



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.yu
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.yu

Телефон: 011/3615-225 лок. 145
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
"за часопис Иновације у настави"

Излази четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

СИР - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требежанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.
ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026

1 , 7

ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 20

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
др Биљана Требежанин, одговорни уредник
др Недељко Трнавац
др Радмила Николић
др Мирослава Ристић
мр Зорана Опачић
мр Вера Радовић

Секретар редакције: др Светлана Леви

Лектор и коректор: мр Зорана Опачић

Преводилац: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лаџмановић

Техничка обрада: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства науке и заштите
животне средине Републике Србије





1 0 7



ИНОВАЦИЈЕ у настави

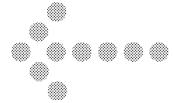
часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

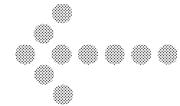
Vol. 20

САДРЖАЈ



Др Вељко Банђур, Др Ивица Радовановић	<i>Телеолошко разумевање наставе у критички усмереној дигактици</i>	5
Др Милка Ољача	<i>Theoretical Approaches to the Development Management of Education</i>	12
Др Аурел А. Божин	<i>Учење и развој даровитости: особености и импликације једног класичног испитраживања развоја талената</i>	20
Дејан Вук Станковић	<i>Различити приступи проучавању морала и стиљови етичког знања</i>	35
Dinca Daniela	<i>L'acquisition de la compétence interculturelle pendant le cours de civilisation française</i>	49
Др Рајна Драгићевић	<i>Проблеми наставе драматике у четвртом разреду основне школе</i>	57
Мр Јелена Стаматовић	<i>Модел стручног усавршавања наставника у школској средини</i>	67
Др Драгољуб Крнета	<i>Методе учења у свеједлу промјена у образовању</i>	79
Др Данијела Костадиновић	<i>Управљање квалитетом образовања</i>	90
Др Мирко Дејић	<i>Слике и предмети за давање смисла математичким појмовима у јочетној настави математике</i>	103
Јелена Глигоријевић	<i>Пројекат Нула</i>	117
Дејан Станковић	<i>Подстизање креативности у школи (приказ књиге)</i>	127
Др Мирослава Ристић	<i>Корисне WEB локације</i>	130

CONTENTS

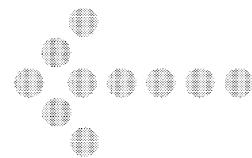


Veljko Bandur, PhD Ivica Radovanović, PhD	<i>Teleological understanding of teaching in critically oriented didactics</i>	5
Milka Oljača, PhD	<i>Theoretical Approaches to the Development Management of Education</i>	12
Aurel A. Božin, PhD	<i>Learning and development of the gifted: particularities and implications of a classical research of talent development</i>	20
Dejan Vuk Stanković	<i>Different approaches to studying moral and types of ethical knowledge</i>	35
Dinca Daniela	<i>Acquiring inter-cultural competence in the classes of French civilization</i>	49
Rajna Dragičević, PhD	<i>Problems of teaching grammar in the fourth grade of primary school</i>	57
Jelena Stamatović, MA	<i>A model of professional development of teachers in school surrounding</i>	67
Dragoljub Krneta, PhD	<i>Methods of learning in the light of changes of education</i>	79
Danijela Kostadinović, PhD	<i>Education quality management</i>	90
Mirko Dejić, PhD	<i>Pictures and items for giving to mathematical terms in early learning mathematics</i>	103
Jelena Gligorijević	<i>Project Zero</i>	117
Dejan Stanković	<i>Encouraging student's creativity at school (book review)</i>	127
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	130

Др Вељко Банђур, Др Ивица Радовановић
Учитељски факултет, Београд

Прегледни
научни чланак

Телеолошко разумевање наставе у критичкој усмереној дидактици



Резиме: У раду су анализирани телесолошки аспекти наставе у критичкој усмереном дидактичком теоријама, нарочито у Клафкиној критичко-конструктивној дидактици, Винкеловој критичко-комуникативној настави и Шулциовој "хамбуришкој" дидактичкој школи. Посебна пажња посвећена је образлађању релативно новог критеријалног система који у онтолошком, вредносном и телесолошком смислу може бити солидна основа за превредновање целиснодоспетије наставе и израду нове таксономије васпитних циљева.

Кључне речи: телесолошко разумевање наставе, критичке теорије наставе, еманципација, комуникација, аутономија, солидарност, самоодређење, интеракција.

Увод

Интенционалност поучавања и учења и циљ васпитања уопште вековима су заокупљали пажњу мислилаца и педагошких теоритичара, организатора и истраживача васпитања и образовања, школских законодаваца и практичара, ученика и наставника и других учесника васпитно-образовног процеса. О томе сведоче ваљане анализе педагошких и дидактичких остварења, школских закона, наставних планова и програма и искуствено-емпиријских налаза о тој проблематици. Истовремено, оне показују да је интенционалност (циљност) наставе (поучавање и учење) недовољно теоријски разрађена

и педагошки осмишљена, те да је крајње време да се основни постулати конструктивно-критичке педагогије и дидактике стваралачки прилагоде васпитно-образовном раду и тиме наставна делатност учини динамичнијом, креативнијом и плодотворнијом.

Потребно је, ради тога, научно сагледати и педагошки промислiti и назначити могућности и правце превазилажења и отклањања реално присутних слабости у стваралачком разрађивању и обогаћивању циља васпитања и наставе, јер то је увек актуелно друштвено и педагошко питање и трајан научни задатак науке о васпитању. Стваралачка разрада циља васпитања по-

1) Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању - проблеми, циљеви, стратегије* (бр. 149055), Учитељског факултета, Универзитета у Београду.

дразумева промишљање и поштовање законитости педагошког процеса с обзиром на друштвене установе, врсту и ниво школовања, узраст ученика, организацију, садржај и начине васпитно-образовног рада. Конкретизација (операционализација) циљева која се остварује мимо ове законитости, по правилу, води у шаблонизам, рутинерство и индоктринарно "моделовање" и "препарирање" личности.

Механичко преузимање или прилагођавање циљева формулисаних у документима (закони, наставни планови и програми и сл), што је у васпитно-образовној пракси и најчешћи случај, научно-теоријски је неприхватљиво а практично неефикасно. Досадашњи покушаји разраде циља васпитања имају, углавном, једнострano таксономијско, у бити механичко, а не стваралачко обележје. Отуда разлог више за научно и педагошко темељитији приступ проучавању и конструктивно-критичкој разради циља и задатака васпитања и образовања у новим, изменењеним друштвеним и педагошким околностима.

Критичке теорије наставе

Неоспорно је и у критичкој педагогији и дидактици¹ (Клафки, Шулц, Винкл) афирмисано гледиште према коме је квалитет васпитног дејства наставног садржаја детерминисан, поред осталог, и начином њиховог дидактичког елаборирања и стваралачког учења. Зато је нужно трајно ангажовање у стваралачком обогаћивању и проблемском прожимању радних и временских обавеза ученика (Бабански), осавремењивању кон-

цепцијског и организационих облика, модела креативног учења чињеница и генерализација, модернизацији наставних средстава (медија) и објекта за извођење наставе, стимулисању демократских и хуманих односа у наставној делатности и свему другом што је у функцији развоја позитивних (пожељних) особина личности.

Константно ангажовање ове врсте свих учесника наставе и ваннаставних активности доприноси оптимализацији и целовитијој реализацији основних *функција* учења нових садржаја: освајање и усвајање чињеница и генерализација (стицање знања), развијање радозналости и стваралачких снага ученика, формирање вештина и навика, изграђивање научног погледа на свет и социјалне и радне културе ученика. Стваралачко-развојне функције обраде нових садржаја и наставе у различитим периодима су различито апострофиране. Пренаглашавање образовне (информативне) функције (дидактички материјализам) довео је и доводи до оптерећења и једнострданог ангажовања ученика. Заговорници овог гледишта сматрају да је примарни задатак и смисао наставе да се ученицима преноси знање и развијају вештине и навике. Инсистирајући на "преношењу" знања и "давању" чињеница, на њиховом дословном запамћивању и репродуковању, они занемарују ученикове радне, креативне, мотивационо-аспиративне и друге развојне потенцијале – занемарују онога коме су садржај и настава у целини првенствено намењени. Овај дидактички концепт је негиран најпрогресивнијом теоријом и праксом, као и научно-теоријском револуцијом, брзим застаревањем знања и слично. Дидактички функционализам иде у другу крајност. Негирајући вредност знања, на једној, акцентирајући улогу психофизичких снага ученика, на другој страни, заговорници овога правца

1) О томе видети у: Банђур, В. (1993): "Разумијевање наставе у контексту различитих истраживачких традиција", *Насстава и васпитање*, бр. 1-2, Београд.

