ip, 2003). Троје деце сматра да их родитељи не разумеју и да немају њихову подршку, што често наводе деца која напуштају школу (Fortin et al., 2006; Lee & Ip, 2003; Rumberger, 2011).

Школа. Релевантни сегменти овог микросистема, по студијама осипања су: структура (локација, величина, тип), ресурси (материјални: опремљеност, уређеност; људски: квалитет наставе, школски програми, оцењивање, допунска настава, ваннаставне активности) и социјални односи. Неке од њих, како је наведено, помиње и Бронфенбренер (1986) као битне за школско постигнуће деце. Кроз студије случаја добили смо податке о четири основне и четири средње школе. Основне школе налазе се у руралним и мањим урбаним срединама, а средње претежно у мањим урбаним срединама. Средње школе су махом стручне. Величина школа варира од 170 до 1.000 ученика у једној основној и средњој школи. Оваква разноврсност у складу је са налазима о томе да се не може говорити о појединачним аспектима школске структуре као узроцима осипања, већ о међудејству разних школских фактора (De Witte et al., 2013; Rumberger, 2011). Подаци о материјалним ресурсима говоре о лошем стању и слабој опремљености учионица, застарелом фонду библиотека, недостатку сале за физичко и запуштеним двориштима. То смета свим актерима школског живота, а школску средину чини мање подстицајном за учење. Лоша материјална ситуација надомешта се хигијеном и напорима да се школа уреди, па постоје панои, зидне новине, цвеће. Изузетак су тоалети ученика, који су само у једној школи чисти и опремљени. Квалитет наставе зависи од ентузијазма наставника. Фокус групе с ученицима и разговори са психолозима и педагозима показују да су млађи наставници посвећенији и да користе савременије наставне методе. Испитаници из студија случаја, али и ученици из фокус група, истичу да је градиво тешко, досадно и неприменљиво у животу. Идентичну перспективу деце која одустају од школовања наводе Ли и Ип (Lee & Ip, 2003). Ученици из фокус група помињу да професори наставу прилагођавају бољим ђацима. Један гимназијалац каже: „Труде се само око бољих ученика, а слабији завршавају на поправном.“ Румбергер (2011) истиче да ученици под ризиком од осипања често имају осећај да наставници не маре за њих и да је у таквој академској клими тешко успоставити услове за учење. Наставници, с друге стране, тврде да су ученици незаинтересовани и да им је предзнање слабо. Ученици и стручни сарадници наводе да допунска и

додатна настава само формално постоје. Држи их мали број наставника, а додатна се организује пред такмичење. Ученици у једној школи кажу: „Додатне и допунске има само кад дође инспекција.“ Наставници истичу да је критеријум оцењивања низак. Ученицима који изостају или имају слаб успех дају прелазне оцене. Петнаестогодишњак који је напустио школу каже: „Давали су ми лакше задатке, говорили шта да учим... чак су ми понекад поклањали двојку, али не могу увек да ми поклањају.“ Лоши материјални услови, квалитет наставе која је сведена на ентузијазам појединаца, неадекватна подршка и ниска очекивања од ученика под ризиком од одустајања иначе су најчешћи школски фактори осипања (De Witte et al., 2013). Социјални односи у школи су потенцијални социјални капитал који смањује ризик од осипања уколико владају кохезија, брига и разумевање (Rumberger, 2011). Различите врсте података указују на то да је однос ученика и наставника релативно добар. Међутим, готово свака школа има бар једног наставника који вређа ученике. Такви наставници, по речима стручне службе, праве проблеме и у колективу, иако су односи наставника, стручних сарадника и директора оцењени позитивно. Студије случаја показују да је половина ученика доживела неки облик дискриминације од наставника или да није имала подршку и разумевање, што је стандардан налаз истраживања осипања (Fortin et al., 2006; Lee & Ip, 2003; Rumberger, 2011). Један одељењски старешина ученика који изостаје и има проблематично понашање отворено назива олошом и лупежом, говорећи како ни школа ни родитељи немају утицај на њега. Ученици из фокус група говоре о појединим наставницима који дискриминишу лоше ђаке. Често помињу да наставници имају миљенике. Односи међу ученицима су проблематични. Тако их виде сви, а поготово ученици. Већину испитаника из студија случаја други ученици су дискриминисали, на националној („звали су ме Цигане и нису хтели да се друже са мном“) или другој основи (слаб успех, сиромаштво, место становања), што доприноси осипању (Fortin et al., 2006; Роров, 2013). Професорка социологије за проблем осипања ромске деце каже: „Ако уђу у одељење које их равноправно прихвата, они успевају да заврше, чак и без породичне подршке.“ Један психолог примећује да је страшно што су деца оуглала на насиље јер је толико присутно. По наставницима, вербално насиље је најзаступљеније. Ученици фокус група говоре о тучама, насиљу преко друштвених мрежа и вређању. Помињу да су дискриминисани Роми, слабији ученици, интровертни, сиромашни и они који живе у руралној средини. Овакви облици сегрегације међу ученицима негативно се одражавају на школску климу и погодују осипању (Rumberger, 2011; *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014).

Вршњаци ван школе. Података о вршњачким односима ван школе је мало. За две студије случаја немамо податке. Две девојке су затруднеле, па сада са малом децом имају ограничене социјалне контакте. Остали се не друже са вршњацима из одељења. Један ученик каже: „Имам своје друштво у селу.“ Троје испитаника нема друштво и испитивачи их описују као повучене. Четворо ученика имало је контакте са полицијом и креће се у друштву где су присутни: туче, крађе,

конзумирање алкохола и дроге. Истраживања осипања показују да се деца која напуштају школовање друже са себи сличнима и да то доприноси осипању (Lee & Ip, 2003; Rumberger, 2011). Иако нема податка о односу породице и вршњака, што је аспект мезосистема, можемо констатовати да недостатак породичне емоционалне подршке и надзора усмерава наше испитанике да време проводе са проблематичним вршњацима. Овакво неструктурирано провођење слободног времена води ризичном понашању и лошим академским постигнућима (Bartko & Eccles, 2003; Larson et al., 2001; MacDonald & Shildrick, 2007; Stebbins, 2001), па и самој одлуци о напуштању школе (Lee & Ip, 2003).

2. Мезосистеми

Веза породице и школе. По Бронфенбренеру (1997), веза породице и школе знатно утиче на академска постигнућа деце. Аутори студија осипања тврде да је ризик мањи уколико је сарадња породице и школе тешња (Englund et al., 2008; Rumberger, 2011). Код већине наших испитаника (8 од 12) ова веза подршке не постоји због болести родитеља, занемаривања или сукоба у породици. Четворо интервјуисаних родитеља говори о доброј сарадњи и разговорима које су водили са наставницима и стручним сарадницима. Помињу да су наишли на разумевање и вољу за помоћ, али не експлицирају у чему се то састоји и зашто напори да се дете задржи у школи не успевају. Стручна служба истиче да појачавају надзор код деце под ризиком и позивају родитеље у школу. Директори разлог за осипање виде у дисфункционалним породицама и незаинтересованим родитељима. Наставници и стручна служба ређе говоре о незаинтересованости и сматрају да родитељи тих ученика немају контакт са школом јер настоје да обезбеде егзистенцију. Фокус групе са члановима савета родитеља наводе да је осипање ретко тема састанака и да се немар породица види као главни узрок. Сарадња родитеља и школе и ван контекста осипања слабо је развијена, а ниједна страна не показује довољно иницијативе. Родитељи из фокус групе за то криве генералну незаинтересованост родитеља, поготово оних чија су деца слаби ђаци. Помињу да се савет родитеља ретко састаје, да нема моћ одлучивања, али да ни школа не улаже труд да се родитељи више укључе. Наставници такође говоре о незаинтересованости родитеља, неразумевању значаја образовања и непоштовању наставничке професије. Стручни сарадници осим незаинтересованости помињу недовољну информисаност родитеља о могућим видовима партиципације.

Веза школе и локалне заједнице. Ова веза је посебно важна у контексту проблема осипања, пошто се разне организације на нивоу локалне заједнице баве овом децом (локална самоуправа, центри за социјални рад, Црвени крст, невладине организације, дом здравља). Сарадња с општином је у шест од осам школа оцењена лоше. Само две општине финансирају превоз ђака удаљених од школе и ужину за сиромашне. Директори и стручни сарадници се жале на махинације и претерану улогу политике. Сарадња са центрима за социјални рад је слабо развијена и углавном се остварује на иницијативу школе. Две школе их контактирају код проблема

осипања и насиља. Један директор каже: „Центар се ретко после распитује за ту децу.“ Пример добре праксе је сарадња само једне основне школе и Центра, где Центар финансира интернат у оквиру школе за смештај ђака који далеко живе. То је, по речима директора, смањило стопу осипања. Сарадња с осталим организацијама цивилног и невладиног сектора постоји, али је недовољно развијена. Две школе успешно сарађују са Црвеним крстом, домом здравља и центром за културу. Једна ромска НВО обезбеђује уџбенике ромској деци, а у једној школи НВО и канцеларија за младе су уредиле двориште.

3. Егзосистемска перспектива – гледано кроз породицу и школу

Већина породица наших испитаника припада сиромашном слоју становништва, релативно је ниског образовног статуса и живи у слабо развијеним урбаним и руралним срединама које су депривирани у погледу културне понуде за децу. Родитељи у потрази за егзистенцијом слабо партиципирају у школи и имају малу или веома ограничену друштвену моћ на нивоу локалних заједница. Мајка ромског детета каже: „Било би добро да Роми имају своје представнике у власти.“ Наставници ниским очекивањима по принципу самоиспуњавајућег пророчанства не пружају адекватну подршку деци из сиромашнијих слојева (Aronson i sar., 2005). Све то утиче на низак развојни потенцијал егзосистема изнад породице.

Ситуација је слична са егзосистемима у вези са школом. Наставници из фокус група незадовољни су примањима и недостатком прилика за усавршавање. Стручни сарадници говоре о неадекватној обуци наставника током и након студија, у погледу психолошких знања важних за рад са децом, примене ефикасних наставних метода и смањења предрасуда према деци из маргиналних група. Њихово мишљење одговара налазима истраживања у овој области (Pešikan i sar., 2010; Simić, 2014). Разговори с управом и стручним сарадницима указују на неразвијене и неадекватне административне процедуре на нивоу школе, по којима се изостанци, лош успех и недисциплина регулишу укорима и искључењима, што на директан начин доприноси осипању (Rumberger, 2011). Наставници и стручни сарадници наводе да разна стручна тела на нивоу школе само формално постоје, а да програм инклузивног образовања није адекватно спроведен. Помиње се и закон по коме средња школа није обавезна.

4. Макросистем

Економска криза одражава се и на осипање. Психолог једне школе истиче да је у њиховој регији привреда пропала, што је довело до беде и масовног одласка родитеља у иностранство, па су деца препуштена бабама и дедама. По њој, криза превазилази економски аспект: „Школа је постала непотребан елемент живота јер посла свакако неће бити, или ће га бити преко везе.“ Један директор тврди да је школство занемарено и да се то одражава на ниску мотивацију наставника и деце. Родитељи из фокус групе помињу лоше стање у друштву и непостојање васпитне улоге школе. Готово идентичан став родитеља нађен је у студији о образовању у

контексту друштвене кризе (Pavlović Babić i Anđelković, 2004). У другој фокус групи родитељи сматрају да је неопходна реформа школства, а за постојеће стање криве политичаре. Наставници говоре о паду угледа своје професије и летаргичној друштвеној атмосфери која се преноси на школу. Интересантно је да сличне податке наводе аутори који говоре о урушавању система образовања током пролонгиране друштвене кризе (Havelka i sar., 1990; Pešić i Stepanović, 2008; *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, 2001).

5. Хроносистем

Већина испитаника из студија случаја претрпела је бар један ненормативни догађај који се директно или посредно одразио на одсуствовање из школе, о чему говоре и други аутори (Popov, 2013; Rumberger, 2011; *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). Неколико породица пролази процес туговања због преминулих чланова (оца, баке) или озбиљне болести. Доста испитаника живи у непотпуним породицама услед развода или одласка родитеља у иностранство. Две малолетничке трудноће су типичан пример једног од најчешћих узрока осипања (De Witte et al., 2013). Ипак, једино ова два случаја можемо третирати као позитивне примере пошто обе испитанице полажу ванредно испите и улажу напор да наставе школовање.

Закључак

Феномен осипања разматран је у овом раду кроз призму еколошког приступа. То је омогућило уважавање перспективе деце и различитих окружења у којима се крећу, али и релевантних актера у тим окружењима који су укључени у њихов развој и школовање. Показало се да се узроци осипања могу тражити у неадекватним сегментима микросистемима (породица, школа, вршњаци), али и у одсуству веза подршке на нивоу њиховог односа у случају породице и школе, као и школе и локалне заједнице (контекст мезосистема). Осипању доприносе и системи у којима деца не партиципирају директно, пре свега нижи социјални слој из кога долазе и који их ставља у неравноправну позицију у односу на децу из виших слојева, али и бројни фактори на нивоу школе и образовног система (контекст егзосистема). Друштвена криза (макросистем) одразила се дубоко на образовни систем, али и систем вредности његових актера, што посредно утиче на одустајање од школовања. Поред тога, разни ненормативни догађаји у животу ове деце директно или индиректно су утицали на одустајање од школовања (хроносистем).

Овај рад посматрамо као иницијални корак који је оцртао проблеме и који може да да смернице за будућа истраживања. Та истраживања би, пре свега, требало да детаљније и на систематичан начин испитају микросистемске и мезосистемске чиниоце осипања. У микросистему породице би се требало више бавити подстицајношћу породичне средине и проценом стварних капацитета родитеља да пруже подршку школовању деце. Било би важно циљано истражити

људске ресурсе и социјалне односе у школи и њихов потенцијал да буду у служби деце под ризиком од осипања, поготово академско посредовање наставника и њихове односе и ставове према тим ученицима. Ту су и микросистеми које нисмо обухватили или бар не у довољној мери: вршњачке културе ван школе, суседство/крај у коме живе деца која одустају од школе. На нивоу мезосистема подробније треба испитати могућности оснаживања везе породице и школе, као и школе и локалне заједнице. Овде није истражен мезосистем који је потенцијални генератор осипања по многим студијама – однос родитеља и вршњака ван школе.

Низ студија које би на системски начин испитале поменуте микросистемске и мезосистемске чиниоце осипања биле би фундамент за спровођење адекватних мера које би биле примерене различитим еколошким срединама кроз које се дете креће и њиховим релацијама. Како показују опсежне студије осипања (Rumberger, 2011; *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014), те мере могу бити спроведене у различитим временским тренуцима, односно као одговор на разне аспекте овог проблема, (превентивне, интервентне, компензаторне) и могу обухватати различите нивое (деца под ризиком, конкретна школа, читав образовни систем). Не треба заборавити ни егзосистем и макросистем који су тесно повезани, а дешавања на том нивоу одражавају се на системе испод. Мере на нивоу ових система захтевају ангажман не само ресора образовања, већ и системску међуресорску сарадњу и формирање различитих координаторних тела (*Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014). Бројна документа сведоче да је држава препознала значај проблема (Поров, 2013), што је веома важно. Остаје, не мали, изазов да се образовне политике спроведу у реалност и да буду делотворне. Чини се да би еколошки приступ који узима у обзир реалне сегменте окружења јединке која се развија био адекватан истраживачки, али и апликативни оквир за разне врсте интервенција.

Литература

- Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja* (2012). Beograd: Ipsos.
- Antonowics, L. (2012). *Dropout Prevention and Response: School Based Intervention Models. Good International Practices*. Belgrade: UNICEF Serbia.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Arket, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Bartko, W. T. & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 32, No. 2, 233-241.
- Battin Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, No. 3, 568-582.
- Baza podataka DevInfo, Republički zavod za statistiku* (2013). Retrieved December 1st, 2013 from the World Wide Web
http://www.devinfo.stat.gov.rs/diSrbija/Home_DI.aspx

- Bowers, A. J. & Sprott, R. (2012). Examining the multiple trajectories associated with dropping out of high school: A growth mixture model analysis. *The Journal of Educational Research*, Vol. 105, No. 1, 176-195.
- Bradshaw, C., O'Brennan, L. & McNeely, C. (2008), Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Eds.), *Core Competencies to Prevent Problem Behaviors and Promote Positive Youth Development. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 19-32). New Jersey: Wiley periodicals Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental psychology*, Vol. 22, No. 6, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. U P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd Ed. (pp. 37-43) Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, J. (1997). Ekologija ljudskog razvoja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, Vol. 28, No. 6, 325-339.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, No. 1, 95-120.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, Vol. 10, No. 1, 13-28.
- Dowrick, P. W. & Crespo, N. (2005), School failure. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (Eds.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-based Approaches to Prevention and Treatment* (pp. 589-610). New York: Springer Science and Business Media.
- Early Childhood Education and Care: Lessons from Research for Policy Makers* (2009). Brussels: European Commission. Retrieved February 21st, 2015 from the World Wide Web <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Englund, M. M., Egeland, B. & Collins, A. W. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in low-income sample: do adults make a difference? *Journal of Social Issues*, Vol. 64, No. 1, 77-93.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. & Joly, J. (2006). Topology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 21, No. 4, 363-383.
- Havelka, N., Vučić, L., Hrnjica, S., Lazarević, Lj., Kuzmanović, B. i Kovačević, P. (1990). *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaić, Z., Stepanović, I. i Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 43, No. 2, 266-282.
- Larson, R., Dworkin, J. & Gillman, S. (2001). Facilitating adolescents' constructive use of time in one-parent families. *Applied Developmental Science*, Vol. 5, No. 2, 143-157.
- Lee, F.W.L. & Ip, F.M.L. (2003). Young school dropouts: levels of influence of different systems. *Journal of Youth Studies*, Vol. 6, No. 1, 89-110.

- Lyche, C. S. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Papers*, No. 53, OECD Publishing.
- MacDonald, R. & Shildrick, T. (2007). Street corner society: Leisure careers, youth (sub)culture and social exclusion. *Leisure Studies*, Vol. 26, No. 3, 339-355.
- Nevala, A., Hawley, J., Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C. & Manoudi, A. (2011). *Reducing Early School Leaving in the EU*. Brussels: European Parliament.
- Pavlović Babić D. i Anđelković, D. (2004). Problemi dece u školovanju i strategije roditelja u njihovom rešavanju. U D. Plut i Z. Krnjaić (ur.), *Образovanje i društvena kriza: Dokument o jednom vremenu* (str. 229-250). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Pariata, C. & Pastor, M. (2000). The primary school dropout in Spain: The influence of family background and labor market conditions. *Education economics*, Vol. 8, No. 2, 157-168.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 59, No. 3, 471-482.
- Pešić, J. i Stepanović, I. (2008). Studija o društvenoj krizi u obrazovanju: Implikacije na ostvarivanje ravnopravnosti u obrazovanju. U S. Gašić-Pavišić i S. Joksimović (ur.), *Образovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji* (str. 83-96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popov, Ž. (2013). Od zakona do stvarnosti – zašto učenici u Srbiji napuštaju obavezni nivo obrazovanja i vaspitanja pre nego što ga okončaju. *Nastava i vaspitanje*, Vol. 62, No. 3, 383-406.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 57, No. 2, 101-121.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, R. & Lim, S. (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: Gevirtz Graduate School of Education.
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Skills Supply and Demand in Europe: Medium-Term Forecast up to 2020* (2010). Retrieved February 21, 2015 from the World Wide Web <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3052>
- Stebbins, R. A. (2001). The costs and benefits of hedonism: some consequences of taking casual leisure seriously. *Leisure studies*, Vol. 20, No. 4, 305-309.
- Stepanović, I. (2011). Mladi i zabava: Ima li mesta za zabrinutost? *Engrami*, Vol. 33, No. 4, 33-46.
- Stepanović, I., Videnović, M. i Plut, D. (2009). Obrasci ponašanja mladih tokom slobodnog vremena. *Sociologija*, Vol. 51, No. 3, 247-261.
- Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ* (2001). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i UNICEF.
- Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures* (2014). European Commission, Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Подаци о ауторима

Др Ивана Степановић Илић је научни сарадник у Институту за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: istepano@f.bg.ac.rs

Марина Виденовић је истраживач сарадник у Институту за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: mmaki29@yahoo.com

Др Љиљана Б. Лазаревић је научни сарадник у Институту за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: lily.lazarevic@gmail.com

Бојана Бодрожа

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Ивана Ђерић

Николета Гутвајн

Институт за педагошка истраживања, Београд

UDK - 159.947.5.072

37.064.2

DOI: 10.5937/nasvas1503469B

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 3. 2015

Примљено: 06. 05. 2015.

Прихваћено за штампу: 01. 07. 2015.

УЧЕНИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИЧКИХ МОТИВАЦИОНИХ ПОСТУПАКА¹

Апстракт *Савремена истраживања у области образовања показују да понашање наставника умногоме одређује квалитет и ниво ученичке мотивације. Циљ овог рада је био да испитамо каква је структура мотивационог стила наставника из перспективе ученика, као и то да ли су ученичке перцепције мотивационог стила наставника условљене културно-образовним утицајима породице и неким карактеристикама ученика као што су школско достигнуће и пол. Узорак је чинило 856 ученика из 40 основних школа у Србији. Примењен је упитник за процену понашања наставника са Ликертовим форматом одговора. Факторском анализом су екстраховане три компоненте наставничког понашања: подстицање интересовања и компетенција ученика, демотивациони поступци наставника и подстицање слободе мишљења и изражавања. Налази показују да ученици родитеља који имају нижу стручну спрему опажају понашање наставника као подстицајније за интересовања, компетенције и слободу мишљења и изражавања него ученици родитеља вишег образовног статуса. Контролом утицаја стручне спреме родитеља, ученици нижег школског достигнућа чешће опажају понашање наставника као демотивишуће. Дечаца у поређењу са девојчицама процењују да наставници у већој мери подстичу њихова интересовања и компетенције. Сугерише се на који начин би наставник требало да развија стил понашања који позитивно утиче на квалитет ученичке мотивације.*

Кључне речи: *мотивациони стил наставника, базичне психолошке потребе, ученици, теорија самодетерминације.*

¹ Чланак представља резултат рада на пројектима Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

HOW PUPILS PERCEIVE THE TEACHER'S MOTIVATIONAL TECHNIQUES?

Abstract

Current research in the field of education indicates that the behaviour of the teacher affects significantly the quality and level of the pupil's motivation. The aim of our research was to determine the structure of the motivational style of teachers seen from the pupils' perspective, and to find out whether the pupils' perceptions of the teacher's motivational style depend upon cultural-educational influences of the family, and some characteristics of the students (academic achievements, gender). The sample included 856 pupils from 40 elementary schools in Serbia. We used the questionnaire with Likert's scale to obtain the evaluation of the teachers' behaviours. By the factor analysis we extracted three components of the teacher's behaviour: stimulating pupils' interest and competences, de-motivational teachers' behaviours and stimulating freedom of thinking and expression. The results show that the pupils whose parents have lower levels of education think that the behaviour of the teachers is directed to stimulating interest and competencies, as well as freedom of thinking and speech than the pupils of the parents of higher educational status. The control of the influence of the education of parents showed that the pupils of lower academic achievement perceive the teacher's behaviour as de-motivational. Compared to girls boys estimate more highly that teachers stimulate their interests and competencies. A suggestion is offered how a teacher should develop a behavioural style which would positively influence the quality of the pupils' motivation.

Keywords: *the teacher's motivational style, basic psychological needs, pupils, theory of self-determination.*

УЧЕНИЧЕСКИЕ ВОСПРИЯТИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ПОСТУПКОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме

Современные исследования в области образования показывают, что поведение учителей в значительной степени определяет качество и уровень мотивации учащихся. Целью данного исследования было определение структуры мотивационного стиля учителей с точки зрения учеников а затем показать, обусловлены ли ученические восприятия мотивационного стиля учителей культурно-воспитательным влиянием семьи, школьным успехом и полом учащихся. Исследование проведено на примере 856 учеников из 40 начальных школ в Сербии. Был использован Вопросник для оценки поведения учителей по Лайкерту. С применением факторного анализа извлечены три компонента поведения учителя: поощрение интереса и компетентности учеников, немотивационные поступки учителя и поощрение свободы мышления и выражения. Результаты показывают, что ученики, родители которых имеют более низкое образование, считают что поведение преподавателей в большей степени направлено на поощрение интереса,

компетентности и права на свободу мнения и выражения, чем ученики родителей высшего образовательного статуса. Имея в виду влияние уровня образования родителей, ученики более низкой успеваемости в большей степени воспринимают поведение учителей как немотивирующее. Мальчики, по сравнению с девочками, оценивают что учителя в большей степени поощряют их интерес к учебе и их компетентность. Предлагается способ развития стиля поведения учителей, который положительно влияет на качество мотивации у учащихся.

Ключевые слова: *мотивационный стиль учителя, базовые психологические потребности, ученик, теория самодетерминации.*

Увод

Једна од незаобилазних тема у расправама о квалитету образовања у педагошкој и истраживачкој јавности јесте однос између мотивационог стила наставника и пожељних и очекиваних васпитно-образовних исхода у раду с ученицима. Познато је да деца полазе у школу вољна и мотивисана да уче. Међутим, истраживања показују да квалитет ученичке мотивације постепено опада током основног школовања, што потврђују емпиријске студије у нашој земљи (Baucal i sar., 2009) и иностранству (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2005). Кључно питање је на који начин наставници могу да подстичу, одржавају и развијају мотивацију ученика да истрајно, упорно и вредно остварују споља наметнуте задатке, примењујући педагошке поступке који пружају подршку дечјим инхерентним склоностима за учење и развој (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2002).

Мотивациони стил наставника не проучава се само у контексту остваривања бољих школских постигнућа, већ се овај конструкт доводи у везу с опажањем задовољности потреба за компетентношћу, аутономијом и повезаности са другим особама (Deci & Ryan, 2008; Reeve & Jang, 2006). Према теорији базичних потреба (Deci & Ryan, 1985), деца у сваком периоду развоја настоје да делују у активностима и интерперсоналним односима који подржавају задовољавање ових психолошких потреба. Различити аутори наводе да то позитивно утиче на психолошки и социјални развој деце предшколског, основношколског, средњошколског узраста, као и код студената (Reeve & Halusic, 2009). Према овој теорији, потреба за аутономијом дефинише се као унутрашњи порив да особа буде агенс својих акција, да делује у складу са својом вољом и да регулише понашање у односу на сопствене вредности, интересовања и афинитете. Потреба за компетентношћу представља унутрашњи порив да се на квалитетан и ефикасан начин обављају активности које се предузимају. Другим речима, људи природно трагају за оптималном стимулацијом, изазовним животним активностима и задацима како би добили потврду да су компетентни. Трећа базична потреба је потреба за повезаношћу која подразумева природну тежњу да особа ступа у квалитетну, смислену и подржавајућу интеракцију

са другима. У контексту учења, наставници могу позитивно да утичу на мотивацију ученика тако што ће креирати ситуације у којима би ученици имали доживљај аутономности, компетентности и повезаности са својим наставницима или међусобно (Alfi, Assor & Katz, 2004).

Мотивациони стил понашања наставника који је усмерен на развој интринзичне мотивације и аутономнијих облика екстринзичне мотивације у литератури је познат као аутономно подржавајући (Deci & Ryan, 1985; Reeve & Jang, 2006). Аутономно подржавајући наставници настоје да повежу наставно градиво са специфичним интересовањима ученика на одређеном узрасту (Ђерић, Bodroža i Lalić Vičetić, 2012); уважавају и подстичу ученичка мишљења и осећања (Roth et al., 2007; Kaplan & Assor, 2012); успостављају демократски стил комуникације који је вредносно неутралан, флексибилан и недирективан (Reeve & Jang, 2006; Reeve & Halusic, 2009, Reeve, 2011); нуде јасна, уверљива и задовољавајућа образложења о важности онога што ученици уче (Assor et al., 2002; Reeve, 2011); подстичу ученичке изборе који су за њих смислени, подстакнути њиховом вољом и унутрашњим мотивима (Assor, 2012; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000); пружају повратне информације о ефикасности ученика на аутономно подржавајући начин (Katz et al., 2006) итд. Наставници који на директиван начин утичу на понашање, мишљења и осећања ученика углавном примењују екстринзичне подстицаје (нпр. претња, опомена, санкције), понашају се ауторитарно и не воде довољно рачуна о потребама, интересовањима и циљевима детета (Reeve & Jang, 2006). Такав мотивациони стил понашања наставника подрива интринзичну и аутономну мотивацију детета и означено је као склоност ка контроли. Поред примене казне, директивног говора, вршење притиска и других екстринзичних подстицаја, контрола може бити подстакнута изазивањем осећања кривице, стида, анксиозности и осећања мање вредности (Ryan, 1982).

Валидности ученичких процена наставничког понашања и квалитета инструкција које добијају на часу предмет су сталног проучавања. Све већи број студија показује да су ученичке перцепције о сопственом образовном искуству критичке компоненте у разумевању исхода које остварују (Wang & Holcombe, 2010). Према теорији самодетерминације, ученици су компетентни да препознају и процене да ли наставник пружа подршку њиховој интринзичној и аутономној мотивацији (Ryan & Grolnick, 1986). Резултати израелске студије потврђују да деца и адолесценти разликују неколико типова понашања наставника, да наставнике не класификују само као добре или лоше, већ су способни да уоче различите поступке помоћу којих наставници подстичу интринзичну и аутономну мотивацију (Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002). Међутим, личне диспозиције ученика, карактеристике породичног окружења, квалитет интерперсоналног односа са наставницима, између осталог, обликују ученичке перцепције о мотивационом стилу понашања наставника у одељењу (Ames, 1992; Ryan & Deci, 2002).

Емпиријске студије које су се бавиле ученичким проценама мотивационог стила понашања наставника нису показале конзистентне резултате кад је реч о разликама у ученичким проценама у зависности од одређених карактеристика

ученика. Наиме, неке студије су показале да нема разлика између девојчица и дечака основношколског узраста у опажању интерперсоналног стила понашања наставника у одељењу (Assor et al., 2005; Reeve & Jang, 2006). У студији Мејера и сарадника показало се да девојчице опажају да се наставници у већој мери понашају на контролишући начин (Meyer et al., 2014), док се у другим студијама утврдило да девојчице, у односу на дечаке, повољније оцењују аутономни стил понашања наставника (Vallerand et al., 1997). Такође, показало се да опажање наставничке подршке ученичком искуству, аутономији и унутрашњим мотивационим ресурсима утиче на већи ниво постигнућа ученика (Miserandino, 1996; Reeve & Jang, 2006). Коначно, у једној домаћој студији је утврђено да образовни ниво родитеља нема утицај на то како ученик опажа наставникове поступке усмерене на подстицање слободе изражавања и размене мишљења, као и самосталности, слободе избора и одлучивања (Ђерић, 2014).

У овом раду желели смо да испитамо каква је структура мотивационог стила наставника из перспективе ученика, као и то да ли су ученичке перцепције мотивационог стила наставника условљене културно-образовним утицајима које ученик доноси из породице и неким карактеристикама самих ученика, као што су академско постигнуће и пол.

Методологија истраживања

Узорак. У узорак су укључени ученици из 40 школа широм Србије. Узорак школа је одабран тако да обухвати три велика региона унутар Србије, као и урбане и руралне средине (табела 1). Из сваке школе у истраживању учествовали су само ученици првог одељења осмог разреда. Упитник је попунило 856 ученика, од чега је 419 мушког пола (48,9%), а 431 женског пола (50,4%), док за петоро ученика недостаје податак о полу. Просечна старост износи 13,85 година, а креће се у распону од 12 до 15 година.

Табела 1. Структура узорка школа у односу на регион и врсту средине у којој се налази

Средина	Регион			УКУПНО
	Војводина	Београд	Централна Србија	
Урбана	7	9	12	28
Рурална	5	0	7	12
УКУПНО	12	9	19	40

Инструмент. У овом раду коришћен је Упитник о мотивационом стилу наставника који је конструисан за потребе овог истраживања. У упитнику је тражено од ученика да процене поступке својих наставника за које је познато да утичу на мотивацију ученика за школске активности. Полазећи од теоријског оквира теорије самодетерминације, конструисане ставке су испитивале у којој мери наставници

својим поступцима подстичу аутономију, компетенције и подржавајући однос са ученицима, те на тај начин утичу на мотивисаност ученика за наставне активности. Финална верзија упитника садржи 26 ставки са форматом одговора на петостепеној Ликертовој скали. Поред тога, од ученика су тражени основни социодемографски подаци о полу, старости, стручној спреми родитеља, као и информација у школском успеху на крају претходног полугодишта.

Резултати истраживања

Дескриптивни подаци

Испитаници су извештавали о просечној оцени на претходном полугодишту која се кретала у распону од 1,86 до 5,00, док просек на нивоу узорка износи 4,17 (СД=0,74). Када се просечне оцене претворе у категорије школског успеха (одличан, врло добар, добар, довољан, недовољан), добија се заступљеност која је приказана у табели 2. Ниједан ученик у претходном полугодишту није сврстан у категорију са просечном оценом испод 1,50, док око 80% постиже одличан или врло добар успех.

Табела 2. Заступљеност ученика по категоријама школског успеха

Школски успех	ф	%
недовољан	0	0
довољан	11	1,3
добар	148	17,6
врло добар	306	36,5
одличан	374	44,6

Заступљеност ученика с обзиром на стручну спрему мајке и оца приказана је у табели 3. Највећи број очева и мајки ученика обухваћених узорком има завршену средњу школу, док су, посматрано заједно, у подједнакој мери заступљени очеви и мајке са вишом и високом школом. Најмање је родитеља који имају завршену само основну школу.

Табела 3. Стручна спрема мајки и очева ученика обухваћених узорком

Највиша завршена стручна спрема родитеља	мајка		отац	
	ф	%	ф	%
Основна школа	65	7,7	65	7,8
Средња школа	379	45,1	397	47,5
Виша школа	197	23,4	186	22,3
Висока школа	200	23,8	187	22,4

Латентна структура упитника о мотивационом стилу наставника

У циљу испитивања латентне структуре мотивационог стила наставника, примењена је факторска анализа са методом главних компонената. Гутман-Кајзеров критеријум је сугерисао петофакторску солуцију, али је након анализе интерпретабилности више различитих факторских солуција, одлучено да се задржи трофакторско решење. Три екстрахована фактора објашњавају око 37% варијансе (табела 4). С обзиром на теоријски очекивану повезаност мерених феномена, фактори су ротирани Promax методом, чиме је дозвољена њихова међусобна корелираност.

Табела 4. Ајген вредности и проценат објашњене варијансе трофакторске солуције

Компонента	Иницијална солуција			Ротирана солуција
	Ајген вредност	% варијансе	Кумулативни % варијансе	Ајген вредност
1	5,837	22,450	22,450	4,464
2	2,421	9,311	31,761	3,916
3	1,439	5,533	37,294	4,492

Матрица факторског склопа је дата у Прилогу 1. Први фактор засићују ставке које говоре о наставничким поступцима којима се ученици подстичу да размишљају, откривају, истражују и решавају проблеме; затим о настојању наставника да за ученике организују ваннаставне и ваншколске активности које су у складу са ученичким интересовањима и у којима ученици могу да тестирају сопствене компетенције. Наставник кога илуструје висок скор на првом фактору заинтересован је да открије склоности и интересовања ученика и да помогне ученику да их реализује. Он поштује ученичке идеје и охрабрује ученике да самостално долазе до решења проблемских ситуација. С обзиром на то да су сви описани поступци познати као поступци којима се мотивација ученика подстиче кроз побуђивање интересовања за наставне и школске активности и кроз тестирање ученикових компетенција, овај фактор је назван *подстицање интересовања и компетенција* ученика.

Други фактор описује оне поступке који код ученика смањују или чак и гуше мотивацију за сазнање и учење, а то су: недостатак повратне информације и образложења оцене, критичност у односу према ученицима, непосвећивање пажње ученицима, прекидање ученика док говоре, обраћање само ученицима који се јављају на часу без настојања да се остали ученици укључе у дискусију. Овакви поступци наставника код ученика резултирају недостатком свести о важности школских знања и њиховој применљивости у свакодневном животу. Фактор је назван *демотивациони поступци* наставника.

Трећи фактор засићују ставке које говоре о осећању ученика да на часу могу слободно да изразе своје мишљење, да постављају питања, да укажу наставнику на његове грешке, као и да имају поверење у свог наставника. Фактор је интерпретиран као *слобода мишљења и изражавања*.

Димензија *демотивациони поступци* корелира негативно са *подстицањем интересовања и компетенција* ($r=-,26$) и са *слободом мишљења и изражавања* ($r=-,40$), док ова два фактора међусобно корелирају умерено високо и позитивно ($r=,50$). Другачије речено, ученици процењују да наставници који не подстичу њихова интересовања и компетенције нису склони да их саслушају и уваже њихово мишљење на часу и да на њих делују демотивишуће.

Стручна спрема родитеља ученика и њихова перцепција мотивационог стила наставника

Једнофакторском анализом варијансе испитивано је да ли ученици чији родитељи имају различит ниво стручне спреме различито процењују мотивациони стил наставника. Засебно је вршена анализа за стручну спрему мајке и оца. Резултати су указали на то да постоје значајне разлике у опажању наставничког понашања усмереног на подстицање интересовања и компетенција и подстицање слободе мишљења и изражавања код ученика чије и мајке и очеви имају различит степен стручне спреме (табела 5). На димензији *демотивациони поступци* нису добијене статистички значајне разлике ни у зависности од стручне спреме мајке, ни оца.

Табела 5. Стручна спрема мајке и оца и ученичка перцепција димензија мотивационог стила наставника

Зависна варијабла	Стручна спрема			
	мајка		отац	
	F _(3,748)	p	F _(3,742)	p
Подстицање интересовања и компетенција	8,479	,000	5,334	,001
Демотивациони поступци	2,550	,055	1,426	,234
Слобода мишљења и изражавања	7,638	,000	11,255	,000

Пост хок поређења Sheffeovim тестом сугеришу да у погледу перцепције наставничког подстицања интересовања и компетенција постоје статистички значајне разлике између ученика мајки са завршеном средњом стручном спремом и ученика мајки са завршеном вишом или високом школом ($p<,05$), односно да деца образованијих мајки наставничко понашање опажају као мање мотивишуће (Графикон 1). Ученици чије мајке имају завршену средњу школу у поређењу са ученицима чије мајке имају завршену високу школу опажају да им наставници пружају и већу слободу мишљења и изражавања ($p<,05$). Разлике између осталих подузорака нису статистички значајне.

