

# ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

## Настава и васпитање

---

UDK 37            ISSN 0547-3330            Београд  
НВ год. LXI    Број 2. стр. 203-388            2012.

---

### РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић  
др Павел Згага, Словенија  
др Драгица Тривић  
др Илке Паршман, Немачка  
др Снежана Маринковић  
др Росица Александрова Пенкова,  
Бугарска  
др Наташа Матовић  
др Ала Степановна Сиденко, Русија  
др Емина Хебиб  
др Искра Максимовић  
др Гордана Николић  
др Саша Дубљанин

### ГЛАВНИ И ОДГОВОРНИ УРЕДНИК

др Гордана Зиндовић Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводиоци  
За енглески језик др Анђелка Игњачевић  
За руски језик др Дара Дамљановић

Секретар редакције  
Маја Врачар

Компјутерска припрема и коректура:  
Предраг Вучинић

За издавача:  
Биљана Радосављевић

Штампа: VIDGRAF, Београд

# PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

## Journal of Education

---

UDK 37            ISSN 0547-3330            Belgrade  
JE Year LXI    No. 2. p. 203-388            2012.

---

### EDITORIAL BOARD

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

### EDITOR-IN-CHIEF

Gordana Zindović Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

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

Secretary  
Maja Vračar

Design and typeset:  
Predrag Vučinić

For the publisher:  
Biljana Radosavljević

Printing: VIDGRAF, Belgrade

# Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LXI

Број 2. стр. 203-388

2012.

## САДРЖАЈ

<i>Јован Мирић</i> : Теорије развоја емоција.....	207
<i>Марија Сакач, Јелена Пантић</i> : Програми социо-емоционалног учења у школи .....	221
<i>Мирослав Павловић, Весна Жунић-Павловић</i> : Концепт резилијентности у савременој литератури.....	232
<i>Сунчица Маџура-Миловановић, Мојца Печек</i> : Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању.....	247
<i>Емина Копас-Вукашиновић, Виолета Јовановић</i> : Говорне активности предшколске деце у функцији развоја њихових креативних потенцијала .....	266
<i>Зорица Станисављевић-Петровић, Марија Цветковић</i> : Примена програма превенције вршњачког насиља у школи.....	280
<i>Ала Степановна Сиденко</i> : О продуктивној професионалној комуникацији код имплементације државних образовних стандарда друге генерације: од теорије ка пракси.....	294
<i>Бланка Богуновић, Јелена Дубљевић, Тијана Мировић, Љиљана Дубљевић</i> : Вредносне оријентације младих музичара .....	317
<i>Биљана Јерemiћ</i> : Модели комуникације током хорског извођења .....	333
<i>Јелена Јерковић</i> : Вештина писања у настави енглеског језика на технолошким факултетима у Србији .....	350
<i>Станко Цвјетићанин, Мирјана Сегединац, Гордана Николић</i> : Ефикасност учења о животињама путем откривања у разредној настави .....	365
<i>Упутство за ауторе прилога</i> .....	383

# Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LXI

No. 2. p. 203-388

2012.

## CONTENTS

<i>Jovan Mirić: Developmental theories of emotions</i> .....	207
<i>Marija Sakač, Jelena Pantić: Socio-emotional learning programmes in school</i> .....	221
<i>Miroslav Pavlović, Vesna Žunić-Pavlović: The resilience concept in contemporary literature</i> .....	232
<i>Sunčica Macura-Milovanović, Mojca Peček: Attitudes of future teachers in Slovenia and Serbia towards inclusive education</i> .....	247
<i>Emina Kopas-Vukašinović, Violeta Jovanović: The function of preschool children's speech activities in the development of their creative potential</i> .....	266
<i>Zorica Stanisavljević-Petrović, Marija Cvetković: Application of a programme for the prevention of peer violence in school environment</i> .	280
<i>Ala Stepanovna Sidenko: About productive professional communication in implementation of official educational standards of second generation: from theory to practice</i> .....	294
<i>Blanka Bogunović, Jelena Dubljević, Tijana Mirović, Ljiljana Dubljević: Value orientations of young musicians</i> .....	317
<i>Biljana Jeremić: Models of communication during choir performance</i> .....	333
<i>Jelena Jerković: Writing skills in the curricula of faculties of technology in Serbia</i> .....	350
<i>Stanko Cvjetičanin, Mirjana Segedinac, Gordana Nikolić: Efficacy of learning about animals by discovering in junior elementary school</i> .....	365
<i>Notes for contributors</i> .....	385

# Обучение и воспитание

UDK 37

ISSN 0547-3330

Белграде

НВ год. LXI

Номер 2. стр. 203-388

2012.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Йован Мирич</i> : Теории развития эмоций.....	207
<i>Мария Сакач, Елена Пантич</i> : Программы социально-эмоционального обучения в школе .....	221
<i>Мирослав Павлович, Весна Жунич Павлович</i> : Концепт резилиентности в современной литературе.....	232
<i>Сунчица Мацура Милованович, Мойца Почек</i> : Мнения будущих учителей из Словении и Сербии об инклюзивном образовании .....	247
<i>Эмина Копас Вукашинович, Виолета Йованович</i> : Речевая деятельность дошкольников и развитие их творческих способностей.....	266
<i>Зорица Станисавлевич Петровиц, Мария Цветкович</i> : Применение программы превенции сверстнического насилия в школьной среде.....	280
<i>Сиденко Алла Степановна</i> : О продуктивном профессиональном общении при введении ФГОС второго поколения в школе: от теории к практике.....	294
<i>Бланка Богунович, Елена Дублевич, Тияна Мирович, Лиляна Дублевич</i> : Ценностные установки молодых музыкантов.....	317
<i>Биляна Еремич</i> : Модели коммуникации и хоровое пение .....	333
<i>Елена Еркович</i> : Обучение письму и преподавание английского языка   на технологических факультетах в Сербии.....	350
<i>Станко Цветичанин, Мирьяна Сегединац, Гордана Николич</i> : Эффективность усвоения знаний о животных путем открытия в классном обучении.....	365
<i>Рекомендация авторам</i> .....	387

## ТЕОРИЈЕ РАЗВОЈА ЕМОЦИЈА

**Апстракт** Овај чланак доноси преглед савремених развојно-психолошких теорија емоција. Изабране су за детаљнији приказ само три теорије: теорија Керола Изарда, теорија Алана Сроуфа и теорија Холодинског и Фридлмајера. Оне су изабране не само зато што су најразвијеније, него и зато што су добро поређане дуж континуума од натуралистичких до срединистичких становишта (редом којим су и наведене). На крају рада указано је на неколико њихових заједничких поставки, као што су одређивање емоције као система, истицање функционалног аспекта емоција, усредсређивање махом на узраст до поласка у школу, усредсређивање на настанак емоција и сл. Такође је указано на главне разлике међу њима: у наглашавању улоге сазревања или (социјалног) учења, процеса диференцијације емоција итд. Најзад, аутор је указао и на педагошке потенцијале трију теорија које су приказане.

**Кључне речи:** теорије развоја емоција, настајање емоција, емоционално изражавање, социјални конструктивизам

## DEVELOPMENTAL THEORIES OF EMOTIONS

**Abstract** The article presents a review of some contemporary developmental psychology theories of emotions. For a detailed analysis selected are only three theories: Caroll Izard's, Alan Sroufe's and the Holodinski and Friedlemeier's theory. These theories were selected not only because they are the most elaborated but also because they are well positioned along the continuum from naturalistic to environmentalistic standpoints (in that order). The concluding part indicates some common grounds for all three theories, for instance: conceptualizing emotions as a system, focus on emergence of emotions, etc; and the mayor differences between them, as for instance: stressing the role of maturation or (social) learning, the process of differentiation of emotions, etc. At the end, the author stresses pedagogic potentials of these three presented theories.

**Keywords:** developmental theories of emotions, origin of emotions, expressing emotions, social constructivism.

## ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИЙ

**Резюме** В статье приводится обзор современных возрастно-психологических теорий, посвященных эмоциям. Более подробно рассматриваются три теории: теория Керола Изарда, теория Алана Сроуфа и теория Холодинского и Фридлмейера. Данные теории выбраны не только потому что они хорошо обоснованы, но и потому что между ними существуют преобладающие связи, от натуралистских до средообразующих взглядов (по вышеуказанному порядку), В

<sup>1</sup> jovmiric@gmail.com

конце статии рассмотрены некоторые общие положения, такие как определение эмоции как системы, анализ функционального аспекта эмоций, особенности дошкольного возраста, происхождение эмоций и пр. Указывается на основную разницу между ними, которая касается роли социального учения, процесса дифференцирования эмоций и т. п. Автором подчеркивается педагогический потенциал каждой из приведенных теорий.

**Ключевые слова:** теория развития эмоций, возникновение эмоций, проявление эмоций, социальный конструктивизм,

Трећу и четврту деценију XX века обележио је први процват психолошког интересовања за емоционални развој деце. Као најзначајнији ствараоци тога периода појављују се Џон Вотсон, који двадесетих година ствара теорију емоционалног развоја путем условљавања и комбиновања, Катарина Бриџес, која ствара теорију диференцијације емоција (Bridges, 1932) и Флоренс Гудинаф, која истражује развој изражавања емоција (Goodinough, 1934). Иза тога периода следе четири пуне деценије скоро потпуног замирања интересовања развојних психолога за ово поље. Подстицај оживљавања теоретисања и истраживања емоција одраслих (у општој психологији) било је дело Силвана Томкинса објављено почетком шездесетих година (в. Огњеновић и Шкорц, 2005), што се онда, са малим закашњењем, одразило и у развојној психологији; прве теорије развоја емоција стварају управо Томкинсови ученици К. Изард (С. Е. Izard), К. Барет (К. С. Barrett) и Џ. Кампос (J. J. Campos).

Иако ни те четири деценије нису биле обележене потпуним ћутањем о емоционалној страни личности (тачније речено, о афективној страни), важно је то да су емпиријска истраживања изостала. Седамдесетих година, међутим, настаје не само снажан талас истраживања и теоретисања, него се временом јављају и нови часописи посвећени емоцијама и емоционалном развоју: *Emotion, Cognition and Emotion, Motivation and Emotion*. Стога, када говоримо о савременој психологији емоционалног развоја, придев „савремена“ употребљен је врло прецизно: он означава време од краја поменуте празнине до данас.

У томе времену створено је неколико теорија, али их ми овде нећемо све разматрати. Одабраћемо само три теорије: теорију Керола Изарда, теорију Алана Сроуфа и теорију немачких психолога Холодинског и Фридлмајера. Те три теорије изабране су из два основна разлога. Први разлог је тај што оне најпотпуније репрезентују димензију нативизам-срединост, будући да се прва од њих налази најближе нативистичком полу а последња срединостичком, док је Сроуфова теорија најдаље од тих двеју екстремних тачака. Други разлог лежи у томе што су остале теорије

далеко мање разрађене, односно дограђене. Рецимо, изоставили смо теорију динамичких система (v. Lewis and Granic, 2000), зато што ту није реч о једној теорији него о неколико тек назначених теоријских замисли. Такође су изостављене, због неразрађености, теорије Мајкла Луиса (Levic, 2008) и Баретове и Кампоса (Barrett and Campos, 1987; ова теорија је, уосталом, најближа Изардовом становишту), као и неке друге теорије (за основни увид у овде изостављене теорије v. Lazarus, 1991, стр. 303-315).

### Теорија Керола Изарда

Као што смо поменули, Керол Изард је био један од Томкинсових ученика. Раних седамдесетих година Изард постаје познат у општој психологији по теорији диференцираних емоција (DET, *Differential Emotions Theory*), да би се средином деценије определио за развојно-психолошку перспективу. Дух Чарлса Дарвина избија из готово сваке његове странице. Рецимо, Изард прихвата да су емоције у процесу еволуције настале као дупликат или као замена простих рефлекса приближавања и удаљавања (Izard & Malatesta, 1987; Izard, 1990).

Теорија је уобличена у виду седам главних принципа. Пре него што изложимо те принципе, неопходно је представити нека појмовна одређења и неке опште поставке.

Према Изарду, једна емоција дефинисана је као *посебан* скуп неуронских процеса који доводи до *посебног* израза и одговарајућег *посебног* осећања (Izard & Malatesta, 1987; даље излагање је према овом делу). Емоција је, дакле, систем са три сачинитеља. У емоцији као систему примарна улога припада неуронском сачинитељу, док осећање настаје непосредно из неуронских и моторних процеса (моторни процеси обухватају изразе емоције и акционе тенденције).

Под „базичном емоцијом“ Изард мисли на емоцију која има а) карактеристичан неуро-мускулаторни и изражајни склоп и б) посебан субјективни, односно феноменолошки квалитет. Та два услова задовољава девет емоција: радост, страх, туга, бес, изненађење, интересовање, гађење, презир и стид.

Изразом “емоционални сложај“ означава се то да се две емоције, или више њих, дешавају заједно, са одређеном правилношћу – било у виду мешаних емоција, тј. истовременог дешавања двеју или више емоција, или у виду низа емоција које следе промене у стимулацији (нпр. интересовање прерасте у изненађење а потом изненађење у страх).

„Афективно-когнитивна структура“ представља асоцијацију или везу осећања и когниције. Може да буде врло проста (једно дискретно осећање здружено са представом појединачног објекта) и веома сложена (више осећања и повезаних представа). Ево неколико примера афективно-когни-

тивних структура: анксиозност, депресија, непријатељство, љубав, љубомора, понос. У развоју, ове структуре могу да настану тек после базичних емоција, када дете може да их именује и када може да им схвати узроке.

У теорији диференцираних емоција реч “когниција“ не означава прослеђивање информација уопште, него само репрезентационе процесе засноване на учењу и искуству. То је важно стога што Изард, за разлику од многих других, процес процене (appraisal) не сматра суштинским аспектом емоције (а процена је когнитивни феномен). Когниција јесте под сталним утицајем осећања, али су осећања непосредни производ процеса који се одвијају у “биолошким супстратима емоција“.

Како се у овој теорији, најближој нативистичком полу димензије, схвата урођено? Изард сматра да је урођен капацитет за непосредно ментално кодирање дискретних осећања, која онда посредују у опажајно-когнитивним процесима и у акцији. Дете је рођено припремљено да региструје и одговори на емоционалне сигнале, без когнитивне процене. Оно одговара на фацијалне и вокалне знаке још у првим недељама живота, што значи да је емоционално прослеђивање аутоматско, а не промишљено. Све то не значи да је искључена улога учења и искуства.

Поврх уобичајених исказа о емоцијама као мотиваторима понашања са адаптивном функцијом, Изард појачава своје становиште тезом о емоцијама као критичним градивним елементима и примарним покретачима људске онтогенезе. Разумевање те онтогенезе организовано је кроз седам принципа, од којих се два тичу „биолошких супстрата и биосоцијалног значаја неуро-мускулаторних структура специфичних за емоције“, друга два се тичу развоја изражајног понашања, док три говоре о субјективној или компоненти осећања<sup>2</sup>.

Ти принципи су:

*Принцип 1.* Урођене неуро-мускулаторне, за емоцију специфичне, структуре (изрази лица базичних емоција) показују регуларност у форми и времену настајања и служе кључним адаптивним функцијама у развоју.

Ближе речено, овај принцип подразумева да постоје генетски програмирани аспекти емоционалног развоја који садрже а) капацитет за социјалну комуникацију путем израза лица, б) предвидљив временски след настанка емоционалних израза и в) природну усклађеност, бар почетну, израза са осећањима. Постоји, дакле, биолошки програм по коме се појављују емоције, а по том програму постоји и преподешеност емоција са изразима лица. Ако упоредимо наведено са одговарајућим делом Сроуфове теорије, као и

---

<sup>2</sup> Под осећањем ћемо подразумевати субјективну страну емоције, ону која је доступна само појединцу. Реч „побуђивач“ у овом раду означава оно што изазива емоцију, стимулус-догађај или узрок.



са теоријом Холодинског и Фридлмајера, видећемо колико је оправдано постављање теорије Керола Изарда на позицију најближу матурационизму. Наравно, мора се додати да и јављање емоција и емоционално изражавање подлежу учењу, утолико више уколико се, по програму, касније јављају.

*Принцип 2.* Претприлагођеност за емоцију специфичних изражајних понашања омогућава емоционалном систему да функционише независно од когнитивног система, али се интеракција и међузависност тих двају система усложњавају током развоја.

Суштина овог принципа, коју је лако схватити имамо ли у виду да Изард когницију своди на репрезентацију, може се и овако исказати: емоционални систем је примаран и у почетку је сасвим независан од когниције, али касније ступа са њом у интеракцију.

*Принцип 3.* Биолошке и друштвене снаге постепено мењају инстинктолике изразе целог лица у више ограничене и контролисане емоционалне сигнале.

Као што смо рекли, механизми емоционалног изражавања су у почетку урођени и претприлагођени, али се изражајно понашање развојно мења и у форми и у функцији, као резултат сазревања нервног система и социјализације. То значи да су рани емоционални изрази универзални, а да се касније модификују у културно специфичне. Развојна изменљивост емоција укључује стицање нових побуђивача (изазивача емоција) и преображаје изражајног понашања кроз инструментално учење и вољну контролу. Формални аспекти емоционалних изразова мењају се у погледу учесталости, опсега, дискретности и интегритета изразова. Учесталост јављања емоција опада већ током првих месеци живота (јер се подиже праг узнемирености), како негативних, тако и позитивних, а мења се и пропорција једних и других (у корист позитивних). Реч „дискретност“ не означава суптилност или пригушеност, него меру у којој је израз добар „репрезентант“ емоције, уколико је, да тако кажемо, без примеса изразова других емоција. Чисти изрази су чешћи у ранијем развоју, а помешани у каснијем. „Интегритет изразова“ означава потпуност изразова, био он дискретан или помешан. Дечји изрази су интегрисани (пуни), док су изрази одраслих претежно минијатурни, сведени, и често тешко уочљиви спољашњем посматрачу.

*Принцип 4.* Урођена усклађеност осећања и изразова осигурава ефективну комуникацију са превербалним дететом, али научена регулација изражавања повећава флексибиност односа између осећања и изразова.

Супротно конструктивизму, по коме је осећање индивидуално или социјално конструисано, теорија диференцираних емоција поставља да је

осећање урођено усклађено (спарено) с изразом емоције. Осим тога, док се, по конструктивистима, усклађеност учи кроз социјално искуство, овде се предмет учења дефинише друкчије, као распаривање израза и емоције. У складу са претпоставком о урођеној спарености јесте и поставка о повратној спрези (реч је, заправо, о познатој хипотези о фацијалној повратној спрези, или *FFH, facial feedback hypothesis*; v. Izard, 1990): осећање се активира аферентним импулсима из фацијалних мишића који чине израз емоције. И ова поставка је различита од конструктивистичке, која не одређује ништа унапред дато, него се по њој повратне сензације и стварају и обликују, а не само активирају урођеним програмом већ обликована осећања.

*Принцип 5.* Социјализација емоционалног изражавања доприноси регулацији осећања.

Овај принцип се ослања на претходна четири. Међутим, за разлику од претходних који су макар колико ослоњени на емпиријске податке, пети принцип није ослоњен нимало. Изард га подвлачи под „закон“ да се психичке функције из интериндивидуалне равни поунутрују на интраиндивидуалну раван. Знамо колико изрази лица моћно делују на друге људе (путем емоционалне заразе, моделовања и емпатије). Други људи ће онда заузврат утицати на дечје изразе, а то ће се потом пренети на интраиндивидуални план као средство регулације сопствених осећања.

*Принцип 6.* Осећања су инваријантна кроз цео живот, али се развојем мењају њихови узроци и последице.

Као што видимо, теорија диференцираних емоција поставља да осећање туге, гнева, страха... једног десетомесечног одојчета остаје исто као и осећање туге, гнева, страха... једног педесетогодишњака. Јасно је, имамо ли у виду недоступност нечега субјективног попут осећања, да се ова поставка не може никако емпиријски проверити, ни интроспективним ни екстропспективним методама. Стога она своју оправданост може постићи само у хеуристичком смислу. Супротној поставци – да се осећања мењају са узрастом – К. Изард се супротставља тако што тврди да би на тај начин осећања изгубила адаптивну вредност: осећање гађења, рецимо, могло би довести до конзумације штетних материја. Осећања су стабилна не само у онтогенези, него и у филогенези.

Дакле, оно што се мења с узрастом нису осећања, него везе између осећања и догађаја, осећања и когнитивних функција (опажаја, представа, мисли) и осећања и акција. Између осећања и тих других психичких процеса односи су типично реципрочни, тј. утицаји постоје у оба смера.

*Принцип 7.* Изрази лица и усклађеност осећања с изразима олакшавају развој односа између емоција и когниције, као и развој афективно-когнитивних структура.

Током развоја асоцијације посебних осећања са посебним представама и симболима доводе до формирања афективно-когнитивних структура које могу постати стабилне црте личности и значајни мотивациони феномени. Томе доприноси усклађеност израза и осећања, тако што изрази обезбеђују знаке за когницију емоционалног означавања, док инваријантна осећања пружају стабилан оквир за организовање односа емоција са когницијом.

Прва врста свесности јесте свесност осећања (али треба имати у виду да то није свесност путем препознавања и означавања); заправо, дискретна осећајна су стања прве структуре ума. Појављују се у првој половини прве године живота, али то нису афективно-когнитивне структуре. Оне ће настати тек асоцијацијом дискретних осећања са представама, вероватно путем класичног условљавања. Прва таква структура јесте повезаност позитивних осећања са мајчиним лицем. Емпатија, односно викаријска емоција, како је назива Изард, такође је једна афективно-когнитивна структура. У овом делу теорије Изард прихвата оно што о емпатији каже Мартин Хофман (v. Hofman, 2003). Ипак, овај део његове теорије (о формирању афективно-когнитивних структура), иако је значајан јер отвара пут ка теорији развоја личности, остао је понајмање разрађен.

## Теорија Алана Сроуфа

Алан Сроуф је своју теорију развоја емоција уобличио током деведесетих година XX века (Сроуфе, 1996). И за њега, као и за Изарда, емоција је систем, али он не прихвата поставку о преподешености и спарености емоционалних компонената. Компоненте емоције нису тако чврсто међусобно повезане и нису дате у првим недељама живота у виду дискретних емоција, па Сроуф сматра да је обавеза сваког истраживача раног развоја да обелодани критеријуме којих се држи приликом закључивања о којој емоцији је реч; емоција, дакле, није опажајно дата, она је закључак изведен на основу неких компонената као показатеља. Пошто је емоција систем, Сроуф говори о систему страх, систему задовољство–радост, систему бес итд.

Приказ његове теорије почећемо излагањем основних поставки.

1) На почетку развоја (у првој половини прве године) нема емоција у пуном смислу речи. Оно што би нам личило на емоције заправо су физиолошке рефлексне реакције и Сроуф о њима говори као о *прототиповима* или *претечама* емоција.

2) Да би се могло рећи да се у развоју појавила емоција у пуном смислу речи, неопходно је да буду испуњени следећи услови:

- да постоји одвојеност субјекта од објекта (тј. шема постојаног објекта у Пијажеовом значењу),
- да побуђивач емоције буде садржај стимулуса, а не само интензитет и
- да емоционални побуђивач има значење за дете.

И у овој другој поставци уочавамо крупна разлижења са теоријом диференцираних емоција. Иако се Сроуфу може замерити то што је своје критеријуме (услове) за признавање емоције у пуном смислу речи одредио као спољашње емоцији (под а. и в. су јасно когнитивни критеријуми), ипак је у њима садржана конструктивистичка поставка: нема урођене преподешености емоционалних компонената, нема диференцираних емоција у најранијем узрасту, а нема ни емоције без когниције. За Изарда емоција настаје без процене, за Сроуфа процена је суштинска за емоцију.

3) Емоционални развој се одвија унутар појединих емоција (квалитативне развојне промене у њеним компонентама, али такве да неке компоненте остају идентичне, обезбеђујући тако континуитет) и “између” њих (реч је о диференцијацији емоција из почетних, базичних стања). Као што видимо, и ова поставка доноси разлижење са ДЕТ-ом (изгледа нам да се у психологији може бирати само то – или диференциране емоције или диференцијација).

4) За сваку појединачну емоцију (радост, страх, гнев) важе исти развојни закони: квалитативна новина настаје на темељу претходних форми, ново стање је више диференцирано, а претходно више глобално, зреле форме (емоције) не замењују раније (преемоционалне реакције), него их садрже у себи итд.

5) Емоције су развојни конструкти; оне се конструишу током развоја. Од преемоционалних реакција у првој половини прве године формирају се три базичне емоције – радост, страх и гнев.

6) Емоционални развој се одвија у тесној вези са другим подручјима развоја, првенствено са когнитивним и социјалним.

7) Теорија настанка емоција и теорија емоционалне контроле су једна теорија, а не две одвојене, као што је било у психологији.

Као што је већ речено, током друге половине прве године живота настају три базичне емоције, радост, страх и гнев (бес), за које се може рећи да су емоције у правом смислу речи. Свака од њих има свој посебан корен (назван *прототип*) у периоду новорођенчета, и тај прототип је физиолошки а не психолошки; те реакције се одвијају рефлексно. Њих не изазивају стимулуси-побуђивачи одређеног садржаја, него широке класе стимулуса које делују својим физичким и квантитативним својствима: благошћу, продуженошћу, наглошћу итд.

Тек после периода новорођенчета могу се уочити *претходнице* емоција радости, страха и беса – задовољство, забринутост и реакција фрустрације. То већ јесу емоције, вели Сроуф, јер укључују реаговање на садржај побуђивача и у некој мери почивају на значењу побуђивача. Ипак, овај теоретичар им ускраћује пун статус емоције, и то из следећих разлога. Прво, оне захтевају један период формирања или понављања покушаја изазивања. Друго, оне су засноване на општем а не на специфичном значењу. Треће, те реакције су још дифузне, међусобно неразлучене у пуној мери (нпр. не могу се јасно разликовати изрази забринутости и реакције фрустрације; уз то, обе доводе до узнемирености). Једино што оправдава да се о њима посебно говори јесте то што се оне јављају као посебне међустанице на путу од прототипова до пуних посебних емоција.

Ако се накратко задржимо да бисмо упоредили горенаведене критеријуме за емоцију са овде наведеним разлозима за ускраћивање статуса емоције њиховим претходницама, мораћемо да запазимо извесну недоследност. Наиме, ови разлози упућују на својства која су унутрашња за емоцију, док су горњи критеријуми спољашњи. Најбоље се то уочава код првог критеријума, шеме постојаног објекта. Сада се види да би тачније било рећи да је то чинилац од кога зависи *настанак* емоције у пуном смислу, а не (или не само) њен *критеријум*. Тако долазимо до тога да је овде заправо реч о теоријској поставци, односно хипотези која се може емпиријски проверити (а то, наравно, подразумева да се критеријум шта је емоција друкчије одреди, односно да се шема постојаног објекта не укључује у критеријуме).

Узећемо емоцију радости да на њој као примеру илуструјемо општу шему развоја трију базичних емоција у првој години живота.

Прототип онога што ће касније постати емоција радости јесте осмех новорођенчета. Тај осмех је функција догађаја унутар ЦНС-а, повезан је са РЕМ-фазом сна и физиолошки је по природи. Јавља се услед незрелости нервног система (чешће се виђа код прерано рођеног детета), а ишчезава у току прва три месеца. Први осмех, било да се јавља у сну или у будном стању, може изазвати готово свака стимулација која је блага или складна.

Са три месеца овај се осмех (као прототип) трансформише у задовољство: оно настаје као одговор на садржај побуђивача (нпр. дете се смеје на појаву људског лица или на играчку-кловна која се њише). Али овај осмех је сада друкчији: он је шири, уста су отворенија, кожа у угловима очију је намрешкана. Осим тога, не јавља се непосредно на појаву стимулуса, него тек са краћим одлагањем или на понављање стимулације, што говори о томе да је укључен когнитивни процес (препознавање); то сада више није физиолошка реакција него психолошка. Овај осмех на спољашње побуђиваче је културно универзалан.

У другој половини године настаје емоција у правом смислу – радост. Ова реакција је сада непосредна (настаје без одлагања или понављања), побуђена је не само садржајем него посебним значењем (тј. побуђивач јесте значење). Нпр. десетомесечна беба се смеје на долазак мајке, на антиципацију поновне појаве лица у игри “сад ме видиш, сад ме не видиш“, или на то како се мајка претвара да сиса бочицу с млеком.

Дакле, од пред крај прве године емоције не детерминишу догађаји по себи, него значења која им дете придаје. У значењу, сматра Сроуф, леже не само субјективност емоција него и велике индивидуалне разлике. После десетог месеца нема чистог опажања, пошто је опажање повезано са прошлим догађајима. Рецимо, када једно дете види странца у белом лабораторијском мантилу, сећање које је у прошлости било повезано са белим мантилом (јер је неколико дана раније лекар детету дао инјекцију) постаје део опажања. Аутор наглашава да овде није реч о томе да дете види странца па се онда сећа прошлог искуства, него је прошло искуство саставни део “виђења“; емоција је инхерентна когнитивној активности. О том субјективном значењу догађаја-побуђивача Сроуф говори као о вредновању (евалуацији), а јасно је да различита искуства која деца имају са различитим побуђивачима чине темељ индивидуалних разлика.

Емоционални развој се одвија и даље у тесној двосмерној повезаности са неуролошким, социјалним и когнитивним развојем.

Што се тиче социјалног развоја, најзначајнији његов аспект за емоционални развој јесте однос са старатељем, било да је реч о успостављању везаности или о периоду пре тога. И тај однос је двосмеран: однос са старатељем обликује емоционални развој, док напредак у емоционалном развоју омогућава детету да уђе у нове нивое друштвене повезаности и учествовања.

Двосмеран је и однос између емоционалног и когнитивног развоја. Настанак бројних емоција почива на достигнућима когнитивног развоја; рецимо, осећања стида и кривице почивају на осећају себе, на познавању неких стандарда и примени тих стандарда на себе. С друге стране, утицај емоција на когницију Сроуф одређује тако што преузима тезе Мартина Хофмана (као и К. Izard), али њих овде нећемо износити.

### **Теорија Холодинског и Фридлмајера**

Немачки психолози Манфред Холодински и Волфганг Фридлмајер су своју теорију, уобличену 2005. године, назвали моделом поунутрења (Holodynski & Friedlmeier, 2005; Holodynski, 2009), али су је такође означили и као социо-конструктивистичку. Снажно се ослањају на идеје Виготског о природи психичке онтогенезе, чак толико снажно да би се, без много

устезања, могло рећи да је њихова теорија само примена или наставак у области емоција онога што је Виготски радио у области мишљења и појмова. Вероватно није само то што је последња настала разлог што неки ову теорију оцењују као обећавајућу (Samras and Fatani, 2008).

Ова теорија је већ детаљно приказана у нашој средини (в. Мирић, 2010), па ћемо ми овде изнети само неколико најосновнијих поставки, које ће бити довољне да се употпуни слика о савременим теоријама развоја емоција.

Дете се не рађа, сматрају Холодински и Фридлмајер, са готовим емоцијама већ само са преемоционалним реакцијама и са “нефокусираним” изразима, а одрасли (старатељ) је тај који ће те нефокусиране (недискретне или неодређене) изразе доградити, наравно уз учешће детета. Без икаквог удела сазревања, тај процес се одвија тако што одрасли најпре одражава дечји емоционални израз (тумачећи из ситуације и свог искуства коју емоцију дете доживљава), при чему се одражени израз конвенцијализује; потом дете опонаша то што види код одраслог и тако употпуњује емоционални систем. Чак и првобитни социјални осмех настаје не као урођена реакција на социјалну драж, него као дечје опонашање осмеха одраслог наднетог над колевку. Истовремено се кроз овај процес постепено успоставља разлика између израза емоције (када се осећање стварно доживљава) и знака емоције у који се израз трансформише. Пошто се раније фазе у развоју осећања схватају као унутрашње импресије настале из повратних импулса из експресивног и моторног система, а пошто код одраслог постоје емоције без споља видљивих израза, њихово настајање у овом моделу је објашњено управо улогом коју имају поунутрени знаци: они су ти који, уместо израза, стварају емоцију одраслог човека. Наравно, крупан проблем за ову теорију састоји се у томе што знаци истовремено и стварају и означавају.

Додаћемо на крају да Холодински и Фридлмајер виде развој емоција кроз пет фаза (при чему пета фаза обухвата одрасло доба), да одређују индивидуалну регулацију емоција као насталу из социјалне регулације и да придају велики значај култури у емоционалном развоју. И, да не заборавимо, ова теорија не би била социо-конструктивистичка да не придаје велику улогу култури. Та улога се огледа у готово сваком моменту у коме одрасли учествује у развоју, а посебно кроз емоције стида и кривице: пошто те емоција укључују поређење сопственог понашања са неким стандардима (стид са спољашњим, кривица са поунутреним), који су, наравно, културно специфични.

### **Осврт на теорије емоционалног развоја**

Три теорије развоја емоција које смо упознали сличне су по томе што, поред осталог, нису онолико дограђене колико бисмо очекивали од једне

теорије у психологији. Разлог недограђености лежи бар делом у томе што је реч о релативно новом пољу психолошког проучавања. С друге стране, пак управо у овом погледу међу њима постоје и разлике. Теорија Керола Изарда од времена првог уобличења (оног које смо овде представили) није даље ни развијана; штавише, време од тада доносило је ублажавања, чак и одустајања од неких поставки уместо разраде постојећих; рецимо, одустало се од тврде поставке о биолошкој спарености израза и осећања (в. Lewic, 2008). Колико знамо, ни Алан Сроуф није даље развијао своје становиште. Што се тиче теорије Холодинског и Фридлмајера, она је уобличена тек недавно, па није било ни времена за њено даље развијање.

Све три теорије баве се настанком емоција, односно јављањем емоција у онтогенези. Мора се рећи, додуше, да се оне не ограничавају само на настанак емоција, али су други проблеми или некако успут прикључени уз овај главни проблем (као што је случај са развојем изражавања емоција), или су остављени у другом плану (као што је проблем регулације емоција), док проблем разумевања емоција изгледа нису ни разматрале.

Такво опредељење може придобити извесно разумевање ако имамо у виду да је настанак емоција – као и настанак било чега у онтогенези – заиста средишњи развојни проблем, али то опредељење ипак повлачи и нека ограничења. Једно од тих ограничења тиче се узраста који је теоријом обухваћен, а који је омеђен рођењем и годином поласка у школу. Узросте после тога теорије или не додирују уопште или то чине овлаш, односно у виду уопштених и недовољно одређених поставки, тако да су ти делови ових теорија недовољно специфични за сваку од њих. Чак и ако прихватимо да су развојне промене у виду настанка емоција заиста најкрупније промене, усредсређивање само на њих не оправдава остављање у сенци свих других промена које доспевају касније у развоју. Као да сви ови теоретичари имплицитно држе да се све оно важно у емоционалном развоју десило до поласка детета у школу.

Очигледно је да су неки од ових теоретичара проблему настанка емоција приступили са већ заузетих полазних позиција. Керол Изард је пошао од биолошких гледишта, а Холодински са Фридлмајером од супротних, једино је Алан Сроуф пошао од проблема. Стога само његова теорија делује уравнотежено, најдаље од једностраности других двеју (нарочито од једностраности немачких теоретичара). Са том уравнотеженошћу иде још једна одлика Алана Сроуфа, која се састоји у великој пажњи посвећеној критеријумима емоције и методолошким тешкоћама скопчаним са регистравањем емоција. Није неопходно да се сагласимо са његовим критеријумима емоција, али се данас чини неизбежним да прихватимо поставку како на почетку живота нема емоција у пуном смислу речи и да се оне временом



изграђују (што у новије време прихватају и заговорници ДЕТ теорије). Заиста, адаптивна вредност ране афективне комуникације не захтева поставку о урођеној спарености израза и осећања, будући да ни најраније потребе детета нису толико диференциране да би тачност препознавања великог броја диференцираних израза и “опслуживање” потреба од стране старатеља били критични важни. Изгледа да принцип диференцијације, који је прва применила Катарина Брицес, у овом пољу све јасније односи превагу над другим принципима.

Стога, али не само стога, чини се да је савремено истраживање емоција донело и једно убедљиво сазнање: емоција је систем. Такав став деле сви поменути теоретичари. Емоција, другим речима, није даље несводива јединица, него систем који сачињава неколико компонената у изразу, емоционалном стању и доживљају. Бар неке компоненте система нису специфичне само за емоције (рецимо, подигнуте обрве нису својство само израза изненађења, оне се јављају и кад нема изненађења, нпр. кад детету неки предмет улази у видно поље одозго). Најзад, у компонентама система готово сваке емоције долази до развојних и других промена, али се данас мало зна о другим компонентама осим о емоционалном изразу.

Још једна заједничка црта свих савремених теорија развоја емоција (не само ових које су овде приказане) види се у једнодушном истицању функционалне стране свих емоција. То и није чудно, имамо ли у виду да су готово одувек емоције у психолошком теоретисању биле резервисане за функционалну страну свих психичких функција. Посебност теорија развоја емоција састоји се у томе што све наглашавају две функције емоција, једну у непосредној адаптацији на средину и другу у посредној, односно комуникативној. Да ли то значи да је структурни аспект развоја емоција запостављен? Тешко је одговорити на то питање, будући да није лако видети у чему би се састојале емоционалне структуре. Да ли под структуром треба разумети састав емоције као система, тј. компоненте емоције и њихово изграђивање током развоја? Такав приступ налазимо, разумљиво, код конструктивиста (Сроуф и творци модела поунутрења). Или под структуром треба разумети афективно-когнитивне структуре, односно укључивање емоција са јединицама когнитивног система у развоју? Овакво решење заступа Керол Изард. Наравно, постоји и Пијажеово решење, по коме су једне исте структуре оне чијим се законима трансформације повинују и афективне и когнитивне акције.

На крају ћемо указати и на различите педагошке потенцијале ових теорија. Они су највећи у моделу поунутрења, а најмањи у теорији диференцираних емоција. Холодински и Фридлмајер виде улогу одраслог у виду одражавања емоција детета, социјалног упућивања, регулације емоција, социјализације изражавања и пружања модела, дакле у свим аспектима

јављања и развоја емоција. Јасно је да је улога одраслог у ДЕТ теорији минимална.

## Литература

- Barrett, K. C. & Campos, J. J. (1987): Perspectives on emotional development II: A functional approach to emotions. U: J. D. Osofsky (ed.): *Handbook of infant development (second ed.)*, 555-578. New York: John Wiley and Sons.
- Bridges, K. (1932): Emotional development in early infancy. *Child Development*, 3, 324-341.
- Camras, L. A. & Fatani, S. S. (2008): The development of facial expressions; u: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (eds.): *Handbook of Emotion (291-303)*. New York: The Guilford Press.
- Goodenough, F. (1931): The expression of the emotions in infancy. *Child Development*, 2, 96-101.
- Izard, C. E. & Malatesta, C. Z. (1987): Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. U: J. D. Osofsky (ed.): *Handbook of infant development (second ed.)*, 494-554. New York: John Wiley and Sons.
- Izard, C. E. (1990): Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 487-498.
- Harris, P. L. (2008): Children's understanding of emotion. U: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (eds.): *Handbook of emotion (320-331)*. New York: The Guilford Press.
- Hofman, M. L. (2003): *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta.
- Holodynski, M. and Friedlmeier, W. (2005): *Development of emotions and their regulation. An internalization model*. New York: Springer.
- Holodynski, M. (2009): Milestones and mechanisms of emotional development. U: B. Rotger-Rossler & H. Markowitsch (eds.) *Emotions as bio-cultural processes (139-63)*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and Adaptation*, New York: Oxford University Press.
- Lewis, M. (2008): The emergence of human emotions; u: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (eds.): *Handbook of emotion (304-319)*. New York: The Guilford Press.
- Lewis, M. D. and Granic, I. (eds.) (2000): *Emotion, Development, and Self-Organization*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Mirić, J. (2010): Model pounutrenja Holodinskog i Fridlmajera: prikaz i kritika jedne savremene teorije emocionalnog razvoja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42 (1), 7-26.
- Ognjenović, P. i Škorc, B. (2005): *Naše namere i osećanja*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- Sroufe, L. A. (1997): *Emotional Development*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

*Подаци о аутору:*

*Јован Мирић, ванредни професор на предмету Развојна психологија, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.  
e-mail: jmiric@f.bg.ac.rs; jovmiric@gmail.com*

## ПРОГРАМИ СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНОГ УЧЕЊА У ШКОЛИ

*Школовање нема за циљ само стицање знања и академска постигнућа.*

**Апстракт** *Највећи део својих формативних година деца проведу у школи и због тога је она веома важан фактор у процесу социјализације.*

*Емоционална атмосфера у разреду спада у најважније факторе који утичу како на академска постигнућа ученика, тако и на њихов емоционални и социјални развој. Истраживања показују да вештине као што су препознавање и изражавање осећања, знања о емоцијама и разумевање емоција могу да се уче и развијају. Истраживања такође показују да те вештине имају значајан утицај на академско постигнуће и, можда и више, на ниво самопоуздања, самопоштовања и задовољства животом. Емоционална интелигенција је сет вештина које се тичу опажања, процене и изражавања емоција; емоционалних фактора који олакшавају процес мишљења; разумевања и анализе емоција; примене знања о емоцијама; рефлексивне емоционалне регулације у промоцији емоционалног и интелектуалног развоја. Јасно је да су социјалне и емоционалне вештине потребне како за успех у школи, тако и за квалитет живота уопште, али се поставља питање на који начин се те вештине могу развијати код ученика. У овом раду приказани су резултати евалуације одређених програма социо-емоционалног учења примењених у школама у САД, као и предлози начина на које би се стицање знања о емоцијама и социјалним односима могли укључити у школски курикулум.*

**Кључне речи:** *програми социо-емоционалног учења, школа, вештине, развој*

## SOCIO-EMOTIONAL LEARNING PROGRAMMES IN SCHOOL

**Abstract** *Education is not only about acquisition of knowledge and academic attainment. The largest portion of time in their formative age children spend in school which, for that reason alone, is a very important factor in the process of socialization. Emotional atmosphere in the classroom is one of the most influential factors of academic attainments and emotional and social development of students. Research shows that skills like recognition and expression of feelings, knowledge of emotions and understanding emotions can be learnt and developed. Research also shows that these skills play an important role in academic attainment and have significant impact on the level of self-confidence, self-respect, and satisfaction with life. Emotional intelligence consists of a set of skills which include perception, evaluation and expression of emotions; emotional factors which facilitate the thinking process; understanding and analysis of emotions, application of knowledge about emotions; reflexive emotional regulation; promotion of emotional and intellectual development. It is indisputable that social and emotional skills are necessary not only for success in school but also for the quality of life in general, and the question is how these skills can be developed in students. The paper offers the results of*

<sup>1</sup> umo@eunet.rs

*the evaluation of some programmes devised for socio-emotional learning and applied in some schools in the USA, as well as some suggestions how acquisition of knowledge about emotions and social relations can be included in school curricula.*

**Keywords:** *socio-emotional learning programmes, school, skills, development.*

## ПРОГРАММЫ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

**Резюме** *Большую часть своего детства и юности дети проводят в школе и по-этому школа является важным фактором в процессе социализации, а не только местом приобретения знаний и академических достижений, Эмоциональная обстановка в классе считается одним из самых важных факторов, который оказывает сильное влияние не только на академические достижения, но и на эмоциональное и социальное развитие ребенка. Некоторые исследования показывают, что такие умения как осознание и выражение чувств, знания об эмоциях и понимание эмоций поддаются усвоению и развитию. Согласно результатам исследования эти умения значительно способствуют успеху в обучении, а также сильно влияют на развитие чувства уверенности в себе, самоуважения и удовольствия жизнью. Эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность умений, которые касаются восприятия, оценки и проявления эмоций; эмоциональных факторов, положительно влияющих на процесс мышления; понимания и анализа эмоций; применения знаний об эмоциях; рефлексивного эмоционального регулирования процесса эмоционального и интеллектуального развития. Так как социальные и эмоциональные умения необходимы и для успеха в школе и для жизнедеятельности вообще, то нужно определить способы их формирования и развития у учащихся. В данной работе приводятся результаты эвальвации некоторых программ социально-эмоционального обучения, применяемых в школах в США, определяются возможные способы введения знаний об эмоциях и социальных отношениях в школьные программы обучения.*

**Ключевые слова:** *программы социально-эмоционального обучения, школа, умения, развитие.*

### Увод

Похађање школе нема за циљ само стицање знања и академско постигнуће. Школа има велики потенцијал да припреми децу и младе људе за живот. Највећи део својих формативних година деца проводе у школи, и то је оно што школу чини важним фактором у процесу социјализације. Емоционална атмосфера у разреду и школи знатно утиче како на академско постигнуће и напредак, тако и на њихов емоционални и социјални развој. Анализирајући литературу из области социо-емоционалног учења, Ванг и сарадници (Wang, Haertel and Walberg, 1997, према Муњас Самарић и Такшић, 2009) дошли су до налаза да се осам од 11 фактора који утичу на учење односи на социо-емоционалне факторе (клима у разреду, мотивација за рад, управљање стресом и емоцијама, решавање проблема, доношење одлука

итд.). Способност изражавања властитих осећања речима и у знатно слабијој мери вештина ублажавања сукоба међу вршњацима показали су се као значајни предиктори школског успеха (Бушко и Бабић, 2006.)

Наставници такође имају емоционалне потребе, њихово радно место носи одређене ризике. Често се заборавља да и наставници могу да имају емоционалне проблеме који су изазвани различитим ситуацијама на послу. На пример, истраживање спроведено међу британским наставницима је показало да једна трећина њих свој посао доживљава као екстремно стресан (Борг, 1990). Траверс и Купер (1993) су пронашли да су учитељи под већим нивоом стреса од просечне популације и од особа које такође раде са људима, као што су лекари, медицинске сестре и техничари. Иако наставнички посао има многе погодности, као што су дужи одмори и краће радно време, отежавајуће околности су емоционални захтеви и одговорност које тај посао носи. Сваки ученик долази у школу са својом породичном причом, својим осећањима, тугама, страховима, радостима, несигурностима, бригаама... и сва та осећања утичу на социјално-емоционалну климу у одељењу. Наставник треба да буде на располагању свим ученицима, да оствари квалитетну комуникацију, заинтересује их за рад и учење и, можда најважније, да допринесе развоју њихове личности у правцу остваривања њихових потенцијала и усвајања процосијалних норми и система вредности. У данашње време, у реформи система школовања и комплетног друштва, у поремећеном систему вредности без јасних циљева, наставнички посао је оптерећен додатним бременом нејасноће и изостанка подршке ширег друштвеног окружења. Као последица оваквих околности и захтева јавља се синдром „изгарања“, дефинисан као психолошки синдром емоционалне исцрпљености, деперсонализације и смањеног личног постигнућа (Maslach and Jackson, 1986 према Evers и сар. 2002). Емоционална исцрпљеност се односи на осећање емоционалне преплављености и потрошености емоционалних ресурса, док се деперсонализација односи на негативан став, став одвојености од особа са којим се ради (Schaufeli et al., 1993 према Еверс и сар. 2002). Родитељи данас криве школу за проблеме своје деце, школа криви родитеље и друштво, и у том кругу оптуживања и пребацивања одговорности губи се из вида могућност сарадње и заједничке усмерености ка решењу. Да би учитељи и наставници заиста били у могућности да квалитетно обављају свој посао, потребна им је подршка у ношењу са свакодневним стресом и оптерећењем које њихов посао носи.

Психосоцијална клима у разреду је емоционални тон који преовладава у свакодневним дешавањима у учионици и односи се на карактеристике интеракције и квалитет међусобних односа између ученика и наставника и између самих ученика (Јоксимовић, 2004). Може да буде сачињена од

задовољства, радости, слободе, радозналости, али чешће је чине преоптерећеност, несигурност, страх, апатија. Подаци истраживања спроведеног на узорку од преко 700 средњошколаца у Славонији и Барањи (Vognar и сар., 2004, према Vognar, 2010) показује да су, када је реч о односу према школи, доминантне емоције досаде и модалитети анксиозности и страха – нервоза, забринутост и уплашеност, као и да је однос пријатних и непријатних емоција у школи 75 одсто према 25 одсто у корист непријатних емоција (досада, нервоза, забринутост, страх, туга и иритираност). Ефекти оптималне психосоцијалне климе су боље и квалитетније ангажовање учитеља, мотивисанији ученици, позитивни ставови ученика према школи, више просоцијалног и мање агресивног и других форми асоцијалног понашања (Јоксимовић, 2004). Неки од индикатора оптималне психосоцијалне климе су обострано поштовање између ученика и наставника, фер односи међу школским особљем, успешна сарадња школе и родитеља, ученичко активно учешће на часу, слобода да се изразе своје мисли и потребе, осећај припадања школи и поштовање различитости (Јоксимовић, 2004). Једно истраживање фактора који утичу на школски успех (Брдар и Бакарчић, 2006) показало је да особине личности и емоционална компетентност заједно објашњавају 35 одсто варијансе у ситуацијама школског неуспеха, што дозвољава закључак да би унапређење ученичке емоционалне компетенције могло да води бољем школском успеху, већем задовољству и самопоуздању. Утицај особина и емоционалног стила наставника потврђен је у истраживању повезаности атрибуција особина наставника и емоција ученика (Тубић, 2007). Наставници који на емоционалној димензији показују осећања и понашања као што су поверење, љубав, емоционална топлина, признавање вредности, разумевање, социјална реверзибилност, охрабривање, емоционално мирно понашање, оптимизам, љубазност и учтивост стварају позитивну емоционалну климу и код њихових ученика је забележено више позитивних и мање негативних емоција него код наставника који на истој димензији показују дистанцираност, одбојност, нетрпељивост, емоционалну хладноћу, омаловажавање, неразумеваче, социјалну ирреверзибилност, обесхрабривање, емоционално побуђено понашање, песимизам, нељубазност и неучтивост (Тубић, 2007).

### **Развијање емоционалне интелигенције у школи**

Узимајући у обзир важност емоционалних аспеката наставе, као и чињеницу да је емоционална интелигенција релативно нов појам, приказаћемо ток развоја и неке од постојећих дефиниција појма емоционалне интелигенције. Појам емоционална интелигенција први пут се спомиње у раду Саловеја и Мајера (1991, према Такшић, 1998), али велику пажњу

лаичке и стручне јавности привлачи 1995. године након објављивања књиге “Емоционална интелигенција“ Данијела Големана (Такшић, 1998). Емоционална интелигенција је дефинисана као сет вештина које се односе на опажање, процену и изражавање емоција; емоционалне факторе који олакшавају процес мишљења; разумевање и анализу емоција; употребу знања о емоцијама; рефлексивну емоционалну регулацију у промоцији емоционалног и интелектуалног развоја (Salovey and Sluyter, 1999). У почетку је у научној јавности било много скептицизма по питању могућности да емоције и интелигенција имају додирне тачке, али сада, након скоро две деценије истраживања у области емоционалне интелигенције, овај термин је пронашао своје место у академској јавности.