одлазе у екстремни педоцентризам. У средишту наставне делатности, према њиховом мишљењу, налази се ученик чије спознавајуће, мотивационе, афективне и друге развојне снаге постају основни критеријум не само у избору наставних садржаја него и у избору организационих облика и метода, средстава и модела учења и поучавања. Међутим, механичко одвајање знања и способности, надређивање или подређивање садржаја наставе ученику или неком другом фактору наставне делатности, са становишта критичке педагогије и дидактике (критичко-конструктивна, критичко-комуникативна) нису прихватљиви и у супротности су са развојем компетенције, аутономије, солидарности и еманципације као циља васпитања. Један од примарних задатака критички усмерене дидактике јесте да у теорији и пракси онемогући деловање "дидактичког материјализма" и екстремног "дидактичког функционализма" у области садржаја и начина педагошке комуникације.

У критичким теоријама наставе значајна пажња се посвећује развоју аутономије личности ученика. Реч је о теоријама које инкорпорирају "елементе" са духовно-научним, практичним и критичким тенденцијама, преферирају еманципацију уместо образовања, процес интеракције и разумевања уместо дидактичког описивања и анализе, циљ уместо садржаја. Критичке теорије наставе и школе су резултат херменеутичких, емпиријских и критичких истраживачких приступа, јер не би биле критичке без херменеутичке методе и методе критике друштвених и идеолошких ставова, нити конструктивне без емпиријске и експерименталне методе. Тако један од најпознатијих заговорника критичке и конструктивне дидактике и "еманципаторске" наставе, Волфганг Клафки (Wolfgang Klafki,

1980), тврди да је развој аутономије личности основни циљ образовања. У вези с тим он истиче да је образовање централна категорија педагогије, јер "једна централна категорија, попут појма образовања или неког еквивалента, безусловно је потребна да се педагошка настојања не би расула у неповезан низ појединачних активности. Ова се потреба исказује и у томе што се у неким новијим педагошким и дидактичким теоријама, које се у себи разумеју као критичке, деломично зазире од појма *образовање*, тако што се уместо њега, у аналогној функцији, јављају други средишњи појмови; појмови попут *еманципација* или *способност за самоодређење* и *суодређење*, у смислу највиших циљева васпитања или најопштијих принципа за одређење циљева учења и наставе, у структурном погледу чине исто што и категорија *образовање*" (Клафки, 1980: 32).

Критичко-конструктивна дидактика. Полазећи од научних постулата комуникативне педагогије – симболичког интеракционизма и еманципације као циља васпитања – и критичких теорија друштва (Адорно, Хабермас, Хоркхајмер, Маркузе), Клафки развија критичко-конструктивну дидактику – дидактику у којој се актуелизује еманципаторска настава и учење и делатна (акциона) улога ученика у њима. Респектујући основни научни постулат критичко-конструктивне дидактике, по ком је циљ образовања развој аутономије личности ученика, Клафки (1980) истиче следеће: (1) циљ образовања се "види" у пружању помоћи ученицима да развију способност самоодређења и солидарности, чији један момент представља способност суодређења. Способност самоодређења и солидарности укључује као конструктивне моменте способности за образљавања и рефлексију, развијену емоционалну и способност активног утицаја на сопствене

односе према природној и друштвеној стварности у смислу постављања образложивих циљева; (2) однос поучавања и учења схвата се као процес интеракције у којем ученици, уз подршку наставника, треба да све више самостално усвајају одређене форме сазнања, могућности расуђивања, вредновања и деловања, ради рефлексивног и активног суочавања са својом историјско-друштвеном збиљом; то укључује и стицање способности за даље учење, посредством овог процеса. Наставници у тако схваћеним процесима увек изнова остварују, путем интеракције са ученицима, сопствене процесе учења; (3) овако схваћено учење мора у својој суштини бити учење које открива и учење са смислом и разумевањем. Репродуктивно преузимање знања, вежбање, понављање навика које се стичу, иако су нужни, педагошки су образложиви једино са становишта откривајућег и/или разумевајућег учења; (4) ако поучавање треба да буде помоћ овако схваћеном процесу учења, онда оно мора бити планирано и за ученике и у што већој мери са њима. У процесу поучавања и учења самоодређење и суодређење морају се остварити у низу све већих захтева: у форми планирања појединих фаза од стране ученика, путем критике наставе изведене заједно са ученицима; (5) функционално друштвено учење мора се усмерено укључити, у смислу демократског друштвеног васпитања, и у одређене циљеве наставе и учења.

И у осталим педагошким и дидактичким теоријама и теоријама школе које се у себи разумеју као критичке (критичко – комуникативна дидактика Винкела и хамбрушки дидактички модел Шулца), најопштији циљ васпитања се поистовећује с еманципацијом ученика. Расправљајући о конкретним иницијативама које се могу фор-

мулисати као циљеви учења у одређеној наставој јединици, теми или секвенци, Клафки поставља питање: "Који су то општи и специјални циљеви учења којима се може или треба тежити на темељу садржаја које треба промислiti као могућу наставну тему?" Овако формулисано питање о циљевима учења отворило је и проблем *нивоа циљева учења*. Клафки разликује четири нивоа:

Први ниво јесте ниво најопштијег или појединих најопштијих циљева учења. У новијим дидактичким теоријама које се у себи разумеју као критичке теорије, *најопштији циљ учења* се поистовећује с појмом *еманципације* који, како истиче Клафки, може бити означен двоструком формулом *способност за самоодређивање и солидарност*, чији је један момент способности суодређивања. Ово је заправо позитивна страна негативно ограниченом појму "еманципације" који указује само на ослобађање и ослидарности нису друга етикета за "пунолетност", него "формула" која указује "на разбистравање односа између самоодређења појединца с једне стране и критичке активности у већим друштвено-политичким комплексима с друге стране, који се изражавају у појму "способност солидарности" у шта је укључена и способност суодређивања" (Клафки, 1980: 34).

Други ниво постаје спознатљив оног момента када се упитамо да ли се општи појмови "самоодређење" и "солидарност" могу одредити "изнад" конкретизације циљева у одређеним наставним подручјима и предметима, низом квалификација које се још не могу формулацији директно у односу на јединачна стручна подручја. Овде се укључују појмови као што су: *способност за комуницирање, способност за критику и расуђивање, способност за застапљања сопственог гледишта* и сл.

На *трећи ниво* треба сместити подручно-специфичне конкретизације онога што је формулисано на првом и другом нивоу. Притом Клафки не мисли на диференцирање, на пример по појединачним предметима, него на расчлањивање и обухватније *проблемске области*, али и на односе између таквих области.

У *четвртом нивоу* ради се о одређењу циљева учења у подручју *појединачних наставних предмета* и односа међу њима. Унутар сваке парцијалне дисциплине дају се опет утврдити хијерархије општих стручних али и специјалних циљева.

Критичко-комуникативна дидактика. У настојању да анализирају, опишу и доведу у интеракцијски однос што више чинилаца који учествују у настави, Хајман и Шулц (Paul Heiman и Wolfgang Schuly, 1980) развили су *мешавински модел* чију структуру чини шест елемената разврстаних у подручја одлучивања (интенција или циљ, садржај наставе, наставни метод, наставна средства) и подручја услова (антрополошки-психошки и социјално-културни услови). Под утицајем критичко-комуникативне дидактике и теорије курикулума Шулц даље развија дидактику као теорију учења (хамбуршки дидактички модел). Дистанцирајући поучавање и учење он акценат ставља на учење које поспешује аутономију личности ученика; наглашава интеракцију између циљева учења – компетенције, аутономије и солидарности – и садржаја наставе уместо између ученика и наставних садржаја; уместо "модела дидактичког одлучивања" преферира "модел дидактичког деловања". Циљ дидактичког деловања (школе и наставе), по мишљењу Шулца, јесте споразумевање онога који примарно поучава (наставника) с оним који примарно учи (учеником) о: циљевима наставе; исходишном положају на који се циљеви од-

носе; варијаблама посредовања – методама и медијима уз чију помоћ треба од исходишног положаја доћи до привременог коначног положаја; контроли успеха која омогућује и ученицима и наставницима да у наставној комуникацији управљају сами собом. Као што се види, циљеви васпитања и образовања, који се у неким критичким теоријама у педагогији и дидактици у себи разумеју као компетенција, аутономија и солидарност, заузимају значајно место у структури Шулцовог модела дидактичког деловања, познатог као хамбуршки модел.