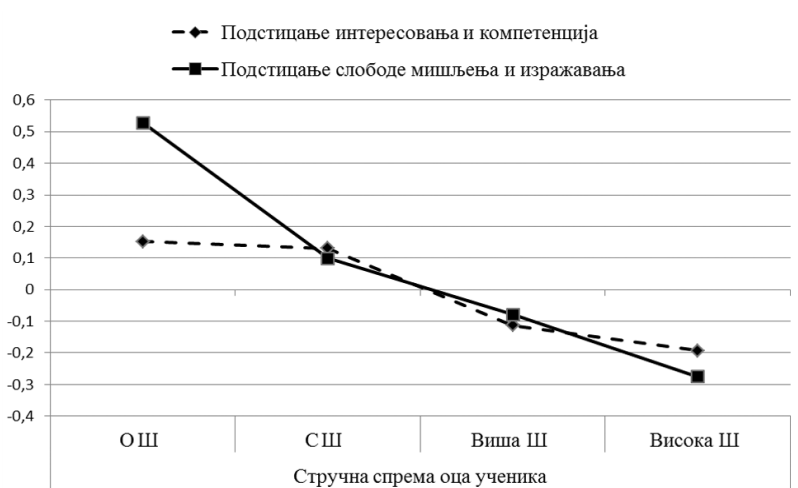
Ученичке перцепције наставничких мотивационих поступака

Графикон 1. Разлике у опажању наставничког подстицања интересовања и компетенција и подстицања слободe мишљења и изражавања у зависности од стручне спреме мајке ученика



Када је у реч о образовном нивоу оца, добијени су веома слични резултати. Утврђено је да ученици очева са високом стручном спремом опажају да наставници мање подстичу интересовања и компетенције него ученици очева са средњом стручном спремом ($p < ,05$) (графикон 2). На димензији *слобода мишљења и изражавања* добијене су значајне разлике између свих група осим између ученика очева са високом и вишом стручном спремом ($p < ,05$). Резултати показују да што је стручна спрема учениковог оца нижа, то је већи њихов доживљај да наставничково понашање подстиче слободу мишљења и изражавања.

Графикон 2. Разлике у опажању наставничког подстицања интересовања и компетенција и подстицања слободe мишљења и изражавања у зависности од стручне спреме оца ученика



Мотивациони стилови наставника и школски успех ученика

Пирсоновим коефицијентом корелације је утврђено да корелације између школског успеха ученика и њиховог опажања димензија наставниковог мотивационог стила нису статистички значајне (табела 6). С обзиром на то да је утврђено да је образовни ниво родитеља повезан са начином на који ученици опажају мотивациони стил наставника, желели смо да испитамо да ли је школски успех ученика повезан с опажањем понашања наставника када се контролише утицај образовања родитеља. За потребе ове анализе, стручна спрема мајке и оца су сабирањем комбиновани у јединствени индекс образовног нивоа родитеља, где више вредности указују на виши образовни ниво. Парцијалном корелацијом је утврђено да је, када се контролише образовни ниво родитеља, школски успех ученика негативно повезан са опажањем *демотивационих поступака наставника*. Дакле, када се ученици изједначе у погледу образовних и културних утицаја које доносе из породице, њихов лошији школски успех је повезан са проценом да је наставниково понашање више демотивишуће. Или другачије речено, на ученике који постижу лошије резултате у школи одређена понашања наставника, као што су критичност, недавање повратне информације или непосвећивање пажње на часу, у већој мери делују демотивишуће. Ипак, треба напоменути да, иако је статистички значајан, овај коефицијент корелације је прилично низак, па је прагматична вредност овог резултата веома ограничена.

Табела 6. Повезаност школског успеха ученика са њиховим опажањем димензија наставниковог мотивационог стила

Димензије наставниковог мотивационог стила	Школски успех	Школски успех (парцијална корел.)
Подстицање интересовања и компетенција ученика	-,031	,042
Демотивациони поступци	-,034	-,074*
Слобода мишљења и изражавања	-,017	,060

*Корелација значајна на нивоу $p < .05$.

Напомена. У парцијалној корелацији контролисан је утицај образовног нивоа родитеља.

Полне разлике у процени мотивационог стила наставника

T-тестом за независне узорке испитивано је да ли се ученици различитог пола разликују у процени мотивационог стила наставника. Статистички значајне разлике су добијене једино на димензији *подстицања интересовања и компетенција* (табела 7). Резултати сугеришу да девојчице доживљавају да наставници својим понашањем у већој мери подстичу њихова интересовања и компетенције у односу на дечаке.

Ученичке перцепције наставничких мотивационих поступака

Табела 7. Полне разлике у процени димензија мотивационог стила наставника

Зависна варијабла	t	p	АС _м	АС _ж
Подстицање интересовања и компетенција ученика	-2,493	,013	-,0951	,0858
Демотивациони поступци	-,663	,508	-,0229	,0254
Слобода мишљења и изражавања	-1,536	,125	-,0563	,0552

Дискусија

Резултати ове студије потврђују да су ученици способни да разликују неколико типова понашања наставника који су усмерени на подстицање мотивације ученика (Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002). На основу ученичке процене наставниковог понашања које је релевантно за подстицање ученичке мотивације, у овом истраживању су издвојена три дистинктивна, али међусобно повезана обрасца понашања. Уочљиво је да су ове три димензије мотивационог стила наставника на различите начине повезане са задовољењем основних психолошких потреба ученика које описује теорија самодетерминације (Deci & Ryan, 2000): потребе за потврђивањем сопствених компетенција, потребе за аутономијом и самосталношћу и потребе за остваривањем подржавајућих односа с особама из окружења (тј. у овом случају са наставником).

Први образац понашања описује наставника који кроз различите врсте активности настоји да интелектуално подстакне ученике, да их натера да истражују, откривају и решавају проблем. Овакав наставник настоји да повеже наставне садржаје с ученичким интересовањима, али и да ученике подстакне да буду самостални у раду. Ученик који је активно укључен у различите школске активности, инволвиран у наставне садржаје и самосталан у раду добија прилику да тестира и задовољи потребе за компетенцијом и аутономијом (Deci & Ryan, 2000). Таквим мотивационим поступцима наставник подстиче већу ангажованост и мотивацију ученика у раду (Reeve, 2012).

Други образац понашања који се издваја на основу ученичких процена наставниковог мотивационог стила укључује поступке који подривају мотивацију ученика. Недостатак повратне информације о квалитету рада ученика, прекидање ученика док говори, подстицање само активних и успешнијих ученика, а занемаривање недовољно активних и успешних, као и склоност критиковању насупрот пружању подршке поступци су који подривају потребу ученика да потврди сопствене компетенције, али последично могу умањити могућност развоја складног, топлог и подржавајућег односа између ученика и наставника. Такав стил понашања наставника је очигледно непожељан из перспективе ученика. Емпиријске студије такође потврђују да се стил понашања наставника који није усмерен на подржавање аутономије ученика негативно одражава на квалитет мотивације за учење и постигнућа ученика (Assor et al., 2005).

Трећи образац наставничког понашања који се издваја на основу процена ученика повезан је са пружањем слободе мишљења и изражавања, слободом да постављају питања у вези са наставним градивом, слободом ученика да наставнику укажу на грешке, као и да заузимају критички однос према свету који их окружује. Наставник који успешно оствари овакав однос са ученицима лако задобија њихово поверење, јер се слобода изражавања мишљења нужно одвија у подржавајућој средини у којој су грешке не само дозвољене него и нужан корак на путу сазнања. Наставник који пружа ученицима слободу мишљења и изражавања омогућава самостално долажење до закључака кроз које ученици стичу самопоуздање и добијају потврду себе као компетентног и мислећег бића. У литератури се такође наводи да је аутономно подржавајући наставник спреман да у прихватајућој атмосфери саслуша и разматра дечије перспективе о наставним и животним темама (Kaplan & Assor, 2012; Roth et al., 2007). Дакле, може се закључити да је овај аспект мотивационог стила наставника значајан за задовољење све три психолошке потребе ученика (Deci & Ryan, 2000).

Када је у питању повезаност ученичке перцепције издвојених образаца мотивационог стила наставника и карактеристика окружења из ког ученици долазе, резултати овог истраживања показују да деца образованијих мајки и очева наставнике опажају мање повољно кад је реч о подстицању ученичких интересовања и компетенција и слободе мишљења и изражавања. Овакав резултат пре би се могао приписати већим образовним шансама и очекивањима ученика високообразованих родитеља² него различитом опхођењу наставника према деци високообразованих родитеља. Стога се може претпоставити да образованији родитељи више подстичу критичко мишљење, испољавање интересовања и слободу мишљења своје деце, те да стога њихова деца имају већа очекивања од својих наставника. Очекивања која ученици стичу на бази искустава из породичног окружења, а која се углавном одржавају на имплицитном нивоу, могу обожити начин на који они интерпретирају наставничково понашање. Наставник који се труди да ученику да могућност да изрази своје мишљење и који ученика подстиче на критичко размишљање можда поставља изазов детету које долази из неподстицајне средине у којој су овакве прилике ретке. Али за дете које је одрасло у подстицајној средини таква понашања наставника могу бити сасвим очекивана и подразумевана.

Неке студије потврђују да је постигнуће ученика повезано с опажањем аутономно подржавајућег понашања наставника (Boggiano et al., 1993; Flink et al., 1992; Miserandino, 1996). Међутим, резултати овог истраживања показују да учеников доживљај наставничковог мотивационог стила није повезан са школским постигнућем ученика. То значи да академски успешнији ученици, у поређењу са ученицима који постижу слабији академски успех, немају израженији доживљај

2 Треба напоменути и то да образовни ниво родитеља детета представља један од три важна чиниоца индекса социоекономског статуса детета, који је важан предиктор академског постигнућа и академских аспирација детета (Hansen & McIntire, 1989; Madarasova Geckova et al., 2010; Selcuk, 2005).

да им наставници пружају слободу мишљења и говора, да подстичу њихова интересовања и критичко мишљење, али ни да их демотивишу својим поступцима. Такође, у оквиру једне студије закључено је да ученици без обзира на успех који постижу слично опажају наставничко понашање у погледу подстицања њихове аутономије (Ђерић, 2014).

Међутим, имајући у виду да образовани ниво родитеља утиче на ученикову субјективну процену наставниковог понашања, али и на школски успех ученика (корелација између школског успеха и образовања родитеља у овом истраживању износи $r=.38$), оправдано је запитати се да ли би се однос између академског постигнућа и перцепције наставниковог мотивационог стила променио када би се контролисао утицај образовања родитеља ученика. Резултати овог истраживања то потврђују. Наиме, када се изједначи утицај образовног нивоа родитеља, ученици са лошијим школским постигнућем имају израженији субјективни доживљај да је наставник склон да их критикује, да недовољно посвећује пажњу или да не пружа повратне инофорамације о квалитету њиховог рада. То значи да, ако би сви ученици имали једнаке образовне могућности у породичном окружењу, лошији ученици би у већој мери имали субјективни доживљај да се наставници према њима односе критично и демотивишуће. Овакав налаз показује да је потребно да наставници посвете пажњу ученицима са лошијим школским постигнућем и ученицима који долазе из мање подстицајне породичне средине, да им пруже већу подршку у раду и учењу и да уложе већи напор да овакве ученике мотивишу и заинтересују за школски рад и наставне садржаје.

У једној студији се показало да дечаци опажају да наставници у већој мери подстичу њихову самосталност, слободу избора и одлучивања у односу на девојчице, што се може објаснити и стереотипним очекивањима наставника у погледу карактеристика које се приписују једном односном другом полу (Ђерић, 2014). Када је реч о полним разликама у погледу опажања наставниковог мотивационог стила у овој студији, утврђено је да девојчице повољније оцењују наставникове поступке усмерене на подстицање интересовања и компетенција ученика. Сличан налаз је добијен и у студији Валеранда и сарадника (Vallerand et al., 1997) где је утврђено да дечаци опажају да њихови наставници у мањој мери подржавају њихову аутономију у односу на девојчице. Разлог томе, према овим ауторима, може бити то што наставници настоје да у већој мери контролишу и кажњавају неадекватно понашање дечака, што се негативно одражава на њихову мотивацију. Једна од последица тога може бити доживљај дечака да наставници мање задовољавају њихове потребе за компетентношћу, што се показало у овој студији. Ипак у овом истраживању девојчице дају повољнију процену оних наставникових поступака који се односе на подстицање интересовања за школске активности, па се може поставити питање да ли се у школама фаворизују наставни садржаји који су интересантнији девојчицама него дечацима? Коначан одговор на ово питање морала би дати нека будућа истраживања.

Закључак

Посебан значај добијених налаза огледа се у томе што су ученици показали да су способни да разликују неколико типова понашања наставника који су усмерени на подстицање њихове мотивације. Из ученичке перспективе, мотивациони стил понашања наставника обухвата три међусобно повезана обрасца понашања, а то су: подстицање ученичких интересовања и развијање доживљаја компетентности, пружање слободе да се изрази сопствено мишљење у наставном и школском раду, као и склоност контроли и демотивисању ученика. Опажени обрасци понашања наставника конзистентни су са поставкама теорије самодетерминације која сугерише да је важно да наставник настоји да задовољи основне психолошке потребе ученика ради подстицања, одржавања и развијања њихове мотивације.

У овом истраживању се показало да образовни статус породице одређује на који начин ученици опажају понашање наставника у погледу њихове мотивације. Ученици из образованијих породица сматрају да њихови наставници не подстичу у довољној мери њихова интересовања, компетенције и слободу мишљења и изражавања. Међутим, кад се контролише утицај образовног нивоа родитеља, ученике нижег школског постигнућа демотивишу одређена понашања наставника, као што су критичност, недавање повратне информације или непосвећивање пажње на часу. У будућим истраживањима било би значајно да се испита веза између мотивационог стила родитеља и перцепције мотивационог стила наставника, јер ће такви резултати дати дефинитивну потврду налаза о утицају образовања родитеља на ученичке перцепције понашања наставника – овако се наши закључци темеље на посредној интерпретацији. У овој студији се, такође, показало да пол ученика има важну улогу у опажању понашања наставника које је усмерено на подстицање ученичких интересовања и развијање доживљаја компетентности, односно да девојчице повољније оцењују наставникове поступке.

Налази овог истраживања имплицирају да је важно да наставници овладају стилем понашања који се позитивно одражава на мотивацију ученика и њихов доживљај аутономије. У литератури се истиче да наставници могу да науче и развијају стил понашања који позитивно утиче на мотивацију ученика и исходе које остварују у васпитно-образовном процесу (Su & Reeve, 2011).

Литература

- Alfi, O., Assor, A. & Katz, I. (2004). Learning to allow temporary failure: potential benefits, supportive practices and teacher concerns. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 30, No. 1, 27-41.
- Ames, C. (1992). Classrooms – goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 3, 261-271.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 421-440). New York: Springer.

- Assor, A. & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine student's experience of autonomy in learning. In A. Efklides, J. Kuhl & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp. 101-120). Dordrecht: Kluwer.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Chose is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 2, 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, Vol. 15, No. 2, 397-413.
- Baucal, A., Pavlović Babić, D., Đurić, V., Tošković, O., Radišić, J., Stanković, D. i Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji (Istraživački izveštaj)*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, Vol. 17, No. 2, 319-336.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 2, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domain. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 1, 14-23.
- Đerić, I. (2014). Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo* (str. 125-152). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Flink, C., Boggiano, A. K., Main, D. S., Barrett, M. & Katz, P. A. (1992). Children's achievement-related behaviors: The role of extrinsic and intrinsic motivational orientations. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (pp. 189-214). New York: Cambridge University Press.
- Hansen, T. D. & McIntire, W. G. (1989). Family structure variables as predictors of educational and vocational aspirations of high school seniors. *Research in Rural Education*, Vol. 6, No. 2, 39-49.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, Vol. 15, No. 2, 251-269.
- Katz, I., Assor, A., Kanat Maymon, Y. & Bereby Meyer, J. (2006). Interest as a motivational resource: Feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education*, Vol. 9, No. 1, 27-42.
- Madarasova Geckova, A., Tavel, P., van Dijk, J. P., Abel, T. & Reijneveld, S. A. (2010). Factors associated with educational aspirations among adolescents: Cues to counteract socioeconomic differences? *BMC Public Health*, Vol. 10, 154.

- Meyer, J. D., Tallir, I. B., Soenens, B., Vansteenkiste M., Aelterman, N., Berghe, L. V. D., Speleers, L. & Haerens, L. (2014). Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106, No. 2, 541-554.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 2, 203-214.
- Reeve, J. (2011). Teaching in ways that support students' autonomy. In D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Enhancing Teaching and Learning* (pp. 90-103). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Reeve, (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209-218.
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 145-154.
- Roth, G., Assor, A., Kanat Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 4, 761-774.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, No. 3, 450-461.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.): *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: A self-report and projective assessment of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 3, 550-558.
- Selcuk, R. S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, Vol. 75, No. 3, 417-453.
- Vallerand, M., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school drop-out. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 58, No. 5, 1161-1176.
- Su, Y. L. & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, No. 1, 159-188.
- Vansteenkiste, M. J., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, No. 3, 468-483.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, Vol. 47, No. 3, 633-662.

Подаци о ауторима

Мр Бојана Бодрожа је асистент на Одсеку за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

E-mail: bojana.bodroza@ff.uns.ac.rs

Др Ивана Ђерић је истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду.

E-mail: idjeric@ipi.ac.rs

Др Николета Гутвајн је научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду.

E-mail: ngutvajn@ipi.ac.rs

ПРИЛОГ 1. Матрица факторског склопа
Упитника о мотивационом стилу наставника

Ставка	Компонента		
	1	2	3
Наставници нам организују активности које захтевају да размишљамо, решавамо проблеме, откривамо или правимо нове ствари.	.725		
Наставници се труде да нас повежу са различитим установама које се баве оним што нас интересује и за шта смо способни (позоришта, спортски клубови, математичке школе, музичке школе...).	.722		
Моји наставници организују додатне активности за ученике (додатну наставу, приредбе, такмичења, одласке у природу, биоскоп и позориште и слично).	.652		
Када наставници приметите да имамо склоности за одређену област, подстичу нас да учествујемо у додатној настави, секцијама или другим активностима у школи.	.606		
Током предавања, наставници нам дају примере који су повезани с оним што волимо или што нас интересује.	.583		
Кад неки ученик има идеју, наставници томе посвете пажњу на часу.	.507		
Када наиђем на неку тешкоћу или препреку, наставници ми не дају готово решење, него ме охрабрују да наставим да трагам за њим.	.461		
Када ја или моји другари нешто радимо, наставници нас охрабрују да не одустанемо и да завршимо оно што смо започели.	.456		
Наставници нас похвале када се трудимо, чак и уколико нисмо постигли добар резултат.	.444		
Наставници са нама разговарају о томе како смо схватили градиво.	.417		
Често не разумем разлоге због којих сам добио/ла одређену оцену.		.709	
Наставници нас чешће критикују него што нас хвале.		.684	
Већина наставника не посвећује додатну пажњу ученицима који су посебно заинтересовани и способни за одређени предмет.		.618	
Чини ми се да ми већина ствари које учим у школи неће служити касније у животу.		.617	
Наставници ме прекидају док говорим и не дозвољавају ми да завршим своју мисао.		.570	

Ученичке перцепције наставничких мотивационих поступака

Ставка	Компонента		
	1	2	3
Знање које стичем у школи је неупотребљиво у свакодневном животу.		.558	
Наставници се на часу обрађају само ученицима који се стално јављају.		.499	
Наставници не воле ученике који често постављају питања и износе своје мишљење на часу.		.489	
У мојој школи додатна настава и секције пре свега служе за припрему за такмичење, а не за развијање наших интересовања.		.442	
Пред наставницима могу слободно да кажем оно што мислим.			.726
На часу можемо да постављамо питања о стварима које нас интересују.			.654
У мојој школи наставници прихватају када ученик мисли својом главом, чак и ако се не слаже са њиховим мишљењем.			.600
Када бих имао проблем који не могу сам да решим, поверио бих се наставницима и тражио помоћ од њих.			.595
Моји наставници се не љуте када им кажемо да су у нечему погрешили.			.594
Наставници нам дозвољавају да се расправљамо када о ономе што учимо на часу имамо различита мишљења.			.548
Наставници се труде да упознају наше хобије и интересовања.			.453

Бранислав Бројчин

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

Андријана Павловић

Медицински факултет у Фочи
Универзитета у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина

Бојана Мاستило

Медицински факултет у Фочи
Универзитета у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина

Ненад Глумбић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитета у Београду

UDK - 316.644-057.875:376.1-053.26/.36(497.6)

DOI: 10.5937/nasvas1503489B

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 3. 2015

Примљено: 26. 04. 2015.

Прихваћено за штампу: 01. 06. 2015.

СТАВОВИ БУДУЋИХ СПЕЦИЈАЛНИХ ЕДУКАТОРА ПРЕМА ОСОБАМА С ОМЕТЕНОШЋУ¹

Апстракт *Упоредо са променом односа друштва према особама с ометеношћу јавља се и повећано интересовање за испитивање ставова према њима. Због улоге у третману, образовању, али и инклузији у шире друштвено окружење ових особа, ставови студената специјалне едукације могу бити посебно значајни. Циљ истраживања био је да процени ставове будућих специјалних едукатора према особама с ометеношћу, степен нелагодности коју осећају у интеракцији с њима, као и учесталост контаката студената специјалне едукације с овим особама. Испитана су 103 студента првог циклуса студијског програма Специјална едукација и рехабилитација Медицинског факултета у Фочи. У истраживању су примењене скала за процену ставова према особама са ометеношћу, скала интеракције с особама с ометеношћу, као и скала за процену учесталости контаката с особама с ометеношћу. Студенти специјалне едукације у просеку имају благо позитивне ставове према особама с ометеношћу и осећају се донекле пријатно у интеракцији с њима, али су њихови контакти с овим особама прилично ретки. Међу испитаним варијаблама значајан однос пронађен је само између године студија испитаника и учесталости контаката с особама са ометеношћу. Добијени резултати упућују на потребу већег померања фокуса од медицинског ка социјалном моделу ометености кад је реч о образовању студената специјалне едукације.*

Кључне речи: ставови, контакт, специјална едукација, студенти.

1 Чланак представља резултат рада на пројекту *Социјална партиципација особа с интелектуалном ометеношћу*, број 179017 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

THE ATTITUDES OF FUTURE SPECIAL EDUCATORS TOWARDS PERSONS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES

Abstract

In line with the change of the society attitudes towards persons with disabilities there is increased interest in examining the attitudes towards them. Because of the role in the treatment, education and inclusion of such persons in wider social community, the attitudes of the students of special education become especially relevant. The aim of the research was to determine the attitudes of the future special educators towards persons with disabilities, the level of discomfort they feel in interaction with them, as well as the frequency of contacts of students of special education with such persons. 103 students of the first cycle of the study program Special Education at the Faculty of Medicine in Foča. In the research we used the Scale for evaluating attitudes towards persons with disabilities, the Scale of interactions with persons with disabilities, and the Scale for assessing the frequency of contacts with persons with disabilities. Special education students on average have mildly positive attitudes towards persons with disabilities and feel somewhat comfortable in direct interactions with them, but the contacts with them are relatively rare. Among the examined variables significant relation was found between the year of study of the examinees and the frequency of their contacts with persons with disabilities. The obtained results indicate the need for a more significant shift of focus from medical to a social model of disability in the education of students of special education.

Keywords: attitudes, contact, special education, students.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЭДУКАЦИИ К ЛИЦАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Резюме

Наряду с изменением отношения общества к лицам с ограниченными возможностями появляется повышенный интерес к изучению отношения к ним. Взгляды и мнения студентов – будущих специалистов в этой области могут быть особенно значительными, так как они выполняют важную роль в лечении, образовании и включении в социальную среду этих лиц. Целью данного исследования было изучение отношения студентов специальной эдукации к лицам с ограниченными возможностями, определение уровня дискомфорта, который студенты чувствуют в взаимодействии с ними, а также частоты контактов студентов специальной эдукации с этими лицами. Исследование проведено на примере 103 студентов первого цикла учебной программы Специальная эдукация и реабилитация Медицинского факультета в городе Фоча, с применением Шкалы для оценки отношения к лицам с ограниченными возможностями, Шкалы взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями и Шкалы для оценки частоты контакта с людьми с ограниченными возможностями. Результаты показывают, что студенты в среднем имеют относительно положительное

отношение и чувствуют себя достаточно приятно в контактах, но их контакты с этими лицами довольно редкие. Значимая взаимосвязь обнаружена только между годом учебы анкетированных студентов и частотой контактов с лицами с ограниченными возможностями. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости значительного сдвига фокуса внимания с медицинской к социальной модели инвалидности в образовании этих студентов.

Ключевые слова: отношения, контакт, специальное образование, студент.

Увод

Протеклих деценија однос према особама с ометеношћу обележен је значајним променама. Некада доминантни медицински модел ометености замењен је социјалним моделом (Barnes, 2000; Shakespeare & Watson, 2001), а већина земаља окреће се ка инклузији ових особа како у систем образовања, тако и у друштво уопште (Begeny & Martens, 2007; Meijer et al., 2003; Sentenac et al., 2013). Упоредо с тим променама јавља се и повећано интересовање за проучавање ставова према особама с ометеношћу, што је повезано с теоријским очекивањима (Ajzen & Fishbein, 1980, према: Horner Johnson et al., 2002), али и налазима истраживања (Kraus, 1995) да су ставови повезани с понашањем према овим особама у свакодневном животу.

Негативни ставови према особама с ометеношћу ометају њихову инклузију у окружење којем припадају и могу допринети трансформацији специфичних тешкоћа ових особа у опште проблеме личности (Vilchinsky & Findler, 2004). Поред тога, умањују квалитет живота особа с ометеношћу, ограничавајући њихове образовне и професионалне могућности и сужавајући изборе кад је реч о начину живота који могу водити (Brown et al., 2009a). Тако се описује седам улога које особе типичног развоја често приписују особама с ометеношћу: (1) заслужују сажаљење, (2) мање су вредне (супхумана популација), (3) зле су и застрашујуће, (4) представљају претњу о којој се не говори, (5) свете су и невине, (6) предмет су поруге, шала и радозналости и (7) терет су (бреме) (Wolfensberger et al., 1975, према: Shapiro, 2004). С друге стране, позитивни ставови су повезани с успешнијом инклузијом и бољим прихватањем особе с ометеношћу од породице, пријатеља и потенцијалних послодаваца (Findler et al., 2007).

Теоријска полазишта истраживања

Улога специјалних едукатора у образовању ученика с ометеношћу

Међу стручњацима који су свакодневно присутни у животу особа с ометеношћу, који су у контакту с другим важним особама из њиховог окружења (родитељи), као и другим стручњацима (наставници, психолози, медицинско

особље, социјални радници), истиче се улога специјалних едукатора. С појавом инклузивног покрета у образовању, традиционална улога ових стручњака се мења. Они надзиру рад парапрофесионалаца, процењују децу с ометеношћу, развијају и примењују индивидуалне програме, подстичу комуникацију између одраслих укључених у образовање детета, уче нове начине рада с децом с ометеношћу. Специјални едукатори решавају проблеме у понашању ученика и баве се физичким и здравственим потребама деце. Укључени су и у одабир и обуку парапрофесионалаца који раде с ученицима (York Barr et al., 2005). Такође, обезбеђују континуитет који је ученику с ометеношћу потребан. С дететом могу радити различити стручњаци, али специјални едукатор има одговорност за напредак детета у целини (Marquardt, 2009). Они су обучени вештинама које су потребне за успешан рад с особама с ометеношћу и често се посматрају као њихови компетентни заступници (Cook et al., 1999), што их ставља у позицију да обликују ставове према овим особама.

Подршка специјалних едукатора је важна и када је реч о ставовима наставника према укључивању ученика с ометеношћу у редовне разреде. Тако се наводи да деца са благим сензорним оштећењима не изазивају анксиозност код редовних наставника због сигурности коју им улива присуство патронажних специјалних едукатора (Center & Ward, 1987, према: Avramidis & Norwich, 2002). Најбољи појединачни предиктор ставова наставника према интеграцији је опажени став специјалног едукатора који га саветује или ради у школи с којом наставник сарађује. Негативни ставови наставника су у позитивној вези са негативним или неутралним ставовима специјалног едукатора. Насупрот томе, позитивни ставови наставника повезани су са позитивним ставовима специјалног едукатора (Thomas, 1985, према: Jenkinson 1997). Исто тако, наставници у програмима кооперативног подучавања имају сличне ставове према инклузивном образовању као и специјални едукатори с којима раде, а ови ставови су позитивнији него код наставника који раде самостално у традиционалним разредима. Наставници који не изводе наставу партнерски са специјалним едукаторима сматрају и да су прилагођавања за децу различитих способности мање изводљива и ређе их примењују (Minke et al., 1996).

Ставови специјалних едукатора према особама с ометеношћу

Ставови специјалних едукатора према особама с ометеношћу су, иако ни тада превише често, претежно испитивани у контексту инклузивног образовања. Проналази се да они верују да образовање ученика с ометеношћу у редовним разредима за последицу има позитивне промене у ставовима едукатора и пораст одговорности према послу који обављају (Villa et al., 1996). Ипак, они понекад доводе у питање претпоставке које су у основи смештања ученика с ометеношћу у редовне разреде, сматрајући да то неће довести до бољих постигнућа ни код ученика с ометеношћу, нити код ученика типичног развоја. Они такође сматрају да инклузивни смештај не доводи нужно до социјалних добробити за ученике са благим ометеностима и да целодневни смештај ученика с ометеношћу у редовне разреде

успорава остваривање курикуларних циљева ученика типичног развоја. Мање од једне трећине сматра да је редовни разред уз саветодавну подршку специјалног едукатора најбоље образовно окружење за ученике са благим ометеностима (Semmel et al., 1991, према: Jenkinson 1997).

Ставови студената специјалне едукације према особама с ометеношћу

При испитивању ставова према особама с ометеношћу посебна пажња се поклања ставовима студената јер се сматра да могу представљати претечу будућих ставова друштва (Ćirović, 2011). Међутим, иако се наводи да су студенти, а посебно студенти наставничких факултета, најчешће бирани као испитаници у студијама ставова и студијама промене ставова према особама с ометеношћу (Jones & Guskin, 1986, према: Shapiro, 2004), испитивање ставова студената специјалне едукације је прилично ретко, што је необично с обзиром на раније описану улогу коју ова популација треба да преузме по завршетку школовања. Ипак, наглашава се да студенти који показују интерес за каријеру која укључује рад с особама с интелектуалним тешкоћама имају позитивније ставове према њима него они који таква интересовања немају (Horner Johnson et al., 2002). Такође, Хант и Хант (Hunt & Hunt, 2000) саопштавају да су студенти којима је главни предмет рехабилитација, поред осталог, чешће имали искуство с ометеношћу (лично или кроз ометеност чланова породице), те да чешће ступају у контакт с особама које имају ометеност и имају позитивније ставове према овим особама него студенти којима је главни предмет нпр. бизнис. То је посебно важно, јер негативни ставови према особама с ометеношћу воде ка смањивању очекивања, што даље води ка сужавању прилика које им се пружају за учење – као исход успоставља се негативна спирала непрекидног снижавања постигнућа и додатног смањивања очекивања (Campbell et al., 2003). Стога, студенти који се припремају за рад с овом популацијом од самих почетака професионалног развоја треба да развијају позитивне ставове према особама с ометеношћу (Tait & Purdie, 2000).

Неколико студија испитивало је ставове београдских студената студијског програма Специјална едукација и рехабилитација особа са тешкоћама у менталном развоју према особама с ометеношћу и њиховом укључивању у редовне разреде. Закључено је да они имају висок степен саосећања и низак степен nelaгодности у интеракцији с особама с ометеношћу, али да се у контактима нешто теже фокусирају на саму особу (а не на ометеност), што може бити повезано с неразрешеним осећањима страха и вулнерабилности при помисли да би и сами могли имати ометеност (Brojčin i sar., 2014). Компаративна студија београдских и тузланских студената специјалне едукације показала је да не постоје статистички значајне разлике између ове две групе у ставовима према инклузивној едукацији, али да су студенти из Тузле знатно спремнији да у редовне разреде укључе ученике с интелектуалном ометеношћу (Glumbić i sar., 2010). Интересантно је и истраживање које је поредило ставове београдских студената Православног богословског

факултета, Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, Филолошког и Економског факултета према интелектуалној ометености, у коме су добијени и неки неочекивани резултати. Наиме, пронађено је да будући дефектолози имају лошије ставове према социјалном укључивању особа с интелектуалном ометеношћу од будућих свештеника и економиста. Насупрот томе, студенти теологије знатно чешће одбацују став да је одлука родитеља да свесно добију дете које је генетски несавршено морално неодговорна и достојна презира. Одобравање коришћења кредитних картица и банковних позајмица особама с интелектуалном ометеношћу најмање је прихватљиво студентима Економског факултета, док су према овој идеји најтолерантнији будући филолози (Glumbić i Ćirović, 2011).

Професионална позиција специјалних едукатора подразумева укљученост у развој различитих аспеката личности особа с ометеношћу (социјални, академски, бихевиорални), што с једне стране доноси задовољство, а с друге може бити емоционално и физички захтевно (Brown et al., 2009b). Дефектолози се у интеракцији с особама са ометеношћу могу осећати вулнерабилно и донекле несигурно. Зато је важно да њихова обука развија свест да је динамика у односима увек обојена емоцијама, које су вођене системом вредности и храњене предрасудама. Поред усвајања и развоја вештина и способности, њихова обука треба да обухвати и фацилитацију позитивних осећања у интеракцији с особама са ометеношћу (Mauseri et al., 2012).

Проналази се и да је нижи ниво образовања повезан с већим степеном нелагодности, да млађи одрасли имају негативније ставове од старијих, као и да мушки студенти имају виши степен нелагодности у контакту с особама с ометеношћу од женских (Loo, 2001), што се доводи и у везу са већом склоношћу жена да се баве волонтерским радом везаним за особе са хендикепом (McConkey et al., 1983, према: Ahlborn et al., 2008).

Ставови дефектолога ретко су испитивани ван образовног контекста, и то претежно у области инклузивне едукације, не узимајући у обзир да ови стручњаци могу заузимати позиције у оквиру социјалног система и система здравствене заштите, као и у образовним институцијама намењеним деци и младима са тешкоћама у развоју. Још ређе су испитивани ставови студената специјалне едукације и рехабилитације у овој области, иако се наглашава њихова важност, не само због будућег директног рада с особама које имају ометеност, већ и због потенцијалног утицаја који ће њихови ставови имати на окружење.

Методологија истраживања

Циљ истраживања. Циљ овог истраживања је да процени ставове будућих специјалних едукатора према особама с ометеношћу, степен нелагодности коју осећају у интеракцији с њима, као и колика је учесталост контаката студената специјалне едукације с овим особама. Истраживање има за циљ и да испита односе између ставова будућих специјалних едукатора и нелагодности коју осећају у

интеракцији с овим особама с учесталошћу контаката, као и односе ових варијабли са годином студија и полом.

Узорак. Узорак чине 103 студента првог циклуса студијског програма Специјална едукација и рехабилитација, Медицинског факултета у Фочи. Узраст испитаника се кретао у опсегу од 18 до 28 година ($AC = 20,86$, $SD = 2,15$). Доминирају испитаници женског пола (77,7%), што одговара полној структури студената на овом студијском програму. Између испитаника различитог пола нема значајне разлике у односу на просечну вредност хронолошког узраста ($t = 0,652$; $df = 101$; $p = 0,575$). Обухваћени су студенти све четири године студија, највише њих са друге (29,1%) и четврте (31,1%) године, нешто мање са прве године (24,3%), док је најмање испитаника који похађају трећу годину студија (15,5%).

Инструменти истраживања. При испитивању ставова студената коришћена је скала за процену ставова према особама с ометеношћу, О-форма (*Attitude Toward Disabled Person Scale – ATDP, form O*) (Yuker et al., 1970). Она мери опсег у коме испитаници опажају особе с ометеношћу као сличне/различите од особа типичног развоја, као и опсег у коме испитаници сматрају да особе с ометеношћу треба да буду третиране на сличан начин као и особе типичног развоја (Yuker & Hurley, 1987). Ради се о шестостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – потпуно се не слажем до 6 – потпуно се слажем) која има 20 ајтема (од који се пет обрнуто скорује) и мери ставове према особама с ометеношћу уопште. Виши скорови указују на негативније ставове према овим особама. Скала је у овом истраживању показала прихватљиву релијабилност унутрашње конзистенције, вредност Кронбаховог α коефицијента је 0,681.

Скала интеракције с особама са ометеношћу (*Interaction with Disabled Persons Scale – IDP*) (Gething, 1992) такође је намењена испитивању ставова према особама с ометеношћу, али им приступа кроз степен нелагодности коју испитаници осећају у контакту с овим особама. Скала рефлектује мултидимензионалну теорију ставова и дизајнирана је да мери емоције, мотиве и реакције које су у основи негативних ставова повезаних са нелагодностима коју неки људи осећају у стварној или замишљеној социјалној интеракцији с особама с ометеношћу (Iacono et al., 2009). Као и претходна скала, састоји се од 20 ајтема с чијим тврдњама испитаници изражавају различит степен слагања (понуђени су одговори од „апсолутно се не слажем“ – 1 до „апсолутно се слажем“ – 6), без могућности давања неутралног одговора. Три ајтема се обрнуто скорују, а виши скорови указују на већу нелагодност у интеракцији с особама које имају неки облик ометености. Добијена вредност Кронбаховог α коефицијента за ову скалу је 0,638.

Учесталост контаката испитаника с особама с ометеношћу проверавана је скалом за процену учесталости контаката с особама с ометеношћу (*Contact with Disabled Person Scale – CDP*) (Yuker & Hurley, 1987). Ова једнодимензионална скала мери квалитет и квантитет ранијих контаката с особама с ометеношћу. Такође је Ликертовог типа, али с опсегом одговора од 1 (никада) до 5 (веома често). Скала садржи 20 ајтема, а виши скор указује на већу учесталост и квалитет контаката.