Након што је концепт емоционалне интелигенције препознат као валидан и потенцијално користан, појавио се велики број програма за развој емоционалне интелигенције, али нису сви били прецизирали које вештине се уче, на који начин и колико дуго траје програм.

Зајднер и сарадници (2002, према Муњас Самарић и Такшић, 2009) из тог разлога дефинишу основна правила за ефикасан развој и примену програма намењених развоју и подстицању емоционалне интелигенције. Нека од тих правила су:

- програми морају да буду засновани на чврстом теоријском оквиру, дајући јасну дефиницију емоционалне интелигенције, као и смислено постављене циљеве и методе,

- за специфичне популације треба да постоје специфични циљеви програма,

- програми треба да буду у потпуности интегрисани у школски курикулум,

- важно је адекватно припремити наставно и остало особље укључено у програм,

- када год је то могуће, будуће студије за евалуацију ефикасности програма би требало да користе експерименталне нацрте.

Мајер и Коб (2000) сматрају да није прикладно говорити о “учењу“ емоционалне интелигенције, с обзиром на то да је интелигенција капацитет за учење, и из тог разлога предлажу термин социо-емоционално учење. Социо-емоционално учење је процес стицања знања, ставова и вештина које се тичу препознавања и управљања емоцијама, сналажења у социјалном свету, стварања и одржавања односа са другима и ефикасног доношења одлука (Rayton и сар., 2008, према Муњас Самарић и Такшић, 2009).

Гринберг и сарадници (2003, према Муњас Самарић и Такшић, 2009) дају систематизован преглед програма социо-емоционалног учења и њихових ефеката:

- програми за промоцију менталног здравља (смањују симптоме агресије, депресије и анксиозности),
- програми превенције злоупотребе психоактивних супстанци (смањују проценат вероватноће да ће ученици експериментисати са цигаретама, алкохолом и дрогама),
- програми превенције асоцијалног понашања, бежања са часова и употребе дроге (смањивање степена напуштања школе и изостајања, смањивање делинквентног понашања и коришћења психоактивних супстанци),
- програми за унапређење академског успеха и учења (ови програми резултирају бољим оценама, већим процентом завршавања школе, бољим успехом у математици, бољим вештинама читања и писања итд.),
- програми позитивног развоја младих људи (формирање блиских односа, повећање резилијентности, промоција социјалне, емоционалне, когнитивне и моралне компетентности итд.).

Каталано и сарадници (2002) су обавили свеобухватну анализу програма намењених промоцији социјалних и емоционалних компетенција. Они закључују да с обзиром на ширину саме области не постоји један програм који би покрио све важне вештине и аспекте. Ови аутори су идентификовали следеће циљеве који би у овим програмима требало да буду заступљени, као и њихове операционалне дефиниције (навешћемо само операционалне дефиниције програма који се односе на социо-емоционални развој):

- Циљ програма: унапређење афективног везивања – операционално дефинисано као развој веза са здравим одраслим особама, позитивним вршњацима, школом, заједницом или културом;
- Циљ програма: неговање резилијентности – операционално дефинисано као наглашавање стратегије адаптивног излажења на крај с променама и стресом, као и психолошка флексибилност и капацитети;
- Унапређивање социјалне (развој и увежбавање вештина као што су вештине комуникације, решавања конфликта, асертивности, одбијања и супротстављања), емоционалне (препознавање својих и осећања других, управљање емоционалним реакцијама и импулсима, развој емпатије, самотешења и толерисања фрустрације), когнитивне (логичко и аналитичко размишљање, решавање проблема, доношење одлука, постављање циљева, планирање, вештине самоговора), бихевиоралне (ефикасни избори понашања и образаца акције, укључујући невербалне и вербалне стратегије) и моралне компетентности (промоција емпатије, поштовања културних и друштвених правила и стандарда, развијање осећаја за разликовање доброг од лошег, развијање осећаја моралне и социјалне правде);



- неговање самоодређења;
- неговање духовности;
- неговање самоефикасности;
- неговање јасног и позитивног идентитета;
- неговање вере у будућност;
- омогућавање препознавања позитивних понашања и прилика за просоцијално ангажовање; неговање просоцијалних норми (здравих стандарда понашања).

Сви програми евалуирани у овој студији су имали за циљ да постигну један или више од наведених циљева са децом и младима узраста од шест до 20 година. Програми нису укључивани у анализу када су њихове акције биле део третмана или одговор на дијагностиковани поремећај или проблеме у понашању. Изабрано је 77 програма и анализирани су њихови ефекти. Двадесет пет од тих програма се показало ефикасним у остваривању постављених циљева.

Закључци ове студије (Catalano и сар., 2002) били су да широк спектар програма и приступа може да резултира позитивним исходима и у превенцији проблема у понашању младих. Успешни програми су показали позитивне промене у понашању укључујући знатно унапређење интерперсоналних вештина, квалитета односа са вршњацима и одраслима, самоконтроле, решавања проблема, когнитивних компетенција, самоефикасности, посвећености школовању и академском постигнућу. Неки од ових програма показали су знатно смањење проблематичних понашања, укључујући употребу дрога и алкохола, непримерено понашање у школи, агресивно понашање, насиље, бежање из школе, високоризично сексуално понашање и пушење (Catalano и сар., 2002).

Иако су ови програми користили широк спектар различитих стратегија, заједничко им је било развијање и унапређивање социјалних, емоционалних, понашајних, когнитивних и моралних компетенција; грађење самоефикасности; уобличавање порука из породице и заједнице о стандардима позитивног понашања младих; умножавање здравих веза са одраслима, вршњацима и млађом децом. Заједничке карактеристике ефикасних програма су јасна структура и доследност у примени, као и трајање програма најмање девет месеци (Catalano и сар., 2002).

Унапређење социо-емоционалног здравља и компетенција ученика изузетно је значајно, али важно је не заборавити важност улоге учитеља и њихових социо-емоционалних компетенција. Како би били у могућности да развију и унапреде социо-емоционалне компетенције својих ученика, наставници морају претходно да их савладају, усвоје и примењују у пракси.

Важно је да знају како да излазе на крај са свакодневним стресорима; како да препознају, прихвате и користе сопствене емоције; како да препознају, поштују и подрже осећања других; како да конструктивно решавају конфликте, унутрашње и спољашње; како да постављају и остварују реалистичне циљеве итд. Да би то постигли, наставницима је потребно образовање и усавршавање у домену социо-емоционалних вештина. С обзиром на то да су социо-емоционалне вештине широка и комплексна област, подучавање наставничког кадра би било добро организовати кроз низ семинара намењених стицању и развоју конкретних знања и вештина. Било би добро да се након семинара и даље пружа подршка учитељима и наставницима као главним носиоцима програма развоја социо-емоционалних компетенција у школама. Подршка би се огледала у повременим сусретима након обуке на којим би наставници могли да изнесу своје дилеме и тешкоће са којим се срећу приликом примене стечених знања и вештина у свом радном окружењу, међу колегама и ученицима.

Као што је речено на почетку овог рада, емоционална интелигенција је дефинисана као скуп вештина које се тичу опажања, процене и изражавања емоција; емоционалне фацитације процеса мишљења; разумевања и анализе емоција; употребе емоционалног знања; рефлексивне емоционалне регулације у промоцији емоционалног и интелектуалног развоја (Salovey и Sluyter, 1999). Предложимо неке начине на које ове вештине могу бити развијане и унапређиване у школи. Сугестије које следе су дате само као илустрација, јер верујемо да постоји много начина на које школски курикулум и свакодневни школски живот могу да буду прилика за учење и развој.

*Опажање, процена и изражавање емоција* могу да се уче и вежбају на часовима као што су књижевност, ликовно и музичко. Ти предмети су богати приликама да се препознају сопствена осећања и осећања других, да се изразе и размене осећања, да се разговара о њима и кроз тај разговор учи. Нека од питања која могу да буду постављена су:

- Шта осећаш док слушаш ову композицију / гледаш ову слику?
- Како си се осећао док си читао ту књигу?
- Шта осећаш према јунацима те књиге?  
Ко ти се допада / не допада? Зашто?
- Како би нацртао та осећања?
- Како би нацртао твоја осећања данас / ове недеље / овог месеца...?
- Како би нацртао своју радост/љутњу/тугу...?

Емоционална фацитација мисаоног процеса може се постићи применом стратегија и техника превладавања стреса, техника решавања проблема, планирања и постављања реалистичних циљева, као и начини-

ма индуковања креативног мишљења. Часови књижевности омогућавају *разумевање и анализу емоција*; конфликти међу ученицима и проблеми у разреду такође представљају прилику за разумевање и анализу емоција, учење и вежбање техника и вештина решавања проблема и конфликта.

Разматрајући начине емоционалног учења и усвајања емоционалних стратегија у школама, Кристијансон (Kristijansson, 2000) долази до закључка да су најефикасније следеће стратегије:

- контрола понашања, под којом подразумева награђивање пожељног (адекватног ситуацији и стимулусу) испољавања емоција и емоционалног понашања, као и моделовање пожељног понашања од стране учитеља;
- “бацање у ватру“ (боотстраппинг), које се односи на креирање ситуација у којима су осећања и њихово испољавање неизбежни;
- употреба бајки, легенди, митова и трагедија као провокација за разговор и разматрање емоција;
- ситуације “суђења“, односно дебате на задату тему, са тимовима и аргументима за и против одређених емоција и њиховог испољавања у датим ситуацијама.

Све ове стратегије су укључене у школски курикулум и предвиђене за примену и по томе задовољавају критеријуме ефикасних програма социо-емоционалног учења у школама које су дефинисали Каталано и сарадници (Catalano и сар., 2002). Липман (1991. према Kristijansson 2000., стр. 9) наводи да на овај начин ученици уче да “слушају једни друге са поштовањем, заједно развијају идеје, подстичу једни друге да пронађу доказе за своја мишљења и ставове, помажу једни другима у извођењу закључака и заједно трагају за претпоставкама на којима свако базира своје закључке“.

Кристијансон (2000) такође наглашава да не би требало занемарити улогу личности, ставова и понашања наставника. Они су неизбежно модели за учење, узорци својим ученицима, и, више него на оно што говоре, ученици обраћају пажњу на оно што учитељи и наставници раде, како се понашају, како комуницирају, како и које емоције испољавају. Из тог разлога су знања наставника о емоцијама и адекватним начинима њиховог испољавања, степен њиховог саморазумевања и самоподршке врло значајни за врсту и квалитет емоционалног знања и разумевања које ће пренети својим ученицима.

## **Закључак**

“Емоционално интелигентна школа“ би била школа у којој су личне, емоционалне и социјалне потребе и ученика и наставника препознате, вредноване и уграђене у школски курикулум. У таквој школи су стицање знања и лични развој постављени као једнако важни циљеви. Иако овај

задатак није лако остварити, вредан је предузимања. Потребно је време, финансијска средства, али, дугорочно гледано, то је једини пут до емоционално „паметнијег“ друштва. Велики број програма спроведен до сада у Сједињеним Америчким Државама показује да они имају позитивне ефекте на различите аспекте ученичког и учитељског функционисања. Приликом припреме и планирања програма, важно је имати на уму јасну дефиницију емоционалне интелигенције, јасне и конкретне циљеве, пажљиво испланиран начин евалуације и добро едуковано и обучено особље које ће заиста уградити програм у школску свакодневицу. Није нам познато да ли су у нашој образовној пракси примењивани програми социо-емоционалног учења. Мислимо да би то могла да буде интересантна и корисна област даљег истраживања.

## Литература

- Богнар, Ј. (2010). *Емоције у настави*. Преузето 30.03.2010. са <http://ladislav-bognar.net/drupal/files/Emocije%20u%20nastavi%20BG.dotx.pdf>
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103–126.
- Брдар, И., Бакарчић, С. (2006). Суочавање с неуспјехом у школи: колико су важни емоционална компетентност, особине личности и циљна оријентација у учењу? *Психологијске теме* 15 (1), 129-150.
- Бушко, В., Бабић, А. (2006). Прилог емпиријској провјери улоге емоционалне интелигенције у школском постигнућу основношколаца. *Одгојне знаности*. 8(2), 313-327.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. and Hawkins, D. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5 (1), 1-111.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. and Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*. 72 (2), 227-243.
- Kristijansson, K. (2000). The Didactics of Emotion Education. *Analytic Teaching*, Vol.21. No 1.
- Големан, Д. (2001). *Емоционална интелигенција*. Београд: Геопоетика.
- Јоксимовић, С. (2004): Комуникација у настави и психосоцијална клима школе. *Педагогија*. 59(2), 1-11.
- Mayer, J. D., Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Муњас Самарин, Р., Такшић, В. (2009). Програми за потицање емоционалне и социјалне компетентности код дјече и адолесцената. *Сувремена психологија*. 12 (2), 355-371.
- Salovey, P., Sluyter, D. J. (Eds.) (1999). *Емоционални развој и емоционална интелигенција: педагошке импликације*. Загреб: Едуса.
- Takšić, V. (1998). Validation of the emotional intelligence construct. Doctoral dissertation. Zagreb: Faculty of Phylosophy.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203–219.

Тубић, Д. (2007). Атрибуције особина наставника и емоције ученика. *Педагошка стварност*, 53 (5-6), 519-540.

*Подаци о ауторима:*

*Доц. др Марија Сакач, Педагошки факултет, Сомбор*

*e-mail: [uto@eunet.rs](mailto:uto@eunet.rs)*

*Јелена Пантић, Педагошки факултет, Сомбор*

*e-mail: [jelena.pantic@gmail.com](mailto:jelena.pantic@gmail.com)*

Мирослав Павловић<sup>1</sup>  
Завод за унапређивање образовања  
и васпитања, Београд  
Весна Жунић-Павловић  
Факултет за специјалну едукацију  
и рехабилитацију, Београд

UDK - 159.923.2-053.2 ; 159.923.5-053.2

ID 190545164

Прегледни чланак

НВ. LXI 2. 2012.

Примљен: 3. VIII 2011.

## КОНЦЕПТ РЕЗИЛИЈЕНТНОСТИ У САВРЕМЕНОЈ ЛИТЕРАТУРИ

**Апстракт** У раду је дат преглед литературе о резилијентности, под којом се генерално подразумева успешна адаптација појединца упркос животним недаћама. Критички су размотрени различити приступи у концептуализацији и истраживању овог феномена: приступ према коме се резилијентност описује и мери као квалитет, односно карактеристика појединца и његовог окружења, приступ који повезује резилијентност са развојним исходима и приступ који резилијентност изједначава са процесима неутрализације негативних утицаја и остваривања позитивних исхода. Посебна пажња је посвећена тзв. интегративном приступу у проучавању резилијентности који представља одраз настојања савремених аутора да обједине достигнућа различитих приступа. Илустрације ради, приказан је предлог трансакционог оквира за проучавање резилијентности који наглашава њену вишедимензионалност и обухвата читав низ релевантних конструката. Намера аутора била је да укажу на значај проучавања феномена резилијентности, али и на концептуалне и методолошке запрете које стоје на путу унапређивања знања у овој области.

**Кључне речи:** резилијентност, квалитети резилијентности, развојни исходи, процеси резилијентности, интегративни приступ

## THE RESILIENCE CONCEPT IN CONTEMPORARY LITERATURE

**Abstract** The paper offers a review of literature on resilience, the term which refers to successful adaptation of the individual despite life hardships. Different approaches to conceptualizing and studying this phenomenon are critically analyzed: the approach according to which resilience is described, the approach which relates resilience to developmental outcomes, and the approach which equates resilience with the processes of neutralization of negative influences and reaching positive outcomes. Special attention is paid to the so-called integrative approach to studying resilience which reflects the efforts of the contemporary authors to encompass the achievements of different approaches. To illustrate, presented is a suggestion of transactional framework for the study of resilience which stresses its multidimensionality and includes an elaborated set of relevant constructs. The author's intention was to indicate to the importance of studying resilience and to conceptual and methodological obstacles for enhancing knowledge in this area.

**Keywords:** resilience, resilience qualities, developmental outcomes, resilient processes, integrative approach.

<sup>1</sup> miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

## КОНЦЕПТ РЕЗИЛИЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

### Резюме

*В статье проводится обзор литературы по резилиентности, под которой подразумевается успешное приспособление личности, вопреки трудностям. Статья включает критическое рассмотрение различных подходов к исследованию данного феномена: подход, согласно которому резилиентность оценивается как качество, т. е. характеристика личности и окружающей ее среды; подход, в котором учитываются элементы развития; подход, ставящий знак равенства между процессом нейтрализации отрицательных влияний и осуществлением положительных результатов. Особое внимание уделяется интегративному подходу в исследовании резилиентности, в котором делается попытка объединения достижений различных подходов. В качестве примера приводится образец изучения резилиентности, подчеркивающий ее многомерность и охватывающий ряд релевантных конструктов. Авторы приходят к выводу, что изучение резилиентности очень важная проблема, но существуют концептуальные и методологические препятствия на пути ее более глубокого и полного изучения.*

**Ключевые слова:** *резилиентность, качества резилиентности, процессы резилиентности, интегративный подход.*

### Увод

Термин резилијентност се први пут среће у радовима Еми Вернер из седамдесетих година прошлог века. Она је са својим сарадницима спровела опсежну студију на подручју Хаваја, у којој је 32 године праћен развој 698 особа рођених 1955. године (Werner, 1993). Трећину узорка су чинила деца која су означена као високоризична због перинаталних компликација, сиромаштва и одрастања у неповољном породичном окружењу услед алкохолизма, менталних поремећаја или неслоге међу родитељима. Код две трећине ове вулнерабилне деце, на узрасту од 10 година, установљене су озбиљне тешкоће учења и проблематично понашање, а на узрасту од 18 година ментални поремећаји, делинквенција и малолетничка трудноћа. Међутим, једна трећина високоризичних испитаника развила се у компетентне и брижне особе упркос неповољним околностима и они су означени као резилијентна деца.

Према мишљењу многих аутора, почасно место у установљавању и развијању концепта резилијентности припада Норману Гармезију. Пионирски радови овог аутора датирају још из четрдесетих година прошлог века и посвећени су обрасцима преморбидног функционисања оболелих од шизофреније и њиховом утицају на прогнозу болести. Откривено је да се успешније опорављају и враћају у заједницу пацијенти који су пре манифестације болести били функционалнији и поседовали виши ниво компетенције (Garmezy, 1970). Гармези је правио разлику између компетенције, као различитих адаптивних понашања, и резилијентности, као манифе-

стације компетенције у високостресним ситуацијама. Касније је са својим сарадницима спровео серију емпиријских студија са три централне теме: деца у ризику од психопатологије, утицај стресних животних догађаја на функционалну компетенцију деце и протективни фактори који доприносе резистентности на стрес код деце (Garmezy et al., 1984). Резултати истраживања компетенције деце која одрастају у неповољним животним околностима несумњиво су показивали да велики број вулнерабилне деце показује мало или нимало психопатолошких симптома, односно да њихов развој протиче добро упркос ризичном статусу или изложености недаћама.

Резилијентност и вулнерабилност најчешће се виде као опозити, јер означавају потпуно супротне индивидуалне одговоре на стрес и животне тешкоће. Према једном од једноставнијих објашњења, резилијентност подразумева „нормалан развој под неповољним околностима” (Fonagy et al., 1994:233). Другим речима, резилијентност подразумева способности толерисања, адаптације или превазилажења које се испољавају приликом животних криза (Kaplan, 1999). У литератури о концепту резилијентности се, као функционално еквивалентни термини, наводе невулнерабилност или резистентност на стрес (Garmezy, 1985).

Временом све већи број истраживача показује интересовање за проучавање резилијентности. Традиционална премиса да се проблем најбоље превенира деловањем на факторе који га изазивају доведена је у питање на емпиријском и на практичном плану. Пре свега, на основу емпиријских студија ризичних фактора било је тешко установити директну и постојану везу између једног фактора и одређеног негативног развојног исхода. Зато се у новијим истраживањима примењује холистички приступ који подразумева проучавање фактора који узрокују проблеме и фактора који омогућавају позитиван развој високоризичних група деце и омладине. Поред тога, показало се да је превасходно деловање на ризичне факторе недовољно, а често и немогуће, па међу практичарима преовладава мишљење да је рационалније и делотворније унапређивање резилијентности уместо отклањања ризика.

Повећано интересовање научника за резилијентност резултирало је појавом различитих праваца у проучавању овог феномена. На основу прегледа литературе, могуће је издвојити три групе дефиниција, у којима се резилијентност одређује као карактеристика, резултат развоја или процес. Разлике у дефинисању појма резилијентности нужно се одражавају на начин испитивања, резултате истраживања и њихову интерпретацију. Зато је оправдано говорити о три основна приступа у концептуализацији и истраживању овог феномена:

– приступ према коме се резилијентност дефинише као карактеристика,



- приступ према коме се резилијентност дефинише као резултат развоја,
- приступ према коме се резилијентност дефинише као процес.

Поред тога, неки савремени аутори заговарају примену тзв. интегративног приступа у проучавању резилијентности који би био довољно обухватан да омогући смислену организацију достигнућа сва три приступа.

У наредном делу рада биће размотрени поменути приступи у проучавању резилијентности с аспекта теоријских и емпиријских основа, резултата, предности и недостатака.

### **Резилијентност као карактеристика**

Схватање према коме его-резилијентност представља црту личности на чијем се супротном полу налази его-крхкост, инспирисало је многе ауторе да резилијентност посматрају као психолошку карактеристику појединца. У изворним радовима, его-резилијентност је диференцирана на три домена, а то су: психолошка склоност која се односи на интроспективност, знање о себи и генерална свесност и преиспитивање својих и туђих мотива; интелектуализам који обухвата интелектуалне способности и културну осетљивост; права резилијентност која се односи на капацитет за обуздавање анксиозности и за толерисање фрустрација, критицизма и других препрека (Block, Block, 1980:48).

Интересовање за овај правац проучавања одржало се до данас, с тим да су првобитна запажања о индивидуалним квалитетима резилијентне деце ревидирана и допуњена. Штавише, искристалисао се закључак да, поред особина детета, треба узети у обзир и екстерне факторе који делују у три, за дете примарна система – породица, школа и заједница. Следећи овај правац размишљања, неки аутори у основне квалитете резилијентности убрајају: „лак” темперамент, женски пол, позитивну климу у школи, самоефикасност, вештине планирања, блиске и топле односе с одраслим особама и друго (Rutter, 1985). Гармези и сарадници указују на тријаду резилијентности која обухвата: индивидуалне диспозиције, као што су аутономија, самопоштовање и позитивна социјална оријентација; подржавајуће породично окружење, које карактерише породична кохезија, топлина и склад; доступност спољашњих система подршке који подупиру и јачају дететове одбрамбене напоре (Garmezy et al., 1984). Вернер налази да су резилијентна деца активна, социјабилна, “лаког” темперамента, независна и да имају поверења у себе; комуникативнија су, боље уче и имају посебна интересовања и хобије; развијају поуздане односе са просоцијалним особама у породици и изван ње; добијају социјалну подршку од одраслих и од социјалног окру-

жења, имају позитивне узоре и барем једног блиског пријатеља; имају више самопоштовања и интерни локус контроле (Werner, 1990).

Листа карактеристика којима се описују резилијентна деца практично је непрегледна, тако да ће овде бити побројана само обележја која се најчешће помињу у литератури.

Индивидуалне карактеристике резилијентне деце деле се на биолошке и психолошке. У биолошка обележја која стоје у вези са резилијентношћу убрајају се: женски пол, нормално функционисање аутономног нервног система, виши ниво симпатичке пробудљивости и хемијска равнотежа организма на коју утичу неуротрансмитери и хормони (Lösel, Bender, 2003). Већина аутора посебно указује на значај темперамента или, прецизније, „лаког” темперамента. Идеја о „лаком” темпераменту везује се за радове о его-резилијентности у којима су неке карактеристике темперамента издвојене као прекурсори резилијентности и то су: респонзивност на промене у околини, способност смиривања након стреса и способност постизања физиолошке равнотеже (Block, Block, 1980). Психолошке особине резилијентне деце могу се груписати у четири категорије: социјална компетенција, вештине решавања проблема, аутономија и способност опажања сврхе, значења и будућности (Benard, 2000). Према нешто разуђенијој класификацији, психолошки квалитети разврстани су на следећи начин: спиритуалност и мотивација, когнитивне компетенције, бихевиоралне и социјалне компетенције, емоционална стабилност и управљање емоцијама, као и задовољство физичким здрављем, изгледом и способностима (Kumpfer, 1999).

На основу резултата емпиријских истраживања, идентификоване су и бројне карактеристике социјалног окружења детета које доприносе резилијентности. Досадашња истраживања откривају да породица има велики утицај на развој резилијентности детета, што се посебно односи на блиске односе са барем једном особом, негујући однос и поверење, одсуство одвајања, непостојање менталних поремећаја или болести зависности код родитеља, охрабривање аутономије (код девојчица), охрабривање изражавања осећања (код дечака), близак однос са бабом и дедом, породична хармонија, повезаност са браћом и сестрама, четворо или мање деце, довољно финансијских и материјалних ресурса (Daniel, Wassell, 2002). Када је реч о школи и школовању детета, већина аутора указује на значај позитивних искустава и успеха у различитим школским активностима, мотивације за школовањем, добрих односа са вршњацима и наставницима, позитивног и брижног односа наставника, постојања позитивних модела за идентификацију, заинтересованости родитеља за школовање детета и друго (Howard et al., 1999). Коначно, истраживања су показала да резилијентна деца чешће одрастају у богатијим деловима града и организованим заједницама које ка-

рактерише развијена мрежа социјалне подршке, јака неформална социјална контрола и ниска стопа криминала (Lösel, Bender, 2003).

Упркос великом значају открића о карактеристикама резилијентне деце, показало се да овај приступ проучавању носи низ тешкоћа. По правилу, истраживања повезаности резилијентности и одређених карактеристика аналогна су истраживањима вулнерабилности и ризичних фактора. Ризични фактори, као што су индивидуалне карактеристике, ситуационе околности и социјални контекст, доприносе вулнерабилности особа у погледу негативних развојних исхода. Међутим, показало се да исти фактор истовремено може функционисати и као ризичан и као протективан, односно да је реч о супротним половима исте варијабле. На пример, блиски емоционални односи сматрају се протективним фактором, док се одсуство блиских односа сматра ризичним фактором. Емпиријска истраживања потврђују да иста варијабла може бити фактор резилијентности или фактор вулнерабилности, да мало варијабли има само негативне ефекте и да ниједна варијабла нема искључиво протективне ефекте (Stouthamer-Loeber et al., 1993). Другачије речено, мало је правих протективних фактора, па се поставља питање да ли треба говорити о протективним факторима уопште или о протективној функцији појединих варијабли (Lösel, Bender, 2003). Многи аутори наглашавају да за сада нема поузданих доказа да било који фактор има благотворно дејство у већини или свим приликама. Заправо, квалитет или стање који доприносе позитивним резултатима у једној ситуацији могу бити ирелевантни или контрапродуктивни у другој (Kaplan, 1999). Дејство протективних фактора варира у зависности од пола и узраста. Додатно, протективни фактори ретко када делују изоловано од других и имају кумулативно дејство, што конструкт резилијентности чини врло сложеним и компликованим за анализирање.

### **Резилијентност као резултат развоја**

Један од начина операционализације конструкта резилијентности заснива се на повезивању резилијентности са пожељним исходима развоја. Према овом приступу, резилијентност подразумева „одржавање успешног функционисања упркос високом ризику” (Rutter, 1990:209). О резилијентности се може говорити онда када код вулнерабилних особа у погледу негативних исхода развоја, и поред тешкоћа којима су изложене, постоје обрасци функционалног понашања.

Замерке које се најчешће стављају овом приступу је да има онолико дефиниција резилијентности колико има студија и да оскудева у психометријски валидном мерењу (Olsson et al., 2003). Дефиниције овог типа повезује заједничка поставка о позитивним развојним исходима код особа код

којих су се очекивали негативни развојни исходи због неповољног утицаја различитих индивидуалних и срединских фактора. Међутим, позитивни и негативни развојни исходи се различито одређују, па се предложени профили резилентности и начини процене веома разликују.

У литератури се могу наћи разноврсна одређења резултата или развојних исхода. Основна подела је на негативне и позитивне резултате. Негативни исходи развоја односе се на непожељна стања (нпр. болест), док се позитивни развојни исходи односе на пожељна стања (нпр. здравље). Одређења исхода развоја разликују се и према нивоу општости. На пример, у неким случајевима се негативан исход развоја одређује на општијем нивоу (психопатологија, маладаптивна понашања), а понекад као специфичан образац психопатологије (шизофренија, поремећаји понашања, малолетничка трудноћа).

Утврђени исходи развоја могу се односити на једну или више области животног функционисања. Према неким ауторима, постоје три опште категорије позитивних развојних резултата, а то су: унапређивање социјалних ресурса, што се може односити на развијање односа поверења или мреже подршке; унапређивање личних ресурса, као што су когнитивна и интелектуална диференцијација или самопоуздање и саморазумевање; унапређивање вештина укључујући когнитивне вештине, вештине решавања проблема и тражења помоћи, као и способности регулисања и контроле осећања (Schaefer, Moos, 1992, према: Kaplan, 1999). С друге стране, исходи се могу утврдити само унутар једног домена, као што су у области школовања школски успех, односи са вршњацима, поштовање школских правила понашања и сл.

Постоји диференцијација развојних исхода према узрасту, па се процена и интерпретација резултата разликују у зависности од тога да ли је у питању дете, адолесцент или одрасла особа. Такође, развојни исходи одређују се у односу на специфичности социјалног окружења, па представљају очекивања која су типична за одређене друштвене групе и културе.

Као што је приказано, аутори се веома разликују према томе којим развојним исходима дају приоритет. Свака од предложених дефиниција садржи различит каузални модел, односно различите узроке доводи у везу са различитим резултатима развоја. Посебно је проблематично када дефиниција садржи више развојних исхода, јер тада постоји дилема да ли је неопходно да резилентан појединац оствари све предвиђене резултате или само неке. Особе оцењене као резилентне у односу на један развојни исход, могу бити оцењене као нерезилентне у односу на неки други. Разликовање позитивних и негативних исхода засновано је на вредносном суду о томе шта се сматра адекватним реаговањем у датим околностима.

Додатно, понекад се развојни исходи одређују на индивидуалном или психолошком нивоу, а понекад на социјалном. Може се десити да позитивни исходи на индивидуалном нивоу не буду оцењени као позитивни и на социјалном.

Поставља се питање због чега се у савременој литератури и даље примењује овај приступ, упркос слабом потенцијалу за интеграцију и генерализацију налаза. Одговор вероватно лежи у једноставној логици на којој је заснован. Примера ради, позитивни развојни исходи представљају одређена очекивања и ако их појединац не оствари то се може сматрати показатељем психопатологије. У ситуацији када се оправдано претпоставља да неко неће моћи да достигне одговарајуће позитивне развојне резултате, а то се ипак деси, говори се о резилијентности. Исто тако, резилијентност постоји и уколико код неке особе нису откривени негативни исходи развоја, иако се то очекивало.

### **Резилијентност као процес**

Према неким ауторима, концепт резилијентности треба операционализовати тако да одражава специфичне процесе и механизме који модификују утицај ризичних фактора и омогућавају позитивне развојне исходе. Заговорници овог приступа сматрају да је резилијентност организациони процес унутар трансакционог оквира и да су резултати развоја детерминисани интеракцијом генетичких, биолошких, психолошких и социјалних фактора у контексту подршке окружења (Cicchetti, Schneider-Rosen, 1986, према: Glantz, Sloboda, 1990).

У складу с тим, резилијентност се дефинише као динамичан процес у коме индивидуа показује позитивну адаптацију упркос томе што је искусила знатне тешкоће или трауме (Luthar et al., 2000). Из тога следи да је резилијентност дводимензионални конструкт који подразумева изложеност недаћама, с једне стране, и позитивну адаптацију, с друге. Недаће се односе на неповољне животне околности за које се поуздано зна да су повезане са тешкоћама прилагођавања. Позитивна адаптација се одређује као манифестација социјалне компетенције или успешно остваривање развојних задатака.

У оквиру овог приступа посебно се инсистира на томе да резилијентност није црта личности нити индивидуално обележје (Masten, Powell, 2003). Стога, сматра се да није исправно употребљавати термине као што је „резилијентно дете”, јер такви термини упућују пре на особину личности него на дуално стање које је суштина резилијентности – присуство ризика и позитивну адаптацију. Резилијентност није независан квалитет који дете има или нема, већ се резилијентност особе током живота мења у зависности

од околности у којима се налази. Изрази који се сматрају прикладним су „особа показује обрасце резилијентности”, „особа је манифестно резилијентна” и слично.

С обзиром на то да многа деца и адолесценти у ризику остварују позитивне развојне резултате, оправдано је претпоставити да се то дешава захваљујући деловању различитих протективних фактора који омогућавају да се избегну негативни исходи развоја који су повезани са присутним ризичним факторима. Процес резилијентности подразумева активирање и употребу ових протективних фактора како би се превазишао постојећи ризик. Објашњења различитих начина на који протективни фактори мењају путању од изложености ризику до негативних последица називају се моделима резилијентности. У литератури се најчешће наводи класификација по којој постоје три модела резилијентности: компензаторни модел, модел изазова и протективни модел (Garmezy et al., 1984).

Компензаторни модел подразумева да се протективни фактори супротстављају утицају ризичних фактора, односно компензују њихово деловање. У овом случају нема интеракције између ризичних и протективних фактора. Протективни фактор директно доприноси крајњем резултату, а тај утицај је независан од утицаја ризичног фактора. На пример, стрес као ризични фактор и самопоштовање као протективни фактор утичу на ниво компетенције као исход. Висок ниво самопоштовања може компензовати изложеност високом нивоу стреса, тако да деца са високом самопоштовањем имају једнак ниво компетенција као деца са нижим самопоштовањем која су мање изложена стресу (Masten et al., 1988).

Како сам назив каже, модел изазова означава образац у коме присуство ризика изазива и стимулише развој и деловање протективних фактора. Суштина овог модела је у томе да изложеност ризику може бити корисна, јер пружа детету шансу да вежба своје вештине и користи ресурсе. Ниво ризика треба да буде довољно висок да изазове одговор и омогући детету да научи како да превазилази сличне ситуације у будућности, али довољно низак да га је могуће превазићи, јер у супротном долази до незадовољства и осећања беспомоћности (Fergus, Zimmerman, 2005).

Према протективном моделу, протективни фактори ублажавају или редукују деловање ризичних фактора и смањују вероватноћу негативних исхода. Гармези и сарадници овај модел називају још и „модел имуности – насупрот-вулнерабилности” (Garmezy et al., 1984). Када су присутни протективни фактори, варијације у нивоу ризика се мање одражавају на квалитет адаптације него када ови фактори нису присутни. Обрнут след важи за ризичне фактора – када су ризични фактори присутни, варијације у утицају стреса на адаптацију постају израженије. Из тога произлази да протективни

фактори стварају неку врсту имунитета у односу на стрес. Другим речима, протективни фактори ублажавају ефекте изложености ризику и понашају се као катализатори који модификују реакцију на ризичне факторе.

У литератури се могу наћи и другачији начини истраживања и објашњавања процеса који стоје у основи резилијентности.

На основу истраживања која су била усмерена на развојне и ситуационе механизме који су укључени у протективне процесе, издвојена су четири типа протективних процеса: процеси који редукују утицај ризика или изложеност ризику; процеси који редукују негативну ланчану реакцију која прати лоше догађаје или искуства; процеси који унапређују самопоштовање и самоефикасност; позитивни односи и нове могућности који обезбеђују ресурсе или нове правце у животу (Rutter, 1990).

Брук и сарадници сматрају да постоје два основна механизма, а то су ризични-протективни механизам, који подразумева да протективни фактори ублажавају дејство ризичних фактора и протективно-протективни механизам, где један протективни фактор појачава утицај другог протективног фактора (Brook et al., 1990).

На крају, према неким ауторима, постоје три начина деловања протективних фактора: протективно-стабилизирајуће дејство, када фактор доприноси стабилности компетенције упркос повећању ризика; протективно-повећавајуће дејство, када фактор омогућава да се дете упусти у борбу са стресом тако да се његова компетенција повећава са повећањем ризика; протективно, али реактивно дејство, када фактор слаби, али не отклања у потпуности везу између ризика и негативне последице (Luthar et al., 2000).

Аутори који резилијентност схватају као динамичан процес успешне адаптације упркос изложености ризику нужно су фокусирани на проучавање три области, а то су: ризични фактори који доприносе вулнерабилности појединца, протективни фактори који могу да модификују негативне ефекте неповољних околности и процеси и механизми који стоје у основи деловања ризичних и протективних фактора. И површан преглед литературе открива да је највише радова посвећено ризичним факторима, а да постоји далеко мање радова о протективним факторима. Посебно је интересантно то да су сасвим ретки радови у којима се проучавају темељни процеси и механизми деловања вулнерабилности и протективних фактора, што би требало да буде централна тема за овај правац проучавања резилијентности.

Истраживањима интеракције између појединих ризичних и протективних фактора најчешће недостаје објашњење зашто се то дешава. На основу досадашњих студија може се закључити да постоје различити процеси и механизми који стоје у основи резилијентности. Приказани радови сведоче о томе да међу ауторима нема сагласности о врстама и карактеристикама ових процеса. С друге стране, може се приметити да

поједини аутори описују исте процесе, али их различито називају. Рецимо, таква сличност постоји између модела изазова и протективно-повећавајућег деловања протективних фактора, који су раније описани. За сада је највише проучаван тзв. протективни модел резилијентности, али су потребна нова истраживања чији ће резултати дати одговоре на бројна нерешена питања.

### **Интегративни приступ у проучавању резилијентности**

Аутори новијих радова указују на потребу за интеграцијом различитих праваца у проучавању резилијентности и истичу да би, уместо инсистирања на једностраном сагледавању овог проблема, корисније било узети у обзир резултате сва три приступа. Такође, они сматрају да научне расправе у којима се не прави разлика између доприноса поменута три приступа оправдано могу бити означене као једностране, тим пре што, за сада, нема поузданих емпијских доказа о постојаној и јакој вези између резилијентности и било којих карактеристика, резултата или процеса.

Промена у начину размишљања најбоље се огледа у понуди другачијих, ширих дефиниција резилијентности. Према једној од новијих дефиниција, резилијентност се одређује као „процес, капацитет за адаптацију или резултат успешне адаптације упркос изазовним или опасним ситуацијама” (Masten et al., 1990:426). Аутори ове дефиниције наглашавају да се концепт резилијентности може односити на позитивне исходе упркос постојању индивидуалних карактеристика и околности које су повезане са високим ризиком од негативних исхода, одржавање компетенције у стресним ситуацијама и опорављање након трауме. Тако посматрано, све досадашње дефиниције резилијентности, упркос евидентним разликама, повезују два централна конструкта, а то су стање ризика и успешна адаптација.

Имајући у виду развојну перспективу резилијентности и психопатологије, у разматрању индивидуалне резилијентности требало би уважити динамичну природу адаптације и обухватити читав низ њених елемената, а то су: развојни пут или историја, односно компетенција или психолошко функционисање кроз време; природа невоља са којима се особа сусреће; индивидуалне и социјалне снаге и ризици; индивидуалне карактеристике које функционишу као фактори заштите или вулнерабилности; индивидуалне склоности или протективни фактори; контекст у коме се адаптација одиграва (Masten, 1994).

Оваква запажања савремених аутора упућују на то да би се проблеми око концептуализације конструкта резилијентности могли решити понудом ширег и сложенијег организационог оквира у који би се уклопили резултати студија које припадају различитим истраживачким правцима. Један од предложених трансакционих оквира обухвата шест кључних димензија, а то су:



- *Стресори или изазови*: стимулуси који активирају процесе резилијентности и ремете хомеостазу појединца или групе;
- *Спољашње окружење*: равнотежа и интеракција ризичних и пројективних фактора у најважнијим доменима дететовог окружења – породица, заједница, школа и вршњачка група;
- Интеракциони процеси између појединца и окружења;
- *Индивидуалне карактеристике личности*: спиритуалне, когнитивне, социјалне/бихевиоралне, физичке и емоционалне компетенције или снаге;
- *Процеси резилијентности*: интеракције између индивидуалних карактеристика личности и коначних резултата;
- *Позитивни резултати*: успешна адаптација (Kumpfer, 1999).

Поменути аутор сматра да би предложен трансакциони оквир омогућио организовање резултата досадашњих студија, јер обухвата различите конструкте које истраживачи сматрају предиктивним за индивидуалну резилијентност. Организовање истраживачких налаза у шест основних области било би од помоћи у разјашњавању разлика између стимулуса из окружења, трансакционих процеса амортизовања утицаја околине, посредујућих индивидуалних фактора личности, процеса опорављања након стреса и коначних развојних исхода резилијентне деце.

Несумњива предност вишедимензионалног оквира је обједињавање сазнања из различитих извора. На тај начин би се превазишла конфузија изазвана супротстављањем различитих праваца истраживања, јер би се резилијентност односила на индивидуалне квалитете, карактеристике животне ситуације, процесе и резултате адаптације. Самим тим, проучавање било које димензије може се сматрати корисним у смислу доприноса прогресу у разумевању резилијентности. С друге стране, резултати истраживања појединих димензија (нпр. неких индивидуалних квалитета) имају парцијални карактер, јер пружају увид у само један сегмент сложеног конструкта резилијентности.

### **Завршна разматрања**

Данас можемо рећи да идеја о резилијентности има релативно дугу традицију и да се често примењује приликом тумачења људског понашања. Идеју о томе да је успешан развој могућ и под неповољним околностима подржавају не само резултати истраживања, већ и очигледни примери из свакодневног живота.

Истраживачи су до данас понудили бројне операционалне дефиниције резилијентности које се међусобно разликују у зависности од профила стручњака, циљева истраживања, начина мерења, практичних захтева и

других фактора. Аутори се међу собом разликују према томе да ли резилјентност одређују као карактеристику, резултат или процес. Трагање за специфичним карактеристикама резилјентне деце сматра се најстаријим и најутицајнијим приступом. Чак и данас, највећи број истраживача показује интересовање за проучавање индивидуалних квалитета које могу допринети успешном превазилажењу животних недаћа. С друге стране, овај приступ има извесних слабости, што је условило развој других праваца у операционализацији конструкта резилјентности. Један правац је схватање резилјентности као резултата развоја, где се наглашава потреба за утврђивањем ризичног и протективног дејства фактора у односу на одређене развојне исходе. Заговорници другог правца сматрају да, уместо опсежних проучавања протективних фактора, пажњу треба посветити протективним механизмима и процесима који стоје у основи резилјентности.

Иако проучавање резилјентности са различитих аспеката није лоше само по себи, конструкцију знања знатно успорава то што заговорници различитих праваца негују међусобно опонирање и критицизам. Самим тим, интерпретације и закључци емпиријских студија не представљају целину, што отежава унапређивање и примену стечених знања. Неки савремени аутори сматрају да превазилажење овакве ситуације захтева увођење ширег, интегративног приступа у проучавању резилјентности који има потенцијал да допринесе формирању јединствене базе сазнања која би се заснивала на достигнућима различитих приступа.

Проблеми о којима је било речи навели су неке ауторе да оспоре оправданост проучавања овог феномена. По њима су постојеће разлике у погледу дефинисања појма резилјентности одраз много дубљег проблема, а то је недостатак јединствене теорије о резилјентности која би омогућила структуриран и емпиријски базиран приступ у развоју овог конструкта (Luthar et al., 2000). Многи стручњаци сматрају да је сам концепт резилјентности прилично нејасан и доводе у питање употребну вредност досадашњих истраживачких подухвата у овој области. Из тога следи да је разјашњавање концепта резилјентности и његових елемената кључни предуслов за интеграцију досадашњих сазнања и даљи развој.

## Литература

- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Block, J. H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations* (39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brook, J. S., Brook, D. W., Gordon, A. S., Whiteman, M. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: A family interactional approach, *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 116(2), 111-267.

- Daniel, B., Wassell, S. (2002). *The school years: Assessing and promoting resilience in vulnerable children*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Fergus, S., Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk, *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399-419.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., Target, M. (1994). The Emanuel Miller memorial lecture 1992: The theory and practice of resilience, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2): 231-257.
- Garmezy, N. (1970). Process and reactive schizophrenia: Some conceptions and issues, *Schizophrenia Bulletin*, 1(2), 30-74.
- Garmezy, N. Z. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (213-233). New York, NY: Pergamon Press.
- Garmezy, N., Masten, A. S., Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology, *Child Development*, 55(1), 97-111.
- Glantz, M. D., Sloboda, Z. (1990). Analysis and reconceptualization of resilience. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development of positive life adaptations* (109-127). Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Howard, S., Dryden, J., Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and critique of literature, *Oxford Review of Education*, 25(3), 308-323.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development of positive life adaptations* (17-84). Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development positive life adaptations* (179-224). Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Lösel, F., Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. In D. P. Farrington, J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of adult antisocial behaviour* (130-204). West Nyack, NY: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang, E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity, *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pelligrini, D. S., Larkin, K., Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(6), 745-764.
- Masten, A. S., Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (1-28). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis, *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (181-214). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (181-214). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D. P., Zhang, Q., Van Kammen, W., Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns, *Development and Psychopathology*, 5(4), 683-701.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels, J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (115-132). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study, *Development and Psychopathology*, 5(4), 503-515.

*Podaci o autorima*

*Мр Мирослав Павловић, саветник-координатор  
Завод за унапређивање образовања и васпитања  
Фабрисова 10, Београд, e-mail: miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs*

*Др Весна Жунић-Павловић, ванредни професор  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Високог Стевана 2, Београд, e-mail: zuniceva@eunet.rs*

Сунчица Мацура-Миловановић<sup>1</sup>  
Педагошки факултет  
Јагодина  
Мојца Печек  
Педагошки факултет  
Универзитета у Љубљани

UDK - 316.644-057.875:376(497.11+497.4)

ID 190545676

Оригинални научни рад

НВ. LXI 2. 2012.

Примљен: 27. VII 2011.

## УВЕРЕЊА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ИЗ СЛОВЕНИЈЕ И СРБИЈЕ О ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

*У раду је представљено истраживање чији је циљ био да се утврде Апстракт уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању (ИО). Интересовало нас је који тип образовања студенти сматрају примереним за различите осетљиве групе ученика; колико би били спремни да их укључе у своје одељење; и како процењују утицај различитих фактора на њихове теškoће у учењу. Узорак је чинило укупно 319 студената прве године Педагошког факултета у Љубљани, Педагошког факултета у Јагодини и Учитељског факултета у Београду. Резултати истраживања су показали следеће: већина свих анкетираних студената сматра да специјалне школе треба да похађају ученици с интелектуалним сметњама, са сметњама вида и слуха, а редовне школе сиромашни, расељени/избегли, ромски и ученици којима наставни језик није матерњи језик; већина студената би у своје одељење сигурно укључила оне групе ученика за које тврде да треба да иду у редовне школе, а сваки пети студент у своје одељење не би укључио ученике за које сматра да треба да иду у специјалне школе; две трећине студената сматра да је ометеност фактор који највише доприноси теškoћама у учењу ученика са посебним потребама. У закључку се истиче да већина студената улази у професионално образовање с уверењима која не подржавају ИО свих осетљивих група ученика, што налаже потребу за развијањем едукативног дискурса, односно приступа осетљивим групама ученика оријентисаном на њихово квалитетно подучавање током иницијалног образовања учитеља.*

*Кључне речи:* студенти будући учитељи, уверења, инклузија, Словенија, Србија.

## ATTITUDES OF FUTURE TEACHERS IN SLOVENIA AND SERBIA TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

*The paper presents the results of a research aimed at determining the attitudes of the future teachers in Slovenia and Serbia towards inclusive education (IE). We were interested in finding out which types of education future teachers consider appropriate for different sensitive groups of pupils; whether they would be willing to include them in their classes; and how they assess the impact of various factors on the learning difficulties of these pupils. The sample included 319 first-year students of the Teachers' College in Ljubljana, Teachers' College in Jagodina, and the Teachers' College in Belgrade. The results showed the following: the majority of the examined students think that pupils with intellectual difficulties, visual and auditory impairments should*

<sup>1</sup> suncicamacura@gmail.com

*attend special schools, while the poor, refugees, Roms and the pupils whose mother tongue is different from the language used in school should be admitted to regular schools; the majority of students would accept, in their classes, those groups of pupils for which they think that should be allowed in regular schools, but one out of five students would not accept those pupils for whom they think special schools are more appropriate; two thirds of the students think that disability is the factor which causes most learning difficulties of pupils with special needs. In conclusion it is stressed that the majority of students enter professional training with attitudes which do not support IE for all sensitive groups of pupils, which indicates to the need for the development of an educational discourse, i.e. the approach oriented towards sensitive groups of pupils and high quality teaching during initial pre-service teacher training.*

**Keywords:** students - future teachers, attitudes, inclusion, Slovenia, Serbia.

## МНЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗ СЛОВЕНИИ И СЕРБИИ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Резюме** *Статья посвящена исследованию мнений будущих учителей из Словении и Србши об инклюзивном образовании, Нам хотелось знать, какой вид образования студенты считают лучшим для учеников различной чувствительности, насколько они готовы включить их в свой класс, как оценивают влияние различных факторов на их успеваемость в учебе, Исследование проведено на примере 319 студентов первого курса Педагогического факультета в Любляне, Педагогического факультета в городе Ягодина и Педагогического факультета в Белграде, Получены следующие результаты: большинство анкетированных студентов в интеллектуальном развитии, с нарушением зрения и слуха, а в массовых школах - беженцы, бедные, ромы и ученики, для которых язык обучения не является родным языком; большая часть студентов в свой класс желает включить все группы учеников, которые по их мнению должны обучаться в массовых школах, а каждый пятый студент в свой класс не взял бы учеников, которые по их мнению должны обучаться в специальных школах; две трети анкетированных студентов считает, что задержки в развитии - фактор, затрудняющий в большой мере обучение учеников со особыми потребностями, Помимо этого в статье подчеркивается факт, что большинство студентов входит в процесс профессионального образования не поддерживая инклюзивное образование всех вышеуказанных групп учеников, Результаты данного исследования могут быть использованы в образовательном процессе студентов педагогических факультетов и будущих учителей,*

**Ключевые слова:** *студенты педагогических факультетов, мнения, инклюзия, Словения, Сербия.*

### Увод

#### *Схватања инклузивног образовања*

Трансформација образовних система многих држава према моделу инклузивног образовања (ИО) одвија се већ скоро две деценије, међутим, појму инклузије и даље се приписују различита значења. Према ужим де-

финицијама, ИО се односи на укључивање у редован систем образовања оне деце која су из њега традиционално била искључена и која су се школовала у систему специјалног образовања. Илустрацију ових схватања налазимо у одређењу ИО као покушаја да се особе са сметњама у интелектуалном развоју образују кроз што је могуће већу интеграцију у редовне структуре образовног система (Michailakis и Reich, 2009; De Voera i sar., 2011). За разлику од тога, шире дефиниције ИО се фокусирају на начин на који школе одговарају на различитост свих ученика (Ainscow i sar., 2006); подразумевају тежњу да се квалитетно образовање учини доступним свој деци (Ouane 2008; Agnesen i sar., 2009). Инклузија се дефинише као процес кроз који школе граде свој капацитет да приме све ученике из локалне заједнице и труде се да смање све облике искључености ученика на основу инвалидитета, етничке припадности или било чега другог што школски живот неке деце може да учини непотребно тешким (Booth и Ainscow, 1998).