Настојање да се у настави и школи у целини посредује компетенција, односно знања, способности и ставови, који се сматрају неопходним за индивидуалну и друштвену репродукцију, педагошки постаје оправдано само у контексту у коме се захтева и аутономија, тј. самоодређивање, располагање самим собом, као захтев свих. Из тог захтева произилази и потреба да делањем ученика у складу с нормама које нису усмерене против туђих тежњи ка компетенцији и аутономији и стимулисањем су-мишљења, сасећања и су-делања са другима, који у одређеним ситуацијама остају запостављени због партикуларних интереса – кратко речено солидарности."Ове интенције", пише Шулц (1980: 41), "стоје у импликацијској спрези, у којој се узајамно ближње одређују: компетенција не иде без аутономије, аутономија без компетенције; солидарност је одговорност за аутономију других исто као што аутономија не иде без солидарности; али нема ни тежње ка компетенцији на рачун солидарности, нити ка солидарности на рачун посредовања компетенције."

Телеолошки аспект наставе Шулц допуњава тематским, ради формирања целовитије представе о циљу поучавања и учења, који се, као што је речено, састоји,

када је реч о критички усмереној настави, у развијању аутономије личности ученика. Посредовање циљева – компетенције, аутономије и солидарности – у критички заснованој настави, односи се, по његовом мишљењу, не само на стручно искуство, него једнако тако и на *друштвено и емоционално* искуство. У настави се интерпретирају узјамно што доводи до подстицања наставних интеракција у којима се ученици уче да траже равнотежу између стручних, личних и групних захтева, односно између стручног, емоционалног и друштвеног искуства. Јер, посредовање стручног искуства доприноси обликовању социјалних односа и емоција које се тада актуелизују, а све ово скупа омогућава учење компетентног, солидарног и аутономног понашања личности.

Кибернетско-информационна дидактика. У оквиру дидактичке теорије, која се темељи на психолошком и логичком позитивизму и квантификацији и основним постулатима теорије информација, Феликс Фон Кубе (Felix von Cube, 1980) промишиља категорију "желена вредност". У васпитању и образовању он је зове "васпитни циљ", "образовни циљ": или "циљ поучавања". "Разлика између васпитања и образовања", пише Кубе, "долази дакле до изражaja већ када се ради о циљу: сагласно колоквијалном говору о васпитању ће бити реч онда када се ради о афективним вредносним ставовима као жељеној вредности, а о образовању онда када се ради о когнитивним или прагматичним циљевима." Међутим, он предлаже да се користи термин *циљ поучавања*, који је по његовом мишљењу обухватан појам.

Циљеви поучавања које треба да достигне неки "адресат" морају бити тако операционализовани (формулисани) да их је могуће проверити, тј. вредновати као

"пожељне", "еманципаторске" и сл. "Циљ поучавања може се сматрати операционалним онда када се наводи једнозначним операцијама (адресата). Ако циљеви поучавања нису формулисани недвосмислено, ако су дакле "расплинути", то значи да још има простора за решења. Под операционализацијом се подразумева исцрпљивање овог потенцијала решавања" (Кубе, 1980: 49).

Може се закључити да је циљ поучавања у домену кибернетичко-информационог дидактичког система једнозначно инструментализован и више усмерен развоју когниције него вредносних (афективних) ставова, што није случај са поимањем циља наставе (учења и поучавања) у критички усмереној дидактици (Клафки, Шулц, Винкел и др.).

Закључак

Телеолошки аспект наставе се, дакле, у критички усмереној педагогији, посебно у критичко-конструктивној дидактици (Клафки), дидактици као теорији учења (Шулц) и критичко-комуникативној дидактици (Винкел), као што је и показано, промишиља у релативно новом категоријалном систему, чије су онтологијске конституенте педагошко-вредносне категорије или "најопштији и највиши циљеви учења" – еманципација, самоодређење, саудрење, компетенција, аутономија, солидарност – и појмови који из њих произлазе, као што су: знање, ставови, способност за комуницирање, способност за критику и расуђивање, способност заступања сопственог гледишта, способност располагања самим собом, "сумишљење", саосећање, сарадња и други. Свакако, ово може бити солидна телеолошка основа за превредовање целисходности наставе и "израду" нове, неблумовске таксономије васпитних циљева.

Литература

- Банђур, В. (1991): *Савремене дидактичке теорије*, Наша школа, бр. 3-4, Сарајево.
- Klafki, W. (1980): *Die bildungstheoretische Didaktik*, Westermanns Pad, Beitrage 32, 1.
- Schulc, W. (1980): *Die lerntheoretische Didaktik*, Westermanns Pad, Beitrage 32, 2.
- Cube, F. (1980): *Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik*, Westermanns Pad, Beitrage 32, 3.
- Winkel, R. (1980): *Die kritisch – kommunikative Didaktik*, Westermannas Pad, Baitrage 32, 5.

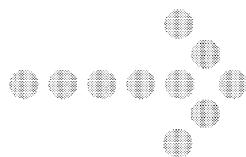
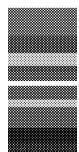
Summary

We analysed in this paper theological aspects of teaching in critically directed didactic theories, particularly in Klafka's critically-constructive didactics, Vinkel's critical-communication teaching and Schultz's "Hamburg" didactics school. Special attention is given to explaining relatively new category system which in ontology, value and teleological sense can be a firm basis for pre evaluation of the sense of teaching and creation of new taxonomy of pedagogical aims.

Key words: teleological understanding, teaching, critical theories, emancipation, competences, autonomy, solidarity, self determination, interaction

**Прегледни
научни чланак**

Dr Milka Oljača
Filozofski fakultet, Beograd



Theoretical Approaches to the Development Management of Education*

Summary: Learning has never been as important as it is in today's turbulent world. It is fundamental to everything we do, in every walk of life, at every stage of life. Concern for how people respond to managerial actions, crucial to the success of quality management, is need for managers to understand elementary principles of psychology and the scientific basis for these principles. A satisfactory theory of education should address the teaching/learning processes as central to the mission of the institution, and it should bring to bear on these processes tools for improvement. The theory should also address the related issues of parental participation, school administration, teacher training and evaluation. A satisfactory theory, therefore, should be holistic. The theory should take into account research in the field of education and social sciences. A really good system of management will alter the goals and objectives of the educational system, recognizing trends and changes in the environment. In spite of change, the basic philosophies of management and teaching should remain constant.

Key words: Theory of management of education, Total Quality Management.

Introduction

There is neither a shortage of proposals for the reform in education, nor a shortage of good ideas and research results. The task is not just to pick one of them, but rather to develop comprehensive approaches within which there are implemented many

good works known to us. The theory of management provides an excellent framework within which there have been examined proposals for their improvement.

Any theory of education reflects the philosophy, either explicitly or implicitly. Education is the means whereby the adults pass on to the children their beliefs, values and desires for the future. Whatever has been done in education represents a philosophy and a system of values: our beliefs regarding the goodness, the truth and the beauty.

1) These papers are results of research project *European dimensions of changes in the Educational system in Serbia*, No. 149009, and has been financed by Ministry of Science and Environmental Protection of the Republic of Serbia.

Theory of Management strongly based on a humanistic philosophy begins with the belief that all people are educable, that they want to do a good job and that they deserve respect. They were not born as mean, but they can become such. This philosophy approach values the self-esteem of those who learn and those who teach.

Theory of Management goes beyond the historical views of management specifically recognizing the impact of the system on the people's behavior. It means that when there is a problem, 85% of the time it is with the system, and 15% of the time it will be with the students. Therefore, in order to deal with the problem, we must begin with an examination of the system, which is the source of the problem in an overwhelming amount of time.

Concern for how people respond to managerial actions, which is crucial for the success of quality management, is necessary for managers to understand elementary principles of psychology and the scientific basis for these principles. We have to take into account a statistical variation, which implies data taking and a statistical analysis of the data, before decisions are made.

The background

A satisfactory theory of education should address the teaching/learning processes as central to the mission of the institution, and it should bring tools for the improvement to bear on these processes. The theory should also address related issues of parental participation, school administration, teacher training and evaluation. Therefore, a satisfactory theory should be holistic. The theory should take into account research in the field of education and social sciences. The theory should have a scientific basis, but it should also have a moralistic basis. It should be based on understanding of what is fair and what is good for society, even if these determinations in specific situations are not always easy to make.

The results of education occur in the future. A good system for the management of education demands a long-range perspective. Long range planning requires consistency of purpose communicated to all through a vision of what the enterprise ought to be. A really good system of management will alter the goals and objectives of the educational system, recognizing trends and changes in the environment. In spite of the change, the basic philosophies of management and teaching should remain constant.

Some specific questions to ask about any theory of education are the following:

1. On what philosophy is it based? Is the philosophy explicit?
2. What is the implied set of values behind the theory?
3. What vision of the future does motivate the theory?
4. Is the theory holistic, i.e. does it recognize education as system? Does it deal with the teaching/learning processes? Or with the responsibilities of leadership and management?
5. Is the theory based upon the following principles, and does it make explicit use of:
 - a. Psychology of people, taken individually and in groups?
 - b. Systems theory?
 - c. Statistical variation?
 - d. A theory of knowledge?
6. Does it identify a particular set of tools and techniques in order to make it practical to reduce the theory into practice? Do these tools and techniques span the activities from teaching, leading, managing, as well as relations with people outside the system?
7. Is the theory capable of being:

a. Descriptive, i.e., provide language and concepts which help us to understand what we see? Does it increase the insight?

b. Predictive, i.e., enable us to predict what will happen in the future with a reasonable probability? Does it help us to decide what to observe? Does it identify leading indicators of improvement?

a. Normative, i.e. provide a guide to action without being prescriptive?