Неки од ајтема мере само опсег и врсту контакта (*Колико пута сте ишли на ручак с особом с ометеношћу?*), док други имају афективну компоненту (*Колико пута сте упознали особу с ометеношћу према којој сте осетили сажаљење?*). Такође, има ајтема који упућују на непријатна искуства (*Колико пута сте упознали особу с ометеношћу чије Вас је понашање нервирало и узнемиравало?*), а који се скорују истоветно као и други ајтеми. Аутори сматрају да је опсег контаката важнији од тога да ли су контакти позитивни или негативни, пошто се очекује да особе с ометеношћу имају исти степен варијабилности личних карактеристика као и други људи. Вредност Кронбаховог α коефицијента добијена за ову скалу указује на веома добру поузданост (0,868).

Подаци везани за пол, старост и годину студија добијени су демографским упитником конструисаним за ово истраживање.

Студенти су упитнике попуњавали на матичном факултету, на почетку предавања. Истраживање је спроведено у априлу 2014. године. Пре попуњавања упитника студенти су информисани да попуњавање није обавезно, као и да је анонимно. Време за попуњавање упитника није било ограничено, али већина студената упитнике је попуњавала око 20 минута.

Резултати истраживања

Ставови студената специјалне едукације и рехабилитације према особама с ометеношћу су у просеку благо позитивни ($AC = 3,45$, $СД = 0,53$). Иако се скорови испитаника крећу у широком опсегу, од јасно негативних (мин. = 4,90) до јасно позитивних (макс. = 2,25), вредност стандардне девијације не указује на тако изражену распршеност узорка. Вредности првог и трећег квантила ($Q1 = 3,10$, $Q3 = 3,85$) такође показују да су ставови већине испитаника (50%) смештени у опсегу од благо позитивних до благо негативних.

Испитаници се у интеракцији с особама с ометеношћу, у просеку, осећају донекле пријатно ($AC = 3,25$, $СД = 0,45$), док се опсег одговора креће од готово потпуне пријатности (мин. = 1,65) до благе непријатности (макс. = 4,20) у интеракцији. Квантилна расподела такође показује да се половина студената у контакту с особама које имају ометеност осећа донекле пријатно ($Q1 = 2,90$, $Q3 = 3,60$).

Примена скале за процену учесталости контаката с особама с ометеношћу сугерише да су, у просеку, контакти студената с овим особама релативно ретки ($AC = 2,11$, $СД = 0,54$). Вредности минимума откривају да међу испитаницима има оних који тврде да раније нису имали ниједну од понуђених форми контаката с особама с ометеношћу (мин. = 1), што је чудно узимајући у обзир природу студијског програма који похађају. С друге стране, међу испитаницима нема оних чији скорови јасно указују на честе и врло честе контакте (макс. = 3,55). Педесет процената испитаника има скорове који упућују на то да су њихови контакти с особама с ометеношћу врло ретки ($Q1 = 1,75$, $Q3 = 2,45$).

Ставови будућних специјалних едукатора према особама с ометеношћу

Табела 1. Резултати добијени проценом ставова, нелагодности у интеракцији и учесталости контаката

	АС	СД	мин.	макс.	Q1	Q3
ставови	3,45	0,53	2,25	4,90	3,10	3,85
интеракција	3,25	0,45	1,65	4,20	2,90	3,60
контакт	2,11	0,54	1,00	3,55	1,75	2,45

Корелациона анализа указује на веома ниску корелацију између скорова на скали за процену ставова према особама с ометеношћу и скали за процену учесталости контаката с особама с ометеношћу ($r = 0,025$; $p = 0,892$). Корелација степена пријатности у интеракцији с особама с ометеношћу и учесталости контаката с овим особама такође је врло ниска ($r = 0,054$, $p = 0,586$). У оба случаја корелација је ван нивоа статистичке значајности.

Једнофакторском анализом варијансе утврђене су разлике између студената различитих година студија у односу на учесталост контаката с особама с ометеношћу, у односу на ставове према особама с ометеношћу и у односу на нелагодност у контакту с особама с ометеношћу. Показало се да разлике постоје само на скали која мери учесталост контаката ($F[3,99] = 4,673$; $p = 0,004$). Применом Шефеевог *post hoc* теста утврђено је да значајне разлике постоје између испитаника прве године у односу на испитанике четврте године студија ($p = 0,027$), као и између испитаника друге и четврте године студија ($p = 0,018$). У оба случаја испитаници четврте године су имали знатно више контаката с особама са ометеношћу у односу на испитанике прве, односно друге године основних студија.

Између испитаника различитог пола нема статистички значајне разлике у односу на учесталост контаката с особама с ометеношћу ($t = -1,350$; $df = 101$; $p = 0,180$), у односу на ставове према особама с ометеношћу ($t = -0,873$; $df = 101$; $p = 0,384$), нити у односу на нелагодност у контакту с особама с ометеношћу ($t = -0,975$; $df = 56,390$; $p = 0,334$).

Дискусија

Према резултатима овог истраживања, студенти специјалне едукације и рехабилитације у просеку имају благо позитивне ставове према особама с ометеношћу. Исто тако, када је у питању скала интеракције са особама са ометеношћу, добијени резултати сугеришу да се испитаници у просеку осећају донекле пријатно у интеракцији с особама које имају ометеност. Слични резултати добијени су и у ранијим испитивањима студената специјалне едукације и рехабилитације (Brojčin i sar., 2014; Malak, 2013), али и студената медицине, стоматолозије и здравствене неге (Doričić i sar., 2012; Pavlović i sar., 2014).

Резултати обе скале за испитивање ставова су донекле у складу са здраворазумским очекивањима да особе чија занимања спадају у групу „помажућих професија“ имају позитивне ставове према особама с ометеношћу. Оваква мишљења су поткрепљена и налазима неких ранијих истраживања (Hergenrather & Rhodes,

2007; Horner Johnson et al. 2002; White & Olson, 1998). На пример, проналази се да су међу студентима позитивније ставове имали они који су саопштавали да имају бројније и интензивније контакте с особама с ометеношћу. Ови студенти су били старији, боље образовани и примарно су припадали подузорку студената који су се припремали за занимања која пружају директну подршку особама с ометеношћу (Antonak, 1981). Насупрот њима су налази да особе које су по професији лекари, психолози, наставници, социјални радници имају чак и негативније ставове према овој популацији од лаика у овој области (Berzins et al. 1975; Cameron et al. 1973; Copeland et al. 1975, Rubenstein & Bloch, 1978; Reinehr, 1969; Segal, 1970, све према: Kitchen, 2007). Исто тако, има студија које не проналазе разлику у ставовима према особама с ометеношћу између будућих психолога, социјалних радника и учитеља, с једне стране, и студената економије и туризма, с друге стране (Dibra et al., 2013). Ипак, саопштавају се и резултати да специјални едукатори, као и студенти који се припремају за ову професију имају позитивније ставове од наставника и будућих наставника, што се објашњава већим искуством у раду с особама које имају ометеност (Alghazo, 2002; Jones, 2009; Semmel & Dickson, 1966, према: Haimour, 2012), као и бољом перцепцијом карактеристика и узрока ометености (Bano et al., 2012).

Међутим, налази других истраживача о негативним ставовима нису у потпуној супротности са резултатима добијеним у овом истраживању, јер су ставови већине испитаника смештени у опсегу од благо позитивних до благо негативних, док око 25% студената има ставове према особама с ометеношћу који се, у различитој мери, могу окарактерисати као негативни, што је свакако изненађујуће кад је реч о особама које су одабрале да им рад с овом популацијом буде животни позив. Пошто су у овом истраживању испитивани ставови испитаника према особама с ометеношћу уопште, могуће је да део објашњења лежи у диференцираности ставова. Џонс (Jones, 2009), тумачећи сопствене налазе о позитивнијим ставовима специјалних едукатора према особама са поремећајима у учењу него према особама с емоционалним поремећајима, наводи да су ставови специјалних едукатора најкомплекснији и да њихова перспектива показује шири „перцептуални оквир“ (контрастнији и са више нијанси) јер се заснива на већој блискости с особама с ометеношћу. Тако се проналази да студенти специјалне едукације имају врло позитивне ставове према ученицима са телесном инвалидношћу и ученицима с оштећењем вида или слуха, док су ставови према ученицима с интелектуалном ометеношћу знатно неповољнији (Malak, 2013). Дакле, испитивање ставова према особама са неспецификованом ометеношћу можда је недовољно прецизно када су питању специјални едукатори, тј. могуће је да су њихови ставови према различитим врстама и тежинама ометености врло различити. Надаље, могуће је да испитивани студенти имају позитивније ставове у неким контекстима него у другим. На пример, проналази се да амерички студенти програма рехабилитационог саветовања имају позитивније ставове према особама с ометеношћу као сарадницима у послу него у другим социјалним околностима (романтични изласци, брак) (Hergenrather & Rhodes, 2007).

У овом истраживању није утврђена веза између године студија које студенти похађају и њихових ставова према особама с ометеношћу, као ни осећања пријатности/непријатности приликом интеракције с њима. Добијени подаци су у супротности са налазима других истраживања. Тако је година студија фактор који значајно корелира са ставовима према особама с ометеношћу будућих психотерапеута, окупационих терапеута, социјалних радника и медицинских сестра (Au & Man, 2006), а ставови студената у Саудијској Арабији према овим особама су знатно бољи на трећој и четвртој години студија него на првој и другој (Haimour, 2012). Исто тако, Аптон и Харпер (Upton & Harper, 2002) проналазе да су се ставови студената према колегама с ометеношћу којима се прилагођава настава побољшавали с порастом године студије испитаника. Надаље, студенти наставничких факултета се на крају семестра осећају мање нелагодно, несигурно и уплашено у интеракцији с особама са ометеношћу него на почетку семестра, иако истовремено показују и мање саосећања (Campbell et al., 2003). Генерално, особе с вишим нивоом образовања више подржавају принципе интеграције и права особа с ометеношћу, имају мању социјалну дистанцу и мање предрасуда према овим особама (Yazbeck et al., 2004). Утолико су необичнији резултати добијени у овом истраживању, где су испитаници студенти који из године у годину систематски усвајају знања која се тичу различитих ометености и рада с особама с ометеношћу. С обзиром на то да наши испитаници немају екстремно позитивне ставове према особама с ометеношћу, одсуство везе између године студија и ставова према особама с ометеношћу не може се објаснити иницијално изражено позитивним ставовима који се нису могли надаље знатно унапредити током студија. Када се говори о инклузивном образовању као начину да се побољшају ставови наставника према овом приступу настави, најчешће се помиње додатна обука (Bender et al., 1995; Scruggs & Mastropieri, 1996; Wilkins & Nietfield, 2004), а резултати добијени у овом истраживању доводе у питање овај став или бар врсту обуке коју добијају испитани студенти.

Према подацима добијеним у истраживању, полне разлике нису повезане са разликама у ставовима и пријатношћу у контакту с особама с ометеношћу. Иако резултати неких студија показују да женски испитаници имају позитивније ставове према овим особама (Haimour, 2012; Hergenrather & Rhodes, 2007; Rice, 2009; Sahin & Akyol, 2010; Tait & Purdie, 2000; Upton & Harper, 2002), ни истраживања у којима се не проналазе значајне полне разлике нису неуобичајена (Ђевић, 2009; Tervo et al., 2004). Тако Јукер и Блок (Yuker & Block, 1986, према: Kitchen, 2007), у прегледу 129 студија које су обухватиле особе различитих професија проналазе да у 44% њих жене имају позитивније ставове према особама са ометеношћу, 5% добија обрнуте резултате (мушки испитаници су имали позитивније ставове), али се у највећем проценту истраживања (51%) не проналазе значајне разлике. Могуће је да је мотивација за избор будућег занимања наших испитаника била фактор који је полне разлике учинио безначајним у контексту испитиваних ставова.

Студенти специјалне едукације и рехабилитације имају ниску учесталост контаката с особама с ометеношћу, што је помало збуњујуће имајући у виду

природу програма који студирају. Добијени резултати могу да укажу на потребу да се студентима уз добијање теоријских знања о овој популацији пружи више практичне наставе током које би имали прилику да остваре лични контакт с особама с ометеношћу. Слични резултати добијени су и код студената студијских програма Медицина и Здравствена нега овог факултета (Pavlović i sar., 2014).

Могуће је да генерално ниска учесталост контаката може да објасни и одсуство њихове везе са ставовима и степеном пријатности у интеракцији с особама које имају ометеност. Овакви налази свакако нису уобичајени. Позитивна веза између учесталости и квалитета контакта са ставовима према особама с ометеношћу један је од конзистентнијих налаза других истраживања (Au & Man, 2006; Gething, 1991; Haimour, 2012; Tait & Purdie, 2000). Ипак, поред учесталости контаката важан је и њихов квалитет. Према хипотези контакта, да би дошло до позитивне промене ставова, контакт не сме бити површан, циљеви који се њиме остварују морају бити кооперативни, чланови различитих група морају имати равноправан статус, а сам контакт мора подржати ауторитет (Allport, 1954, према: Holmes, 2011). Поред тога, тражи се да контакт буде пријатан, као и да се припадници мањинске групе виде као позитивни представници групе којој припадају (Murfitt, 2006, према: Kleeman & Wilson, 2007). Јасно је да неке од ових премиса није лако остварити у контактима студената и особа с ометеношћу. Зато се и наглашава да контакти не гарантују аутоматски пораст социјалних интеракција и позитивних ставова. Непланирани или неструктурирани контакти често могу давати сасвим супротне ефекте – може доћи до одржавања или чак погоршавања ставова према особама с ометеношћу (Flórez et al., 2009). Због ниске учесталости, сам квалитет контакта у овом истраживању остаје у другом плану. Ипак, охрабрује чињеница да студенти завршне године испитиваног узорка имају већу учесталост контаката с том популацијом (иако и даље врло низак) у односу на њихове колеге нижих година студија. Пошто се наставни план и програм током прве две године студија више ослања на добијање теоријских знања о особама с ометеношћу, за разлику од завршне две године где су предмети више фокусирани на практичну наставу која инсистира на интеракцији с особама с ометеношћу, разумљиво је да је њихова учесталост контаката већа, што уједно имлицира и да је њихов контакт с овим особама претежно везан за студије и обавезе које из њих произилазе.

Иако се наводи да су жене спремније за непосредан контакт с особама с ометеношћу (Nanak i Dragojević, 2002), у овом истраживању није регистрована разлика у учесталости контаката између испитаника различитог пола, што је резултат који је добијен и у једном ранијем истраживању код студената медицине и здравствене неге (Sahin & Akyol, 2009).

Закључак

Узети заједно, добијени резултати могу се разматрати у контексту образовања наших испитаника. Рутел (Routel, 2013) сматра да образовање будућих специјалних

едукатора базирано на медицинском моделу ометености дефинише оквир у коме они школу виде као место на коме треба да помогну деци с ометеношћу да постану што „нормалнија“ путем примене интервенција усмерених на дефиците који се сматрају карактеристичним за одређене категорије. Према овом виђењу, негативни ставови студената су природна последица виђења ометености као категорије абнормалности и дефицита, јер се на тај начин стварају очекивања неуспеха као неодвојивог дела ометености. Насупрот томе, студентима треба омогућити да разумеју и анализирају зашто се људским различитостима придаје толики значај у друштву и образовању, и како неки поступци у вези с тим различитостима ограничавају или проширују могућности приступа одговарајућем образовању. Уколико се ометеност не посматра као индивидуална абнормалност, нагласак се може ставити на окружење за учење и друге макросистеме који утичу на успех детета.

Литература

- Ahlborn, L. J., Panek, P. E. & Jungers, M. K. (2008). College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 29, No. 1, 61-69.
- Antonak, R. F. (1981). Prediction of attitudes toward disabled persons: A multivariate analysis. *The Journal of General Psychology*, Vol. 104, No. 1, 119-123.
- Au, K. W. & Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 29, No. 2, 155-160.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.
- Bano, I., Dogar, A. H. & Azeem, M. (2012). General and special teachers' perception of learning disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2, No. 3, 113-118.
- Barnes, C. (2000). A working social model? Disability, work and disability politics in the 21st century. *Critical Social Policy*, Vol. 20, No. 4, 441-457.
- Begeny, J. C. & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research, *Remedial and Special Education* Vol. 28, No. 2, 80-94.
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers attitudes toward increased mainstreaming implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 28, No. 2, 87-94.
- Brojčin, B., Banković, S., Glumbić, N. i Kaljača, S. (2014). Socijalna nelagodnost budućih defektologa u interakciji sa osobama sa ometenošću. U M. Nikolić (ur.), *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih* (str. 350-357). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- Brown, O., Howcroft, G. & Jacobs, T. (2009). The coping orientation and resources of teachers educating learners with intellectual disabilities. *South African Journal of Psychology*, Vol. 39, No. 4, 448-459.

- Brown, T., Mu, K., Peyton, C. G., Rodger, S., Stagnitti, K., Hutton, E. & Wu, C. Y. (2009). Occupational therapy students' attitudes towards individuals with disabilities: A comparison between Australia, Taiwan, the United Kingdom, and the United States. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 30, No. 6, 1541-1555.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol. 28, No. 4, 369-379.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, Vol. 20, No 4, 199-207.
- Ćirović, Lj. (2011). *Stavovi pravoslavnih bogoslova i teologa prema osobama sa intelektualnom ometenošću* (magistarska teza), Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Dibra, G., Osmanaga, F. & Bushati, J. (2013). Students' attitudes toward disability. *European Scientific Journal*, Vol. 9, No. 31, 214-224.
- Doričić, R., Bošković, S. & Đudarić, L. (2012). Studying with disability – Attitudes of the Rijeka University School of Medicine students toward disabled persons. In N. Glumbić & V. Vučinić (Eds.), *Special education and rehabilitation today* (pp. 197–204). Beograd: Faculty of Special education and Rehabilitation, University of Belgrade.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 41, No. 2, 367-382.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Vol. 50, No. 3, 166-176.
- Flórez, M. A., Aguado, A. L. & Alcedo, M. A. (2009). A review and analysis of programmes promoting changes in attitudes towards people with disabilities. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, No. 5, 81–94.
- Gething, L. (1991). Generality vs. specificity of attitudes towards people with disabilities. *British Journal of Medical Psychology*, Vol. 64, No. 1, 55-64.
- Gething, L. (1992). *Interaction with Disabled Persons Scale*. Sydney: University of Sydney.
- Glumbić, N., Brojčin, B. i Banković, S. (2010). Stavovi studenata specijalne edukacije prema inkluzivnom obrazovanju. U V. Đurek (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici* (str. 121-132). Zagreb: Savez defektologa Hrvatske.
- Glumbić, N. i Ćirović, L. (2011). Stavovi budućih pravoslavnih teologa prema eugenici i socijalnoj inkluziji osoba sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 10, No. 2, 237-247.
- Haimour, A. I. (2012). Undergraduate universities student's attitudes toward disabled persons in Saudi Arabia. *European Journal of Educational Studies*, Vol. 4, No. 2, 269-280.
- Hergenrather, K. & Rhodes, S. (2007). Exploring undergraduate student attitudes toward persons with disabilities: Application of the Disability Social Relationship Scale. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, Vol. 50, No. 2, 66-75.
- Holmes, S. B. (2011). *Improving the Social Interactions Between Students with Disabilities and Their Peers: A Comparison of Interventions* (Doctoral dissertation). Oklahoma: Oklahoma State University.

- Horner Johnson, W., Keys, C., Henry, D., Yamaki, K., Oi, F., Watanabe, K. & Fugjimura, I. (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 46, No. 5, 365-378.
- Hunt, B. & Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, Vol. 14, No. 3, 269-283.
- Iacono, T., Tracy, J., Keating, J. & Brown, T. (2009). The Interaction with Disabled Persons Scale: Revisiting its internal consistency and factor structure, and examining item-level properties. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 30, No. 6, 1490-1501.
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London and New York: Routledge.
- Jones, J. P. (2009). *Implicit and Explicit Attitudes of Educators toward the Emotional Disturbance Label* (Doctoral dissertation). Muncie: Ball State University.
- Kitchen, S. (2007). *Perception of Students with Disabilities: An Assessment of Attitudes Held by Pre-Service Teacher* (Doctoral dissertation). Morgantown: College of Human Resources and Education at West Virginia University.
- Kleeman, J. & Wilson, E. (2007). *Seeing is Believing: Changing Attitudes to Disability. A Review of Disability Awareness Programs in Victoria and Ways to Progress Outcome Measurement for Attitude Change*. Melbourne: Scope (Vic).
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 21, No. 1, 58-75.
- Loo, R. (2001). A psychometric re-analysis of the Interaction with Disabled Persons Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, Vol. 33, No. 4, 245-250.
- Malak, M. S. (2013). Inclusive education in Bangladesh: Are pre-service teachers ready to accept students with special educational needs in regular classes. *Disability, CBR and Inclusive Development*, Vol. 24, No. 1, 56-82.
- Marquardt, J. M. (2009). *Special Education: Educators' Attitudes Toward Inclusion and Its Effects on Collaboration* (Masters thesis). Menomonie: University of Wisconsin-Stout.
- Mauceri, M., Di Marco, G. & Licciardello, O. (2012). Action learning's effects on special educators' attitudes towards students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, No. 46, 5698-5702.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, Vol. 30, No. 2, 152-186.
- Pavlović, A., Mastilo, B., Brojčin, B., Kalajdžić, O. i Rašević, Lj. (2014). Determinante stavova studenata medicine i zdravstvene njege prema osobama sa ometenošću. *Biomedicinska istraživanja*, Vol. 5, No. 2, 8-15.
- Rice, C. J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, Vol. 43, No. 1, 207-215.
- Routel, C. (2013). Special education teacher preparation and student outcomes: How the infusion of disability studies can create change. *PowerPlay: A Journal of Educational Justice*, Vol. 5, No.1, 392-429.

- Sahin, H. & Akyol, A. D. (2010). Evaluation of nursing and medical students' attitudes towards people with disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, Vol. 19, No. 15-16, 2271-2279.
- Sentenac, M., Ehlinger, V., Michelsen, S. I., Marcelli, M., Dickinson, H. O. & Arnaud, C. (2013). Determinants of inclusive education of 8–12 year-old children with cerebral palsy in 9 European regions. *Research in Developmental Disabilities* Vol. 34, No. 1, 588–595.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology. In S. N. Barnartt & B. M. Altman (Eds.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go (Research in Social Science and Disability, Volume 2)* (pp. 9-28), Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Shapiro, A. (2004). *Everybody Belongs*. New York: RoutledgeFalmer.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, Vol. 63, No. 1, 59-74.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 47, No. 1, 25-38.
- Tervo, R. C., Palmer, G. & Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, Vol. 18, No. 8, 908-915.
- Upton, T. D. & Harper, D. C. (2002). Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations by university students without disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Vol. 15, No. 2, 115-130.
- Vilchinsky, N. & Findler, L. (2004). Attitudes toward Israel's equal rights for people with disabilities law: A multiperspective approach. *Rehabilitation Psychology*, Vol. 49, No. 4, 309-316.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, Vol. 63, No. 1, 29-45.
- White, M. J., & Olson, R. S. (1998). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of rehabilitation nurses, occupational therapists, and physical therapists. *Rehabilitation Nursing*, Vol. 23, No. 3, 126-131.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- Yazbeck, M., McVilly, K. & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, Vol. 15, No. 2, 97-111.
- York Barr, J., Sommerness, J., Duke, K. & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9, No. 2, 193-215.
- Yuker, H. E., Block, J. R. & Younng, J. H. (1970). *Measurement of Attitudes Toward Disabled Persons*. Albertson, NY: Human Resources Center.
- Yuker, H. E. & Hurley, M. K. (1987). Contact with and attitudes toward persons with disabilities: The measurement of intergroup contact. *Rehabilitation Psychology*, Vol. 32, No. 3, 145-154.

Подаци о ауторима

Др Бранислав Бројчин је ванредни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

E-mail: branislav06@gmail.com

Андријана Павловић је асистент на Медицинском факултету у Фочи Универзитета у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина.

E-mail: andrijanapavlovic88@yahoo.com

Бојана Мاستило је асистент на Медицинском факултету у Фочи Универзитета у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина.

E-mail: bojanamastilo@yahoo.com

Др Ненад Глумбић је редовни професор на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду.

E-mail: nenadglumbic@gmail.com

Милица Мирић

Фармацеутски факултет Универзитета у Београду

Данијела Ђоровић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

UDK - 378.148.:811

DOI: 10.5937/nasvas1503507M

Оригинални научни рад

НВ год. LXIV 3. 2015

Примљено: 07. 03. 2015.

Прихваћено за штампу: 01. 06. 2015.

НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТУ: САРАДЊА НАСТАВНИКА ЈЕЗИКА СТРУКЕ И НАСТАВНИКА СТРУЧНИХ ПРЕДМЕТА

Апстракт *Језик струке представља посебан варијетет општег језика који битно утиче на научно поље којем припада. Да би настава страног језика струке била савремена, сврсисходна и уско повезана с наставом стручних садржаја, неопходно је да се она конципира, изводи и вреднује кроз сарадњу наставника страног језика и наставника стручних предмета. Циљ овог истраживања био је да се утврди да ли, у којој мери и у ком виду постоји сарадња наставника стручних предмета са наставницима страног језика, као и да се испита да ли и на који начин наставници стручних предмета виде корист од заједничког рада на стручним предметима. Истраживање је спроведено анкетирањем наставног особља факултета Универзитета у Београду. Подаци су прикупљени упитником конструисаним за потребе истраживања. Резултати показују да је сарадња ретко и неформално заступљена, као и да мали број испитаника види корист од укључивања наставника језика у наставу струке. Остварена и могућа сарадња сагледавају се углавном кроз ненаставне активности (лектура, коректура, превођење), што указује на недовољно развијену свест наставника стручних предмета о универзитетској настави језика струке, као и о улози наставника страних језика. Добијени резултати упућују на закључак да у нашој средини још увек није шире препознат значај сарадње која би умногоме унапредила наставни процес и оспособила студенте за функционално бављење струком.*

Кључне речи: *језик струке, наставници стручних предмета, наставници језика струке, сарадња, тимска настава.*

LSP UNIVERSITY TEACHING: COOPERATION BETWEEN LSP TEACHER AND SUBJECT TEACHERS

Abstract *Language for specific purposes (LSP) is a special variety of general language which has substantial influence on the scientific field to which it belongs. If a LSP course is to be purposeful and closely linked to subjects of the discipline it is necessary to design, perform and evaluate it through the cooperation between the language teacher and subject teachers. The aim of our research was to determine whether, to what extent, and in which forms there is cooperation between subject teachers and foreign language teachers, whether and in which forms subject teachers perceive usefulness of such cooperation for their subjects. The research was conducted by surveying selected subject teachers at the University in Belgrade. The data were gathered by the use of a questionnaire construed for this research. The results show that cooperation is infrequent and informal, and that few subject teachers see any benefit of including LSP teachers in their subject courses. Possible and optimal forms of cooperation are seen to be out-of-course activities (proofreading, editing, translating) which indicates underdeveloped awareness of subject teachers of academic LSP courses and the role of LSP teachers. The obtained results show that in our community the importance of cooperation which would significantly enhance the educational process and equip students with skills for professional functioning is not fully recognized as yet.*

Keywords: *language for specific purposes, subject teachers, LSP teachers, language learning, learning through language, the analysis of the lesson language.*

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ: СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНИКОВ

Резюме *Язык специальности является особой разновидностью общего языка, которая существенно влияет на научное поле, к которому язык принадлежит. Для того, чтобы обучение иностранному языку специальности было современным, целеустремленным и тесно связанным с обучением специальности, необходимо чтобы его концепция, реализация и эвальвация проходила в сотрудничестве преподавателей иностранного языка и преподавателей предметников. Целью данного исследования было определить существует ли вообще, в какой мере и в какой форме сотрудничество преподавателей предметников с преподавателями иностранных языков, а также изучить, видят ли преподаватели предметники пользу от совместной работы. В этих целях проведено анкетирование преподавателей факультетов Белградского университета, с применением вопросника, специально построенного для данного исследования. Результаты показывают, что сотрудничество редко*

осушћује се и неофицијално представљено. А само мањинско бројство анкетираних предавача виде корист од укључивања предавача језика у обуку студената будуће професије. Фактичко и потенцијално сарадњиво се осушћује у основи кроз активности ван обуке (редактирање, исправка, превод), што указује на мањинско развијено информисаност предавача специјалних предмета об универзитетској предавању језика специјалности и улоге учитеља иностранног језика. Добити резултати сведоче о томе, да у нашој средини још не признаје се важност сарадње, која би знатно побољшала учебни процес и допринела бољој припреми студената.

Кључеве речи: језик специјалности, предавачи предметника, предавачи језика специјалности, сарадњиво.

Увод

У савременом свету све се већи значај придаје познавању и функционалном коришћењу страних језика као оруђа комуникације и друштвене интеракције у свим сферама људског живота. Европска унија, осмишљена као заједница у којој припадници различитих култура могу да живе и раде заједно, независно од језика којим говоре, темељи се на идеји вишејезичности и језичког диверзитета, према начелу *mother tongue plus two*, тј. „матерњи језик плус још два језика“. Плурилингвизам је, дакле, једно од кључних начела европске језичке политике, о чему сведоче акциони планови Европске комисије и програми везани за учење страних језика и образовну политику, као и бројни програми који промовишу језичку разноврсност. Ова стратегија укључује не само овладавање већим бројем страних језика на различитим нивоима, већ и њихово коришћење за потребе учења, истраживања и обављања професионалних задатака. У том смислу, терцијарно образовање игра кључну улогу у ширењу како индивидуалног тако и друштвеног плурилингвизма. Познавање страних језика један је од услова укључивања студената, будућих стручњака и научника у савремене токове истраживања и унапређивања дисциплинарних области којима се баве.

Будући да је основна одлика наставе језика струке интердисциплинарност и међузависност стручних и језичких знања, логично је очекивати да је за успех ове врсте универзитетске наставе неопходно постојање одређених видова сарадње између стручњака датих дисциплинарних области и стручњака страних језика који за тако специфичне потребе студената нефилолошког профила осмишљавају и изводе наставу страног језика.

Теоријска полазишта истраживања

Иако је термин сарадња веома широк и подразумева различите врсте интеракција између појединаца и група, у овом раду користићемо га као полазиште за испитивање различитих облика заједничког рада наставника кроз наставу страног језика и/или наставу стручних предмета на универзитету. Сарадња два или више наставника, на било ком нивоу образовања, сматра се увек пожељном и у принципу доводи до добрих резултата, без обзира да ли је реч о сарадњи наставника уопште (Sawyer & Rimm Kaufman, 2007), о сарадњи наставника језика (Lee & Debevec, 1999; Tajino & Tajino, 2000) или, пак, о сарадњи наставника страног језика и наставника других дисциплина (Dudley Evans, 1984; Graham & Beardsley, 1986; Robinson & Coleman, 1989). Значај кооперативног принципа у настави несумњив је, слаже се већина стручњака, и представља генератор промена и напретка. Како тврди Барт (Barth, 1990), права, суштинска, позитивна промена у образовању настаће тек када наставници схвате да је неопходно да помажу једни другима, разговарају и размењују искуства, посматрају једни друге у раду. Ипак постоје извесни отпори, недоумице и тешкоће када се покуша имплементација овог принципа (нелагода наставника, осећај да их неко проверава и надгледа, непомирљивост имплицитних педагогија сваког индивидуалног наставника и сл.). Сарадња смањује осећај изолованости наставника, обезбеђује припадност групи и специфичан професионални развој. Учешће у неком од облика сарадње јача код наставника осећање професионалне успешности и доприноси афирмативној самоперцепцији (Ђукић и Ђпановић, 2006). Уколико се сарадња организује и реализује на задовољавајући начин, већа је вероватноћа да ће наставници моћи заједно да утичу на курикулум, унапређују га и тиме подижу квалитет наставе, што нужно позитивно делује и на постигнуће ученика.

Кад је реч о језику струке, један од кључних фактора успешне наставе јесте управо сарадња наставника страног језика са стручњацима из одређене области, односно са наставницима стручних предмета. У литератури наилазимо на бројне подстицаје за остваривање и продубљивање те сарадње која доприноси побољшању квалитета наставе (Barron, 1992; Graziano & Navarrete, 2012; Selinker, 1979; Waters & Burcroff, 2007). Облик и степен сарадње између представника ове две групе наставника може бити веома разноврстан. Барон (Barron, 1992) наводи више метода сарадње, у зависности од степена укључености наставника стручног предмета у припрему и извођење наставе страног језика (сарадња са стручњаком-информантом, консултативна метода, сарадничка настава и тимска настава). У педагошкој литератури, међутим, за сарадњу више наставника у наставном процесу користе се и други термини, као што су кооперативна настава (енгл. *Cooperative Teaching*), партнерска настава (енгл. *Partner Teaching*), ко-настава (енгл. *Co-teaching*), настава у четири руке (енгл. *Four Hand Teaching*). Можда ипак најфреквентнији термин остаје тимска настава (енгл. *Team Teaching*), додуше схваћена далеко шире него у поменутом Бароновом значењу, као општи модел организације наставе

који подразумева заједнички рад наставника и подељену одговорност, кроз разговоре и договоре о различитим сегментима наставе. Теоријско упориште тимске наставе лежи у когнитивно-развојним теоријама, као и теоријама социјалне међузависности, Дјуијевој филозофији образовања, психологији групне динамике и конструктивизму на трагу Виготског и Пијажеа (Ђukić i Španović, 2008). И код тимске наставе истраживачи разликују степен сарадње која се остварује (Sandholtz, 2000), од случајева у којима наставници имају неку врсту заједничке одговорности за одређени курс (нпр. избор материјала), преко заједничког планирања курса (при чему га ипак изводи само један од њих), до тимске наставе у ужем смислу, где се заједнички планира и изводи настава и вреднује рад ученика. Најчешће навођен пример сарадње остварен је на Универзитету у Бирмингему, где се после сваког предавања из струке одржавао час посвећен језику коришћеном на том предавању (Dudley Evans, 2001). Чест облик сарадње јавља се и при извођењу наставе на страном језику (тзв. FLAC, *Foreign Languages Across the Curriculum*), где заправо оба наставника раде интердисциплинарно на курсу који је везан за струку, али је улога наставника страног језика у креирању курикулума обично ограничена. Не треба заборавити да и у оквиру интегрисане наставе језика и садржаја, тзв. CLIL приступа (енгл. *Content and Language Integrated Learning*), где се нејезички садржаји изучавају на страном језику, често долази до директне сарадње између ова два наставника (Bently, 2010).

Без обзира на степен сарадње, основна сврха ангажовања стручњака различитих профила на заједничком образовном задатку јесте интегрисани развој академских и лингвистичких компетенција ученика, тј. истовремено усавршавање на когнитивном и комуникативном плану. Истраживања спроведена код нас и у свету (Forsman Svensson 2004; Mirić i Đorović, 2013; Van Naerssen & Eastwood, 2001) показују, међутим, да се оваква сарадња најчешће завршава на декларативној спремности за заједнички рад, али да је ретко континуирана, институционализована и да тешко прелази у сталну праксу. Отуда, настава језика струке често није координисана, ни садржински ни методолошки, са наставом стручних предмета, већ се изводи као сасвим изолован наставни сегмент који нема уочљиву везу с остатком студијског програма, нити јасан статус, циљеве и исходе у оквиру тог студијског програма.

Методологија истраживања

Циљ и хипотезе истраживања. У овом раду покушале смо да квантитативно, али пре свега квалитативно, утврдимо какав је однос наставника стручних предмета на Универзитету у Београду према сарадњи са колегама који предају страни језик. Циљ истраживања био је да се утврди дали, у којој мери и у ком виду постоји сарадња између наставника стручних предмета и наставника језика струке у универзитетској настави. Поред тога, узимајући у обзир теоријски значај који се придаје тимској настави, циљ је био и да се испита да ли наставници стручних предмета виде корист од заједничког рада на стручним предметима и уколико виде, на који

начин. У складу са циљевима истраживања формулисане су следеће хипотезе: (а) неки облици сарадње постоје, али нису константни и институционализовани; (б) наставници стручних предмета не виде могућност укључивања наставника језика струке у било који вид припреме и извођења наставе стручних предмета.

Поступак, узорак и инструмент. Истраживање је спроведено током јануара 2015. године анкетирањем наставног особља свих факултета Универзитета у Београду. Узорак је чинило 376 наставника свих групација факултета, а према звањима испитаника узорак су чинили: доценти (104), затим асистенти (96), редовни (82) и ванредни професори (76). Најмање је било сарадника (11), док седам испитаника није назначило афилијацију и звање.

Подаци су прикупљени упитником који је конструисан за потребе овог истраживања. Упитник је састављен од шест питања од којих два затвореног, три отвореног и једног питања комбинованог типа. Проблематици остварене и потенцијалне сарадње испитаника са наставницима језика било је посвећено пет питања у упитнику, а у шестом питању испитаницима је била остављена могућност да дају свој коментар или сугестије у вези са предметом истраживања.

Резултати и дискусија

Испитивање сарадње наставника стручних предмета са наставницима језика струке започето је питањем да ли је у досадашњој пракси неки вид сарадње остварен. Потврдан одговор дало је 43% испитаника, тако да добијени резултати потврђују хипотезу да остварена сарадња постоји у извесној мери. Међутим, како већи проценат испитаника сарадњу није остварио, закључује се и да она није обавезујућа, о чему говори један од испитаника: „Сарађивали смо само неформално, није било институционализоване и опредељене сарадње“ (ФФ, 222)¹.

У следећем питању испитаницима који су сарађивали са наставницима језика струке понуђена је могућност да наведу видове остварене сарадње. Овако добијени одговори категорисани су као: (а) сарадња везана за наставу; (б) сарадња на изради речника; (в) настава страног језика за наставно особље; (г) заједнички рад на факултету; (д) лектура и коректура; (ђ) превођење; (е) остало.