Начин на који се дефинише ИО повезан је са схватањем улоге и одговорности учитеља у подучавању ученика са сметњама у развоју. Уже одређење ИО подразумева дијагностичко-прескриптивни приступ подучавању усмерен на ограничења и развојне сметње ученика (White, 1998). Овај приступ подржава медицински дискурс базиран на уверењу да су ученицима са развојним сметњама потребне специјалне методе подучавања које треба да реализују посебно обучени професионалци. Учитељи који прихватају медицински модел посебних потреба сматрају да немају таква специфична знања и вештине, па самим тим ни одговорност за подучавање и образовна постигнућа ових ученика (Мацура-Миловановић и сар., 2010). Одговорност приписују стручњацима других профила (најчешће су то специјални педагози), будући да рад с ометеним ученицима доживљавају као додатну обавезу, а не као саставни део свакодневних професионалних активности (Пантић и сар., 2010). Међутим, како наглашава Флоријан (Florijan, 2009), смисао инклузији даје оно што запослени у школама *раде*, а не то коју диплому имају.

Уместо фокуса на „мањкавости“ ученика, широко одређење ИО усмерено је на недостатке и ограничења образовног система који није у стању да обезбеди механизме за квалитетно образовање за све ученике. Према социјалном дискурсу, на коме се заснива широко схватање ИО, основна премиса од које треба поћи јесте да су сва деца ученици који желе да стекну знања. У центру пажње није питање како дијагностиковати дететову сметњу, већ како подучавати ученика са тешкоћама у учењу (Реџек, 2001), чиме се одговорност за образовна постигнућа ученика враћа школи и учитељима. Због тога је неопходно утврдити степен и врсту помоћи потребну *било ком* ученику који доживљава препреке учењу и социјалној партиципацији: деци

која живе у екстремном сиромаштву, деци чији матерњи језик није наставни језик, деци избеглих и расељених лица и многој другој.

Међутим, неопходан услов за успешну импелементацију теоријских концепата ИО у пракси, односно за ефикасно подучавање свих ученика у одељењима, јесу позитивни ставови учитеља према ИО (Avramidis и Norwich, 2002); односно уверења учитеља о професионалној улози, подучавању и природи учења различитих ученика (Korthagen, 2004) која подржавају прихватање различитости и одговорности за подучавање свих ученика.

### *Уверења учитеља као аспект њихове имплицитне педагогије*

Џонсон и Хауел сматрају да су уверења једна од три саставне компоненте ставова. Уверења чине когнитивну компоненту на којој се став заснива, а повезана су с афективном (осећања у односу на одређену тему) и бихевиоралном (предиспозиције за одређену акцију која кореспондира са уверењем) компонентом (Johnson и Howell, 2009). Уверења учитеља о учењу и подучавању одређују њихово понашање према ученицима, понекад знатно више него што то чини њихово иницијално образовање или каснији професионални развој. Паџарес истиче јаку повезаност између уверења учитеља и њиховог планирања наставе, одлука које доносе током наставног процеса и праксе у одељењу. У поређењу са знањем, уверења учитеља знатно више утичу на начин на који они дефинишу своје професионалне задатке и улоге и због тога представљају снажније предикторе понашања (Pajares, 1992). Према Кејгану, уверења учитеља леже у средишту подучавања и повезана су са стилем подучавања. Да би се променили стилови подучавања, потребно је да се прво промене уверења учитеља. Међутим, то није једноставно, јер су уверења стабилна и отпорна на промене (Kagan, 1992).

Уверења студената будућих учитеља утичу на њихове ставове према инклузији, што повратно утиче на њихове намере и понашање (Chambers и Forlin, 2010). Уколико негативни ставови студената према ИО остану непромењени упркос студијама, они ће као учитељи кочити развој инклузије у школама (Forlin и сар., 2009). Према Зимбарду и Липе, ставови студента се формирају на основу њихових претходних искустава и имплицитног учења (Zimbardo и Lierre, 1991). Паџарес (1992) истиче да се уверења већим делом стичу врло рано, још у времену док је будући учитељ и сам ученик. Уверења се великим делом темеље на личном искуству и емоционално су обојена, врло су трајна и дубоко укоренења, стога током иницијалног образовања одолевају рационалним аргументима и научним доказима који им могу противречити. Тако, на пример, код многих учитеља постоји уверење



да је подучавање проста трансмисија знања, иако се њихово иницијално образовање није заснивало на тој идеји (Korthagen, 2004).

### **Методолошки оквир истраживања**

Имајући у виду генерални значај уверења учитеља за њихову наставну праксу, односно значај уверења будућих учитеља за њихове ставове према ИО, реализовали смо истраживање са циљем да утврдимо почетна уверења студената о ИО. У истраживању смо пошли од одређења *инклузивног образовања* као квалитетног образовања за све ученике; и одређења *уверења* као когнитивне компоненте ставова, која настаје на основу претходних личних искустава. Интересовало нас је да ли студенти имају уверења која подржавају ИО, односно који тип образовања (редовно/специјално) сматрају примереним за одређене групе ученика којима је потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију; колико би били спремни да укључе различите групе ученика у своје одељење; и како процењују утицај различитих фактора на тешкоће у учењу ових група ученика.

Истраживање смо реализовали са студентима прве године из Словеније (Педагошког факултета Универзитета у Љубљани) и Србије (Учитељског факултета Универзитета у Београду и Педагошког факултета у Јагодини, Универзитета у Крагујевцу).

### *Инструмент*

За потребе нашег истраживања конструисали смо упитник, чију смо пилот-верзију испитали на узорку студената сва три факултета. На основу њихових одговора и коментара, обликовали смо коначну верзију упитника од 30 питања. За потребе овог рада анализирали смо одговоре студената на следећа питања:

1) *Које школе су примерене за образовање следећих група ученика?* У наставку питања наведено је 12 група ученика: ученици са телесним инвалидитетом, с оштећењима вида, с оштећењима слуха, са говорним сметњама, са сметњама у интелектуалном развоју, са специфичним тешкоћама у учењу, са поремећајима у понашању, на дужем болничком лечењу, ромски ученици, ученици којима наставни језик није матерњи језик, ученици расељених и избеглих лица из бивших југословенских република (за студенте у Словенији ова група се звала „деца/ученици имиграната из бивших југословенских република“) и ученици из сиромашних породица. Студенти су за сваку од наведених група (за које ћемо у даљем тексту користити израз „осетљиве групе ученика“) заокруживали један од два понуђена одговора – редовне школе или специјалне школе;

2) *Уколико бисте Ви одлучивали о структури Вашег одељења, да ли би у њему били ученици из следећих група? У наставку су наведене исте групе ученика као и у претходном питању, а степен спремности за укључивање различитих група ученика студенти су изражавали на четворостепеној скали (не би били укључени; вероватно не би били укључени; вероватно би били укључени; сигурно би били укључени).*

3) *Који фактори највише утичу на тежкоће у учењу ученика са посебним потребама? Студенти су понуђене факторе (социјална клима у школи, ометеност ученика, породица, шира друштвена средина, однос са вршњацима, однос с учитељем, обим и тежина школског градива, методе и технике подучавања; са могућношћу да допишу додатне факторе) рангирани приписујући ранг 1 оном фактору за кога су сматрали да има највећи утицај, следећем за кога су сматрали да има нешто мањи утицај приписивали су ранг 2, и тако редом. У упитнику је дато следеће одређење посебних потреба: „За ученике којима је због њихових посебности потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију у одељењу, у овом упитнику користимо појам ученици са посебним потребама“.*

### *Прикупљање и обрада података*

Студенти су попунили упитник школске 2009/10, на самом почетку прве године студија, дакле пре него што су евентуално имали прилику да стекну знања или искуства која се односе на ИО. Студенти су били информисани о циљу истраживања пре попуњавања упитника.

Статистичка обрада података урађена је помоћу статистичког софтвера СПСС 18.0. Примењена је дескриптивна статистика, а да би се испитале разлике између уверења студената из Словеније и Србије, урађен је  $\chi^2$ -тест.

### *Узорак*

Узорак је обухватио 113 студената из Словеније (што чини 91,9% свих студената Одељења разредне наставе на Педагошком факултету у Љубљани) и 206 студената из Србије (144 студента, тј. 92,5% од укупног броја на смеру Професор разредне наставе на Учитељском факултету у Београду и 62 студента, тј. 68,8% од укупног броја на смеру Учитељ на Педагошком факултету у Јагодини). Од укупно 319 анкетираних студената из обе државе, на сва три факултета већина је женског пола (преко 90%). Скоро сви испитани студенти из Словеније завршили су гимназију (96,5%), за разлику од студената из Србије, од којих је гимназију завршило 50,7% уписаних на факултет у Београду и 30,6% уписаних на факултет у Јагодини.

## Резултати и дискусија

### *Образовање примерено осетљивим групама ученика*

У табели 1. приказани су подаци о броју/проценту студената из Словеније и Србије који сматрају да различите осетљиве групе ученика треба да похађају редовне/специјалне школе, као и статистичка значајност установљених разлика између одговора ове две групе студената.

Добијени резултати показују да више од 80 одсто студената сматра да *специјалне* школе треба да похађају ученици са оштећењима вида, ученици са оштећењима слуха и ученици са сметњама у интелектуалном развоју; а да нешто више од половине исто уверење има у погледу ученика са поремећајима у понашању.

Више од 70 одсто студената сматра да *редовне* школе треба да похађају ученици са специфичним тешкоћама у учењу, ученици на дужем болничком лечењу, ученици са инвалидитетом; а више од две трећине то сматра за ученике са говорним сметњама. Већина студената дели уверење да у *редовне* школе треба да иду ученици из сиромашних породица, ученици расељених и избеглих лица (српски упитник), односно имигранти из бивше Југославије (словеначки упитник), ромски ученици; више од 80 одсто исто сматра за ученике којима наставни језик није матерњи језик.

Уверења студената и разлике међу њима покушаћемо да интерпретирамо преко искустава студената из претходног школовања, као и појединим карактеристикама образовних система и начинима на који је решено образовање осетљивих група ученика у Словенији и Србији. Према словеначком законодавству, у редовну школу могу да се укључе они ученици са посебним потребама који у погледу врсте и нивоа тешкоћа могу достићи опште образовне стандарде за програм редовног образовања (Министарство за науку, просвету и спорт Републике Словеније, 2006). То се односи на све групе ученика које су наведене и у нашем упитнику, осим на ученике са интелектуалним сметњама. Због тога није изненађујуће да преко 90 одсто словеначких студената сматра да ови ученици треба да похађају специјалне школе. Међутим, и друге групе ученика могу бити упућене у специјалне школе, то су они који упркос доступној подршци (индивидуални образовни програм, додатни стручни рад, прилагођавање образовног програма итд.) не успевају да досегну образовне стандарде. Ефекат тако конципираног система је нужност прилагођавања деце са посебним потребама већини, тј. асимилација (Реџек и Lesar, 2006). У начелу, укључивање ученика из осетљивих група у Словенији заснива се на медицинском моделу посебних потреба, тј. уређење образовног система подстиче интеграцију, а не инклузију осетљивих група ученика. Тиме се могу тумачити и уверења више од

75 одсто словеначких студената који сматрају да ученици са сметњама вида и слуха треба да имају сегрегирано образовање.

**Табела 1. Образовање примерено различитим осетљивим групама ученика**

Ученици	група студената	Специјалне школе		Редовне школе		$\chi^2$	Сиг.
		Н	%	Н	%		
са телесним инвалидитетом	Србија	74	36,1	131	63,9		
	Словенија	19	16,8	94	83,2		
	Тотал	93	29,2	225	70,8	13,091	0,000
са оштећењима вида	Србија	183	89,3	22	10,7		
	Словенија	98	86,7	15	13,3		
	Тотал	281	88,4	37	11,6	0,458	0,499
са оштећењима слуха	Србија	176	85,9	29	14,1		
	Словенија	85	75,2	28	24,8		
	Тотал	261	82,1	57	17,9	5,598	0,018
са говорним сметњама	Србија	75	36,9	128	63,1		
	Словенија	29	25,7	84	74,3		
	Тотал	104	32,9	212	67,1	4,185	0,041
са сметњама у интелектуалном развоју	Србија	167	82,3	36	17,7		
	Словенија	104	92,0	9	8,0		
	Тотал	271	85,8	45	14,2	5,673	0,017
са специфичним тешкоћама у учењу	Србија	74	36,8	127	63,2		
	Словенија	10	8,8	103	91,2		
	Тотал	84	26,8	230	73,2	28,871	0,000
са поремећајима у понашању	Србија	120	58,8	84	41,2		
	Словенија	56	49,6	57	50,4		
	Тотал	176	55,5	141	44,5	2,528	0,112
на дужем болничком лечењу	Србија	36	17,6	169	82,4		
	Словенија	52	46,0	61	54,0		
	Тотал	88	27,7	230	72,3	29,473	0,000
ромски ученици	Србија	8	3,9	198	96,1		
	Словенија	4	3,5	109	96,5		
	Тотал	12	3,8	307	96,2	0,024	0,877
којима наставни језик није матерњи језик	Србија	40	19,6	164	80,4		
	Словенија	9	8,0	104	92,0		
	Тотал	49	15,5	268	84,5	7,544	0,006
расељених и избеглих лица из бивших југословенских република	Србија	1	0,5	205	99,5		
	Словенија	3	2,7	110	97,3		
	Тотал	4	1,3	315	98,7	2,774	0,096
из сиромашних породица	Србија	1	0,5	205	99,5		
	Словенија	0	0,0	113	100,0		
	Тотал	1	0,3	318	99,7	0,550	0,458

С друге стране, *Законом о основама система образовања и васпитања* (у даљем тексту ЗОС) из 2009. године, у Србији је уведено ИО. Према овом закону, сва деца имају једнако право на образовање, без дискриминације и издвајања оних из маргинализованих и осетљивих друштвених група, као и оних са сметњама у развоју и инвалидитетом (члан 6). До доношења ЗОС-а, редовне школе су биле практично недоступне за децу са тешкоћама у развоју и инвалидитетом и само мали проценат њих је био укључиван у редовне школе. Будући да су студенти из Београда и Јагодине попунили упитник исте године када је усвојен ЗОС, они највероватније нису имали прилике да доживе наставу у инклузивним одељењима. Њихово искуство, стечено у оквиру система са упоредним редовним и специјалним образовањем, говори им да ученици са интелектуалним и сензорним сметњама похађају специјалне школе. Због тога није изненађујуће да преко 80 одсто ових студената сматра да је сегрегирано образовање адекватно за наведене групе ученика.

С друге стране, наши налази указују на отвореност студената из обе земље према различитости оних група ученика којима нису придодате стигматизирајуће ознаке медицинског дискурса. Преко 80 одсто студената из Словеније и Србије не опажа индивидуалне разлике које проистичу из социјалног статуса и националног/културног идентитета као баријере за подучавање. Могуће је да студенти прихватају ове разлике јер оне припадају ономе што је уобичајено, опште схватање садржаја појма „нормалности“. Друго тумачење ових налаза се ослања на истраживања која показују да је образовни систем у Словенији снажно оријентисан ка ефикасности. Успех ученика и у односу на то рад учитеља мере се пре свега преко знања која су ученици усвојили. У фокусу је унапређивање когнитивних димензија развоја ученика, док су остале потиснуте у други план (Реџек *i sag.*, 2008). Према томе, одговори студената из Љубљане могу се интерпретирати у смислу њиховог очекивања да ће ромски, сиромашни и други ученици чију инклузију подржавају успети да досегну опште образовне стандарде, пре него у смислу остваривања идеје квалитетног образовања за све. С друге стране, претпостављамо да су и уверења студената из Србије последица њиховог искуства из претходног школовања према коме ове групе ученика похађају наставу у редовним школама.

Уверења студената из Словеније и Србије се статистички значајно разликују у погледу типа адекватног образовања за седам група ученика. Већи проценат студената из Словеније сматра да *редовне* школе треба да похађају ученици с инвалидитетом, са говорним сметњама, са специфичним тешкоћама у учењу и ученици којима наставни језик није матерњи језик; док више студената из Србије сматра да ове школе треба да похађају ученици на

дужем болничком лечењу. Већи проценат студената из Словеније сматра да *специјалне* школе треба да похађају ученици с интелектуалним сметњама, а више студената из Србије сматра да ове школе треба да похађају ученици с оштећењима слуха.

Налаз да више студената из Словеније сматра да наведене групе ученика треба да похађају редовне школе могао би да се објасни чињеницом да су ови студенти током свог школовања имали више прилика да стекну искуства у комуникацији са овим групама ученика. Како је претходно наведено, словеначки образовни систем омогућава да ове групе ученика буду укључене у редовно школовање. Студенти из Љубљане су могли да имају лична искуства школовања у разредима у које су били укључени ученици из свих осетљивих група наведених у упитнику, за разлику од студената из Србије, који су се школовали у систему са јасно подељеним специјалним и редовним образовањем.

#### *Укључивање осетљивих група ученика у одељење*

Поред начелног уверења о томе који тип образовања је примерен одређеним групама ученика, занимало нас је да утврдимо у којој мери би студенти били спремни да у *своје* одељење укључе ученике из различитих осетљивих група, уколико би таква одлука зависила од њих самих. У табели 2. приказани су подаци о броју/проценту студената из Словеније и Србије који би укључили ученике из различитих група у своје одељење, као и статистичка значајност установљених разлика између одговора две групе студената.

Добијени резултати показују да би већина студената из обе земље у своје одељење *сигурно укључила* ученике из сиромашних породица; скоро три четвртине би сигурно укључило ученике расељених и избеглих лица; скоро две трећине би сигурно укључило ромске ученике; а мање од половине студента би сигурно укључило остале групе ученика. Скоро сваки пети студент у своје одељење *сигурно не би* укључио ученике с интелектуалним сметњама, с оштећењем вида и с оштећењем слуха.

Уверења студената из Србије и Словеније се статистички значајно разликују у погледу одлуке о укључивању више група ученика. Већи проценат студената из Србије сигурно би укључио у своја одељења *ученике на болничком лечењу, ромске ученике, ученике из расељених и избеглих породица*, док се више студената из Словеније одлучивало за остале попућене одговоре (не би били укључени, вероватно не би били укључени и вероватно би били укључени) у погледу укључивања ове три групе ученика. Већи број студената из Србије сигурно би укључио, односно сигурно не би укључио, *ученике са телесним инвалидитетом*; док се већи број студената

**Табела 2. Укључивање осетљивих група ученика у одељење**

Ученици	група студента	Не би били укључени		Вероватно не би били укључени		Вероватно би били укључени		Сигурно би били укључени		$\chi^2$	Sig.
		N	%	N	%	N	%	N	%		
са телесним инвалидитетом	Србија	23	11,2	27	13,1	70	34,0	86	41,7		
	Словенија	1	0,9	17	15,0	58	51,3	37	32,7		
	Тотал	24	7,5	44	13,8	128	40,1	123	38,6	17,455	0,001
са оштећењима вида	Србија	46	22,3	85	41,3	53	25,7	22	10,7		
	Словенија	16	14,2	56	49,6	30	26,5	11	9,7		
	Тотал	62	19,4	141	44,2	83	26,0	33	10,3	3,725	0,293
са оштећењима слуха	Србија	41	19,9	76	36,9	63	30,6	26	12,6		
	Словенија	14	12,4	52	46,0	37	32,7	10	8,8		
	Тотал	55	17,2	128	40,1	100	31,3	36	11,3	4,932	0,177
са говорним сметњама	Србија	15	7,4	25	12,3	92	45,3	71	35,0		
	Словенија	3	2,7	17	15,0	64	56,6	29	25,7		
	Тотал	18	5,7	42	13,3	156	49,4	100	31,6	7,135	0,068
са сметњама у интелектуалном развоју	Србија	38	18,5	67	32,7	75	36,6	25	12,2		
	Словенија	27	23,9	56	49,6	26	23,0	4	3,5		
	Тотал	65	20,4	123	38,7	101	31,8	29	9,1	16,597	0,001
са специфичним тешкоћама у учењу	Србија	9	4,4	39	19,2	95	46,8	60	29,6		
	Словенија	1	0,9	8	7,1	58	51,3	46	40,7		
	Тотал	10	3,2	47	14,9	153	48,4	106	33,5	13,071	0,004
са поремећајима у понашању	Србија	25	12,4	66	32,8	70	34,8	40	19,9		
	Словенија	8	7,1	41	36,3	43	38,1	21	18,6		
	Тотал	33	10,5	107	34,1	113	36,0	61	19,4	2,502	0,475
на дужем болничком лечењу	Србија	5	2,5	16	7,9	64	31,5	118	58,1		
	Словенија	4	3,5	30	26,5	59	52,2	20	17,7		
	Тотал	9	2,8	46	14,6	123	38,9	138	43,7	52,821	0,000
ромски ученици	Србија	3	1,5	6	2,9	36	17,6	159	77,9		
	Словенија	7	6,2	10	8,8	55	48,7	41	36,3		
	Тотал	10	3,2	16	5,0	91	28,7	200	63,1	54,560	0,000
којима наставни језик није матерњи језик	Србија	9	4,4	38	18,5	73	35,6	85	41,5		
	Словенија	1	0,9	8	7,1	51	45,1	53	46,9		
	Тотал	10	3,1	46	14,5	124	39,0	138	43,4	11,647	0,009
расељених и избеглих лица из бивших југословенских република	Србија	0	0,0	2	1,0	24	11,7	179	87,3		
	Словенија	2	1,8	3	2,7	50	44,2	58	51,3		
	Тотал	2	0,6	5	1,6	74	23,3	237	74,5	50,742	0,000
из сиромашних породица	Србија	0	0,0	2	1,0	11	5,4	192	93,7		
	Словенија	1	0,9	1	0,9	23	20,4	88	77,9		
	Тотал	1	0,3	3	0,9	34	10,7	280	88,1	19,187	0,000

из Словеније одлучио за остале две могућности одговора у погледу ове групе ученика. Већи број студената из Србије сигурно би укључио, односно вероватно би укључио ученике са сметњама са интелектуалном развоју; за разлику од већег процента студената из Словеније који сигурно не би укључили, односно вероватно не би укључили ове ученике. Већи проценат студената из Србије сигурно би укључио сиромашне ученике; за разлику од већег процента студената из Словеније који би вероватно укључили ове ученике у своја одељења.

Већи проценат студената из Словеније сигурно би, односно вероватно би укључио у своја одељења *ученике са специфичним тешкоћама у учењу и ученике којима наставни језик није матерњи језик*; за разлику од студената из Србије који не би, односно вероватно не би укључили ове групе ученика.

Сумирајући ове резултате, можемо истаћи да би студенти из обе земље били најмање спремни да у своја одељења укључе *ученике с оштећењима вида, с оштећењима слуха и с интелектуалним сметњама*, тј. управо оне групе за које сматрају да треба да имају сегрегирано образовање, као што су показали резултати анализе одговора на претходно питање. Студенти из Словеније су највише спремни да прихвате ученике са *специфичним тешкоћама у учењу и оне којима наставни језик није матерњи језик*; док су студенти из Србије спремнији да прихвате остале групе ученика у односу на које су се показале статистички значајне разлике у одговорима.

Уверења студената могу се тумачити и преко индивидуално психолошких фактора. Претпостављамо да идеја рада с ученицима са сметњама код студената може да провоцира осећање страха или нелагодности у сусрету с оним што доживљавају као непознато и другачије. На оваква тумачења указују резултати истраживања ставова студената према ИО у другим земљама. Тако је, на пример, истраживање Ламб и Боунс (Lambe и Bones, 2006) у Северној Ирској показало да иако студенти генерално подржавају инклузивну филозофију, они се такође осећају несигурно и нелагодно у погледу подучавања у инклузивној радној средини. Резултати истраживања Тејлор и Собел (Taylor и Sobel, 2001) у САД указују на то да постоји тенденција код студената који припадају привилегованом друштву да опажају ученике из различитих средина или различитих способности као „проблем“, а не као извор обогаћивања наставе. Уверења студената о томе да ли поједина деца треба да се укључе у редовно образовање могу бити одређена и тиме који тип развојних сметњи сматрају најтежим, или тиме колико им се подршка за рад с овим ученицима чини (не)доступном.

*Фактори који утичу на тешкоће осетљивих група ученика у учењу*

У табели број 3. приказани су подаци о томе како студенти из Словеније и Србије опажају утицај појединих фактора на тешкоће осетљи-



вих ученика у учењу. Добијени резултати показују да скоро две трећине студената из обе земље сматра да је *ометеност ученика* фактор који има највећи утицај на тешкоће у учењу. Затим, највише студената је приписало други ранг фактору *обим и тежина школског градива*; трећи и четврт ранг фактору *однос са вршњацима*; пети ранг фактору *однос ученика с учитељем*; шести ранг фактору *методе и технике подучавања*; седми ранг фактору *шира друштвена средина*; и осми ранг фактору *породица*. Девет студената из Словеније је спецификовало друге факторе које доприносе тешкоћама у учењу (другови, депресија и личност ученика), док то није учинио ниједан студент из Србије.

Због чега већина студената сматра да *ометеност ученика* има већи утицај на тешкоће у учењу од фактора који су повезани са наставом (*однос ученика с учитељем и методе и технике подучавања*)? Због чега су студенти мање оријентисани на подучавање ученика са тешкоћама у учењу, а више на сметњу ученика? Разлог може лежати у томе што термин *ометеност* повезују са концептима специјалног образовања, односно потребом за посебим третманом ових ученика од стране стручњака других профила (специјалних едукатора). И Словенија и Србија имају сегрегирано образовање, као и студије намењене припреми професионалаца који ће радити с ученицима са сметњама у специјалним школама. Ова чињеница може подржавати тенденцију студената да опажају ученика са тешкоћама у учењу првенствено кроз призму ометености, а не кроз улогу ученика, имплицитно следећи медицински дискурс.

Уверења две групе студената се статистички значајно разликују у погледу рангирања три фактора. Већи проценат студената из Словеније је приписао први, други, трећи, четврти и пети ранг фактору *социјална клима у школи*; док је више студената из Србије овом фактору приписало шести, седми и осми ранг. Већи проценат студената из Словеније приписао је фактору *породица* први, други, трећи, четврти и пети ранг; а више студената из Србије истом фактору је приписало шести, седми и осми ранг. Већи проценат студената из Словеније приписао је фактору *шира друштвена средина* први и осми ранг; док су студенти из Србије овом фактору приписали све остале рангове.

Одговори студената из Словеније, који придају већи значај фактору породице од студената из Србије, такође се могу тумачити преко њихових искустава из претходног школовања. Као што је речено, у словеначком образовном систему постигнућа ученика, као и ефикасност учитеља евалуирају се у терминима знања која су ученици усвојили. Због тога учитељи у Словенији генерално очекују да породица, односно родитељи, знатно помажу својој деци у учењу. То је посебно уочљиво када су у питању осетљиве

групе ученика. Учитељи доживљавају ове ученике као „сметњу“ која захтева додатну пажњу, а коју они не могу да им пруже јер имају друге захтеве које пред њих ставља тежак школски програм. Због тога решење виде, поред осталог, и у пребацавању своје одговорности за подучавање ових ученика на породицу, односно родитеље (Lesar i sar., 2005; Peček и Lesar 2006).

**Табела 3. Фактори који највише утичу на тешкоће осетљивих група ученика у учењу**

Фактор	група студената	Ранг									
		1		2		3		4		5	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Социјална клима у школи	Србија	9	4,5	22	10,9	30	14,9	22	10,9	24	11,9
	Словенија	7	6,2	20	17,7	20	17,7	22	19,5	16	14,2
	Тотал	16	5,1	42	13,3	50	15,9	44	14,0	40	12,7
Ометеност ученика	Србија	122	60,1	20	9,9	13	6,4	13	6,4	9	4,4
	Словенија	74	65,5	8	7,1	5	4,4	6	5,3	4	3,5
	Тотал	196	62,0	28	8,9	18	5,7	19	6,0	13	4,1
Породица	Србија	17	8,4	15	7,4	8	3,9	14	6,9	26	12,8
	Словенија	10	8,8	31	27,4	17	15,0	12	10,6	16	14,2
	Тотал	27	8,5	46	14,6	25	7,9	26	8,2	42	13,3
Шира друштвена средина	Србија	11	5,4	19	9,4	21	10,3	31	15,3	21	10,3
	Словенија	7	6,2	5	4,4	11	9,7	13	11,5	8	7,1
	Тотал	18	5,7	24	7,6	32	10,1	44	13,9	29	9,2
Однос са вршњацима	Србија	16	7,9	45	22,2	38	18,7	40	19,7	39	19,2
	Словенија	9	8,0	18	15,9	22	19,5	21	18,6	16	14,2
	Тотал	25	7,9	63	19,9	60	19,0	61	19,3	55	17,4
Однос са учитељем	Србија	6	3,0	19	9,4	39	19,2	32	15,8	32	15,8
	Словенија	4	3,5	5	4,4	16	14,2	18	15,9	25	22,1
	Тотал	10	3,2	24	7,6	55	17,4	50	15,8	57	18,0
Обим и тежина школског градива	Србија	8	3,9	44	21,7	29	14,3	28	13,8	30	14,8
	Словенија	9	8,0	22	19,5	18	15,9	10	8,8	15	13,3
	Тотал	17	5,4	66	20,9	47	14,9	38	12,0	45	14,2
Методе и технике подучавања	Србија	14	6,9	19	9,4	26	12,9	23	11,4	23	11,4
	Словенија	5	4,4	9	8,0	14	12,4	10	8,8	7	6,2
	Тотал	19	6,0	28	8,9	40	12,7	33	10,5	30	9,5
Нешто друго, наведите шта	Србија	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Словенија	0	0,0	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Тотал	0	0,0	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању

Фактор	група студената	Ранг								$\chi^2$	Sig.
		6		7		8		9			
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Социјална клима у школи	Србија	26	12,9	40	19,8	29	14,4	0	0,0		
	Словенија	12	10,6	8	7,1	8	7,1	0	0,0		
	Тотал	38	12,1	48	15,2	37	11,7	0	0,0	18,702	0,009
Ометеност ученика	Србија	11	5,4	6	3,0	9	4,4	0	0,0		
	Словенија	9	8,0	3	2,7	4	3,5	0	0,0		
	Тотал	20	6,3	9	2,8	13	4,1	0	0,0	2,662	0,914
Породица	Србија	18	8,9	26	12,8	79	38,9	0	0,0		
	Словенија	4	3,5	9	8,0	13	11,5	1	0,9		
	Тотал	22	7,0	35	11,1	92	29,1	1	0,3	57,718	0,000
Шира друштвена средина	Србија	31	15,3	37	18,2	32	15,8	0	0,0		
	Словенија	15	13,3	14	12,4	40	35,4	0	0,0		
	Тотал	46	14,6	51	16,1	72	22,8	0	0,0	18,028	0,012
Однос са вршњацима	Србија	15	7,4	9	4,4	1	0,5	0	0,0		
	Словенија	10	8,8	12	10,6	5	4,4	0	0,0		
	Тотал	25	7,9	21	6,6	6	1,9	0	0,0	12,838	0,076
Однос са учитељем	Србија	38	18,7	27	13,3	10	4,9	0	0,0		
	Словенија	18	15,9	21	18,6	6	5,4	0	0,0		
	Тотал	56	17,7	48	15,2	16	5,1	0	0,0	6,774	0,453
Обим и тежина школског градива	Србија	24	11,8	31	15,3	9	4,4	0	0,0		
	Словенија	15	13,3	16	14,2	8	7,0	0	0,0		
	Тотал	39	12,3	47	14,9	17	5,4	0	0,0	5,205	0,635
Методe и технике подучавања	Србија	39	19,3	27	13,4	31	15,3	0	0,0		
	Словенија	23	20,4	23	20,4	22	19,4	0	0,0		
	Тотал	62	19,7	50	15,9	53	16,8	0	0,0	6,434	0,490
Нешто друго, наведите шта	Србија	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
	Словенија	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	77,8		
	Тотал	0	0,0	0	0,0	0	0,0	7	77,8		

## Закључци

Истраживање је показало да будући учитељи из Словеније и Србије улазе у своје професионално образовање с уверењима која не подржавају ИО свих ученика. Њихова уверења о потреби сегрегираног образовања појединих група ученика са сметњама и ометености као фактору који

највише утиче на тешкоће у учењу нису обећавајућа основа за стварање позитивних ставова према ИО. Управо супротно, уверења учитеља о ометености као главном узроку слабих постигнућа ученика смањује њихов осећај одговорности за подучавање све деце (Jordan i sar., 2010). Имајући у виду да су уверења трајна, дубоко укореењена и отпорна на промене, сматрамо веома значајним да се она уверења која имплицитно или експлицитно следе медицински дискурс не игноришу, већ да се током студија преобликују и развијају у правцу који ће подржавати схватање различитости као нормалности и уверења да свако дете може да учи. Другим речима, да би се код студената развио едукативни дискурс, односно уверење да је најважније знати како подучавати сваког ученика, а не коју он дијагнозу има, потребне су промене и прилагођавања програма инцијалног образовања учитеља.

Први корак у припреми за ИО могао би се састојати у томе да се студентима пружа што више прилика за дискусије о њиховим почетним уверењима, односно покушај да се ова уверења учине експлицитним. Резултати нашег истраживања дају увид у општи тренд уверења студената из две државе, али не пружају сазнања о томе која значења анкетирани студенти приписују појмовима „сметњи“, „поремећаја“, „тешкоћа“, или „дужег болничког лечења“. Рефлексије студената о значењима концепата различитости, нормалности и девијантности, уз објашњавање разлога за сегрегацију појединих група ученика и разлога због којих у своје одељење не би укључили одређене групе ученика чиниле би важне полазне основе у формирању позитивних ставова будућих учитеља према ИО.

Међутим, теоријска настава није довољна да модификује негативне ставове студената према ученицима са тешкоћама у учењу и социјалној партиципацији (Molina, 2006). Неопходна је директна интеракција и комуникација студената с овим ученицима – истраживања показују да се позитивни ставови студената према ИО могу повећавати уколико они имају више прилика да стекну самопоуздање у практичним ситуацијама подучавања ученика са тешкоћама у развоју (Sharma i sar., 2008). Због тога би следећи важан задатак програма иницијалног образовања учитеља био да се кроз пажљиво осмишљене, праћене и супервизиране ситуације, током праксе омогући студентима да стекну лична искуства у подучавању и комуникацији са децом из различитих осетљивих група.

И, коначно, остаје отворено питање студијског предмета у оквиру кога студенти треба да стичу припрему за ИО. Најчешће описиван модел образовања учитеља за ИО у литератури је тзв. модел инфузије, који се састоји из увођења обавезног или изборног предмета о инклузивном и/или специјалном образовању. Али, такви модели често не доприносе формирању инклузивних ставова, већ пре служе да „оснаже смисао издвајања

који карактерише специјално образовање и воде уверењу да су ова деца одговорност оних који су похађали специјалистичке курсеве“ (Florian и Rouse, 2009). Због тога би требало укључити садржаје о ИО у што већи број предмета, као што је то случај са тзв. утканим (енгл. *embedded*) моделима (Logeman, 2010). На тај начин повећавају се могућности за разумевање ИО као опште праксе, а не као специфичне интервенције која се односи на једну или другу осетљиву групу ученика (Pantić i sar., 2010). То је пут да студенти приме поруку да је припрема за инклузивно образовање део мисије и визије факултета на коме студирају, а не само посебно интересовање поједних наставника.

### Литература:

- Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson, P. Farrell, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes, and R. Smith. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Arnesen, A., J. Allen, and E. Simonsen (ed.). (2009): *Policies and Practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Avramidis, E. and Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (1998): *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Chambers, D. and Forlin, C. (2010): Initial teacher education and inclusion. In Forlin, C. (ed), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- De Boera, A., S.J. Pijl, and A. Minnaert. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education* 15, no. 3, 331–353.
- Florian, L. (2009): Preparing teachers to work in 'schools for all', *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 533-534.
- Florian, L. and Rouse, M. (2009): The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. and Earle, C. (2009): Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209.
- Johnson, G. and Howell, A. (2009): Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education, *International Journal of Special Education*, 24 (2), 35-41.
- Jordan, A., Glenn, C., McGhie-Richmond, D. (2010): The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers, *Teaching and teacher education*, 26, 259-266.
- Kagan, D. M. (1992): Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Lambe, J., Bones, R. (2006): Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lesar, I., Čuk, and M. Peček. (2005): Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh, *Sodobna pedagogika* 56, no. 1, 90-107.
- Loreman, T. (2010): A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education in Forlin, C. (ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2010): *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009): Dilemmas of inclusive education. ALTER, *European Journal of Disability Research*, 3, 24-44.
- Ministarstvo za nauku, prosvetu i sport Republike Slovenije (2006): Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami, *Uradni list*, št. 25/2006.
- Molina, S. (2006): Teacher education students' and first year in-service teachers' perceptions about their initial education in relation to the special educational needs of Spanish pupils. In Gash, H. (ed.) *Beginning teachers and diversity in school: A European Study*. Instituto Politécnico de Bragança Report of research undertaken within Comenius Project 94158-CP-1-2001-FR.
- Ouane, A. (2008): *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning*. Paper presented at UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session. Geneva, 25–28 November.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pantić, N., Closs, A. & Ivošević, V. (2010): *Teachers for the future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Torino: European Training Foundation.
- Peček, M. (2001): Integration versus segregation-the case of Slovenia, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), 45-46.
- Peček, M. & Lesar, I. (2006): *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost* Ljubljana, Sophia.
- Peček, M., Valenčič Zuljan, M., Čuk, I. and Lesar, I. (2008): Should assessment reflect only pupils' knowledge?, *Educational studies*, 34(2), 73-82.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008): Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities, *Disability and Society*, 23(7), 773-785.
- Taylor, S. V., Sobel, D. M. (2001): Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills, *Teaching and teacher education*, 17, 487-503.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009): *Prosvetni glasnik*, br. 72/2009.
- Zimbardo, P. G. and Leippe, M. (1991): *The psychology of attitude change and social influence*. New York: McGraw-Hill.

White, W. (1998): The Diagnostic Prescriptive Model for Teaching Clinically, *Journal of Instructional Psychology*, 25, no 2, 145-157.

*Подаци о ауторима:*

*др Сунчица Маџура-Миловановић, Педагошки факултет у Јагодини,  
М. Мијалковића 14, 35000 Јагодина, [suncicatasura@gmail.com](mailto:suncicatasura@gmail.com)*

*др Мојца Печек, Педагошки факултет Универзитета у Љубљани,  
Кардељева плошчад 16, 1000 Љубљана, Словенија  
[tojca.pecsek@guest.arnes.si](mailto:tojca.pecsek@guest.arnes.si)*

Емина Копас-Вукашиновић<sup>1</sup>  
Виолета Јовановић  
Педагошки факултет  
Јагодина

UDK - 159.954/955.072-053.4(497.11)"2011"; 81'23-053.4  
ID 190547724

Оригинални научни рад  
НВ. LXI 2. 2012.  
Примљен: 13. I 2012.

## ГОВОРНЕ АКТИВНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ЊИХОВИХ КРЕАТИВНИХ ПОТЕНЦИЈАЛА

**Апстракт** У предшколској установи, у складу са програмским циљевима који се односе на развој децјег говора, васпитач ствара услове да кроз различите врсте и варијанте игара код деце развија способности креативног изражавања. У оквиру овог рада учињен је напор да се на основу резултата спроведеног истраживања препознају код деце способности комбинаторике, замислиња, предвиђања и конструисања одређених збивања, односно подстакне развој њихових приповедачких способности, које одређују сегмент говорног стваралаштва. Полазећи од заједничких циљних оријентација актуелних модела предшколског васпитања и образовања у Србији, међу којима је и подстицање креативног изражавања детета, аутори истражују могућности за реализацију овог циља кроз говорне активности деце у предшколским установама. Циљ спроведеног истраживања био је утврђивање начина на који деца испољавају своје говорно стваралаштво, путем замислиња и кроз сопствене конструкције одређених збивања, у активностима које подразумевају завршавање приче коју је започео васпитач и прекинуо је у извесном драматичном моменту. У истраживању је примењена дескриптивна метода и коришћен је поступак процењивања. Пројективном анализом су евидентирани и систематизовани одговори сваког детета, уз претпоставку да они одражавају њихов креативни потенцијал, који се у реалним животним ситуацијама манифестује на различит, али теоријски доследан начин.

**Кључне речи:** креативност, говорне активности, предшколско дете, програмски циљеви, предшколска установа.

## THE FUNCTION OF PRESCHOOL CHILDREN'S SPEECH ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF THEIR CREATIVE POTENTIAL

**Abstract** In a preschool institution, preschool educators create conditions for the development of the child's abilities of creative expression by employing different plays and variations of games. In the framework of this paper an effort has been made, based on the results of a research, to identify children's abilities of combining, imagining, predicting and constructing certain events, i.e. to stimulate the development of their narrative abilities and creativity. Starting from common curricular aims and orientations of preschool education in Serbia, among which there is also enhancing the child's creative expression, the authors examine possibilities of reaching this goal by stimulating speech activities of children in preschools. The aim of the research was to determine the ways in which children express their narrative creativity through imagination and original constructions

<sup>1</sup> emina.kopas@pefja.kg.ac.rs



*of events by supplying continuation of a story initiated by the educator and stopped at a particular dramatic moment. The research method was descriptive and the procedure evaluative. Using the projective analysis the answers of each child were recorded and systematized, with the assumption that they reflect their creative potential, which in reality manifests itself differently but in a theoretically consistent way.*

**Keywords:** *creativity, speech activities, preschool child, curricular aims, preschool institution.*

## РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ И РАЗВИТИЕ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

**Резюме** *Исходя из поставленных целей воспитания, воспитательные учреждения в работе с детьми дошкольного возраста, особое внимание уделяют игровым заданиям, направленным на формирование речевых навыков и развитие речевых умений, В данной работе предпринята попытка внимательного рассмотрения результатов исследования речевой деятельности детей и определения уровня детских способностей, таких как комбинирование, воображение, предвидение, прогнозирование и конструирование определенных событий, т, е, побуждения развития речевых способностей и речевой деятельности, Авторами исследуются возможности и пути развития творческой речи и способы реализации речевого потенциала у детей дошкольного возраста, исходя из целей, поставленных в актуальной программе дошкольного образования и обучения в Сербии, Цель данного исследования заключается в определении способов проявления речевого творчества у детей путем воображения и собственных конструкций в описании определенных событий, или продолжения незаконченного высказывания, В исследовании был использован дескриптивный метод, Проведен анализ и обобщение ответов каждого ребенка, В ответах проявляется творческий потенциал детей, который в реальной ситуации отражается по-разному, но всегда остается в рамках теории,*

**Ключевые слова:** *креативность, речевая деятельность, дети дошкольного возраста, программные цели, дошкольное учреждение,*

### Увод

О развоју дечје креативности је до сада много тога написано како у иностраној, тако и у домаћој психолошкој и педагошкој литератури. Без обзира из ког аспекта се разматра овај проблем, сви аутори се слажу да је креативност општељудски потенцијал, универзална могућност, да је она својствена сваком човеку и постоји у свим подручјима људског деловања, те да представља есенцијално питање његовог свеукупног развоја, као и прогреса друштвене заједнице којој појединац припада. Савремена педагогија тумачи креативност као општу генеричку особину, општељудски квалитет и универзалну људску могућност. Добру синтезу различитих одређења креативности даје Р. Торанс (Torrance), одређујући је као процес, а њене продукте као „отелотворење идеја“, односно као „...процес којим особа постаје

свесна неког проблема, тешкоће или недостатка у знању, за које не може да нађе научно или познато решење, она тражи могућа решења постављајући хипотезе, процењује, проверава и преиначава своје хипотезе и саопштава резултате“ (Кваšчев, 1976:4).

Јасно је да многобројни ендогени и егзогени утицаји на појединца (наслеђене диспозиције, интелектуалне и друге способности, пол, узраст, породица, установа и други) одређују врсту, начин и интензитет испољавања овог потенцијала. У квалитетној и примереној структурираној средини за учење и развој, код детета се креативни потенцијали подстичу, развијају и усмеравају. У извесним ситуацијама, када нема подстицаја за напредовање детета, може доћи до спутавања, самим тим и „кочења“ у развоју овог и осталих дечјих потенцијала, односно аспеката развоја (интелектуалног, физичког, емоционалног или социјалног), које је значајно сагледати у комплексном односу (Копас-Vукашиновић, 2005).

Полазећи од поменутог Торансовог одређења појма *креативност*, јасно је да овај потенцијал предшколског детета одређује његово укупно напредовање и развој. У овом, најбурнијем периоду дечјег развоја, различите креативне потенцијале сваког детета је могуће и нужно развијати кроз различите, добро организоване активности, примерене узрасту и индивидуалним особеностима сваког детета. У односу на програмска полазишта, циљне оријентације, начела, задатке и аспекте дечјег развоја, одређених *Основама предшколског програма*, утврђени су задаци за установу и васпитача којима се подстиче развој дечје креативности. Они се реализују кроз различите активности (говорне, драмске, музичке, ликовне, плесне). Теоријски је потврђена и у пракси проверена констатација да самоактивност предшколског детета у игри представља основ на којем оно осваја нове технике и моделе мишљења и креира нове когнитивне структуре, при чему се самосталност и аутономија детета одређују као централне вредности (Ministarstvo prosvete i sporta, 2006). Знамо да читав спектар општих програмских циљева за развој креативности предшколског детета одређује креативност (стваралаштво) као особину и став личности, особе која је конструктивна, продуктивна и осетљива на људе и ствари око себе, која је способна да машта, планира, иницира, доноси одлуке и да истраје у оном што је започела, са развијеном флексибилном структуром мишљења и понашања, што води испољавању флуентности и оригиналности у решењима, затим развоју више продуктивних у односу на репродуктивне способности (Kamenov, 1995).

Поменути програмски циљеви даље одређују захтеве и задатке за установу и васпитача. Они подразумевају стварање услова у којима ће се код деце развијати и испољавати њихови интелектуални и креативни

потенцијали, што ће допринети развоју флексибилне структуре њиховог мишљења и понашања (Ministarstvo prosvete i sporta, 2006). То су само неки од циљева и задатака у функцији развоја дечје креативности, који се остварују кроз различите активности с децом у предшколским установама. Међу различитим врстама поменутих активности издвајамо говорне, кроз које деца на специфичан начин презентују своје креативне потенцијале. Ове активности (усложњавањем њиховог садржаја и структуре) могуће је, али и пожељно даље подстицати у млађим разредима основне школе и на тај начин остварити очекивани континуитет у систему предшколског и школског васпитања и образовања.

### **Говорне активности предшколске деце у служби развоја њихове креативности**

У контексту развоја дечје креативности, програмским основама су, између осталог, конкретизовани циљеви и задаци за установу и васпитача у односу на развој дечјег говорног стваралаштва. Кроз различите говорне активности васпитачи имају задатак да код деце развијају способности које им омогућавају испољавање креативних потенцијала у различитим ситуацијама. Реч је о способностима *повезивања уобичајено неповезаних појмова, замислиња, предвиђања и конструисања одређених збивања, приповедања, способност проналажења оригиналних решења*, одступања од стандардних образаца у причању (Kamenov, 1995; Pahl, 2008; Stone and Gillen, 2008; Šefer, 2005).

Те способности су одређене многобројним развојним карактеристикама деце, међу којима издвајамо пластичност, емоционалност, чулност, егосентризам и синкретичку социјабилност. Деца раних узраста су подложна утицајима средине, њихове емоције су, између осталог, снажне и површинске, а њихова искуства су узредна и чулна. У једном периоду су неспособна да схвате туђа гледишта, те о свему суде из сопствене позиције, што их спречава да спољашњи свет разграниче од својих унутрашњих доживљаја. Она често нису у стању да одвоје сопствене доживљаје од објективне стварности, те своје емоције приписују другим људима или пак њихова осећања доживљавају као лична (Einion, 2003; Kopas-Vukašinović, 2006).

Јасно је да поменуте дечје способности које им омогућавају испољавање креативних потенцијала одређују квалитет њиховог деловања у организованим активностима и квалитет њиховог развоја у свим поменутих аспектима. У овом раду смо се определили за развој *говорног стваралаштва*, јер од њега зависи квалитет комуникације детета у групи, што опет доприноси култивисању његових емоција и развоју његовог социјално пожељног понашања. Говорно стваралаштво је и посебно значајан сегмент

припреме деце предшколског узраста за полазак у школу. У овом контексту је изузетно важно деловање васпитача у активностима са децом на подручју њихове ране писмености, односно њихове припреме за описмењавање. Данас је, у савременој педагошкој литератури, актуелан проблем *ране писмености деце предшколског узраста*, јер је за њихово даље напредовање на школском узрасту значајно јасно одредити задатке васпитача и границе његовог деловања у односу на дете. Активности које одређују сегмент дечје ране писмености претходе њиховом читању и писању и представљају припремне активности, у смислу развијања моторике, усвајања графичких симбола и знакова, гласовне анализе речи, што у нашим *Основама предшколског програма* представља део посебне (специјалне) припреме деце за школу. (Копас-Vukašinović, 2008; MacLean, 2008; Ministarstvo prosvete i sporta, 2006). У функцији раног описмењавања деце јесу и организоване говорне активности, које се реализују кроз различите врсте и варијанте дечијих игара, а кроз које је могуће и значајно подстицати испољавање и усмеравање дечјих креативних потенцијала.

Значај говорних активности и говорног стваралаштва предшколског детета је могуће сагледати и шире, када знамо да они одређују квалитет учења и развоја његових когнитивних, физичких и других способности. Овом констатацијом одређујемо значај проблема којим се бавимо, *говорних активности у функцији развоја креативних потенцијала предшколског детета*.