8. Has the theory ever been reduced to practice with good results?

9. Does the theory call for widespread participation and promote continuous learning on the part of everyone in the system, not just the student?

A holistic approach to management of education

A holistic approach to management requires concern with seven elements depicted in the *Figure 1*:

Without

Organization-**Philosophy**-Vision-Strategy-Skills-Resources-Rewards = **No followers**

Without

Organization-Philosophy-**Vision**-Strategy-Skills-Resources-Rewards = **Confusion**

Without

Organization-Philosophy-Vision-**Strategy**-Skills-Resources-Rewards = **False Starts**

Without

Organization-Philosophy-Vision-Strategy-**Skills**-Resources-Rewards = **Anxiety**

Without

Organization-Philosophy-Vision-Strategy-Skills-**Resources**-Rewards = **Frustration**

Without

Organization-Philosophy-Vision-Strategy-Skills-Resources-**Rewards** = **Bitterness**

Without

Organization-**Phylosophy**-Vision-Strategy-Skills-Resources-Rewards = **No coordination**

Organization-Phylosophy-Vision-Strategy-Skills-Resources-Rewards= SUCCESS !

Figure 1. Adapted from Ersoz Clara Jean, TQM: Healthcare's Roadmap to the 21 st Century, 1992.

The omission of any one link in the chain renders the theory inoperable. Any approach to education should be examined to see if it deals with all of the above seven elements.

The objective of every school or university should be to provide opportunities for each student to develop in the following four categories:

- Knowledge, which enables him to understand.
- Know how, which enables him to do.
- Wisdom, which enables him to set priorities.
- Character, which enables him to cooperate, to persevere and to become respected and trusted members of society.

We refer to these four components as the contents of the education. A theory of management for education should consider not only the contents, but also the system, environment, style and processes required to deliver content. Since the contents will vary from school to school, and from community to community, the theory addresses how the contents are determined.

A vision of education must look ahead to the time when the education will be put in use, and consider the threats and opportunities which those being educated will face with. The choice of what to include under the headings of knowledge, know-how, wisdom and character, will depend upon this vision of the future.

It is not enough to have a vision related to how the contents of education should change. It is also necessary to understand the changes required for the educational system itself. Under quality management there is much less of a focus on the curriculum. The question is rather how the system should change to adapt to the future, and possibly to influence it. The vision should not only anticipate the future, but aim to meet the future in the best possible way.

The education system is complex. The second objective is know-how, which enables students to do. We can identify know-how in relation to five competencies and a three-part foundation of skills and personal qualities needed for solid job performance. These include competencies that effective workers can productively use:

- *Resources*: allocating time, money, materials, space and staff;
- *Interpersonal Skills*: working on teams, teaching others, leading, negotiating, and working well with people from culturally diverse backgrounds;
- *Information*: acquiring and evaluating data, organizing and maintaining files, interpreting and communicating and using computers to process information,
- *Systems*: understanding social, organizational, and technological systems, monitoring and correcting performance, and designing or improving systems,
- *Technology*: selecting equipment and tools and applying technology to specific tasks

The foundation competence requires (Oljaca, 2005):

- *Basic Skills*: reading, writing, mathematics, speaking, listening
- *Thinking Skills*: thinking creatively, making decisions, solving problems, seeing things in the mind's eye, knowing how to learn, and reasoning
- *Personal Qualities*: individual responsibility, self-esteem, sociability, self-management and integrity.

The SCAN report (2000) presents these competencies which industrial representatives identified as necessary to a flexible, competent work force in the future. Department of Labor has identified (SCANS, 2000) the following changes as desirable for education:

- Teaching should be offered ‘in context’, which means that students should learn content while solving realistic problems. Learning in order to know should be separated from learning in order to do.
- Improving the match between what work requires and what students are taught requires changing how instruction is delivered and how students learn.
- High performance requires a new system of school administration and assessment.
- The entire community must be involved.

When discussing Knowledge and Know-How, it is important to define levels of competency associated with each of them. In the concept of the level of competency, which is not new in education, it may be possible to find relations to Bloom’s taxonomy. To illustrate the idea, we may use the following *Table*:

Level 1.	<p>Recall, Remembering knowledge</p> <p>Acquire by: Reading, viewing, listening</p> <p>Tell, name, list define. Who? When? Where?</p>
Level 2.	<p>Understanding, Comprehension</p> <p>Develop by: Explaining, developing vocabulary, reflecting what has been said.</p> <p>Demonstrate by: Giving main idea, predicting, evaluating cause and effect.</p>
Level 3.	<p>Problem solving, Given this, find that</p> <p>Develop by: Solving ‘text book type’ problems.</p> <p>Demonstrate by: Solving problems on tests, proving relationships, formal presentations of solutions</p>

Level 4.	<p>Creative application, Identifying problems in fuzzy situations. Creating new methods of solution for new classes of problems.</p> <p>Develop by: Problem formulation in a variety of circumstances.</p> <p>Demonstrate by: Original work, publishable on a journal or converted to product or service of use in the market or acclaimed by audiences.</p>
----------	--

A key to the development of Knowledge and Know-How is inquiry or project centered learning. Students should undertake to do something that they recognize as important and rewarding to do. The project should have an output, such as a service or a product, or an improvement in any activity. Projects lend themselves to cooperative learning.

Some things that characterize Total quality management (TQM) in the classroom are the following:

1. The Student as Co-Manager of the teaching/learning process

At beginning of every session and especially at the beginning of the semester, the teacher and learner should review and discuss their mutual objectives. The teacher should review and develop class consensus on the knowledge, know-how, wisdom and character traits, which are expected to be developed. This is the most important step in the overall process, where without a consensus on what is to be done, it is not possible to develop the cooperation so essential to the co-management. One of the most important tasks of a teacher is to provide basis for internal motivation towards a subject. People learn best when they feel a need to know.

An essential part of the consensus building is the definition of the levels of competence required.

The teacher should have in mind some minimum level required from all students, but should not inhibit those who wish to go beyond. Consensus should be established on how the competence is to be displayed, what the students have to do to demonstrate that they have achieved the level of competence agreed upon, how they are expected to acquire it and what the teacher is expected to do in order to help. How the teacher and learner will know that the competence has been attained should also be agreed upon.

2. The Use of Internal Motivators Rather than External Motivators

Same examples of unhealthy eternal motivators are:

- Competitions for prizes;
- Threats regarding poor performance;
- Special honors for good performance;
- Segregation of students into different classes by ‘ability’;
- Criticism without appreciation of accomplishment.

Internal motivators are introduced into play when a learner understands what it means to do something very well, to have a hand in setting the rules whereby an excellent job is recognized, to know that there is someone who shares the joy of knowing the job that is well done and is taught to self-assess the work as it is ongoing. The key is not just to make students responsible, but to make them

response-able. ‘When we say that student should be made response-able, we mean that the teacher should make certain the learner has available the tools required for self improvement and for improvement of processes’(Covey,1989).

A powerful stimulant to internal motivation is to be a part of the team in which each member of the team relies on the output of the other team members. This self-motivation, which is so evident in sporting events, also takes place in the group projects. Each student investigates a different part of the project and reports back to the group. The internal motivation is intense. Reading, listening, presentation of skills are developed almost as a product.

Conclusion

There are so many aspects of quality in education and the main objective of the teacher is to put quality into education which may be well defined as follows: quality in education is what makes learning a pleasure and a joy. Some measures of student performance may be increased by threats, and competition for prizes, but the attachment to learning will be unhealthy. It requires a quality experience to create an independent learner. Joy in learning is ever changing. What is thrilling at one age is infantile at another. Teachers must be ever alert to engage students in a discussion of what constitutes a quality experience. The negotiations and discussions have never been done. It takes constant engagement to band a student to learning.