Сарадња везана за наставу. Иако се основни вид испитиване сарадње односи на планирање, припрему и извођење наставе страног језика, резултати истраживања показују да веома мали број испитаника (9,7%) има искуства у овим облицима сарадње. Приликом обраде овог питања закључено је да се одговори у

¹ Цитирани одговори испитаника означени су скраћеницом имена факултета и бројем под којим су заведени. У раду се користе следеће скраћенице: БФ – Биолошки факултет, ГФ – Географски факултет, ГрФ – Грађевински факултет, МФ – Машински факултет, МаФ – Математички факултет, ПФ – Пољопривредни факултет, ПБФ – Православно-богословски факултет, СФ – Саобраћајни факултет, ТМФ – Технолошко-металуршки факултет, ФФ – Филозофски факултет, ФаФ – Фармацеутски факултет, ФВМ – Факултет ветеринарске медицине, ФОН – Факултет организационих наука, ФПН – Факултет политичких наука, ФСФВ – Факултет спорта и физичког васпитања.

овој категорији могу разврстати на следеће поткатогеорије: (1) рад на заједничком одабиру текстова и других наставних материјала за језик струке; (2) консултације у вези са репрезентативном терминологијом на српском и страном језику која је значајна за одређену научну област; (3) сарадња у изради курикулума за језик струке; (4) консултације око различитих предиспитних активности у оквиру предмета Страни језик струке.

Пошто се стручњаци врло често служе литературом на страном језику, а настава страног језика струке заснива се на раду на стручним текстовима, сарадња је у овом сегменту лако остварива, те је било и очекивано да се јавља најчешће. Њен значај огледа се у томе што студентима тако може да се обезбеди текст који је истовремено релевантан за струку и језички прихватљив за тај ниво знања. Такође, тиме се задовољава захтев да студенти током наставе језика обрађују текстове чију тематику познају или, још боље, коју паралелно упознају на настави стручних предмета. Нажалост, илустрацију оваквог става налазимо само код једног испитаника који је сарадњу остварио кроз „*договор око литературе која је за студенте најадекватнија, у смислу да истовремено уче енглески и педагогију*“ (ФФ, 291). На другом месту по броју искустава код испитаника срећу се консултације везане за термилошка питања. Будући да је терминологија једна од најупадљивијих карактеристика језика струке, и наставницима струке и наставницима језика важно је да студенти што боље савладају овај сегмент наставе. Једино заједничка рефлексија и размена мишљења о овим питањима доводе до квалитетног и сврсисходног наставног процеса. Одабир текстова и екстракција релевантних термина први су кораци у креирању курикулума језика струке. Међутим, неколико испитаника остварило је сарадњу и у другим фазама израде курикулума. Један од испитаника описао је своју сарадњу између осталог и у анализи потреба датог образовног профила кроз указивање на „*вероватне ситуације у којима професионалцу (ветеринару) може да затреба страни језик*“ (ФВМ, 269). Најређи су, али не мање занимљиви, и примери сарадње на конципирању предиспитних обавеза, у вези са значајним темама, одговарајућом литературом на страном језику и сл. Такође, на неким факултетима страни језик је услов за упис на више нивое студија, па се сарадња остварује „*кроз улазни испит из тог језика за студенте докторских студија*“ (ТМФ, 298).

Сарадња на изради речника. Термилошки речници су значајни како за академски тако и за професионални миље, а у настави језика струке заузимају посебно место. Претпоставка је да се овакав вид сарадње остварује као резултат и логичан наставак заједничког интересовања за термилошку проблематику. Неки испитаници то потврђују: „*Професорка је објавила Ветеринарски речник и радо сам јој помагала око речи које су из области којом се бавим*“ (ФВМ, 143).

Настава страног језика за наставно особље. У складу са потребом за целоживотним учењем, савремени стручњак непрестано усавршава и знања страних језика. Овакав облик сарадње најчешће није институционализован, али наставници језика струке углавном излазе у сусрет својим колегама пошто се ова потреба често исказује. И резултати истраживања које се односи на испитивање

језичких потреба академске заједнице потврђују овај налаз (Ђоровић и Милић, 2011). Оваква сарадња може унапредити квалитет наставе стручних предмета, али није значајна за наставу језика струке.

Заједнички рад на факултету. Један број испитаника осврнуо се на заједнички рад наставника стручних предмета и наставника страних језика у текућим пословима факултета (припрема материјала за акредитацију, учешће у комисијама, органима факултета, дежурства на испитима и сл.). Ова категорија одговора представља обавезу запослених на било ком радном месту и није релевантна за предмет овог истраживања.

Лектура, коректура и превођење. Једна трећина испитаника као основни вид досадашње сарадње са наставницима језика истиче лектуру, коректуру и превођење научних радова наставника стручних предмета. Наиме, устаљена је пракса да наставници страних језика на појединим факултетима поред извођења наставе редовно, колегијално и неформално, врше ову врсту услуга. Поред тога, из одговора се сазнаје да су на неким факултетима наставници језика струке ангажовани као преводиоци приликом посета страних делегација и међународних скупова. Иако је тај вид сарадње једносмеран, у овом истраживању показује се као најчешћи. Из тога се може закључити да је наставницима стручних предмета потребна помоћ наставника језика струке с обзиром на језичке компетенције. Ова пракса, међутим, нема јасне импликације на наставу језика струке.

Остало. У малобројним одговорима срећу се и неки мање уобичајени облици сарадње: објављивање заједничких научних и стручних радова, размена литературе и сл., који, иако немају директног утицаја на наставни процес, подразумевају интеракцију и боље међусобно сагледавање потреба и очекивања.

Да би се утврдило у којим сегментима постоји потреба наставника стручних предмета за сарадњом са наставницима језика, за наредно питање одабрано је пет, у теорији најчешће навођених, облика сарадње. Испитаницима је понуђено да се одреде за један или више понуђених одговора, а остављена им је могућност да и сами наведу облике сарадње које сматрају потребним.

Од понуђених видова сарадње, за повремене консултације током школске године одлучио се највећи број испитаника (53%), за одабир стручних садржаја 51%, а за одабир наставних материјала и за потребе студија на енглеском језику одредило се исти број испитаника (45%). За повремено укључивање стручњака у извођење наставе језика изјаснио се најмањи проценат испитаника (29%), што упућује на закључак да у нашој средини још увек не постоји довољна свест о користи тимске наставе коју би изводили наставници стручних предмета и страних језика. Занимљиво је да су лектура, коректура и превођење научних и стручних радова и других публикација упадљиво најчешће додати видови сарадње. На основу оваквих одговора, може се закључити да наставници стручних предмета сарадњу више виде као могућност унапређења својих компетенција него у функцији наставног процеса, што се битно разликује од начина на који је доживљавају наставници страних језика. Ипак, неки одговори показују боље разумевање могућег интегрисања наставе

језика и струке кроз упућивање студената како у опште знање језика, тако и у стручне називе, што би допринело бољем разумевању наставних јединица стручних предмета (ПФ, 185), затим кроз припрему студената за такмичења у иностранству (ФОН, 369) и коначно кроз праву имплементацију CLIL наставе (ФВМ, 337).

На питање да ли би сарадња са наставником језика струке могла да користи у настави стручних предмета, изненађујуће велики број испитаника (59%) одговорио је потврдно, што на први поглед није у складу с формулисано хипотезом. Овакав резултат последица је поменутог размимоилажења у поимању сарадње, пошто у питању није експлицирано да се мисли на конкретну сарадњу у наставном процесу. Како је кроз наредно питање испитаницима остављена могућност да изнесу облике сарадње које сматрају корисним, утврђено је да део њих допринос наставника језика настави струке види као сарадњу у конципирању курикулума страног језика, а не стручног предмета, затим као коректуру, лектуру, превод радова за објављивање у међународним часописима, пријављивање за међународне пројекте, слагање текста, кореспонденцију, помоћ пред излагање наставника стручних предмета на конференцијама и сл. Пошто овакви одговори нису помогли у сагледавању потенцијалне користи од укључивања наставника језика у наставу струке, они су елиминисани, те је заправо остало 45,3% одговора који су даље анализирани. Резултати показују да највећи број испитаника (37,2%) допринос наставника страног језика настави стручног предмета види кроз дефинисање, превођење и нормирање терминологије за потребе наставе струке. На другом месту (29,1%) је заједнички рад на наставном материјалу: његовом одабиру за наставу или израду семинарских радова, преводу и адаптацији или процени његове прилагођености нивоу знања страног језика студената. Један број испитаника (9,3%) сматра да би наставници страног језика допринели унапређивању наставе стручних предмета кроз развијање компетенција у академском писању, читању и слушању. Део испитаника (8,7%) везује корист овакве сарадње за наставу на страном, најчешће енглеском језику. У одговорима наставника друштвено-хуманистичких наука истиче се значај развијања интеркултурне компетенције студената, што је очекивано за ово научно поље.

Само девет испитаника (5,2%) на ово питање одговара у духу тимске наставе, што је, као што је већ напоменуто, најпожељнији облик сарадње. Испитаници предлажу различите модалитете сарадње:

- „... да о некој наставној јединици (наставници страног језика) држе кратак увод на том језику, или да организују разговор о некој стручној теми уз присуство предметног наставника, где би студент научио како се узима реч на неком састанку, како се представља, како се о стручном питању разговара“ (МФ, 65).

- „Повремено укључивање у наставу“ (ФаФ, 88).

- „Студенти могу бити укључени у превођење стручних текстова и научних радова и за то остваривати поене, док би наставници стручних предмета и језика заједнички оцењивали њихов рад (свако из области своје струке). Сматрам да би се на тај начин унапредило научно-стручно и језичко знање студената, али и професора“ (БФ, 107).

- „Тимски рад и мултидисциплинарни приступ разним проблемима“ (ПФ, 187).
- „Сарадњу видим кроз различите начине комуникације на релацији студент –предметни наставник – наставник страног језика у смислу писања и презентације студентских радова на правилном енглеском језику уз инструкције научног садржаја које би давао предметни наставник“ (ГФ, 188).
- „Користити релевантне теолошке текстове на страном језику у настави, за које је студент раније био припремљен на настави језика“ (ПБФ, 301).
- „Требало би да се ради на томе да започне настава по принципима CLIL-а да би се унапредило знање језика“ (ФВМ, 337).

Неки од ових испитаника показали су неочекивани сензибилитет за овај проблем и, као што се из примера може видети, дали врло конкретне предлоге како би се таква сарадња заиста могла остварити у нашем контексту. Један од испитаника наводи да се сарадња креће у правцу повезивања различитих дисциплина (ФОН, 55), али не објашњава на који начин. Ипак, о постојању неког вида тимске наставе сведочи искуство једне од ауторки овог рада. Наиме, на Фармацеутском факултету препознате су области за које је наставник страног језика компетентан као филолог и као такав је укључен у део наставе неких стручних предмета на српском језику. Тако, на пример, на предмету Увод у фармацију наставник језика изводи део наставе везане за комуникацију и заједно са наставником фармацеутом држи вежбе из области комуникације у фармацији. Ово искуство значајно је утолико што представља битан корак и показује спремност неких наставника стручних предмета да кроз ближу сарадњу поделе учионицу са наставницима језика.

Иако 29% наставника стручних предмета себе види у неком сегменту наставе језика струке, 39% њих не види корист од укључивања наставника језика у свој предмет. Неки од испитаника који су одговорили одрично на питање објашњавају да наставник језика не може допринети у настави струке будући да они сами већ припремају своје студенте за коришћење неких елемената страног језика везаних за ту струку: „И сам дајем истовремено са новим појмовима и појмове на енглеском за кључне речи у оквиру предмета“ (МФ, 67).

На крају упитника испитаници су могли да оставе свој коментар или сугестију у вези са сарадњом са наставницима страних језика. Од 87 датих коментара, трећина није релевантна за ову тему (похвале или критике упућене наставницима језика, положај предмета Страни језик на студијама, значај учења језика уопште и сл.). У оквиру осталих коментара издвајају се они који се односе на сарадњу у настави, али и они који се тичу улоге наставника страног језика из угла наставника стручних предмета. У овој другој групи понавља се и у претходним одговорима уочена тенденција да се наставници страног језика доживљавају пре као преводиоци, лектори или коректори него као наставници предмета у студијском програму, што илуструју следећи примери:

- „Треба их (наставнике страног језика) обавезно ангажовати за лекторисање сајта факултета/универзитета на енглеском језику“ (ФОН, 14).
- „Требало би да услуге превођења за научне радове на факултету буде бесплатне“ (21).
- „Требало би да преведу сајт факултета бар на енглески језик“ (ФПН, 84).

Овај резултат показује да постоји евидентна потреба да се на факултетима запосле стручњаци чији би посао био да наставницима стручних предмета помажу у превођењу, лектури и коректури публикација и презентација у научноистраживачкој делатности. Овакав вид ангажовања наставника страних језика по нашем дубоком уверењу не спада у домен наставе страних језика на универзитету. У том правцу размишљао је и један од испитаника када је дао следећи коментар: „Када би било могућности, од највеће вредности били би нам, поред наставника енглеског, наставници других језика: (немачки, шпански...) и формирање преводачког центра“ (ФСФВ, 181).

Коментари који се односе на сарадњу крећу се од тога да сарадња није потребна или да не постоји, преко тога да је пожељна, али мало вероватна због изостанка иницијативе с обе стране, затим предлога како да се оствари или унапреди, до тога да је она у неком виду већ успешно остварена. Један део ових коментара представља понављање изнетих и у раду већ анализираних ставова наставника стручних предмета (учешће у изради курикулума страног језика, размена стручне литературе и сл.).

Као објашњење зашто сарадња са наставницима страних језика није потребна, јавља се мишљење да су наставници стручних предмета довољно компетентни да сами предају језик струке: „Стручни језик који користе математичари је изузетно скучен и једноставан. Фонд речи не превазилази 1.000, од чега готово половину чине стручни термини непознати наставнику страног језика. Остало се своди на стандардне фразе и неколико једноставних граматичких правила. Отуда је најбоље да наставник страног језика одржи курс у трајању од једног семестра на нивоу основне школе, а затим неко од нас други семестар стручни језик.“ (МаФ, 196). Неки од испитаника и даље сарадњу виде само кроз потребу за личним усавршавањем, а не кроз корист коју би током наставног процеса од ње имали студенти, те отуда мишљење да наставницима који добро владају страним језиком сарадња није ни потребна: „Одговоре на питања дала вам је особа врло солидног познавања више страних језика, што није чест случај, вероватно би сарадња била потребнија онима који слабо или никако говоре стране језике (а има их)“ (МФ, 25).

У коментарима који тврде да сарадња не постоји истиче се пасивност наставника језика на појединим факултетима који би „требало више самоиницијативно да се укључују у рад, а не да чекају да их неко контактира“ (ПФ, 268). Поменуте су и незаинтересованост, инертност и немотивисаност неких наставника језика за које један од испитаника претпоставља да „се осећају као уљези“ на нематичним факултетима што је тотално погрешан став“ (МФ, 114).

На срећу, неки коментари откривају задовољство наставника стручних предмета оствареном сарадњом са наставницима језика, али остаје питање о каквој сарадњи је реч, будући да они сами то не прецизирају.

Неки од испитаника питање унапређења сарадње сагледавају као шире, институционално деловање:

- „Истраживање потпуно подржавам и сматрам да треба да иницира стручну расправу на нивоу Универзитета, а у најбољем случају да покрене промене“ (СФ, 139).

- „Мислим да наставници страног језика морају изаћи јавно, са планом, тј. пројектом везаним за сарадњу са наставним особљем на факултету. Дискусија на ову тему свакако би довела до бољег, интердисциплинарног повезивања“ (ГФ, 113).

- „Пошто на факултетима не постоји никакав формални захтев за таквом сарадњом, (...) могле би да се покрену неке акције за бољом сарадњом стручних наставника и наставника страних језика. То би најбоље било на нивоу руководства“ (ТМФ, 298).

- „Потребна је системска координација између њих (наставника страних језика), као и између њих и осталих. Реч је о јако важној ствари и не треба је препуштати стихији“ (ФОН, 83).

Штавише, један од испитаника је покренуо питање централизовања наставе језика на Универзитету: „Требало би омогућити централизовано учење језика за студенте, наставнике и сараднике на нивоу универзитета. У ту сврху је можда могуће аплицирати за национална и/или ЕУ средства“ (ГрФ, 87). Овакво размишљање је у складу с идејом о постојању јединственог језичког центра на универзитету, што је честа пракса у Европи, али о чему у стручној јавности, нарочито међу наставницима страних језика, постоје опречна мишљења.

Изјаве наставника добијене у овом истраживању показују велики степен подударности с изјавама добијеним 2010. године у истраживању које се односи на језичке потребе студената из перспективе наставника стручних предмета (Ђоровић и Мираић, 2011), познавање страних језика битан је део компетенција стручњака, настава језика треба на неки начин да буде повезана са наставом струке, наставници стручних предмета имају и даље потребу да се усавршавају у знању страних језика итд.

Закључак

Страни језик струке заједнички је именитељ свих образовних профила, без обзира којој научној области они припадали. Настава језика струке представља интегрални део образовања савременог стручњака. Применом савремених метода наставе које подразумевају интердисциплинарност и укључивање наставника стручних предмета у наставни процес студенти се припремају да се функционално укључе у професионални живот. Тимска настава и други облици сарадње наставника страног језика и наставника стручних предмета од пресудног су значаја за унапређење универзитетске наставе.

Добијени резултати показују да је, иако би подигла квалитет наставног процеса, сарадња наставника стручних предмета са наставницима страних језика у настави на Универзитету у Београду ретко заступљена. Ако и постоји, резултат је личних контаката и појединачних иницијатива које обично не прерастају у континуирану праксу, а самим тим немају већег значаја за образовање студената. Уочене су и велике разлике у поимању појма сарадње. Већина наставника стручних предмета доживљава је кроз ваннаставне консултације са наставницима језика,

тј. лектуру, коректуру и превођење, а у циљу сопственог напредовања у струци кроз објављивање публикација на страном језику. Неки наставници као да су у потпуности занемарили значај различитих облика сарадње за студенте и њихово усавршавање, мотивацију и постигнуће. Ипак, део испитаника види могућу сарадњу у домену одабира наставних материјала, тема и терминологије, чиме би се студентима обезбедило повезивање језичких и стручних садржаја.

Утврђено је и да међу испитаницима постоји недовољно развијена свест о улози наставника страних језика на факултетима, за шта одговорност носе оба профила наставника. Одговор на питање како се може мењати свест наставника стручних предмета о језику струке могла би да пружи нека наредна студија.

Литература

- Bentley, K. (2010). *The Teaching Knowledge Test Course. CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barron, C. (1992). Cultural syntonicity: co-operative relationships between the ESP unit and other departments. *Hongkong Papers in Linguistics and Language Teaching*, Vol. 15, No. 1, 1-14.
- Barth, R. S. (1999). *Improving Schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dudley Evans, T. (1984). The team teaching of writing skills. In R. Williams, J. M. Swales & J. Kirkman (Eds.), *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication ELT Documents* 117 (pp. 127-134). Oxford: Pergamon.
- Dudley Evans, T. (2001). Team-teaching in EAP: changes and adaptations in the Birmingham approach. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 225-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ђоровић, D. i Mirić, M. (2011). Језичке потребе студената нефилошке оријентације сасгледане кроз искуства наставника стручних предмета. *Nastava i vaspitanje*, God. 60, Br. 1, 23-35.
- Ђукић, M. i Шпановић, S. (2008). Ефективно партнерство наставника као чинилац квалитета тимске наставе. *Nastava i vaspitanje*, God. 57, Br. 3, 259-272.
- Forsman Svensson, P. (2004). *The Bologna Process at the University of Helsinki Language Centre (HULC)*. Retrieved January 28, 2015 from the World Wide Web http://www.helsinki.fi/kksc/cercles04/Pirkko_Bologna.pdf
- Graham, J. & Beardsley, R. (1986). English for specific purposes: content, language and communication in a pharmacy course model. *TESOL Quarterly*, Vol. 20, No. 2, 227-245.
- Graziano, K. & Navarrete, L. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, Vol. 21, No. 1, 109-126.
- Lee, L. & Debevec, S. (1999). Partners in pedagogy: collaborative teaching for beginning foreign language classes. *Foreign Language Annals*, Vol. 32, No. 1, 125-138.
- Mirić, M. i Ђоровић, D. (2013). Језик струке на универзитету: ставови наставника стручних предмета. U I. Lakić i N. Kostić (ur.), *Kroz jezike i kulture*, Zbornik radova sa Treće међународне конференције Института за стране језике i Treće међународне конференције o интеркултурној комуникацији (str. 481-488). Podgorica: Institut za strane jezike Univerziteta Crne Gore.

- Robinson, P. C. & Coleman H. (1989). *Working with Language: A Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts*. New York: Mouton de Gruyter.
- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, Vol. 27, No. 3, 39-54.
- Sawyer, L. B. & Rimm Kaufman, S. E. (2007). Teacher collaboration in the context of the responsive classroom approach. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 13, No. 3, 211-245.
- Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and language for specific Purposes. *IRAL*, Vol. 17, No. 3, 189-215.
- Tajino, A. & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: what can they offer? Lessons from team teaching in Japan. *ELT Journal*, Vol. 54, No. 1, 3-11.
- Van Naerssen, M. & Eastwood, S. (2001). CSE and teachers of english to speakers of other languages: A call for greater collaboration in teaching scientific reporting. *Science Editor*, Vol. 24, No. 1, 3-6.
- Waters, F. H. & Burcroff, T. L. (2007). Collaborative teaching at the university level: Practicing what is preached. *The Teacher Educator*, Vol. 42, No. 4, 304-315.

Подаци о ауторима

Др Милица Мирић је наставник француског језика на Фармацеутском факултету Универзитета у Београду.
E-mail: mmiric@pharmacy.bg.ac.rs

Др Данијела Ђоровић је доцент за италијански језик на Филозофском факултету Универзитета у Београду.
E-mail: ddjorovi@f.bg.ac.rs

КОЛИКО И КАКО СЕ УЧИТЕЉИ ИНДИВИДУАЛНО УСАВРШАВАЈУ У ОБЛАСТИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Апстракт *Стручно усавршавање, део професионалног развоја наставника, много доприноси потврђивању и проширивању њихових компетенција које су им потребне у раду. Компетенције учитеља у области музичке културе морају током радног века да се одржавају и унапређују кроз индивидуално и институционално стручно усавршавање. Рад се бави питањем индивидуалног усавршавања учитеља у области музичке културе кроз разматрање значаја овог вида усавршавања за одржавање и развој компетенција. Циљ и задаци истраживања односе се на питање колико се учитељи индивидуално усавршавају и које видове практикују. Анкетом је обухваћено 411 учитеља централне Србије. Резултати истраживања показују да трећина испитаника уопште не практикује индивидуално усавршавање. Испитаници који се усавршавају то чине кроз консултације са колегама и кроз одржавање вештина свирања.*

Кључне речи: *учитељ, компетенције, индивидуално усавршавање, музичка култура.*

HOW AND HOW MUCH ARE TEACHERS INDIVIDUALLY TRAINED IN THE FIELD OF MUSIC CULTURE?

Abstract *Professional training, as a part of professional development of the teachers contributes significantly to the confirmation and expansion of the competencies they need for their work. Music culture competences have to be maintained and enhanced via individual and institutional teacher training. The paper focuses on the question of individual professional training of the teachers in the field of music culture and discusses the importance of this type of advanced teacher training for maintaining and improving their competences. The aim of the research was to see how teachers improve their competences individually and which forms of improvement they use. The poll included 411 teachers from schools in central Serbia. The results show that one third of the examinees do not practice any individual forms of advance study. Those teachers who try to improve their competences do so by consulting colleagues and practicing playing instruments.*

Keywords: *teacher, competencies, advance individual teacher training, music culture.*

СКОЛЬКО И КАК УЧИТЕЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНО ПОВЫШАЮТ СВОЮ КВАЛИФИКАЦИЮ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Резюме *Повышение квалификации как часть профессионального развития учителей значительно расширяет необходимые в работе компетенции. Компетенции учителя в области музыкальной культуры, в течение срока службы, необходимо поддерживать и улучшать путем индивидуального и институционального усовершенствования. Данная работа посвящена проблеме индивидуального повышения квалификации учителей в области музыкальной культуры на основе исследования влияния этого вида усовершенствования на развитие компетенций. Цели исследования заключаются в показе, насколько учителя самостоятельно усовершенствуются и какие виды индивидуального усовершенствования используют. Исследование проведено на примере 411 учителей, которые работают в школах в районах центральной Сербии. Результаты исследования показывают, что одна треть анкетированных учителей не практикует индивидуального усовершенствования. Учителя, которые усовершенствуют свои умения делают это через консультации с коллегами и путем поддержания умения играть на музыкальных инструментах.*

Ключевые слова: учитель, компетентность, индивидуальное усовершенствование, музыкальная культура.

Увод

Термин компетенције је чест у терминологији која се користи у сфери образовања, а и у осталим областима живота и рада човека. Појам *компетенција* последњих двадесет година постаје ознака за „знање којим се влада“ и којим се чини продуктивна промена у окружењу, у социјално-психолошком контексту или у професији (Вогуповић и Станишић, 2013: 194). Појам *компетенције наставника* односи се на све што припада општим и специфичним знањима, особинама личности, уверењима, искуству и друго (Вранковић и Partalo, 2011). Другим речима, наставника чине бројни чиниоци који се односе на знања, вештине и вредности: професионална знања (предметна, курикуларна, дидактичко-методичка, психолошко-педагошка, социополитичка); професионалне вештине (за добијање и одржавање пажње ученика, ефективно коришћење примера итд.); вредности (уважавање дечјих права, уважавање различитости, брига о добробити ученика); способности (логичко-математичких, језичких, интрапсихичких, социјалних); когнитивни стилови (рефлексни, аналитички, креативни) (Stanković, 2010). Приликом обављања васпитно-образовне делатности наставник испољава своје компетенције кроз функционално јединство наведених чинилаца. Може се рећи да је компетентан онај наставник онај који манифестује развијен систем знања, вештина, способности,

мотивационих и функционалних диспозиција у остваривању циљева наставног рада и постизању високе ефикасности (Marinković, 2010).

Професионалне компетенције наставника могу се сврстати у три категорије: кључне, основне и специјалне. Кључне компетенције су потребне у било којој професионалној делатности, а односе се на информационо-комуникационе, социјално-радне, културне и језичке. У ову категорију спада и вредност особе као индивидуе. Основне компетенције подразумевају способност наставника да буде: организатор, дидактичар, педагог, психолог и саветодавац. Поред тога наставник мора да буде креативан, да има способност објективне процене ученикових постигнућа, али и сопствених, као и постигнућа својих колега. Основне компетенције наставника подразумевају његову способност да развија професионалне вештине, знања и компетенције током радног века. Специјалне компетенције односе се на садржаје предмета који наставници предају и истраживање сопствене праксе (Ogienko & Rolyak, 2009).

За квалитетну наставу, посебно на млађем узрасту, важни су академско знање, познавање општих стратегија подучавања, добро планирање, компетентност и вештине подучавања, личне особине и комуникација наставника са разредом или учеником која укључује и познавање личних особина ученика и њиховог социокултурног миљеа (Vodunović, 2008). Дobar учитељ који с успехом одговара на задатке који се налазе пред њим мора поседовати читав спектар знања која дефинишу његову компетентност за наставу музичке културе. То подразумева: фундаментална стручна знања из музичке педагогије; познавање психологије, односно законитости развоја и учења детета на одређеном узрасту; знања из педагогије; познавање методологије и уџбеника; као и познавање литературе у области музике и образовних технологија.

Учитељ који је компетентан у области музичке педагогије у стању је да коректно, уверљиво и изражајно изводи музику, познаје музичке стилове, жанрове и традицију, може да употреби музички репертоар који одражава захтеве формалног курикулума, уме да подстакне креативност ученика, користи музичку технологију, уме да комбинује музику с осталим предметима и зна да употреби широку разноликост одговарајућих метода учења ради подупирања, изазивања и проширивања ученикових вештина, знања и разумевања (Roјko, 2010).

Ципин (Г. М. Ципин) наводи да је учитељ компетентан ако има следеће квалитете: музикалност, емпатију, педагошку интуицију и професионално мишљење (Škiljević, 2012). Музичко образовање учитеља обухвата теоријска и практична знања из области музичке уметности и педагогије, која омогућавају оспособљеност за музичку репродукцију. Предуслов за успешно овладавање знањима и умењима, односно практичним музичким вештинама јесу довољно развијене музичке способности.

Да би учитељ био сигуран у своје компетенције у области музичке културе и да би развио позитиван став према овом предмету, треба да има довољно развијене музичке способности, као и стечена знања која представљају основ за

успешно савладавање задатака који су стављени пред њега. То подразумева да учитељ треба да буде музички надарен, да коректно и изражајно пева и поседује знања која му омогућавају да солфеђира нотне записе песама и да свира један инструмент према захтевима наставног програма. Основа за успешну реализацију наставе музичке културе подразумева владање елементарним основама из: теорије музике, хармоније, инструмената, музичких облика и историје музике. Све набројано представља основу на коју се може надовезати методика наставе музичке културе, преко теоријског и практичног рада. На крају, учитељ треба да буде оспособљен да искористи стручна и методичка знања како би препознао и позитивно утицао на музички развој и преференције деце и да, као највећи и најтежи задатак, подстиче музичко стваралаштво. Компетенције учитеља у области музичке културе најбоље се потврђују у практичној примени.

Значај стручног усавршавања наставника огледа се у његовој улози у унапређивању васпитно-образовног рада, односно у потврђивању и развијању њихових компетенција. Стручно усавршавање је део, фаза током циклуса професионалног развоја наставника а која обухвата неколико етапа: почиње од селекције кандидата за наставнички позив, а наставља се преко иницијалног образовања и стручног усавршавања у току радног века (Marinković, 2010). Професионални развој наставника подразумева напредовање наставника у бољем сагледавању и креирању процеса учења, самоевалуације рада с циљем побољшања ефикасности учења. Током професионалног развоја наставника потребно је преиспитивати свој рад с циљем истраживања сопствене праксе, а исто тако укључити се у тимски рад с колегама у школи и са спољашњим експертима (Sprinthall et al., 1996).

Након иницијалног образовања усавршавање наставника може бити институционално и индивидуално. Институционално усавршавање, које се односи на групно и колективно, спроводи се кроз велики број разноврсних облика и форми (конференције, саветовања, семинари, курсеви, радионице...). Индивидуално стручно усавршавање подразумева активности у оквиру приправничког стажа, консултације са ментором, стручним сарадницима, присуствовање угледним часовима и праћење стручне литературе.

Индивидуално усавршавање је један од важнијих облика који доприноси одржавању и развоју компетенција наставника. Без њега сви остали облици не могу дати оптималне резултате, јер је индивидуално усавршавање незаобилазна компонента перманентног усавршавања. Индивидуално усавршавање не треба посматрати као изоловану делатност: то је облик самоусавршавајуће активности која се јавља и као услов и као продукт свих других облика усавршавања наставника (Vasilijević, 2010). Самостално стицање нових знања веома је значајно за стручно усавршавање наставника, јер семинари, предавања и инструкцијски облици могу бити само додатак или могу претходити самосталном раду. Тај рад карактерише удубљивање у садржаје, истраживачки приступ и сарадња са колегама (Vilotijević, 2010). Овакав вид усавршавања учитеља у домену музичке културе требало би да се

Колико и како се учитељи индивидуално усавршавају у области музичке културе

превасходно односи на одржавање и унапређивање знања, умења и вештина које су стечене током иницијалног образовања, кроз одржавање вокалног и инструменталног извођења, а онда и на праћење литературе, интернета, као и консултације с колегама. Уочавајући важност индивидуалног усавршавања у домену музичке педагогије, желели смо да утврдимо у којој мери се учитељи индивидуално усавршавају.

Методологија истраживања

Имајући у виду значај усавршавања за унапређење методичке праксе учитеља, циљ истраживања је био да се утврди колико и на који начин се учитељи самостално усавршавају у области музичке културе. Из тако дефинисаног циља произлазе следећи задаци истраживања:

(а) испитати колико се учитељи усавршавају у домену музичке културе кроз индивидуални вид;

(б) испитати које видове индивидуалног усавршавања учитељи спроводе.

У истраживању је коришћена анкета која је садржавала питања затвореног и отвореног типа. Први тип питања је нудио алтернативне и вишеструке изборе одговора. Приликом анализе и интерпретације добијених резултата истраживања примењена је дескриптивна метода. Резултати истраживања су анализирани у односу на пол и стручну спрему испитаника.

Узорак истраживања је чинило 411 учитеља из основних школа у централној Србији. Истраживањем су обухваћени учитељи из Златиборског, Моравичког, Колубарског, Рашког, Мачванског и Шумадијског округа.

Резултати истраживања

Узимајући у обзир чињеницу да знања, вештине и умења које учитељи добијају током иницијалног образовања нису трајни, потребан је континуиран рад на одржавању и проширивању компетенција кроз стално стручно усавршавање. Када је реч о области музичке културе веома је значајан однос учитеља према индивидуалном усавршавању. Избор садржаја и начина овог вида усавршавања зависи, између осталог, од личних интересовања учитеља, његове компетентности за ову област или радног искуства. Резултати који указују на однос учитеља према индивидуалном усавршавању у области музичке културе приказани су у табели 1.

Табела 1. Индивидуално усавршавање учитеља

	f	%
DA	261	63,50
NE	132	32,12
Bez odgovora	18	4,38
Ukupno	411	100

На питање да ли се индивидуално усавршавају, позитивно се изјаснило скоро две трећине учитеља (63,50%). Трећина испитаника не препознаје значај који индивидуално усавршавање има у области музичке педагогије и не практикује овај вид усавршавања како би учврстили и проширили своје компетенције.

Посебно нас је интересовало да ли су радни стаж или стручна спрема учитеља повезани с резултатима истраживања који се односе на практиковање индивидуалног усавршавања.

Табела 2. Индивидуално усавршавање у односу на радни стаж и стручну спрему

	Радни стаж						Стручна спрема			
	1–10		11–25		26 и више		Виша		Висока	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Усавршавају се	73	85,88	101	62,35	87	53,05	84	45,16	177	78,67
Не усавршавају се	12	14,12	56	34,58	64	39,02	92	49,46	40	17,78
Нема одговора	0	0	5	3,09	13	7,93	10	5,38	8	3,55
	$\chi^2 = 19,988$ df = 2 p = 0.00						$\chi^2 = 49,988$ df = 1 p = 0.00			

Ако посматрамо укупан број испитаника, анализа резултата показује да се кроз овај вид највише усавршавају учитељи који су на почетку радног века. Од 85 учитеља који припадају овој категорији, индивидуално се усавршава 85,88 процената. Како се повећавају године радног стажа, опада интересовање за рад на одржавању компетенција. Највише оних који се не усавршавају припада најстаријој категорији којих има 39,02 процената. Израчунате вредности χ^2 теста показују значајну разлику у активностима индивидуалног усавршавања наставника у односу на године радног стажа, јер χ^2 износи 19.988, са степеном слободе df = 2, нивоа значајности p < 0.00. Можемо рећи да су ови резултати и очекивани. Учитељи који су на почетку радног стажа труде се да примене оно што су научили током иницијалног образовања и да прошире своја знања јер их очекује полагање испита за лиценцу. Како се повећавају године радног стажа, учитељи полако почињу да запостављају одржавање и проширивање компетенција, постају незаинтересовани за промене, а временом се, губљењем компетенција, умањује интересовање и мотивација. На основу поређења $\chi^2 = 49.988$ са граничним вредностима за одговарајући степен слободе df = 1, значајна разлика се показала и код друге опште варијабле. Индивидуално се усавршава већи проценат учитеља са високом стручном спремом од учитеља са вишом стручном спремом. Ови резултати се поклапају са претходним резултатима, јер учитељи са вишом стручном спремом припадају средњој и старијој категорији, посматрајући радни стаж.

Резултати показују да трећина испитаника који не практикују индивидуално усавршавање не препознаје значај овог вида усавршавања који је незаобилазна компонента перманентног усавршавања. Одржавање и развијање компетенција немогуће је остварити ако се не примењују оба вида усавршавања, индивидуално и институционално.

Колико и како се учитељи индивидуално усавршавају у области музичке културе

Уз питање алтернативног типа у којем је тражено да се учитељи изјасне о постојећем стању које се односи на индивидуално усавршавање, покушали смо преко комбинованог питања да дођемо до одговора на који начин они то чине:

- (а) одржавањем вештина инструменталног извођења,
- (б) праћењем литературе, интернета,
- (в) консултацијама са колегама.

У последњој опцији у оквиру питања остављена је могућност да испитаници напишу друге облике које користе у индивидуалном усавршавању. У питању комбинованог типа учитељи су могли да одаберу једну или више понуђених опција. Који начини преовлађују у индивидуалном усавршавању, а односе се на одржавање вештине свирања, праћење литературе и интернета, консултације са колегама или нешто друго које су одабрали сами учитељи, можемо видети у следећој табели.

Табела 3. Начини индивидуалног усавршавања учитеља

	f	%
Одржавање вештине свирања	133	50,96
Праћење литературе и интернета	97	37,16
Консултације са колегама	155	59,39
Остало	7	2,68
Укупан број одговора	392	
Учитељи који се индивидуално усавршавају	261	Просек опција по учитељу – 1,50

Највећи проценат учитеља који се индивидуално усавршавају то чини путем консултација са колегама. Нешто мање од две трећине (59,39%) испитаника сматра да су значајне информације и савети искуснијих колега за унапређивање наставе. Нешто више од половине испитаника (50,96%), који се индивидуално усавршавају одржава умења свирања на инструменту, а мањи проценат (37,16%) користи литературу и интернет. Занемарљив број учитеља (2,68%) усавршава се на неки други начин. Резултати наводе на закључак да већина учитеља не примењује све могућности стручног усавршавања. Ако посматрамо испитанике који се индивидуално усавршавају и број одговора који су дали, видимо да они комбинују у просеку једну и по опцију.