### Методолошки део рада

Истраживање је обављено у периоду новембар-децембар 2011. године у дечијим вртићима у Алексинцу, Краљеву, Крагујевцу, Јагодини и Апатину. Узорак је био случајан и чинила су га деца која похађају предшколску установу, узраста од пет година и два месеца до шест година и девет месеци. Испитано је укупно 69 деце (35 девојчица и 34 дечака). Значајан је податак да четворо деце није знало како да заврши причу и они су је представили само кроз ликовни израз, путем цртежа, на основу одговора друге деце или стварног завршетка приче (који су на крају активности васпитачи прочитали деци). Стога ће бити представљени резултати истраживања за 65 деце. Ово истраживање је обавило 11 васпитача, који су и студенти Педагошког факултета у Јагодини, на смеру предшколски васпитач (мастер). Они су имали задатак да деци прочитају део приче „Метла Марта“, коју је написао Дејан Алексић, да прекину читање приче у датом моменту, када се дешава заплет и када деца са нестрпљењем очекују да чују њен завршетак (Aleksić, 2010). Затим су деца кроз разговор са васпитачем осмислила завршетак

приче, након чега је васпитачица (васпитач) прочитала(о) причу до краја. У завршном делу активности су деца представила ову причу цртежом.

Пажљиво је биран текст из области књижевности за децу, за који смо претпоставили да га је могуће користити на предшколском, али и млађем школском узрасту. Намера нам је да се у даљим истраживањима овог проблема бавимо испитивањем могућности коришћења истих текстова у најстаријем предшколском и млађем школском узрасту, уз структурирано отежавање према узрастним могућностима деце (ученика), у циљу остваривања континуитета између предшколске установе и школе, у систему организованих различитих активности за подстицање њиховог говорног стваралаштва.

Након прикупљених истраживачких података извршена је пројективна анализа дечјих одговора (Bronfenbrenner i Ričiti, 1969). Одговори су квалитативно процењени у односу на *оригиналност* која је испољена у садржајима (које су деца осмислила као завршетак приче), затим у односу на *замишљене конструкције збивања* у причи и, на крају, у односу на изражене могућности *повезивања уобичајено неповезаних појмова*. Ове три одабране способности креативног изражавања предшколске деце требало би да нам помогну у трагању за одговором на питање како се кроз говорне активности може подстицати развој дечјих креативних потенцијала, чиме је могуће одредити постигнућа деце на овом узрасту у свим осталим аспектима њиховог развоја.

#### *Циљ истраживања:*

Утврдити на који начин деца испољавају своје говорно стваралаштво, путем замишљања и кроз сопствене конструкције одређених збивања, у активностима које подразумевају завршавање приче коју је започео васпитач и прекинуо је у извесном драматичном моменту.

#### *Задаци истраживања:*

Утврдити да ли су и како деца испољавала своју способност замишљања, при *конструисању збивања* која треба да уследе на крају приче;

Сагледати да ли су деца проналазила *оригинална решења* за завршетак приче;

Утврдити колико су деца у активностима испољила способност *повезивања уобичајено неповезаних појмова*, што је још један показатељ њиховог креативног израза у говорним активностима.

*Методe и поступци у истраживању:*

У истраживању је примењена дескриптивна метода. Коришћен је поступак процењивања пројективном анализом добијених дечјих одговора.

**Резултати истраживања**

*Карактер дечјих замишљања и могућих конструкција збивања (Како предшколска деца замишљају и конструишу збивања?)*

До одговора на ово питање дошли смо дескриптивном анализом прикупљених завршетака приче, које смо разврстали у односу на дечје конструкције збивања. Ове конструкције су разврстане у две категорије: 1) замишљања реално могућих конструкција збивања и 2) замишљања реално немогућих конструкција збивања. У *табели 1* су представљени резултати који потврђују наше констатације да је кроз говорне активности, примерене узрасним и индивидуалним особеностима деце, могуће подстицати испољавање њихових креативних потенцијала на предшколском узрасту.

**Табела 1: Реалност дечјих замишљања и конструкција могућих збивања**

Карактер дечјих замишљања и могућих конструкција збивања (на крају приче)	Број деце	(%)
Замишљања и могуће конструкције збивања су на нивоу реалног	8	12,31
Замишљања и могуће конструкције збивања су на нивоу нереалног	57	87,69
Укупно	65	100

Податак да је преко 87 одсто деце осмислило завршетак приче тако да су њихова замишљања и могуће конструкције збивања на нивоу нереалног (немогућег) наводи нас на претпоставку да су овакве говорне активности значајне за подстицање испољавања дечјих креативних потенцијала. Наравно, ови подаци то још не потврђују, јер се у њима, овако презентованим, не могу запазити карактеристике креативности (оригиналност и повезивање уобичајено неповезаних појмова), које смо у овом истраживању издвојили као приоритетне и лако препознатљиве.

У овом тренутку је значајно издвојити неколико типичних примера замишљања и конструкција збивања којима су деца осмислила крај приче како на нивоу реалног, тако и на нивоу нереалног (*табела 2*). Ови примери су се, у различитим варијантама, понављали у одговорима једног броја деце. У ликовним радовима ове деце је било лакше препознати њихов креативни потенцијал, у односу на њихово говорно стваралаштво. Стога у овом

контексту још увек са сигурношћу не можемо говорити о ефектима организоване говорне активности у односу на развој креативних потенцијала предшколске деце.

**Табела 2: Примери конструкција збивања на нивоу реалног и нереалног**

Конструкције збивања (на крају приче) су на нивоу реалног (могућег)	Конструкције збивања (на крају приче) су на нивоу нереалног (немогућег)
<p>„Пекар је купио нову метлу, а стара нека плаче и крај.“</p> <p>„Неки човек је био на ђубришту и помогао ластама, вратио је метлу у пекару.“</p> <p>„Ласте су пекара покључале по глави и он је схватио да треба да пође са њима, пратио их је, нашао своју метлу и однео је кући, али је кренуо камионом јер је депонија била далеко.“</p> <p>„Ја бих ову дивну причу завршила на другачији начин, да ласте остану са Мартом, а повремено да пекар долази да их види.“</p>	<p>„Ласте ће да зазвижде осталим птицама да дођу и да им помогну да однесу метлу Марту до пекаре.“</p> <p>„Пекару ће кљуном покуцати у олук и тако га позвати да крене са њима и узме своју метлу.“</p> <p>„Ластавице су кљуном загризле дршку од метле и однеле је до пекаре.“</p> <p>„Ласте су позвале пријатеља орла, њиховим птичијим језиком, он је много јак и може да однесе метлу у пекару.“</p> <p>„Ласте су позвале роде и оне су својим ногама ухватиле метлу и вратиле је у пекару. Онда је Марта свакога дана ластама и родама давала мрвице да једу.“</p> <p>„Ласте ће канапом да вежу Марту и да је у кљуновима пренесу, полако, полако, да им метла не испадне, ишли су полако, полако и успели су и сви су били срећни.“</p>

Колико год да су прикупљене и презентоване конструкције збивања биле на нивоу нереалног, оне се не могу сматрати креативним изразом, јер не подразумевају оригиналност као основну карактеристику овог потенцијала. За потребе истраживања је ипак значајан податак да је највећи број деце осмислио крај приче тако што су њихове конструкције збивања биле на нивоу нереалног, јер је из таквих конструкција могуће даље подстицати дечји креативни израз, кроз различите варијанте говорних активности, усклађене са њиховим могућностима и интересовањима.

*Оригиналност дечјих замишљања и могућих конструкција збивања (Како предшколска деца испољавају своју оригиналност?)*

Други ниво процене истраживача је подразумевао трагање за оригиналним решењима у дечјим замишљањима и конструкцијама могућих збивања (на крају приче). Јасно је да оригиналност, као карактеристика креативности, није довољна за креативну продукцију. У извесном смислу, она креативни израз појединца ипак чини препознатљивим. Оригиналност подразумева нешто ново, непоновљиво, необична решења у изразу. Стога

нас је интересовало да ли су деца проналазила оригинална решења за завршетак приче и на који начин су их испољавала. Процентом децјих замишљања и представљених конструкција збивања, у 27 децјих радова смо могли јасно увидети и евидентирати елементе оригиналности, што износи 41,52 одсто. Ако овој групи деце додамо и поменуте конструкције збивања на нивоу нереалног (у којима елементи оригиналности нису јасно испољени, али се не би смело тврдити да их нема), можемо констатовати да ду деца предшколског узраста у организованим говорним активностима испољила своје креативне потенцијале.

Који су то елементи оригиналности које смо препознали у децјим конструкцијама збивања? У *табели 3* су приказани примери ових конструкција и издвојени су кључни појмови који одређују њихову оригиналност.

**Табела 3: Оригиналност у децјим замишљањима и конструкцијама могућих збивања**

Конструкције могућих збивања	Кључни појмови који одређују оригиналност ових конструкција
„Ласте су виделе мали контејнер, ставиле су Марту у њега, везале га канапом и одвукле до пекаре,“	...ставиле су Марту у контејнер,... Одвукле контејнер до пекаре....
„Ласте су канапом повезале пуно гума, на гуме ставиле Марту и полако вукле, да се канап не покида, јер је био стар,... и тако су Марту докотрљале до пекаре.“	...канапом повезале пуно гума,... ...докотрљале Марту до пекаре.
„Ласте су са вранама направиле колица, у колица ставиле Марту и одвукли је до пекаре.“	Ласте су ...направиле колица,... ... одвукли колица до пекаре.
„Ласте су нашле стари скејт, ставиле су Марту на њега, погурале га и она је тако стигла до пекара.“	Ласте су ставиле марту на скејт, погурале га,...
„Ласте су нашле канап, обавиле га око метле, узеле крајеве канапа у кљунове и однеле је до пекара.“	Ласте су ... обавиле стари канап око метле,... и однеле Марту...
„Птице су кљунари, оне су скупљале материјал, направиле летећи балон и пренеле метлу до пекара.“	...направиле летећи балон
„Ласте су позвале чаробњака, он им је дао чаробни прах којим су посули метлу и она је тада постала летећа.“	...позвале су чаробњака,... ... метла је постала летећа...

Ови примери потврђују да су деца успела да пронађу оригиналне конструкције могућих збивања на крају приче и на тај начин испољила своје креативне потенцијале у организованој говорној активности. Међутим, ако



пажљивије анализирамо ове одговоре запажамо да су деца своја оригинална решења „градила“ на садржајима које су чула од својих другова и другарица током активности, а затим у њих уносила нешто своје, ново, што до тада нисмо чули. У различитим оригиналним решењима наилазимо на идентичне елементе у причи, као што су ситуације у којима су ласте метлу Марту везале канапом, одвукле је до пекаре или је ухватиле канцама. У овом случају можемо претпоставити да је социјална комуникација у групи деце подстакла њихово креативно изражавање. У понуђеним решењима за крај приче препознајемо и елементе дечјих ранијих *читалачких* искуства, односно претходних читања и интерпретирања фантастичних прича и бајки, јер је највећи број понуђених одговора остао у жанровском коду управо ових књижевних врста (нпр: „птице су ...направиле летећи балон и пренеле метлу до пекара“ или „ласте су позвале чаробњака, он им је дао чаробни прах којим су посули метлу и она је тада постала летећа“) Ова запажања потврђују изнету констатацију да развој дечје креативности није могуће посматрати нити пратити ван контекста дечјег развоја у осталим аспектима (Dotlić i Kamenov, 1996; Drndarski, 1978; Petrović, 2011).

#### *Повезивања уобичајено неповезаних појмова*

Истакли смо да се ова способност деце предшколског узраста везује за њихове развојне карактеристике и да се у њој препознају креативни потенцијали појединца. Говорне активности имају значајну улогу у развоју дечјих способности да повезују уобичајено неповезане појмове. Овакво повезивање јесте резултат креативних потенцијала детета, али у исто време може представљати плод дечје маште или могућност довођења у везу садржаја приче са сећањем на прошле догађаје, може представљати и извесну асимилацију сопственог искуства у нове когнитивне шеме и личну слику света. Стога смо покушали да у конструкцијама могућих збивања (на крају приче) сагледамо колико су деца у њима испољила ову способност.

У *табели 4* смо представили делове дечјих конструкција у којима смо препознали њихову способност да повезују уобичајено неповезане појмове. Није нам био циљ да квантитативно сагледамо колико деце је испољило ову способност, него да представимо како су је деца испољила. На почетку рада смо истакли да је ниво изражене дечје креативности одређен различитим чиниоцима и врло је тешко мерити квалитет дечјег креативног израза, посебно на предшколском узрасту. Квантитативно сагледавање овог феномена у овом раду није релевантно, нити би добијене податке било могуће научно проверити и потврдити.

**Табела 4: Повезивања уобичајено неповезаних појмова у дечјим конструкцијама збивања на крају приче**

Конструкција збивања	Уобичајено неповезани појмови
„Ласте су канцама закачиле канап, полетеле и понеле метлу до пекаре.“	...ласте су понеле метлу...
„Ласте су докотрљале гуме, на којима је била метла марта, до пекаре.“	...ласте докотрљале гуме...
„Ласте су ставиле метлу у мали контејнер и одвукле га до пекара.“	...ласте ставиле метлу у контејнер...
„Комшија је пролазио поред ђубришта, метла му се јавила и он је однео пекару.“	...метла се јавила...
„Посули су прах по метли и она је полетела.“	...метла је полетела...

У оваквим дечјим конструкцијама су евидентни њихови потенцијали у области говорног стваралаштва. Када знамо да је повезивање уобичајено неповезаних појмова показатељ дечје креативности, у овом случају је препознајемо у више конструкција (у којима мале ласте могу понети метлу, ставити је у контејнер или докотрљати гуме, када метла може да комуницира са људима или када прах метли даје моћ да полети). Без обзира што се потврдило да деца у својим конструкцијама могућих збивања користе искуства својих вршњака, њихова способност да повезују уобичајено неповезане појмове на потпуно нов, оригиналан начин још једном потврђује да су овакве говорне активности погодне и пожељне за развој креативних потенцијала деце предшколског узраста.

Интересантне су дечје конструкције у којима директно нисмо могли сагледати елементе њихове говорне креативности (мада су ова деца испољила висок ниво креативности у својим цртежима). Наводимо неколико оваквих конструкција збивања:

– „Ја бих ову дивну причу завршила на другачији начин, а то је да ласте остану са Мартом и повремено дође пекар да их види.“

– „Немам идеју, али крај моје приче не би био сличан другима. Сетићу се.“

– „Ласте треба да траже помоћ од свих, од врана, мачке, сметлара и пекара. Они ће знати како ће однети метлу Марту.“

Овакве конструкције је могуће искористити у новим активностима или сложенијим варијантама игара, што може бити значајна полазна основа васпитачу за даље подстицање развоја и испољавања дечјих креативних потенцијала у неким другим активностима (драмским, ликовним, плесним...).

## Закључак

Процењивањем дечјих замишљања и пројективном анализом осмишљених конструкција онога што се могло десити на крају приче потврђено је да говорне активности деце предшколског узраста доприносе испољавању и даљем развијању њихових креативних потенцијала. Намера нам је била да утврдимо на који начин деца предшколског узраста испољавају своје говорно стваралаштво у активностима које подразумевају завршавање приче коју је започео васпитач и прекинуо је у извесном драматичном моменту. Било је значајно спознати да ли су и како деца испољавала своју способност замишљања при *конструисању збивања* која су одредила крај приче. У другом кораку је требало сагледати да ли су деца проналазила *оригинална решења* за завршетак приче. На крају смо желели да утврдимо колико су деца испољила способност *повезивања уобичајено неповезаних појмова*, што је још један показатељ њиховог креативног израза у говорним активностима.

Од укупно испитаних 69 деце, 65 је изразило могуће конструкције збивања, које су у највећем броју случајева представљене на нивоу нереалног, нестварног, што се може одредити као претпоставка њиховог креативног потенцијала. У прилог овој констатацији иде и податак да је више од 40 одсто испитаника у својим конструкцијама испољило оригиналност, која јесте једна од значајних карактеристика креативности, док је у једном броју ових конструкција оригиналност била у извесном смислу прикривена. Дечји креативни потенцијал у овим активностима је било могуће сагледати и на основу очигледних и јасних повезивања уобичајено неповезаних појмова у презентованим конструкцијама (могућим збивањима на крају приче). Ова три квалитативна показатеља креативности у говорном стваралаштву (замишљање и конструкција на нивоу нереалног, оригиналност, повезивање уобичајено неповезаних појава) детерминисана су и као дечје способности које је пожељно развијати на предшколском узрасту. Оне подразумевају испољавање креативних потенцијала деце као основе њиховог квалитетног развоја и живљења.

Претпоставка је да је овакве говорне активности, у различитим варијантама и са постепеним отежањима, могуће и пожељно организовати са децом школског узраста, посебно у млађим разредима основне школе, што ће бити предмет наших даљих истраживања. Научна сазнања и педагошка пракса потврђују да ниво изражене дечје креативности опада њиховим поласком у школу, што је у супротности са развојним могућностима и потребама деце. У овој констатацији налазимо оправдање и основни подстицај за даља истраживања проблема дечјег говорног стваралаштва, што ће створити услове за компаративну анализу података у односу на најстарији предшколски и млађи школски узраст.

Чланак представља резултат рада на пројекту “Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије”, број 47008 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, као и на пројекту “Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву”, број 179034 (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Рађ представља и део истраживања која се изводе на пројекту 178018 Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

## Литература

- Aleksić, D. (2010): *Priča o dobroj metli*. Beograd: Kreativni centar.
- Bronfenbrenner, J. i H. Ričiti (1969): Procenjivanje karakteristika ličnosti u dece, u: Krstić, i sar. (prev.): *Priručnik o istraživačkim metodama dečjeg razvoja* (711-752). Beograd: Vuk Karadžić.
- Dotlić, L.J. i E. Kamenov: (1996): *Književnost u dečjem vrtiću*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Drndarski, M. (priř.) (1978): *Narodna bajka u modernoj književnosti*, priredila, Nolit – Institut za književnost i umetnost, Beograd, 1978.
- Einon, D. (2003): *Rano učenje*. Novi Sad: Zmaj.
- Kamenov, E. (1995): *Model Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Kikinda: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kopas-Vukašinović, E. (2005): Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, XXXVII, 2 (82-98).
- Kopas-Vukašinović, E. (2006): Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mladeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, XXXVIII, 1 (174-189).
- Kopas-Vukašinović Emina (2008): Do we promote child literacy in a preschool age? (Pripremamo li dete predškolskog uzrasta za pisanje?); u Cindrić Mijo, Domović Vlatka i Matijević Milan (eds.): *Pedagogy and the Knowledge Society (Pedagogija i društvo znanja)*, volume 2, (203-210). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kvašček, R. (1976): *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ICS.
- MacLean, J. (2008): *Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children*. Retrieved December 16, 2011 from [www.nde.state.ne.us/ECH/HeadStart/schoolreadiness.pdf](http://www.nde.state.ne.us/ECH/HeadStart/schoolreadiness.pdf)
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije (2006): *Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Pahl, K. (2008): Looking with a different eye: creativity and literacy in the early years, in: Marsh, J. & E. Hallet (eds.): *Desirable Literacies: Approaches to Language & Literacy in the Early Literacy in the Early Years* (140-161). London: SAGE Publications Ltd.
- Petrović, T. (2011): *Uvod u književnost za decu*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre.

- Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stone, L. and J. Gillen (2008): White cars like mice with little legs: poetry in the early years, in: Marsh, J. & E. Hallet (eds.): *Desirable Literacies: Approaches to Language & Literacy in the Early Literacy in the Early Years (37-60)*. London: SAGE Publications Ltd.

*Подаци о ауторима:*

*Проф. др Емина Копас-Вукашиновић,*

*Експертска област: предшколска педагогија*

*Педагошки факултет, Милана Мијалковића 14, Јагодина*

*E-mail: emina.kopas@pefja.kg.ac.rs*

*Проф. др Виолета Јовановић,*

*Експертска област: наука о књижевности и методика књижевности,*

*Педагошки факултет, Милана Мијалковића 14, Јагодина*

*E-mail: violeta.jovanovic@pefja.kg.ac.rs*

## **ПРИМЕНА ПРОГРАМА ПРЕВЕНЦИЈЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА У ШКОЛСКОЈ СРЕДИНИ**

**Апстракт** *Насиље у школама представља проблем који поприма све веће размере и захтева обухватну друштвену интервенцију, при чему и школа као институција систематског деловања има значајну улогу. Свеприсутност овог проблема у савременим условима указује на алармантну потребу за свеобухватним деловањем. У раду је истакнута неопходност ревитализовања васпитне функције школе, дефинисан је појам вршњачког насиља, објашњени његови појавни облици, указано на негативне последице које оно изазива. Представљени су предуслови успешне примене програма превенције вршњачког насиља у школској средини. У закључним разматрањима дате су препоруке за побољшање ефеката превентивних програма.*

**Кључне речи:** *програми, школа, наставници, насиље, превенција.*

## **APPLICATION OF A PROGRAMME FOR THE PREVENTION OF PEER VIOLENCE IN SCHOOL ENVIRONMENT**

**Abstract** *Violence in school is a problem in expansion and requires comprehensive social intervention, in which the school as the institution of systematic action has an important role. The omnipresence of this problem in contemporary conditions indicates the alarming need for comprehensive action. The paper emphasizes the necessity of revitalizing the educational function of the school, defines the notion of peer violence, describes its forms and indicates negative consequences it causes. Presented are preconditions for a successful application of the programme for prevention of peer violence in school environment. Concluding remarks include suggestions for enhancing the effects of the preventive programmes.*

**Keywords:** *prevention programmes, school, teachers, violence, prevention.*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММЫ ПРЕВЕНЦИИ СВЕРСТНИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Резюме** *Насильственное поведение в школе становится все более актуальной проблемой, требующей общественного вмешательства, но при этом и школе, как образовательному учреждению, отводится важная роль, Актуальность данной проблемы в современных условиях требует применения ряда немедленных мер, В данной статье подчеркивается значение воспитательной функции школы, определяется понятие сверстнического насилия, объясняются формы*

<sup>1</sup> zokapet@filfak.ni.ac.rs

*его проявлений, указывается на вызванные этим отрицательные следствия, Кроме того в статье представлены предпосылки успешного применения программы по предупреждению сверстнического насилия в школьной среде и рекомендуются меры по повышению эффективности этих программ.*

**Ключевые слова:** программы, школа, преподаватели, насилие, превенция

## Уводно разматрање

У процесу актуелних реформи школског система посебна пажња поклања се ревитализацији васпитне функције школе. Васпитно деловање школе као друштвене институције значајно је за друштво у целини, за саму школу, родитеље и остале заинтересоване актере из непосредног окружења, чиме се не умањује њен значај када је у питању развој личности појединца, односно ученика. Редукција васпитне функције школе током претходних година изазвала је читав низ последица које се огледају, између осталог, у непожељном и насилном понашању ученика. Премда узроци неадекватног понашања ученика имају различите корене, при чему се посебно истиче негативан утицај друштва, неки аутори наводе да и сама школа може бити узрок неприлагођеног и насилног понашања ученика: „...сама школа је често узрочник насиља. Фрустрације које деца свакодневно у њој доживљавају поспешују агресивно реаговање. Школа има удела у томе како се агресивност шири.“ (Андевски 2009, 284). Сходно томе, ауторка истиче значај улоге наставника, јер насупрот популарним претпоставкама, улога разреда, величина и архитектура школе имају мали утицај на развој и ширење насилног понашања ученика, док је много важније ангажовано, емпатично, консеквентно понашање наставника.

Значај улоге наставника актуелизује питање компетенција наставника, односно њихове оспособљености и личне мотивације за превенцију насилног понашања ученика у школи.

Имајући у виду редуковану васпитну функцију школе, као и све учесталије непожељно и насилно понашање ученика, данас се већина школа у свету интензивно бави овом тематиком у оквиру наставних предмета или у оквиру специјалних пројеката. Мере за превенцију и сузбијање насиља у школама су различите и користе се зависно од специфичних потреба. У складу с општим васпитним деловањем, у школи се питање насилног понашања актуелизује на часовима одељенског старешине, у раду педагога и осталих стручних сарадника, кроз доношење правила школског реда, те на тај начин превенција насиља постаје саставни део школских програма. С обзиром на пораст насиља у школском окружењу, чини се, међутим, да

постојеће мере нису довољне и да је неопходно интензивније васпитно деловање школе. Последњих година све су актуелнији различити програми за превенцију неприлагођеног и насилног понашања ученика у школи.

Примена програма посебно намењених превенцији неприлагођеног и насилног понашања ученика у школи у нашим условима представља релативну новину, док искуства у свету указују на њихове позитивне ефекте. Сматрамо да се применом програма превенције може много допринети оснаживању васпитног деловања школе, као и ублажавању или сузбијању неадекватног понашања ученика. За адекватну имплементацију програма превенције у нашим условима неопходно је ближе тумачење природе вршњачког насиља, као и упознавање врста и карактеристика ових програма и ефеката који се остварују њиховом применом.

#### *Тумачење и природа вршњачког насиља*

С обзиром на то да је насиље у школи проблем који постоји у школским системима готово свих земаља, већ дуги низ година бројни стручњаци се залажу да се разуме суштина и природа овог проблема. Одговори на питања шта је вршњачко насиље и како се оно испољава нису једнозначни, али је ипак могуће уочити и многе заједничке елементе. Неопходно је размотрити природу и суштину вршњачког насиља, као и различите аспекте које истичу респектабилни аутори, да би се могла планирати превенција, односно успешно конципирати и примењивати програми рада с ученицима који би имали превентивну функцију.

Да би дошао до потпуније слике о основним компонентама проблема насиља, Грин (Greene 2003) полази од анализе дефиниција различитих аутора. Он је утврдио да се као основне одлике насиља могу издвојити четири кључне компоненте. Прво, насиље је врста агресивног понашања у којој насилник настоји да повреди, узнемири или изазове страх код жртве. Друго, насиље увек укључује опажену или стварну разлику у моћи између насилника и жртве. Треће, насилничко понашање се уопштено препознаје као форма проактивне агресије, чије испољавање није ничим изазвано. И четврто, насилничко понашање подразумева понављање таквог понашања. Дакле, наведене четири карактеристике представљају битне одлике насилничког понашања које треба имати у виду при раду на превенцији вршњачког насиља.

Дефиниције насиља појединих аутора међусобно се разликују по томе коју од наведених компонената наглашавају. Рецимо, у дефиницији насиља коју даје Олвеј акценат је стављен на понављање насилничког понашања. Олвеј (Olweus 1998, 19) сматра да је ученик „злостављан или виктимизиран када су она или он поновљено и трајно изложени негативним поступцима



једног или више ученика“. Слично одређење налазимо и код Јенсона и Дитриха (Jenson and Dieterich 2007, 286) који насиље дефинишу као „социјални процес у коме дете или адолесцент врши утицај на другог ученика на негативан начин са циљем да постигне жељени ефекат или исход“.

Неки други аутори пак наглашавају постојање намере да се неко повреди. Лејн, на пример, дефинише насиље као „било које дело које има намеру да изазове страх или нелагодност“. Сличну дефиницију налазимо и код Татума и Херберта који сматрају да је насиље „намерна, свесна жеља да се неко повреди, запрети му се или се заплаши“ (према Carey 2003, 17).

Када је реч о разлици у моћи која постоји између насилника и жртве, њену важност, између осталих, наглашава и Фиццералд (исто 2003, 17) који сматра да је насиље „злоупотреба моћи која укључује свесну жељу да се неко повреди, заплаши или му се запрети“.

Најпотпуније одређење налазимо код Бесица (Besag 1989), чија дефиниција обухвата експлицитно наведене све четири карактеристике насиља. Он овај појам дефинише на следећи начин: „Насилништво представља поновљене нападе – физичке, психичке, социјалне или вербалне природе – од стране оних који су у позицији моћи, која је формално или ситуационо одређена, над онима који су немоћни да се одупру, а који имају за циљ да повреду другог зарад личне добити или задовољства“ (према Ма et al. 2001, 249).

На основу последње дефиниције наслућује се да насиље међу ученицима није униформно и да најчешће поприма различите облике неадекватног поступања. Поједини облици понашања могу се окарактерисати као физичко насиље (ударање, гурање, стискање и слични непријатељски поступци), а често ти напади могу бити вербалне и/или невербалне природе (претње, понижавање, задиркивање, називање погрдним именима, сарказам, ругање, исмевање, колутање очима, социјална изолација и сл.). Притом, ученици који трпе насиље својих вршњака у току одређеног временског периода који може потрајати и неколико година најчешће су изложени различитим формама насиља.

Код жртава насиља као последица дуготрајне тортуре јавља се читав низ интернализованих психичких проблема (Eisenbraun 2007; Espelage and Swearer 2003; Ма et al. 2001; Olweus 1998), као што су: депресија, осећај усамљености, ниско самопоуздање, школске фобије и социјална анксиозност. Жртве насиља често имају лоше мишљење о себи, сматрају да су промашени, глупи, посрамљени и непривлачни. Они пасивно прихватају улогу жртве или на насиље одговарају на неадекватан начин (плакањем и повлачењем). По правилу, немају ниједног доброг пријатеља у одељењу. Ипак, они нису насилни и не задиркују друге, па се стога насиље не може објаснити као

последица чињенице да жртве својим понашањем изазивају вршњаке. Олвеј (Olweus 1998) овај тип жртве назива *пасивном или подложном жртвом*.

За разлику од овог типа, Олвеј разликује и жртве које се могу означити као *провокативне*. Оне често имају проблем с концентрацијом и својим понашањем могу раздражити остале ученике у одељењу. Њих одликује плаховита нарав, хиперактивност, анксиозност и одбрамбени став према другима. Овај тип жртве се знатно ређе јавља.

Без обзира да ли је реч о реактивним или проактивним жртвама, насиље оставља значајне негативне последице по њихову личност. Изложеност дуготрајном злостављању од стране вршњака доводи до учвршћивања наведених облика понашања, па они и као одрасли људи осећају анксиозност, депресију, несигурност и друге тегобе.

Насупрот жртвама, насилници по правилу показују неосновано висок ниво самопоуздања (Eisenbraun 2007; Espelage and Swearer 2003; Ma et al. 2001; Olweus 1998). Такође, одликује их позитивно мишљење о насиљу и коришћењу насилних средстава, за разлику од осталих ученика. Они манифестују агресивно понашање не само према вршњацима, већ често и према одраслима, тј. наставницима и родитељима. Притом показују премало или нимало саосећања за жртву. Таква деца, због свог неприлагођеног понашања, често бивају неприхваћена и одбачена од стране вршњака. Кад одрасту неретко су починиоци бројних кривичних дела, постају насилници у породици и сексуални преступници.

Поред жртава и насилника постоји и трећа група ученика која се означава као група посматрача. За њих је карактеристично да су сведоци инцидента насиља, али најчешће не предузимају ништа да га спрече. Међутим, новија истраживања показују да ова група није хомогена и да се унутар ње могу разликовати појединци са различитим улогама. Тако, на пример, након низа истраживања Салмивали (Salmivalli 2001, 265) закључује да ученици, осим у позицији жртве и позицији насилника, могу бити и у улози подстрекача, затим, помагача насилнику, могу се држати по страни и пасивно посматрати насиље или могу настојати да одбране жртву.

Такође, утврђене су неке специфичности у погледу пола ученика везане за природу насиља, као и извесне тенденције у процесу школовања (Espelage and Swearer 2003; Green 2003). Наиме, уочено је да су дечаци склонији физичком насиљу, за разлику од девојчица које најчешће прибегавају различитим индиректним стратегијама (попут игнорисања, изоловања, ширења гласина и сл.). Уочено је, такође, да у процесу школовања, са преласком ученика у више разреде, стопе физичког насиља показују тенденцију опадања, док стопе различитих форми вербалног насиља показују тенденцију раста.

Како се из поменутих одређења може видети, вршњачко насиље се може јавити у различитим манифестним облицима који се генерално гледано могу поделити у две велике групе: директне и индиректне. Комплексност проблематике указује на потребу за опсежнијом анализом овог проблема која превазилази обиме овога рада, тако да ће пажња у раду пре свега бити усмерена само на један од аспеката вршњачког насиља који се односи на директне облике булинга.

### **Препоруке за успешну примену програма превенције вршњачког насиља у школи**

Насиље у школи, иако је сталан пратилац одрастања генерација деце и младих, дуги низ година остајало је у знатној мери незапажено или се сматрало нормалним делом одрастања. Тек средином осамдесетих година стручњаци из појединих земаља почели су да се озбиљније баве том проблематиком. Данас се може рећи да постоји обиман фонд научних сазнања која говоре о специфичности тог проблема и о ефикасним начинима његовог предупређивања. И школе, много интензивније него до сада, посвећују пажњу проблему вршњачког насиља. Примена различитих програма усмерених на смањивање неприхватљивих облика понашања, односно на развијање позитивног социјалног понашања, формирање пожељних особина личности и усвајање одговарајућег система вредности дала је добре резултате у многим земљама. Сходно томе, поставља се питање које су то карактеристике успешних програма превенције вршњачког насиља и под којим ће околностима примена таквих програма имати позитивне ефекте.

Уочено је да насиље остаје релативно стабилно у току школовања уколико се ништа не чини на превенцији насиља нити се предузимају различите интервентне мере када до њега дође. Рад школе у овој области најефикасније се остварује путем програма превенције и интервенције који се реализују на нивоу целе школе. Настојања појединих наставника могу дати значајне резултате једино уколико су интегрисана у напоре читаве школе да спречи насилничко понашање ученика.

Превентивно и интервентно редуковање и елиминисање насилничког понашања ученика сматрају се међусобно повезаним процесима које треба заједно спроводити у оквиру друштва и школе. У најбољем случају, интервенција би требало да се усмери на смањење насилничког понашања путем: *примарне превенције* (која се примењују да би се спречило насиље унутар школе), *секундарне интервенције* (која има за циљ да помогне оним ученицима који су под ризиком или су већ починили насилна дела) и *терцијарне превенције и интервенције* – која представља глобални процес који обезбеђује дуготрајније утицаје, проширујући интервенцију изван оквира

школе укључивањем породице и друштва. Превенција и интервенција остварују се путем примене различитих мера, које се реализују кроз: наставне активности, ваннаставне активности, посебне школске активности, као и путем специјализованих програма.

Квалитетни и ефикасни програми превенције вршњачког насиља заснивају се на читавом низу фактора који су везани за школски контекст: школска клима, ставови и компетентност наставника и осталих запослених у школи, као и отвореност школе као институције за сарадњу с окружењем, активност и решеност самих ученика за активно учешће у програмима. Поменути чиниоци предмет су интересовања многих аутора, тако да се у релевантној литератури могу срести анализе проблема управо са становишта са кога се полази у овом раду. Имајући у виду да су за проблем вршњачког насиља заинтересовани аутори различитих профила (педагози, психолози, социолози, антрополози и др.) настојали смо да прикажемо проблем са различитих становишта, што нам је омогућило мултиперспективни приступ у сагледавању резултата истраживања.

Након низа спроведених студија које су обухватале примену одређених интервентних програма и праћење ефеката те примене, уочено је да су неки програми дали боље резултате од других. У настојању да утврде разлоге веће ефикасности појединих програма, неки аутори су извршили међусобно поређење и анализу интервентних програма и притом идентификовали кључне компоненте ефикасних програма. Тако, на пример, Смит и сарадници (Smith et al. 2003) наводе следеће компоненте таквих програма: постојање филозофије на нивоу школе која забрањује насиље било које врсте, постојање позитивне климе у одељењу, постојање система вршњачке подршке, школски суд на коме се одлучује о начинима кажњавања насилника за недолично понашање, побољшања на игралишту, компоненте наставног плана и програма које се односе на превенцију насиља, рад са појединим ученицима и састанци на нивоу друштвене заједнице на којима се дискутује о проблему насиља и разматрају мере његовог ублажавања или сузбијања које ће бити примењиване на нивоу школе и читаве друштвене заједнице.

Осим тога, различита је ефикасност превентивних програма, односно уочено је да су се неки програми показали ефикаснијим од других. У испитивањима која се односе на ефикасност програма значајна су запажања Остина (према Smith et al. 2003) који истиче да кључне компоненте ефикасних програма превенције насилништва представљају: настојање да се утврде разлози проблематичног понашања појединих ученика, утврђивање фактора ризика који доприносе појави насилничког понашања, поучавање поштовању различитости, изграђивање самопоуздања и социјалних вешти-

на ученика, решавање конфликта путем вршњачке медијације, укљученост породице и друштва у превентивни рад, и усредсређивање на одељење као целину која представља својеврсни систем интерперсоналних односа при чему сваки од ученика заузима одређене улоге у ситуацијама насиља на које се може утицати извесним превентивним мерама.

Наведене компоненте ефикасних програма превенције и програма интервенције потврђују оправданост схватања које данас већином преовладава у научним круговима, а односи се на значај контекста у коме се насиље одвија. У складу с контекстуалним приступом, сматра се да је насилничко понашање последица бројних међусобно повезаних догађаја и околности (Espelade and Swearer 2003; Newman-Carlson and Horne 2004). У настојањима да се проблем насиља успешно реши, веома је важно узети у обзир бројне чиниоце и околности који доприносе његовој појави и одржавању. Сматра се да насиље настаје као резултат међусобног утицаја различитих интерперсоналних и интраперсоналних варијабли, у првом реду карактеристика школе, породице, вршњака и појединаца. Овакво схватање представља основу еколошко-системске теорије, чији је творац Брофенбренер (Bronfenbrenner). У складу с теоријом системског приступа, насиље се посматра као еколошки феномен, који настаје и одржава се током времена као последица комплексних међуутицаја између интериндивидуалних и интраиндивидуалних чиниоца.

У складу са системским приступом, примена програма превенције и интервенције насилничког понашања може дати максималне резултате уколико постоје одговарајући предуслови за њихову реализацију. Предуслови се односе на успостављање и развој школске климе која ће промовисати васпитну функцију школе, односно мењање става да школа представља установу у којој ученици само усвајају одређена знања, већ истицање да се васпитно-образовним радом развија целокупна личност ученика. У складу с тим, неопходно је да сви запослених у школи настоје да школа остварује своје васпитно деловање и постане место сигурног и безбедног одрастања (Colvin et al. 1998; Olweus 1998; Vernberg and Gamm 2003). Другим речима, да би примена програма превенције и интервенције дала што боље резултате, потребно је да на нивоу читаве школе постоји став да је насилничко понашање, у било ком облику, неприхватљиво и да школа треба и може да предузме одређене мере да такво понашање предупреди.

С друге стране, неопходно је да постоји укљученост, сарадња, разумевање и решеност свих чланова школског колектива да се стане на пут проблему насиља међу вршњацима (Colvin et al. 1998; Olweus 1998). У поменутих истраживањима указује се на неједнако ангажовање наставника и на њихову неједнаку посвећеност раду на реализацији програма превенције.

То практично значи да поједини наставници поклањају доста пажње разради програма и њиховој реализацији, док се други задовољавају формалним испуњавањем онога што се од њих очекује. Неједнако или недовољно ангажовање наставника, као и недостатак сарадње и тимског рада води ка смањењу позитивних ефеката програма превенције. У циљу адекватне реализације програма неопходно је да се сви запослени укључе у рад на превенцији и смањењу насилничког понашања.

Значајно питање на које указују поменута истраживања је компетентност наставника за решавања проблема насиља у школи. Наиме, резултати показују да се сами наставници често не осећају довољно компетентнима да учине нешто поводом проблема насиља (Newman-Carlson and Horne 2004). Зато је један од предуслова које треба испунити пре имплементације програма адекватно оспособљавање наставника за примену програма.

Отвореност школе као институције је још један предуслов успешне примене програма превенције и интервенције вршњачког насиља (Olweus 1998). Она подразумева остваривање успешне сарадње између школе и шире и уже друштвене заједнице, ради постизања што ефикаснијег васпитно-образовног рада. У том контексту неопходно је да превенција вршњачког насиља у школи буде усклађена са превентивним деловањем на нивоу друштвене заједнице, кроз сарадњу школе са стручним институцијама, подршку просветних власти. Уједначавање васпитног деловања са породичним окружењем представља посебан сегмент отворености школе као институције, а односи се и на сарадњу са родитељима у пружању подршке у остваривању превентивних програма.

Стварање позитивне климе у школи, која је заснована на међусобном поверењу и разумевању свих учесника васпитно-образовног процеса, јесте још један значајан предуслов у реализовању програма превенције. Према наводима Е. Лорсена (Laurson 2008), постоји седам начина изграђивања позитивне школске климе који обухватају: поштовање основних друштвено прихваћених вредности, употребу симбола и артефаката који су разумљиви за све и пропагирају ненасилне начине решавања конфликта, поштовање традиције, ритуала и церемонија којима се појачава осећај припадности школској заједници, изглед школске зграде који чини да се појединци у њој осећају пријатно и сигурно, поделу улога и одговорности, као и заснивање школске праксе на позитивном искуству.

У истраживањима ефеката програма превенције указује се на активну улогу вршњака који су присутни у ситуацији насиља, а нису у позицији насилника ни жртве. (Salmivalli 2001). Својим понашањем они могу игнорисати, пасивно подржавати или чак учествовати у ситуацијама насилништва,

стајући на стану насилника или на страну жртве. Зато је значајан све ученике у одељењу информисати и подстаћи на ангажовање и сарадњу.

Познавање личности сваког ученика у одељењу јесте важан фактор у превенцији насиља. Научна сазнања показују да извесни индивидуални фактори могу допринети да поједини ученици постану жртве насиља (на пример Ма et al. 2001), при чему се најчешће наводе: пол, националност, узраст, слаба телесна снага, начин испољавања беса, депресија, анксиозност, ставови према насиљу, развијеност социјалних вештина. С друге стране, истиче се важност темперамента, деца „тешког темперамента“ имају више изгледа да постану насилници.

Сматра се да насилничко понашање ученика може бити детерминисано различитим мотивима. Имајући у виду разноврсност мотива као предуслов успешне примене програма превенције и интервенције, пре имплементације програма треба сазнати намеру насилника у конкретној ситуацији насиља. Наиме, утврђено је да наизглед једнако (тј. по својим спољашњим манифестацијама) понашање двоје агресивних ученика може служити остваривању сасвим различитог социјалног циља. Због тога се сматра да треба правити разлику између *реактивне (афективне)* и *проактивне (инструменталне) агресије* на основу разлика у погледу социјалног циља ученика (Colvin et al. 1998). Акт насиља који се може окарактерисати као вид реактивне (афективне) агресије једноставно настаје као реакција на неки негативан подстицај из спољашње средине.

Насупрот томе, понашање које се може сматрати примером проактивне (инструменталне) агресије најчешће служи као средство остваривања одређеног социјалног циља насилника. Зато, да би програм превенције заиста био прилагођен конкретној ситуацији у школи, као и потребама ученика склоних насилном понашању, потребно је препознати неадекватне социјалне циљеве ученика. Самим тим могуће је извршити замену неприхватљивог пожељним социјалним циљем, или променити начина остваривања тог циља.

Читав низ фактора различите природе утиче на појаву и учвршћивање антисоцијалних образаца понашања. Полазећи од еколошко-системске теорије, аутори Картнер и Стевин (према Ма et al. 2001, 258) сумирали су факторе који доприносе насиљу у школи. То су: 1) *социјални фактори*, попут слике насиља која је присутна у медијима, улоге које се приписују припадницима мушког и женског пола, и постојеће друштвено искуство које може толерисати насилничко понашање; 2) *фактори локалне друштвене заједнице*, попут недовољне сарадње између школе и друштва, сиромаштва, незапослености и непостојања осећаја припадништва друштвеној заједници код појединаца; 3) *школске факторе*, попут очекивања од ученика, постојања

и доследности примене школских правила и начина завођења дисциплине у школи; 4) *фактори односа*, попут односа између породице, наставника и ученика, припадности вршњачкој групи и сл.; 5) *персонални фактори*, попут различитих социјалних вештина појединаца, наследних фактора итд. Они сматрају да су наведени фактори опште смернице у усмеравању рада на превенцији и интервенцији непожељног и насилног понашања.

### **Закључно разматрање**

Превентивни програми у школском контексту могу бити успешно примењени уколико буду задовољени одређени предуслови који се везују за активну улогу школе у примени програма, обуку наставника за адекватну примену програма, уз добру подршку и сарадњу с окружењем и, наравно, уз добар одабир конкретног програма прилагођеног условима конкретне школе.

Сматра се да се насилничко понашање најбоље може разумети као последица бројних међусобно повезаних догађаја и околности, што значи да треба узети у обзир бројне чиниоце који доприносе појави насиља и његовом одржавању. Истиче се да оно настаје као резултат међусобног утицаја различитих интерперсоналних и интраперсоналних чинилаца. Данас преовладава схватање да једино шири приступ, који обухвата бројне интерперсоналне и интраперсоналне чиниоце, има изгледа да знатно допринесе потпунијем развоју свих ученика.

Стога, да би школа у смањењу и превенцији насилничког понашања постигла значајне ефекте, неопходно је да на нивоу читаве школе постоји став да је насилничко понашање, ма ког облика, неприхватљиво и да је дужност школе да предузме одређене мере да такво понашање предупреди. То подразумева, с друге стране, да постоји укљученост, сарадња, разумевање и решеност свих чланова школског колектива да се стане на пут проблему насиља међу вршњацима.

Као важан сегмент решености да се предупредe околности које доприносе насилничком понашању, наводи се и потреба адекватног оспособљавања наставника за примену програма превенције и интервенције. Потребно је да наставници, превасходно путем специјализованих програма обуке, упознају најсавременија научна сазнања и да се оспособе за примену адекватних техника превенције и интервенције.

Програм превенције треба да буде прилагођен потребама конкретне школе, њених ученика, наставника и родитеља, и околностима у којима школа ради. Показало се да програм који је успешно реализован у једној земљи не мора одговарати условима и потребама друге земље. Исти програм може да постигне сасвим различите резултате и онда када се примењује у различитим школама школског система једне земље. Стога, свака школа



треба да одабере програм превенције који одговара њеним потребама и околностима у којима она функционише.

Поред тога, од изузетне је важности да сам програм превенције буде интегрисан у постојећи школски програм. Тако његова реализација неће захтевати оптерећивање наставника додатним пословима, већ ће се мере превенције реализовати у склопу свакодневних школских активности. Тиме ће се смањити изгледи да увођење превентивног програма наиђе на негодовање и отпор појединих наставника и пренебрегнути ситуација да поједини наставници поклањају доста пажње примени програма, док се други само формално испуњавају оно што се од њих очекује.

У нашој земљи је препозната потреба организованог деловања у погледу превенције насиља у школи. Последњих година почело се са применом неколико програма. Неки од њих су: *Школска медијација* и *Ученички парламент* (програми који се реализују у оквиру пројекта под називом *Трансформација сукоба и оснаживање младих*), пројекат *Школа без насиља*, програм *Умем боље* и др.

Како засад још увек не постоје званични и широкој јавности доступни подаци који би указивали на ефекте примене наведених програма, тешко је закључивати о резултатима до којих се дошло у конкретним школским условима. Међутим, имајући у виду пораст вршњачког насиља, као и актуелност овог проблема у ширем друштвеном контексту, може се закључити да је било који облик интервенције и превенције добар почетак у решавању проблема. Програми који се реализују код нас свакако су позитивно утицали бар у делу развоја свести наставника и ученика о постојању проблема и потреби за његовим решавањем, као и у делу сензибилизације школског контекста за препознавање и адекватно реаговање у ситуацијама које могу бити ризичне.

Са педагошког становишта, примена наведених програма може бити вишеструко корисна: с једне стране, може знатно допринети ревитализацији васпитне функције школе која је у директној вези са проблемом насиља у школи, побољшању међусобних односа на релацијама наставник–ученик, ученик–ученик, наставник–наставник, као и остваривању бољих и квалитетнијих контаката са непосредним окружењем у коме се школа налази; с друге стране, програми могу допринети обогачивању појединаца на личном плану у смислу напредовања и развоја у свим аспектима. Посебно треба истаћи вредност програма за развој појединца на социјалном плану, у стицању знатних социоемоционалних компетенција неопходних за успешно функционисање у разноврсним животним ситуацијама. Стога, иако конкретни резултати у примени програма у школском контексту не постоје, постоји тенденција да се побољша општешколска клима, међусобни односи

ученика и наставника, што је неопходан предуслов за успешно одвијање наставног рада у школи. С друге стране, инциденти вршњачког насиља који се неретко завршавају и смртним исходом жртве или озбиљним последицама по његово психичко и физичко здравље често потресају педагошки јавност наше земље. Зато су неопходне даље интервенције и превенције у овој области и опсежна научна истраживања ради утврђивања фактора који доприносе учесталости вршњачког насиља упркос предузетим напорима у овој области.

*Рајд је настао у оквиру пројекта Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција (179074), који се реализује на Универзитету у Нишу – Филозофски факултет, финансира га Министарство за науку и технолошки развој РС.*

*Припремљено у оквиру пројекта Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије (179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој РС.*

## Литература

- Андевски, М. (2009): Превенција насиља у школи. У *Противуречности социјализације младих и улога образовања у афирмацији вредности културе мира*, приредили Љубинко Милосављевић, Наталија Јовановић и Драгана Стјепановић-Захаријевић, 283-290, Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Carey, A. T. (2003): Improving the success of anti-bullying intervention programs: A tool for matching programs with purposes, *International journal of reality therapy*, No. 22, Vol. 2, 16-23.
- Colvin, G. et al. (1998): The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions, *Journal of behavioral education*, No. 8, Vol. 3, 293-319.
- Einsenbraun, D. K. (2007): Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention, *Aggression and violent behavior*, No. 12, 459-469.
- Espelage, L. D. and S. M. Swearer (2003): Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?, *School psychology review*, No. 32, Vol. 3, 365-383.
- Greene, B. M. (2003): Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school, *International journal for the advancement of counseling*, No. 25, Vol. 4, 293-302.
- Jenson, M. J. and W. A. Dieterich (2007): Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children, *Prevention sciences*, No. 8, 285–296.
- Laursen, K. E. (2008): Respectful alliances, *Reclaiming children and youth*, No. 17, Vol. 1, 4-9.
- Ma, X. et al. (2001): Bullying in school: nature, effects and remedies, *Research papers in education*, No. 16, Vol. 3, 247-270.

- Newman-Carlson, D. and A. M. Horne (2004): Bully Busters: A Psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students, *Journal of counseling & development*, No. 82, 259-267.
- Olweus, D. (1998): *Nasilje među djecom u školi: što znamo i što možemo učiniti*, Zagreb: Školska knjiga.
- Salmivalli, C. (2001): Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?, *Educational research*, No. 43, Vol. 3, 263–278.
- Smith, K. P. et al. (2003): Interventions to reduce school bullying, *The Canadian journal of psychiatry*, No. 48, Vol. 9, 591-599.
- Vernberg, M. E. and B. K. Gamm (2003): Resistance to violence prevention interventions in schools: Barriers and solutions, *Journal of applied psychoanalytic studies*, No. 5, Vol. 2, 125-138.