Bibliography

- Addelson, M. (1999): *What is learning organization?* Available at: <http://psol.gmu.edu/Home/pres/>
- Allee, V. (1997): *The Knowledge Evolution: Expanding Organizational Intelligence*, Butterworth-Heinemann, Boston, MA.
- Covey, S. R. (1989): *7 Habits of Highly Effective People*, Simon and Schuster, New York.
- Department of Labor U. S (1992): *Learning a Living*, A blueprint for High Performance, New York.
- Ersoz, C. J. (1992): *TQM: Healthcare's Roadmap to the 21 st Century*, North Coast Quality Week, New Paradigms in Health, Erie, New York.
- Harris J., W., Baggett J. M. (1992): *Quality Quest in the Academic Process*, Sanford University, Birmingham, Alabama.
- Loermans, J. (2002): "Synergizing the learning organization and knowledge management", *Journal of Knowledge Management*, 6(3), 285-294.
- Oljača, M. (2005): *Self concept and development*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
- The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor (2000): *What Work Requires of Schools, A SCANS report for America 2000*, New York.
- Zhao, F., Bryer P. (2001): *Integrating knowledge management and total quality: A complementary process*, Proceedings of the 6th International Conference ISO and TQM, 17-19 April, 390-395.

Др Милка Ољача
ТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТИ
РАЗВОЈА МЕНАЏМЕНТА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: У савременој педагошкој теорији и практици постоје бројни појединачни пројекти реформе образовања и васпитања. Међутим, задатак савремене концепције развоја и унапређивања процеса учења захтева један целиовит, холистички приступ, који би објединио све појединачне научно-истраживачке резултате, и који би са више вероватноће обезбедио да се тај динамични процес пројектује, усмерава и прати уз уважавање вредности пројектованих у шиљеве васпитања и образовања. Теорија менаџмента у образовању пружа управу модућност, да се пројекције унапређивања образовања систематично креирају, осимарују, прате и евалуирају.

Теорија менаџмента у образовању долази од премисе да ако се проблеми у систему образовања и васпитања јаве, онда они у 85% случајева произилазе из система, а само су у 15% случајева везани за стручније, ђаке, професоре или неке друге агенсе. Да би се ти проблеми решили, потреба увек приће истраживању система који је узрок њиховог јављања. Савремена теорија менаџмента у образовању долази од тога да је основна мисија васпитно-образовних установа организовање квалиитетног процеса учења и поучавања и она је усмерена на праћење одговора како се тај процес може стапално унапређивати, оптимализовати и што ефикасније организовати.

Питиња која се у оквиру ове теорије менаџментна постапљају су: која филозофска оријентација се налази у основи теорије о менаџменту образовања и васпитања, које су то друштвене вредности које се њоме пројектују, какву визију будућности пројектује та теорија, да ли је та теорија холистичка, тј. да ли се односи на васпитање и образовање као на систем, да ли су процеси васпитања и образовања централни феномени којима се она бави, какве су карактеристике менаџментна засноване на њој, да ли се та теорија заснива на савременим сазнањима психологије развоја младих и одраслих, индивидуа и група, да ли је она системска, какве су њене стапајуће карактеристике, колико је у њу уградђена теорија сазнања и знања, да ли се њоме могу идентификовати средстава и технике које ће смањити јас између савремене предаошке теорије и практике и, на крају, да ли је та теорија дескијтивна, предиктивна или нормативна.

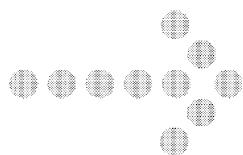
Холистички теоријски приступ менаџменту образовања подразумева повезивање посебних теорија насталих у областима: организације, филозофије, фундирологије, стратегије, развоја способности, идентификације ресурса и награђивања у процесу образовања и васпитања. Повезивањем сазнања из ових областима добија се модел менаџментна у образовању који само уколико има све карике води усмену и квалиитетну васпитино-образног рада. Наиме, истраживања су показала да свака образовна институција има задатке везане за четири димензије развоја: организовање процеса стручњача знања које омогућава стручњацима и ученицима да разумеју стварност и себе у тој стварности, развој вештине (know-how) које му омогућавају да зна да ради, развоја мишљења које му омогућава да постапавља приоритетне у животу и раду и развој карактера и одређених особина личности, које ће му омогућавати да сарађује, привређује и постане цењени члан друштва.

Међутим, менаџмент у образовању није усмерен само на садржаје образовања, него и на њија: како се тај динамични и стечији чин друштвени систем, као што је васпитање и образовање може мењати, како ће он реаговати на промене у другим друштвеним сферама, и како се помоћу њега може утицати на будућност друштва. Дакле, сврха визија у образовању и васпитању на којима се заснива менаџмент није само антиципација будућности образовања и друштва, него и пражење одговора како они могу најефикасније креирати ту будућност.

Савремене теорије менаџментна у образовању истичу да се чинак систем образовања и васпитања треба заснивати на: укључивању ученика и стручјенаца у управљање процесом учења и развоја, заједно са наставним кадром (који је то до сада доминантно радио) и развијањем интпринзичке мотивације, за разлику од екстринзичне, која је до сада доминирала у систему васпитања и образовања.

**Прегледни
научни чланак**

Др Аурел А. Божин
Учитељски факултет, Београд



Учење и развој даровитосћи: особености и импликације једног класичног истраживања развоја талената¹



Резиме: Циљ рада је двосмислен: 1) детаљније упознавање наше стручне јавности са једним од најзначајних истраживања даровитостију током последњих неколико деценија – истраживање развоја талената Бенцамина С. Блума и сарадника (Bloom, 1985); 2) изношење импликација истраживања за нашу васпитно-образовну практику. Имајући то у виду, у раду се најпре указује на шире концепт и вишеструки значај бављења тешким даровитостима. Следи осврт на употребу термина "таленат" на подручју истраживања даровитости, а затим и приказ истраживања. При том се највећа пажња посвећује различитим етапама развоја талената као и најважнијим генерализацијама о том развоју. Након критичког осврта на метод, резултате и теоријска разматрања Блума и сарадника, аутор износи неке од импликација на нашу васпитно-образовну практику.

Кључне речи: даровитост, таленат, етапе развоја талената, услови успешина учења, рејтинговски индекси и индекси истраживања.

Увод

Истиче се да је до Другог светског рата психологија имала три "мисије": "лечење менталне болести", рад на побољшању живота "свих људи" и идентификација и подстицање даровитости (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000: 5; Seligman, 1998). Међутим, током

досадашње историје емпиријске психологије, срећа, оптимално људско искуство, даровитост или креативност били су маргинална подручја истраживања. Разлога за то има више, а на један од најзначајнијих је недавно указивао амерички психолог Мартин Селигман (нпр. Seligman, 1998; Seligman & Czikszentmihalyi, 2000): уредређивање на патологију и поправљање настале штете након Другог светског рата, у којем је уништено много живота, насиљно промењен ток живота многих људи и у којем су бројни појединци озбиљно трауматизовани или чак ментално оболели, тако

1) Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању – проблеми, штети, спроведење* (бр. 149055), Учитељски факултет, Универзитет у Београду.

да је психологија постала нека врста "виктимологије". Велики број индивидуалних и колективних невоља и несрећа изазваних људским фактором у савременом свету чини виктимолошко тежиште у психолошкој теорији и пракси и даље актуелним, али су све видљивији, поред још увек доминантног патогеног, битно другачији приступи у истраживању и третирању проблема савременог човека као што су "салутогена оријентација" (Antonovsky, 1987; Божин, 2001) или "позитивна психологија" (Seligman & Czikszentmihalyi, 2000; Божин, 2004).

У досадашњим расправама о даровитима и даровитости на различитим нивоима и у различитим круговима (научним, политичким итд) аналитичари су уочили три основна разлога бављења тим питањима. Тим разлозима или мотивима је у знатној мери одређен и значај психолошког разматрања и истраживања даровитости то јест психологије даровитости. Реч је о (1) друштвеној потреби, (2) праву на лични развој и (3) отклањању поремећаја (Wottawa & Hossiep, 1997).

Друштвене потребе проистиче из сазнања да је за оптимално функционисање друштва у целини неопходан допринос појединача који се истичу великим учинком на подручју политike, управљања, науке, техничке и уметности. Стога је посебно подстицање и подржавање појединача са предиспозицијама за такав учинак потреба сваког друштва које жели да одржава и унапређује опште благостање. Ово схватање је у древној Кини експлицитно формулисао још Конфуције (око 551-479 пре н.е) захтевајући систематску селекцију и подстицање "божанске" деце у циљу повећања друштвене користи. То је био циљ систематске селекције деце са диспозицијама за висока постигнућа и у турском царству, а у XVI веку се могу уочити слични

покушаји и у неким деловима западне Европе, пре свега у вези са селекцијом ученика манастирских школа (Wottawa & Hossiep, 1997).

Право на лични развој се често истиче као једна од важних тековина савремене цивилизације на подручју васпитања и образовања. Оно значи да друштво треба да обезбеди услове који ће омогућити оптималан развој диспозиција сваког детета. То даље значи да друштво треба да пружа посебну подршку у развоју не само деци са одређеним недостацима или оштећењима, већ и даровитима. Међутим, у пракси, с обзиром на ограничена средства која се готово по правилу издвајају за ту сврху, овај стички захтев усмерен на појединце и њихове посебне потребе обично се у извесној мери задовољава у случају деце ометене у развоју, док се потребама даровите деце веома мало или уопште не излази у сусрет (Horowitz & O'Brien, 1989).