Табела 4. Облици индивидуалног усавршавања учитеља

	Један облик			Два облика			Три облика	
	f	%		f	%		f	%
Свирање (а)	34	13,03	а, б	20	7,66	а, б, в	28	10,73
Литература (б)	45	17,24	а, в	49	18,77	а, б, г	2	0,77
Консултације (в)	66	25,29	б, в	12	4,60		0	0
Остало (г)	5	1,92		0	0		0	0
	152	58,24		81	31,03		30	11,49

Највећи број испитаника се определио само за једну опцију. Од 58,24% испитаника који се стручно усавршавају на овај начин, највише је оних (25,29%) који сматрају да су им консултације са колегама довољне као помоћ у раду. За праћење литературе и интернета определило се 17,24%, а свирање као начин индивидуалног стручног усавршавања одабрало је свега 13,03% учитеља. Најмањи је број оних који су навели неки други облик стручног усавршавања. Испитаници који су се определили за ову опцију прецизирали су на које начине то чине: учим од сина који је завршио музичку школу, водим секције: хор и фолклор, пишем композиције, певам у хору.

У другој групи испитаника – који су се изјаснили да примењују два начина индивидуалног усавршавања, најбројнији су они (18,77%) који уз вежбање на инструменту у раду траже помоћ од колега. Само 7,66% уз свирање користе литературу и интернет, а још мањи број је оних који своја знања проширују преко литературе, интернета и консултацијама са колегама (4,60%).

Трећа група испитаника – која се определила за три облика, најмања је. Њих има свега 10,73% и углавном то раде вежбањем инструмента, праћењем литературе и интернета и консултовањем с колегама. Незнатан број (0,77%) не примењује само прва два начина, већ се усавршава и кроз рад у секцијама. На основу ових резултата закључујемо да учитељи не примењују све видове индивидуалног усавршавања и да је највећи број њих усредсређен само на један вид. Највише се опредељују за консултације са колегама, а затим за одржавање вештина свирања. Природа наставног предмета Музичка култура подразумева да се они који реализују садржаје предмета континуирано индивидуално усавршавају кроз све видове. Посебан акценат треба да буде стављен на одржавање и унапређивање вештина свирања.

Закључак

Индивидуално усавршавање, поред осталих форми усавршавања, јесте основ и битна претпоставка перманентног професионалног развоја. Институције, државне и стручне, могу бити носиоци стручног усавршавања и образовања наставника, али одговорност за професионално напредовање мора да сноси сваки наставник. Као што учениково учење не представља једноставан пријем знања које преноси наставник, тако ни наставниково учење не може бити усмерено на запамћивање инструкција стручњака који предају на семинарима. То наставнику може бити тек подстицај за додатну мисаону активност (Vilotijević, 2010). Различити облици групног усавршавања потребни су како би се проширила и надоградила знања из педагогије, психологије, дидактике и области које се изучавају кроз садржаје свих предмета, али и конкретно кроз предмет Музичка култура, а без индивидуалног усавршавања они неће дати оптималне резултате. Ако учитељ не унапређује знања и умења која обезбеђују стручност, неће бити у стању да квалитетно реализује садржаје музичких активности. Знања и умења која су стечена током иницијалног образовања кроз вокално-инструменталну наставу требало би да се одржавају и развијају током

радног века, поготово у условима када је образовање које учитеље оспособљава за наставу музичке културе ограничено кратким временским периодом. Њихов ниво и квалитет не могу остати непромењени, већ се морају одржавати, првенствено кроз индивидуални вид усавршавања, а онда и кроз групни.

Литература

- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B. i Stanišić, J. (2013). Kompetencije nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola. *Pedagogija*, God. 68, Br. 2, 193-207.
- Branković, D. i Partalo, D. (2011). Metodološki problemi teorijskog definisanja i empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. U K. Špijunović (ur.), *Nastava i učenje – stanje i problemi* (str. 39–50). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Ogienko, O. & Rolyak, A. (2009). *Model of Professional Teachers Competencies Formation: European Dimension*, Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network, TEPE 2009 Conference, Umea University. Retrieved October 18, 2013 from the World Wide Web <http://tepe.wordpress.com/proceedings/tepe-2009-proceedings/>
- Rojko, P. (2010). MeNet ishodi učenja u obrazovanju učitelja glazbe. *Tonovi*, Br. 55, 8-18.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A. & Sprinthall, L. T. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. Bittery & E.W. Guyton (Eds.), *Handbook of Research Education* (pp. 666-703). New York: MacMillan.
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63-84), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Škiljević, Lj. (2012). Razvoj i jačanje kompetencija u sferi muzičkog obrazovanja. *Nova škola*, Br. 9-10, 151-160.
- Vasilijević, D. (2010). *Individualno usavršavanje nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Подаци о аутору

Мр Данијела Судзиловски је доцент на Учитељском факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
E-mail: danijelasudzilovski@gmail.com

Veselin Mićanović

Tatjana Novović

Dijana Vučković

Nada Šakotić

Faculty of Philosophy, Nikšić, University of Montenegro

UDK - 159.922.72-053.4/.5

159.955-053.4/.5

DOI: 10.5937/nasvas1503531M

Прегледни рад

НВ год. LXIV 3. 2015

Примљено: 28. 11. 2014.

Прихваћено за штампу: 01. 06. 2015.

THE COGNITIVIST APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL THINKING OF JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract *The paper deals with the cognitivist approach to the development of functional thinking from the period of preschool and early school age. Some recent scientific results on the capacity of child's brain undoubtedly indicate the fact that the experience that children receive on a daily basis, the way they receive and respond to the outside impressions and the stimuli to which they react shape their brain and influence the development of their general personality. A continuous fight for dominance takes place among the brain neurons, the result of which is creation the new connections between active neurons and new brain controls. The principal intention of the author is to stress the importance of a correct approach to an early-age development at the point of which the most intense development of the brain cells takes place and the paths for the total development of personality are traced out. Therefore, what happens to a child in this period is consequential for further development. The goal of this work is to stress that total cognitive development is conditioned by the development thinking at an early age. Therefore, the way we stimulate the child's functional thinking at an early pre-school age is extremely important and requires a more serious approach. Logical tasks and problem-solving situations are of special importance for the development of logical cognitive structures. The child's natural and social environments stimulate several sensory cooperative activities and increase the impact on perception, thus increasing a number of synapses. A methodological approach to activities to result in a functional thinking of children at an early age should be developed in such a way as to satisfy some higher demands than is the case with the current ones, i.e. it should stimulate children's further cognitive development.*

Keywords: *development, early age, functional thinking, methodological approach, stimulation.*

КОГНИТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ ФУНКЦИОНАЛНОГ МИШЉЕЊА КОД ДЕЦЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ И РАНОМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт *Раd се бави сагледавањем когнитивистичког приступа у развоју функционалног мишљења на предшколском и раном школском узрасту, до поласка у школу и млађим разредима основне школе. Новије научно мишљење о капацитету дечјег мозга недвосмислено указује на чињеницу да искуство које деца свакодневно добијају, начин на који примају и одговарају на утиске из околине, стимулације на које реагују, обликују њихов мозак и утичу на развој личности у целини. У мозгу се одвија континуирана борба за доминацију међу неуронима чији су продукт нове везе између активних неурона и нови командни путеви. Основна идеја аутора је да укажу на значај правилног приступа у развоју на раном узрасту, до седме године живота, где се одвија најинтензивнији развој можданих ћелија, и трасирају путеви за укупни развој личности, те је оно што се детету догађа у том периоду од пресудне важности за даље напредовање. Циљ рада је да истакне условљеност укупног когнитивног развоја личности развојем мишљења на раном узрасту, па је отуда начин стимулације функционалног размишљања детета на раном предшколском узрасту, како у породици, тако и у васпитно-образовној установи, изузетно значајан и захтева озбиљнији приступ. Логички задаци и проблемске ситуације су од пресудног значаја за развој логичких структура размишљања. Окружење детета, природно и друштвено, стимулише кооперативне активности више чула и појачава утицај на перцепцију што повећава број синапси. Методички приступ активностима, које за продукт имају функционално размишљање деце раног узраста, треба развијати на нешто тежим захтевима од тренутних њихових могућности како би стимулисали њихов даљи когнитивни развој.*

Кључне речи: *развој, рани узраст, функционално размишљање, методички приступ, стимулација.*

КОГНИТИВИСТСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме *В статье рассматривается когнитивистский подход к развитию функционального мышления в дошкольном и младшем школьном возрасте, т.е. в период до поступления в школу и в начальной школе. Современные научные взгляды о способности детского головного мозга четко указывает на то, что опыт который дети ежедневно приобретают, способ получения и реагирования*

на впечатления из окружающей среды, стимулы на которые они реагируют, все это влияет на развитие детского головного мозга и личности в целом. В головном мозгу ведется непрерывный бой между нейронами, при чем появляются новые связи между активными нейронами и новые пути координации и регуляции. Основная идея авторов статьи – указать на значение правильного подхода к развитию в раннем детстве, в возрасте до семи лет, когда происходит наиболее интенсивное развитие клеток головного мозга и когда определяются пути общего развития личности, так как то, что с ребенком происходит в этот период, имеет решающее значение для его дальнейшего развития. В работе подчеркивается зависимость общего когнитивного развития личности от развития мышления в раннем возрасте, и, таким образом, способ стимуляции функционального мышления ребенка в раннем дошкольном возрасте, как в семье, так и в воспитательно-образовательном учреждении, является крайне значительным и требует серьезного подхода. Логические задания и проблемные ситуации имеют решающее значение для развития логических структур мышления. Окружающая среда ребенка, естественная и социальная, стимулируют совместную деятельность чувств и усиливают восприятия, что увеличивает число синапсов. Методический подход к деятельности, которая влияет на развитие функционального мышления у детей в раннем школьном возрасте, разрабатывается с более серьезными требованиями к возможностям детей, что стимулирует их дальнейшее когнитивное развитие.

Ключевые слова: *развитие, ранний возраст, функциональное мышление, методический подход, стимуляция.*

Introduction

The notion that the development of cognitive skills has its own evolution results in the question whether one can speak of functional thinking in the developing period and what is meant by the phrase functional thinking. We think that the answer to this question is affirmative, since functional thinking implies the inclusion of individuals at any developmental stage in the process of solving a problem, intensification of individual thinking skills, knowledge and experience and their connection for the purpose of the function of finding the most efficient solutions in a given situation. In order to understand the possibilities for the development of functional thinking of children at an early age it is necessary to know the characteristics of their development. Functional thinking at an early age is a part of the overall developmental process and it can be developed through carefully designed and organized activities in the process of education. We are witnessing that the world pays more and more attention to early education and all the research in this field suggests that the most intensive development of all functions of the brain happens at the age of seven. This period is characterized by the wealth of developmental potential, high level of curiosity, strong internal motivation, intensive

memory, and noticeable sensor-motor activities. Therefore it is necessary to develop and implement practical activities with picturesque, that is iconic descriptions of things and phenomena, which are based on intuitive intelligence, and perceptual abilities (Pitt et al., 2013). It is through these activities that children put into action their mental processes and do their own reconstruction of reality perfecting their combinatorial flexibility (Kopas Vukašinić, 2006).

A large number of recent studies show that the period of early development, from birth to school age, as well as the younger school age period are crucial for the overall development of a personality. Studies confirm that a child in the period from birth to the eighth birthday is far more capable than was previously thought (Buss, 1999; Karmiloff Smith, 1991; Keller, 2007) and that children are, biologically speaking, social beings (Bruner, 1996; Buss, 1999; Ivić, 1987; Rogoff, 2003; Vigotski, 1983). If we start from the scientific facts that the genetic potential for intelligence is based on the number of "nerve cells" in the brain and the amount of connections (synapses) between neurons, the logical question is how we can influence them. Furthermore, the results of the scientific research indicate that the number of connections between neurons and the overall development of the network of synapses in the brain, and thus the development of functional thinking, can be influenced by adequate stimulatory instructional and educational interventions. Since the period of early development is extremely convenient for these influences and possible enhancement of connections between neurons, fostering adequate opportunities for play and learning proves to be of great importance. In addition, recent research suggests that logical thinking and rapid problem solving can be practiced in the educational process from the childhood's very beginning. On the other hand, if a timely and structured influence on brain functioning in the early period is absent, the development may be slower, leading to a situation in which it cannot be fully compensated later. The most significant and important in the development of a child occurs, according to Gezelle, in the early years, especially in the first few months of life. Subsequent development, taken as a whole, does not equal as much as a single act of this drama, largely filled with content (Vigotski, 1996).

So, if we start from the fact that functional thinking does not depend only on the number of developed nerve cells, but also on the number of established connections between neurons, it is necessary to stimulate the children to participate in planned activities that require logical thinking, that keep the "brain" in "shape"; the most natural and the most functional aspect of teaching and learning, inherent to childhood is, of course, the game. As knowledge itself has to be coherent, so functional thinking has to be integrally developed through cohesive content from different areas, because this is the only way it can be useful in all life situations. This suggests that the children's education is "based on cognitive and psychomotor sphere of entities (personalities) so that they could gain knowledge and skills, and to develop, i.e. form capacities" (Kadum, 2005: 45).

Methodological assumptions for the development of functional thinking

We have already pointed out that the first years of life denote the period when human brain develops in the most intensive and fastest way, since it is well known that up to the eighth year a child's brain reaches 90% of the average weight (Johnson & de Haan, 2011), so that every child can develop important life competences in the appropriate physical and social environment, since the early development substantially results from interaction with the environment (Berk & Winsler, 1995; McCain & Mustard, 1999; Shonkoff & Phillips, 2000). The results of the researches suggest the need for serious consideration of providing high-quality conditions for early development and learning to ensure complete development of the individual potential of each person. There are numerous economic studies on large "cost-effectiveness" of investments in providing a favorable environment for early development and learning (Heckman, 2006; Karoly & Bigelow, 2005) as an important argument for paying special attention to the early age development. These studies show that providing quality programs for early learning and development, along with investment in the capacity of parents to provide quality family context for learning and development, result in numerous long-term positive effects on further education, health, etc. employability.

The process of developing functional thinking is based on numerous assumptions that can be grouped into two main categories:

- Internal (subjective) assumptions and
- External (objective) assumptions.

When it comes to the internal assumptions, which have a significant influence on the development of functional thinking, we think of the assumptions from the domain of developed psycho-physical resources (skills, traits and capabilities) of the personality of a child in relation to another child (inter-individual differences) and the personality of each child (intra-individual differences). Taking into account both differences, the aim of developing functional thinking is not to minimize the difference between the acquired level of development of functional thinking between individuals, but to foster maximum development of functional thinking in each individual according to their own capabilities. Therefore, the assumptions should be sought in individual capacities, not in individual differences (Phelan, 2005). Starting from this point, educator, parent and child should be equally involved in this process.

Methodical approach to the activities aimed at the development of functional thinking of children of a certain age should be based on the real possibilities of these children, increased by the approximate level that stimulates mental development of children.

According to Piaget's theory, inclusion of new knowledge into existing knowledge system assumes the assessment of new information, so the inclusion of new knowledge creates cognitive conflict and necessitates assimilation in order to create such cognitive schemas in a coherent manner which would include both old and new knowledge (Pijaže, 1997). For children learning is motivated from within, often provoked by a cognitive

conflict (Ćebić, 2010; Meintjes & Grosser, 2010). In such activities, specific exercises that develop coordination of mental and physical (moving) spheres should be inevitable. If there is an error in the execution of the movement, it is labeled as "noise" which is nothing but a lack of concentration of attention. If there is agreement in the speed of thinking and action, we can say that the functionality is successfully implemented. It is possible to develop and improve functional thinking through practical activities aimed at quick resolving of problem situations that require logical thinking and action.

In educational and psychological literature, we find different classifications of individual variation regarding the difference in: the pace of learning, motivation, interests, temperament, social-emotional development, physical characteristics, introversion and extroversion, cognitive style, previously acquired knowledge, concentration, endurance, etc. Denham and associates carried out numerous tests of socio-emotional factors in preschool children in order to predict their success at the early school age (Denham et al., 2014). The characteristics that make individuals different from others put a stamp on the individuality the teacher must take into account in order to plan activities that will contribute to the development of thinking ability, because each individual differs from others, *inter alia*, by means of observation, memory, thinking and ways of solving problems. Essential internal assumptions about the development of functional thinking can be classified into three categories:

- The age and developmental characteristics,
- The development of intellectual abilities,
- The type and quality of experience.

External (objective) assumptions are related to a number of factors arising from the environment, social circumstances and the context of life in general are important factors that affect them. In this regard, the external factors influencing the development of functional thinking stem from organized institutional work with children, provision of a high quality conditions for work with them and an intensive fostering of their thinking through the selection and application of appropriate activities. These assumptions are mutually supportive and conditional. Therefore, we consider them as a unified system of factors, which we take into account when thinking of enhancing the development of a functional thinking in early-age children. These assumptions are supplemented by internal assumptions because they are dependent on their dynamics. Teaching practice confirms that functional thinking, manifested through the speed and efficiency of problem solving, can be developed through an intense activity of the child in practical situations. Diatchenko and Lavrentieva put the emphasis on cognitive interest and ability to control one's own behavior as the two key moments of internal psychological preparation of the child for learning (Djačenko i Lavrentjeva, 1998). We are no longer of the opinion that genetic predisposition is crucial to the development of functional thinking, so we emphasize the importance of practice and continual exposure to the state of mental processing for the establishment of strong links between the neurons.

Since intelligence depends on the number of connections, or synapses, and since the number and distribution of them can be influenced, intelligence itself can be

influenced. When the neurons connect, there is a flow of information. However, if some of these established connections are not used, they become thinner and “snap” and those that are being used – become stronger and ramify (Rajević, 2009).

So, early-age children behave like explorers, they frequently ask questions, combine and reveal, employing all forms of intellectual activities represented in such processes.. Children will be in a position to be further thoughtfully engaged when working on solving a practical problem situation, because then they will be able to develop functional thinking and fully mobilize their own cognitive capacities. (Green et al., 2012). Therefore, the means of thinking that maintain internal relationship between subjects are highly important, because they cause the development of a specific character of opinions (Podđakov, 1992). If a child develops the ability to notice what is important, he or she will successfully transfer a learned content to similar situations. The educator should assess the complexity of the problem and provide essential help in finding ways to its solution. This is where a child's activities and creative and natural intellectual come into effect. In order to develop functional thinking in children, the use of logical puzzles in various forms is also encouraged. In the process of solving puzzle problems, the right approach is of utmost importance, along with careful consideration and multi-aspectual thinking. At this age, problems often seem to be unsolvable, whether they are given in a form of brainteasers, puzzles, riddles, etc. Children, therefore, need adequate explanations and encouragement leading to the analytical approach to the problem. It is necessary to find and extract a key part of it and think about it. Surely, in the beginning, when presented with the first examples, children will be giving up and making more mistakes. However, after just a few examples, children will get used to thinking, and they will properly address the problem and opt for an adequate approach to solve the problem. Children love short stories at this age, so the problems are reported in the form of the story problem, the teacher speaks about the morale of the story, instead of offering the solution of the problem. This is particularly why children love to participate - they ask and answer. Their cognitive curiosity should be used and, of course, all the answers (both correct and incorrect) should be taken into consideration. In this way, we encourage their activity, which we have previously mentioned as crucial to the development of functional thinking. Some authors suggest that one should keep in mind that children who grow up in an atmosphere of understanding and support use their intellectual potential without fear, which is manifested through the actions of their own research, searching, critical observation and verification of hypotheses, all of which have positive repercussions for the optimal development of individual abilities. We, therefore, recommend planning problem stories that relate to real life situations, because in this case the dual effect is being achieved - the child learns useful things that can be applied in a real life situation and they acquire the ability to use their brain functionally. This is a good approach to identify a gifted child as well, as after several examples there will be children who are more likely to frequently solve the “logical brain teasers”, which is a good sign that we have a gifted child in front of us.

As an example of a story containing a logical brainteaser, we offer the following story. Story No. 1: A tall bus full of children went on a trip. However, on its way it hit

a roadblock, it simply could not pass under a rural bridge. If it were at least three centimeters lower (the teacher vividly shows how much space it is with his the thumb and forefinger), it would pass under the bridge and continue without any problem. This way - they simply could not continue their trip. The matters were even more unfortunate, since there were no side roads, nor the flyover passage could be avoided by any means. The driver did not know what to do! Children were desperate! However, at this point, a wise farmer appeared and quickly solved the problem, so the bus slowly continued its journey (Rajević, 2010: 67).

If there are difficulties in resolving these stories, the teacher has to illustrate the problematic situation. (The solution is: The farmer told the driver to let some air from all the tires and then to safely pass under the bridge.)

When designing and planning so-called problem stories we must take into account that children at an early age do not have a developed abstract thinking, and that teachers must follow the principles of obviousness. This means that the problem must be practically demonstrated so that children would be more active in the process of their thinking and so that they could relate to different sensory-perceptual experiences. Here, observation is the basis of all activities as sensory data find their place in the memory, and turn into meaningful perceptions (Pijaže i Inhelder, 1990). This process is neither simple nor easy. A key prerequisite for a successful resolution of problem situations is to enable the child to reflect on it, using different cognitive tools to make an original mode of resolving problem situations. Therefore, it is necessary to define, i.e. to sort out the problem, because children at this developmental level usually first note what prevents them in solving it, and only then if they are able to "control" the emotion they manage to comprehensively analyze the problem. This is why the focus of attention is very important determinant in considering facts (Ognjenović, 2002). This means that after identifying problems follows the separation of the main information and their consideration in entirety. Since the problem story is a set of certain data in a particular relationship, it means that this set contains information related to the solution of the problem. Children are expected to find the solution of the problem from the given information and the relations between them.

Thus, solving the problem story helps the development of functional thinking, but to develop a particular system of defining the problem, identifying the facts and giving ideas for solving the problem situation does not automatically mean that we fully developed functional thinking in children. Namely, in the process of the development of functional thinking, apart from the formation of certain thinking "technique" (training for the application of given operations and procedures), children need to be trained in self-discovery and establishment of connections that enable solving new problem situations. Therefore, as pointed out by Pantić (Pantić, 1999) we should not stifle a creative atmosphere in group, but encourage eliciting ideas from children, as well as the production of new associations and empower them to ask as many as they find necessary.

The roles of parents and teachers in the development of functional thinking in early-age children are quite complex and complementary, because they are the

ones who spend the most time with children during the period of their most intense development. Their work is very demanding and responsible, and must be based on continuous monitoring of the child's development. Teachers, as pointed out by Jukić (Jukić, 1997), should know the technology of learning in order to apply it in their practice. Stimulation of the development of functional thinking should be performed in all children, regardless of differences in their predispositions. Naturally, we need to make a differentiation by the level of abilities, based on the weight and complexity of content to be introduced to them. Mystery tales and questions foster development of convergent and later even divergent thinking. There is no specific scheme or formula to follow in order to develop functional thinking, but there is a clear goal of the presentation of the story with a problem situation, which eventually leads to cognitive tension in the group the product of which should be a flood of ideas. It is a psychological condition that causes anxiety in children, tension and a desire to find solutions.

If the development of functional thinking is understood broadly enough (especially if it is linked to the development of educational content), then it can be said that it is necessary to modify the practice in working with children in the family and kindergarten. NTC - Learning System (Nikola Tesla Center - Department of Mensa for gifted), written by dr. Ranko Rajović created a learning system based on the theoretical basis of neurology, neuropsychology and other sciences, in particular pedagogical ones such as Family Pedagogy, Didactics and Methodology for pre-school and primary school age. The mentioned learning system influences the theoretical knowledge and provides instructions on how to connect theory with educational practice. This is a new approach to learning, which is dominated by interaction and thinking activity of the child and its successful development. The system is very good and worked out in details, applicable in the family, preschools and in elementary-school grades (Rajević, 2010).

Stimulation of the development of functional thinking is achieved mainly with the problem-solving process of reasoning and motor activities. When solving puzzles, riddles, logic puzzles and problems, children these divergent stories test different options for which children need certain cognitive assumptions of functional thinking.

The activities that directly promote the development of functional thinking should be implemented not only in kindergarten, but also in the family. The need for such activities is based on modern concepts of a more complete development of personality. This is not a matter of a forceful, linear hastening of the development process (acceleration), but providing/enriching conditions to encourage integrated development (amplification). Early-age children should be given more attention and educators should engage them in as many activities in which they would manipulate various play materials through exchanges with peers and adults (Rossouw, 2009). By asking different types of questions, teachers and parents provoke different levels of thinking (Steel & Temple, 2000). These are good strategies, methods and procedures for early-age children, by which they learn proper skills to establish connections and relationships between components in a problem situation, that is when they develop functional thinking abilities. Specifically, in the process of functional thinking development, beside the formation of certain

thinking “technique” (ability to master fixed operations and procedures), children need to be enabled to discover new connections and general practices/procedures that enable solving new problem situations and acquiring new skills and knowledge. Failure to resolve problem situations is caused by the selected strategy/procedure for perceiving challenges. Kostić in his *Cognitive Psychology* singled out the most important factors of influence on the successful resolution of problems: functional fixity, that is concentration on a single function of the object or (in)ability to analyze a situation from another perspective, the impact of cognitive orientation, neglecting the essential elements of the problem (Kostić, 2010).

Robbie Case (Case, 1992), who points out the importance of short term memory, argues that overall children’s abilities to resolve problem in playing situations are caused by their “working space” (metaphorical expression – the amount of mental energy needed to solve the problem) and short-term storage/disposal of information. Progress in solving problems through playing situations occurs with the expansion of “space” for the short-term storage of information. According Case’s theory limits of this “space” are the reason for the children’s inability to solve problems, while progress happens when the child is able to combine the operations previously performed separately. Along with their development, children become more skilled in performing cognitive operations, which contributes to their overall maturation, exercise and stimulation. This is confirmed by most theories dealing with cognitive development as well the one provided by Case, which states that memory increases with the development of the individual, which is the basis of all the more perfect judgment, functional thinking and problem solving (Vasta et al., 2004)

Interactive activities as a factor of development the functional thinking in early-age children

Keeping in mind the above highlighted fact that the practice of problem-solving at an early age is one of the most appropriate ways of facilitating and stimulating strong functional thinking in children, one of the most complex tasks for educators working with children at an early age is the selection of appropriate procedures and strategies for the most appropriate stimulation of the development of mental functions. Interaction among children contributes to the change of their operational behavior, which is important for the development of cognitive structures (Pere Klermon, 2004). In order to encourage the development of functional thinking abilities at that age, one has to provoke a particular interest in them. In doing so, children need to master the general approach of dealing with problem situations, instead of being introduced to some fragmentary facts and the like. Early-age children master their environment, and thus the instruments of their own development through play (Montessori, 2007). Each phase of development is marked by an “explosive activity” and varieties of playing, according to Wallon (1985). Piaget sees children’s play as a part of their cognitive development and connects it with the structure of mental activity. As a multifunctional, ambiguous,

non-specialized activity, playing is really associated with cognitive development (Duran, 2003). Interaction and communication have formative and constitutive purpose in the development of higher mental functions. Therefore, teacher, parent and other adults who work and live with children create opportunities where children project their cognitive curiousness in relation to the world around them, solve motor-sensory intelligence problems, enrich their speech as a means of communication, build cognitive concepts through practical-playing activities (Ivić, 2010).

Kopas Vukašinić (2006) points out that the games has exploratory character since children, through the development of appropriate and cognitively provocative content of playing, search for solutions, by eliminating mistakes and unnecessary moves. They experiment without external or internal pressures, continuously searching for new opportunities and gradually passing from pre-logical to logical thinking phase. While playing, children develop all of their abilities (perceptual-motor, intellectual, socio-emotional, communicative and creative), while cognitive development is the result of a dialectical process by which a child learns through the shared experience of solving problems with others (Vygotski, 1983). Unlike Piaget, who emphasized the child's own efforts to understand the world around them, Vygotsky's cognitive development is seen as a socially mediated process that depends on the help of adults and mature children (Berk, 2008). In doing so, the child learns to connect facts into regulated mental entities and combinations, which is the integrative function of the game. During the play, the child practices different cognitive processes - perceiving, recognizing, and classifying. In this way, as pointed out by Kopas Vukašinić, the symbolic transformation of experience and development of the child comes into effect. Mirjana Duran states that symbols have a noteworthy function of representation. There is a sign and signified, that is reference and intentionality of representation. Children try to represent their experiences, ideas, and relationships using symbols (Duran, 2003). Through well-designed, exploratory game adults encourage children to mentally reconstruct the experience, to internalize, and gradually distance themselves from the immediate. Games like "Guess who?", associations games, puzzles, and role-playing games, stimulate children's creative abilities to connect and combine (Kragić i Bruno, 2009). Ivić and Davidović, basing their opinion on findings of their experimental studies, show that younger children need perceptual support and analogous substitutes for structuring a symbolic play while older children use unstructured materials and change their mental plans more often and more effectively (Duran, 2003).

The first semiotic resources in a game are, as pointed out by Vygotsky (1983), closely associated with what they denote/indicate (iconic and arbitrary means). With the development of children's thinking, we see a greater distance between the semiotic resources and the reality, that is, between the symbolic resources and denoted objects. We are talking about departing from or the autonomisation of the replacement object in the game with the progress of thought. Piaget explained that this was a deforming assimilation of objects associated with the increasing autonomy of semiotic resources and thought itself. Therefore, symbolic play reflects the level of cognitive development,

as the basis of human thinking is the operation of symbols. Cognitive psychologists recognize different levels of intellectual functioning: elementary operations, strategies dealing with various tasks and metacognitive processes (Duran, 2003). Children take the information from the environment and transform it, integrating it into an existing cognitive schema. In doing so, they process it, according to Piaget. Bruner argues that the development of thinking can be influenced by appropriate educational incentives through play. Children adopt methods of representation of periodic patterns in their environment, during the development, at the same time developing the mechanisms of representation and integration (Horvat, 1986). Children's experience and creativity contribute to the variation of games they play. If we take into account some of the characteristics of a pre-school children such as: pronounced cognitive curiosity, expressed emotionality, unfinished internationalization of practical actions, as well as their need for active testing, combining, research, then it is clear how games can have a strong educational character and contribute to intrinsic motivation and the creation of new mental structures. Cognitive and emotional de-centration takes place in playing situations. By its nature, the game is interactive and promptly affirms action on the verbal level (Moodley, 2013). Moving to a new semiotic plan introduces children to inter-individual exchanges, and later on intra-individual developmental level. By following maturation of symbolic play, we see the gradual transformation of the single-act "like" procedures to very complex combinations of acquired signs/symbols and their integration into a unified composition. Common play involves social and cognitive skills, the ability of social interpretation, thoughtful negotiation strategies and various strategies of social behavior. Thus, the ability to exercise functional thinking can develop at a very early age.

Conclusion

Intensive development of functional thinking takes place in various conditions during continuous organic maturation of the central nervous system. Since this process is most evident at an early age, there is a special opportunity for the efficiency of organized work at the preschool age. Vast possibilities of early education, expressed through intellectual and motivational potentials, are obvious. Encouraging and motivating the child's activity also proves to be of vital importance. Functional thinking in this age group relies on sensory and emotional processes, performances and practical activities. Thanks to them functional thinking is faster, stronger and develops in a more versatile manner. It is also the basis for the development of the highest form of thought - abstract thinking. Symbols play a special role in the development of functional thinking. Thus, the major carriers of abstract thinking are speech symbols, while thoughtful recognition of connections and relationships, established in the mental system, is an integral part of the learning process.

Taking into account the importance of early learning from a cognitivist viewpoint we propose the following measures that would contribute to the improvement of operational thinking in preschool and junior elementary-school grades:

- Do not ignore the fact that each stage in the child's development is equally important and provide proper access to the child at all age levels;
- Educate parents/guardians about the importance of a professional approach to the development of the child, in this case cognitive development;
- Train educators or teachers to plan and implement activities that promote the development of functional thinking of children of a given age;
- Complete and functionalize documentation that accompanies the development process at all age levels, because in this way we will create a more realistic insight into the child's individual needs and capabilities;
- Establish appropriate and effective educational strategies in working with children of preschool age and elementary school grades;
- Plan and implement the activities related to life context, make objectives and themes operational and useful from the perspective of the child,
- Establish appropriate and effective educational strategies in working with children of preschool age and elementary school grades;
- Improve the cooperative relationship between parents as educators and teachers.

References

- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buss, D. (1999). *Evolutionary Psychology*. London: Allyn & Bacon.
- Case, R. (1992). *The Mind's Staircase: Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Čebić, M. (2010). *Početno matematičko obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Denham S. A, Bassett H. H., Zinsser K. & Wyatt T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, Vol. 23, No. 4, 426-454.
- Djačenko, O. M. i Lavrentjeva, T. V. (1998). *Psihički razvoj predškolske djece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap.
- Green, L., Condy, J. & Chigona, A. (2012). Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: pre-service teachers' experiences. *South African Journal of Education*, Vol. 32, No. 3, 319-330.
- Heckman, J. (2006). *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*. Science, Vol. 312, 1900-1902.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Ivić, I. (2010). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Johnson, M. H. & de Haan, M. (2011). *Developmental Cognitive Neuroscience* (3rd ed.). Oxford: Wiley Blackwell.
- Jukić, S. (1997). *Učenje učenja u nastavi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kadum, V. (2005). *Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi matematike*. Pula: IGSA.
- Karmiloff Smith, A. (1991). Beyond modularity: Innate constraints and developmental change. The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition. In S. Carey & R. Gelman, Rochel (Eds.), *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition* (pp. 171-197). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karoly, L. A. & Bigelow, J. H. (2005). *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. Arlington: RAND.
- Keller, H. (2007). *Culture of Infancy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kopas Vukašinić, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 38, No 1, 174-189.
- Kostić, A. (2010). *Kognitivna psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kragić, I. i Bruno, Ć. (2009). *Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju, Na tragu filozofije za djecu*. Zagreb: Institut za filozofiju.
- Meintjes, H. & Grosser, M. (2010). Creative thinking in prospective teachers: the status quo and the impact of contextual factors. *South African Journal of Education*, Vol. 30, No. 3, 361-387.
- McCain, M. N. & Mustard, J. F. (1999). *Early Years Study: Reversing the Real Brain Drain*. Toronto: Ontario Children's Secretariat.
- Montesori, M. (2007). *Od detinjstva do adolescencije*. Beograd: DN Centar.
- Moodley, V. (2013). In-service teacher education: asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, Vol. 33, No. 2, 1-18.
- Ognjenović, P. (2002). *Psihologija opažanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Pantić, V. (1999). *Razvoj, učenje i mera psihičkog*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pere Klermon, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Phelan, T. W. (2005). *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje*. Zagreb: Ostvarenje.
- Pijaže, Ž. (1997). *Psihologija inteligencije* Belgrade: Nolit.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1990). *Psihologija deteta* Novi Sad: Dobra vest.
- Pitt, C., Luger, R., Bullen, A., Phillips, D. & Geiger, M. (2013). Parents as partners: Building collaborations to support the development of school readiness skills in under-resourced communities. *South African Journal of Education*, Vol. 33, No. 4, 1-14.
- Podđakov, N. N. (1992). *Praktično mišljenje kod djece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajević, R. (2009). *IQ deteta – briga roditelja*. Novi Sad: Abeceda.
- Rajević, R. (2010). *NTC sistem učenja – metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

- Rossouw, D. (2009). Educators as researchers: Some key considerations. *South African Journal of Education*, Vol. 29, No. 1, 1-16.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy Press.
- Steel, M. & Temple, W. (2000). *Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Vasta, R., Haith, M. M. & Miller, A. S. (2004). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. (1996). *Pitanja teorije i istorije psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Подаци о ауторима

Др Веселин Мићановић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: vele-nk@t-com.me

Др Татјана Нововић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: tabo@t-com.me

Др Дијана Вучковић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: dijanav@ac.me

Др Нада Шакотић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: ramijo@t-com.me

РАЗВОЈ ПРОФЕСИОНАЛНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ НА ПОДРУЧЈУ БИВШЕ ЈУГОСЛАВИЈЕ

Апстракт У овом раду дат је приказ развоја професионалне оријентације у Европи, а посебно у Југославији, с акцентом на пример Црне Горе. Показало се да је у Црној Гори, као и у региону, процес развоја професионалне оријентације био, а и данас је, покушај координираних активности између система школства, Завода за запошљавање, Завода за унапређивање васпитања и образовања, измена законских регулатива итд. У доба Југославије професионална оријентација је прошла више фаза и придаван јој је велики значај, да би у последње време државе бивше Југославије, па и Црна Гора, умногоме усклађивале њено виђење и имплементацију актуелном стратегијом и праксом у Европској унији. Закључено је да се без обзира на тај тренд, захтев да се професионално информисање и саветовање спроводи током читавог школовања, поготово у основној, а касније настави и у средњој школи, у савременом друштву не може игнорисати. Штавише, друштвене и привредне околности постављају захтев да се професионално информисање и саветовање спроводи током читавог радног века. Обављена анализа чије резултате презентујемо има амбицију да користи свим заинтересованим за разумевање ширег контекста професионалне оријентације, њеног порекла и развоја на овим просторима, те послужи као основа за наредна опсежнија истраживања.

Кључне речи: професионална оријентација, Југославија, Црна Гора, васпитање и образовање.

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN FORMER YUGOSLAVIA

Abstract The paper presents the results of a research of the development of professional orientation in Europe, specifically in Yugoslavia, i.e. exemplified by the situation in Monte Negro. It turned out that in Monte Negro, as well as in the whole region, the process

of professional orientation was, and still is, an attempt of coordinated activities of the educational system, the state employment agency, Institute for improvement of education, alternations of legal regulations, etc. In the Yugoslavian era professional orientation had many phases and was highly respected but, of lately, the states of ex-Yugoslavia, Monte Negro included, its conception and implementation are in the process of harmonization with the current strategy and practice in the EU. The main conclusion is, regardless of this trend, that the demand for professional informing and counselling should be conducted throughout compulsory schooling, especially in elementary, and later in secondary school, and must not be ignored. The performed research whose results we present here may hopefully be useful to all parties interested in understanding the wider context of professional orientation, its origins and development in our region, as well as to serve as a base for further research.