*Подаци о ауторима:*

*Др Зорица Станисављевић-Петровић, доцент на Департману за педагогију Филозофског факултета у Нишу, на предметима Предшколска и Школска педагогија.*

*e-mail: zokapet@filfak.ni.ac.rs*

*Марија Цветковић, асистент на Департману за педагогију, Филозофског факултета у Нишу, за предмете Предшколска и Школска педагогија. Студент је докторских студија на Филозофском факултету у Београду, на Одељењу за педагогију.*

**Сиденко Алла Степановна<sup>1</sup>**  
**Академия повышения квалификации**  
**и профессиональной переподготовки**  
**работников образования**  
**Москва**  
**Россия**

UDK - 371.15(470) ; 37.014.5(470)  
ID 190555404

*Прегледни чланак*  
*НВ. LXI 2. 2012.*  
*Примљен: 22. I 2012.*

## **О ПРОДУКТИВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ ПРИ ВВЕДЕНИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В ШКОЛЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

**Резюме** *Автор делится опытом организации внутришкольного повышения квалификации руководителей и педагогов, выделяет этапы подготовки коллектива к введению федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) как системной инновации, приемы продуктивного профессионального общения педагогов при подготовке к введению ФГОС, педагогические компетенции учителя, необходимые для успешного введения ФГОС.*

**Ключевые слова:** *ФГОС второго поколения, педагогические компетенции, этапы подготовки коллектива к введению ФГОС, модель внутришкольного повышения квалификации педагогов, продуктивное профессиональное общение, средо-образующие подходы, приемы.*

## **О ПРОДУКТИВНОЈ ПРОФЕСИОНАЛНОЈ КОМУНИКАЦИЈИ КОД ИМ- ПЛЕМЕНТАЦИЈЕ ДРЖАВНИХ ОБРАЗОВНИХ СТАНДАРДА ДРУГЕ ГЕНЕРАЦИЈЕ: ОД ТЕОРИЈЕ КА ПРАКСИ**

**Апстракт** *У раду се наводе резултати више међународних као и националних (руских) истраживања образовних достигнућа ученика, а добијени подаци доста су подударни, посебно када је реч о недостацима. Наиме, уочено је да уз доста висок ниво предметних знања и вештина, ученици имају потешкоћа у примени тих знања у ситуацијама из свакодневног живота, а такође и у раду са информацијама датим у различитим облицима. Да би се уклонили ови и други недостаци разрађени су Државни образовни стандарди друге генерације, а за њихову увођење у школски систем суштински значај има припремљеност и оспособљеност наставног кадра као и координатора и руководиоца школе. Разматра се модел увођења нових образовних стандарда у образовне установе у коме се одређује редослед и садржај делатности на увођењу новог стандарда општег образовања у школе, циљеви и очекивани резултати. Овај модел подразумева пет етапа у модернизацији постојећих програма. Ауторка је понудила неколико програма стручног усавршавања наставника који су примерени новим циљевима и вредностима образовања. Централно место овде припада моделу унутрашкошког усавршавања наставника и руководиоца школе. Полази се од дефинисања етапа припрема наставног колектива за увођење државних образовних стандарда као системске иновације, затим се разрађују начини и облици продуктивне*

<sup>1</sup> sidenko@in-exp.ru

*професионалне комуникације код припреме и увођења нових стандарда, набрајају педагошке компетенције наставника које су потребне за успешну имплементацију програма: делатностне, пројективне, комуникативне, рефлексивне.*

**Кључне речи:** државни образовни стандарди, компетенције наставника, етапе припреме педагошког колектива за имплементацију стандарда, модел унутаршколског развоја наставника, продуктивна професионална комуникација.

## ABOUT PRODUCTIVE PROFESSIONAL COMMUNICATION IN IMPLEMENTATION OF OFFICIAL EDUCATIONAL STANDARDS OF SECOND GENERATION: FROM THEORY TO PRACTICE

**Abstract** *The paper includes a number of international and national (Russian) research results on students' achievements. These results are fairly congruent especially in the domain of drawbacks. Namely, it was noted that although they possess rather high levels of subject matter knowledge and skills students have difficulties in the application of these knowledges in everyday life, and with dealing with information presented in different forms. In order to overpass these and other drawbacks and lacks the Official Educational Standards of the Second Generation have been elaborated, but for their implementation into the schooling system it is essential that the teaching cadre, coordinators, and school officials be fully prepared and trained for them. Currently, under consideration is a model of the implementation of the Standards in educational institutions and, within it, the sequence and the contents of actions for the implementation of the Standards into schools of general education, as well as the aims and expected results. The model envisions five stages of modernization of the current school curricula. The author offered several programmes for in-service teacher training, appropriate for these new educational goals and values, and structured for teachers and school officials. The model starts with defining the stages of preparation of the teaching staff for the implementation of the official educational standards as a systemic innovation. Then follows the elaboration of the modes and forms of productive professional communication in the process of preparation and implementation of the new standards, and the formation of the lists of teacher competencies necessary for successful implementation of the programme regarding expected activities, projections, communication, and reactivity.*

**Keywords:** official educational standards, teacher competencies, stages of preparation of the teaching staff for the implementation of the programme, model of in-service teacher training, productive professional communication.

### Как создать в школе продуктивное профессиональное общение?

*“Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни.*

*И пусть, объясняя что-либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит ко множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует, и в какой мере усвоил это;*

*Мишель де Монтень “Опыты” [6].*

Произведения Монтеня, мастера психологического анализа, замечательного писателя, несут на себе проникнутый неотразимой притягательностью отпечаток личности писателя. Книга, написанная им в эпоху позднего Возрождения, несет в себе самое светлое и тонкое от этой эпохи. Практически любой прогрессивный человек, даже не имея педагогического образования, осознает истинность этого высказывания. *Эта идея учения через понимание, осознаваемую учеником практико-ориентированную деятельность, обучение через открытия*, а не через автоматическое зазубривание актуальна не только во времена Монтеня, наши дни, но и во все века. Каждый человек может вспомнить хотя бы несколько примеров из жизни, подтверждающих неоспоримость мнения Монтеня. Об этом говорят родители, учителя-практики и ученые. Это же по сути, но в другом понятийном оформлении отражено в стандартах второго поколения (ФГОС) [19].

Но, к сожалению, пока мы можем констатировать, что опыт России при ее участии в международных исследованиях вскрывает многие нерешенные проблемы отечественного образования и актуализирует введение ФГОС второго поколения. В статье В.А. Болотова В.А. – доктора педагогических наук, Г.С. Ковалевой Г.С. – кандидата педагогических наук описываются особенности международных исследований и результаты России, говорится, что Российская академия образования совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации начиная с 1988 года ведут исследования по сравнительной оценке образовательных достижений школьников в России в рамках международных проектов, а также общероссийских исследований, которые проводятся на представительных выборах, сформированных для международных исследований [2].

Международные исследования (PIRLS, TIMSS и PISA)<sup>2</sup>, проводимые Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) и Организацией экономического сотрудничества и развития - OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), позволяют оценить состояние и тенденции развития общего образования в странах мира, выявить особенности обучения чтению, математике и естественнонаучным предметам в начальной, основной и средней школах разных стран, а также оценить качество общего образования в России с точки зрения приоритетов в образовании, разработанных международным сообществом. В 2006-2009

---

<sup>2</sup> PIRLS – Международное исследование прогресса в области грамотности чтения (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS – международное исследование тенденций в математическом и естественнонаучном образовании (Trends in Mathematics and Science Study), PISA - Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment).

годах в названных международных исследованиях участвовало более 60 стран мира.

Остановимся только на проблемах, выделяемых авторами указанной статьи [2]. В.А. Болотов, Г.С. Ковалева представляют результаты исследований, согласно которым при наличии достаточно высокого уровня овладения предметными знаниями и умениями, российские школьники испытывают затруднения в применении этих знаний в ситуациях, близких к повседневной жизни, а также в работе с информацией, представленной в различной форме. Авторы пишут, что значительные изменения приоритетов в школьном образовании в мире за последние годы (переориентация на компетентностный подход, непрерывное самообразование, овладение новыми информационными технологиями и др.) нашли отражение в международной программе PISA. В исследовании PISA оценивается способность выпускников основной школы (15-летних обучающихся) применять полученные в школе знания и умения в ситуациях лично и социально значимых, выходящих за пределы чисто учебных (оценивается грамотность чтения и понимания текстов, математическая и естественнонаучная грамотность).

Результаты данного исследования в 2006, 2009 году показали, что по всем направлениям, которые эксперты стран-участниц признали главными для формирования функциональной грамотности, российские учащиеся 15-летнего возраста, заканчивая основную школу, значительно отстают от своих сверстников из большинства развитых стран мира.

Выводы о недостаточном уровне сформированности общеучебных и коммуникативных умений российских школьников подтверждаются отечественными специалистами по результатам эксперимента по модернизации содержания и структуры общего образования, ЕГЭ, а также итоговой аттестации выпускников 9 классов в новой форме. Это говорит о том, что в настоящее время, обеспечивая учащихся значительным багажом предметных знаний, российская система образования не способствует развитию у них умения выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания, и решать творческие задачи.

Причинами этого явления, с точки зрения В.А. Болотова, Г.С. Ковалевой, являются: крайности в реализации академической направленности российской школы, перегруженность программ и учебников, ориентация учебного процесса на изучение содержания отдельных предметов [2].

Предполагается, что введение стандартов второго поколения существенно повысит качество образовательных достижений выпускников и устранил или существенно уменьшит отставания российских школьников в формировании общеучебных и коммуникативных умений выпускников

школ. Существенную роль при таком подходе играет подготовка учительских и управленческих кадров к введению ФГОС.

В системе повышения квалификации, в частности, в АПК и ППРО (также и в других институтах повышения квалификации) разрабатываются адекватные новым целям и ценностям образования программы повышения квалификации, например: «Введение Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в образовательных учреждениях на основе метода проектов», «Подготовка управленческих кадров к введению Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения», «Подготовка педагогических кадров к введению Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения» и др. (авт. Сиденко А.С., Сиденко Е.А.).

Особенностью программ является их ориентация на создание в процессе курсовой подготовки профессионально-значимого педагогического продукта, овладение способами деятельности, которые могут получить развитие в системе внутришкольной подготовки директоров и учителей к введению ФНОС.

В качестве примера творческой разработки приведем фрагмент проекта, представленного на курсах повышения квалификации руководителями школ Медведевой Н.А., (МБОУ СОШ № 20), Ткаченко Е.В. (МБОУ СОШ № 147) г. Екатеринбурга. Авторами разработки была выбрана проблема: отсутствие системы условий для мотивации педагогов школы к инновационной деятельности.

*Причины:*

- Отсутствие лично – значимого опыта творческой деятельности учителей в условиях личностно-ориентированного подхода.
- Синдром эмоционального выгорания учителя.
- Недостаточное владение учителем технологией проектирования инновационной деятельности.

*Цель: создание системы условий для мотивации педагогов к инновационной деятельности.*

*Задача 1. Активизация личностно - значимой творческой деятельности педагога.*

1.1. Комплексная диагностика личностно-профессиональных предпочтений педагогов.

1.2. Презентация личностно – значимого опыта творческой деятельности в контексте личностно – ориентированной, гуманной педагогики....

1.3. Разработка карты успешности педагогов школы с учётом их актуальной зоны развития и определение их ЗБР.



1.4. Обеспечение сетевого взаимодействия педагогов по проблеме.

1.5. Коллективное принятие критериев успешности педагогов в инновационной деятельности.

*Задача 2. Создание условий для стабильного эмоционального фона в педагогическом коллективе.*

2.1. Тренинги эффективного педагогического общения

2.2. Тренинг управления конфликтами

2.3. Практикум овладения инновационными технологиями управления (психотерапевтический подход, супервизия, технология рефлексивного управления, коучинг)

2.4. Овладение техниками релаксации.

*Задача 3. Овладение эффективными технологиями проектирования инновационной деятельности.*

3.1. Организация повышения квалификации педагогов режиме «обучающей организации».

3.2. Организация повышения квалификации педагогов в режиме самообразования.

3.3. Организация повышения квалификации педагогов в режиме практикумов, мастер-классов, вебинаров.

Данный фрагмент проекта является показательным примером, так как позволяет увидеть, что конкретно будет делаться (после курсовой подготовки) на внутришкольном уровне для формирования у педагогов способностей к инновационной деятельности, (примером которой является реализация школьным коллективом ФГОС).

Исследованию и разработке подходов к организации учебного процесса развивающего типа, предполагающего перестановку акцентов с предметно-ориентированного образования на деятельностное, посвятили свои работы многие российские ученые. Однако по-прежнему для российских учителей остается проблемным вопрос, как организовать на уроке деятельность, развивающую ученика, как диагностировать ее результаты? А для многих руководителей школ остается проблемным вопрос: как подготовить учителей школы к инновационной деятельности и, в частности, к введению ФГОС?

В работах В.С. Лазарева - доктора психологических наук описывается инновационная деятельность школы, учителя, раскрывается модель введения ФГОС в образовательных учреждениях [5]. Модель определяет

последовательность и содержание действий по введению нового стандарта общего образования в школе, а также их цели и ожидаемые результаты. Она предусматривает пять этапов разработки и осуществления программы модернизации существующей в школе образовательной системы с целью приведения ее в соответствие с требованиями нового стандарта, такие как:

- Формирование рабочей группы по разработке проекта модернизированной образовательной системы начальной ступени школы и органов управления программой введения ФГОС.
- Определение необходимых изменений в существующей образовательной системе начальной ступени школы.
- Разработка проекта модернизированной образовательной системы начальной ступени школы.
- Разработка плана-графика модернизации образовательной системы начальной ступени школы.
- Реализация запланированных изменений в образовательной системе образовательного учреждения.

Автор подробно раскрывает содержание этапов, которые должны быть реализованы в школе при введении ФГОС второго поколения. И, как показывает опыт работы в пилотных школах, это, действительно так.

Однако хотелось бы обратить особое внимание, что ни один из этапов не может быть успешно реализован без специальной подготовки учительских и управленческих кадров к работе по стандартам второго поколения. С нашей точки зрения, для успешного введения ФГОС в школе, в первую очередь, важно создать продуктивное профессиональное общение. Оно играет системообразующую роль. В этой статье мы поделимся опытом его организации.

Для создания продуктивного профессионального общения нам видятся несколько необходимых средо-образующих подходов.

1. Переход от субъект - объектного типа отношений внутри коллектива, полагающего распределение и закрепление функций целеполагания, проектирования только за администрацией, а исполнения – только за учителями; *к субъект - субъектному*, предполагающему совместное целеполагание и проектирование преобразовательных действий, реализацию и рефлексию осуществленной практической деятельности.

2. Переход от работы с однородными коллективами (например, только с педагогами) *к работе с разно-функциональными коллективами* (учителями, управленцами, воспитателями, педагогами дополнительного образования, методистами, родителями и др. субъектами образовательного пространства).

3. Переход от локального, точечного типа изменений в практике к *системному проектированию преобразовательных процессов* относительно целостного участка практики.

При этом возможны различные варианты. Целостность может быть определена по разным основаниям. Например, в качестве основания может выступать возраст учащихся, тогда целостным участком практики будет - начальная, средняя или старшая школа.

В качестве другого основания может быть взята проблема (или подпроблема), которую предстоит решить педагогическому коллективу в ограниченный промежуток времени. Этот вариант нам представляется наиболее перспективным, так как возникающие при этом «вертикальные» объединения учителей и руководителей обеспечивают преемственность деятельностных подходов, преобразований и стратегических действий.

Другим основанием может выступать время. Это предполагает, что вся школа в течение определенного времени, например, одной четверти работает над одной подпроблемой, затем - другой, третьей и четвертой. Известен положительный опыт одной из школ Екатеринбурга, когда в коллективе в течение четверти накапливался опыт работы по формированию у учащихся разных возрастных групп и средствами разных предметов - регулятивных универсальных учебных действий и др.

Выполнение любого из названных подходов, как показывает практика, положительно влияет на создание продуктивного профессионального общения, а если «запустить» все три варианта организации содеятельности, то можно получить результаты:

- осознание педагогическим коллективом школы значимости действий, направленных на качественное изменение практики образования, зафиксированное во ФГОС второго поколения;
- создание общей парадигмы и языка профессионального общения, обеспечивающего преемственность начальной, средней и старшей школы в условиях введения ФГОС;
- принятие командной (групповой) работы и согласование различных точек зрения как ценности и способа жизни коллектива;
- выработка и присвоение общих норм коллективного взаимодействия при решении проблем внедрения ФГОС;
- освоение механизмов разрешения проблемных ситуаций, противоречий; разработка способов устранения конфликтов, возникающих при введении ФГОС как системной инновации.

При создании среды продуктивного профессионального общения, стремясь к единству, преемственности, слаженности действий педагогического коллектива важно учитывать разнородность педагогической среды, особенно в вопросах внутришкольного повышения квалификации [4, 8, 9, 18]. И тут можно выделить работу с молодыми учителями, работу с опытными коллегами, работу с учителями, получившими первый положительный опыт работы по новым стандартам, работу с учителями, сопротивляющимися внедрению нового. Работа с каждой группой представляет собой направление кадровой политики образовательного учреждения и должна заранее предусматриваться в программе развития школы.

Наши зарубежные коллеги уделяют особое внимание всем видам повышения квалификации педагогов. Недостаточно лишь показать учителям, как надо работать (вести учебный процесс по-новому, например), также надо оказывать им постоянную поддержку на протяжении нескольких лет и видеть, как новые цели и ценности образования, новые технологии прочно входят в повседневную практику. Брюс Джойс (см. McKenzie J., 1993) считает, что нужно постоянно контролировать и поддерживать введение новых образовательных стратегий. Джойс предлагает несколько способов такой поддержки. Перенесем эти способы на работу по освоению нового стандарта второго поколения.

#### *1. Группы поддержки.*

Когда педагогический коллектив начинает осваивать ФГОС, включая набор новых образовательных технологий, средств обучения, нового подхода к предметному содержанию урока, важно растянуть этот процесс во времени, организовать группы и проводить *учебные сессии*, помогающие учителям впитывать информацию порциями, возвращаться в классы для применения её на практике, а затем снова собираться вместе для обмена приобретённым опытом. На встрече каждый расскажет, что ему удалось, а что нет, и что изменилось в его работе. Опыт, почерпнутый в группах, стратегии и решения проблем, которыми обменялись участники, должны обязательно быть перенесены в классы. Переход от теории к практике может занять от нескольких месяцев до нескольких лет. Группа поддержки помогает участникам освоения нового не повернуть назад к старым технологиям, старым стратегиям и привычкам. Такая группа эмоционально воодушевляет и психологически поддерживает педагогов, осваивающих новые технологии.

#### *2. Обучение равного - равным.*

При обучении „равного – равным“, другими словами, при взаимообучении участники быстрее включаются в процесс, чем, когда они выступают как изолированные индивидуумы. Такое общение помогает избежать мно-

гих проблем внедрения новой практики в действие. В результате у людей не опускаются руки. В настоящее время можно подчеркнуть особую роль мастер-классов, которые могут давать не только и не столько опытные педагоги, а в большей степени – педагоги, склонные к инновациям, к развитию, к изменению своих профессиональных качеств. И здесь биологический возраст педагога и стаж работы не играют определяющей роли.

### *3. Группы целевого обучения.*

Суть таких групп — целевое проблемное обучение педагогов в менее формальных ситуациях, чем обычно. Это, по мнению Джойса, самая эффективная стратегия обучения, судя по получаемым результатам и ограниченности требуемых ресурсов. Лучший вариант таких групп внутрифирменного обучения описан в работах М.М.Поташника [8], В.И. Загвязинского [3] и других отечественных ученых [1, 7, 10, 13].

### *4. Развитие рефлексивной и креативной практики.*

Фиксация на развитие опыта деятельности в рамках новых педагогических подходов приводит часто к нескончаемым тренингам, перегруженным из-за попыток охватить все за полчаса. На самом деле, лучше охватить лишь несколько элементов нового, зато оставить время для практики и рефлексии. Лучше оставить время на то, чтобы участники спросили: *«Ну и что? А что это значит для моего класса? Что это значит для моих учеников? Какой прок в этом? Что нужно изменить и для чего? Как мне заставить эту систему работать на меня?»*

Применение рефлексивной и креативной практики создает, таким образом, благоприятные условия для введения в образовательное пространство школы новых педагогических стратегий и технологий, позволяющих коллективу осознавать имеющийся и осваивать новый опыт введения ФГОС [13, 14].

Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания и технологий обучения учителей на основе принципов системно-деятельностной педагогики [12]. Для того чтобы сегодняшний учитель стал проектировщиком педагогических ситуаций, развивающих у ученика требуемые компетенции, обеспечивающих достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, нужно чтобы учитель сам учился создавать новые учебные ситуации, задания, направленные на использование обобщенных способов деятельности в сфере общения, познавательной или регулятивной. Создание среды продуктивного профессионального общения позволяет школе накопить требуемый опыт с меньшими затратами времени, сил и интеллектуальных ресурсов.

Рассмотрим, как может строиться обучение персонала на внутришкольном уровне и выделим особенности организации целевого повышения квалификации, взаимообучения и саморазвития учителей.

### *Педагогическое кредо*

Сопереживание, содеятельность, сотворчество, взаимное обогащение, взаиморазвитие педагогов и учеников.

### *Условия успешности внутришкольного обучения*

1. Наличие у участников (руководителей и педагогов школ) мотивов к личностному росту, профессиональному изменению, развитию.

2. Осознание педагогами проблем российского образования, потребности в изменениях, наличия нового социального заказа к образованию; лично-значимых профессиональных проблем.

3. Создание в образовательном пространстве школы развивающей педагогической среды — особого пространства взаимодействия, в котором каждый участник чувствует себя лично включенным в проживаемую ситуацию, осознает значимость приобретаемого опыта.

4. Концентрация личного опыта переживания, чувствования, осознания педагогического опыта реализации ФГОС и стремления его развивать.

5. Осуществление в образовательном пространстве школы поэтапной рефлексии деятельности, которая приводит к развитию у педагогов потребности к приобретению нового опыта на технологическом уровне или - оформлению имеющегося.

6. Диагностика результативности профессиональной деятельности по оценке личностных изменений педагогов, руководителей.

7. Организация внутришкольного повышения квалификации на основе:

– его событийности, т.е. процесс обучения должен стать для его участников со-бытием, обладающим эмоциональным воздействием, будоражащим чувства участников и вызывающим у них положительную мотивацию к изменениям;

– до-осмысления происходящего, т.е. вызывать у участников потребность в рефлексии деятельности и проблемных ситуаций;

– стимулирования участников к самостоятельному освоению необходимых знаний, развитию лично- значимых педагогических умений;

– создания комплекса приемов мотивации развития профессионально значимых педагогических умений;

- передачи минимальных основ необходимых знаний, формирования способов деятельности в проблемной педагогической ситуации;
- адекватности организуемой деятельности, формируемых умений, способностей, компетенций педагогов знаниям о способах деятельности.

Например, без умений чувствовать состояние ребенка, сопереживать вместе с ним, или обладать эмпатией современному педагогу не обойтись. Эмпатические способности педагога, в первую очередь, связаны с умением постигать эмоциональное состояние другого человека, проникать в переживания ребенка, сочувствовать вместе с ребенком. Информация об эмпатических способностях педагога может вводиться не через слуховые каналы восприятия с использованием иллюстративно-объяснительных методов, а через серию упражнений, педагогических миниатюр, элементов тренингов, в которых педагоги активно включаются в ситуации, чувствуют состояние другого, воспринимают его, сопереживают, отреагируют эти состояния эмоциями смеха, удивления, растерянности, огорчения и пр. Тем самым через включение в деятельность происходит развитие способности педагога к эмпатии.

Другой пример. Информация о системно-деятельностном подходе в обучении может передаваться через решение педагогами проблемных ситуаций, проблемных задач, создание творческих разработок, мини-проектов, то есть, при осуществлении педагогами деятельности, а затем – ее рефлексии; теоретические позиции коммуникативного подхода могут передаваться через организацию в процессе повышения квалификации полилогов, дискуссий, дебатов и т.д. При этом важно выделить типовые ситуации, связанные с профессионально значимыми педагогическими умениями, компетенциями.

### *Педагогические компетенции*

К компетенциям педагога, необходимым успешного для введения ФГОС, большинство разработчиков ФГОС относят: деятельностные, проектировочные, коммуникативные, рефлексивные.

Деятельностные компетенции позволяют педагогу быть субъектом деятельности, осуществлять целеполагание, подбирать средства ее достижения, планировать достижение цели, осуществлять действия, контролировать достижение цели, вносить при необходимости коррекцию и осуществлять рефлексию.

Современному педагогу важны проектировочные компетенции продуктивного типа, так как новое время, новые социальные условия, новый социальный и индивидуальный заказ к образованию диктуют потребность

к развитию, динамике, преобразованию. А это значит, современный педагог должен уметь проектировать урок, учебный курс, педагогическую систему, технологию, методику, программу, воспитательное событие, сценарий и другие разработки, необходимые для учебно-воспитательной деятельности такой направленности, чтобы для ребенка встреча с педагогом была событием эмоциональным, радостным, интригующим.

Реализация своего замысла, осуществление педагогической деятельности, невозможны без развития коммуникативных компетенций педагога: умений слушать и слышать учеников, понимать их точки зрения, уметь организовывать диалог, полилог, дискуссию, вести конструктивную критику, проводить обобщения.

Не менее важными, но незаслуженно умалчиваемыми ранее, являются способности педагога к рефлексии — осознанию уже осуществленной деятельности и себя в этой деятельности: своего эмоционального состояния, удач и трудностей в выполнении деятельности, средств и инструментов, используемых в этой деятельности, затруднений и способов решения проблемных ситуаций, планируемых и полученных результатов педагогической деятельности.

Все эти компетенции, без наличия которых трудно говорить о неформальном введении ФГОС, могут развиваться в системе внутришкольного повышения квалификации с использованием различных форм активности педагогов: проблемный педсовет, проблемный семинар, инновационный и исследовательский проектный практикум, фестиваль методических разработок учителей, творческая мастерская по обмену опытом, мастер-класс, научно-практическая конференция, групповое практическое занятие: разработка и защита минипроектов, аттестационные ситуации, лекция – консультация, лекция – обобщение, лекция – проблематизация, конкурс педагогического мастерства, круглый стол, педагогические чтения и др. формы [4, 8, 10, 12, 18].

Разнообразие форм работы с учителями в сочетании с содержанием программы профессионального роста учителя в области подготовки к реализации ФГОС, технологическим аспектом внутришкольного повышения квалификации учителя создают среду продуктивного профессионального общения, которая дает возможность раскрыться потенциалу учителя, продемонстрировать реальные достижения педагога, руководителя и в целом - школы.

Ситуация 1. Групповое практическое занятие может быть посвящено *работе с ключевыми понятиями введения ФГОС*. Для этого мы предлагаем использовать широко известный метод «распаковки» понятий. При этом каждая группа после определения проблемного поля выявляет индивиду-



ально значимую проблему (или подпроблему), ключевые понятия в ней и делает их «распаковку», используя различные источники информации: словари, методическую литературу, Интернет-ресурсы. Например, группы 1 и 2, используя разные источники информации, раскрыли содержание понятия, входящего в коммуникативные универсальные учебные действия, а именно: речевую деятельность.

**Таблица 1. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (доклад группы 1)**

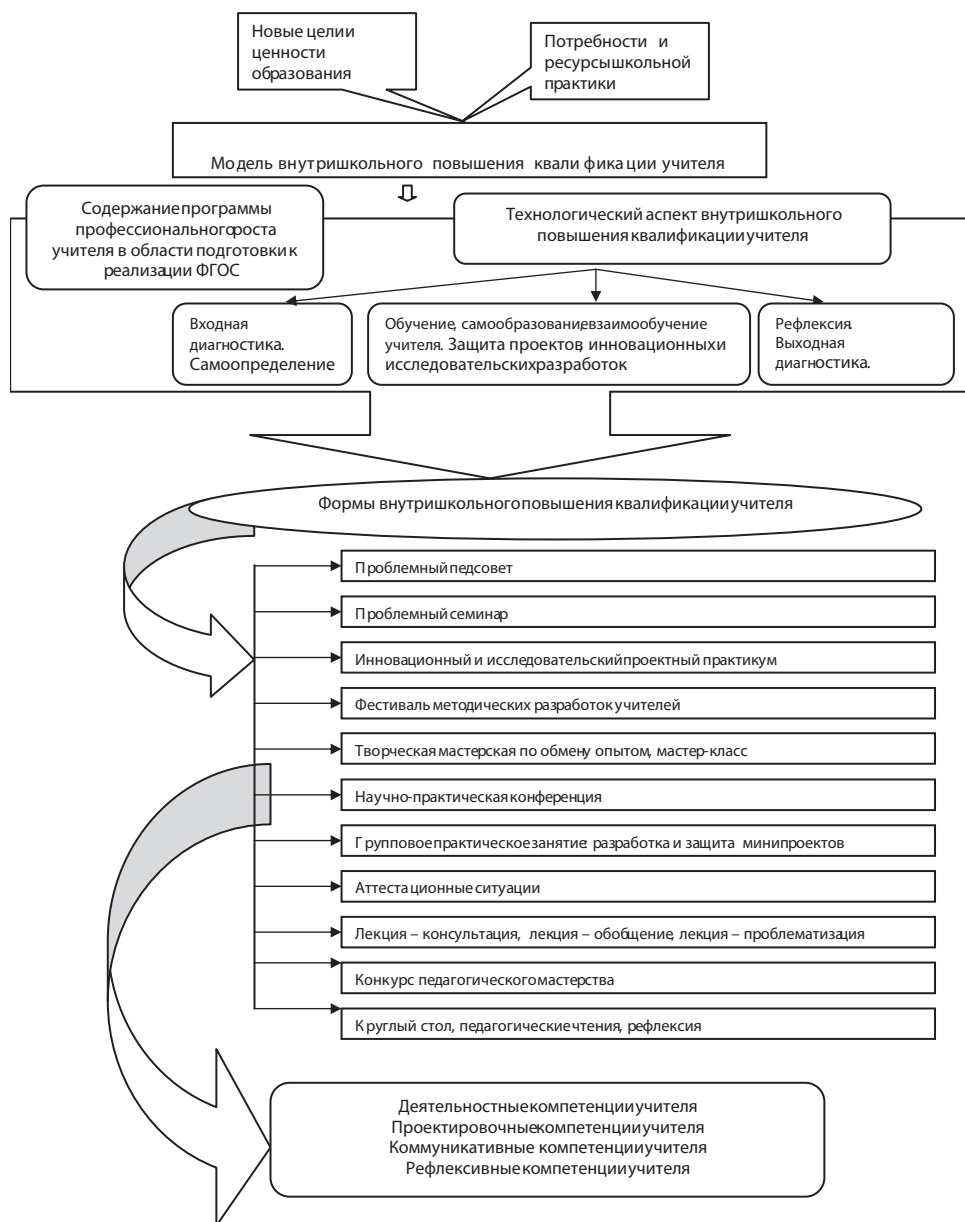
<b>представляет собой:</b>	<b>включает в себя:</b>	<b>обеспечивает:</b>	<b>предполагает:</b>
<p>– Один из основных показателей развития учащихся</p> <p>– Цель и средство обучения.</p>	<p>1) смысловое восприятие речи (умение слушать, читать)</p> <p>2) порождение речи (умения излагать свои мысли в устной и письменной форме.</p> <p>3) Осознанно строить речевое высказывание</p> <p>Логические операции:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Умение анализировать объект,</li> <li>– Осуществлять сравнение,</li> <li>– Выделять общее и различное,</li> <li>– Осуществлять классификацию, сериацию, логическую мультипликацию,</li> <li>– Устанавливать аналогии, раскрывать причинно-следственные связи.</li> </ul>	<p>Развитие коммуникативных способностей учащихся.</p> <p>(готовность слушать собеседника и вести диалог, признавать возможность существования различных точек зрения и право каждого иметь свою, излагать собственное мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий).</p>	<p>Удовлетворение потребностей личности в общении, познании.</p> <p>Развитие самостоятельности.</p> <p>Развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.</p>

Даже беглый взгляд на результаты работы двух групп (табл. 1 и табл.2) показывает, сколь сильно может различаться содержательное наполнение понятий и, как следствие, могут существенно различаться те показатели развития, на которые педагог собирается воздействовать, развивая речевую деятельность. Поэтому при введении ФГОС необходимо ориентировать учителя на творческую работу, сопровождающуюся поисковой и аналитической деятельностью, приводящей к созданию нового продукта педагогической деятельности.

**Таблица 2. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (доклад группы 2)**

представляет собой:	включает в себя:	обеспечивает:	предполагает:
<p>Взаимосвязанные речевые действия, направленные на достижение одной цели.</p> <p>Речевая деятельность подразделяется на письмо, чтение, говорение, перевод и т.д.</p>	<p>– потребность, мотив, цель, замысел, установку, знания (культурологические, собственно языковые, и апелляцию к ним);</p> <p>– многосторонний анализ ситуации, в которой должна произойти и происходит деятельность;</p> <p>– принятие решения осуществлять или не осуществлять деятельность и выбор оптимальных для данной ситуации средств осуществления деятельности (форм речи, их вариантов и собственно языковых средств: фонетических, синтаксических, лексических и иных);</p> <p>– планирование деятельности (на разных уровнях осознания результатов планирования) и предсказание ее возможного результата;</p> <p>– производство (выполнение) определенных действий и операций;</p> <p>– текущий контроль за совершаемой деятельностью и ее коррекция (если она необходима);</p> <p>– конечное сличение результата деятельности с ее целью (замыслом).</p>	<p>– языковую способность : способность к адекватному использованию средств, знаков языка для осуществления речевой деятельности во всех ее видах и формах реализации (другими словами – способность к осуществлению речевой деятельности как языковой деятельности).</p> <p>– языковой процесс - реализации языковой способности. Эта реализация выражается в осуществлении комплекса взаимодействующих языковых операций, а именно: семантических, синтаксических, лексических, морфологических, морфо-синтаксических, фонематических и фонетических.;</p> <p>– языковые произведения - результат языкового процесса. У говорящего языковые произведения являются завершением процесса порождения речи, а у воспринимающего речь – одним из начальных звеньев процесса речевосприятия. Языковые (речевые) произведения принято также определять терминами «текст», «речевой материал».</p>	<p>Формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами</p> <p>Восприятие языковых конструкций и их понимание</p>

Рис. Модель внутришкольного повышения квалификации учителя в условиях введения ФГОС (авт. Сиденко Е.А., 2011)



Ситуация 2. Обучение в проблемных семинарах может быть посвящено разработке содержательных *основ проекта* по интересующей участников проблеме. После выполнения задания по методике «Зеркало инновации»

ционных преобразований» [13], группы могут обменяться разработками и провести анализ с целью выявления типовых «ошибок» и перспектив развития проекта. В качестве примера приведем работу группы по проблеме недостаточной готовности педагогов к разработке программ внеурочной деятельности в рамках ФГОС второго поколения.

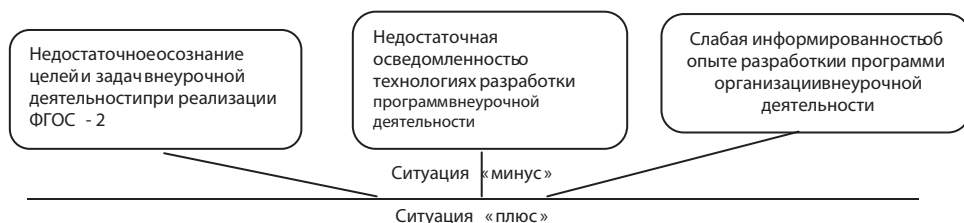
*Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике»*

### 1. Постановка проблемы:

Недостаточная готовность педагогов к разработке программ внеурочной деятельности в рамках ФГОС-2.

### 2. Причины:

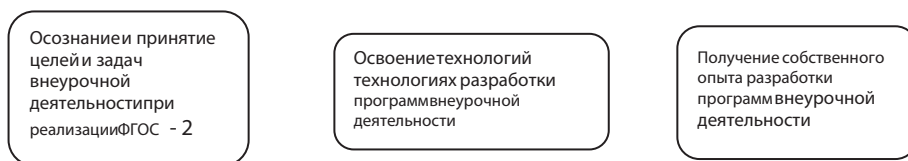
(формулировки с «не» и «нет»)



### 3. Цель:

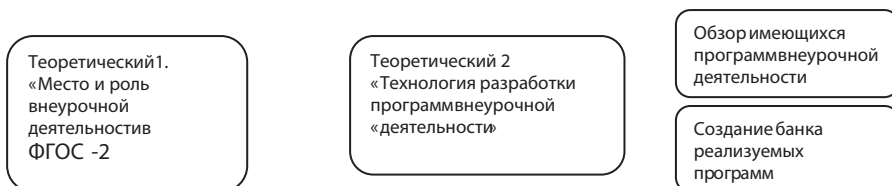
Обеспечить готовность педагогов к разработке программ внеурочной деятельности

### 4. Задачи:



### 5. Мероприятия

Постоянно действующий семинар «Разработка программ внеучебной деятельности при реализации ФГОС -2» (модули)



Практический 1.  
«Круглый стол:  
«Традиции и  
перспективы  
внеурочной  
деятельности»

Практический 2.  
Семинар  
«Конструктор  
внеучебной  
деятельности»

Создание проектов  
программ для ОУ

Августовский  
педагогический  
совет  
утверждение  
программ внеурочной  
деятельности

**6. Ресурсы:** финансовые (стимулирующая часть фонда оплаты труда), кадровые (курсовая подготовка), информационные: педагогическая печать, ИМЦ, Интернет - ресурсы сети.

**7. Продукт:**

Банк программ внеучебной деятельности по ФГОС второго поколения

**8. Критерии эффективности:**

- Охват учащихся
- Вариативность программ по направлениям внеучебной деятельности
- Количество разработанных программ
- Удовлетворенность детей и родителей программами внеучебной деятельности.

Обсуждение может строиться на предмет адекватности использования методики, актуальности для данной школы выявленной проблемы, полноты мероприятий по решению задач и многим другим аспектам. Как показывает практика использования указанной методики, наиболее сложным для учителей является разработка критериев и показателей, по которым можно отследить эффективность решения поставленной проблемы и сформулированных задач. При этом польза существенно превышает те недоработки, которые, безусловно, имеются в работе каждой группы, да еще и в ограниченное рамками занятия время. Основное, что хотелось бы подчеркнуть – методика очень проста и имеет большие возможности для создания в работе педагогов продуктивного (все работают на результат) профессионального (обсуждаются профессиональные проблемы) общения. Взаимодействие педагогов по поводу решения проблем может продолжаться и после семинаров, перейдя в работу проблемных кафедр, временных творческих коллективов, лабораторий.

Ситуация 3. Планирование самообразования педагогов.

После проведения практической конференции, на которой обсуждается “модель” и “портрет” современного педагога предлагается выполнить индивидуально задание по планированию личностных изменений, профессионального роста, выполнив задание по теме: “Я — саморазвивающийся”.

Задание выполняется дома в виде таблицы. На семинаре – защищается. Строится проект программы индивидуального развития. Выделяется в ходе обсуждения та часть целей («хочу»), которая может быть достигнута (на перспективу и в ближайшее время).

**Вариант 1.**

“могу ”	“обладаю”	“хочу”
делать	качествами	научиться, изменить в себе
1. 2. ...		

**Вариант 2.**

Я – в настоящем “могу ”	Я – в настоящем “обладаю”	Я – в далеком будущем “хочу”	Я – в ближайшем будущем “планирую”
делать	качествами	научиться, изменить в себе	научиться, изменить в себе
1. 2.			

**Ситуация 4. Самообразование: работа с текстом ФГОС.**

*Задание*

а) Разработать к изучаемому Вами теоретическому материалу по введению ФГОС пять вопросов репродуктивного характера, пять — продуктивного.

б) Разработать к одной из статей по проблемам введения ФГОС в школе десять вопросов развивающего типа, используя таксономию Д. Толлингеровой [16, С.28] и начинающих со слов:

*Какая из...? Что это такое...? Из чего состоит...?*

*Объясните смысл того, что...*

*Чем отличается ...?*

*Что является причиной того, что...?*

*Как нужно действовать при...?*

*Почему вы думаете, что...*

*Приведите пример... , проиллюстрируйте.*

*Сформулируйте вопрос, содержащий альтернативные варианты ответов.*

Ситуация 5. Круглый стол на тему: «Инновации и традиции при введении ФГОС».

Приведем примеры развивающих вопросов и ответов участников, обсуждаемых в ходе круглого стола.

1. Вопросы учеников на уроке — это благо или помеха в учебном процессе?

– Вопросы, особенно молодому учителю, могут мешать, отвлекать его от логики изложения, а еще дети могут просто тянуть время, задавая вопросы перед контрольной работой, например, или чтобы учитель не спросил его. Вопросы нужно уметь отличить, идут ли они от любопытства или наоборот.

– Вопросы — это показатель, что педагог на правильном пути.

– Вопросы у учеников есть всегда, так как в ученическом коллективе все дети воспринимают информацию не одинаково.

– Вопросы показывают учителю уровень понимания детьми материала, позволяют по необходимости внести коррекцию в преподавание.

– Вопросы учащихся показывают, что ученики не механически запоминают информацию, а анализируют ее. Следовательно, учитель выбрал хороший стиль, заставляющий учеников думать.

– Вопрос, заданный учеником свидетельствует о его заинтересованности в предмете беседы, о том, что он пытается в чем-то разобраться, о том, что он думает, размышляет.

– В соответствии с вопросом, задаваемым учеником, учитель может даже изменить систему, способы объяснения материала.

– Справедливо высказывание: нет глупых вопросов, есть глупые ответы.

– Наличие вопросов на уроке позволяет учителю: выявить наличие у учеников интереса к предмету; породить дискуссию на уроке; ввести эвристический метод преподавания; выяснить пробел в знаниях учеников; увидеть какие моменты были упущены в освещении того или иного теоретического материала; какие вопросы были трудны для запоминания или восприятия учениками.

2. Что такое формальные знания, как они появляются у детей и как от них уйти?

– Формальные знания неглубоки, поверхностны, очень быстро забываются, появляются от механического заучивания. Чтобы формальные знания не появлялись, чтобы у ребенка появились настоящие глубокие знания, процесс познания должен быть организован по особой довольно сложной

схеме: через творческую поисковую деятельность ученика - к умениям, а от них - к знаниям.

– Появляются формальные знания, когда человеку приходится заниматься предметом его не интересующим, например, студенты, готовящиеся к сессии, обязаны сдать все предметы. В таком случае студенту приходится пичкать себя знаниями формальными, которые забываются тут же после экзамена. Или - ребенок зазубрил правило механически, но на практике применить его не умеет. Такие знания становятся формальными, для «галочки», на оценку и после ее получения тут же забываются.

– Поверхностными неглубокими знаниями, к сожалению, изобилует традиционная педагогика. У учеников в традиционной педагогике знания навязываются учителем, чуть ли не насильно даются ученику, (и, естественно, становятся формальными). В инновационной педагогике знания получаются учеником из личного опыта: дискуссий, коллективных работ, поисковой деятельности, исследовательских работ. Такие знания становятся неформальными.

*3. Почему так важно для каждого ученика предусмотреть “ситуацию успеха” в учебном процессе?*

– Для каждого ученика должна быть найдена своя похвала, своя оценка того, чего он достиг по сравнению со своими прошлыми успехами, тогда у него создается стимул для дальнейшего прогресса, возникает желание добиться еще большего.

– Если ребенок чувствует себя победителем, если он добился успеха, пусть небольшого, но важного для него, тогда обучение будет эффективным, так как виден результат для самого ученика: его оценили и заметили, а это очень важно для любого человека, а особенно в детском возрасте. “Я — нужен”, “я — могу”, я — нравлюсь» вот заветные формулы роста ребенка, изложенные в психологической «Я - концепции».

Мы рассмотрели лишь немногие формы и приемы, позволяющие организовать продуктивное общение руководителей школ и педагогов при введении ФГОС [14, 15]. Каждый руководитель, занимающийся кадровой политикой школы, безусловно, имеет свой богатый арсенал.

В заключение выделим этапы подготовки коллектива к введению ФГОС как системной инновации. Эти этапы могут служить своеобразным фундаментом построения модели внутришкольного повышения квалификации педагогов при подготовке их к введению ФГОС.

I. Создание ядер „активности“, зон прорыва, микрогрупп единомышленников, объединяющих педагогов, администрацию, методистов.



II. Разработка пакета мотивационных условий и программы постепенного, поэтапного приобщения педагогического коллектива к освоению нового типа деятельности.

III. Снятие профессиональных стереотипов (индивидуальное и коллективное самоопределение и распредмечивание).

IV. Присвоение ориентировочной основы профессиональной деятельности инновационного типа, необходимой для реализации ФГОС.

V. Присвоение технологической компоненты (системы средств организации мышления и деятельности), необходимой для успешного введения ФГОС в школе.

VI. Преобразование процессов: от обнаружения в своем педагогическом опыте „островков“ деятельности нового типа, (обеспечивающих реализацию ФГОС), к их распространению на все пространство образовательной деятельности школы.

VII. Преобразование взаимосвязей и отношений, возникающих в процессе освоения коллективом ФГОС: от преобладания индивидуальной профессиональной деятельности к возникновению и развитию со-деятельности, кооперации.

VIII. Проектирование и программирование процессов, направленных на освоение коллективом ФГОС, изменение индивидуальной профессиональной деятельности, преобразование коллективного пространства деятельности.

IX. Разработка и создание механизмов и способов необратимости преобразовательных действий по внедрению ФГОС.

## Литература

1. Афонин С.И. О проблемах повышения квалификации учителя и возможных решениях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. - №6.
2. Болотов В.А. , Ковалева Г.С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников. // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2011. - №4.
3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. педучеб.заведений / В. И. Загвязинский. М.: Академия, 2006.- 176с.
4. Кузнецова А.Г. Создание и реализация уровневой модели повышения квалификации, ориентированной на обеспечение готовности педагогических и руководящих работников системы образования к введению ФГОС. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. - №5.
5. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие. – М.: Центр педагогического образования. – 2008. – 352с.
6. Монтень Мишель “Опыты”: М.: Наука, 1979 — т.1, книга 1, гл. XXVI: “О воспитании детей.”- С.140 — 141.

7. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. Пособие для студ.высш. учеб.заведений / Е.С.Полат и др.; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.. – 400с.
8. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Серия: Образование XXI века. М.: Центр педагогического образования.- 2009. – 448с.
9. Потлова М.Ф. Роль системы повышения квалификации в творческом росте учителя, руководителя школы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент.-2010.-№2.
10. Профессиональная педагогика: Учебник. / Под ред. Батышева С.Я., Новикова А.М. Издание 3-е изд., перераб. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456с.
11. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения. М., Новая школа, 1995. –144с.
12. Сиденко А.С. О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения. // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2011. - №4.
13. Сиденко Е.А. Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике» как основа разработки педагогического проекта в условиях введения ФГОС. // Эксперимент и инновации в школе. - 2011. - №4.
14. Сиденко Е.А. Мастер-класс: «Инновационная деятельность учителя в условиях введения ФГОС второго поколения» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент - 2010. - №4.
15. Сиденко А.С. О иновационим и традиционалним моделима наставног процесса. // Настава и васпитање. Београд. 2006. №2.
16. Толлингерова Д., Голоушкова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. М.: Роспедагентство. – 48с.
17. Халперн Д. Психология критического мышления. – 2-е междунар.изд. – М., С.-Петербург, 2000.
18. Штанько И.В., Сулова А.С., Семенова И.И. Организация повышения квалификации педагогических работников по накопительной системе. // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2008.- №3.
19. Интернет-ресурсы сайт [standart.edu.ru](http://standart.edu.ru)

*Подаци о аутору:*

*Алла Степановна Сиденко, професор у департману за теорију и праксу руковођења образовањем, Академија за обуку и усавршавање наставника, Москва, Россия  
Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования  
e-mail: [sidenko@in-exp.ru](mailto:sidenko@in-exp.ru)*

**Бланка Богуновић<sup>1</sup>**  
**Јелена Дубљевић**  
**Тијана Мирковић**  
**Факултет музичке уметности**  
**Београд**  
**Љиљана Дубљевић**  
**Виша стручна школа за образовање васпитача**  
**Пирот**

UDK - 316.752-053.6:159.923.07(497.11)“2010“

ID 190555916

*Оригинални научни рад*

*НВ. LXI 2. 2012.*

*Примљен: 22. I 2012.*

## **ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ МЛАДИХ МУЗИЧАРА**

*Постојећи налази у нашој средини указују на то да су динамичке црте личности адолесцентних музичара веома повезане са вредносним оријентацијама (Богуновић, 2010) које, с обзиром на свој динамички, покретачки карактер, имају своје место у процесу достизања музичке успешности. Стога смо имали смо за циљ: 1. да установимо преференције животних стилова младих музичара и постојање евентуалних развојних разлика (ученици и студенти) и разлика према полу; 2. да утврдимо разлике у односу на немужичку популацију околности на вредносне оријентације музичара адолесцената (1994. и 2006). Узорак чини 305 музичара адолесцената и 175 ученика и студента немужичара. Упитник преференција животних стилова као показатеља вредносних оријентација испитује степен испољености осам животних стилова. Постојећи резултати на адолесцентном узрасту показују да су вредносне оријентације младих музичара (самоактуализација, естетска и сазнајна оријентација) различите у односу на општу популацију истог узраста. Постоји континуитет исказаних вредности који потиче из унутрашњих извора, упркос тежким социоекономским приликама у земљи. Поред тога, средњошколци музичари после 2006. године исказују узлазне промене у оријентацији ка алтруизму и прометејском активизму. Овај налаз би се могао тумачити и у смислу обећавајућих промена у вредносним оријентацијама одређеног слоја младих људи, будуће средње класе, у коме су и иначе снажно заступљена хуманистичка уверења.*

*Кључне речи:* музичка даровитост, преференције животних стилова, вредносне оријентације, адолесценција, средње и високо музичко образовање.