Отклањање поремећаја извесног броја даровитих је такође значајан разлог бављења овом категоријом деце и адолосцепата. Реч је о могућим поремећајима у емоционалном и социјалном развоју, у понашања или слабом успеху у школи – поремећаји чије отклањање, или бар ублажавање, услед особености даровитих (уп, нпр, Winner, 1996), изискују сасвим друкчији приступ него код деце ометене у развоју и у знатној мери него код остале деце.

Са афирмацијом *развојног/сихолошких приступа* појави даровитости, у научним расправама се истиче још један разлог бављења даровитима и даровитошћу: значај даровитости као особеног или "неуниверзалног" (*nonuniversal*) подручја развоја не само за разумевање развоја одређених (даровитих) појединача, већ и људског развоја уопште. У том смислу је амерички развојни

психолог Дејвид Фелдман писао "да ако разумемо развој, почећемо да разумемо даровитост и обрнуто" (Feldman & Bewamin, 1986: 285).

Истраживање развоја даровитости довело је до низа веома вредних резултата и теоријских схватања о том развоју. У наставку овог рада ћемо приказати и критички анализирати резултате једног од најзначајнијих истраживања развоја даровитости током последњих неколико деценија, односно генерализације до којих се дошло на основу тог истраживања. Реч је о данас већ "класичном" истраживању "развоја талента" (*talent development*) Бенџамина Блума и његових сарадника (Bloom, 1985; уп. такође Eisner, 2000) са којим, према нашем сазнању, стицајем околности о којима за сада можемо само да нагађамо, наша стручна јавност није довољно упозната. Штавиште, стиче се утисак да ни другде, више од две деценије након објављивања веома обимног и оригинално концептираног извештаја о том истраживању, још увек нису у довољној мери валоризовани његови позитивни резултати, односно нису адекватно размотрене његове научне и практичне последице. Стога ћемо у закључном разматрању покушати да извучемо само неке импликације свега тога за нашу васпитно-образовну праксу.

Блумово схватање развоја талента

Бенџамин С. Блум (Bewamin S. Bloom, 1913-1999), амерички научник чија професионална делатност је понајвише везана за Универзитет у Чикагу, нашим стручњацима је пре свега познат по својој *Таксономији или класификацији образовних и одгојних циљева* (Bloom, 1970). За психологију даровитости он је поглавито значајан због истраживачког подухвата који је, са групом

сарадника, предузео почетком осамдесетих година прошлог века: испитивање развоја талента на подручју уметности, спорта и науке (Bloom, 1985). Блум, али и неки други истраживачи на које ћемо се позивати у овом раду, говори о "таленту" и пре него што наведемо шта он под тим подразумева, подсетили бисмо читаоце на употребу тог термина на подручју истраживања даровитости.

Таленај је реч која се на подручју истраживања даровитости користи у три основна значења (Чудина-Обрадовић, 1990) и у смислу који представља комбинацију неких од тих значења. У једном значењу, "таленат" је *манифестована даровитост*, док се потенцијална даровитост означава термином *даровитост*. У другом значењу, термин "таленат" се односи на *нижи специјалне даровитости*, док се виши степен такве даровитости назначује термином *даровитост*. У трећем значењу, реч таленат се тиче *специфичне даровитости* то јест способности за висока постигнућа на специфичним подручјима као што су математика, музика, ликовна уметност, спорт итд. Данас се термин *таленај* углавном користи у овом трећем значењу, а изрази као на пример даровит за математику и талентован заматематику су синоними (уп. Чудина-Обрадовић, 1990).

За Блума, таленат је "неуобичајено висок ниво показане (*demonstrated*) способности, постигнућа или вештине у некој посебној области проучавања или интересовања" (Bloom, 1985б: 5). Полазећи од горње дистинкције, може се одмах рећи да је за Блума таленат манифестована специфична даровитост и стога његово одређење представља известан спој првог и трећег значења тог термина. Уједно, из овог одређења се може назрети Блумово наглашавање значаја срединских утицаја у развоју талента.

Истраживања Блума и сарадника о условима школског учења резултирала су, да се подсетимо, општим закључком да оно "што било која особа на свету може да научи, скоро све особе могу да науче *ако* су им обезбеђени погодни ранији и садашњи услови учења" (Bloom, 1985б: 4). Изузетак од овог правила чине, по Блуму, 2-3% особа са озбиљним емоционалним и телесним тешкоћама, односно могло би да буде 1-2% особа које уче са изузетно великом лакоћом. Другим речима, ако им се пружају "повољни услови учења" (*favorable learning conditions*), школско постигнуће, способност и брзина учења као и мотивација за даље учење 95% ученика ће постати веома слични – сматра Блум. Примери повољних услова учења би били, по њему, *mastery learning* и *tutoring*, а резултати његових истраживања указују, на пример, да туторинг доводи до тога да просечни ученици постижу боље резултате у учењу од 98% ученика који се подучавају на уобичајен начин у групи (уп. Bloom, 1985б).

Имајући све то у виду, Блуму се наметнуло питање развоја талента, то јест како су еминентни појединачници на разним подручјима цењене људске делатности откривени и подстицани, како је текао њихов развој и да ли су њихова изузетна постигнућа резултат неких "урођених и ретких особина и/или [...] специјалног обучавања и подстицања" (Bloom, 1985б: 5). Да би дошао до одговора на та питања, Блум је са својим сарадницима спровео ретроспективно истраживање које је довело до значајног увида у процес развоја талентованих појединача о ком ће у наставку бити више речи. Али, пре тога бисмо указали на неке методолошке аспекте овог истраживања.

Блум је најпре, с обзиром на ограничења која су му наметала расположиво време и финансијска средства, бројна подручја

талента (*talent fields*) сврстао у четири широка подручја: 1) *спортишка* или *психомоторна* подручја; 2) *естетичка, музичка* и *уметничка* подручја; 3) *когнитивна* или *интелектуална* подручја; и 4) подручја у којима је нагласак на *интерперсоналним односима*. Мада се не могу строго одвојити, ова подручја се разликују, сматра Блум, према способностима које изискују, истукствима у учењу и развоју. У оквиру сваког од та четири широка подручја талента он и његови сарадници су одабрали по два ужа подручја која се разликују по томе што укључују очигледно различите и добро дефинисане активности и за која постоје релативно објективни критеријуми као што су такмичења, постигнути успеси и награде на основу којих се могу одабрати двадесет и пет најистакнутијих појединача на том подручју у Сједињеним Државама. На тај начин су се определили за олимпијске плivaче и тенисере (спортивска или психомоторна подручја), концертне пијанисте и вајаре (естетичка, музичка и уметничка подручја) и истраживаче на подручју математике, односно неурологије (*research mathematicians, research neurologists*; когнитивна или интелектуална подручја). На претходном списку нема представника подручја у којима је нагласак на интерперсоналним односима (нпр. учитељи, психологи, социјални радници и др) услед тога што Блум и сарадници нису могли да нађу задовољавајуће критеријуме на основу којих би били сигурни да су у узорак укључили појединаче који су "постигли национални или интернационални ниво способности у интерперсоналним односима" (Bloom, 1985б: 10). Истраживачи су затим ступили у контакт са неким истакнутим стручњацима, учитељима и научницима са подручја за која су се определили и затражили од ових да им помогну да пронађу критеријуме на основу којих ће

моћи да изаберу двадесет и пет најистакнутијих појединаца на сваком од тих подручја талента. Наравно, Блум признаје да су на тај начин можда испустили неке веома талентоване појединце, али сматра да све особе које су укључене у истраживање недвосмислено спадају у сам врх на датом подручју талента.

У жељи да избегне евентуалне веће проблеме са памћењем неких раних искустава као и да повећа вероватноћу да бар један од родитеља буде још жив и пружа податке о раном развоју испитаника, односно помогне у разумевању промена улоге породице, током времена, у развоју талента, Блум је одлучио да у узорак укључи, уз извесне изузетке, појединце који су у тренутку испитивања имали мање од 35 година, мада се из прилога његових сарадника види да је услов да неко буду укључен у узорак био да у тренутку испитивања има мање од 40 година (уп. нпр. Gustin, 1985; Sosniak, 1985; Monsaas, 1985). Да би избегли могуће разлике у развоју у зависности од земље порекла, Блум и сарадници су решили да у узорак укључе само оне истакнуте појединце који су рођени и одгажени у Сједињеним Државама. Изабрани појединци су у задовољавајућем броју прихватали да учествују у истраживању тако да се коначни узорак састојао од укупно 120 испитаника, а у *Табели 1* су приказани неки основни подаци о њима.