Keywords: professional orientation, Yugoslavia, Monte Negro, education.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В БЫВШЕЙ ЮГОСЛАВИИ

Резюме В данной статье приводятся результаты исследования развития профессиональной ориентации в Европе, в частности в бывшей Югославии, с акцентом на пример Черногории. Оказывается, что в Черногории, а также в регионе в целом, процесс развития профессиональной ориентации до сих пор заключается в попытке скоординировать активности в сфере системы образования, получения работы, актуализации образования и воспитания, повышения квалификации, правовой регулятивы и пр. В бывшей Югославии формирование профессиональной ориентации прошло через несколько этапов и имело большое значение в обществе, но в последнее время государства бывшей Югославии, в том числе и Черногория, в значительной степени осуществляют стратегии и практику Европейского Союза. Авторы статьи пришли к выводу, что независимо от этой тенденции, требования относительно развития профессиональной информации и ориентации должны осуществляться в течение обучения, особенно в начальной и позднее в средней школе и эти требования в современном обществе не могут быть игнорированы. Кроме того, общественные и экономические обстоятельства требуют, чтобы профессиональное развитие и консультирование осуществлялись в течение всего срока службы. Результаты проведенного исследования могут стать полезным всем, кто заинтересован в понимании более широкого контекста профессиональной ориентации, ее развития в регионе и могут служить основой для последующих более обширных исследований.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, Югославия, Черногория, воспитание и образование.

Увод

Професионална оријентација постоји одавно као битан сегмент васпитно-образовног рада, а данас у готово свим државама света предузимају се активности за њен развој. Овај процес је временом постао обавеза основне школе и саставни део целокупног образовног система, али је увек био условљен променама и условима друштвеног и привредног развоја. Одувек је једна од важних претпоставки, сегмената и показатеља за друштвени развој била слобода коју појединац има приликом избора занимања, односно проблем одабира погрешних занимања, недобијање посла у струци и накнадно обучавање запослених.

Професионална оријентација се може дефинисати као систем делатности које укључују професионално образовање, информисање и саветовање, који помажу људима да с општег разумевања живота и рада пређу на разумевање и прихватање реалних прилика за учење и радних околности које им се пружају (*The Australian Blueprint for Career Development*, 2010). Наведена дефиниција је једно од новијих прихваћених тумачења, која је довољна за готово сваки почетак бављења професионалном оријентацијом у савременом добу.

У Европској унији (ЕУ) се професионална оријентација најчешће односила на помоћ ученицима у избору професије. Службе за професионалну оријентацију временом обављају и друге активности и односе се на другачије циљне групе, па се све више користи термин каријерна оријентација. У ЕУ се 2004. године почео употребљавати и термин целоживотна каријерна оријентација када је европска образовна политика каријерну оријентацију повезала са концептом целоживотног учења. Европски савет је тада донео *Резолуцију ЕУ о јачању политика, система и пракси целоживотне каријерне оријентације у Европи (Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States Meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout Life in Europe*, 2004). Актуелна образовна политика Црне Горе као референтну користи њену дефиницију која је изречена на следећи начин: „Каријерна оријентација се у контексту целоживотног учења односи на низ активности које омогућавају да грађани свих узраста и у било ком тренутку живота идентификују сопствене способности, компетенције и интересовања, да донесу одлуке у погледу свог образовања, оспособљавања и квалификација и да управљају сопственим животним путевима у образовном, радном и другим окружењима (срединама), у којима се њихови капацитети и компетенције уче и/или користе (*Nacionalna strategija celozivotne karijerne orijentacije u Crnoj Gori 2011-2015*, 2011).

Полазне основе професионалне оријентације у Европи

Настанак професионалне оријентације најчешће се везује за Сједињене Америчке Државе и Франка Парсонса (Frank Parsons) који је 1909. године објавио књигу *Избор професије (Choosing a Vocation)* и основао 1908. године у Бостону

Биро за занимања (*The Vocation Bureau*), односно прво саветовалиште за избор занимања, са циљем помоћи младима приликом избора занимања у складу са њиховим интересовањима и способностима. Конструисане су и прве скале за мерење способности, које су се користиле за професионалну оријентацију. У Европи се готово у исто време увиђа потреба и неопходност за професионалном оријентацијом.

По Гају Синоару (*Guy Sinoir*), постоје трагови да су већ у XIX веку у Француској третирана одређена питања професионалне оријентације. Крајем XIX и почетком XX века почињу да се развијају методе психолошких испитивања значајних и за питања професионалне оријентације. Године 1896. Алфред Бине (*Alfred Binet*) заједно са Виктором Анријем (*Victor Henri*) објављује чланак *La psychologie individuelle* у коме говори о тестовима за мерење комплекснијих менталних функција. Бинеове концепције тестирања се 1905. године остварују кроз прву Бине Симонову скалу интелигенције и представљају полазну основу за тестирање које се користи приликом професионалног саветовања (*Brančić i Tarbuk, 1974*). Веома је важно истаћи и то да је влада Француске 1922. године донела декрет (*Le décret du 26 septembre 1922 relatif à l'orientation professionnelle*) који доприноси оснивању тзв. канцеларија за професионалну оријентацију. Ове канцеларије су доприносиле сарадњи стручњака који раде на професионалној оријентацији са: наставницима основних школа, лекарима и особљем бироа за запошљавање. У Паризу 1928. године долази до оснивања Националног института за професионалну оријентацију (*L'Institut national d'orientation professionnelle*). Главна активност овог института је било стручно оспособљавање људи који раде на професионалној оријентацији, тј саветодаваца. Иначе, после II светског рата, 1951. године у Паризу долази до оснивања Међународног удружења за професионалну оријентацију (*Association internationale pour l'orientation professionnelle*) (*Mandić i sar., 1982*). Од 1956. године члан овог удружења је било и Југословенско удружење за професионалну оријентацију.

У Енглеској су почетком XX века, тачније 1909. године, услед доношења Закона о раду (*The Labour Exchanges Act*), постављени темељи за оснивање посебне службе за запошљавање младих. Ова служба је била под надлежношћу Министарства рада, а подразумевала је и помоћ, тј. саветовање приликом запошљавања (*Brančić i Tarbuk, 1974*). Упоредо с овом институцијом долази до отварања других сличних служби. На пример, Национални институт за индустријску психологију (*National Institute of Industrial Psychology*) основан 1921. године у Лондону, активно се бавио још од 1922. године проблемима професионалне оријентације. У оквиру делатности овог института организована су саветовања, одржавани су курсеви за оспособљавање кадра за професионалну оријентацију, а вршена су и разна истраживања у оквиру ове проблематике.

Законска основа професионалне оријентације и службе за запошљавање ученика у Немачкој постављена је Владиним едиктом из 1918. године. После I светског рата долази до отварања канцеларија за професионалну оријентацију као и у бројним земљама Европе. Функције ових канцеларија се у односу на друге земље

проширују на проблеме анализе радних места, припреме упитника и конструкције тестова. У доба нацизма професионална оријентација се подређује интересима и захтевима тако усмерене државе, те се психофизичке способности испитују у сврху њиховог ефективног учешћа у националсоцијализму. После II светског рата, професионална оријентација се почиње третирати као помоћ ученицима, што постаје и саставни садржај васпитно-образовног рада. Године 1967. у Нирнбергу долази до оснивања Института за тржиште рада и истраживање занимања (*Das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB)*) (Marušić, 1986). Дакле, у Немачкој се може уочити висок степен разноврсних активности на подручју професионалне оријентације од почетка XX века.

Совјетски Савез је услед процеса индустријализације 20-их и 30-их година XX века такође осетио потребу за развојем професионалне оријентације. Посвећивала се посебна пажња проблему избора занимања за политехнологизацију школа које би требало ученицима да отворе приступ читавом низу занимања (Brančić i Tarbuk, 1974). Под утицајем педологије и експерименталне педагогије, дошло је до оснивања прве институције за избор занимања – Централне лабораторије за професионалне консултације и професионални избор, која је почела да разрађује систем школске професионалне оријентације. На тај начин је 30-их година XX века професионална оријентација почела активно да се развија и примењује у пракси. Током периода од 1930. до 1933. године отворено је 47 бироа за професионалне консултације, који су, између осталог, обучавали професионалне консултанте. У школама су се питањима професионалне оријентације (професионалног избора занимања) бавили наставници. После II светског рата развој професионалне оријентације укључује бројне активности, као што је нпр. саветовање приликом пружања помоћи омладини за избор занимања, а 1969. године је донесена Резолуција о професионалној оријентацији омладине (*О профессиональной ориентации учащейся молодежи*) са циљем да подстакне рад у школама у складу са занимањима која су била неопходна привреди.

Развој професионалне оријентације у Југославији

Прве стручне публикације и специјализоване институције из ове области на просторима бивше Југославије јављају се 20-тих година XX века, на пример: *О примењеној психологији* (Zavišić, 1924). У условима индустријске неразвијености земље, појављивање и оснивање установа за професионалну оријентацију остваривало се најчешће на основу иницијатива појединаца. На пример, значајан допринос развоју професионалне оријентације дао је Милан Шевић, који се приликом свог рада позивао на примере из САД-а и залагао се за то да у школама треба да постоје саветници за одређивање занимања, јер је у то време у Бостону свака школа имала по два саветника за професионалну оријентацију (Vujisić Živković, 2013). У Београду је 1929. године основан Одсек за психометријска испитивања ученика у привреди у оквиру Централног хигијенског завода, а 1930. године

Психометријски институт за професионалну оријентацију малолетних преступника, у оквиру Криминалистичког института Правног факултета. Године 1931. у Београду је основано Саветовалиште за избор занимања (Brančić, 1986). Ипак, још дуги низ година ова активност се није развијала на ширем плану. Њен интензивнији развој почиње с индустријализацијом и привредним развојем земље. Већа пажња професионалној оријентацији посвећује се од 1950. године. Наиме, тада се уводе законске обавезе професионалне оријентације у школама, што илуструје нпр. *Општи закон о школству* (1958) који налаже школама да помажу ученицима при избору будућег занимања. Такође, значајно је истаћи да се у *Друштвеном плану развоја СР Србије у периоду 1966-1970* (1966) године наводи да је потребно развијати професионалну оријентацију у основној и средњој школи, као и ван њих. С обзиром на то да је свест о значају професионалне оријентације и њеној имплементацији у школама текла веома споро и slabим интензитетом, наметала се потреба да професионално оријентисање постане интегрални део процеса васпитања и образовања. Стога, у саставном делу *Закон о основном образовању и васпитању* (1978), у одељку под називом *Правци даљег развоја основног образовања и васпитања*, професионална оријентација је укључена као активност која се реализује и у основној школи. У јуну 1984. године, Просветни савет СР Србије је усвојио нови Заједнички план и програм васпитно-образовног рада у основној школи. Саставни део тога плана чине Основе програма професионалне оријентације за основну школу. Дакле, оне су донете тек 26 година након што је ова активност законским документом постављена као обавезан део васпитно-образовног процеса (Milovanović, 1985). То се може посматрати као веома значајан корак у установљавању организованог процеса професионалне оријентације у Србији.

Прве установе које су се бавиле професионалном оријентацијом у Хрватској биле су Станица за савјетовање при избору занимања, која је основана 1931. године, а започела с радом 1932. године, и Психологијски институт у Загребу (основао га је Рамиро Бујас 1929. године). После II светског рата ове институције престају с радом услед политичких и идеолошких прилика у земљи. Почетком педесетих година почиње с радом Служба за професионалну оријентацију, оснивањем Саветовалишта за избор занимања у Загребу 1952. године. Ово саветовалиште је имало подршку Катедре за психологију Филозофског факултета у Загребу, што је помогло подизању квалитета његовог рада. Од 1957. године Саветовалиште за избор занимања ради под називом Центар за професионалну оријентацију Загреб, уз бољу организацију и на вишем нивоу. Усвајањем Закона о служби за запошљавање радника 1960. године у процес професионалне оријентације се укључио и Завод за запошљавање, који је тада и основан. Таква пракса се наставила и даље са Централном службом Завода за запошљавање у Загребу и бројним подручним службама широм Хрватске.

Велики допринос развоју професионалне оријентације у Хрватској дао је Зоран Бујас. У уџбенику *Основе психофизиологије рада*) можемо наћи тадашња виђења професионалне оријентације, од којих су многа заступљена и данас. У њему се истиче потреба побољшања дотадашњег процеса професионалног оријентисања

чинећи га еластичнијим и прогресивнијим, процесом који ће ускладити индивидуалне и друштвене интересе (Вујас, 1964). Хрватски психолог Фране Јакелић који се бавио процесом професионалне оријентације, у уџбенику Одгој у обитељи и избор занимања анализира професионалну оријентацију као процес у коме је могуће издвојити три главне фазе: припрема, саветовање и праћење (Јакелић, 1983). Оне су и данас главне фазе којима тече процес професионалне оријентације. На развој професионалне оријентације у Хрватској су утицали и резултати до којих су дошли експерти Центра за кадровска истраживања Економског института у Загребу (*Analiza i srednjoročna projekcija razvoja kadrova SRH 1967-1980*, 1975). Они су углавном ишли у прилог тадашњој Концепцији професионалне оријентације (1969) у којој су разјашњена питања слободе избора занимања, друштвених потреба за кадром, професионалне селекције и тако даље (Марушић, 1986).

Прва агенција која се бавила професионалним усмеравањем у Словенији је основана 1938. године. Њено оснивање се сматра почетком рада у домену професионалног усмеравања, саветовања и стручне праксе. Велики утицај на рад ове агенције је имао Михајло Растохар, који је 1951. предложио да се агенција за професионално усмеравање оснује у Љубљани (Šlibar, 2011). Иначе, процес развоја професионалне оријентације после II светског рата у Словенији се одвијао кроз оснивање центара за професионално информисање, слично као и у Србији и Хрватској. У то доба се појављују бројни аутори који сматрају да процес професионалне оријентације треба наставити и допунити у току средњошколског образовања и касније после завршетка школовања. Тако нпр. Франце Ковач 1958. године истиче важност праћења омладине после завршетка професионалног избора, у периоду адаптације на посао, како би се видело колико је успешан тај избор био, да би се у случају неуспеха пружила одговарајућа помоћ појединцима (Марушић, 1986). У периоду од 1959. до 1963. године одржавали су се тзв. месеци професионалног усмеравања, у оквиру којих су постојале бројне активности којима се настојало помоћи младима приликом избора њихове будуће професије. Јан Макаровић је 1964. године саставио анкету о избору занимања којом су анкетирани сви ученици осмог разреда основне школе, а резултати су коришћени за праћење успешности у току школовања и касније у раду. То је резултирало увођењем досијеа професионалне оријентације који је требало да ученике прати кроз разреде. Досије се допуњавао психолошким тестирањима, здравственим прегледима и слично. Ови досијеи су касније поставили темеље за данашња лонгитудинална истраживања у овој области и праћење професионалног избора ученика (Марушић, 1986). Допринос развоју професионалне оријентације у Словенији дао је и Јединствени програм рада у служби за запошљавање донет 1970. године. Овим програмом обухваћене су бројне активности, методе, технике итд. које се индиректно и директно односе на процес професионалног оријентисања, али је и овај програм део активности и домета исцрпљивао завршетком школовања.

У периоду од 1971. до 1982. године, на просторима бивше Југославије реализоване су бројне активности које су допринеле координираном раду на

развоју професионалне оријентације. На пример, сваке четврте године су одржаване скупштине Југословенског удружења за професионалну оријентацију (основано 1956. године), а на њима су између осталог операционализовани континуитет професионалне оријентације и њено повезивање с радом у радним организацијама. Значајна активност је и Концепт поклицнега усмјерјања – семинар одржан 1972. у Словенији. Франце Ковач је представио закључке са семинара при чему је истакао појам и процес избора каријере и закључио да се професионална оријентација мора налазити свуда где се човек налази, живи и ради током читавог живота. Сложио се с поставком и применом концепта професионалне оријентације у Хрватској, с тим што је сматрао да професионалну оријентацију треба увести и даље, односно у процес рада (Ковач, 1972). Први конгрес професионалне оријентације, који је био у складу са важећом концепцијом професионалне оријентације (*Koncepcija profesionalne orijentacije u samoupravnom socijalističkom društvu*, 1982) одржан је 1982. године у Опатији, где се продубљује улога и значај школе у процесу професионалне оријентације, као и важност повезивања овог процеса са радним организацијама. На њему су учествовали сви актери процеса професионалне оријентације, односно представници школства, кадровских служби предузећа, здравства, науке и други. Изнесени су резултати бројних истраживања и студија које су рађене у домену професионалне оријентације (Магушић, 1986).

Значајно је истаћи као илустративни пример о Македонији истраживање Вангела Јанкуловског и Михајла Видоевског (1982) који су проучавали углед појединих занимања. Дошли су до података да је углед одређене професије детерминисан економским и политичким статусом, а да омладина није довољно информисана и упућена у области професионалног оријентисања. Иначе, процес професионалне оријентације у Македонији одвијао се готово по истом принципу, моделу и у складу са важећим законима као и у осталим републикама бивше Југославије.

Рад на професионалној оријентацији у Босни и Херцеговини почиње од 1954. године. Покретач развоја је било оснивање Југословенског удружења за професионалну оријентацију. Тих година су на професионалној оријентацији највише радили заводи за запошљавање који су у свом саставу имали службе за професионалну оријентацију. У *Закону о служби за запошљавање радника* (1960) захтева се формирање служби за професионалну оријентацију. Улога ових служби се огледала у изграђивању и развијању програмских основа ваннаставних облика рада на професионалној оријентацији ученика као што су: предавања, индивидуално информисање и анкетирање ученика и родитеља, радио-телевизијске емисије, изложбе, посете радним организацијама и образовним установама; филмске представе; писмени и ликовни радови ученика; информације путем штампаног материјала итд. (Mandić i sar., 1982). До 1968. године, службе за професионалну оријентацију су се формирале при скоро свим заводима за запошљавање.

Формирањем Заједничке комисије за психологију професионалне оријентације републичких завода за запошљавање радника 1973. године дошло је до темељнијег рада на конструкцији, адаптацији и стандардизацији ваљаних

и поузданих инструмената за рад у професионалној оријентацији. У оквиру социјалистичког друштва какво је тада било заживела је активност школа на подручју професионалне оријентације, првенствено услед увођења педагошко-психолошке службе, те професионална оријентација постаје саставни део прво основне школе, а касније и школа средњег усмереног образовања. На Филозофском факултету у Сарајеву, у оквиру Одсјека педагогија-психологија уводи се чак и течај (наставни предмет) професионалне оријентације (Mandić i sar., 1982).

Професионална оријентација у Црној Гори

У Црној Гори се као почетак организоване стручне активности професионалне оријентације може сматрати формирање Завода за запошљавање 1960. године. Заводи за запошљавање као самосталне установе у Црној Гори формиран су 1963. године, на основу *Закона о служби за запошљавање радника* (1960). Поред општинских и међуопштинских, формиран је и Републички завод за запошљавање за послове од заједничког интереса за Републику. Након тога, ова активност се проширује на основне и средње школе, као и заводе за унапређивање васпитања и образовања. Временом је овај процес укључивао и привредне организације у оквиру кадровских послова. Улога Завода за запошљавање у развоју система професионалне оријентације била је двострука. Прво, реализовали су програме непосредно везане за њихову основну делатност, као што су професионално информисање, саветовање и усмеравање лица с евиденције незапослених ради њихове припреме и укључивања у рад, вршење професионалне селекције, припреме за избор школе за наставак школовања и сл. Друго, ту су спадали и програми пружања стручне помоћи основним и средњим школама у изради и реализацији њихових програма професионалне оријентације (Polović, 1996). Доношење Закона о удруженом раду, као и Уставне промене из 1974. године доводе и до измене институционалних оквира, статуса и функције професионалне оријентације у свим њеним делатностима. Пошто је у целој Југославији уведен систем средњег усмереног образовања, долази до потпуног занемаривања професионалне оријентације у основној школи. Ови садржаји се пребацују за први и други разред средње школе. Приликом развоја и реализације програма професионалне оријентације појавили су се извесни проблеми и тешкоће. С обзиром на то да је у том периоду дошло до промена у укупном систему васпитања и образовања, знатно су се мењали и положај и функције професионалне оријентације. Тако она временом обнавља пређашње функције у основној школи и постаје један од интегралних делова укупног васпитно-образовног процеса. Распадом Југославије у више фаза од 1991. до 2006. године рад на развоју професионалне оријентације у бившим југословенским републикама имао је разноврсне облике и интензитет, да би у последње време све више ишао ка савременим виђењима концепције професионалне оријентације у свету, а посебно у ЕУ.

Веома значајан чинилац у реализацији професионалне оријентације у Европи је Еврогајданс (Euroguidance) мрежа. Она представља европску мрежу националних центара професионалне оријентације који повезују системе професионалног усмеравања у Европи, те подстичу мобилност и пружају стручну помоћ и подршку особама које се баве професионалном оријентацијом. Она чини саставни део програма за целоживотно учење и обухвата више од 40 националних центара из 33 европске земље. Два главна циља постојања ове мреже огледају се у промоцији европске стратегије у професионалном усмеравању и пружању информација о целоживотном професионалном усмеравању и мобилности у циљу доживотног учења (Glivetić, 2011). Циљна група ове мреже су стручњаци за професионално усмеравање, ученици, студенти, родитељи и особе које се баве оспособљавањем и образовањем професионалних саветника (педагози, психолози и други), као и сви остали учесници овог процеса. Ова мрежа је у интеракцији са другим европским мрежама и националним и локалним властима. Као чланице ЕУ, део ове мреже су и Словенија и Хрватска.

У земљама бивше Југославије које нису чланице ЕУ углавном постоје многи приступи професионалној оријентацији, али не и довољно систематска оријентација ученика, нпр. приликом уписа на факултете. Најчешће активности професионалне оријентације су: сајмови образовања, рекламне кампање високих школа, дискусије са експертима из одређених струка, тестови професионалних способности, могућности и аспирација итд. У Црној Гори и Србији ове активности подржавају ЦИПС (Центар за професионално информисање и саветовање) и Завод за запошљавање (Dubravac Šigir, 2011).

Данас у Црној Гори циљ професионалног саветовања (у контексту оријентације) није усмерен само на процену способности и особина личности, већ и на подстицање професионалног развоја личности. Оно има и васпитно-образовну функцију, а њиме се појединцу помаже да боље и ефикасније функционише у новим улогама (Ковачевић, 2007). На развој професионалне оријентације утичу и бројне друштвене и политичке промене које се одвијају, као и актуелна економска ситуација у држави, висок степен незапослености, као и ограничене могућности запошљавања. Због свега тога, овај процес се не може ограничити само на интеракцију индивидуалних и друштвених фактора, нити компромиса међу њима, већ је диктиран потребама и условима у друштву. Улога професионалне оријентације постаје све важнија, тежа и сложенија, а самим тим она добија и још већи значај и утицај на укупан развој друштва и државе.

У Црној Гори постоје различити домени, односно нивои у којима се спроводи процес професионалне оријентације.

У основној школи су заступљене три фазе процеса професионалне оријентације:

- кроз разредну наставу – пратити, подстицати и усмеравати професионални развој свих својих ученика. Требало би да ученици кроз ову припремну фазу упознају основна питања у вези с избором занимања;

- кроз предметну наставу – анализом садржаја који су непосредно везани за одређене аспекте професионалне оријентације, одабир одговарајуће средње

школе, образовних профила, специфичности одговарајућих занимања итд. Неки наставни предмети могу помоћи при схватању биофизиолошких захтева струка и занимања, да се разумеју фактори друштвеног развоја, подела рада итд.;

- кроз изборну, додатну, допунску наставу, слободне активности и друге облике наставе – погодне за потпунију обраду појединих садржаја професионалне оријентације за које у редовној настави није било довољно простора (Polović, 1996).

Процес професионалне оријентације у средњој школи реализује се кроз процес редовне наставе, активности и циљеве које смо већ навели за основну школу, али имамо и неке специфичне облике, као што су:

- подстицање ученика путем одговарајућих садржаја рада на коначно опредељивање за даљи правац професионалног развоја;

- идентификовање професионалних намера и планова ученика;

- упознавање ученика завршних разреда са карактеристикама студијских програма на вишим школама, факултетима, условима уписа, капацитетима итд.;

- пружање основних информација матурантима о могућностима запошљавања с одређеним занимањима, о образовању уз рад и напредовању на послу, правима на основу незапослености итд.;

- развијање стваралачког односа према раду, превазилажење одређених предрасуда о раду у појединим занимањима и подручјима;

- континуирано помагање, систематско праћење и подстицање професионалног развоја ученика у склопу њихове припреме да самостално могу доносити одлуке о свом професионалном развоју итд. (Polović, 1996).

Надлежни органи државе такође имају значајну улогу у обезбеђивању основних предуслова за успешно функционисање система професионалне оријентације. Они се ангажују на иницирању, предлагању и обликовању законских прописа из области образовања, са циљем да се дефинишу правне основе и институционални оквири деловања система професионалне оријентације, како унутар појединих видова образовања тако и образовног система у целини (Polović, 1996). Притом, активности надлежних институција су континуирано у процесу преиспитивања и усклађивања са стратегијом и праксом професионалне оријентације у ЕУ.

Новитет на подручју професионалне оријентације су и појаве превазилажења граница између различитих врста оријентисања и саветовања. Саветничке службе које су лоциране у различитим институцијама имају више или мање јасно одређену мисију: образовање, запошљавање, социјалну заштиту и слично. У складу с одређеном мисијом, ове службе се прилагођавају појединим врстама услуга. У пракси је присутан вишеструки приступ овом подручју (*Tržište rada i zapošljavanje*, 2003). Поред наставних планова и програма у основним и средњим школама, у област професионалне оријентације спадају и бројни документи о програмским задацима и организацији педагошко-психолошке службе, правилници о евиденцијама у образовању, критеријуми за финансирање појединих облика васпитно-образовног рада итд.

Закључак

У данашњем времену поимања и реализације професионалне оријентације веома је комплексан, перманентан и обухватан рад бројних институција. Делимо мишљење да се савремена професионална оријентација заснива на концепцији избора занимања и радног места као процеса који се састоји од низа личних избора човека и доношења одлука значајних за његов даљи професионални развој. Активности у домену професионалне оријентације постоје од давнина као незаобилазан сегмент васпитно-образовног рада, а данас се професионална оријентација препознаје као неопходна делатност у скоро свим државама света и постала је обавезан део наставног рада и целокупног васпитно-образовног система. Све више се у свету истиче значај улагања и разрађивања концепта професионалне оријентације како у васпитно-образовном систему, односно институцијама, тако и у каснијем професионалном ангажману, раду и животу човека.

Показало се да је у Црној Гори процес професионалне оријентације на завидном нивоу и у великој мери у складу са трендовима и стратегијама у ЕУ у тој области. Животне, привредне и друштвене околности постављају захтев да се професионално информисање и саветовање спроводи током читавог школовања, поготово у основној школи, а касније настави на тој основи и у средњој. Због тога се у основним и средњим школама организују различити програми професионалне оријентације, које треба стално надограђивати и побољшавати да би на тај начин овај процес у пуном обиму помогао и ученицима и друштву у целини. Темелније, мултидисциплинарно, стручно планирање и спровођење професионалне оријентације и њена боља повезаност са целокупним васпитно-образовним системом требало би да допринесе стварању повољнијих услова за рад, запошљавање, васпитање и образовање способних иницијативних младих људи пред којима је потенцијално успешна каријера и испуњен пословни сегмент живота.

Литература

- Brančić, B. (1986). *Psihološke teorije izbora zanimanja*. Beograd: Naučna knjiga.
- Brančić, B. i Tarbuk, D. (1974). *Osnovi profesionalnog savjetovanja*. Beograd: Republički zavod za zapošljavanje.
- Dubravac Šigir, M. (2011). Profesionalno usmjeravanje u obrazovnom sustavu. U *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjerenja u Republici Hrvatskoj: novi izazovi i pristupi* (str. 17-25). Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- Glivetić, D. (2011). Evropska dimenzija i mobilnost u profesionalnom usmjeravanju. U *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjerenja u Republici Hrvatskoj: novi izazovi i pristupi* (str. 37-41). Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- Jakelić, F. (1983). *Odgoj u obitelji i izbor zanimanja*. Zagreb: Školska knjiga.

- Kovačević, I. (2007). *Informator-Kuda nakon srednje škole*. Podgorica: Zavod za zapošljavanje Crne Gore.
- Mandić, P., Gajanović, N., Babić, V. i Rakić, B. (1982). *Profesionalna orijentacija u školi*. Sarajevo: Svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marušić, S. (1986). *Profesionalni razvoj*. Zagreb: Školske novine.
- Milovanović, Lj. (1985). Profesionalna orijentacija u osnovnoj školi u svetlu planiranih promena u usmerenom obrazovanju i vaspitanju. *Nastava i vaspitanje*, God. 34, Br. 2, 243-251.
- Nacionalna strategija cjeloživotne karijerne orijentacije u Crnoj Gori 2011-2015* (2011). Retrieved August 29, 2014 from the World Wide Web www.mpin.gov.me.
- Polović, Đ. (1996). *Profesionalna orijentacija, obrazovanje i zapošljavanje*. Podgorica: Zavod za zapošljavanje Crne Gore.
- Resolution of the Council and of the Representatives of the Member States Meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout Life in Europe* (2004). Brussels: Council of the European Union. Retrieved March 15, 2012 from the World Wide Web http://ec.europa.eu/education/lifelong-learninpolicy/doc/guidance/resolution2004_en.pdf.
- Tržište rada i zapošljavanje* (2003). Podgorica: Zavod za zapošljavanje Crne Gore.
- Šlibar, Z. (2011). Profesionalno usmjeravanje u Sloveniji. U *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjerenja u Republici Hrvatskoj: novi izazovi i pristupi* (str. 49-57) Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- The Australian Blueprint for Career Development* (2010). Canberra: MCECDYA, Miles Morgan Australia, Commonwealth of Australia. Retrieved September 25, 2014 from the World Wide Web www.blueprint.edu.au.
- Vujisić Živković, N. (2013). Društveno istorijski aspekt razvoja profesionalnog obrazovanja u Srbiji. *Andragoške studije*, God. 20, Br. 2, 113-126.

Извори

- Analiza i srednjoročna projekcija razvoja kadrova SRH 1967-1980* (1975). Zagreb: Ekonomski institut, Centar za kadrovska istraživanja i Republički SIZ za usmjereno obrazovanje SR Hrvatske.
- Bujas, Z. & Pets, B. (1964). *Osnove psihofiziologije rada*. Zagreb: Škola narodnog zdravlja.
- Društveni plan razvoja SRS u periodu 1966-1970*. (1966). Prosvetni glasnik SRS, 10/66.
- Jedinstveni program rada profesionalne orijentacije u službi za zapošljavanje*. (1970). Ljubljana: Godišnji izveštaj Republičkog zavoda za zapošljavanje SR Slovenije.
- Koncepcija profesionalne orijentacije u samoupravnom socijalističkom društvu* (1982). Kadrovi i udruženi rad, Br. 1/1982.
- Kovač, F. (1972). *Koncept poklicnega usmjerjanja*, Ljubljana: Republiški zavod za zaposlovanje.
- Opšti zakon o školstvu* (1958). Službeni list FNRJ, br. 28/58.

Милица Јелић, Вучина Зорић

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (1978). Službeni glasnik SR Srbije, br. 51/78.

Zakon o službi za zapošljavanje radnika (1960). Službeni list FNRJ, br. 27/60.

Zavišić, N. (1924). *O primenjenoj psihologiji: s naročitim obzirom na darovitost i na izbor poziva*.
Београд: Издање књиžнице Рајковића и Ћуковића.

Подаци о ауторима

Мр Милица Јелић је асистент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: milicak@ac.me

Др Вучина Зорић је доцент на Филозофском факултету у Никшићу Универзитета Црне Горе.
E-mail: vucina@ac.me

ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ У КАЗНЕНО-ПОПРАВНОМ ЗАВОДУ ЗА МАЛОЛЕТНИКЕ У ВАЉЕВУ

Апстракт *Образовање штићеника у казнено-поправним заводима за малолетнике у нашој земљи нема дугу традицију. Стога питања у вези с организацијом и начином остваривања образовања, а нарочито основног образовања, остају и даље отворена. Из тог разлога предмет овог рада чини приказ процеса стицања основног образовања штићеника у казнено-поправном заводу за малолетнике. Како је Казнено-поправни завод за малолетнике у Ваљево тренутно једина установа у нашој земљи у којој се малолетни учиниоци кривичних дела налазе на извршавању казне малолетничког затвора, решавање питања у вези са стицањем њиховог основног образовања у овој установи завређује пажњу. У раду је дат приказ квалитативног истраживања обављеног у овој установи. Истраживањем су обухваћени наставници који предају штићеницима у школи унутар Казнено-поправног завода за малолетнике у Ваљево. Закључује се да испитани наставници оцењују постојећу организацију и начин остваривања основног образовања штићеника у овој установи углавном позитивно, иако указују на поједине материјалне, просторне и техничке проблеме. Истраживање истиче значај и вредност овог облика образовања за штићенике, а нарочито за њихову даљу ресоцијализацију и интеграцију у друштво након изласка из завода, али и важност педагошке науке у решавању питања у вези с образовањем штићеника у казнено-поправним заводима за малолетнике.*

Кључне речи: *основно образовање, казнено-поправни завод за малолетнике, штићеници, организација основног образовања.*

ELEMENTARY EDUCATION IN THE CORRECTIONAL INSTITUTION IN VALJEVO

Abstract *Education of the residents in correctional institutions for juveniles has not a long tradition in our country. That is the reason why many questions linked to the organization and forms of their education, especially elementary education, remain*

open. The scope of this article is to present the process of acquiring elementary education of the residents in the correctional institution for juveniles. Since the Correctional Institute in Valjevo is the only institution for juveniles in our country at the moment, in which juvenile offenders spend their time penalties, the question of their education in the institution is worth our attention. The paper presents the results of a qualitative research conducted in this institution. The examinees were the teachers who teach the residents in the school which is within the Correctional Institute in Valjevo. The teachers evaluated the existing organization and education of residents mainly positively, and singled out only some financial, space, and technical problems. The research pointed out the importance and value of this form of education for the residents, especially for their subsequent resocialization and integration in the society after leaving the Institute, as well as the importance of pedagogy for solving the problems of educating residents of correctional institutions for juveniles.

Keywords: elementary education, correctional institution for juveniles, residents, organization of elementary education.

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДОМЕ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ВАЛЕВО

Резюме *Образование детей в учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей в нашей стране не имеет давнюю традицию. Поэтому, вопросы, связанные организацией и способами осуществления образования, особенно начального обучения, остаются открытыми. По этой причине, предметом данной работы является обсуждение процесса начального образования детей в исправительном доме для несовершеннолетних правонарушителей в городе Валево. Так как это учреждение в настоящее время является единственным учреждением такого типа в нашей стране, решение вопросов, связанных с осуществлением основного образования в этом учреждении, заслуживает особое внимание. В статье представлены результаты качественного исследования, полученные на основе анкетирования работающих в этом учреждении учителей. Анализ результатов показывает, что анкетированные учителя оценивают существующую организацию и способ осуществления начального образования в основном положительно, хотя указывают на некоторые материальные, технические и просторные проблемы. Данное исследование подчеркивает важность и ценность этой формы образования для детей и особенно для их ресоциализации и интеграции в общество после выхода из исправительного учреждения, а также указывает на важную роль педагогической науки при решении вопросов, связанных с образованием детей в учреждениях для несовершеннолетних правонарушителей.*

Ключевые слова: начальное образование, исправительные учреждения для несовершеннолетних, подопечные дети, организация начального образования.

Увод

Основно образовање представља један од главних услова за развој сваког друштва. Због тога питање његове доступности треба посебно нагласити при спровођењу сваке нове реформе образовања. Међутим, када се говори о основном образовању у установама за младе које нису у надлежности Министарства просвете, такво питање добија другачије значење. Када се расправља о казнено-поправним заводима за малолетнике, углавном се акценат ставља на значај корекције понашања код осуђених лица и на њихову каснију ресоцијализацију након изласка из оваквих установа, док се мање пажње посвећује образовно-васпитним питањима. Слабија укљученост Министарства просвете у организовање образовно-васпитног рада у казнено-поправним заводима за малолетнике може бити један од разлога таквог стања, чиме се проблем пружања адекватног образовно-васпитног рада, а тиме посредно и основног образовања, у овим установама додатно продубљује.

Уколико се каже да је један од основних циљева ових установа ресоцијализација осуђених лица, онда се стицање основног образовања намеће као главни чинилац у реализовању тог процеса ресоцијализације, јер се без стицања макар основног образовања не може говорити о успешној ресоцијализацији малолетних преступника.

Улога и значај основног образовања у казнено-поправним заводима за малолетнике

Стицање основног образовања представља базичну потребу сваког човека јер је оно једно од најважнијих средстава у процесу развоја његове личности. За младе људе, а нарочито за оне који су у сукобу са законом, стицање основног образовања има још већи значај. Стога је *Конвенцијом о правима детета* коју су донеле Уједињене нације регулисано да све земље потписнице ове конвенције имају обавезу да основно образовање учине обавезним и бесплатним за сву децу и младе, без обзира на разлике. Исто тако, у овој конвенцији се наглашава да треба предузети све мере за обезбеђивање редовног похађања школе и смањења стопе напуштања школовања. У том смислу, ова одредба има посебан значај с аспекта превенције малолетничког криминалитета у светлу бројних истраживања која показују везу између раног напуштања школе и уласка малолетника у свет криминала (Radulović, 2010).

Основно образовање за штићенике у казнено-поправним заводима има вишеструку улогу и значај. Ако се узме у обзир да знатан број штићеника у овакве заводе долази без завршене основне школе, онда је процес основног образовања у оваквим установама за њих шанса да стекну макар елементарно образовање, како би се након изласка из ове установе лакше укључили у друштво. Тиме основно образовање за ове штићенике представља део процеса њихове реинтеграције и ресоцијализације.

Када се говори о улози и значају основног образовања у казнено-поправном заводу за малолетнике, не сме се заборавити његова психолошко-педагошка димензија. За штићенике, сам боравак у оваквој установи има једнако васпитно дејство као и третман који у њему добијају. Због тога се не сме занемарити психолошка и педагошка функција у процесу стицања основног образовања у овој установи. Сваки савремени казнено-поправни завод за малолетнике умногоме се ослања на образовно-васпитни рад. Због тога су, ради адекватног организовања образовног и наставног рада, у овим заводима и основане школе.

Једна од важних функција или улога основног образовања за штићенике јесте и рехабилитацијска. Већ је речено да боравак у оваквој установи има изузетно васпитно дејство на штићенике, што може бити један од добрих предуслова за лакше укључивање штићеника у образовни процес. Неретко се и сами штићеници добровољно укључују у поједине образовно-васпитне активности које установа пружа (попут ликовних, драмских, музичких секција и других). У таквим околностима се отвара простор за успешније остваривање процеса основног образовања, али и за поспешивање процеса рехабилитације штићеника.