## **VALUE ORIENTATIONS OF YOUNG MUSICIANS**

*Research findings in our country indicate that dynamic personality traits of the adolescent musicians are in correlation with value orientations (Bogunović, 2010) which, due to their dynamic, driving character, play a role in the process of achieving musical successfulness. Hence, in our research we had the following aims: 1. to determine lifestyle preferences of young musicians and eventual existence of the developmental differences according to age and gender; 2. to identify eventual differences in relation to non-musician population of pupils and students, and 3. to determine the level of socio-economic influences on value orientations of adolescent musicians*

<sup>1</sup> bbogunovic@rcub.bg.ac.rs

(1994 and 2006). The sample included 305 adolescent musicians and 175 adolescent non-musicians. The questionnaire of lifestyle preferences, as an indicator of value orientations, examines the levels of presence of eight lifestyles. The obtained results show that the value orientations of the young musicians (self-actualization, aesthetic and cognitive orientations) differ from general population of the same age. There is a continuity of the expressed values originating from internal sources, despite difficult socio-economic conditions in the country. Additionally, after 2006, high-school musicians show an upward trend of the orientation towards altruism and Prometheus activism. This finding could be considered as promising in terms of changing value orientations among a particular population of young people, the future middle class, where traditionally strong humanistic values are cherished.

**Keywords:** talent for music, lifestyle preferences, value orientations, adolescence, secondary and high musical education.

## ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЫХ МУЗЫКАНТОВ

**Резюме** Существующие в нашей среде исследования показывают, что динамичные черты личности молодых музыкантов крепко связаны с их ценностными установками (Богунович, 2010), которые, имея в виду их динамичный и движущий характер, занимают видное место в процессе достижения успеха в музыке. Цель данного исследования заключается в следующем: 1, определить желательные жизненные стили молодых музыкантов и возможную половую или возрастную разницу; 2, определить разницу по сравнению с учениками и студентами, которые не занимаются музыкой; 3, определить уровень влияния общественных и экономических факторов на ценностные установки молодых музыкантов (1994, 2006). Исследование проведено на примере 305 музыкантов в подростковом и юном возрастах и 175 учеников и студентов, которые не занимаются музыкой. На основе вопросника о желательных жизненных стилях, по которым можно судить о системе ценностных установок, был исследован уровень проявления 8 жизненных стилей. Полученные результаты показывают, что ценностные установки молодых музыкантов (самоактуализация, эстетика и сознательная ориентация) различаются от ценностей их сверстников общей группы. Вопреки тяжелой социо-экономической обстановке в стране, обнаружена преемственность некоторых внутренних ценностей. Кроме того, среднешкольникам-музыкантам после 2006 г. присущи элементы альтруизма и прометейского активизма. Полученные результаты можно толковать в направлении обещающих перемен ценностных установок у молодых людей, будущего среднего класса, у которых уже сильно выражены идеи гуманизма.

**Ключевые слова:** музыкальный талант, желательные жизненные стили, ценностные установки, подростковый возраст, музыкальное образование,

Музичари су активни у оквиру посебне области уметности, која, како је утврђено, има разнорodne утицаје на њихове личне карактеристике и професионални развој. Они се у многим аспектима разликују од популације немужичара, и то у односу на способности (Радош, 2010), црте личности (Кемп, 1996), мотивациона својства (Богуновић, 2005; Богуновић, 2006) и, према новијим истраживањима, у односу на неуробиолошке параметре (Hassler, 2000). Постојећи налази у нашој средини указују на то да су динамичке црте личности адолесцентних музичара веома повезане са вредносним

оријентацијама (Богуновић, 2010) које, с обзиром на свој динамички, покретачки карактер (Кузмановић, 1981), имају своје место у објашњењу процеса достизања музичке успешности.

У складу с тим, налази истраживања показују да је музичка активност одређена вредностима које значај придају актуализацији музичких способности, развоју и изградњи сазнајних, стваралачких и интерпретативних могућности, као и потреби за уметничким изражавањем и уживањем у бављењу музиком, а негативно је повезана с оријентацијом ка тренутним уживањима (Богуновић, 1995). Ученици музике имају висок ниво аспирације у бављењу музиком и оријентисани су на циљеве који су лоцирани у будућности и при томе су спремни да одлажу непосредно задовољење потреба, односно да се ангажују у активности која је усмеравана тежњом ка остварењу високих и удаљених циљева и која доноси одложену награду, односно унутрашње задовољство (Богуновић, 2010). Поређењем резултата добијених у групама младих немудичара, увиђамо разлике које се преваходно односе на циљеве, начин живота и стандарде. Код опште популације младих установљене су две групе оријентација: утилитарно-хедонистичка (хедонистичка, материјалистичка, делимично естетска) и социјално-сазнајна (делатна, сазнајна и алтруистичка) (Петровић, 1973; Хавелка и Лазаревић, 1981). И новији налази показују да, упркос развоју неповољних друштвено-политичких и економских околности у периоду после поменутих резултата, млади људи имају делатни, хедонистички и позитивистички однос према животним циљевима и аспирацијама, који изражавају избором следећих ставова: “да ради посао који воли”, “да ужива у животу” и “да остане млад и здрав што дуже” (Максић, 2000).

У периоду транзиције који покрива касне осамдесете и затим и после 2000. године генерације младих су биле рођене и живеле у декадама с озбиљним политичким и социоекономским дешавањима. Многи адолесценти су почели да се осећају беспомоћно верујући да немају контролу над сопственим животима. Осетљиви на неправду, адолесценти су снажно одреаговали на убиства, насиље и осиромашење својих породица. Моралне вредности су се “помериле” и уздржавање од својих основних принципа постала је норма. Резултати таквих промена су се огледали у аномији и конфузији, посебно адолесцената који у том периоду још увек формирају своје вредности и идентитет (Мировић, 2007). Истраживање спроведено 1988. године показало је да мањи број младих људи верује у колективизам (Пантић, 1990). Током 1994. године млади су показивали чак већу тенденцију да се идентификују с малим групама, да бирају приватне и личне циљеве пре социјалних (Кузмановић, 2001). Данас је овакав тренд још већи, када образовни систем промовише вредности индивидуализма и разноликости (Мировић,

2007). Како се на ставове младих рефлектује друштвени контекст илуструју тврдње о томе који су релевантни предуслови важни за успех појединца у нашој средини, а то су, на првом месту, “везе и познанства” и “капитал”, док су у тек у следећој по важности групи вредности изједначене по значају “мудрост”, “амбиције”, “рад” и “вера у сопствене моћи” (Максић, 2000). Охрабрујуће делују уверења о важности професионализма у послу који се обавља и да је један од најважнијих циљева младих да раде посао који воле (Максић, 2000). Резултати истраживања вредносних оријентација музичара средњошколаца у току 1994. године, у време бурних друштвено-економских дешавања, указују на посебност вредносног система даровитих музичара и на извесну отпорност на утицаје контекста. Преференције животних стилова су се кретале углавном у оквиру четири основне вредносне оријентације: *самоактуализација* (47%), затим *естетска* (45%), *материјалистичка* (28%) и *сазнајна оријентација* (23%) (Богуновић, 1995).

Управо овакви налази подстичу на испитивање (не)стабилности и/или истрајности вредности различитих подгрупа младих у различитим друштвено-историјским околностима и економским тешкоћама. Поставља се питање у којој мери и на који начин евидентно “померени” систем друштвених вредности утиче на вредности којима се млади “надају и теже”? Да ли је вредносни систем младих музичара доследно различит и како они реагују на социјални контекст и политичко-економски моменат? Да ли специфичан контекст бављења уметношћу, који снажно прожима свакодневни живот младих музичара, “уграђује” одређене вредности “снажније и дубље” и колика је њихова резистентност с обзиром на дешавања у ширем друштвеном контексту? Теоријски концепт, који има перспективу системске теорије, формулисан у намери да разуме и објасни креативне процесе и понашања у оквиру активне интеракције социјалног и културног контекста (Csikszentmihalyi, 2004), могао би да да објашњење о степену интеракције личног/индивидуалног, културе/домена и социјалног/средина, када је реч о садржају и стабилности вредносних оријентација у оквиру лично и друштвено условљених развојних промена, а у контексту изабране професионалне вокације.

Сматрамо да вредности даровитих младих музичара важна тема, која није много истраживана јер оне представљају основу за доследно лично доживљавање и понашање, усмеравају стремљења, дефинишу мотивационе циљеве и обезбеђују оквир за саморегулативно учење, као и основу за дугорочнији лични и професионални развој и целоживотно учење (*лифелонг леарнинг*). Оне су, као што претходни налази показују, подложне срединским утицајима, развојним променама и професионалним искуствима. С обзиром на специфичне карактеристике музичара и важност динамичких

црта личности за развој талента и музички успех, били смо заинтересовани да сазнамо више о њиховим вредносним оријентацијама, евентуалном постојању културолошки условљених полних стереотипа, посебно у формативном (раном и касном) адолесцентном периоду, и затим у току два, социоекономски тешка периода у Србији.

## Метод

Имали смо за *циљ*: 1. да установимо преференције животних стилова младих музичара и постојање евентуалних развојних разлика (ученици и студенти) и разлика према полу; 2. да утврдимо разлике у односу на немужичку популацију ученика и студената и 3. да испитамо степен утицаја друштвено-економских околности на вредносне оријентације музичара адолесцената у два контекстуално различита временска периода обележена озбиљним тешкоћама и променама (1994. и 2006). Пригодан *узорак* чини укупно 480 испитаника, ученика<sup>2</sup> и студената<sup>3</sup> музике и немужичара<sup>4</sup> (табела 1). Структуру узорка чини више подгрупа у односу на варијабле које ће бити узимане у разматрање. Наиме, подгрупу музичара чини 64% узорка, немужичара 36%, док су ученици средње школе заступљени са 63% и студенти са 37%. У подзоруку музичара има 226 девојака (76%) и 70 младића (24%). Подузорак чини 105 (69%) испитаника који припадају извођачким/вокално-инструменталним одсечима (клавир, гудачки, дувачки инструменти, ударалке, харфа, гитара, оргуље, чембало, дириговање) и 48 (31%) испитаника који похађају теоретске одсеке (музичка теорија, музикологија, етномузикологија, музичка педагогија, компоновање).

**Табела 1. Структура испитаника према припадности узорку музичари/не-музичари и нивоу образовања**

	Испитаници	Број испитаника	%
Музичари	Ученици средње музичке школе	232	48
	Студенти Факултета музичке уметности	73	16
Не-музичари	Ученици III београдске гимназије	75	15
	Студенти Високе струковне школе за образовање васпитача - Пирот	100	21
	Тотал	480	100

<sup>2</sup> Ученици средњих музичких школа у Београду “Славенски” и “Мокрањац”

<sup>3</sup> Студенти Факултета музичке уметности, Универзитет уметности у Београду

<sup>4</sup> Ученици III београдске гимназије и студенти Високе струковне школе за образовање васпитача у Пироту

У истраживању је коришћен *Упитник преференција животних стилова*, као показатељ вредносних оријентација конструисан је на основу Шпрангерове класификације вредности (Кузмановић, 1981) и испитује степен испољености осам животних стилова (хедонизам, материјализам, алтруизам, естетска оријентација, оријентација на углед и моћ, сазнајна оријентација, самоактуализација, прометејски активизам). Свака од осам вредносних оријентација сажето је формулисана у виду категоричког суда о томе шта је основни смисао људског живота. *Хедонизам* се огледа између осталог у прихватању уверења да је осигурати што је могуће веће задовољство нешто најважније и најбоље што човек може да учини у животу; *материјализам* се испољава у схватању да је стицање материјалних добара или имовине основни смисао живота, али и основа за животну сигурност; *алтруизам* се огледа у уверењу да су “помагање другима и стварање бољег живота за све главна и најтрајнија вредност у животу”; *естетска оријентација* се огледа између осталог и у прихватању таквих уверења које у лепоти налазе смисао живљења; *оријентација на углед и моћ* се испољава у уверењу да је важно имати значајно и признато место и вршити велики утицај на друге људе; *сазнајна оријентација* је одређена схватањем да је за човека најбољи начин живота онај који је испуњен откривањем и упознавањем новог, сазнавањем истине о свету, природи и човеку; *самоактуализација* се огледа у прихватању уверења да је смисао живота у активности и стваралаштву, да кроз своју делатност особа може да испољи оно за шта је способна и оно што уме и то првенствено у личној сфери; *прометејски активизам* који се одвија у друштвеној сфери и одражава спремност да се упркос тешкоћама и отпорима унапређују друштвени односи. Испитаник има задатак да на скали процене од 1 до 5 изрази степен свог прихватања или одбацивања појединих вредносних оријентација, односно животних стилова. На крају упитника испитаници су се одређивали за животне стилове којем највише теже, најмање теже и којим тренутно живе.

Прво истраживање Упитником преференција животних стилова спроведено је 1994. године у оквиру шире теме испитивања, пре свега мотивационих чинилаца успешности у учењу музике на средњошколском узрасту (Богуновић, 1995), да би 2006. године испитивање било поновљено, истим мерним инструментом, такође у средњим музичким школама, а током 2009. и 2010. у осталим подузорцима.



## Резултати

### *Преференције животних стилова младих музичара*

Вредносне оријентације које млади музичари сматрају најважнијима су и даље, као и у иницијалном истраживању (Богуновић, 1995), *самоактуализација, естетски стил, материјалистички начин живота и сазнајна оријентација* (табела 2). Дакле, самоактуализација, естетска и сазнајна оријентација су стожери вредносног система ученика који се опредељују за музичку професију. Тај вредности систем, с једне стране, дефинише потребе и поставља циљеве и стандарде који подразумевају постојање ових вредности, а, с друге стране, активно, током бављења музиком подстицајно утиче на њихов развој. Установљене вредносне оријентације су у складу са “вишим” потребама из Масловљеве хијерархије (Маслов, 1982) и оне представљају релевантне покретаче музички мотивисаног понашања (потреба за самоостварењем, естетске потребе, сазнајне, потреба за постигнућем). Високо вредновање понашања и животног стила који воде ка стицању материјалних добара тумачимо потребом за сигурношћу и животним условима који омогућавају остварење циљева и вредности који се налазе у сфери личности. Поред тога, овај налаз се може тумачити и социоекономским тренутком у коме се истраживање одвија. Налази показују да је базична потреба младих музичара за откривањем, новином, променом, стимулацијом и узбуђењем у извођењу музичке активности усмерена на стицање искустава и сазнања у оквирима којих су дефинисани унутрашњим вредностима.

**Табела 2. Дескрипција преференција животних стилова**

Узорак музичара	M	SD
Хедонистички животни стил	3.13	1.25
Материјалистички стил живота	3.84	1.09
Алтруизам	3.05	1.08
Естетски стил живота	4.18	0.93
Оријентација на моћ	3.03	1.28
Сазнајна оријентација	3.68	1.13
Самоактуализација	4.40	0.67
Прометејски активизам	2.97	1.15

*N*=305

Када је требало да одаберу животни стил коме највише теже, млади музичари су се определили за *самоактуализацију* (22%), затим *материјалну*

оријентацију (17%) и хедонизам (16%). Резултати показују да најмање теже оријентацији ка моћи (31%), затим, прометејском активизму (21%) и хедонистичком стилу (19%). У покушају да дефинишу животни стил којим заиста живе они су се определили за самоактуализацију (30%) и хедонистички стил (26%). Запажамо да генерална тенденција ка реализацији сопствених потенцијала и самоостварењу (вероватно првенствено у бављењу музиком) није спорна, као ни уздржавање од стилова понашања који су усмерени на друге људе и/или друштвена кретања. Међутим, питање хедонистичке оријентације је контроверзно.

Ближе разумевање ове недоследности даје нам налаз који говори о значајним узрасним разликама (ученици и студенти) које се јављају када се ради о преференцијама између животних стилова, по сва три основа. Наиме, средњошколци су ти који највише теже *естетској оријентацији* (25%) и *самоактуализацији* (21%), али и *хедонизму* (19%), док су студенти као најпривлачнији одабрали стил живљења који даје *материјалну сигурност* (27%), затим *самоактуализацију* (25%) и *сазнајну оријентацију* (15%) ( $\chi^2 = 18.11$  (7);  $p < 0.01$ ). С друге стране, најмање пожељни стил живљења средњошколаца је *оријентација на моћ* (37%) и *прометејски активизам* (19%), а код студената *хедонизам* (28%) и *прометејски активизам* (24%) ( $\chi^2 = 16.92$  (7);  $p < 0.02$ ). Значајних промена у току развојног адолесцентног периода генерално нема у степену испољености вредносних оријентација.

Јасно је да је вредносни оквир музичара општи и да важи за обе групе музичара без обзира на развојну фазу, дакле условљен је природом професије, односно захтевима које се пред њих постављају. То се пре свега огледа у избору самоактуализације, која је увек на првом месту, и у нешто мање израженом уздржавању од активности и понашања која укључују групу, друштво, управљање и друштвену моћ. Утицај развојних разлика огледа се у изборима стилова којима се тежи или не. Тако млађи адолесценти теже непосредним и краткорочним задовољствима, а старији материјалној сигурности.

Табела 3. Значајност разлика према полу у групи музичара (Oneway Anova)

Преферирани животни стил	Значајност разлике	Мушки пол (N=70)	Женски пол (N=226)
Материјалистички стил живота	F=4.40 (1); p<0.05 (0.04)	M=4.07; SD=0.92	M=3.76; SD=1.17
Естетски стил живота	F=4.75 (1); p<0.05 (0.03)	M=3.99; SD=1.15	M=4.26; SD=0.84
Оријентација на моћ	F=3.71 (1); p<0.05 (0.05)	M=3.27; SD=1.28	M=2.94; SD=1.26
Прометејски активизам	F=4.90 (1); p<0.05 (0.03)	M=3.21; SD=1.17	M=2.87; SD=1.14

N=296

Иако нису установљене разлике према полу када се ради о способностима и постигнућу у групама музичара, појављују се извесни стереотипи у тумачењу социјално условљених маскулиних и фемининих одлика везаних за различите аспекте бављења музиком (Cramer, 2002). У нашем подзору музичара установљене разлике у вредносним оријентацијама између младића и девојака донекле се уклапају у социокултурни образац типизираних полних улога на нашим просторима (табела 3) и могу се објаснити теоријом социјалних улога, по којој се полни стереотипи деривирају као резултат изложености диференцираном учешћу мушкараца и жена у различитим улогама, занимањима или понашањима (Eagly, 1996). Наиме, наши налази показују да су младићи примарно оријентисани на обезбеђивање материјалних услова за живот и усмерени на друштвено окружење – имају тенденцију да остваре утицај и моћ и да се ангажују на друштвеним променама, чак и онда када немају непосредни интерес. Девојке, с друге стране, радије бирају стил живота који подразумева бављење лепим и уметничким активностима. Запажамо да се младићи музичари опредељују за вредности које укључују маскулину идентификацију, док се девојке опредељују за оријентацију која је преваходно интровертна и која се сматра преваходно феминином у друштвено-културном контексту у коме се истраживање одвија. Занимљиво је да ови налази, из другачијег угла, потврђују установљене разлике у својствима личности у нашој популацији музичара у поређењу са налазима често цитираног истраживања на енглеском узорку. У поређењу са Кемповим резултатима (Кемп, 1996) који говоре у прилог веће самодовољности девојака и неуклапању у конзервативни модел полних улога, на нашем узорку је забележен супротан налаз који говори о знатно вишој сензитивности, зависности од групе и друштвености (Богуновић, 2010). Могуће је да је притисак на конформирање у нашој средини већи и да су и девојке и младићи музичари примарно интегрисали социокултуролошке стереотипне вредности, пре него професионалне. Дакле, када се ради о биолошки и еволуционо примарној и дубљој категорији каква је пол, утицај социјалног поља је снажнији од културног домена у којем особа остварује своју индивидуалност. Модел социјалних улога се преноси трансгенерацијски и могуће је да је он доминантан у друштвима која су базирана на традиционалним, круто дефинисаним патријархалним канонима.

*Вредносне оријентације: Разлике између младих музичара и немусичара*

Постојећи резултати на адолесцентном узрасту показују да су вредносне оријентације младих музичара знатно различите према циљевима, начину живота и стандардима у односу на општу популацију истог узраста (табела 4). Доминирају интринзичке вредносне оријентације *самоактуализационе*

зација, естетски стил живљења и сазнајна оријентација, које су се већ појавиле као најистакнутије у групи музичара, док је материјалистичка оријентација у овом контексту изостала као значајна и представља једну од значајних оријентација у групи немужичара. Наиме, у групи ученика и студената немужичара знатно су присутније преференције које су фокусиране на непосредне личне приоритете, као што су стицање материјалних добара (*материјализам*) и на непосредна и краткорочна задовољства (*хедонизам*). Исказана су и уверења која имају социјалну перспективу, а то су спремност да се уложи труд у мењању друштвених односа и да се чини за добробит људи (*прометејски активизам* и *алтруизам*), мада је исказано и уверење да је важно имати значајно и признато место и вршити велики утицај на друге људе (*оријентација на моћ*). Ови налази су у складу са постојећим у групама опште популације, који су већ поменути, с тим што се оријентација на моћ јавља као нова, а то би се могло тумачити утицајем друштвених прилика у којима живимо. Дакле, налази јасно указују на примарни интровертни стил живљења музичара – окренутост ка личном развоју, естетским доживљајима и новим сазнањима, док је базична оријентација гимназијалаца и студената екстровејтна, усмерена ка другима, појединцима и/или друштвеном контексту. Налази се уклапају у склоп црта личности музичара који говори о патемији, интроверзији и интелигенцији као кључним факторима личности (Кемп, 1996), као и о отворености за нова искуства (Богуновић, 2010) и склоности уметничким интересовањима и сензибилности (Богуновић, 1995) и указује поново на неодвојивост вредности од својстава личности, али и на то да бављење музиком захтева одређени склоп динамичких својстава личности или да је он настао током бављења музиком.

**Табела 4. Значајност разлика између музичког и немужичког узорка (Oneway Anova)**

Животни стил	Значајност разлике	Музичари (N=305)	Не-музичари (N=175)
Хедонистички животни стил	F=25.20 (1); p<0.01	M=3.13; SD=1.25	M=3.69; SD=1.04
Материјалистички стил живота	F=11.09 (1); p<0.01	M=3.84; SD=1.09	M=4.15; SD=0.78
Алтруизам	F=16.18 (1); p<0.01	M=3.05; SD=1.08	M=3.47; SD=1.11
Естетски стил живота	F=20.64 (1); p<0.01	M=4.18; SD=0.93	M=3.75; SD=1.11
Оријентација на моћ	F=14.52 (1); p<0.01	M=3.03; SD=1.28	M=3.48; SD=1.22
Сазнајна оријентација	F=5.32 (1); p<0.02	M=3.68; SD=1.13	M=3.43; SD=1.14
Самоактуализација	F=14.69 (1); p<0.01	M=4.40; SD=0.67	M=4.14; SD=0.74
Прометејски активизам	F=26.25 (1); p<0.01	M=2.97; SD=1.15	M=3.52; SD=1.08

Интересовало нас је да ли се појављују и узрастне разлике унутар групе немужичара, односно да ли се могу установити разлике у вредносним оријентацијама које би могле бити везане за средњошколски узраст, односно студентски, независно од професионалног усмерења. Израчунавањем значајности разлике између ученика гимназије и студената Високе струковне школе (Oneway Anova) установљено је да студенти имају значајно више испољена уверења о *материјалистичком* начину живота ( $M=4.28$ ;  $SD=0.73$ ), *алтруизму* ( $M=3.76$ ;  $SD=1.06$ ), *естетском стилу живота* ( $M=4.04$ ;  $SD=0.84$ ) и *самоактуализацији* ( $M=4.28$ ;  $SD=0.71$ ). Овај налаз може бити условљен професионалном оријентацијом васпитача која је очигледно обојена хуманистичко-друштвеним вредностима.

Табела 5. Значајност разлике између музичара и немужичара према узрасту

Животни стил	Значајност разлике	Ученици СМШ (N=232)	Студенти ФМУ (N=73)	Ученици III београдске гимназије (N=75)	Студенти ВШ Пирот (N=100)
Хедонистички животни стил	$F=8.93$ (3); $p<0.01$	$M=3.16$ ; $SD=1.29$	$M=3.03$ ; $SD=1.09$	$M=3.79$ ; $SD=1.04$	$M=3.62$ ; $SD=1.04$
Материјалистички стил живота	$F=5.73$ (3); $p<0.001$	$M=3.79$ ; $SD=1.14$	$M=3.97$ ; $SD=0.93$	$M=3.97$ ; $SD=0.82$	$M=4.28$ ; $SD=0.73$
Алтруизам	$F=12.59$ (3); $p<0.00$	$M=2.99$ ; $SD=1.11$	$M=3.26$ ; $SD=0.96$	$M=3.08$ ; $SD=1.06$	$M=3.76$ ; $SD=1.06$
Естетски стил живота	$F=14.10$ (3); $p<0.00$	$M=4.20$ ; $SD=0.95$	$M=4.12$ ; $SD=0.86$	$M=3.36$ ; $SD=1.30$	$M=4.04$ ; $SD=0.84$
Оријентација на моћ	$F=5.55$ (3); $p<0.001$	$M=2.98$ ; $SD=1.32$	$M=3.16$ ; $SD=1.12$	$M=3.59$ ; $SD=1.20$	$M=3.40$ ; $SD=1.23$
Самоактуализација	$F=8.24$ (3); $p<0.00$	$M=4.41$ ; $SD=0.67$	$M=4.34$ ; $SD=0.65$	$M=3.96$ ; $SD=0.75$	$M=4.28$ ; $SD=0.71$
Прометејски активизам	$F=9.67$ (3); $p<0.00$	$M=2.92$ ; $SD=1.18$	$M=3.14$ ; $SD=1.04$	$M=3.44$ ; $SD=1.11$	$M=3.59$ ; $SD=1.06$

Укључујући у анализу значајности разлика, поред припадности музичком и немужичком подузорку, и узраст, уочавамо да су (табела 5):

– музичари хомогенији као група од немужичара када се ради о вредносним оријентацијама;

– гимназијалци значајно више склони *хедонизму*, што се може тумачити узрастним/развијним периодом ране адолесценције, јер се хедонизам појављује као знатно више преферирани стил живљења у групи музичара средњошколаца;

– музичари средњошколци јасно оријентисани ка унутрашњим вредностима (*самоактуализација* и *естетски стил живљења*), док су гимназијалци првенствено усмерени на *хедонизам* и потребу да буду значајни и да остварују утицај (вероватно у групи вршњака), што значи да вредностима у групи млађих музичара доминирају уверења која одражавају однос према бављењу музиком, док су вредности њихових вршњака немузичара у потпуности припадајуће одликама адолесцентног периода;

– студенти/васпитачи значајно и доследно усмерени на: стицање *материјалних* добара која обезбеђују услове за животну сигурност, али и на *прометејски активизам* који се реализује у друштвеној сфери и одражава спремност да се упркос тешкоћама и отпорима унапређују друштвени односи, што је свакако повезано с избором професије.

– музичари и немузичари изједначени у жељи за *сазнањем*, што се може тумачити узрасним периодом, односно школовањем, али и развојем свести о томе да знање и информисаност представљају кључне параметре напредовања.

*Степен утицаја друштвено-економских околности на вредносне оријентације музичара адолесцената (1994. и 2006)*

Налази студије су показали да су у периоду тешке економске ситуације у Србији (1994) најизраженије вредности младих музичара биле: самоактуализација, естетска оријентација, оријентација ка материјалној сигурности и сазнајна оријентација и, да су, интересантно, исте вредносне оријентације биле најзаступљеније у периоду после 12 година (табела 6). Овакви резултати се могу тумачити првенствено вредносним системом младих музичара који произилази из снажне унутрашње потребе и пристајања на природу захтева које бављење музиком пред њих поставља, јасног професионалног усмерења, као и циљева високог нивоа постигнућа којима теже. Извор вредносног оквира налази се у породичном окружењу ученика, родитељи, углавном високообразовани, негују културно-педагошки модел односа који подразумева уважавање, подвлачи значај образовања и важност успеха до кога се долази сопственим напорима (Богуновић, 2010).

Но, и поред јасног паралелизма у нивоу испољености основних вредносних оријентација, ипак је дошло до (статистички) значајних, растућих промена у домену *алтруизма* и *прометејског активизма* у 2006. години у поређењу са 1994. (табела 6). Дакле, средњошколци музичари после 2006. године исказују узлазне промене у својим уверењима која се тичу добробити других људи и спремности да буду активни у друштвеним делатностима упркос тешкоћама и отпорима. Они задржавају константан кластер унутрашње мотивисаних вредности са жељом за материјалном стабилношћу,

али се у (релативно) новом друштвеном контексту развијају и позитивне оријентације ка друштвеним догађањима и другим људима. Морамо ипак подсетити да су ово и вредности за које су се доследно изјашњавали и студенти Више васпитачке школе, те би се могло говорити о буђењу свести о хуманистичким вредностима у деловима популације младих која вероватно утиче на избор њихове области професионалног деловања.

**Табела 6. Музички подузорок: значајност разлика између генерације 1994. и 2006. (Oneway Anova)**

Животни стил	1994. N=153	2006. N=79
Хедонистички животни стил	M=3.21; SD=1.33	M=3.08; SD=1.22
Материјалистички стил живота	M=3.75; SD=1.18	M=3.89; SD=1.05
Алтруизам	M=2.80; SD=1.61*	M= 3.35; SD=0.89*
Естетски стил живота	M=4.15; SD=0.98	M=4.29; SD=0.89
Оријентација на моћ	M=2.97; SD=1.34	M=3.01; SD=1.29
Сазнајна оријентација	M=3.68; SD=1.11	M=3.78; SD=1.11
Самоактуализација	M=4.37; SD=0.70	M=4.49; SD=0.62
Прометејски активизам	M=2.73; SD=1.19**	M=3.30; SD=1.09**

\*  $F=13.94(1)$ ;  $p<0.00$

\*\*  $F=13.05(1)$ ;  $p<0.00$

$N=232$

Овај налаз се може сагледати у склопу системског приступа развоја који реafirмише важност индивидуалних фактора, тако да когнитивни, лични и мотивациони фактори креативне особе у интеракцији са стањем у домену (музика) и пољем (друштво) имају снагу да га мењају. Особе које ће допринети променама имају тенденцију да крше правила, да дивергентно размишљају, уочавају проблеме и откривају решења, оне имају таленат или урођену способност, специфичну структуру и функцију централног нервног система, константну радозналост, унутрашњу мотивацију, комплексну и осетљиву личност (Csikszentmihalyi, 2004).

Дакле, даровити појединци музичари су резилијентни на притиске ка променама вредносног система и имамо утисак да је чврста укореењеност у музички домен представљала снажан и функционалан механизам одбране (или чак врста ескапизма) од генерално неповољних друштвено-економских прилика у Србији у периоду од 80-их до 2000. године. Надаље, тежиште на унутрашњим вредностима и личним снагама, које свакако има извор у уметности којом се баве, даје им снагу да одоле притисцима и да креирају елементе промене.

## Закључак

Налази показују да је базична потреба младих музичара за откривањем, новином, променом, стимулацијом и узбуђењем у извођењу музичке активности усмерена на стицање искустава и сазнања који доприносе унутрашњим вредностима. Префериране вредносне оријентације указују на примарно интровертни стил живљења музичара – окренутост ка самоактуализацији, естетским доживљајима и новим сазнањима и уздржавању од активности и понашања која укључују групу, друштво, управљање и друштвену моћ. Исти вредносни оквир важи за младе музичаре без обзира на развојну фазу (ученици и студенти) и вероватно је условљен природом професије, односно захтевима које се пред њих постављају, али и њиховом даровитошћу, когнитивним, личним и мотивационим својствима, као и раним породичним утицајима. Утицај развојних разлика огледа се у изборима стилова којима се тежи или не. Тако млађи адолесценти теже непосредним и краткорочним задовољствима, а старији материјалној сигурности. Ови избори су одређени развојним периодима и очекивањима које они имају за себе и од других. Базична оријентација младих немузичара је супротна, они су екстровеертни, усмерени ка другима, појединцима и/или друштвеном контексту и материјалној егзистенцији. У групи ученика музике доминирају уверења која упућују на превалентност домена музике, док су вредности њихових вршњака немузичара у потпуности припадајуће одликама адолесцентног периода.

Установљене разлике у вредносним оријентацијама између младића и девојака донекле се уклапају у социокултурни образац полних улога на нашим просторима. Младићи су примарно оријентисани на обезбеђивање материјалних услова за живот и усмерени на друштвено окружење и моћ и утицај који би могли да остваре, док девојке радије бирају стил живота који подразумева бављење лепим и уметничким активностима. Дакле, када се ради о биолошки и еволуционо примарној категорији каква је пол, утицај социјалног поља је снажнији од домена музике. Модел социјалних улога се преноси трансгенерацијски, доминантан је у друштвима која су базирана на традиционалним, круто и патријархално дефинисаним канонима.

Налази показују да утицај друштвено-економских околности на вредносне оријентације музичара адолесцената (1994. и 2006) није суштински. Независно од друштвеног тренутка они задржавају константан кластер својих унутрашње мотивисаних вредности (самоактуализација, естетска и оријентација ка материјалној сигурности и сазнајна), да би после 2006. у (релативно) новом друштвеном контексту почели да развијају узлазне промене у правцу хуманистичких вредности, која се тичу добробити других људи и спремности да буду активни у друштвеним делатностима



упркос тешкоћама и отпорима. Овај налаз би се могао тумачити и у смислу обећавајућих промена у вредносним оријентацијама одређеног слоја младих људи, будуће средње класе. То би могло значити да се дешава помак у вредносним оријентацијама, искорак из изолационизма 90-их и да група младих која представља и уметничку елиту друштва предњачи у кретању ка обновљеним вредностима позитивног друштва.

*Напомена. Истраживање представља део рада на пројекту Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције (Но. 179018) подржаног од Министарства просвете и науке, Републике Србије.*

### Литература

- Богуновић, Б. (1995): *Мотивационе карактеристике ученика средње музичке школе* (Магистарска теза), Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
- Богуновић, Б. (2005): Атрибуциони модел тумачења постигнућа у музичком образовању, *Настава и васпитање*, бр. 4-5, 348-356.
- Богуновић, Б. (2006): Узрочне атрибуције постигнућа и динамичка својства личности ученика музике, *Настава и васпитање*, бр. 3, 296-306.
- Богуновић, Б. (2010): *Музички таленат и успешност*, Београд: Факултет музичке уметности и Институт за педагошка истраживања.
- Csikszentmihalyi, M. (2004): Implications of a systems perspective for the study of creativity, in: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (313-335), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, K. M., Million, E. & Perreault, L. A. (2002): Perceptions of musicians: Gender stereotypes and social role theory, *Psychology of Music*, 30, 164-174.
- Eagly, A. H. (1996): Differences between women and men: Their magnitude, practical importance, and political meaning, *American Psychologist*, 50, 158-159.
- Hassler, M. (2000): Die Musikpersönlichkeit aus neurobiologischer Sicht, *Musikpsychologie*, 15, 9-18.
- Хавелка, Н. и Љ. Лазаревић (1981): *Спорт и личност*, Београд: Спортска књига.
- Kemp, E. (1996): *The musical temperament. Psychology and personality of musicians*, New York: Oxford University Press.
- Кузмановић, Б. (1984): Мотивационо-вредносна основа односа према самоуправљању и учешћа у самоуправљању, у Л. Вучић и Н. Хавелка (прир.), *Психолошка истраживања 3* (465-547), Београд: Институт за психологију.
- Кузмановић, Б. (2001): Друштвена криза и криза вредносног система младих, у В. Ђурчић (прир.), *Драма једне младости*, Београд: Жарко Албуљ.
- Максић, С. (2000): Од теорија креативности до захтева савременог света, у Г. Гојков (прир.), *Ствараоци и стварност, Зборник 6* (47-62), Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Маслов, А. (1982): *Мотивација и личност*, Београд: Нолит.

- Mirović, T. (2007): Adolescents in Serbia and Montenegro, in *International Encyclopedia of Adolescence*, New York: Routledge.
- Пантић, Д. (1990): *Промене вредносних оријентација младих у Србији*, Београд: Центар за политиколошка истраживања и јавно мњење.
- Петровић, М. (1973): *Вредносне оријентације делинквената*, Београд: Институт за криминолошка и социолошка истраживања.
- Радош, К. (2010): *Психологија музике*, Београд: Завод за уџбенике.
- Рот, Н. и Хавелка, Н. (1973): *Национална везаност и вредности код средњошколске омладине*, Београд: Институт за психологију и Институт друштвених наука.
- Regional Monitoring Report No. 7 – 2000: Young People in Changing Societies. *The MONEE Project, CEE/CIS/Baltics*. Florence: Unicef, Innocenti Research Centre.

*Подаци о ауторима:*

*Бланка Богуновић, ванредни професор, Универзитет уметности у Београду, Факултет музичке*

*Ужа научна област Психологија и Педагогија*

*Универзитет уметности у Београду, Факултет музичке уметности*

*e-mail: bbogunovic@rcub.bg.ac.rs*

*Јелена Дубљевић, Универзитет уметности у Београду,*

*Факултет музичке уметности*

*e-mail: jdubljevic@yahoo.com*

*мр Љиљана Дубљевић,*

*Виша стручна школа за образовање васпитача, Пирот*

*Тијана Мировић, доктор психологије, асистент за ужу научну област*

*Психологија и Педагогија на Факултету Музичке Уметности у Београду*

*e-mail: tijana.mirovic@gmail.com*

## МОДЕЛИ КОМУНИКАЦИЈЕ ТОКОМ ХОРСКОГ ИЗВОЂЕЊА

**Апстракт** У домаћој литератури готово да нема радова који прилазе наставној области извођење музике певањем (ИМП) с аспекта процеса комуникације. Како комуникација данас представља један основних услова стварања трајних навика у свим доменима живота, сматрамо да је она услов и за стварање трајне навике певања. ИМП је пре свега процес успостављања комуникације где су емоције кључни сегмент и стога је веома значајно да наставник-диригент познаје начине успостављања узајамног односа у циљу успешног извођења одређене композиције певањем. Овај рад представља путоказ наставницима у основним општеобразовним школама ка успешној комуникацији у извођењу музике певањем како на часовима, тако и у хору школе. Анализом општих модела комуникације и прегледом владајућих ставова о музици и комуникацији осмишљен је и представљен модел комуникације ИМП примењен у контексту хорског певања. У истраживању доступне литературе на тему овог рада дошли смо до закључка да је певање, а посебно хорско певање као процес комуникације, веома мало анализирано из перспективе начина комуникације који се одвијају у припреми и извођењу композиција. Ова констатација навела нас је да у овом раду за предмет анализе узмемо певање као аспект комуникације у коме су емоције основа успешне комуникације.

**Кључне речи:** комуникација, хорско певање, емоције, музика, наставник, диригент.

## MODELS OF COMMUNICATION DURING CHOIR PERFORMANCE

**Abstract** In our literature there is almost no work that approaches the field of teaching choir singing (CS) in terms of the communication process. As communication is one of the basic conditions for forming durable habits in all areas of life today, we hold that it is also a condition for forming durable singing habits. CS is primarily a process of communication in which emotion is a key segment, and it is of utmost importance for the teacher-conductor to be familiar with the modes of establishing reciprocal relationship with choir members in order to achieve a successful singing performance of a particular composition. This paper might serve as a guide to teachers-conductors in elementary schools of general education how to achieve successful communication with students when practicing singing in classroom or in a school choir. Having analyzed general communication models and reviewing major theories of music and communication, we devised, and present here, a communication model applicable in the CS context. Researching available relevant literature we discovered that singing, choir singing in particular, as a mode of communication has been rarely analyzed from the perspective of the ways of communication present during practicing and public performance of a composition. This fact encouraged us to analyze singing as an aspect of communication in which emotions

<sup>1</sup> mrbiljana@gmail.com

are the basis of successful communication.

**Keywords:** communication, choir singing, emotions, music, teacher-conductor.

## МОДЕЛИ КОММУНИКАЦИИ И ХОРОВОЕ ПЕНИЕ

**Резюме** *В отечественной литературе почти нет работ, в которых рассматривается учебная область хорового пения с аспекта процесса коммуникации, Сегодня коммуникация чаще всего рассматривается как один из основных условий приобретения навыков во всех сферах жизнедеятельности, следовательно она, по нашему мнению, является условием для приобретения стабильных навыков пения, Хоровое пение, в первую очередь - процесс коммуникации, в котором эмоции имеют ключевую роль, Поэтому преподаватель-дирижер должен хорошо знать способы установления интеракции в целях успешного исполнения музыкального произведения пением, В данной работе приводятся примеры успешной коммуникации учителей пения в основных общеобразовательных школах на уроках пения и в работе с школьным хором, На основе анализа общих моделей коммуникации и обзора общепринятых положений о музыке и коммуникации, предлагается модель коммуникации, применяемая в хоровом пении, Изучение существующей литературы по данной теме показывает, что пение вообще и в частности хоровое пение как процесс коммуникации очень мало изучены, Поэтому в данной работе исследуется пение как аспект коммуникации, в котором эмоции являются основой успешной коммуникации,*

**Ключевые слова:** коммуникация, хоровое пение, эмоции, музыка, преподаватель, дирижер,

## Увод

„Ко говори сеје, а ко слуша жање“  
Персијска пословица  
„...а ко пева цео свет га разуме“

Овај рад је покушај да се допринесе разумевању музике у којој се на основу вербалних и невербалних знакова комуникације певањем преносе емоције. Ученици на млађем школском узрасту у основној општеобразовној школи доживљавањем песме пре свега емотивно певањем стичу знања. Наиме, сва теоретска знања морају се прво доживети у песмама које ученици певају. И стога је веома важно усмеравати педагошки рад на аспект који они разумеју, а то су емоције које се јављају кад изводе музику својим гласом. Циљ овог рада је да утврди који општи модел комуникације може да се примени у раду с хором.

Да бисмо могли да објаснимо модел комуникације који се остварује певањем, морали смо да упознамо факторе и моделе који су укључени у комуникацијски процес. Наиме, ако упознамо факторе или делове који

учествују у процесу комуникације, моћи ћемо да анализирамо, планирамо ситуације, решавамо проблеме и разумемо процес комуникације у певању. Психолози, наставници, лекари, социолози, инжењери и новинари представљају само неке од професионалних група чији су чланови развили начине посматрања и дискусије о процесу комуникације у својим специјализованим областима. Комуникациони модели јављају се у различитим облицима, почев од једноставних, сведених на дијаграме и шеме, до математичких, састављених од формула.

Говорити о облицима успостављања узајамног односа наставника и ученика у ИМП на часовима предмета Музичка култура и дејем хорском певању значи пре свега појмовно одредити термине у процесу комуникације.

## Комуникација

### *Модел*

У најширем смислу, модел је мера или начин систематског представљања објекта или догађаја у идеализованој и апстрактној форми, односно модели су метафоре јер нам омогућавају да видимо једну ствар у смислу друге (Mortensen, 1972). У ИМП „мера“ јесте цео систем усвајања знања који обухвата методе и дидактичке принципе, прилагођене особеностима наставне области ИМП и њиховој примени у процесу васпитања и образовања ученика. Од знања, музикалности, креативности и способности наставника да успостави везе – комуникацијски процес са ученицима, одређен је и наставни процес, који као један од исхода знања на крају другог циклуса образовања има стварање трајних навика код ученика за бављење музиком.

### *Процес комуникације*

Комуникација (лат. *communicatio*) представља размену информација, мисли, идеја, осећања, утисака и сугестија међу људима. Она је темељ свих међуљудских односа. Комуникацију су многи теоретичари у зависности од својих интереса, према Ричарду Крофту (Richard S. Croft, 2004), различито тумачили. Многи аутори наглашавају значај симбола „пренос информација, идеја, емоција и вештине у употреби симбола“ (Berelson и Steiner, 1964:527). И Теодорсон и Теодорсон (Theodorson и Theodorson, 1969) дефинишу комуникацију као пренос информација, идеја, ставова или емоција од једне особе или групе на другу (или друге), пре свега кроз симболе.

Човек је друштвено биће и за интеракцију унутар друштвених групација комуникација је неопходна. Циљ комуникације је да и пошиљалац и прималац разумеју поруку. Према Фиску (Fiske, 1990), комуникацију може-

мо разумети као друштвену интеракцију путем порука. Ако претпоставимо да се информација састоји од одређених елемената које називамо подацима и да обрадом података долазимо до жељене информације, процес комуникације јесте размена садржаја, прилагођавање околини у којој живимо. Наиме, „у информатици су основни појмови информација као феномен и комуникација као процес. Општа представа тих појмова је позната, али њихова научна утемељеност и интерпретација припадају информационој науци“ (Надрљански и Надрљански, 2007:32). Информација је мера организације (Wiener, 1973) и релативно нов појам са научног становишта, а заправо је најстарије обележје људске цивилизације, односно човека. У информатици су основни појмови информација као феномен и комуникација као процес. Информација и комуникација постали су предмет научног интереса појавом књиге Шенон и Вивера „Математичке теорије комуникације“ (Shannon, C. и Weaver, W. 1949. *The mathematical theory of communication*). Информација постаје појам који користе све науке које се користе симболичком комуникацијом, од математике до рачунарства, или од логике до лингвистике, односно од електронике до библиотекарства, од хуманистичких наука и уметности до документаристике, али и од друштвених наука до медицине (Надрљански и Надрљански, 2007).

Процес комуникација је процес преношења информација с једне особе на другу, или између група људи кроз различите канале и различита средства комуникације (вербална и невербална). Овај процес има неколико облика у зависности од броја учесника, циљева, укључених страна, канала који се користе, стратегија. Из тих разлога и постоји велики број модела комуникације који су представљени у научној и образовној литератури. Треба имати у виду да се модели користе у комуникацијским студијама у два смисла: прво, као истраживачке методе, као концептуални алат чија је основна сврха да објасни начин комуникационих процеса, и у другом смислу, модел је шема у којој се процес спроводи. Комуникација према Ричарду Крофту (Richard S. Croft, 2004), обухвата читање, писање, слушање, говор, гледање слика, али и много суптилније активности комуникације које могу бити свесне или несвесне, као што су израз, гест, говор тела, који спадају у невербалне знаке комуникације.

Из свега наведеног произилази да ИМП спада у комуникацијски процес у коме информације преносе различитим каналима и средствима и представља суптилну активност у којој су емоције основа комуникације како на часовима, тако и у хору школе.

И поред великог броја студија о моделима комуникације, сваки од њих на свој начин одражава структуру, елементе и динамику процеса комуникације. Представићемо неке од модела који су важни у смислу изучавања

процеса комуникације и одабира модела комуникације за извођење музике певањем. Већина је настала у XX веку. Али, први модел из ког су произашли и остали модели предложио је Аристотел.

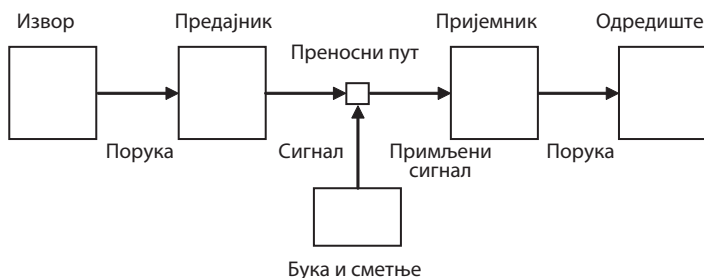
#### *Аристотелов модел*

Аристотел даје први модел комуникације повезан са способношћу говорништва. Чине га: етос (карактер говорника), патос (*емотивни елементи*) и логос (логика) (Аристотел, 1990). Овај модел је универзалан јер се односио и на изговорену и писану реч, што одражава комуникативни акт и усмено и у писаној форми. У овом чину постоје три основна елемента комуникације: оратори–речи–слушаоци. Ови елементи, мада у измењеном облику, репродуковани су у каснијим моделима комуникације. Грчка традиција уметности реторике настављена је и у средњем веку и остала практично непромењена све до XX века. Тек са развојем масовне комуникације преко радија, филма, телевизије и под утицајем потребе за побољшањем метода за промовисање класичних модела комуникације, Аристотелов модел је претрпео измене.

#### *Шенонов модел комуникационог процеса*

Шенонов (Shannon, 1948) модел комуникационог процеса, према Фелцару (Foulger, 2004), даје општи модел процеса комуникације.

**Слика 1. Шенонов модел комуникације.**



Шенонов модел, као што је приказано на слици 1, јесте *модел преношења информација путем медија*. Процес комуникације састоји се од осам дискретних компонената: 1. Извор информација. Претпостављамо да је то особа која креира поруку. 2. Порука, која је послата од извора информација према одређеној дестинацији. 3. Предајник, прима поруку. Најједноставнији преносни систем повезан је комуникацијом лицем у лице и има најмање два канала преноса. Први, уста (звук) и тело (гест), креирају и моделују сигнале.

*Други канал изграђен је од ваздуха (звук) и светла (гест) који омогућавају пренос тих сигнала са једне особе на другу.* 4. Сигнал, који протиче кроз канал. Може бити више серија сигнала, са звуком и/или гестом који су претворени у електронске сигнале, радио-таласе, или речи и слике у књизи. 5. Канал који је у шеми представљен као мало необележене поље у средини модела. Најчешће се користе канали који обухватају ваздух, светлост, струју, радио-таласе, папир и поштанске системе. 6. *Бука*, у облику секундарних сигнала који заклањају или ометају преносни сигнал. Шенон буку отклања откривањем грешке и њеном корекцијом. Данас ми користимо буку више као метафору за проблеме у вези с ефективном слушањем. 7. Пријемник, у комуникацији *лицем у лице то су чула: уши (звук) и очи (гест)*. 8. Дестинација, представља особу која троши и обрађује поруке. (Foulger, 2004).