Из *Табеле 1* се може видети да готово три четвртине (71,7%) испитаних чине особе мушких пола, односно да је сразмерно мали број испитаника женског пола посебно упадљив у случају "когнитивних или интелектуалних подручја" (само по један испитаник или по 5%). Стога се генерализације о истраживачима на подручју математике и неурологије, и у нешто мањој мери о концертним пијанистима, односе пре свега на

талентоване мушких пола, мада Блум и сарадници, по свему судећи, у томе не виде велики проблем. Исто тако, из *Табеле 1* се може видети да је распон узраста 21 година.

*Табела 1. Карактеристике испитаника укључених у истраживање Блума и сарадника**

Подручје талента	Број	Пол		Распон узраста (у годинама)
		М	Ж	
1. музика (пијанисти)	21	16	5	24-39
2. вајарство	20	12	8	- **
3. пливање	21	10	11	18-34
4. тенис	18	10	8	- **
5. математика	20	19	1	29-38
6. неурологија	20	19	1	31-39
Укупно	120	86	34	18-39

* Састављена према подацима изнетим у Sosniak (1985a, 1985b), Sloane & Sosniak (1985), Kalinowski (1985), Monsaas (1985) и Gustin (1985)

** Не наводе се подаци о распону узраста

Помоћу полуструктурисаног интервјуја који је обично трајао два до три сата прикупљени су подаци о развоју и едукацији изабраних талентованих појединаца, од приближно седме-осме до десетак година живота. У основи, истраживачи који су интервјуисали трудали су се да што мање интервенишу и препусте сваком испитанику да им исприча причу о свом личном развоју, уз услов да тиме буду покривене одређене теме, односно одређена унапред договорена питања која се тичу развоја и едукације ових. На крају интервјуја су сваког испитаника замолили за допуштење да ступе у контакт са њиховим родитељима и на-

јуважнијим учитељима и тренерима. Да би избегли велике додатне трошкове одласка до родитеља испитаника, ти интервјуји су обављени преко телефона.

У овом раду не можемо приказати, с обзиром на постављене циљеве и простор који нам стоји на располагању, резултате о развоју талента на појединим подручјима до којих су дошли Блум и његови сарадници. Стога ћемо овде укратко приказати само основне налазе и генерализације о развоју талента до којих је дошла ова група истраживача (Bloom, 1985b; в. такође: Sosniak, 1985b, 1985g, Sloane, 1985).

Блум (Bloom, 1985b: 508-509) резимира основне налазе овог истраживања на следећи начин:

1) Приступ детета подручју на ком ће се развијати његов таленат је најпре играног, рекреационог карактера. Следи дуготрајан период напорног учења, то јест рада према високим мерилима постигнућа ком се посвећује много времена. Затим долазе посебна искуства у учењу која јачају посвећеност појединца активности која на крају постаје његов позив, доживотна каријера или, можда само хоби. У овоме свакако да се могу препознати три етапе у развоју талента о којима ће у наставку бити више речи.

2) Породица је код талентованог појединца развила "етику рада" и учила га да је важно да у свему што ради да све од себе, с тим што би он то најпре примењивао на послове у кући и школи, а затим, касније, првенствено на активности са подручја талента.

3) Родитељи су снажно подстицали развој свог детета на том подручју талента, односно пружали му много мању подршку у развоју на неким другим подручјима.

4) Ниједан од проучаваних истакнутих појединца није достигао највише домете у

учењу самостално, већ је у свим етпама развоја била пресудна улога њихових учитеља. Притом су се улога породице и карактеристике учитеља и подучавања мењали током времена.

5) Да би током периода од најмање десет година појединац остао привржен одређеном подручју талента, потребно је да постоје "јасни докази о постигнућу и напретку" (Bloom, 1985b: 509) у све сложенијем и тежем процесу учења.

Етапе развоја талената

У дуготрајном и континуираном процесу учења до нивоа експерта који обично траје од десет до петнаест година и који није завршен ни онда када талентовани појединци више немају одређене учитеље или тренере, Блум и сарадници разликују три етапе (*stages*): ране године (*the early years*), средње године (*the middle years*) и касније године (*the later years*). Узраст на ком поједине етапе почињу и завршавају се умногоме зависи од подручја талента, али и у оквиру сваког подручја постоје знатне индивидуалне варијације. Тако, на пример, на редовне часове клавира будући пијанисти су почели да одлазе у просеку са шест година, будући врхунски пливачи обично са осам година, а будући математичари пет или више година касније. Што се индивидуалних разлика у оквиру појединих подручја тиче, испитивани концертни пијанисти су, примера ради, почели да узимају часове клавира између треће и девете године живота (узраст најмлађег, односно најстаријег од њих приликом почетка узимања тих часова).

Почетак *I етапе* у развоју талента схваћеног првенствено као процеса учења је, по свој прилици, тешко одредити и укључује прва искуства са одређеним доменом

талента. У њој преовлађује игровни приступ активностима из тог домена за који су, у већини случајева, родитељи посебно заинтересовани. Тако су родитељи врхунских пливача и тенисера тежили да, од низа активности које су их занимале, преферирају спорт, а често су били чланови неких спортских клубова и користили услуге оближњих спортских објеката, дружили се са особама које су такође заинтересоване за спорт, породично су се играли спортских игара, гледали спортска такмичења и разговарали о успесима локалних спортиста. Исто тако, они су често подстицали своју децу да се играју напољу, да трче, пливају, а не да седе унутра и читају књиге (уп. Sloane, 1985).

Након извесног времена, опажајући способност и заинтересованост свог детета за одређено подручје талента, родитељи одлучују да ангажују неког учитеља или тренера. При томе, они се ретко руководе стручним квалитетима учитеља или тренера јер у то време имају веома мало искуства о томе, већ случајним факторима, као што су просторна близина и спремност да држи часове њиховом детету – примећује Блум. Из ретроспективе, ти први учитељи, иако се за мало њих може рећи да су били изузетни на датом подручју талента, "вероватно су били најбољи за подучавање почетника на неком подручју" (Bloom, 1985b: 513). Они су чинили привлачним и лепим почетно учење на одређеном подручју талента јер су у великој мери користили награђивање у облику похвала, одобравања или чак давања бомбона, док су критичке примедбе ретко стављали. Стога је почетно учење умногоме личило на игру, мада су ови учитељи знали да дају одређене задатке које је, на пример, у случају пијаниста, требало урадити током седмице под надзором једног од родитеља (најчешће

је то била мајка), као и да уоче недостатке код детета и да му помогну да их отклони.

Овде бисмо истакли и то да се за већину испитаника из узорка сматрало да брзо уче и да су на часове долазили веома спремни и након што су савладали задатке које су им њихови учитељи поставили. Блум истиче да није познато да ли су они заиста брже учили од других, али да је јасно да је већина њих манифестовала напредак у учењу током времена и да је истицање њихове посебности од стране учитеља имало снажно мотивационо дејство. Надаље, учешће на локалним приредбама или такмичењима имало је за последицу интензивно вежбање како би дали свој максимум у том тренутку и то је обилато награђивано похвалама и признањима од стране особа из окружења.

На тај начин, са стицањем извесних признања, дете се све више ангажује на датом подручју талента, увиђа да више може да постигне на том него на неким другим подручјима и више не учи само да би удоволјило родитељима и учитељу, већ зато што је то подручје постало подручје које га посебно занима. Након неколико година, други почињу да га идентификују као "пливача", "пијанисту", "математичара" итд, односно и само почиње себе да доживљава као таквог. Међутим, као што истиче једна од Блумових сарадница (Sosniak, 1985b: 414) поводом пијаниста, у овом периоду деца постају свесна "да музицирање није само игра, већ и нешто што се може озбиљно учити". Транзиција са игровног приступа активностима из домена талента за који је млада особа определјена на прихваташе тих активности као озбиљну делатност коју треба марљиво изучавати је, у случају пијаниста, понекад имала драматичан ток (нпр. слушајући концерт неког истанутог пијанисте), док је код неких била практично неприметна. У одређеном тре-

нутку, након извесног периода подучавања, учитељ или родитељ доносе одлуку да је дошло време да се дететом бави неко ко зна више и боље.

Опредељењем за новог учитеља или тренера, који обично више не станује у близини, који ужива велики углед као стручњак за тај посао и стога може да бира кога ће подучавати на основу посебне провере и коме треба платити знатно више, почиње следећа фаза у развоју талента.