Исто тако, не сме се занемарити и превентивна улога коју има основно образовање у овим заводима. Пружањем основног образовања, штићеницима се даје прилика да се након изласка из завода лакше укључе у професионалне и друге друштвене токове. Без завршене основне школе, процес запошљавања ових штићеника је отежан. Стога је пружање основног образовања тим младим људима један од важних превентивних корака које овакве установе чине. Основно образовање у оваквим установама има и превентивни карактер јер код штићеника посредно доводи до промене понашања. Према томе, циљ основног образовања у казнено-поправним заводима за малолетнике јесте усвајање базичних знања путем којих ће се штићеницима омогућити стварање услова за вођење здравијег начина живота након изласка из завода.

На крају, ништа мање важна није ни улога и значај основног образовања за каснију ресоцијализацију и реинтеграцију штићеника након њиховог изласка из завода. Како је број повратника у казнено-поправне заводе велики, питање ресоцијализације и реинтеграције штићеника се намеће као важан аспект деловања оваквих установа (Žunić Pavlović, 2004). У многим земљама казнено-поправни заводи пружају подршку штићеницима након њиховог изласка из завода. Таква подршка може бити образовне, саветодавне или професионалне природе (Costello et al., 2012). У нашој земљи се, за разлику од неких других земаља, дужина трајања казне малолетничког затвора везује за процес образовања и обучавања штићеника у установи. Тиме се посредно штићеници обавезују да ће у казнено-поправном заводу остати до завршетка свог школовања и стицања одређене дипломе (*Krivični zakon Republike Srbije*, 2004). Процес успешне ресоцијализације штићеника је детерминисан бројним факторима. Те факторе чине, на првом месту, установа, односно казнено-поправи завод, затим породица штићеника, средина из које штићеници долазе, али и друштво у целини (Hammarberg, 2009).

Сви ти фактори процеса ресоцијализације осуђених лица више или мање могу допринети остваривању циља извршења казне малолетничког затвора, односно могу допринети оспособљавању малолетних осуђеника за друштвено прихватљив начин живота (Soković, 2009). Тиме се не негира потреба да се против осуђеника која учине кривично дело примене одговарајуће санкције, али је притом посебно значајно да предузете санкције осуђенику укажу на неопходност промене сопственог понашања (Đorđević, 2011). Стога је сврха кривичних санкција према малолетницима да се надзором, пружањем заштите и помоћи, као и обезбеђивањем основног образовања и стручног оспособљавања утиче на развој и јачање личне одговорности малолетника, на васпитање и правилан развој његове личности, како би се обезбедило његово поновно укључивање у друштвену заједницу (Ignjatović, 2009). Основно образовање игра значајну улогу у том процесу ресоцијализације и реинтеграције малолетних преступника, јер им оно пружа шансу да се на адекватан начин укључе у друштво након изласка из завода. Тиме пружање адекватног образовања, а посебно основног образовања, за штићенике без завршене основне школе има нарочит значај, узевши у обзир са каквим се проблемима и предрасудама они суочавају након изласка из оваквих установа.

Оснивање основне школе унутар Казнено-поправног завода за малолетнике у Ваљеву

Основна школа унутар Казнено-поправног завода за малолетнике у Ваљеву је отпочела с радом 2007. године, на иницијативу руководства ове установе. Како су унутар установе постојали адекватни просторни и материјално-технички услови за одвијање наставног рада, Казнено-поправни завод је те 2007. године отпочео сарадњу са Школом за основно образовање одраслих из Обреновца ради пружања основног образовања штићеницима у овом заводу. Од тада па до данас ова школа успешно обавља своју функцију пружања основног образовања. Треба напоменути да ова основна школа није обавезна за штићенике, већ је стицање основног образовања унутар ње ствар ангажованости и личне иницијативе самих штићеника. Већина штићеника која похађа ову основну школу припада категорији млађих пунолетника, узраста између 18 и 20 година. Такође, знатан број ових штићеника је ромске националности и готово сви долазе из проблематичних средина. Доласком у завод малолетни осуђеници (штићеници) се одмах укључују у образовне-васпитне активности које установа пружа. Улогу укључивања штићеника у образовно-васпитне активности установе, као и прављење образовних програма за њих, врши Служба за третман (преваспитање), која се налази у установи. Поменута служба за сваког штићеника израђује индивидуални програм поступања, или појединачни програм третмана. У овом програму су, поред основних података о штићенику, наведене и његове потребе за стицањем одређеног облика образовања у установи. Тако се штићеници по доласку у завод, а на основу оваквог програма, укључују у даље образовно-васпитне активности које установа пружа (*Pravilnik o kućnom redu kazneno-popravnog zavoda za maloletnike*, 2006).

У *Закону о извршењу кривичних санкција* (2009) наведено је да сваки осуђеник (штићеник) који нема стечено основно образовање, као и они осуђеници (штићеници) који су из одређених разлога прекинули своје школовање, има право на основно образовање унутар казнено-поправног завода. Према томе, процес основног образовања се спроводи према могућностима завода и у складу са поменутиим програмом поступања. На тај начин се даљи процес образовања штићеника не спутава њиховим боравком у установи (*Закон о извршењу кривичних санкција*, 2009).

Методологија истраживања

У истраживање се пошло са намером да се упозна организација и начин остваривања основног образовања у Казнено-поправном заводу за малолетнике у Ваљеу. За потребе обављања истраживања посећен је овај завод, где су обављени интервјуи са 11 наставника који предају штићеницима у Заводу. Протокол за интервју који се користио у овом истраживању чинило је укупно 12 питања која су била подељена у две целине. Сва питања у интервјуу су била отвореног типа, па је тако сваки од испитаника давао више различитих одговора на једно исто питање. Прву целину је чинило седам питања у вези с организацијом основног образовања и начином израде и реализације програма наставног рада у школи унутар овог завода, док је другу целину чинило пет питања која су се односила на начин реализације основног образовања, односно на начин одвијања наставног рада у овој школи.

Резултати и дискусија

Са наставницима који су учествовали у истраживању је вођен разговор о томе како изгледа организација и начин остваривања основног образовања у овом заводу, са каквим се тешкоћама они сусрећу приликом реализовања наставног рада са штићеницима, као и како се наставни рад, али и целокупна организација основног образовања у овом заводу може побољшати и унапредити.

На почетку интервјуа је од сваког испитаника било тражено да, на основу свог искуства, опише како изгледа организација основног образовања у овом заводу. Судајући према одговорима испитаника, организација основног образовања у потпуности одговара установи овог типа. Према речима свих испитаних наставника, у школи унутар Казнено-поправног завода једна школска година траје једно полугодиште (или 17 недеља), тако да за годину дана штићеници могу да заврше два разреда. Таква процедура скраћивања школске године је, по речима испитаних наставника, уобичајена и у другим земљама, бар кад је реч о области образовања осуђеника (штићеника). Настава се одвија у периоду од септембра месеца до средине јуна, током којег штићеници заврше два разреда ове основне школе. Наставни часови се реализују два пута седмично за предметну наставу, односно једном седмично за разредну наставу, сваког понедељка и среде, према унапред одређеном распореду часова и наставном плану и програму. Наставни часови

у школи трају пола сата, што је, према речима наставника, понекад недовољно за адекватан рад са штићеницима. Трајање наставних часова је стога, по речима испитаних наставника, последица ограниченог времена предвиђеног за наставни рад. Наставници су у обавези да се придржавају распореда и плана и програма, тако да је организација основног образовања у овој школи налик оној која постоји у редовним школама. Према речима испитаних наставника, штићеници су увек редовни на часовима, о чему посебно брине координатор Казнено-поправног завода задужен за образовно-васпитни рад са штићеницима. Сав наставни материјал (књиге, свеске и остали школски прибор) обезбеђује сам Завод, тако да штићеници могу лакше да прате наставу. Време одржавања наставних часова, као и реализовање свих осталих задужења у Заводу увек се строго поштује. У овој школи постоје искључиво комбинована (мешовита) одељења, што је, с обзиром на разлике које постоје међу штићеницима, али и услове који постоје у Заводу, једино изводљиво решење.

На питање у вези с унапређењем постојеће организације основног образовања у школи унутар Завода, сви испитани наставници су опет давали идентичне одговоре. Постојећу организацију основног образовања испитани наставници виде као добро осмишљену и задовољавајућу, узевши у обзир услове који постоје у овом заводу. Напомињу да је унутар Казнено-поправног завода већ урађено доста на пољу унапређења основног образовања. Поједини испитаници наводе уређење просторних услова у школи унутар Завода као позитиван пример улагања у организацију основног образовања (4). Исто тако, као пример унапређења постојеће организације основног образовања, поједини наставници (3) истичу и омогућавање услова за индивидуални рад са штићеницима, као и обезбеђивање адекватних услова за одржавање консултација. Као један од предлога промене постојеће организације основног образовања, испитани наставници (4) наводе и могућност приступа књигама и свескама, као и другим наставним материјалима након одржавања часова, с обзиром на то да је штићеницима у Заводу забрањен приступ учионицама и наставним училима након одржавања часова.

Што се тиче предности и недостатака у постојећој организацији основног образовања у школи унутар Казнено-поправног завода за малолетнике, међу одговорима испитаних наставника су се јавиле одређене разлике. Њихови одговори на ово питање су дати у следећој табели.

Табела 1. Предности и недостаци у постојећој организацији основног образовања у школи унутар КПЗ-а

Највеће предности у постојећој организацији основног образовања у школи унутар КПЗ-а:	Највећи недостаци у постојећој организацији основног образовања у школи унутар КПЗ-а:
<ul style="list-style-type: none"> - стицање елементарног основног образовања (11*); - омогућавање штићеницима наставка школовања (8); - јачање жеље за променом понашања код штићеника (8); - већа фокусираност на наставу и наставни рад (6); - разноврсна понуда наставних предмета и усвајање знања из различитих области (предмета) (5); - развијање сарадње између наставника и штићеника (3); - неометано одвијање наставног рада (1); - мотивисаност наставника за рад у оваквим условима (1). 	<ul style="list-style-type: none"> - недостатак наставних материјала, средстава и учила за рад са штићеницима (10); - недовољан број наставних часова (за поједине предмете) (9); - рад у комбинованим одељењима (9); - кратко трајање наставних часова (8); - непостојање стандарда за оцењивање постигнућа штићеника (8); - преплитање наставних програма (за поједине предмете) (8); - недостатак континуитета у усвајању градива (6); - недостатак кабинетске наставе (3); - непостојање бенефицираног радног стажа за наставнике који предају у оваквим условима (1).

*Број одговора

Што се тиче тешкоћа у организовању процеса основног образовања у школи унутар Казнено-поправног завода за малолетнике, испитани наставници наводе да су оне бројне, али не и нерешиве. Сматрају да би веће укључивање свих интересних група отклонило многе постојеће тешкоће и да би стога требало више радити на освешћивању друштва за значај образовања штићеника у оваквим установама. Неке од тешкоћа у организовању процеса основног образовања штићеника у овом заводу, према речима испитаних наставника, дате су у следећој табели.

Табела 2. Тешкоће при организовању процеса основног образовања у школи унутар КПЗ-а

Тешкоће у организовању процеса основног образовања у школи унутар Казнено-поправног завода за малолетнике у Ваљеу	
на нивоу установе (школе):	на нивоу државе:
<ul style="list-style-type: none"> - немогућност реализовања наставног рада, осим у комбинованим одељењима (10); - недовољна укљученост наставника у израду годишњег програма наставног рада (9); - немогућност организовања и реализовања наставног рада у складу са потребама и могућностима штићеника (9); - немогућност континуираног праћења постигнућа штићеника (6); - чешће одржавање наставе (6); - недостатак дидактичких материјала за реализовање појединих наставних јединица (5). 	<ul style="list-style-type: none"> - већа укљученост Министарства просвете у решавање образовно-васпитних питања (10); - већа укљученост Министарства правде у решавање организационих проблема (10); - недовољно стимулисање наставника за рад у установама овог типа (9); - недостатак свести о значају образовања штићеника (8); - непостојање званичне државне стратегије за образовање штићеника (8); - недовољна сарадња са редовним школама и локалном заједницом (6).

Програм наставног рада по ком уче штићеници у школи унутар Казнено-поправног завода, према речима свих испитаних наставника, прописали су Министарство просвете и Школа за основно образовање одраслих. Будући да штићеници раде по програму наставног рада Школе за основно образовање

одраслих, он је у одређеној мери прилагођен узрасту и потребама штићеника. Међутим, испитани наставници се слажу у томе да се градиво основне школе не може драстично мењати, јер је оно у својој основи ипак намењено деци. Иако сматрају да би поједине наставне јединице требало изменити и прилагодити узрасту штићеника, постојећи програм наставног рада ови наставници виде као задовољавајући.

Сви испитани наставници наводе да су за доношење овог програма наставног рада у школи унутар Казнено-поправног завода за малолетнике одговорни:

- Министарство просвете;
- Школа за основно образовање одраслих, односно њен директор;
- наставници ове школе, који имају право да промене 30% програма.

Према речима испитаних наставника, ова школа унутар Казнено-поправног завода ради по програму за редовно основно образовање који прописује Министарство просвете. Наставници на почетку сваке школске године добијају списак од готово 200 наставних јединица, од којих бирају одређени број за предавање. Приликом избора наставних јединица, сваки наставник треба да води рачуна о томе да основни циљеви наставе, као и основни циљеви његовог предмета, буду у потпуности покривени. У пракси то значи да на почетку сваке школске године наставници имају унапред припремљен програм по којем раде са штићеницима. Измена програма наставног рада је у току године могућа, али је неопходно да се наставник придржава основних циљева предвиђених програмом.

Што се тиче обима и степена разраде програма наставног рада, односно његових циљева, садржаја (предмета који се уче) и обима наставног градива, одговори испитаних наставника се нису много разликовали. Што се тиче основних циљева, они су истоветни оним у редовним школама.

Према речима испитаних наставника, број наставних предмета који се учи у школи унутар Казнено-поправног завода нешто је мањи него у редовним школама, с обзиром на то да овим програмом наставног рада нису покривени сви предмети. Списак наставних предмета који се по овом програму уче, као и недељни и годишњи фонд часова, дат је у следећој табели.

Табела 3. Списак наставних предмета, као и недељни и годишњи фонд часова у школи унутар КПЗ-а

Образовна година	I		II		III		IV	
Разред	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Наставни предмети:								
1. Српски језик	7/119	7/119	8/136	8/136	5/85	5/85	5/85	5/85
Српски језик (1)	3/51	3/51	3/51	3/51	2/34	2/34	2/34	2/34
језик (2)	7/119	7/119	8/136	8/136	5/85	5/85	5/85	5/85
2. Енглески језик	-	-	-	-	3/51	3/51	3/51	3/51
3. Математика	6/102	6/102	5/85	5/85	5/85	5/85	5/85	5/85
4. Физика	-	-	-	-	-	-	3/51	3/51
5. Хемија	-	-	-	-	-	-	3/51	3/51
6. Биологија	-	-	-	-	2/34	2/34	2/34	2/34
7. Географија	-	-	-	-	2/34	2/34	1/17	2/34
8. Историја	-	-	-	-	2/34	2/34	2/34	2/34
9. ТИО	-	-	-	-	-	-	2/34	2/34
СВЕГА (3)	13/221	13/221	13/221	13/221	19/323	19/323	19/323	19/323

(1) За штићенике који остварују наставу на језику националних мањина.

(2) Језик националне мањине на коме се остварује настава.

(3) У свакој колони, број испред косе црте означава недељни фонд часова, док се број иза косе црте односи на годишњи фонд часова. У последњем реду табеле бројеви испред и иза косе црте односе се на укупне недељне, односно годишње фондове часова свих предмета.

Како се види у табели, програмом наставног рада је покривено укупно девет предмета. Предмети попут ликовне и музичке културе, као и физичког васпитања, нису обухваћени програмом, али како у Казнено-поправном заводу постоје адекватни просторни услови за обављање физичких активности, као и ликовна и драмска секција, такви предмети се делом обрађују и кроз овакве активности и секције. Поред ових предмета, у Казнено-поправном заводу се изводи настава и из рачунарства и информатике, иако тај предмет није део овог програма, већ део образовне понуде Казнено-поправног завода.

Обим наставног градива је, према речима испитаних наставника, скраћен за 50 одсто у односу на градиво редовне основне школе, због тога што је једна школска година у овој школи упола краћа у односу на школску годину у редовним основним школама. Обим наставног градива често одређују сами наставници, који штићеницима праве скрипта из којих уче и полагају испите.

Када је реч о постојећем начину остваривања наставног рада, односно одвијања наставног рада у школи унутар Казнено-поправног завода, готово сви испитани наставници (10) слажу се у томе да се наставни рад одвија без већих проблема и према унапред предвиђеном програму.

Систем испитивања и оцењивања штићеника је, према речима свих испитаних наставника, сличнији оном који постоји на факултетима него оном који постоји у редовним школама. Током школске године се штићеници не испитују, јер не постоје контролне и друге вежбе, па се стога једино испитивање обавља на крају школске године. Након завршетка предавања обављају се усмени испити пред испитном комисијом коју чине наставници ове школе. Писмени испити се обављају једино из српског језика и математике (за први циклус основног образовања), као и из енглеског језика. Сви писмени испити се обављају према стандардизованим тестовима.

Према томе, начин доделе дипломе је исти као и у редовним школама. Чак је и сведочанство које се добија након завршетка ове основне школе исто као и оно које се добија по завршетку редовне школе. У сведочанству (дипломи) не наводи се да је штићеник стекао основно образовање током одслужења казне затвора и боравка у казнено-поправном заводу, како штићеници не би имали евентуалних проблема због тога након изласка из завода.

Што се тиче тешкоћа са којима се суочавају приликом реализовања наставног рада са штићеницима, одговори испитаних наставника се опет нису много разликовали. Већина њих је истакла да се при реализовању наставног рада са штићеницима не суочава са већим тешкоћама. Међутим, било је и другачијих одговора, па су тако неке од тешкоћа при реализовању наставног рада са штићеницима које су поједини наставници наводили дате у следећој табели.

Табела 4.: Тешкоће наставника при реализовању наставног рада

Тешкоће наставника при реализовању наставног рада са штићеницима:
- слаба и недовољна предзнања штићеника (4);
- оскудан речник и лоша моторика (4);
- недостатак концентрације за рад на часу (3);
- недостатак мотивације за учествовање у настави (3);
- страх од непознатог (и код штићеника и код наставника) (2);
- слаба постигнућа штићеника у раду у настави (2).

Интересантно је да ниједан испитани наставник није као тешкоћу навео недисциплину или непослушност штићеника током реализовања часа. Према речима свих испитаних наставника, таквих проблема у раду с њима нема, јер за већину њих наставни часови представљају једини „спас од реалности у којој се налазе“. Већина наставника истиче да на часове иде без пратње чувара, иако је то пракса у овом казнено-поправном заводу.

Према речима свих испитаних наставника, највећу подршку при реализовању наставног рада са штићеницима пружају им колеге наставници, јер они одлично познају услове рада који постоје на часовима и стога могу једни другима да пруже корисне савете, затим координатор за образовно-васпитни рад у Казнено-поправном заводу, будући да је он такође добро упућен у проблеме са којима се ова школа суочава, као и директор Школе за основно образовање одраслих, који им даје сугестије како да измене постојећи програм, али и како да штићенике мотивишу за даљи рад.

Као мере за побољшање и унапређење постојећег начина остваривања и реализовања наставног рада, испитани наставници наводе увођење иновативних наставних метода, средстава и материјала у рад (9), већу укљученост штићеника у наставне активности (9), развијање индивидуалног и индивидуализованог начина рада са штићеницима (8), повезивање наставног градива из више сродних предмета (8), повезивање новог градива са претходно наученим (6), као и примену научног градива у реалним ситуацијама (3).

Закључак

Судећи према одговорима испитаних наставника, може се закључити да се већина њих суочава с истим проблемима и тешкоћама приликом реализовања наставног рада са штићеницима. Већина њих часове у овој школи сматра истим као и часове у редовним школама, али истичу да би већа улагања у ову школу омогућила и њима и штићеницима квалитетнију наставу. Ипак, постојећу организацију и начин остваривања основног образовања испитани наставници виде као задовољавајућу, узевши у обзир услове у којима се оно одвија.

Након обављања истраживања и приказа података, може се закључити да је неопходно извршити одређене измене ради побољшања наставног рада у Казнено-поправном заводу за малолетнике у Ваљеву. Поред прилагођавања наставног

градива, један од задатака ове школе би требало да буде и измена образовне понуде у програму наставног рада намењен штићеницима. Процес даљег осавремењавања наставног рада у овој школи би, судећи по приказаним подацима, требало да иде у правцу развијања веће сарадње и групног рада међу штићеницима, као и у правцу већег уважавања индивидуализованог рада са њима. Међутим, остваривање поменутих захтева се у овој школи коси с организацијом Завода, јер је продужење времена посвећеног наставном раду у овом тренутку неизводљиво. Због тога би, на нивоу Завода, требало више радити на уважавању значаја образовања, чиме би се временом отклониле све постојеће тешкоће.

Литература

- Costello, A., T. Langelid & A. Wilson (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*. Birmingham: GHK.
- Ђорђевић, М. (2011). Утицај појединих фактора на процес ресоцијализације осуђених лица. *Сocijalna misao*, God. 18, Br. 2, str. 73-89.
- Hammarberg, T. (2009). *Children and Juvenile Justice: Proposals for Improvements*. Brussels: Council of Europe.
- Игњатовић, А. (2009). Специфичности извршења кривичних санкција према малолетницима. *Pravo – Teorija i praksa*, God. 26, Br. 7-8, str. 76-92.
- Krivični zakon Republike Srbije* (2004). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 58/04.
- Pravilnik o kućnom redu kazneno-popravnog zavoda za maloletnike* (2006). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 71/2006.
- Radulović, Lj. (2010). Funkcija obrazovanja u suzbijanju maloletničkog kriminaliteta. *Strani pravni život*, God. 37, Br. 14, str. 145-168.
- Soković, S. (2009). Sistem krivičnih sankcija koje se izriču maloletnicima – osnovne karakteristike i izvršenje. U D. Radovanović (ur.), *Istraživanja u specijalnoj pedagogiji* (str. 257-272). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Zakon o izvršenju krivičnih sankcija* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 85/2005 i 72/2009.
- Zakon o osnovama Sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije* (2003). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 62/2003 i 64/2003.
- Žunić Pavlović, V. (2004). Evaluacija u ресоцијализацији. Beograd: Partenon.

Подаци о аутору

Синиша Милак, мастер педагог је стручни сарадник – педагог у XV београдској гимназији.
E-mail: sinisa.milak@gmail.com

ПРИСТУП КОНЦЕПТУАЛНЕ ПРОМЕНЕ У НАСТАВИ ФИЗИКЕ

Апстракт *Последњих двадесет година обављено је много истраживања која за предмет имају наставу физике, а усмерена су ка испитивању ученичких мисконцепција и могућности и начина превазилажења тог проблема. Бројност таквих истраживања проистиче из чињенице да су мисконцепције најзначајнији фактор који негативно утиче на ученички академски успех. Може се приметити да се већина истраживања бави приступом концептуалне промене, чији је циљ елиминисати проблем мисконцепција и побољшати учење. Приступ концептуалне промене односи се на примену многих стратегија подучавања које се тичу концепата, принципа и феномена у физици. У овом раду дат је, након објашњења основних одлика приступа концептуалне промене, приказ неких стратегија подучавања и метода које се могу користити у настави физике а које су развијене у оквиру тог приступа.*

Кључне речи: *концепти, мисконцепција, настава физике, приступ концептуалне промене.*

CONCEPTUAL CHANGE APPROACH IN THE TEACHING OF PHYSICS

Abstract *Last twenty years witnessed many researches of the physics teaching practice, aimed at examining the students' misconceptions and the possibilities of surpassing this problem. The large number of these researches originates in the fact that misconceptions are the most important factor of poor academic achievement of students. It is worth noting that the majority of the researches deal with the conceptual changes aimed at eliminating the problem of misconceptions and improve learning. Conceptual change approach involves the application of various teaching strategies related to concepts, principles and phenomena in physics. The paper offers, after the explanation of the main features of the conceptual change approach, the review of some teaching strategies and methods, developed within this approach, which may be helpful for teaching physics.*

Keywords: *concepts, misconceptions, physics teaching, conceptual change approach.*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Резюме В течение последних 20 лет были проведены многочисленные исследования о различных проблемах в преподавании физики, направленные на изучение учебных возможностей и заблуждений (мiskonцепции) и путей преодоления этих проблем. Обилие таких исследований связано с тем, что заблуждения в обучении – один из самых важных факторов, который отрицательно влияет на успеваемость учащихся. Следует отметить, что в большинстве исследований рассматривается подход концептуального изменения, который направлен на устранение проблемы недопонимания и на улучшение обучения. Этот подход затрагивает реализацию многих учебных стратегий, таких как концепция, принципы и явления в физике. В данной статье обсуждаются основные характеристики подхода концептуальных изменений и приводится обзор некоторых стратегий обучения и методов, разработанных в рамках этого подхода, которые могут быть использованы в преподавании физики.

Ключевые слова: концепция, заблуждение в обучении, преподавание физики, подход концептуальных изменений.

Увод

У различитим подручјима живота свакодневно се сусрећемо са бројним феноменима из области физике и усвајамо и развијамо опште идеје и схватања тих феномена. Међутим, понекад ти концепти, који су развијени у складу с нашим свакодневним искуством, не одговарају научним чињеницама. Искуство које се не поклапа с научним чињеницама резултира појавом мiskonцепција. Мiskonцепције ометају структурирање стеченог и развијеног знања. Да би се то избегло, потребно је ревидирати усвојене податке и извршити одређене измене података, што се може означити процесом концептуалне промене (Smith et al., 1993).

На полазним основама учења Пијажеа (Piaget) и Цајтгајста (Zeitgeist) приступ концептуалне промене је разрадио Познер (Posner) са сарадницима: Страјком (Strike), Хјусоном (Hewson) и Герцогом (Gertzog) (Posner et al., 1982). Полазећи од Пијажеових принципа асимилације, регулације и противтеже, приступ концептуалне промене је усмерен ка томе да охрабри ученике да уклоне мiskonцепције и да уместо њих усвоје научно знање (Chambers & Andre, 1997; Wang & Andre, 1991). Процесом асимилације ученици упоређују нове концепте са својим старим знањем и додавањем нових информација и значења своје знање реструктурирају. Када је постојеће, развијено знање непотпуно или погрешно, постојеће концепте је потребно преиспитати и редефинисати. Уколико знање не одговара научним концептима, односно када су развијене мiskonцепције, процес

учења се не може успешно одвијати. Приступ концептуалне промене темељи се на следећа четири услова:

- ученик мора бити свестан да је стари концепт неадекватан, да његова схватања нису у складу са реалношћу (незадовољство);
- нови концепт мора бити разумљив (разумљивост);
- нови концепт мора имати смисла за ученика; он мора веровати да је нови концепт истинит (веродостојност);
- нови концепт мора бити користан за ученика, односно ученик треба да буде у могућности да реши сличне проблеме у будућности ослањајући се на нови концепт (плодност) (Posner et al., 1982).

Истраживања су показала да ученици имају мишљење о томе како се ствари догађају и да очекују да су у могућности да предвиде будуће догађаје (Nussbaum & Novak, 2006). С обзиром на то да се мишљење формирано на основу свакодневног искуства тешко и споро мења, потребно је време да се савладају исправни научни појмови (Schmidt, 1997). Заправо, ради се о томе да мисконцепције нису погрешни одговори узроковани неисправношћу или недостатком информација, већ су то информације које су потпуно другачије од научних дефиниција концепата. Ако ученици покушавају да образложе своје концепте који су различити од научних концепата и притом са сигурношћу наводе образложења, онда можемо говорити о ученичким мисконцепцијама. Резултати истраживања показују да су мисконцепције дубоко укорењене и да ће вероватно остати у ученичкој когнитивној структури или чак поново испливати на површину након неколико недеља завршеног наставног рада током којег су ученици показали почетно разумевање научних концепата. Зато се може рећи да су мисконцепције критичан проблем у настави и да њихово превладавање има важну улогу за ефективно и трајно учење.

Најзначајнији захтев конструктивистичког приступа учењу и подучавању, на којем почива и приступ концептуалне промене, јесте да наставник треба више да усмерава ученике него да директно подучава. Наставник треба да се позива на учениково развијено знање и искуство, да исправља мисконцепције ако постоје, надокнађује пропуштене информације и омогућава ученицима да, активно учествујући у раду, повезују своје постојеће знање са новим знањем. Наставници могу да користе многе стратегије у намери да идентификују ученичке мисконцепције и да их исправе. У истраживањима која су имала за циљ да преведу ученичке мисконцепције у научно разумевање како би се развиле личне концептуалне шеме веома често се користе текстови који провоцирају концептуалну промену, концептуално мапирање и аналогije (Stavy, 1991). У тексту који следи даје се приказ наведених и других стратегија које се могу користити у оквиру приступа концептуалне промене.

Приступ концептуалне промене – основне одлике

Шта су концепти?

Концепти су умне представе које, у свом најједноставнијем облику, могу бити изражене једном речју, као што су биљка или животиња, смрт или живот, сто или столица, јабука или наранџа (Carey, 2004). Концепти су пакети значења; они обухватају сличности и разлике, узроке или везе међу објектима, догађајима и другим концептима (Novak, 1996). Формирање концепата је интелектуална операција у којој учествују менталне функције памћења, опажања и закључивања, а у којој је водич језик. Означавање ствари и појава речима од есенцијалне је важности при учењу и тај процес зависи од интеракције наставник–ученик, јер ученик не може сам да открије вокабулар који се користи у науци. Ученик формира појам/концепт кроз интеракцију говора и стварног искуства, али не само на спонтан начин, већ и уз помоћ наставника. Концепти могу имати многострука значења и могу се употребљавати у различите сврхе (Kršnik, 2001). Због њихове комплексности, процес усвајања концепата је дуготрајан и никада се не завршава. Наиме, не постоји коначно усвајање концепта, постоји само мењање значења концепата како се усвајају нове релације.

Статус ученичких концепата

Статус ученичких концепата се мења, односно концептуална промена се дешава само онда када ученик одлучи, имплицитно или експлицитно, да су услови за то испуњени. Хјусон и Торли (Hewson & Thorley, 1989) наводе следеће услове:

1. Да ли је концепт разумљив ученику? То јест, да ли ученик познаје његово значење?

2. Да ли је концепт веродостојан за ученика? То јест, да ли ученик верује да је истинит?

3. Да ли је концепт користан за ученика? То јест, да ли концепт доприноси нечему што има вредност за ученика? Да ли упућује на нове могућности, правце и идеје?

Мера у којој концепт испуњава ова три услова назива се статусом концепта. Што више услова концепт испуњава, виши је његов статус. Ако је нови концепт у конфликту са постојећим концептом, не може бити прихваћен све док се статус постојећег концепта не промени и постане нижи. То се догађа само ако ученик који има развијен концепт истовремено има и разлог да буде незадовољан с њим. Ученичка концептуална екологија игра кључну улогу у одређивању статуса концепта јер, између осталог, обезбеђује критеријум по којем ученик одлучује да ли је дати услов задовољен.

Процес концептуалне промене

Пошто нам концепти помажу у интерпретацији искуства, решавању проблема и суочавању с емоционалним потребама, често остајемо привржени усвојеним и развијеним концептима. Преиспитивање постојећих и усвајање нових концепата не треба да се дешава на штету користи које имамо од постојећих концепата. Са стајалишта учења и педагогије, за описивање потребних услова за концептуалне промене корисно је размишљати у категоријама и терминима асимилације, акомодације и неуравнотежености (Posner et al., 1982).

Асимилација је препознавање да се догађај уклапа у постојећи концепт. Овај процес препознавања је такође селективно игнорисање разлика које се сматрају недовољно истакнутим. Асимилација јача постојећа уверења или убеђења. Акомодација је промена у уверењу о томе како свет функционише, тј. промена у концепту која омогућује да догађај буде асимилван а што није било могуће са претходним концептом. Акомодација се може посматрати као такмичење између концепата (Posner et al., 1982). Када год статус нових концепата премашује статус постојећих, догађа се акомодација. Научни, као и свакодневни, концепт не прихвата се одједном у потпуном облику, већ се развија током времена. Постоји кретање напред и натраг у ученичком уму између спонтаних и неспонтаних концепата док се уклапају у систем. Да би се догодила акомодација, ученик мора постати мотивисан за промену, што се постиже уласком у стање когнитивне неуравнотежености. Неуравнотеженост се може јавити када ученичка очекивања нису испуњена, тј. догађај се не уклапа у постојећа ученичка уверења. Неуравнотеженост је концептуална непримереност, а не контрадикција, односно логичка недоследност.

Учвршћивање концептуалне промене

Резултати истраживања концептуалне промене упућују на то да је задатак наставника да дијагностикују (односно упознају се са...) гледишта својих ученика (знање, претконцепције, мiskonцепције, или алтернативне оквире), а затим да изазову когнитивни сукоб како би променили постојеће оквире ученика у научно прихваћене (Hewson & Thorley, 1989). Битно је створити окружење у учионици у којем су ученици слободни да предлажу идеје и онда да их тестирају без забринутости о исправности тих идеја, као и да учествују у расправи која се темељи на аргументацији сопственог и уважавању туђег мишљења. Приступ концептуалне промене подразумева да наставници изводе наставу на такав начин да ученици доживе свет као рационално и разумљиво место (Strike & Posner, 1992). Учење са разумевањем је оно на чему треба темељити наставу, а не пуко меморисање података. Оно што је одлика приступа концептуалне промене је стављање нагласка на везу између концепата, експерименталних доказа и ученичке концептуалне

екологије (O'Loughlin, 1992). Ефективна настава треба да буде усмерена на разумевање, а не на тачне одговоре.

Концептуална промена у учионици

Учење у учионици може се одвијати на најмање три различита начина. У првом случају, ученик можда нема претходног знања или информација о појмовима који се усвајају, мада може имати неко знање о сродним појмовима. У том случају, претходно знање недостаје, а процес учења се састоји од додавања новог знања. У другом случају, ученик може имати тачно претходно знање о појмовима који се усвајају, али је то знање непотпуно. Учење се тада може одвијати као процес „попуњавања празнина“. У трећем случају ученик је можда стицао идеје, или у школи или из свакодневног искуства, које су у конфликту са појмовима који се усвајају. Стицање знања је у овом трећем случају концептуална промена, односно тај процес није додавање новог знања или допуњавање непотпуног знања, већ мењање претходног нетачног знања у тачно знање.

Стратегије и методе подучавања физике на поставкама приступа концептуалне промене

Текстови који провоцирају концептуалне промене

Када ученици први пут почну да уче физику, они већ имају неке информације, потпуно другачије од научних информација, које отежавају ефективну и ефикасну наставу физике. Они верују да их ове информације уче важним стварима о свету. Традиционалним начином извођења наставе није могуће уочити ученичке мисконцепције (Dewey et al., 1992). У томе могу бити од користи текстови који провоцирају концептуалну промену, наглашавају ученичке мисконцепције, разјашњавају разлоге њиховог постојања и објашњавају на убедљивим примерима зашто оне нису довољно добре (Guzzetti et al., 1997). Ти текстови увек почињу с питањем које активира мисконцепцију у ученичкој свести. У следећем кораку мисконцепција се презентира и ученицима се давањем разних доказа показује зашто нису у праву. Сврха је подстаћи ученике да преиспитују своје концепте и да увиде њихову неадекватност. Када то ураде, неопходно је представити им нови сет информација и примера како би у својој свести заменили мисконцепције с исправним концептима. Истраживања су показала да ученици уз помоћ оваквих текстова преиспитују сопствене мисконцепције, схватају да не знају довољно и да замењују мисконцепције с научним концептима.

Концептуалне мапе

Поред поменутих текстова који провоцирају концептуалну промену, и концептуалне мапе су често коришћен алат за смислено учење физике (Czerniak & Haney, 1998; Guastello et al., 2000; Williams, 1998). Концептуалне мапе су цртежи који показују однос између једног концепта и других концепата из исте категорије. Концептуална мапа је дводимензионална шема која илуструје међусобну повезаност између појмова. Концептуалне мапе ослањају се на Новаков (Novak, 1996) приступ. Новак наглашава важност предзнања као могућност да се уче нови појмови и да концептуална мапа никада није довршена јер се наше схватање нечега стално развија. Новак објашњава да обликовање концептуалне мапе може бити и начин вредновања разумевања градива. Концептуалне мапе помажу ученицима да науче концепте на смислен начин, да повежу своје старо знање са новим, да интегришу старе и нове информације и да их уреде у систем знања.

Аналогије за превладавање мисконцепција

Аналогије су један од најчешће коришћених метода за превладавање мисконцепција при подучавању физике. Аналогија се може дефинисати као објашњење непознате појаве помоћу познатог или сличног феномена. У овом случају, познати феномен је описан као извор, док је непознати циљ. Да бисмо дошли до циља, повезујемо се са доступним изворима. Примена аналогичке подразумева да је процес учења, који се одвија корак по корак, ученицима олакшан и смисленији. Наставници физике имају користи од коришћења метода аналогичке (Brown, 1994) јер примена те методе подстиче ученичко активно учествовање у настави, развија ученичку креативност, као и вештине и способности решавања проблема. Све то резултира трајнијим знањем.

*Обучавање наставника за примену приступа
концептуалне промене у настави физике*

Увидом у резултате бројних истраживања ученичких мисконцепција у области физике, наставници могу да упознају основне одлике приступа концептуалне промене и да сагледају предности његове примене (Novak, 1996). Поред тога, наставници могу да сазнају и да ли и у коликој мери долази до напретка у разумевању науке и математичких концепата код ученика уколико се примењује приступ концептуалне промене. Мартенс (Martens) и Крозијер (Crosier) су у свом истраживању утврдили да се, уколико је приступ концептуалне промене „уграђен“ у програме формалног образовања наставника, будућим наставницима може обезбедити педагошко искуство које ће променити њихове концепте о предавању и учењу науке (Martens & Crosier, 1994). У складу са поменутих резултатима истраживања, Хјусон (Hewson) је са сарадницима развио и применио одговарајући

програм образовања будућих наставника на универзитету Висконсин (Hewson et al., 1999).