Остали модели настали су на основу Шеноновог модела комуникације с изменама које су прилагођаване зависно од интересовања истраживача. Тако је 1948. године амерички научник, социолог Ласвел (Lasswell) предложио модел за истраживање и разумевање комуницирања са питањима: „Ко (каже) шта, коме, којим каналом и са каквим ефектом” (Lasswell, 1948:37). Овај модел је исти као Аристотелов, само има и четврти елемент у комуникацији – канал. Шенон и Вивер (Shannon и Weaver, 1949:381) нуде модел комуникације који је фокусиран на теорије информација а посебно на слање и пријем порука. Нови елемент су *извори буке*. Вилбур Шрам (Wilbur Schramm, 1954) био је један од првих који мења математички модел Шенона и Вивера. Он препознаје три нивоа комуникације: ниво техничке природе, ниво семантичке природе и ниво који се односи на ефикасност или разумевање од стране примаоца. У овом моделу *кодирање и декодирање као активности обављају истовремено пошиљалац и прималац, што је двосмерна комуникација и слање порука*. Предности овог модела јесу додатни појмови, пре свега поље искуства или психолошки релевантног оквира који се односи на ставове и врсту оријентације које изражавају комуникатори у повратним информацијама. Модел даје могућност директног одговора и повратну информацију чак и у гесту или покрету тела. Модел Давида Берлоа (Berlo's S-M-C-R Model) састоји се од једног извора информација (source-S), који кодира поруку (message-M), и испоручује је преко одабраног канала (channel-C) одређеном пријемнику (receiver-R) који је декодира. Берло 1960. године укључује у свој модел и психоллингвистичке елементе усмене, писмене и електронске комуникације. Берло (1960) проширује концепт извора и одредишта са комуникационим искуством, ставовима и знањем, социјалним и културним оквирима. *Поруку је везао за садржај, обраду, структуру и код, а канал за људска чула*. М. де Флер (De Fleur, 1966) напомиње да је првобитна идеја у комуникативном процесу „вредност“ трансформисана



у „поруку“, коју пошљалац онда преводи у „информацију“ и шаље је преко канала до примаоца. Кроз модел Де Флера други аутори уводе *појам повратне спреге (feedback)* да би се сагледао проблем сагласности између послатог и примљеног значења поруке. Озгуд и Шрам (Osgood и Schramm, према Foulger, 2004) нуде *кружни модел комуникације* који је се састоји од: *енкодера (encoder)* који шаље поруку; *декодера (decoder)* који прима поруку; *примаоца (interpreter)* који покушава да разуме (доживљава) или тумачи поруку. Комуникација се у кружном моделу наставља, али постоји тумачење на основу кога знамо да ли је порука примљена. Може се десити између две или више особа које су и пошљалац и прималац поруке. Уколико порука није иста, дешава се семантичка бука, која је настала услед различитог тумачења поруке. Ова комуникација је *двосмерна* јер имамо *повратну информацију* која омогућава да свака страна прилагоди своје поступке и циљеве. Овај модел показује да се размена порука између извора и примаоца одвија наизменично у мењању улога, са резултатом да комуникација представља дијалог.

Представљени модели појединачно не могу се доследно применити на модел ИМП током хорског певања, јер је већина њих једносмерна у протоку информација и одражава различите ставове у односу на преношење информација. Међутим, применом одређених делова из сваког модела комуникације могуће је осмислити модел ИМП током хорског певања који се ослања на Шенонов модел комуникације. Из тих разлога истакнуте речи (курзив, лат. *cursus*) у сваком моделу комуникације представљају њихову примену у моделу процеса комуникације у ИМП током хорског певања.

Но, пре тога осврнућемо се на моделе комуникације у музици.

### Модели комуникације у музици

Већина модела комуникације у музици настала на је основу информатичких теорија комуникације, а прву су формулисали Шенон и Вивер (Shannon и Weaver, 1949). „Основу овог модела чини један комуникатор који користи канал да пошље информације до пријемника; пошљалац, канал и пријемник могу се појавити у различитим облицима, али је централна карактеристика модела да се информације крећу у једном смеру, и то од пошљалаца до примаоца, а не обрнуто“ (Miell et al. 2005:3). Кендл и Картерет (Kenndal и Carterette, 1990, према Miell et al. 2005) су формализовали и развили идеју о три фазе комуникације која иде од композитора, преко извођача, до слушаоца.

Аутори Џаслин и Лаука (Juslin и Laukka, 2003) анализом 104 студије о вокалном изражавању и 41 студије о музичком извођењу (перформанс) откривају сличности између вокалног изражавања и музичког извођења, које

се „односе на а) тачност са којом се дискретне емоције преносе на слушаоце и б) емоционално специфичне моделе акустичних сигнала који се користе за комуницирање са сваком емоцијом (исто, стр. 770). Вокални израз и музичко извођење припадају невербалним знацима комуникације понашања. „Она обухвата а) садржај – шта саопштавамо? б) тачност – колико добро комуницирамо? в) коришћени код – како је саопштено? Поставља се питање како ћемо знати да је дошло до комуникације? Комуникација имплицира: а) друштвено разумљив код; б) енкодер који намерава да нешто саопшти преко кода; в) декодер који тематски одговара коду (Шенон-Виверов модел комуникације)“ (Juslin и Laukka, 2003:775).

Певање јесте облик комуникације, која је двосмерна, дешава се истовремено и вишеструка (укључује и вербалне и невербалне знаке) са различитим порукама које се производе и доживљавају у исто време између пошиљаоца и пријемника. Од тренутка када започиње певање дешавају се различити облици повратних информација које су у вези са музичким садржајима: вокални квалитет, емоције и лични идентитет сваког певача и диригента. У тренутку извођења остварује се, пре свега, међуљудска комуникација која је условљена емоцијама.

### *Извођење музике певањем*

Вокални звук је једна од карактеристика које дефинишу човечанство. Звуке људи производе својим гласом када говоре или певају. Иако постоје различити облици певања (соло, хорско, традиционално, уметничко) „сви се ослањају на основне капацитете људског гласа који има за циљ да произведе звуке од социјалног, културног и личног значаја за извођаче и публику“ (Welch и Howard, 2005:227). „Певање је природна људска способност која повлачи за собом сензорне, физичке, сазнајне, социјалне и емоционалне аспекте“ (Cohen, 2009:112). Певање је веома значајно у односу на индивидуалне, културне и универзалне утицаје.

У позадини педагогије певања јесте настава која се заснива на добром моделовању процеса наставе и повратних информација. Перцептивне карактеристике укључују певање по слуху, боју гласа и звучност (Callaghan и Doom, 2000).

Преношење информација које су састављене из одређених порука и сазнања врши се преко субјеката који учествују у процесу комуникације. Комуникација између субјеката, где субјект може бити и ученик, наставник или публика, ствара везе у међусобној комуникацији. Те везе могу бити и путем музике, а једна од наставних области предмета Музичка култура и Музика јесте певање.

ИМП има захтеван и вишеструки задатак. Према Мунроу и Гронвалду (Munro и Groenewald, 2004) улога наставника је да пре свега води ученика у развијању његовог вокалног апарата да функционише на здрав и естетски пријатан начин у одређеном певачком стилу. „У том циљу наставник певања мора да оцени квалитет боје гласа ученика. На основу субјективног слушног и визуелног посматрања говорне продукције ученика, наставник вербално објашњава или показује, а уједно и учи како да свој модел, образац понашања прилагоди ученицима“ (McKinney, 1982). Проактиван приступ наставника који подучава захтева експериментисање са разним методама да побољша комуникацију у наставном процесу. „Идеална наставна стратегија мора да елиминише субјективну семантику и превазилажење језичких и културних баријера“ (Munro и Groenewald, 2004:289). Слушна перцепција, као и орално-сензорне (усмено речено и чулне) повратне информације основно су наставно средство у ИМП. Педагошки речник који наставник-диригент користи у раду с ученицима у основној општеобразовној школи разликује се од речника који користе диригенти у раду са студентима музичке академије или хоровима које чине одрасли људи. Наставник-диригент свој вокабулар музичких појмова прилагођава узрасту с којим ради. Он неће рећи апођо (arogio), термин који означава подршку и припрему дијафрагме за певање, него ће у свом објашњавању пронаћи речи које ће деца разумети (удахните кроз нос до стомака и стисните га као да се напињете). Ферел (Ferrell, 2010) истиче значај комуникације између диригента и певача за узajамно разумевање, подршку и поштовање при савладавању вокалне технике. Истраживање показује да се грешке јављају код оних диригената, а слободно можемо рећи и наставника који не траже стручно мишљење и помоћ од колега који познају вокалну технику.

Према Герлингу и сарадницима (Gerling et al., 2008) музичко извођење (перформанс) и способност перцепције извођача јесте његова способност да изрази емоције које слушацац треба да препозна. Тимерс (Timmers, 2007) истражује однос између вокалног изражавања, музичке структуре и емоције у снимљеним наступима познатих певача. Примећује да су варијације у темпу, динамици и висини тона приликом извођења систематично у вези са музичком структуром дела и емотивном активношћу извођача.

Како наводе Јуслин и Слобода (Juslin и Sloboda, 2010) један од кључних концепата у експерименталној психологији заједно с умом и понашањем јесу емоције. Музика изазива емоције код слушаоца, њоме се могу изражавати емоције и емоције могу различито утицати на музику која се бира за слушање. Основна питања која аутори разматрају јесу „Зашто музика изазива емоције код слушацаца? Да ли су емоције које доживљавамо у вези са музиком другачије од оних које доживљавамо у свакодневном

животу?“ Чврсте претпоставке која ова питања садрже нису поткрепљена ни у овој књизи нити у истраживањима која су рађена. Питање да ли музика и како изазива емоције или само узвишено осећање остаје отворено највише због различите употребе речи *емоције*. „Музика може да дирне, покреће и изазива страхопоштовање“ (Alf Gabrielsson, према Juslin и Sloboda, 2010:547). „Емотивни доживљаји изазвани музиком разликују се од примарних биолошких емоција. Узвишено осећање можда је најбољи одговор на питање како музика делује на емоције, док технички термин *емоције* треба користити у вези са биолошким реакцијама“ (Конечни, 2003:402).

И друга истраживања (Juslin, 2000; Juslin и Persson, 2002) проналазе везе између музичког извођења и комуникације емоцијама са слушаоцима. „Изражајне намере извођача и акустични сигнали у емотивном опажању и представама слушаоца повезане су истим емотивним сигналима“ (Juslin, 2000:1808). Веселе мелодије одсвиране споро и у изразу извођача тужно и слушаоци су доживљавали тужно. Тимерс и сар. (Timmers et al. 2000) у свом истраживању које је спроведено са тројицом пијаниста показују да различита музичка дела дају и различите изражајне могућности за извођача и слободу у тумачењу самог дела које изводе. Шерер и сарадници (Scherer et al. 2001) у свом истраживању које је спроведено у девет земаља покушали су да дају одговор у којој мери језичке (говорне) разлике између земаља (у односу на географску локацију, језик, расно порекло, историју, начин живота итд.) утичу на степен тачности препознавања кодираних емоција. Подаци показују укупну тачност од 66 одсто у свим емоцијама (бес, туга, страх, радост и неутрални глас у продукцији професионалних немачких глумаца) у земљама које су учествовале у истраживању.

Бјорн (Björn, 2008) разматра питање односа перцепције музике и емоција у низу питања која поставља. Констатује да се музика служи знацима (музичким), али знаци не изазивају емоције. Музика није језик, јер музика генерално није систем симбола. Музика може да има емотивно значење на слушаоца без знакова. Знаци постоје само у културној (когнитивној свести) перспективи, али пошто се музичке емоције унапред одражавају, семиотика није одговор на загонетку музике и емоција. Шта је емоција? Да ли перцепција изазова емоцију или емоције изазивају перцепцију? Да ли је перцепција емоција? Појам музичких емоција остаје контроверзан, јер су занемаривани основни механизми испољавања емоција. Наиме, „врста музичког искуства основа је за сваку музичку активност, без обзира да ли подразумева компоновање, извођење или слушање музике“ (Juslin & Västfjäll, 2008:560). Сврха музичког искуства јесте да утиче на емоције. У фокусу свих истраживања јесу емотивне реакције слушалаца на музику и психолошке реакције које се дешавају. Емоционалне реакције слушалаца

повезују композитора са слушаоцима, чиме се остварује њихова повезаност у контексту комуникације и емоција које се испољавају. Афективна стања која изазива музички сигнал јача су у музичким активностима певања и плеса (Trehub, 2008). Истраживање Џаслина и Вестфјела (Juslin и Västfjäll, 2008) показује да људи високо вреднују музику пре свега због емоција које изазива и дају психолошке механизме којима објашњавају како музика емотивно делује на слушаоца. Психолошки механизми односе се на обраду података који доводе до индукције емоција кроз слушање музике.

Велч (Welch, 2005) сматра да је вокални звук једна од карактеристика које дефинишу човечанство. У прегледу значаја вокалног гласа истиче онтогенетски развој гласа и физичку активност гласа у контексту анатомије и физиологије које се обликују у оквиру биолошког сазревања, искуства, културне навике и традиције.

Можемо закључити да глас јесте суштински аспект нашег људског идентитета: ко смо, како се осећамо, како ћемо комуницирати и како нас други људи доживљавају. Емоционалне реакције слушалаца повезују композитора са слушаоцима, а та повезаност се јавља у контексту комуникације и емоција. Аутентичност извођења, емоционално стање и лични идентитет извођача утичу на слушаоце, што је међуљудска комуникација која је музичка, референтна (кроз текст), емотивна, и немуричка. „Певати значи комуницирати – певај као да комуницираш“ (Singing is to communicate – sing to communicate, Welch, 2005: 254).

### **Модел комуникације ИМП током хорског извођења**

У моделима комуникације који су описани у првом делу овог рада Аристотел, Шенон, Ласвел, Шенон и Вивер, Шрам, Берло, Де Флер, и Озгуд и Шрам тумаче пренос информација са различитих аспеката. Већина модела комуникације у музици је под утицајем Шенона и Вивера. Шенонов модел као општи модел процеса комуникације садржи основне елементе комуникације ИМП и најприменији је за разумевање комуникације током хорског извођења.

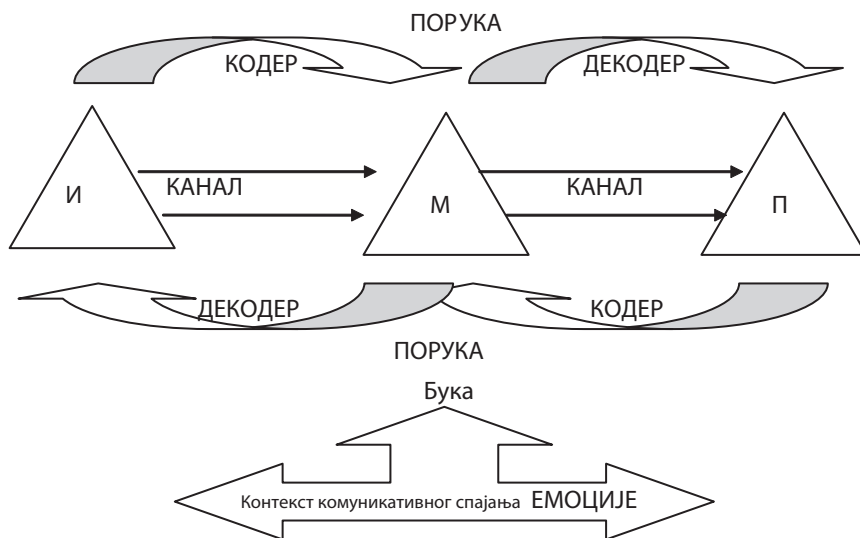
Постојећи Шенонов модел комуникације примењен је у контексту комуникације током хорског извођења. Шема модела ИМП приказана је на слици 2.

Модел ИМП је кружни модел комуникације јер се поруке преносе двосмерно и елементи модела су у међусобној интеракцији. Основни делови модела комуникације ИМП су: И - извор информација; М - медијум; П - прималац.

1. Извор информација (пошиљалац), онај који шаље информације у облику поруке је наставник (диригент). Наставник у припреми композиције

за извођење даје информације ученицима тако што преноси потребна знања вербалним и невербалним знацима комуникације (Jurström, 2011). Преноси до ученика, управљајући емисијом тонова звучне таласе кроз канал у облику поруке (кодер) које публика прима помоћу органа слуха и вида. „Покрети руку и тела преносе одређену поруку као начин комуникације као заједничко деловање нерава, мишића и чула“ (Caune, 1997:54). Сензибилитет који се остварује појачава комуникацију и утиче на слушаоца.

Слика 2. Модел ИМП



2. Медијум који прима и преноси информације у виду порука од извора је хор који тумачи поруку (декодер) и ставља је у канал комуникације. У медијуму порука егзистира и повезује примаоца и извор. Хор је медијум, карика комуникацијског процеса. Хорске композиције написане су на одређен поетски текст и за одређен састав. У одабиру медијума који ће преносити поруку одлучује композитор док ствара одређено музичко дело, а од текста по којем настаје мелодија зависи и распоред деоница по гласовима. Функционисање медијума, начин интерпретације композиције одређује музичку комуникацију.

3. Прималац је публика. Прималац извлачи поруку (decoder) из канала, даје јој значење вербалним подстицајем служећи се при том искуством, предрасудама, претпоставкама и очекивањима.

Модел ИМП током хорског извођења садржи и делове без којих комуникација није остварљива и то: кодер и декодер, поруку, канал и контекст комуникативног спајања – емоције.

*Кодер и декодер* – У овом моделу кодирање и декодирање као активности обављају истовремено пошљалац и прималац, што је двосмерна комуникација и слање порука. Извор кодира поруку, медијум је декодира и шаље публици. Кодер се садржи у поруци и јесте садржај поруке. Садржај и квалитет поруке условљен је знањем, идејама, искуством, понашањем, веровањем, потребама, жељама и циљевима наставника и ученика. „Музички код у хорском певању је систем знакова или симбола који омогућавају да се порука тачно пренесе“ (Цветановић, 2001:32). Порука коју шаље извор садржи мелодију, структуру, код (значење) и емоције које медијум прима и декодирану шаље публици. До комуникације је дошло само ако је садржај кодера познат и енкодеру и кодеру. Из тих разлога важан аспект комуникације је кодирање невербалних знакова, то јест, начин на који се информације преносе путем сигнала. „Музички извођачи комуницирају емоцијама са слушаоцима искоришћавањем акустичног кода који проистиче из урођеног можданог програма за вокално изражавање емоција. У том смислу, музика може заиста бити појачан облик говора осећања који се трансформише у „звучним пејзажима““ (Juslin и Laukka, 2003:805).

*Порука* је у кодирању везана за садржај, структуру, код и емоције, а у декодирању само за код и емоцију јер прималац поруке не мора да познаје структуру и садржај, он поруку разуме преко заједничког кода – мелодије са текстом и емоција (Welch и Howard, 2005:244) „Да би порука била успешно пренесена, потребно је узети у обзир код (заједнички пошљалоцу и примаоцу) и контекст примаоца поруке. Зато поруке имају (Jakobson према Ивановић, 2002) емотивну функцију која одређује односе између поруке и њеног пошљалоца. Од става пошљалоца према поруци коју шаље зависе односи између њих. Хор својим извођењем шаље поруку и од начина и способности емотивног учешћа зависи одговор публике на изведено дело. Уколико хор не разуме текст, не зна о чему пева, емотивна порука неће стићи до слушаоца – публике. Смисао поруке умногоне зависи од културног контекста јер певањем се преноси и култура са једне генерације на другу

*Канал* је следећа карика комуникацијског модела ИМП током хорског певања и представља везу између извора, медијума и примаоца. Канал преко кога се преносе информације су чула слуха и вида. Кроз канал пролази информација-порука и долази до примаоца – публике. Између извора, медијума и публике поруке омета бука и компликује процес. Бешумна комуникација не постоји. Ту је увек нека врста буке која улази у комуникацију. Бука може бити физичке природе, на пример статичка, или психолошка, односно када култура, табуи или вредности ремете нормалан процес преноса комуникације. Неразумевање одређене дисторзије поруке, односно њеног значења јесте један од облика буке. Извори буке могу бити и индивидуалне

музичке способности ученика које наставник на пробама елиминише индивидуалном комуникацијом у раду са сваким учеником.

*Контекст комуникативног спајања* су емоције. Емоције као основно средство комуникације повезане су са комуникацијом лицем у лице и имају најмање два канала преноса. Први, уста (звук) и тело (гест), креирају и моделују сигнале. Други канал изграђен је од ваздуха (звук) и светла (гест) који омогућавају пренос тих сигнала са једне особе на другу. Укључује појам повратне спреге (feedback) да би се сагледао проблем сагласности између послатог и примљеног значења поруке. Основа разумевања јесте повратна емотивна реакција.

Публика се емотивно активира и учествује у комуникацији кроз деловање хора у виду афективних реакција – кроз језик музике (мелодија, хармонија, звучна боја, ритам) који произилази из музичког језика (музички знаци).

Емоције изазивају осећаје изазване језиком музике преко песме која се изводи (мелодија) а при томе музички језик партитура – писани знаци, није услов успешне комуникације. Сва настојања диригента усмерена су на неговање естетских емоција ученика-хора и публике. Без афективних способности и реаговања нема надахнућа, нема уметности, нема заједничке мисије која нас окупи и производи флуид који и публика-слушаоци осете јер у таквој комуникацији, певање и стварање у том тренутку, као и сва знања усвојена на хорским пробама „остварују естетички услов који уметности обезбеђује комуникациону функцију“ (Caune, 1997:102).

## **Закључак**

У овом раду представљен је модел комуникације као један од начина како музику певањем приближити ученицима на часовима предмета Музичка култура и у раду са хором у основној општеобразовној школи. Посматрањем хорског певања кроз модел комуникације који је представљен наставник позитивно утиче на психичко стање ученика, његове ставове, вредности, музичке диспозиције и интересовања, и то помоћу сопствене делатности (мисаоне, емотивне). Овај процес, као и модел који је представљен, одвија се у етапама у којима емоционална функција има највећи утицај.

Извођење музике певањем (у разреду или хору) представља својеврстан вид комуникације кроз који се музички израз манифестује преко субјективног искуства у предмету који се обраћа чулима: слуху и виду. Успоставља се одређен однос у току извођења композиције, успоставља се комуникација у којој се преносе поруке датог уметничког дела. Певање у хору систематски уводи ученике у свет разумевања музике, и то према



индивидуалним музичким способностима сваког ученика и његовим личним уметничким интересовањима. Модел комуникације ИМП током хорског певања је динамичан и комплексан процес где се путем емоција као основних сигнала музичке комуникације потврђује изрека: „ко пева цео свет га разуме“.

Овај рад потврђује да музика у различитим облицима и експресији прима облике универзалног језика. Успешна комуникација у дечјим хорovima (којих је све мање) потврда су да хорско певање надвладава све баријере и да у будуће наставне планове и програме треба уградити хорску едукацију.

## Литература

- Аристотел (1990). *О песничкој уметности*. Београд: ЗУНС.
- Berlo, D. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berelson B & Steiner G. A. (1964). *Human behavior: an inventory of scientific findings*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Björn, V. (2008). A Perspective Theory of Music Perception and Emotion. *Doctoral dissertation in musicology at the Department of Culture, Aesthetics and Media, Sweden: University of Gothenburg*. [http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9604/2/gupea\\_2077\\_9604\\_2.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/9604/2/gupea_2077_9604_2.pdf).
- Caune, J. (1997). *Esthétique de la communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Callaghan, W. J & Van Doom, J. (2000). Visual feedback in teaching singing, using speech technology. <http://www.mq.edu.au/~watsonseminars/seminarsOO/sing-ing.html>.
- Цветановић, В. (2001). *Основе културе говора и реторике*. Београд: Војно издавачки завод.
- Cohen, A. J. (2009). A protocol for cross-cultural research on acquisition of singing. *Neurosciences and Music III-Disorders and Plasticity: Annals of the New York Academy of Science*, 1169, 112-115.
- Croft R. S. (2004). Communication Theory. <http://www.edututors.info/pdf/1/communication-theory-richard-s-croft.html>.
- Ferrell, M. A. (2010). Perspectives on Choral and Solo Singing: Enhancing Communication Between Choral Conductors and Voice Teachers. *Open Access Dissertations*. Paper 494. [http://scholarlyrepository.miami.edu/oa\\_dissertations/494](http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/494).
- Fiske, J. (1990). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge.
- Fleur, M. (1966). *Theories of Mass Communication*. New York. David McKay Company.
- Foulger, D. (2004, Feb.). Models of the Communication Process, <<http://davis.foulger.info/research/unifiedModelOfCommunication.htm>> Accessed on Januar 31, 2012.
- Gerling C. C., & Domenici C., & dos Santos R. A. T. (2008). Exploring intended and perceived emotion in piano performance supported by the circumplex model. *International Society for Music Education World Conference*. Bologna. Italy. p. 451 – 456.
- Ивановић, Н. (2002). *Музика и знакови*. Београд: ЗУНС.

- Juslin, P. N. (2000). Cue Utilization in Communication of Emotion in Music Performance: Relating Performance to Perception. *Journal of Experimental Psychology*. Vol 26 (6). 1797 – 1813.
- Juslin P. N. and Persson R. S. (2002). Emotional communication. In R. Parncutt and G. E. McPherson (eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 219-236). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2003). Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? *University Psychological Bulletin* . American Psychological Association. Vol. 129, No. 5, 770–814.
- Juslin, P. N. & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559 – 621.
- Juslin, P. N. & Sloboda J. A. (2010). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Jurström, R. S. (2011). A multimodal model for musical meaning-making – designs for learning in choir. *Design for learning*, Vol. 4 (1) p. 1 – 20.
- Конечни, В. Ј. (2003). Музика и емоције. Приказ. *Психологија*. 36 (3) 395 – 495 (са енглеског превела Светлана Петровић – Миливојевић).
- Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society, The Communication of Ideas, editor, Lyman Bryson (New York: Institute for Religious and Social Studies, *Jewish Theological Seminary of America*, p. 37 -51
- McKinney, J. (1982). *The diagnosis and correction of vocal faults*. Nashville, Tennessee: Broadman Press.
- Mortensen D. C (1972). *Communication Models*, Ch.2 in *The Study of Human Communication*: McGraw-Hill Book Co.
- Miell, D., Macdonald R. A. R., and Hargreaves D. J. (2005). *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Munro, M. & Groenewald, E. (2004). Computer-aided voice training in higher education: participants' subjective evaluation. *South African Journal of Higher Education* Vol.18(2). 288-301.
- Надрљански, Ђ., Надрљански, М. (2007). *Основе информатике*. Сплит: Филозофски факултет свеучилишта.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*. Vol XXVII No 3 p. 379 – 423.
- Shannon, C. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Schramm, W. (1954). *How Communication Works, in The Process and Effects of Communication*, ed. Wilbur Schramm . Urbana: University of Illinois Press, pp. 3-26
- Scherer, K. R. & Banse, R. & Wallboot, H. G. (2001). Emotion inferences vocal expression correlate across languages and cultures. *Juornal of cross – cultural psychology*. Vol.32 (1) p. 76- 92.
- Timmers R. (2007). Vocal expression in recorded performance of Schubert songs. *Musicae Scientiae*, 11, pp. 237-268.
- Timmers, R., Ashley, R, Desain, P, and Heijink, H. (2000). The influence of musical context on tempo rubato. *Journal of New Music Research* 29 (2), 131-158.

- Trehub, S. E. (2008). Music as a dishonest signal *Behavioral and Brain Sciences*. 31, 598 – 599.
- Theodorson, S. & Theodorson, A. (1969). A modern dictionary of sociology. New York: Cassell Education Limited.
- Wiener N. *Kibernetika i društvo*, Nolit, Beograd 1973.
- Welch, G. F. (2005). *Singing as communication*. In Musical Communication: D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves D.J.), pp.239 – 261. Oxford: Oxford University Press.
- Welch, G. F. & Howard, D. M. (2005). Evangelos Himonides and Jude Brereton Real-time feedback in the singing studio: an innovatory action-research project using new voice technology  
*Music Education Research* Vol. 7, No. 2, pp. 225 – 249.

*Подаци о аутору:*

*мр Биљана Јеремић, асистент Педагошког факултета у Сомбору.  
Магистар хорског дириговања и дугогодишњи диригент дечјег хора ОШ  
„Вук Караџић“ у Кикинди. Реализује вежбе у оквиру предмета Музичка  
култура - Методичка пракса студената. Докторанд на Филозофском  
факултету Универзитета у Новом Саду.  
e-mail: mrbiljana@gmail.com*

## ВЕШТИНА ПИСАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ТЕХНОЛОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА У СРБИЈИ

**Апстракт** Предмет овог рада је проблем слабе заступљености вештине писања у настави енглеског језика на технолошким факултетима у Србији, а потом и тренутни ниво знања ове језичке вештине код будућих технолога. У уводном делу рада дате су дефиниције вештине писања као једног од когнитивних процеса, затим је представљена анализа потреба у оквиру језика технолошке струке. Предмет емпиријског дела рада је испитивање заступљености вештине писања у настави енглеског језика код студената технологије, њихових ставова о важности ове језичке вештине и, на крају, испитивање тренутног нивоа знања вештине писања. Ради прикупљања података током истраживања је коришћен упитник са питањима и понуђеним одговорима које су испитаници заокруживали. Други мерни инструмент који је коришћен за потребе овог истраживања био је тест знања писања, тј. стручне писмене форме: извештај, пословно писмо и резиме, за које је анализа потреба показала да су најпотребније будућим технолозима. Резултати истраживања показују да је заступљеност вештине писања у наставном процесу на технолошким факултетима у Србији изузетно слаба, а тренутни ниво знања је на нижем нивоу од потребног нивоа за будуће технологе. Корелационом анализом је установљена и међусобна повезаност заступљености вештине писања и нивоа знања писања, што је било и претпостављено.

**Кључне речи:** вештина писања, језик струке, студенти технологије, анализа потреба.

## WRITING SKILLS IN THE CURRICULA OF FACULTIES OF TECHNOLOGY IN SERBIA

**Abstract** The paper deals with the issue of poor coverage of writing skills in the English curricula at the Faculties of Technology in Serbia, and the levels of knowledge necessary to future technologists for writing in English. The introductory part offers some definitions of the writing skill as one of the cognitive processes and an analysis of the writing needs of students in the framework of English for Technology. The subject of the empirical study was to examine the representation of writing skills in the English language curriculum for students of technology, their attitudes about the importance of language skills and, finally, test their current level of knowledge of the writing skills in English. In order to collect data we used a questionnaire with multiple choice questions. The second measuring instrument that was used for the purpose of this study was to test the knowledge of writing, i.e. forms of professional writing: report, business letter and resume, which the needs analysis identified as the most important for future tech-

<sup>1</sup> jemit@uns.ac.rs

*nologists. The results show that the training of the writing skills in the teaching process of technological universities in Serbia is extremely weak and the current level of knowledge is at a lower level than the level required for future technologists. The correlation analysis revealed interrelatedness between the amount of training in writing skills and the knowledge of writing in English, as had been expected.*

**Keywords:** *writing skills, language for specific purposes, students of technology, needs analysis.*

## ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ В СЕРБИИ

**Резюме** *Статья посвящена рассмотрению проблемы плохой подготовленности к письму как виду речевой деятельности в обучении английскому языку студентов технологических факультетов в Сербии. В начале статьи приводятся некоторые определения письма как когнитивного процесса, а затем проводится анализ потребностей в рамках английского языка в области технологической специальности. Помимо этого во второй части работы приводятся результаты эмпирического исследования о том, какое время отводится обучению студентов письму на уроках английского языка, приводятся мнения студентов о важности данного вида речевой деятельности и результаты тестирования уровня знаний по данному виду языковой деятельности. Для сбора сведений о системе взглядов студентов был использован вопросник закрытого типа. Степень владения письмом проверялся на основе теста знаний, содержащего следующие требования: написать сообщение, деловое письмо и резюме. Результаты исследования показывают, что на технологических факультетах в Сербии, обучению письму уделяется недостаточно внимания (и времени), и что, следовательно уровень знаний студентов ниже, чем это нужно будущим специалистам в области технологии. Таким образом, на примере обучения письму, показана прямая связь между количеством учебных уроков и уровнем знаний студентов.*

**Ключевые слова:** *обучение письму, язык специальности, студенты технологии, анализ потребностей,*

## Дефинисање вештине писања као когнитивне способности

Писање представља једну од четири основне језичке способности које се развијају у настави страних језика, поред говорења, читања и слушања. За разлику од читања и слушања које се сматрају рецептивним језичким вештинама, писање и говорење представљају продуктивне језичке вештине, с обзиром на чињеницу да ученик у процесу писања изражава језичку поруку. С обзиром на природу самог когнитивног процеса, писање се сматра комплексним процесом који нас приморава да анализирамо, организујемо и артикулишемо, затим да логично и јасно размишљамо и коначно да боље разумемо неки проблем. Поред тога, не само да стално вежбање писања побољшава прецизност изражавања, него доводи и до прецизнијег и јаснијег

мишљења. Когнитивни психолози (Piaget, 1972; Vygotsky, 1962) посвећују све више пажње овој веома блиској вези између писања и мишљења, наводећи да процес писања увек укључује когнитивне способности које се уопштено сматрају мишљењем, као што су: класификације, генерализације, дискриминације, постављање хипотеза, тестирање итд. У многим случајевима писање се сматра не само врстом помоћи мишљењу, већ самим мишљењем. Линдеман и Емиг као чланови Одбора за покрет писање у различитим дисциплинама (енгл. *Writing Across the Curriculum movement*) сматрају да писање на курсевима у свим дисциплинама има за циљ не само побољшавање самог процеса писања, него и процеса учења (Lindemann, 1989; Emig, 1997).

Вештина писања би генерално могла да буде дефинисана као процес којим ученик износи своје мишљење, идеје на одређену тему, затим те идеје организује прво у речи, затим у реченице, параграфе и коначно у писани текст. Колико год нам овако дефинисан процес писања деловао једноставно, он захтева од писца читав низ менталних (когнитивних) активности као што су: организација одређених идеја (мисли), прецизност у изражавању – како би се избегла двосмисленост у значењу, избор одговарајућег вокабулара (речника) и граматичких конструкција. Дакле, да би се обавила писмена комуникација, неопходно је да ученик у довољној мери савлада законитости писаног језика који има своју правописну, граматичку, стилистичку и лексичку норму како би га читалачки аудиторијум могао разумети. На овај начин долазимо и до циља учења вештине писања, што представља способност употребе наученог материјала, односно инпута, како би се постигао онај ниво компетентности који би био близак нивоу изворног говорника. У пракси, тј. у самој настави страних језика, савладавање вештине писменог изражавања није само по себи циљ који треба постићи, оно је и средство помоћу кога се, према мишљењу савремених методичара, утврђује стечено знање из језика и индиректно утиче на квалитет других вештина (Бодрич, 2004:10). Отуда и у савременој литератури све веће интересовање за истраживања ове важне језичке вештине.

### **Значај вештине писања у настави енглеског језика технолошке струке**

Једна од основних карактеристика наставе енглеског као језика струке јесте специфична потреба ученика која је одређена специфичним потребама њихове будуће професије. Сходно томе, главни циљ у оквиру наставе енглеског језика струке јесте утврђивање потреба ученика у складу са њиховом будућом професијом. Када њихове потребе буду установљене, потребно је одредити циљеве наставе и одлучити се за одређени наставни материјал и методолошки приступ.

Како се анализа потреба може посматрати из више углова (на пример, кроз ситуације у којима ће се језик користити или врсте задатака који ће се обављати и сл.), најважније је одредити оне језичке способности које су најдоминантније у оквиру одређене струке. То је уједно и главна разлика између наставе енглеског језика за опште сврхе (EGP курс) и енглеског као језика струке (ESP курс). Основна карактеристика општег курса јесте управо подједнака заступљеност све четири језичке вештине. С друге стране, на курсевима језика струке су по правилу заступљене оне језичке способности које одговарају специфичностима одређене професије.

Поред језичке вештине читања, која је према многим ауторима најпотребнија за академске сврхе (Robinson, 1991; Jordan, 1997), једну од кључних улога за будуће технологе свакако има вештина писања. Наиме, будући научници и инжењери могу технички и технолошки бити бриљантни и креативни, али уколико не умеју своје сараднике да убеду у вредност својих идеја, њихове техничке способности ће остати непримећене и неискоришћене. Дакле, поред неопходног технолошког образовања, будући инжењери технологије свакако морају поседовати основно *језичко знање* пре свега основних карактеристика језика технолошке струке (регистар технолошке и инжењерске струке, типичне граматичке структуре и облици и специфичан дискурс) и *најфреквентнијих писмених форми* тј. врсте есеја (жанрова) са којима ће се сусретати као будући технолози (Robinson, 1991; Jordan, 1997).

Другим речима, представљене потребе би се могле сматрати потребним, тј. пожељним нивоом знања енглеског језика за студенте технологије. Међутим, да бисмо постигли потребни ниво знања, неопходно је одређивање постојећег, тренутног нивоа знања којим располажу студенти прве године технологије. Предмет емпиријског истраживања које ће у наредном делу рада бити описано управо представља утврђивање постојећег нивоа знања из области писања на енглеском језику код студената технологије, као и њихових ставова о важности и заступљености ове језичке вештине.

## Методологија истраживања

### *Предмет и циљ истраживања*

*Предмет* емпиријског истраживања је испитивање тренутног нивоа знања вештине писања на енглеском језику код студената технологије и њихових ставова о важности и заступљености ове језичке вештине у наставном процесу, као и међусобни однос ове две варијабле.

*Циљ* истраживања овог рада био је да се, с једне стране, утврди заступљеност вештине писања на технолошким факултетима у Србији, а, с друге, да се детаљном анализом одређених аспеката академског писања у

писменим радовима студената технологије укаже на конкретне проблеме и тиме омогући модификовање наставног процеса и садржаја у циљу постизања што бољих резултата учења енглеског језика као језика струке. У складу с тим, истраживање се састоји из два дела. Оба дела спроведеног истраживања су квантитативног типа, с тим да су у првом делу истраживања учествовали студенти технологије са следећих технолошких факултета у Србији (Нови Сад, Београд, Лесковац), а у другом делу само студенти технологије са Технолошког факултета у Новом Саду. Како оба дела истраживања имају своје специфичности, циљеви истраживања су груписани у три групе:

#### *I група циљева*

- Испитивање заступљености вештине писања у наставном процесу;
- Испитивање става студената о важности вештине писања у наставном процесу;
- Испитивање субјективног осећања студената пред захтевом писања на енглеском језику.

#### *II циљ*

- Утврђивање актуелног нивоа знања писања на енглеском језику путем анализе пет основних аспеката писања (садржај, организација, вокабулар, граматика, правопис) према моделу аналитичког бодовања (Cohen, 1994).

#### *III циљ*

- Утврђивање повезаности актуелног нивоа знања писања и заступљености вештине писања у наставном процесу:

#### *Мерни инструмент*

Први део истраживања је обављен тако што су испитаници попуњавали упитник који је за циљ имао да утврди заступљеност вештине писања у настави енглеског језика на технолошким факултетима у Србији (Нови Сад, Београд, Лесковац), као и ставове студената о важности ове језичке вештине. Коришћени упитник састојао се од укупно 13 питања на српском језику, од којих 12 користи четворостепену Ликертову скалу (где одговор 1 има значење „никада“, а одговор 4 има значење „увек/редовно“), а једно питање је отвореног типа и захтева текстуални одговор од испитаника. Како би психометријска својства инструмента за прикупљање података била



обезбеђена, упитник је састављен на основу различитих извора упитника који су коришћени у истраживању вештине писања за потребе језика струке (Gardner and Fulwiler, 1998; Selfe and Arabi, 1983).

У другом делу истраживања било је потребно извршити мерење актуелног нивоа знања вештине писања код студената прве године технологије. Овај део истраживања је обављен на подузорку новосадских студената технологије с обзиром на чињеницу да су они похађали часове енглеског језика на којима је увежбавана вештина писања у оквиру језика технолошке струке. Пошто је претходно извршена анализа потреба показала да су најпотребније писане форме за будуће технологе: *извештај (report)*, *резиме (summary)* и *пословно писмо (business letter)*, управо ове три писане форме су коришћене за мерење актуелног нивоа знања писања.

Метод који је коришћен приликом оцењивања ових писмених радова био је анализа пет аспеката писања (организација, садржај, вокабулар, граматика, правопис) у већ споменуте три најфреквентније писане форме за студенте технологије – извештај, резиме, пословно писмо. Резултати су обрађени методом аналитичког бодовања прво за сваки аспект писања посебно, а затим је сваки задатак добијао кумулативну оцену сабирањем оцена за сваки од аспеката (Cohen, 1994).

#### *Узорак испитивања*

Истраживање је у првом делу обухватило 411 (N=411) студената од укупно уписаних 507 студента I године технологије основних академских студија на технолошким факултетима у Србији (Нови Сад, Београд, Лесковац) који слушају енглески језик као обавезан предмет у првом семестру I године (табела 1).

**Табела 1: Полна и старосна структура испитаног узорка**

Технолошки факултет	М	Ж	Укупно	Просек година старости
Нови Сад	51 (31,7%)	110 (68,3%)	161	19,4
Београд	60 (33,7%)	118 (66,3%)	178	19,6
Лесковац	32 (44,4%)	40 (55,5%)	72	20,1
Укупно	143 (34,8%)	268 (65,2%)	411	19,7

Увидом у полну структуру укупног броја студената прве године на технолошким факултетима у Србији долази се до закључка да полну структуру узорка чини око 60 одсто женских испитаника, тј. Испитаница, и око 40 одсто мушких испитаника. Што се тиче година старости студената,

може се рећи да испитани узорак студената у просеку има 19,7 година (од тога студенти у Новом Саду имају 19,4 године, студенти у Београду 19,6 и студенти у Лесковцу 20,1 годину). Из ових података можемо закључити да је већина студената (око 90%) уписала факултет одмах након средње школе. Овако уједначена старосна структура узорка је од велике важности за сам процес писања, јер различите старосне доби поседују различите стратегије писања, различита интересовања, искуство и ниво информисаности, што значајно утиче на сам продукт писања (Emig, 1983; Fulwiler, 1987).

Узорак који се испитује у овом истраживању обухвата студенте са три различита нивоа знања енглеског језика: А1, В1 и В2, који су класификовани према класификацији Савета Европе (Common European Framework). Наиме, студенти су на почетку семестра радили дијагностички тест (енгл. *diagnostic test*) на основу ког су класификовани у три групе које представљају три нивоа знања (А1, В1 и В2).

#### *Ток истраживања*

Упитник је дистрибуиран испитаницима у току децембра месеца 2009. године (од 7.12. до 25.12. 2008). Испитаници су упитник попунили на једном од часова енглеског језика, за шта им је у просеку било потребно петнаест минута.

Други део истраживања се односио само на студенте на Технолошком факултету у Новом Саду, који су током зимског семестра 2009/2010. имали задатак да на часу вежби напишу *извештај* (са темом *Thermal insulation*), *резиме* (за добијени академски рад до 200 речи) и *пословно писмо* (*Inquiry*). За сваки од ових задатака студенти су имали максимално 45 минута времена (1 час).

Подаци који су добијени у првом делу истраживања путем упитника најпре су кодирани на скали од један до четири (четворостепена Ликертова скала), подаци су унети у оригиналном облику. Пошто је једно питање из упитника захтевало текстуални одговор испитаника, обележене су групе сличних одговора, па је на тај начин извршено кодирање.

Овако кодирани подаци су обрађени користећи најпре дескриптивну методу. У складу с тим, резултати ће за I и II групу циљева бити представљени у облику средњих вредности испитиваних варијабли, уз шта ће бити приказана и стандардна девијација и фреквенцијска анализа. Што се тиче III групе циљева, подаци ће бити обрађени инференцијалном статистиком (Пирсонов  $r$  коефицијент корелације и ANOVA) како би се утврдио међусобни однос испитиваних варијабли. Сви резултати су обрађени у статистичком пакету SPSS 12.0. Мерене независне варијабле су:

- Заступљеност вештине писања у настави енглеског језика на технолошким факултетима;
- Став студената 1. године технологије о важности вештине писања у наставном процесу;
- Субјективно осећање студената 1. године технологије приликом писања и разлози за такво осећање.

Зависну варијаблу представља кумулативна оцена написаних писмених задатака, као и оцена појединачних аспеката. Задате теме за писмене задатке су осмишљене са циљем да тестирају знање вештине писања у специфичним писаним формама које су обрађене на часовима у току зимског семестра 2009/2010. године. За сврху овог истраживања консултован је постојећи критеријум Савета Европе (Заједнички оквир за језике Савета Европе – енгл. *Common European Framework*).

### **Анализа резултата**

Резултати су представљени према већ постављеним циљевима истраживања, и то као јединствени скор (збир ајтема) који мери сваку од постављених варијабли на појединачним факултетима. За добијање јединственог скорa за прву варијаблу која је мерила заступљеност вештине писања сумирани су ајтеми 3, 4, 5, 11 (питања 3, 4, 5, 11. из упитника) на нивоу целог узорка:

3. Колико сте у досадашњем образовању (до факултета) увежбавали вештину писања на часовима енглеског језика?

4. Да ли сте у оквиру наставе енглеског језика на факултету имали часове посвећене вештини писања?

5. Да ли сте за написани текст добијали мишљење предавача (*feedback*)?

11. Да ли у настави енглеског језика на факултету добијате адекватна упутства за писање академских радова?

Одговори испитаника су рекодирани (обрнуто кодирани), тако да већи скор говори о већој заступљености вештине писања. Распон резултата креће се од минималних 4 до максималних 16. Добијена средња вредност износи 9,3127 на сва три факултета, а појединачне вредности су дате у табели 2.

У циљу испитивања разлика заступљености вештине писања на појединачним факултетима, примењена је анализа варијансе. Резултати су приказани у табели 3.

**Табела 2: Резултати испитивања заступљености вештине писања на појединачним факултетима**

Факултет	N (број испитаника)	Средња вредност	Стандардна девијација
Београд	178	9,2809	2,77189
Лесковац	72	9,1667	2,66432
Нови Сад	161	9,4907	2,84411
Тотал	411	9,3127	2,80027

**Табела 3: Резултати ANOVA теста заступљености вештине писања на појединачним факултетима**

	Сума квадрата	Степени слободе	F-тест	Статистичка значајност
Између група	56,836	2	3,671	,026 p<.05
Унутар група	3158,191	408		
Тотал	3215,027	410		

Резултати из табеле 3 представљају резултате ANOVA теста који показују да постоји статистички значајна разлика између ових група, тј. факултета, када је у питању заступљеност вештине писања. Највећа средња вредност (9,4907) добијена је на Технолошком факултету у Новом Саду, што говори о нешто већој заступљености вештине писања на овом факултету. Затим следи Технолошко-металуршки факултет у Београду са средњом вредношћу од 9,2809 и на крају Технолошки факултет у Лесковцу са 9,1667. Будући да је добијена средња вредност на нивоу целог узорка 9,3127, можемо говорити о нижем нивоу заступљености вештине писања у настави енглеског језика на технолошким факултетима.

Друга мерена варијабла односила се на став студената о важности писања у наставном процесу па су за њено мерење сумирани ајтеми 6, 7, 8 и 9 (питања 6, 7, 8. и 9) на нивоу целог узорка:

6. Да ли би по вашем мишљењу било корисно да се вештина писања редовно учи у оквиру наставе енглеског језика?

7. Да ли мислите да бисте сталном вежбом писања научили да се писмено изражавате у било којој ситуацији (на било коју тему)?

8. Да ли сматрате да је писање као језичка вештина важна за ваш будући позив?

9. Да ли мислите да ће утисак о вашем писменом изражавању приликом пријаве за посао одлучивати при избору кандидата?

Распон резултата креће се од минималних 4 до максималних 16. Одговори испитаника су рекодовани (обрнуто кодирани), тако да већи скор говори о већој важности вештине писања у наставном процесу. Добијена средња вредност износи 13,4526 за сва три факултета, а појединачне вредности су дате у наредној табели (табела 4). Како бисмо испитали став студената о важности вештине писања на појединачним факултетима, примењена је анализа варијансе (табела 5).

**Табела 4: Резултати испитивања става студената о важности вештине писања на појединачним факултетима**

Факултет	N (број испитаника)	Средња вредност	Стандардна девијација
Београд	178	12,7906	1,94954
Лесковац	72	14,0504	2,17954
Нови Сад	161	13,8571	2,34483
Тотал	411	13,4526	2,21295

**Табела 5: Резултати ANOVA теста става студената о важности вештине писања на појединачним факултетима**

	Сума квадрата	Степени слободе	F-тест	Статистичка значајност
Између група	118,108	2	12,750	,000 p<.01
Унутар група	1889,717	408		
Тотал	2007,825	410		

Резултати из табеле 5 представљају резултате Ф-теста, који показују да постоји статистички значајна разлика између ових група, тј. факултета, када је у питању став студената о важности вештине писања. Највећа средња вредност (14,0504) добијена је на Технолошком факултету у Лесковцу, што говори о нешто већој важности вештине писања за студенте с овог факултета. Затим следи Технолошки факултет у Новом Саду са средњом вредношћу од 13,8571 и на крају Технолошко-металуршки факултет у Београду са средњом вредношћу од 12,7906.

С обзиром на то да средња вредност износи 13,4526 од максималних 16,00, можемо говорити о позитивном ставу студената о важности вештине писања. Уколико бисмо добијену средњу вредност упоредили са добијеном средњом вредношћу за саму заступљеност вештине писања у наставном процесу (9,3127), може се говорити о значајној разлици у заступљености вештине писања и ставу студената о важности ове језичке вештине.

У циљу испитивања субјективног осећања студената пред захтевом писања на енглеском језику, као и разлога за такво осећање, анализирана су два питања из упитника који мере ову варијаблу. Резултати су приказани у табели 6. и 7.

**Табела 6: Дескриптивни показатељи за питање број 1  
Како се осећате када треба нешто да напишете на енглеском језику?**

Одговори	N (број испитаника)	% (Процент)	Кумулативни проценат
сигурно	116	28,2	28,2
збуњено	55	13,4	41,6
несигурно	220	53,5	95,1
инхибирано	20	4,9	100,0
Тотал	411	100,0	

Добијени резултати говоре о високом проценту студената (53,5%) који има осећање *несигурности* пред захтевом писања на енглеском језику. С друге стране, проценат студената који се осећа *сигурним* у оваквој ситуацији износи 28,2%, што је знатно мањи број испитаника. Затим следи проценат од 13,4 одсто испитаника, који су рекли да се осећају *збуњено* пред захтевом писања, а најмањи број њих (4,9%) се изјаснило као *инхибирано*.

Питање које је у логичном смислу следило у упитнику имало је за циљ да испита разлоге за такво осећање и једино је питање отвореног типа у упитнику. Одговор на ово питање је дало 313 испитаника од укупно 411, тако да је из тог разлога укупан број испитаника (N) на овом питању промењен у 313, дакле 98 испитаника није дало одговор на ово питање, тј. није навело разлоге. Одговори на ово питање су затим груписани у групе сличних или истих одговора те је на тај начин израчунат проценат за сваки од њих. Резултати су представљени у табели 7.

Из табеле 7. можемо уочити да је највећи број испитаника (108) навело као разлог несигурног осећања пред захтевом писања на енглеском језику *недовољно знање правописа и граматике*. Други разлог који се наводи за осећање несигурности је *недовољна вежба писања у досадашњем учењу енглеског језика* (64). Затим, 77 испитаника је као разлог за осећање сигурности приликом писања на енглеском језику навело *добро знање из енглеског језика*, док је њих 14 за ово осећање као разлог навело *довољно вежбе у писању*. Као разлог за осећање збуњености, 24 испитаника је навело *несигурност у своје знање из енглеског језика*, а њих 14 је навело *недовољан фонд речи*. Најмањи број испитаника (4) је као разлог за осећање инхибираности пред захтевом писања навело *страх од незнања пред професором*, а

њих осам је за овакво осећање навело *недовољно знање писменог изражавања на матерњем језику*.

**Табела 7: Резултати испитивања 2. питања из упитника обрађени дескриптивном методом**

Одговори на 1. питање	разлози		Тотал
сигурно	знање из енглеског језика 77 84,6%	довољно вежбе (искуства) у писању 14 15,4%	91 100%
збуњено	несигурност у своје знање из енглеског језика 24 63,2%	недовољан фонд речи 14 36,8%	38 100%
несигурно	недовољно вежбе писања у досадашњем учењу 64 37,2%	недовољно знање правописа и граматике 108 62,8%	172 100%
инхибирано	страх од незнања пред професором 4 33,3%	недовољно знање писменог изражавања на матерњем језику 8 66,7%	12 100%
Тотал	169	144	313

Зависна варијабла која је мерена у овом истраживању представља кумулативну оцену сваког написаног задатка (*извештаја, резимеа и пословног писма*), као и оцену појединачних аспеката писања (садржај, организација, вокабулар, граматика, правопис) према моделу аналитичког бодовања (Cohen, 1994). С обзиром на чињеницу да је овај део истраживања обављен на подзорку студената Технолошког факултета у Новом Саду, број испитаника (N) износи 161. Резултати овог испитивања представљени су у табели 8.

Добијени резултати показују да је најниже оцењен аспект организације (3,2940), а затим аспект садржаја са 3,4700. Ове средње вредности указују да су аспекти организације и садржаја – два изузетно важна аспекта писања, ниже оцењени од осталих. Вокабулар је оцењен са 3,7164, затим следи граматика са 3,9565. Најбоље оцењен аспект писања је правопис са 4,1346. Добијена кумулативна оцена износи 17,5714 од максималних 25,00, те можемо говорити о нижем нивоу знања писања на енглеском језику.

**Табела 8: Резултати испитивања зависне варијабле – оцена нивоа знања писања на енглеском језику (Технолошки факултет у Новом Саду)**

Зависна варијабла	N - број испитаника	Минимум	Максимум	Средња вредност	Стандардна девијација
Садржај	161	1,00	5,00	3,4700	,84449
Организација	161	1,33	5,00	3,2940	,97424
Вокабулар	161	1,33	5,00	3,7164	,84919
Граматика	161	1,67	5,00	3,9565	,81746
Правопис	161	1,33	5,00	4,1346	,85908
Вештина писања - кумулативна оцена	161	10,67	25,00	17,5714	3,69862

У циљу утврђивања повезаности актуелног нивоа знања писања и заступљености вештине писања у наставном процесу, подаци су обрађени методом инференцијалне статистике, како би се одредио Пирсонов  $r$  коефицијент корелације. Добијени резултати корелационе анализе између варијабле актуелног нивоа знања писања и варијабле заступљености вештине писања износе  $r=0.453$ ,  $p<0.05$ . Дакле, установљена је статистички значајна позитивна корелација између варијабле нивоа знања писања и варијабле заступљености вештине писања у наставном процесу. Ова корелација је свакако била очекивана јер указује на чињеницу да ниво знања писања зависи управо од заступљености, тј. вежбе вештине писања у наставном процесу.

### Закључак

Добијени резултати су показали да је у настави енглеског језика на технолошким факултетима недовољно заступљена вештина писања. Резултати корелационе анализе између заступљености вештине писања и нивоа знања писања на енглеском језику показују да је установљена значајна статистичка корелација, те можемо говорити о великом утицају наставе вештине писања на сам резултат писања, што је било и очекивано. Овакви резултати указују на чињеницу да предавачи енглеског језика на технолошким факултетима треба да овој језичкој вештини посвете више пажње да и на тај начин утичу на побољшање знања писања код својих студената.

Резултати мерења става студената су показали да код студената постоји изузетно позитиван став о важности вештине писања у наставном процесу. Наиме, установљена је развијена свест о важности ове језичке вештине код студената технологије, посебно кад је реч о њиховом будућем позиву. С друге стране, резултати такође говоре да у пракси – у наставном



процесу, ова језичка вештина није довољно заступљена. Чини се, дакле, да су студенти добро информисани и упућени у све оно што се од њих очекује на будућем радном месту, али да у том смислу не добијају довољно у наставном процесу језика струке. Овакви резултати показују да би требало очекивати довољну мотивацију студената за увежбавање вештине писања у настави. Дакле, предавачи енглеског језика су ти који би требало да искористе овакву ситуацију и да у наставни процес укључе вештину писања као саставни део наставног процеса. Испитивање субјективног осећања студената пред захтевом писања показало је да се много студената осећа *несигурно* у оваквој ситуацији, што указује на слабије познавање вештине писања уопште, што затим поново говори о чињеници да је ова вештина недовољно заступљена у настави енглеског језика на факултету. Добијени резултати разлога, тј. узрока оваквог осећања могу само да помогну предавачима енглеског језика на које аспекте језика треба више да обрате пажњу и да на тај начин модификују наставни процес како би ова вештина добила своје право место. Треба још напоменути да је мерењем ове варијабле показано да су студенти показали висок ниво самосвесности о свом незнању или знању ове језичке вештине.

Резултати мерења нивоа знања писања показали су да је кумулативна оцена вештине писања на нижем нивоу од нивоа који захтева будућа професија студената, док су резултати корелационе анализе између варијабле заступљености вештине писања и самог нивоа знања вештине писања указали на постојање статистички значајне корелације. Овакви резултати су били очекивани јер се од студената који су више вежбали вештину писања очекује да напишу боље писмене радове из области струке него што би то урадили студенти који тако нешто нису никада или су врло ретко радили на часовима енглеског језика. Оваква слика може бити само охрабрујућа за предаваче енглеског језика, с обзиром на то да се на такво стање ствари може утицати. Дакле, уколико би се ова вештина редовно увежбавала у наставном процесу на факултету, и резултати на тесту писања били би бољи.

### **Педагошке импликације истраживања**

Проблем на који многи предавачи наилазе у процесу наставе јесте недовољан фонд часова предавања и вежби, где реално остаје врло мало простора за увежбавање језичке вештине писања. Додатно оптерећење је и програм језика струке, који подразумева рад на специфичном вокабулару и увежбавању граматичких структура. Вештина писања на овим курсевима углавном не буде довољно обрађена и поред изузетно велике важности, посебно за технолошку струку. Дакле, могућност решавања тог проблема је већа заступљеност вештине писања у настави енглеског језика на факулте-

тима, бар да предавач на часу пружи довољно упутстава за писање одређене стручне форме, а да само писање есеја остаје студентима као домаћи задатак. Након тога је изузетно важно да студенти добију мишљење (*feedback*) предавача за написани задатак како би се, с једне стране, подстакла њихова мотивација, а с друге, имали би могућност исправке грешака које су направили у есеју.

## Литература

- Бодрич, Р. (2004): *Настава писања на енглеском језик*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Цохен, А. Д. (1994): *Ассесинг Лангуаге Абилиту ин тхе Цлассроом*, УСА: Хеинле анд Хеинле Публисхерс.
- Емиг, Ј. (1997): *Вритинг ас а Моде оф Леарнинг, Цоллеге Цомпоситион анд Цоммунициатион 28*, New Jersey: Боунтон/Цоок Публисхерс.
- Емиг, Ј. (1983): *Тхе Веб оф Меанинг, Ессаус он вритинг, теаџхинг, леарнинг анд тхинкинг*, New Jersey: Боунтон/Цоок Публисхерс.
- Фулвилер, Т. (1987), *Теаџхинг витх Вритинг*, Уппер Монтцлаир, Њ: Боунтон Цоок Публисхерс.
- Гарднер, С. анд Фулвилер, Т. (едс.) (1998): *Тхе Јоурнал Боок: Фор Теаџхерс ин Теџхниџал анд Професионал Програмс*, Уппер Монтцлаир, Њ: Боунтон Цоок Публисхерс.
- Јордан, Р. Р. (1997): *Енглисх фор Аџадемиц Пурпосес*, Цамбридге: Цамбридге Университу Пресс.
- Линдемманн, Е. (1989): *Вритинг то леарн, Центер фор Теаџхинг анд Леарнинг*. Уинерситу оф Нортх Царолина ат Цхапел Хилл. Но. 4.
- Робинсон, П. (1991): *ЕСП Тодау: А Праџтиционер'с Гуиде*, Хемел Хемпстеад: Прентице Халл Интернационал.
- Вуготску, Ј. С. (1962): *Тхоугхт анд Лангуаге*, Цамбридге, МА: МИТ Пресс.

*Подаци о аутору:*

*Мр Јелена Јерковић, Технолошки факултет,*

*Бул. Цара Лазара I, Нови Сад*

*E-mail: jemit@uns.ac.rs*

Станко Цвјетићанин<sup>1</sup>  
Педагошки факултет у Сомбору  
Мирјана Сегединач  
Природно-математички факултет у  
Новом Саду  
Гордана Николић  
Педагошки факултет у Сомбору,  
Универзитет у Новом Саду

UDK - 371.3::57  
ID 190557708  
Оригинални научни рад  
НВ. LXI 2. 2012.  
Примљен: 22. X 2011.

## ЕФИКАСНОСТ УЧЕЊА О ЖИВОТИЊАМА ПУТЕМ ОТКРИВАЊА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

**Апстракт** У разредној настави ученици треба да стекну основна знања о животињама и утицају животног станишта на њих. Циљ рада је анализа утицаја учења путем откривања на квалитет знања ученика четвртог разреда основне школе о животињама. У истраживању је примењена експериментална, компаративна и аналитичко-дескриптивна метода. У њему је учествовало 118 ученика четвртога разреда основне школе (59 ученика у експерименталној и 59 ученика у контролној групи). У истраживању је креиран модел у којем је примењена стратегија учења путем откривања. Модел је реализован у раду с ученицима експерименталне групе. Техника скупљања података је тестирање помоћу иницијалног, финалног теста и ретеста. Ученици експерименталне групе су остварили боље резултате у односу на ученике контролне групе на финалном тесту и ретесту, нарочито на нивоима анализе, синтезе и евалуације. Учење откривањем треба да буде једна од значајних стратегија помоћу које ће ученици учити о животињама у разредној настави.

**Кључне речи:** ефикасност, настава интегрисаних природних наука, ученици четвртог разреда основне школе, учење путем откривања.

## EFFICACY OF LEARNING ABOUT ANIMALS BY DISCOVERING IN JUNIOR ELEMENTARY SCHOOL

**Abstract** In junior elementary school students are expected to gain basic knowledge about animals and the influence of the habitat on them. The goal of our research was to analyze the impact of learning by discovering on the quality of knowledge about animals of the fourth-grade students of elementary school. In the research we used the experimental, comparative and analytical-descriptive methods and examined 118 students of the fourth grade of the elementary school (59 students in the experimental group and 59 students in the control group). A special model for learning by discovering was devised and applied in the work with the experimental group. The data were gathered by triple testing: initial, final, and retesting. The students of the experimental group achieved higher scores on the final test and the retest, especially on the levels of analysis, synthesis and evaluation. Learning by discovering should be one of the significant strategies for learning about animals in junior classes of elementary school.

**Keywords:** efficacy, integrated science teaching, fourth-grade elementary-school students, learning by discovering.

<sup>1</sup> tozchemistry@eunet.rs

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ О ЖИВОТНЫХ ПУТЕМ ОТКРЫТИЯ В КЛАССНОМ ОБУЧЕНИИ

### Резюме

*В младших классах ученики приобретают основные знания о мире животных и влиянии окружающей среды на этот мир. В данной работе исследуется обучение путем открытия и его влияние на качество полученных знаний о животных у учеников четвертого класса основной школы. В исследовании использованы экспериментальный, сравнительный и аналитико-дескриптивный методы. Исследование проведено на примере 118 учеников четвертого класса основной школы (59 учеников экспериментальной и 59 учеников контрольной группы). В экспериментальной группе была использована модель стратегии обучения путем открытия. Для сбора данных использованы тесты знаний: констатирующий, итоговый, повторный. Полученные результаты итоговых тестов показывают, что ученики экспериментальной группы добились лучших успехов, чем ученики контрольной группы, особенно на уровне анализа, синтеза и эвальнойции. Авторы пришли к выводу, что учение путем открытия должно стать важной стратегией в работе с учениками основной школы при обработке темы о животных.*

**Ключевые слова:** *эффективность, обучение природоведению, ученики четвертого класса основной школы, обучение путем открытия,*

### Увод

Циљ наставе интегрисаних природних наука је да ученици постепено стичу елементарно научно и технолошко образовање (Solomon, 1993), односно да постепено усвајају основе природнонаучне писмености (Ellen, 2010), која је важан ресурс привредног и одрживог развоја друштва (Hodson, 1998). Ученици треба да постепено усвајају знања и формирају појмове на креативан и разумљив начин, развијајући научни начин мишљења (Bingle, 1994 и Pedretti, 1997). Настава интегрисаних природних наука треба да омогући постављање ученика у наставне ситуације у којима ће покренути релевантне мисаоне активности (Gelman, 2004), применити претходна знања како би разумели нове ситуације, анализирали их, доносили одлуке, решавали проблем (Bognar, 2002), осмишљавали процедуре за решавање и слично (Abd-El-Khalick, 2004).

Основни механизам учења путем откривања је увиђање (Ивић, 2003). У психолошкој и педагошкој литератури може се срести поистовећивање појмова активно учење и учење путем откривања. Учење путем откривања јесте један, али не и једини активирајући метод (Church, 2003), које сем базичних мисаоних процеса ангажују и друге аспекте личности (Ziman, 2000). Неки дидактичари дају учењу путем откривања надређену улогу у хијерархији наставних стратегија, метода и поступака (Кваšчев, 1980). Учење путем

откривања се у литератури јавља под различитим називима са сличним значењем. Називи се изводе на основу приступа, преко метода, учења, па до наставе (Tuovinen, 1999). Различите концепције методе учења откривањем проистичу из неједнаког схватања појма „откривање“. У највећем броју случајева учење путем откривања се дефинише као настава коју карактерише индукција и учење путем покушаја и погрешака, којим се стичу појмови и правила (Bicknell, 2000). Суштина методе учења откривањем је у самом акту откривања (Цвјетићанин, 2010).

Употребом стратегије учења путем откривања ученици стичу знања, вештине и развијају самопоуздање да изразе мишљење и предузму одговорне акције за решавање проблема у стварном свету (Lunenberg, 1998). Ученици могу успешно и конструктивно да размишљају и решавају проблем само уколико га прво физички доживе. Оно се постиже применом огледа, односно непосредним контактом с конкретном природном појавом, објектима и инструментима (Alsop, 2001). Ученици кроз стратегију учења откривањем треба да схвате да су велике разлике у резултатима истих истраживања узроковане погрешкама које би требало да се пронађу, а разлике у објашњењу исте појаве требало би да се отклоне брижљивијим истраживањем. Стратегија учења путем откривања треба да научи ученике да не прихватају тврдње које нису чињенично и логички потврђене. Учење путем откривања доприноси оспособљавању ученика у интелектуалним и стваралачким активностима (Roth, 2005), као што је вежбање у: разумевању прочитаног проблемског задатка; проналажењу новог и непознатог, довођењу у однос познатог и непознатог (Dean, 2006). Оно помаже ученицима у проналажењу удаљених решења и одговора, развијању способности антиципирања нових идеја и поступака, неговању флексибилног мишљења, као и подстицању чинитеља флуентности. Ученици се кроз учење путем откривања постепено оспособљавају за редефинисање, неговање способности откривања и дефинисања проблема, развијају способности и елаборације (Wheatley, 1991).

Иако у односу на традиционалну наставу развија јачу мотивацију, учењем путем откривања се не могу усвајати сва знања из садржаја интегрисаних природних наука. Првенствено због тога што ученици немају на располагању толико времена да поново откривају сва људска знања (Bingle, 1994). Гледано с те стране, оно је неекономично и непогодно за савладавање обимних школских програма у ограниченом времену. Такође, онемогућена је систематичност знања која је карактеристична за рецептивно смислено учење (De Zan, 2001). Поред тога, неке врсте знања се и не могу открити, односно не могу да буду изведене из искуства. Примена стратегије учења

путем откривања захтева високу стручну и методичку оспособљеност учитеља за реализацију наставе интегрисаних природних наука (Alsop, 2001).

Многа истраживања показују да применом учења путем откривања ученици постижу боље знања у природним наукама него када уче на традиционалан начин. Тако, на пример, истраживање Унала и Ергина (Gül Unal i Ömer Ergin, 2006) указује на бољи успех и већу мотивацију ученика који су учили путем откривања садржаје о притиску течности и гасова у односу на ученике који су ове садржаје учили на традиционалан начин. Душанка Обадовић у свом истраживању (Нагл и Обадовић, 2010) наводи да примена принципа учења путем откривања при обради садржаја о гравитацији доводи до повећања знања ученика, али и одрживости ретенције у односу на знање стечено традиционалним методама. На позитиван утицај учења путем откривања на квалитет и квантитет знања ученика, нарочито њихових експерименталних вештина, указује истраживање Дејвида Клара и Милене Нигам (Klahr i Nigam, 2004). Али Балим у истраживању (Günay Balim, 2009) указује на значајну веза између трајности и квалитета знања ученика и учења путем откривања. Истраживање показује да ученици путем откривања постижу веће резултате на когнитивном и афективном нивоу.

### **Методологија истраживања**

С обзиром на чињеницу да учење путем откривања не може да се примени на све садржаје интегрисаних природних наука, поставља се питање колики је његов учинак на квалитет знања ученика у појединим наставним областима. У овом истраживању одабрана је наставна област у којој ученици четвртог разреда изучавају животиње и њихове особине.

#### *Циљ и задаци истраживања*

Циљ истраживања је анализа утврђивања утицаја учења путем откривања на квалитет знања ученика четвртог разреда о животињама.

**Основни задаци** истраживања су:

- Креирање модела у којем ће бити примењени принципи стратегије учења помоћу откривања при обради садржаја о животињама у четвртом разреду;
- Примена модела у раду с ученицима експерименталне групе;
- Компаративна анализа знања ученика експерименталне и контролне групе после завршетка реализације садржаја о животињама (спроводи се на основу резултата финалног теста) и након месец дана (на основу резултата ретеста).

### *Варијабле истраживања:*

Независна варијабла у истраживању је учење путем откривања, реализовано применом креираних модела, док је зависна варијабла квалитет знања ученика.

### *Хипотезе истраживања*

Главна хипотеза истраживања гласи: *Применом учења путем откривања у реализацији садржаја о животињама у IV разреду основне школе ученици стичу квалитетнија знања у односу на ученике који ове садржаје уче на традиционалан начин.*

Потхипотезе су:

– Ученици експерименталне групе били су успешнији од ученика контролне групе у укупном постигнућу и у постигнућу у вишим нивоима знања на финалном тесту;

– Стратегија учења помоћу откривања доприноси већој трајности знања ученика о животињама него традиционални начин учења, што показују резултати на ретесту.

### *Методе истраживања*

У истраживању су коришћене метода педагошког експеримента, дескриптивна анализа и компаративна метода. Да би се утврдила ефикасност учења помоћу откривања при обради садржаја о животињама коришћен је педагошки експеримент, који је општеприхваћен метод за утврђивање појединих образовно-васпитних захвата. Дескриптивна анализа се користила за описивање успеха ученика контролне, односно експерименталне групе на иницијалном, финалном тесту и ретесту. Компаративна анализа је коришћена за утврђивање идентичности, сличности и разлике у знању ученика.

### *Технике истраживања*

Техника која се користи у овом истраживању је тестирање, а мерни инструмент је тест знања (иницијални, финални и ретест). Сваки тест садржи 20 задатака помоћу којих се вреднује шест нивоа знања: ниво препознавања, ниво разумевања, ниво примене, ниво анализе, ниво синтезе и ниво евалуације (Voker, 2006). Ученици су радили сваки тест у трајању једног школског часа. Иницијални, финални тест и ретест су имали исту структуру, односно исту процентуалну заступљеност задатака за испити-

вање различитих нивоа знања ученика (нивоа препознавања и ниво примене су заступљени са по 20% задатака, а сви остали нивои са по 15 %) . При анализи нивоа препознавања коришћени су задаци у којима ученици треба да дефинишу појмове (на пример, појам кичмењак и бескичмењак) и обележе цртеже (на пример, да обележе на цртежу грађу тела рибе помоћу задатих речи). За анализу нивоа разумевања коришћени су задаци у којима је требало да ученици направе редослед у понуђеним садржајима (на пример, требало је да ученици на упишу бројеве 1, 2, 3, 4, 5 испред пет сличица како би приказали ланац исхране на ливади), цртају и попуњавају празна поља у табели. За анализу нивоа примене стечених знања коришћени су задаци у којима је требало да ученици повежу знања са личним искуством, примене их ради промене постојећег стања и пронађу грешке (на пример, ученици су имали задатак у којем је требало да открију која од понуђених животиња не припада одговарајућем животном станишту). Ниво анализе испитан је задацима у којима су ученици проналазили сличности и разлике међу животињама (на основу граде, начина кретања, исхране), одређивали њихове особине, разврставали их на основу различитих особина, односно исказивали ставове према значају заштите животиња. Задаци *препознавање предности и мана, шта би било кад би...* и *задаци закључивања* примењени су у анализи нивоа синтезе. Тако, на пример, за синтезу је коришћен задатак у којем је требало да ученици наведу разлоге због чега је добро постојање пчела, односно није добро, у школском дворишту. За ниво евалуације примењени су задаци у којима је требало да ученици протумаче цртеж. На пример, требало је да ученици на основу два цртежа на којима су приказани термометри (на једном је температура 0°C, а на другом 18°C), да објасне понашање (активности) мравна на ливади. При вредновању задатака примењивало се правило да задаци који захтевају више нивое знања имају већи број бодова. Максимални могући скор на тесту био је 60 бодова.

### *Обрада резултата*

При анализи резултата коришћени су следећи статистички параметри: средња вредност броја остварених бодова на тесту; проценат остварених бодова у односу на максимално могући; стандардна девијација (S) и коефицијент варијације (CV) као показатељи дисперзије добијених података и стандардна грешка аритметичке средине (S). Статистичка значајност добијених разлика између аритметичких средина утврђена је анализом варијансе (ANOVA), односно F-тестом, а ради додатних упоређења дат је и тест најмање значајне разлике (LSD тест) на праговима значајности од 1% и 5%.



*Узорак истраживања*

а) узорак испитаника

У истраживању је коришћен случајни узорак који је обухватао 118 ученика четвртог разреда основне школе узраста 11 година (59 у експерименталној и 59 у контролној групи) из две основне школе (основна школа у Кисачу и основна школа у Бачком Петровцу). У експерименталној групи је било 32 дечака и 27 девојчица, у контролној 35 дечака и 24 девојчице. Експериментална и контролна група приближно су уједначене по успеху из предмета познавање природе и друштва на крају првог полугодишта у IV разреду и на основу општег успеха. Структура узорка према успеху приказана је у табели 1.

**Табела 1. Општи успех на првом полугодишту, као и успех из предмета природа и друштво, ученика експерименталне (Е) и контролне (К) групе**

Група	Постигнуће	Одлични (%)	Врло добри (%)	Добри (%)	Довољни (%)	Недовољни (%)
Е	Општи успех	61,0	27,1	11,9	0	0
	Природа и друштво	55,9	25,4	11,9	6,8	0
К	Општи успех	59,3	30,5	8,5	1,7	0
	Природа и друштво	52,5	27,1	15,3	5,1	0

б) узорак градива

За испитивање и експериментално проверавање ефикасности учења путем откривања одабрана је тема *Животиње* у 4. разреду. У оквиру ње ученици треба да науче о: грађи тела животиња, класификацији животиња (на царства, кичмењаке и бескичмењаке, на основу кретања), прилагођавању животиња смени годишњих доба, прилагођавању на промене услова живота у станишту, утицају станишта на њихов изглед. Треба узети у обзир да су ови циљеви и задаци општи, а даља њихова оперативна разрада је препуштена учитељима као вид слободе у креирању наставног процеса. Наставним планом и програмом је предвиђено 10 часова за обраду наставне теме *Животиње* (5 часова обраде новог градива + 5 часова утврђивања градива).

*Примењени модел у реализацији стратегије учења откривањем*

Ученици експерименталне групе предвиђене садржаје о животињама учили су помоћу креираног модела. Модел се састоји од три дела.

**Први део** подразумева примену учења путем откривања у оквиру двочаса на коме би кроз одређене активности ученици упознали различите групе животиња, њихову различиту исхрану, раст и развој. У моделу је примењен групни облик рада. Задаци су за сваку групу били различити. Унутар једне групе ученици су имали различите задатке, како би остварили постављени циљ. У оквиру припремних задатака група је требало да сазна нешто више о одређеној животињи (морско прасе, пуж, мрави, корњача, жаба и риба) решавањем одређених задатака. Број питања унутар једне групе је одговарао броју ученика који чине групу, како би сваки ученик одговорио на једно питање. Одговоре сваке групе је представио вођа групе на уводном делу двочаса. У централном делу двочаса представник сваке групе узима коверту на којој пише име животиње која представља његову групу. У коверти се налазе четири различита инструктивна листа – за сваког ученика понаособ. Унутар групе постоје конкретна задужења ученика који су именовани овако: *стручњак за животиње* (описује изглед животиње и наводи разлоге због којих треба управо ту животињу држати као кућног љубимца); *саветник за негу кућног љубимца* (описује како животињу треба хранити, чистити простор у коме живи и наводи своје разлоге за држање одређене животиње као кућног љубимца); *помоћник за опремање „стана“ кућног љубимца* (црта како треба опремити простор да би одређена животиња имала све услове за живот) и *стручњак за рекламу* (помаже у раду осталим ученицима унутар групе, на велики хамер лепи извештаје ученика из групе и на основу тога треба да осмисли плакат, радио или ТВ рекламу, песмицу и слично, којом на духовит, интересантан начин представља одређену животињу. Он је вођа групе). У завршном делу двочаса је подношење извештаја група. Вођа сваке групе износи закључке своје групе. После извештаја сваке групе учитељ вреднује рад групе (тачност одговора, креативност, прецизност и кооперативност). Тачност одговора на питања у инструктивним листићима за првог, другог и трећег ученика бодује се бодовима од 1 до 5. Вредновање четвртог наставног листића за креативност је од 1 до 5. Прецизност извештаја и сложеност оцењује се знаком + (плус). Може се дати од једног до три знака +. Тако се добијају разлике у квалитету рада, јер две групе могу имати исту оцену када је реч о тачности урађених задатака, али различите оцене за прецизност извештаја и сарадњу у групи. Учитељ упознаје ученике с овим критеријумима пре почетка рада. На крају двочаса се изводи општи закључак у разговору учитеља и ученика.

**Други део** подразумева примену учења путем откривања помоћу текста, са циљем да ученици науче начине како поједине животиње дишу. У уводном делу часа учитељ презентује графофолију на којој су приказане различите групе животиња и начине на које дишу: помоћу плућа, шкрга,

цевчица, целом површином тела. На основу стечених знања учитељ поставља ученицима следећа проблемска питања чија решења треба открити: Зашто животиње дишу? Зашто оса када не лети мора да покреће задњи део тела? Зашто риба у води стално отвара уста? Зашто ларве комараца живе само у стајаћим водама? и слично. У централном делу часа ученици раде у паровима. Сваки пар добије по један инструктивни листић, када га реши прелази на следећи. Инструктивни листићи треба да помогну ученицима у тражењу одговора на постављена питања. У завршном делу часа следи фронтална провера решења наставних листића путем графофолије, дискусија и сагледавање суштине проблема. На основу искуства и стечених знања ученици дају одговоре на питања у вези с разлогом и начином дисања животиња.

**Трећи део** подразумева примену учења путем откривања кроз боравак ученика у природи (наставна екскурзија). Ученици треба да упознају различите групе животиња, њихову распрострањеност и прилагођавање условима живота. Они треба да прошире знања о различитом кретању животиња и њиховом систему органа за кретање. Екскурзија се изводи у другој половини маја, јер истраживање има смисла само када је вегетација довољно бујна, а температура довољно висока. То су повољни услови за буђење животиња из зимског сна, излагање из скровишта и обављање свих животних функција.

*Припрема учитеља:* За ову екскурзију предвиђена су укупно четири школска часа, не рачунајући време које је потребно да би се дошло до места извођења наставе. Учитељ би требало да обнови своје знање о разноврсности животиња и њиховом кретању и да састави инструктивне листиће за групе, као и припремне задатке. Задаци су формулисани тако да од ученика захтевају примену знања, а не репродукцију и меморисање.

*Припрема ученика:* Пре реализације екскурзије ученике треба мотивисати давањем припремних домаћих задатака о животињама. Свака група има различит припремни домаћи задатак. Групе су формиране неколико дана пре поласка на екскурзију. Групе су хетерогеног карактера. Ученици сами бирају свог вођу који координира рад групе. Они треба да залепе листиће са решеним припремним домаћим задацима у свеску. Припремни задаци су:

1. група - Животиње у води и око воде
2. група - Животиње у земљи
3. група - Животиње на ливади
4. група - Животиње у ваздуху (птице и инсекти)
5. група - Животиње на њиви

*Издак на терен:* При реализацији екскурзије учитељ објашњава сваком вођи групе начин на који би требало организовати рад група. Вођа групе сваком члану додељује одређени наставни листић. Свака група добија материјал и прибор за рад. Инструктивни листићи за ученике се разликују по боји: *црвени* (даје инструкције вођи групе како да води евиденцију, помаже у извршавању задатака, подноси извештај о сарадњи у групи); *жути* (задачи се односе на разноврсност животиња); *плави* (задачи се односе на прилагођавање условима живота – опстанак); *зелени* (задачи се односе на кретање животиња) и *бели* (на празне листове папира ученици бележе све што им се чини занимљивим). Материјал и прибор за рад налази се у торби, а учитељ га обезбеђује у сарадњи с ученицима у зависности од потреба сваке групе. Након обављених задатака учитељ даје вођама група зелене коверте које садрже решене задатке. Сваки ученик црвеном оловком исправља грешке. Руководилац групе (задачи су на црвеним листовима папира) чита осталим члановима групе следећа упутства: циљ екскурзије, где ће тражити животиње, које активности треба да предузму у вези са посматрањем животиња, као и правила понашања према природи и животињама. Ученици заједно решавају задатке у оквиру којих треба да одреде да ли је животиња кичмењак или бескичмењак, као и да животињу сврстају у једну од група (сисари, птице, гмизавци, водоземци, рибе и инсекти). У артикулацији екскурзије за ову припрему ученика предвиђено је око 30 минута. После тога следи само истраживање, односно рад ученика према инструктивним листићима на терену. Након теренских истраживања следе два часа анализе која подразумева подношење извештаја група о обављеном раду. Сваки ученик излаже своје резултате, показује инструктивни листић или прикупљени материјал и анализира грешке које је направио. Вођа групе извештава у које групе су чланови сврстали животиње из својих наставних листића. Након договора с осталим члановима групе вођа одређује шта ће остали ученици записати из свог извештаја. Такође обавештава учитеља на које проблеме је група наишла, као и о евентуалним несугласицама међу члановима. Резултати рада сваке групе се излажу дискусији. При вредновању постигнутих резултата учитељ анализира: прецизност одговора, уредност извештаја чланова групе, машовитост извештаја групе (да ли је дат на пану, у виду поруке, да ли има слика, цртежа, природног материјала...) и сарадњу и сложеност чланова групе. Из ове четири оцене изводи се коначна оцена. Сви чланови једне групе добијају исту оцену.

### **Резултати и дискусија резултата**

Пре увођења експерименталног фактора уједначеност експерименталне и контролне групе у знању испитана је иницијалним тестом. Резултати

иницијалног теста приказани на графикону 1. На основу анализе варијансе уочава се да F-однос није био значајан на праговима значајности од 1% и 5% (вероватноћа F-теста = 0.834), односно да није било статистички значајне разлике између аритметичких средина анализираних група. Коефицијент варијације обе испитиване групе био је близак просечном, што указује на уједначеност предзнања ученика обе групе (табела 2. и табела 3).

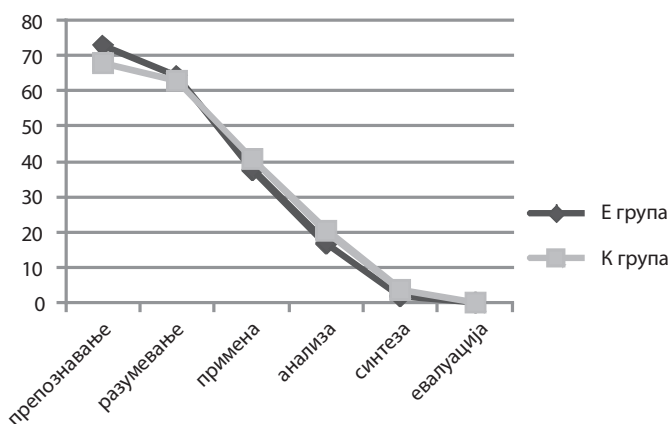
**Табела 2. Основни статистички показатељи знања ученика експерименталне и контролне групе на иницијалном тесту**

Група	Величина узорка N	Аритметичка средина	Стандардна девијација S	Коефицијент варијације Cv (%)	Мин.	Мах.
Е	59	44.10	11.31	25,64	19	60
К	59	44.72	9.98	22,31	22	60

**Табела 3. Резултати једносмерне анализе варијансе (ANOVA) на иницијалном тесту**

Извори варијације	Степени слободe	Сума квадрата	Средина квадрата	F - однос	Значајност F-теста
Групе	1	11.6	11.6	0.05	0.834
Погрешка	4	922.3	230.6	2.1	
Унутар група	112	12268.2	109.5		
Укупно	117	13202.0			

**Графикон 1. Успешност ученика у појединим нивоима знања (изражено у %) на иницијалном тесту**



После реализације садржаја о животињама спроведено је тестирање знања ученика у обе групе (финални тест). После месец дана поново је спроведено тестирање (ретест) да би се испитала трајност знања ученика. Анализа података са финалног теста и ретеста указује на постојање значајних разлика у нивоу и квалитету знања ученика експерименталне и контролне групе о животињама. На основу поређења аритметичких средина ученика експерименталне и контролне групе на финалном тесту (табела 4. и табела 5) и ретесту (табела 6. и табела 7) са вредностима добијених најмање значајних разлика на праговима значајности 1% и 5%, као и на основу анализе вредности F-односа, може да се констатује да су ученици експерименталне групе постигли већи квалитет и трајност знања о животињама него ученици контролне групе. Тиме је потврђена главна хипотеза и споредне хипотезе истраживања. Стандардна девијација и коефицијент варијације експерименталне групе на финалном тесту и ретесту били су значајно нижи у односу на контролну групу. То указује на боље усвајање знања о животињама и код ученика са ниским постигнућима.

**Табела 4. Основни статистички показатељи знања ученика експерименталне и контролне групе на финалном тесту**

Група	Величина узорка N	Аритметичка средина	Стандардна девијација S	Коефицијент варијације Cv (%)
Е	59	52.51	3.22	6,13
К	59	41.39	8.21	19,83

**Табела 5. Резултати једносмерне анализе варијансе (ANOVA) на финалном тесту**

Извори варијације	Степени слободe	Сума квадрата	Средина квадрата	F-однос	Значајност F-теста
Групе	1	3645.60	3645.60	74.88**	<0.01
Погрешка	4	194.75	48.69	1.26	
Унутар група	112	4313.97	38.52		
Укупно	117	8154.32			

**Табела 6. Основни статистички показатељи знања ученика експерименталне и контролне групе на ретесту**

Група	Величина узорка N	Аритметичка средина	Стандардна девијација S	Коефицијент варијације Cv (%)
Е	59	48.31	5.52	13.81
К	59	43.59	9.09	21.07

Табела 7. Резултати једносмерне анализе варијансе (ANOVA) на ретесту

Извори варијације	Степени слободe	Сума квадрата	Средина квадрата	F-однос	Значајност F-теста
Групе	1	1828.3	1828.3	27.75	<0.01
Погрешка	4	263.51	65.88	1.25	
Унутар група	112	5926.57	52.91		
Укупно	117	8018.38			

Разлоге за постојање разлике у постигнућима ученика експерименталне и контролне групе треба тражити у чињеници да су ученици експерименталне групе током примене предложених модела више примењивали оригинално и дивергентно мишљење. Ученици су до својих знања о животињама долазили не на основу прихватања туђег искуства (знања), што је карактеристика традиционалног учења, већ на основу личних искустава. Креирани модел је кроз своја три дела омогућио ученицима да постепено долазе до знања путем откривања. У првом делу требало је да ученици кроз припремне задатке, користећи различите изворе знања, науче нешто о одређеној животињи (изглед, начин исхране, брига о њој и друго). У другом делу ученици су у пару помоћу инструктивних листића учили о начинима дусања појединих животиња, користећи принцип од лакшег ка тежем (када би решили задатке са једног инструктивног листића, прелазили би на решавање задатака следећег инструктивног листића, који су тежи). Први и други део модела су припрема за реализацију трећег дела. Трећи део модела подразумева да ученици, кроз припремне задатке, користећи различите изворе знања, открију основне карактеристике животиња које живе на различитим животним стаништима, а затим да своја знања потврде и продубе истраживањем у природи. Кроз реализацију наставне екскурзије ученици су непосредно посматрали животиње и откривали разлике између њих. Требало је да им истраживачки задаци помогну у разумевању и усвајању појмова као што су: кичмењак, бескичмењак, сисар, птица, инсект, водоземац, гмизавац и друго. Решавање задатака захтевало је од ученика да предузимају различите иницијативе. Требало је да самостално осмисле начин презентовања својих резултата у сва три дела модела, чиме им се омогућила креативност у презентовању стечених знања (цртали су како треба опремити простор да би одређена животиња имала све услове за живот, осмишљавали плакат, радио или ТВ рекламу, песмицу и слично). Непосредно искуство, трагање за знањем и овладавањем начинима, умењима и вештинама долажења до знања о животињама у знатној мери је утицало на мотивацију ученика да уче о животињама. На успех ученика експерименталне групе утицала је и

њихова повећана пажња при реализовању задатака у оквиру сваког дела модела, као и активно учешће у свим деловима наставе. Разлог веће трајности знања ученика експерименталне групе последица је самосталног откривања чињеница о животињама, због чега су релативно лако могли да реконструирају та знања, на шта указују и истраживања Лунберга (Lunenberg, 1998).

Када се анализирају одговори ученика у односу на постављење захтева у задацима финалног теста и ретеста, уочава се да су ученици експерименталне групе били успешнији у задацима у којима је требало да:

– анализирају особине животиња које живе на различитим местима (води, њиви, ливади и ваздуху);

– покажу разумевање појмова *бескичмењак* и *кичмењак*, односно појмова *сисар*, *птица*, *гмизавац*, *водоземац* и *инсект*.

– успоставе узајамне односе између животиња које припадају истој, односно различитој категорији;

– објасне разлику између животиња на основу начина кретања и система органа за кретање;

– објасне утицај услова средине на грађу, кретање и понашање животиња. Ученици експерименталне групе су бољи успех показали нарочито у задацима у којима је требало да анализирају зашто нека животна станишта нису погодна за живот појединих животиња, односно у задацима у којима је требало на основу цртежа (на којима су били приказани различити услови у животном станишту) да одреде да ли ће поједине животиње живети у њима, како ће се понашати у тим условима и зашто. Ученици контролне групе нису могли успешно да просуде о томе како варирање услова у животним стаништима (температура, светлост, влажност ваздуха) утиче на понашање животиња, и шта би се десило са ланцем исхране у животним стаништима када би поједине животиње нестале (на пример, због загађења животне средине).

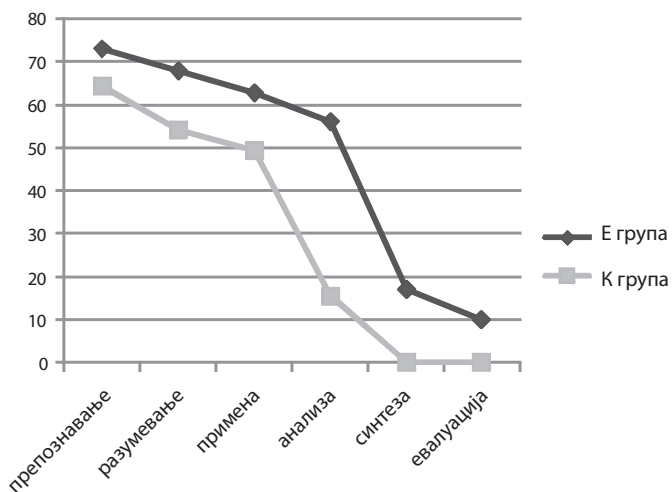
Највећа разлика се уочава код задатака који припадају нивоу анализе, нивоу синтезе и нивоу евалуације (графикон 2. и графикон 3). Традиционалан начин учења о животињама није омогућио ученицима да реше задатке на нивоу синтезе и евалуације, односно имао је мали утицај на успешност ученика (на финалном тесту 11,9%, на ретесту 6,8%) при решавању аналитичких задатака.

Без обзира на то што резултати указују на веће постигнуће ученика експерименталне групе, мора се констатовати да је број ученика експерименталне групе који су били успешни у решавању задатака у нивоу синтезе и евалуације незадовољавајући. Разлог треба тражити у чињеници да су ученици о животињама у претходним разредима учили на традиционалан

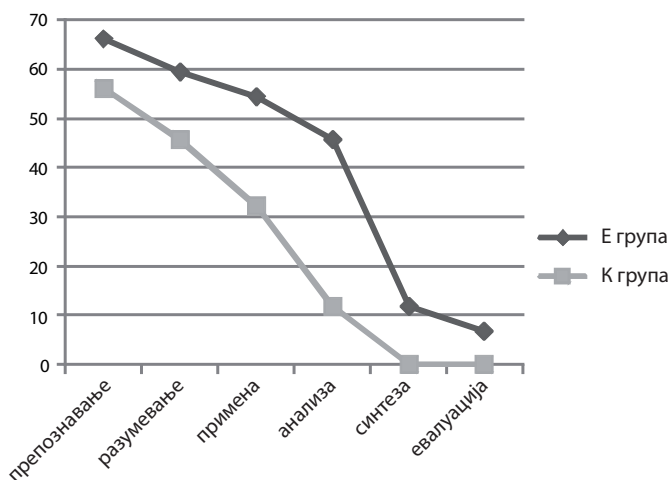


начин, што показују и резултати иницијалног тестирања. Таква знања нису омогућила ученицима да их ефикасно примене на нове садржаје о животињама у четвртој разреду.

**Графикон 2. Успешност ученика у појединим нивоима знања (изражено у %) на финалном тесту**



**Графикон 3. Успешност ученика у појединим нивоима знања (изражено у %) на ретесту**



## Закључак

Резултати истраживања показују да примена учења путем откривања у реализацији садржаја о животињама у четвртог разреда знатно доприноси остваривању задатих циљева и исхода учења. Оно, у односу на традиционалан начин учења, повољније утиче на квалитет и трајност знања ученика о животињама. Ученици који су учили применом модела у коме је примењена стратегија учења откривањем успешније су решавали задатке на финалном тесту и ретесту од ученика који су усвајали знања на традиционалан начин. Разлика је приметна на свим нивоима знања, нарочито на нивоима анализе, синтезе и евалуације. Традиционалан начин, за разлику од учења путем откривања, није пружио ученицима довољно знања неопходних за решавање задатака у којима се захтева синтеза знања и евалуација. Очекивало се да ће ученици експерименталне групе постићи боље резултате нарочито на нивоима синтезе и евалуације од постигнутих. Разлог слабијег успеха треба тражити у чињеници да ученици нису имали довољно функционалних знања које би могли да примене на нове садржаје, јер су у претходна три разреда о животињама учили на традиционалан начин.

Добијени резултати показују да ће ученици четвртог разреда постићи боља знања ако при учењу о животињама:

- непосредно и посредно посматрају животиње у самој природи (њиховом станишту);
- решавају проблемске задатке извођењем једноставних истраживачких активности применом групног облика рада и рада у пару;
- самостално долазе до знања коришћењем различитих извора знања и слично.

Учење путем откривања омогућава ученицима да науче како да посматрају животиње, бележе резултате тог посматрања, презентују своја открића о животињама, њиховим сличностима и разликама, аргументовано дискутују ради одбране свога става, усвајају туђа мишљења и открића, правилно закључују и друго. Кроз наведене активности ученици постепено усвајају принципе научног истраживања и дискусије. Знања о животињама стечена откривањем омогућују ученицима да их користе и у другим предметима, у свакодневном животу, као и при каснијем изучавању биолошких садржаја у предметној настави.

*Напомена: Овај рад је урађен у оквиру пројекта Аутономне покрајине Војводине „Примена ученичких мини-пројеката у реализацији садржаја интегрисаних природних наука и математике у разредној настави“ и Пројекта Министарства Републике Србије за науку и технолошки развој под редним бројем 179010.*

## Литература

- Abd-El-Khalick, F., S. Boujaoude, R., Duschl, N. G., Lederman, R., Mamlok-Naaman, A., Hofstein, M., Niaz, D., Treagust, H. L., T. (2004): Inquiry in science education: international perspectives, *Science Education*, n. 88, 397-419.
- Alsop, S., Hicks, K. (2001): *Teaching science*, London: Kogan Page.
- Balim, G. A. (2009): The Effects of Discovery Learning on Students' Success and Inquiry Learning Skills, *Eurasian Journal of Educational Research*, n. 35, 1-20
- Bicknell-Holmes, T., Hoffman, P. S. (2000): Elicit, engage, experience, explore: Discovery learning in library instruction, *Reference Services Review*, n. 4, 313-322.
- Bingle, W., Gaskell, P. (1994): Scientific literacy for decisionmaking and the social construction of scientific knowledge, *Science Education*, n. 2, 185- 201.
- Bognar, L., Matijević M. (2002): *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Bugelski, B. R. (1971): *The psychology of learning applied to teaching* (2nd ed.), New York: The Bobs-Merrill Company Inc.
- Church, E. (2003): Step-by-step scientific thinking, *Scholastic Early Childhood Today*, n. 6, 35-41.
- Цвјетићанин, С. (2010): *Методика наставе познавања природе 2*, Педагошки факултет: Сомбор.
- Де Зан, И. (2001): *Методика природе и друштва*, Загреб: Школска књига.
- Dean, D. J., Kuhn, D. (2006): Direct instruction vs. discovery: The long view, *Science Education*, n. 3, 384-397.
- Ellen, D. (2010): *Doing What Scientists Do, Second Edition: Children Learn to Investigate Their World*, New York: Heinemann.
- Gelman, R., Brenneman, K. (2004): Science learning pathways for young children, *Early Childhood Research Quarterly*, n. 19,150-158.
- Hodson, D. (1998): *Teaching and learning science: towards a personalized approach*, Buckingham: Open University Press.
- Ивић, И. (2003): *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- Klahr, D., Nigam, M. (2004):The equivalence of learning paths in early science instruction: effects of direct instruction and discovery learning, *Psychological Science*, n. 15, 661-667.
- Квашчев, Р. (1980): *Способности за учење и личност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lang, M. (2000): Integrated science teaching as a challenge for teachers to develop new conceptual structures, *Research in Science Education*, 30, 213-224.
- Lunenberg, F. C. (1998): Constructivism and technology: Instructional designs for successful education reform, *Journal of Instructional Psychology*, n. 2, 75-81.
- Нагл, М., Обадовић, Д. (2010): Научни метод и постигнуће ученика у настави физике, *Педагогија*, бр. 4, 56-67.
- Pedretti, E. (1996): Learning about science, technology and society (STS) through an action research project: co-constructing an issues based model for STS education, *School Science and Mathematics*, n. 8, 432-440.
- Roth, W. (2005): *Talking science: language and learning in science classrooms*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- Solomon, J. (1993): *Teaching science, technology and society*, Philadelphia: Open University Press.
- Tuovinen, J. E., Sweller, J. (1999): A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples, *Journal of Educational Psychology*, n. 2, 334–341.
- Unal, G, Ergin, O. (2006): The Effects Of Science Learning Through Discovery On Students' Academic Achievements, Learning Approaches and Attitudes Towards Science, *Journal of Turkish science education*, n. 1, 36-52.
- Вокер, К, Шмит, Е. (2006): *Паметни задаци*, Београд: Креативни центар.
- Wheatley, G. (1991): Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning, *Science Education*, n. 1, 9-21.
- Ziman, J. (2000): *Real Science: what it is, and what it means*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cvjetićanin, S., Segedinac, M., Adamov, J. (2010): Activities of students from technical profiles in note-taking and using notes during the learning process, *Pedagoška obzorja*, n. 25, 171-185.

*Подаци о ауторима*

*Станко Цвјетићанин*

*Ванредни професор на Педагошком факултету, Универзитета у Новом Саду. Бави се методиком наставе интегрисаних природних наука и методиком наставе хемије*

*E-mail: tozchetu@eunet.rs*

*Мирјана Сегединац*

*Редован професор Природно-математичког факултета Универзитета у Новом Саду. Бави се методиком наставе хемије и методиком наставе интегрисаних природних наука.*

*E-mail: msegedinac@gmail.com*

*Гордана Николић*

*Доцент на Педагошком факултету Универзитета у Новом Саду. Бави се инклузивним образовањем.*

*E-mail: gordana.nikolic@zuov.gov.rs*

## НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

### УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

#### Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds\_bgd@eunet.rs** или **niv@gmail.com**.

**Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.**

Писане верзије се не враћају аутору.

#### Писање рада

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

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

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

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

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

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

## Позиви на литературу - референце

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

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

књига:

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

чланак у часопису:

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

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

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

## Оцењивање радова

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

# JOURNAL OF EDUCATION

## CONTRIBUTORS' NOTES

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

### Style Sheet

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

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

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

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

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

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

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise **professional bio data** (up to five lines) and electronic contact address. The data include: **author's name, academic title, affiliation, postal address** at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

*The Journal of Education is edited quarterly.*



## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

### РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

#### Доставляење рада

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагогическое общество Сербии, ул. Теразие 26, 11000 Белград, Сербия, **mail: pds\_bgd@eunet.rs, niv@gmail.com.**

Правила оформления текста: параметры редактора – Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта – 12, межстрочное расстояние – двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова – не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

- Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:
- фамилия, имя, отчество;
  - ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
  - электронный адрес,
  - полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски – концевые – только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

*Адреса редакције:  
Педагошко друштво Србије  
Теразије 26, 11000 Београд  
Тел. 011/ 268 77 49  
E-mail: pds\_bgd@eunet.rs*

*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*

*Account No: 935903510, PIRAEUS BANK  
SWIFT: FIELD 56A: DEUTDEFF  
FIELD 57A: ACCT.NO.935903510  
PIRBRSBG  
FIELD 59: PEDAGOŠKO DRUŠTVO,  
RS35125120000000111178*

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

**НАСТАВА и васпитање** / главни и  
одговорни уредник Гордана  
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март  
1952)- . - Београд (Теразије 26) :  
Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :  
Vodex). - 24cm

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