Јип (Yip) је предложио да би требало да програми за обучавање наставника имају за циљ развој следећих знања, способности и вештина:

- знања о резултатима истраживања ученичких мисконцепција у науци (помаже наставницима да развију свест и разумевање природе и извора ученичких мисконцепција, што је први корак у изради одговарајућих наставних стратегија);
- „знање о“ и способност примене метода за дијагностиковање ученичких мисконцепција (омогућује наставницима праћење проблема које ученици имају у учењу, као и анализу ефеката примењених наставних стратегија);
- вештине осмишљавања и примене стратегија подучавања које „нападају“ ученичке мисконцепције (односно стратегија базираних на конструктивистичком приступу који има за циљ промовисање концептуалних промена и њиховог развоја, попут: коришћења примера и аналогича, когнитивних конфликта, концептуалних мапа, демонстрација и ученичких активности...);
- предметна знања, односно познавање концепата који се у настави усвајају (нпр. понављање одабраних подручја са којим наставници имају концептуалних проблема у циљу „освежавања“ знања и „консолидације“ разумевања одређених концепата) (Yip, 1998).

Закључак

Да би ученици научили концепт с разумевањем, они морају да спроведу когнитивне процесе који изграђују везе између елемената информација садржаних у концепту. Наставници би, вероватно, били успешнији у свом раду уколико би разумели препреке с којима се ученици сусрећу у процесу учења нових концепата, као и када би били упознати са истраживањима о ученичким мисконцепцијама.

Настава усмерена ка концептуалној промени темељи се на поставкама конструктивизма, односно полази од конструктивистичког разумевања процеса учења и подучавања. Конструктивисти разумеју чињеницу да се ученичко концептуално знање развија током времена, и да ће многе мисконцепције природно нестати како ученици стичу и развијају нова знања, али да је за то потребно време. Друга важна напомена коју треба имати на уму тиче се важности језика у развоју концепата. Концепт није у потпуности схваћен све док се не презентује речима. Стога, дијалог између наставника и ученика и између самих ученика игра кључну улогу у учењу и усвајању нових концепата.

Иако активност ученика у настави, нпр. лабораторијске и практичне активности у настави физике, доприносе учењу с разумевањем, активност ученика неће сама по себи повећати ученичко разумевање науке. Неопходно је практичне и лабораторијске активности ученика повезати са теоријским изучавањем науке. Учење са разумевањем подразумева добро дизајниране, и практичне и теоријске, активности које изазивају ученике и наводе их да преиспитују и реконструишу своје личне концепте. Учење науке обухвата увођење у идеје и процедуре научне заједнице и разјашњавање тих идеја и процедура на индивидуалном нивоу (Driver et al., 1994). Разумевање концепата је кључно и требало би да буде у фокусу наставног рада. Дакле, концептуално учење, а не пуко меморисање. Наставници би требало да скрену ученицима пажњу на процес научног сазнања, а не само на његов садржај, јер су ученици који разумеју процес стицања до сазнања боље припремљени за усвајање садржаја тог сазнања (Basili & Sanford, 1991).

Резултати истраживања о приступу концептуалне промене почели су да се користе у наставној пракси, али и даље је приметна разлика између теоријског и истраживачког знања и праксе наставног рада у учионици. Наставници физике још увек нису довољно добро информисани о приступу концептуалне промене и не примењују препоручене стратегије подучавања и наставне методе на поставкама тог приступа (Duit et al., 2008).

Литература

- Basili, P. A. & Sanford, J. P. (1991). Conceptual change strategies and cooperative group work in chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 28, No. 4, 293-304.
- Brown, D. E. (1994). Facilitating conceptual change using analogies and explanatory models. *International Journal of Science Education*, Vol. 16, No. 2, 201-214.
- Carey, S. (2004). Science as education conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 21, No. 1, 13-19.
- Chambers, S. K. & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 34, No. 2, 107-123.
- Czerniak, C. M. & Haney, J. J. (1998). The effect of collaborative concept mapping on elementary preservice teachers' anxiety, efficacy, and achievement in physical science. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 9, No. 4, 303-320.
- Dewey, I., Dykstra, J. R., Boyle, C. F. & Monarch, I. A. (1992). Studying conceptual change in learning physics. *Science Education*, Vol. 76, No. 6, 615-652.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, Vol. 23, No. 4, 5-12.
- Duit, R., Treagust, D. F. & Widodo, A. (2008). Teaching science for conceptual change: theory and practices. In S. Vosniadu (Ed.), *International Handbook on Conceptual Change* (pp.629- 646). New York: Routledge.

- Guastello, E. F., Beasley, T. M. & Sinatra, R. C. (2000). Concept mapping effects on science content comprehension of low-achieving inner-city seventh graders. *Remedial and Special Education*, Vol. 21, No. 6, 356-364.
- Guzzetti, B. J., Williams, W. O., Skeels, S. A. & Wu, S. M. (1997). Influence of text structure on learning counterintuitive physics concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 34, No. 7, 701-719.
- Hewson, P. W. & Thorley, N. R. (1989). The conditions of conceptual change in the classroom. *International Journal of Science Education*, Vol. 11, No. 5, 541-553.
- Hewson, W. P., Tabachnick, R. B., Zeichner, M. K. & Blomker, B. K. (1999). Educating prospective teachers of biology: introduction and research methods. *Science Education*, Vol. 83, No. 3, 247-273.
- Kršnik, R. (2001). *Metodički priručnik za nastavnike, Fizika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Martens, M. L. & Crosier, S. (1994). Sharon's Story: The usefulness of conceptual change constructs in promoting student reflection. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 5, No. 4, 139-145.
- Novak, J. D. (1996). *Concept mapping as a tool for improving science teaching and learning*. In D. F. Treagust, R. Duit & B. J. Fraser (Eds.), *Improving Teaching and Learning in Science and Mathematics* (pp. 32-43). London: Teachers College Press.
- Nussbaum, J. & Novak, J. D. (2006). An assessment of children's concepts of the earth utilizing structured interviews. *Science Education*, Vol. 60, No. 4, 535-550.
- O'Loughlin, M. (1992). Rethinking science education: beyond Piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, No. 8, 791-820.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, Vol. 66, No. 2, 211-227.
- Schmidt, H. J. (1997). Students' misconceptions' looking for a pattern. *Science Education*, Vol. 81, No. 2, 123-135.
- Smith, E. L., Blakeslee, T. D. & Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 30, No. 2, 111-126.
- Strike, K. A. & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. A. Duschl & R. J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice* (pp. 147-176). New York: New York University Press.
- Stavy, R. (1991). Using analogy to overcome about conservation of matter. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 28, No. 4, 305-313.
- Wang, T. & Andre, T. (1991). Conceptual change text versus traditional text application questions versus no questions in learning about electricity. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 16, No. 1, 103-116.
- Williams, C. G. (1998). Using concept maps to assess conceptual knowledge of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 29, No. 4, 414-42.
- Yip, D. Y. (1998). Identification of misconceptions in novice biology teachers and remedial strategies for improving biology learning. *International Journal of Science Education*, Vol. 20, No. 4, 461-477.

Подаци о аутору

Мр Максуда Муратовић је професор физике у Гиманзији у Живиницама и асистент на Природно-математичком факултету Универзитета у Тузли, Босна и Херцеговина.

E-mail: maxymuratovic@hotmail.com

Наташа Вујисић Живковић

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Приказ књиге:

ОБРЕНОВИЋИ: ДЕТИЊСТВО И ОБРАЗОВАЊЕ – ПРОСВЕТА И ШКОЛСТВО У РУДНИЧКО-ТАКОВСКОМ КРАЈУ (1815–1903–2015)

Аутор: **Недељко Трнавац**

Издавач: Општина Горњи Милановац и Музеј рудничко-таковског краја

Година издања: 2015.

Јубилеји су прилика за подсећање на заборављене или занемарене личности и институције, за нове увиде у поједине аспекте њиховог формирања и деловања у одређеној историјској епохи и значење за данашње генерације. Ову чињеницу имао је на уму професор Филозофског факултета у Београду, Недељко Трнавац, намењујући своје најновије дело „младежи и народу, поводом 200 година од Другог српског устанка“.

Књига *Обреновићи: детињство и образовање – Просвета и школство у рудничко-таковском крају (1815–1903–2015)*, састављена је од две целине: једне, посвећене Обреновићима и њиховом породичном кругу, анализи њиховог одрастања и образовања, и друге, посвећене прегледу развоја школства у рудничко-таковском крају у последња два века. Омеђена на одређене личности и крај, ова књига има шире значење од завичајне историје, на које бисмо се у овом приказу нарочито осврнули.

Династички континуитет код Срба је падом под туђинску власт био драстично прекинут, па су стваране црквено-етнархијске династије, попут Петровића у Црној Гори, односно, тзв. народне династије у новоослобођеној Србији. Проблем васпитања вишег слоја, а у оквиру њега васпитања престолонаследника, био је истакнут од касног средњег века у педагошким списима у западној Европи, а одавно је тема историје педагогије како на Западу тако и у Русији. Осим проучавања детињства и образовања, Петра Другог Петровића Његоша, мотивисаног књижевно-историјским разлозима, ми до сада нисмо имали прилику да се неко огледа у проучавању васпитно-образовног пута наших владара. То је прва тема и први

незаобилазан допринос ове књиге у систематском проучавању нашег педагошког наслеђа.

Код Обреновића као народне династије тај пут, разумљиво, креће народном педагогијом, да би већ за кнеза Михаила и сроднике из његове генерације настао организованији рад на образовању. У случајевима кнеза, потом краља Милана и његовог сина Александра већ имамо организовано образовање прилагођено замишљеним потребама будућег владара, али у оба случаја, у неповољним условима, под влашћу намесништава, без успостављених здравих породичних односа, неопходних у васпитању личности, па и владареве.

Професор Трнавац је савесно и систематично изложио доступне податке о образовању свих владара из куће Обреновића, њихових сродника, као и блиских породица Вукомановића и Луњевица. Овај приступ омогућио је поглед на васпитање новоуспостављеног вишег слоја, од задружних школа до коришћења приватних, дворских учитеља, у које су спадали и неки од најученијих људи овог доба. Надомештен је један аспект у сагледавању Обреновића и Србије њиховог времена који је до сада недостајао.

Други врло значајан аспект рада професора Трнавца односи се на расветљавање улоге Обреновића, пре свега родоначелника династије, Милоша, на просветном пољу. Стереотип о „оријентално неписменом“ кнезу, заснован на познатом писму Вука Стефановића Караџића, разбијен је пре свега на основу досадашњих домета наше историографије у проучавању овог питања, мислимо пре свега на одговарајуће радове Владимира Стојанчевића и Јована Милићевића. Укрштајући њихове генерализације и другу доступну грађу, професор Трнавац је снажно и трајно побио мит о Милошевој антипросветитељској улози, што представља значајан допринос историји националне педагогије и школства, са којим ће морати да рачуна сваки наредни истраживач овог периода, али и сваки педагошки образован грађанин Србије.

У истраживању других аспеката образовања Обреновића аутор се ослонио на радове професора Радоша Љушића, најбољег познаваоца династичке историје Србије XIX века, као и на радове историчара млађе генерације Сузане Рајић, Ане Столић и других. Подједнаку пажњу поклонио је грађи коју су оставили савременици периода о коме пише или њихови генерацијски настављачи.

Наведена одлика књиге професора Трнавца посебно је дошла до изражаја у прегледу развоја школства у рудничко-таковском крају, у којој он из улоге утемељивача школске педагогије као научне дисциплине у Србији даје вредне, документоване и синтетизоване напомене о задружним и државно-општинским сеоским школама у Србији XIX века, које би промакле историчарима без школско-педагошког образовања. Тиме је слика школа, учитеља и ученика која се излаже у књизи поузданија, прелазећи значај завичајног прегледа школског развоја.

Резултати истраживања професора Недељка Трнавца заслужују, дакле, да буду читани у години великог јубилеја двестагодишњице Другог српског устанка, из најмање три разлога:

- дат је први пут у нашој педагошкој историографији преглед васпитања будућих владара;

- развејане су широко распрострањене предрасуде о просветном учинку владе Обреновића;

- пружен је увид у развој сеоског школства у средишњем пределу Србије, који по својим резултатима надилази завичајну културну историју рудничко-таковског краја, обезбеђујући јој заузврат трајно место у националној историји школства.

Најзад, књига професора Трнавца написана је однегованим језиком који краси јасна, језгровита реченица, са богатим илустративним прилозима и изванредно је графички обликована.

Живка Крњаја

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Приказ књиге:

ГДЕ СТАНУЈЕ КВАЛИТЕТ – КЊИГА 2 – ИСТРАЖИВАЊЕ СА ДЕЦОМ ПРАКСЕ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА

Аутор: **Драгана Павловић Бренеселовић**

Издавач: Институт за педагогију и андрагогију
Филозофског факултета Универзитета у Београду

Година издања: 2015

Монографија *Где станује квалитет (књига 2) – истраживање са децом праксе дечјег вртића* је још једна значајна научна студија проф. др Драгане Павловић Бренеселовић у области предшколске педагогије. Кроз најновију монографију, као и већи број до сада објављених монографија, студија и истраживачких научних радова, проф. др Драгана Павловић Бренеселовић развија системски приступ питањима предшколске педагогије.

Полазећи од теоријских поставки социокултурне теорије развоја и учења, социологије детињства, постмодернизма и постструктурализма и на њиховим основама насталих документа о правима детета, у монографији *Где станује квалитет (књига 2) – истраживање са децом праксе дечјег вртића* уношењем нових мотива наставља се стилизовање слике о детету као компетентном учеснику са правима на учешће, слике о детињству као вредној и видљивој друштвеној категорији и слике о дечјем вртићу као заједници учења у којој је васпитање усмерено на добробит детета и сарадњу.

Структуру књиге чине четири целине у оквиру којих је представљено више од двадесет тема: *Пут до истраживања са децом* (теоријска, етичка и методолошка основа истраживања са децом; консултовање са децом и слушање деце као различити нивои партиципације у истраживањима са децом; мозаик приступ истраживању са децом); *Дечја перспектива о димензијама квалитета праксе дечјег вртића* (анализа података како деца виде простор и активности у дечјем вртићу, односе са вршњацима и одраслима, какав би вртић деца желела; идентификовање носећих тема којима се деца баве у истраживању); *Квалитет праксе дечјег вртића*

из перспективе детета (генерисање кључних порука истраживања са децом и њихова анализа у оквиру теоријских полазишта – школаризација дечјег вртића, добробит детета као пројекција за будућност; сегрегација деце; (не)различитост); *Шта смо као истраживачи научили из консултовања с децом* (слика о деци као коистраживачима; потенцијали истраживања са децом; смернице за грађење праксе дечјег вртића). Завршно поглавље у оквиру четврте целине, *Како прећи границе: смернице за грађење квалитета праксе дечјег вртића*, упућује на пут којим се промена праксе дечјег вртића може започети кроз међусобно слушање деце и одраслих.

Текст употпуњује велики број дечјих цртежа и мапа, преко тридесет ауторских табела, графикона као и једанаест шематских приказа, којима се систематизују полазишта, подаци и носеће поруке истраживања. Из приказане структуре се може видети да се кроз целине и теме читаоци уводе у темељну реконструкцију устаљених оријентација и значења у предшколској педагогији и предшколском васпитању.

Монографија представља иновативни приступ у педагошкој научној литератури код нас и отвара простор за сагледавање педагогије у светлу савремених теоријско-методолошких полазишта, на основу чега јој се може приписати више важних доприноса.

Посебан допринос чини научно утемељен приступ у ком се дечја перспектива слуша и разумева и предшколско васпитање тумачи као етичка пракса. Настојањем да се разуме дечја перспектива и укаже на њену вредност као и вредност онога који слуша, васпитање се сагледава на основама *педагогије слушања* у којој је узајамно слушање деце и одраслих суштина васпитања.

Значајан допринос односи се на методолошки приступ и конструкцију истраживања. У монографији се представља савремени мозаик приступ усмерен на истраживање дечје перспективе и учешће деце као коистраживача. Интегрисање различитих техника и корака у истраживању мозаик приступом засновано је на претходној студиозној анализи односа епистемолошких и методолошких поставки истраживања са децом, чиме се читаоцима олакшава и употпуњује разумевање ове врсте истраживања. Постављена конструкција истраживања одражава не само комплексност истраживачког приступа него и посебну инвентивност у научном истраживању: дечја перспектива се истражује и интерпретира, затим укршта са теоријским полазиштима у издвајању тема и генерисању образаца за разумевања квалитета праксе дечјег вртића, као и за елаборацију смерница грађења квалитета. Циклични однос анализе и синтезе уоквирен је метаанализом целокупног истраживања, којом су отворена потпуно нова питања и увиди у подручју истраживања са децом.

Монографија има значајан допринос у теоријском утемељењу приступа грађења квалитета у пракси дечјег вртића, који је недовољно познат у нашој педагошкој литератури. Дискурсом грађења квалитета, у ком се квалитет схвата као мултидимензионалан, мултиперспективан, партиципативан, уноси се значајна

промена у разумевање значења квалитета предшколског васпитања у односу на доминирајући дискурс осигурања квалитета и механицистичко схватање праксе дечјег вртића. Сагледавање праксе дечјег вртића, њене трансформације у кључним димензијама и постављање смерница за реструктурирање и рекултурацију дечјег вртића из дискурса грађења квалитета отвара нову парадигму разумевања и истраживања квалитета васпитања и образовања у нашој педагошкој теорији и пракси.

Монографија представља посебан допринос у генерисању питања и проблема са којима се суочава предшколско васпитање и образовање, а можемо рећи и васпитање и образовање у целини у Србији. Темељном анализом и систематизовањем смерница грађења квалитета проф. др Драгана Павловић Бренеселовић ствара претпоставке за преиспитивање устаљених, преовлађујућих образаца у институционалном васпитању и образовању, попут школаризације и унификације предшколског васпитања, положаја детета, конформизма, различитих врста сегрегације. Монографију би због тога требало прихватити као позив на критичко преиспитивање свих учесника на различитим нивоима образовног система у подршци промени приступа васпитању и образовању.

Монографија *Где станује квалитет (књига 2) – истраживање са децом праксе дечјег вртића*, као посебан теоријско истраживачки и вредан извор смерница за промену постојеће праксе предшколског васпитања, свакако ће подстаћи бројне истраживаче на даља истраживања са децом и преиспитивање разумевања квалитета предшколског васпитања.

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Настава и васпитање је часопис у којем се објављују оригинални научни, прегледни и стручни радови педагошке тематике. У часопису се објављују и прикази монографских публикација.

Достављање радова

Радови се достављају искључиво електронском поштом на адресу:

casopis@pedagog.rs

Рад се доставља у текст процесору Microsoft Word, страница А4 формата, фонт Times New

Roman, величина слова 12, проред 1,5 lines.

Језик рада

Радови се достављају на српском језику, користи се ћирилично писмо (Serbian, cyrillic), енглеском или руском језику.

Радови се објављују на српском, енглеском или руском језику.

Дужина рада

Радови треба да буду дужине до једног ауторског табака, односно до 30.000 знакова с празним местима. У обим радова нису урачунати апстракт и списак коришћене литературе на крају рада.

Оцењивање радова

Након пријема радова за актуелни број уредник обавља преглед радова и доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања. Уколико се радови тематски не уклапају у концепцију часописа или текстови нису усклађени са упутствима за ауторе и са захтевима који треба да се испуне, аутори се обавештавају о томе да рад не може бити прихваћен.

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензенти не знају ауторов идентитет, нити аутори добијају податке о идентитету рецензента.

Након рецензирања, редакција доноси одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада. Сви аутори добијају информацију о одлуци редакције, при чему аутори чији су радови одбијени и аутори којима се радови враћају на корекцију добијају на увид рецензије.

Уколико аутор поново достави рад за објављивање, дужан је да у писменој форми редакцију упозна са свим изменама које је начинио у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), као и да у тексту јасно означи извршене измене у складу са примедбама и препорукама рецензента.

Писање рада

Насловна страна. Насловна страна текста треба да садржи следеће информације: наслов рада, име аутора (коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства).

Уколико су радови резултат рада на научно-истраживачким пројектима, у фусноти уз наслов рада на насловној страни рада треба дати основне податке о пројекту.

Све странице рада морају бити нумерисане (у доњем левом углу).

Наслов рада. Наслов рада треба да буде концизан, али прецизно формулисан, написан великим словима, болдиран.

Апстракт. Апстракт треба да има до 1400 знакова (с празним местима). Апстракт се прилаже на језику на којем је писан рад уз обавезан превод апстракта на српски језик уколико се рад прилаже на енглеском или руском језику. Апстракт се објављује на три језика (српски, енглески и руски), а редакција обезбеђује превођење апстракта на друга два језика.

Уколико се ради о радовима који представљају приказ обављених истраживања, апстракт треба да садржи следеће елементе: значај проблема истраживања, циљеве истраживања, методологију истраживања, кључне резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. У случају прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе, апстракт треба да садржи: проблем који се у раду разматра, приказ структуре рада, кључне информације и објашњења која се дају у тексту и закључке.

Кључне речи. Уз апстракт треба дати и кључне речи (до пет) на језику рада.

Структура рада. Рад треба да буде структуриран на одговарајући начин. Сви радови треба да имају увод и закључак. Радови који представљају приказ обављених истраживања, поред увода и закључка, треба да имају следеће одељке: полазне теоријске основе истраживања (где ће наслови одељака бити формулисани у складу с темом рада), методологија истраживања, резултати истраживања и дискусија (уз навођење педагошких импликација обављеног истраживања). Структуру прегледних радова и радова који представљају теоријске анализе треба ускладити са основном темом рада.

Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, дати центрирано и болдирано, величина слова 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се дају курзивом, центрирано изнад параграфа или курзивом, увучено у параграфу, у „реченичној“ форми. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Референце. Позиве на изворе у тексту и списак коришћене литературе на крају рада треба дати у складу са АПА стилом (APA Citation Style - American Psychological Association).

Све референце на српском језику у списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту наводе се латиницом, без обзира на врсту писма на коме су штампани коришћени извори – књиге и часописи. Имена свих аутора која се наводе у списку коришћене литературе на крају рада и у заградама у тексту пишу се увек на исти начин. Презимена српских аутора наведена у тексту пишу се писмом на коме је достављен текст. Презимена страних аутора у тексту се наводе или у оригиналу или у српској транскрипцији – фонетским писањем презимена. Уколико се транскрибују, у загради се обавезно наводе у оригиналу, на пример: Пијаже (Piaget, 1975).

Позиве на изворе у тексту треба дати у заградама уз навођење: презимена аутора, године издања коришћеног извора и броја странице уколико се ради о цитату. Навођење више аутора у загради треба уредити алфаветски, а не хронолошки. Ако су у питању два аутора, у загради се наводе оба аутора. Уколико је више од два аутора, у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница – *i sar.* (за ауторе са српског говорног подручја) или *et al.* (за стране ауторе).

Списак коришћене литературе треба да обухвати искључиво изворе на које се аутор позива у раду.

На списку коришћене литературе на крају рада није потребно стављати редне бројеве испред референци.

Примери навођења референци на списку коришћене литературе на крају рада:

Књига: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача.

Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Чланак у часопису: Референца треба да садржи презимена свих аутора с иницијалима, годину издања у загради, наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (годиште), број, странице.

Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*, God. 67, Br. 2, 252-260.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, with Implications for Teacher Education. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 2, 103-112.

Поглавље у књизи (тематском зборнику): Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, назив поглавља, иницијале и презиме

свих уредника, наслов књиге (курзивом), прву и последњу страницу поглавља у загради, место издања и издавача.

Spasenović, V. (2012). Povezanost kvaliteta socijalnih odnosa i školskog postignuća učenika: razlike s obzirom na pol. U Š. Alibabić, S. Medić i B. Bodroški Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju - izazovi i perspektive* (str. 285-300). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Melton, G. B. (1983). Decisions Making by Children: Psychological Risks and Benefits. In G. B. Melton, G. P. Koocher & M. J. Saks (Eds.), *Children's Competence to Consent* (pp. 21-41). New York: Plenum Press.

Научни скупови и конференције – радови штампани у целини: Референца треба да садржи презиме и иницијале аутора, годину издања, наслов прилога, иницијале и презиме свих уредника, наслов издања, назнаку: штампано у целини, назив скупа, време одржавања скупа, место одржавања скупа, прву и последњу страницу прилога, место издања, назив институције – организатора скупа.

Spasenović, V., Vujisić Zivković, N. & Skubic Ermenc, K. (2012). The Role of Comparative Pedagogy in the Training of Pedagogues in Serbia and Slovenia. In N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye & P. Almeida (Eds.), *International Perspectives on Education, BCES Conference Books, Full Papers, June 28-30 2012, Sofia* (pp. 36-42). Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.

Необјављене докторске дисертације и магистарске тезе: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), назнаку: докторска дисертација или магистарска теза, место, институцију.

Stamatović, J. (2013). *Vrednovanje rada nastavnika u funkciji unapređivanja rada škole* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Web документ: Референца треба да садржи име аутора, годину, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адресу.

Duit, R. (2006). *Science Education Research – An Indispensable Prerequisite for Improving Instructional Practice*. Retrieved August 11, 2012 from the World Wide Web <http://www.esera.org/media/summerschool/esera2006/DUITBR.pdf>

Званична документа: Референца треба да садржи назив документа (курзивом), годину објављивања, назив гласила, број.

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika (2012). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 5/2012.

Табеле и графикони. Уколико текст садржи табеле и графиконе, свака табела, односно графикон треба да буде означен одговарајућим редним бројем и да има јасно и прецизно формулисан наслов. Све скраћенице наведене у табелама и графиконима треба да буду објашњене. Објашњења (легенду) треба дати испод табеле или графикона.

Табеле и графикони треба да буду дати у Microsoft Word формату (што подразумева да су графикони илустровани у Word-у). У случају да текст садржи табеле и графиконе преузете са интернета, треба да се дају искључиво у резолуцији 300 dpi, grayscale color mode. Ти параметри важе и за фотографије које се прилажу као део текста.

Фусноте и скраћенице. Фусноте и скраћенице требало би избегавати. Уколико се користе, фусноте треба да садрже само додатни текст (коментар), а не податке о коришћеним изворима.

Напомена: Уз рад је потребно редакцији доставити следеће информације о аутору (ауторима): година рођења, (научно) звање, радно место, e-mail адреса, контакт телефон.

CONTRIBUTORS' NOTES

Journal of Education is a journal in which original scientific research articles, reviews and action research reports in the field of pedagogy as well as reviews of relevant monographic publications are published.

Submission of papers

Papers should be submitted by e-mail only to

casopis@pedagog.rs.

The paper is submitted in the text processor Microsoft Word, page A4 format, font Times New Roman, font 12, line spacing 1.5 lines.

Language

Papers should be submitted in the Serbian language and cyrillic alphabet.

Foreign contributors submit papers in English or Russian. The papers are published in Serbian, English or Russian. Each paper has Abstracts in Serbian, English and Russian.

The length

The papers should not exceed 30000 characters and spaces. The Abstract and Reference List, which should be at the end of the paper, are not included.

Evaluation of papers

After the receipt of the papers for a particular issue the current editor in-chief reviews them and decides which will be reviewed by two competent reviewers. The reviewers do not know the author's identity, and the authors do not receive information about the identity of the reviewers.

If a paper does not fit the concept of the journal, or the text does not follow the instructions for authors and other requirements, the authors will be informed about the rejection of the paper.

After the review, the Editorial Board decides on publishing, eventual correction or the rejection of a paper. All authors receive information about the Board's decisions, and those authors whose papers are rejected or require corrections receive reviews, too.

If an author submits the paper again they should report (in written form) about all changes done on the original text (page number and marked place where the change was done) in accordance with the remarks and suggestions of the reviewers.

Writing a paper

Title page. The title page should contain the following information: the title, the name of the author/s, the name of the institution, the town, the state (if the author is from abroad).

If a paper reports about the work in scientific-research projects, the essential information about the project should be given in a footnote following the title.

All pages should be numbered in the lower left corner.

The title. The title should be concise, precisely formulated, in bold capital letters.

Abstract. An abstract should contain 1400 characters (with spaces) and be written in the language of the paper. It will be published in three languages (Serbian, English, Russian), and the Editorial Board provides translations in other two languages.

If a paper is about a performed research the abstract should contain the following elements: the importance of the researched problem, the aims of the research, research methodology, key results, conclusions and pedagogic implications. In the case of review papers and papers dealing with theoretical analyses the content of the abstract should reflect the nature of the paper and the content of the text.

Keywords: Up to five keywords in the language of the paper follow the abstract.

The structure of a paper. The paper should be structured in the proscribed way. All papers should contain Introduction and Conclusion. The papers describing a performed research, besides introduction and conclusion should include the following sections: initial research hypotheses, research methodology, results and discussion. The structure of a review paper or theory analysis should be adequate to the nature of the theme.

The heading of the sections should be formulated precisely, centered and bold. If a section contains sub-headings they should be given in italics, centered above a paragraph, indented, in a "sentence form". The headings and sub-headings should not be numerically denoted.

References. The references/bibliography should be stated according to the APA Citation Style - American Psychological Association).

All references in Serbian, given in the Reference List at the end of the paper should be in Latin letters regardless of the type of the letters used in the used sources - books or journals. The names of all authors which are stated in the Reference List and in brackets within the text are always transcribed in the same way. The surnames of Serbian authors are written in the alphabet used in the paper. The surnames of foreign authors are written either in original or in Serbian transcription - phonetic principle. If transcribed, the original transcription should be given in brackets. References within the text should contain: the author's surname, the year of publication of the used source and the number of the page if a citation is used. If more authors should be cited in brackets within the text, they are cited in alphabetic order, not chronologically. If there are only two authors, both should be written in brackets, but if there are more than two then the surname of the first author is given and the abbreviation "i sar." (for the authors from Serbian speaking regions) or "et al." (for foreign authors)

The Reference List at the end of the paper should not be numerically denoted.

The notes for citing the references of the used literature at the end of the paper:

Book: the reference should contain the surname and name initials of the author, the year of publication, the title (in italics), the place and name of the publisher.

Journal article: the reference contains the family names and name initials of all authors (the year of publication - in brackets), the title of the article, full name of the journal (italics), volume (year) number, pages.

Chapters in a book / thematic Proceedings: the reference should contain the surname and name initials of the author, the title of the chapter, initials and surnames of all editors, book title (italics), the first and the last page of the chapter (in brackets), place and publisher.

Scientific meetings and conferences - the papers published in full: the reference should contain the author's surname and name initials, the year of publication, the title of the article, initials and surnames of all editors, the title of the publication, the note: published in full; the name and time of the meeting, the first and the last page of the article, the place of publication and the name of the institution - the organizer of the meeting/conference.

Unpublished master and doctoral theses: the reference should contain the name of the author, the title of the document (italics) and the note: doctoral, master thesis, place, and institution.

Web documents: the Reference contains the name of the author, the title of the document (italics), the date when the site was visited, web address.

Legal documents: the reference should contain the title of the document (italics), the year of publication, the name of the media, the number.

Tables and graphs. If a text contains tables and/or graphs, each table or graph should be numerically denoted with a clearly and precisely formulated title. All abbreviations in the tables and graphs must be explained. The explanations (legend) should be given under the table or graph.

Tables and graphs should be in Microsoft Word format (which means that the graphs are illustrated in Word). In case that the text contains tables and charts downloaded from the Internet they should be only in 300 dpi resolution, grayscale color mode. The same parameters should be applied to any photographs enclosed as part of the text.

Footnotes and abbreviations. Abbreviations and footnotes should be avoided. If used, footnotes should contain only the additional information or comment, not the data about the used sources.

Note: The paper should be accompanied by the following information to the Editorial Board: the name/s of the author/s, the year of birth, academic qualification, work position, e-mail address, phone contact.

ПРАВИЛО ПУБЛИКАЦИИ ДЛЯ АВТОРОВ

В журнале “Обучение и воспитание” (Настава и васпитање) публикуются научные и обзорные статьи, сообщения, информационные материалы по педагогике и дидактике. В журнале публикуются рецензии о монографических изданиях.

Представление рукописи.- Материалы направляются в редакцию только по электронной почте по адресу: **casopis@pedagog.rs**.

Требования к оформлению рукописей: текст должен быть представлен в текстовом редакторе Microsoft Word, на странице стандартного формата А4, шрифтом – Times New Roman, размер шрифта 12, межстрочный интервал – 1,5. При отправке статьи по электронной почте необходимые шрифты прилагаются отдельными файлами.

Язык статей.- Журнал выходит на сербском языке, на кириллице (Serbian, cirilic). К публикации также принимаются статьи на английском и русском языках, написанные заграничными сотрудниками. Статьи публикуются на сербском, английском или на русском языке; каждая статья сопровождается резюме на сербском, английском и русском языках.

Объем статьи.- Предельный объем рукописей – 16 страниц основного текста, или 30 000 знаков с пробелами. В объем статьи не входят резюме и список используемой литературы в конце статьи.

Оценка рукописи.- Главный редактор принимает решение о том, какие из полученных рукописей пройдут процесс рецензирования. Рукописи, оформленные без соблюдения указанных требований, не рассматриваются. Рукописи рецензируются двумя компетентными рецензентами. Рецензентам не сообщается имя автора, автору не сообщаются имена рецензентов.

После рецензирования редакция принимает решение о публикации, доработке или отказе от публикации. Все авторы получают информацию о решении редакции. Если автор вновь представляет данную работу для публикации, он должен в письменном виде сообщить о всех изменениях, которые он сделал в тексте (номер страницы и место изменений), в соответствии с замечаниями и рекомендациями рецензентов.

Заглавный лист.- Заглавный лист текста должен включать следующую информацию: название статьи, сведения об авторе (соавторах): фамилия, имя, ученая степень, звание, место работы, город, страна. В случае, если работа содержит результаты, полученные в рамках научно-исследовательского проекта, в сноске приводится основная информация о проекте.

Все страницы текста должны быть пронумерованы (левый нижний угол).

Заглавие статьи.- Заглавие статьи печатается строчными буквами, жирным шрифтом.

Резюме.- Предельный объем резюме – 1400 знаков (с пробелами). Резюме к статье должно быть представлено на языке статьи. Резюме публикуется на сербском, английском и русском языках, а редакция обеспечивает перевод резюме. В резюме предлагаемых для публикации научных статей автор должен дать обоснование актуальности темы, четкую постановку целей и задач исследования, аргументацию, обобщения и выводы, представляющие интерес своей новизной, научной и практической (педагогической) значимостью. В случае обзорных статей и статей, представляющих собой теоретический анализ, содержание резюме должно соответствовать характеру работы и содержанию текста.

Ключевые слова.- Резюме сопровождается списком ключевых слов (до пяти) на языке работы.

Структура работы.- Статья должна быть структурирована соответствующим образом. Все работы должны иметь введение и заключение. Кроме того, исследовательские работы должны иметь следующие разделы: теоретические основы исследования, методологию, результаты и обсуждение полученных результатов. Структура обзорных и других статей должна быть согласована с основной темой работы.

Заголовки разделов печатаются курсивом. Заголовки разделов и подзаголовки приводятся без нумерации.

Ссылка.- Литература, на которую даются ссылки в тексте, приводится в конце статьи в соответствии с АПА (АПА Цитативон Стюле – Америцан Псυχологицал Ассоциативон). Ссылки на литературу в тексте даются в скобках: фамилия автора, год издания, страницы.

Литература в конце статьи приводится без нумерации с указанием следующих выходных данных:

- для книг – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название книги (курсивом), место издания и издательство.

- для статей в журнале – фамилия, инициалы автора, год издания в скобках, полное название статьи, полное название журнала (курсивом), год и номер журнала, страницы.

- для статей в книге, сборнике – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника или книги, где опубликована статья (курсивом), страницы, определяющие границы статьи в издании, место издания, издательство.

- научные конференции – фамилия, инициалы автора, год издания, полное название статьи, фамилии и инициалы всех редакторов, название сборника,

название конференции, время и место проведения конференции, страницы, определяющие границы статьи в издании, город издания, название института – организатора конференции.

- неопубликованные кандидатские диссертации и магистерские работы – ссылка должна включать фамилию и имя автора, год, название (курсивом), заметку: кандидатская диссертация, магистерская работа, место, институт – университет, факультет.

- веб документ – ссылка должна включать имя автора, год, название документа (курсивом), время посещения сайта, интернет адрес.

- официальные документы – название документа (курсивом), год издания, название публикации, номер.

Таблицы и графики.- Если в тексте содержатся таблицы и графические материалы, они должны быть отмечены порядковым числительным. Все сокращения, перечисленные в таблицах и графиках должны быть объяснены. Пояснения должны быть приведены под таблицей или графическим материалом.

Таблицы и графики должны быть представлены в формате Microsoft Word, (что означает, что графики показаны в Word). В случае если текст содержит таблицы и графики, загруженные из Интернета, они должны быть представлены исключительно в резолуции 300 dpi, grayscale color mode. Данное следует применять и к фотографиям, которые представлены как часть текста.

Сноски и сокращения.- Сноски и сокращения следует избегать. По необходимости сноски могут содержать только дополнительный текст (комментарий); данные об используемых источниках не приводятся в сноске.

Примечание: К рукописи прилагаются следующие сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, год рождения, ученая степень, звание, место работы, электронный адрес, номер телефона.

Настава и васпитање не плаћа општи порез на промет.
Часопис има ранг међународног и излази уз помоћ
Министарства просвете и науке Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Financial Assistance:
Ministry of Education and Science
Pedagogical Society of Serbia

Subscription: 60 EUR institutions
 40 EUR individuals

Please find listed below the instructions for your incoming
EUR payments, as follows:

56A: Intermediary bank:

Deutsche bank AG

SWIFT code: DEUTDEFF

57A: Account with institution:

Piraeus bank AD Beograd

SWIFT code: PIRBRSBG

59: Beneficiary customer:

Name: PEDAGOŠKO DRUŠTVO SRBIJE

Adress: TERAZIJE 26, BEOGRAD (STARI GRAD)

IBAN: RS3512512000000111178