За *II етапу*, коју Блум и сарадници, као што смо видели, називају "средње године", карактеристичан је нагласак на техничким аспектима активности уз захтев да се за релативно кратко време, интензивним вежбањем, они савладају до максимума који одређена млада особа може постићи. Реч је о технички свирања клавира, пливања, играња тениса итд. и учитељи у овој фази су перфекционисти који постављају захтеве за чије остварење је неопходно по неколико сати вежбања дневно. Истовремено, подучавање добија нову димензију која, у случају пијаниста, значи захтев за дубљим разумевањем намера композитора одређеног музичког дела, заједничко разматрање различитих могућности интерпретације итд. Такмичења и наступи се користе за евалуацију претходног рада, уочавање недостатака и изналажење начина њиховог превазилажења. Мишљење учитеља и вршијака који се такође обучавају на том подручју талента (у овој фази већина блиских пријатеља и особа са којима се дружи су такође ангажовани на истом подручју талента) сада постају важнији подстицаји од похвала родитеља и других блиских особа. Истовремено се мења и улога породице, то јест родитеља услед тога што ови обично више не могу да контролишу развој свог детета на подручју талента. Стога се њихова улога сада своди на обезбеђивање ма-

теријалних средстава за плаћање часова учитељима, учешће на такмичењима или наступима, евентуалну набавку боље опреме или инструмената, вожњу детета до учитеља и натраг и, наравно, пружање емоционалне подршке у овој фази напорног рада на подручју талента. Све то често изискује знатне промене у животном стилу породице, али у детаље о томе овом приликом не бисмо залазили.

Наведимо и то да током ове фазе талентовани појединци се све више посвећују "свом" подручју талента и почињу да постављају, поред краторочних, дугорочне циљеве да постану "изврсни пливачи", признати "концертни пијанисти", "истраживачи на подручју математике" итд. Спољашњи притисци и подстицаји (учитеља, родитеља, вршијака итд) су и даље важни за њихово напредовање на подручју талента, али је очигледно да њихова "унутрашња мотивација" постаје све значајнија, да они почињу да се критички односе према свом раду.

Знатни успеси на подручју талента и докази о постојању великог интересовања за то подручје наводе саму особу, њене родитеље, њеног учитеља и друге стручњаке да почну да разматрају могућност даљег обуčавања код неког од малобројних врхунских учитеља (*master teachers*) или на некој од престижних образовних институција. Пре него што се изврши избор, траже се мишљења многих стручњака и других познавалаца ове проблематике, али одмах треба речи да је таквих учитеља за обуку на највишем нивоу веома мало и, како наводи Блум, у Сједињеним Државама би за свако подручје талента било свега 8-10 таквих учитеља. Критеријуми приликом пријема које кандидатима постављају ови учитељи су изузетно високи, а кад они неког прихвате

значи да очекују да ће овај постићи највише домете на датом подручју под одређеним условима. Међутим, тиме већ почиње следећа, трећа етапа развоја талента.

За *III етапу*, то јест "позне године" развоја талента карактеристичан је захтев који, како талентоване младе особе, тако и њихови врхунских учитељи, описују као "препуштање учитељу без резерве". Захтеви које такви учитељи постављају непрекидно се повећавају да би се у једном тренутку дошло до граница људских могућности, односно значили остваривање нечега што ником до тада није пошло за руком. У случају олимпијских пливача то би било постизање новог светског рекорда или, код математичара, да реше задатак који још нико није решио.

Уз помоћ врхунских учитеља, талентовани млади пијанисти, примера ради, даље усавршавају свој начин извођења појединачних музичких дела. Учитељ слуша, налази извесне недостаке које интензивним вежбањем треба отклонити до следећег часа, а на тај начин се анализују и јавни наступи. Стога се за сваки сусрет са својим учитељем талентовани млади спремају као да ће свирати на концерту пред пуним аудиторијумом. Истовремено, уче историју домена за који су се определили и покушавају да изграде сопствени стил. Да би се то постигло, у овој етапи детаљи постајају мање важни од ширег схватања музике. У томе су, поред учитеља, од значаја критичари и колеге-вршњаци са којима разговарају о томе и које посматрају на који начин приступају питањима стила и значења у музici. Мотивација талентованог појединача је сада постала понајвише интринзична и у вези је са ширим циљевима којима он тежи.

У овој етапи, примарна улога родитеља је да обезбеде финансијска средства. Заједно

са својим учитељем, талентоване особе одређује шта ће и како ће учити у следећем кораку. Учитељи су такође значајан извор подршке и од помоћи у успостављању контаката и срећивању уласка у подручје талента као професионалци, научници или истраживачи. Колеге-вршњаци се истовремено међусобно такмиче и пружају емоционалну подршку једни другима.

На крају приказа Блумовог истраживања и схваташа развоја талента, наведимо и његову занимљиву претпоставку о постојању "многих грешака" у развоју талента које би се пре свега дешавале приликом прелаза из једне етапе у другу. Из материјала добијеног емпиријским истраживањем је очигледно да су такве грешке брзо исправљене у случају појединача који су постигли највише домете у свом домену – сматра Блум. Напротив, "случајност и [неисправљена] грешка могу помоћи у објашњењу зашто тако мало појединача који почињу на неком посебном подручју талента остају на том подручју талента током много година неопходних за његов потпун развој" (Bloom, 1985b: 532)

Дискусија

Да би избегли неке од познатих тешкоћа проспективних лонгитудиналних истраживања даровитости (пре свега дуго трајање и велики финансијски издаци уз неизвесност да ли ће довољан број укључених у узорак заиста постићи највише домете на свом или својим подручјима талента), Блум и сарадници су се определили за ретроспективно лонгитудинално истраживање еминентних појединача на одређеним подручјима цењене људске делатности. Међутим, у ретроспективним истраживањима се поставља питање да ли

испитаници могу тачно да се сете догађаја који су се десили пре доста времена, односно да ли су њихови извештаји о тим догађајима "обојени временом или знањем о каснијем развоју догађаја" (Vernberg & Jacobs, 2001: 35). Овај приговор умногоме стоји и онда када се извештаји различитих појединаца (у Блумовом истраживању: талентованих појединаца, њихових родитеља и учитеља или тренера) слажу, јер не треба искључити могућност конвергентне пристрасности у ситуацијама у којима су интензивно уплатене две или више особа у веома близком међусобном односу. Ипак, као што смо већ напоменули у претходном одељку, Блум и његови сарадници су предузели низ мера како би побољшали тачност изјава испитаника и то је довело до многих вредних и занимљивих резултата, односно генерализација о развоју талента које чине оправданим евентуално понављање или проширивање истраживања на друга шире и ужа подручја талента (нпр. екипне спортиве), друге средине (укључујући и оне које су нпр. одгајени и школовани у Европи или Азији, а затим постигли врхунске резултате на свом подручју талента у САД, али су овом приликом, из методолошких разлога, намерно изостављени) итд. Уједно, сматрамо да ти резултати и генерализације чине не само оправданим (Rutter, 1994), већ и неопходним проспективно лонгitudинално истраживање развоја талента полазећи од значаја учења и промена у процесу учења у том развоју. Тако се, на пример, поменута Блумова констатација да није познато да ли је већина појединаца из узорка заиста учила брже од других, не може емпиријски проверити без лонгitudиналног истраживања у ком би се прикупљали подаци о томе у свим етапама развоја. То важи и за Блумову замисао о "грешкама" у развоју многих

талентованих појединаца о којој је било речи на крају претходног одељка.

Изразом "промена у процесу учења у том развоју" антиципирали смо једно значајно питање око којег не постоји сагласност између чланова истраживачког тима и које може да изазове недоумицу код читаоца: да ли се поменуте етапе односе на учење или развој талента? Наиме, док на пример Блум (Bloom, 1985б; 1985в) и Слоун (Sloane, 1985) говоре о "етапама развоја талента", Сосниак (Sosniak, 1985в: 431) пише да су то "етапе учења, а не људског развоја" и инсистира на потреби за разликовањем "учења" од "људског развоја". Наравно, у развојној психологији се одавно прави разлика између учења и развоја, а однос између та два процеса представља један од великих проблема развојне психологије (уп., нпр., Пијаже & Inhelder, 1996; Vygotsky, 1997). По немачком психологу Ролфу Ертеру (Oerter, 1973: 497), однос између та два појма је двојак: с једне стране, учење је шири појам од развоја ако се на развој гледа као на облик учења који је дуготрајан, иреверзибилан и доводи до све веће диференцијације и структурације, односно "закони учења [се] схватају као општи принципи људског понашања. С друге стране развој се може схватити као шири појам, и то заправо не само постављањем једне веома широко схваћене дефиниције [...] већ и с обзиром на процесе сазревања и раста који се у организму одигравају независно од учења." У складу с тим, изгледа да је за Сосниакову појам развоја шири од појма учења то јест да је и за њу као и за многе друге психологе, учење аспекат развоја. Стога је јасно да Блум и други чланови истраживачког тима говоре о етапама развоја пре свега на основу утврђених разлика у учењу, имајући притом вероватно, као и њихова колегиница, на уму да се учење може схватити као аспекат раз-

воја. Међутим, за разлику од Сосниакове, која тежи да на учење гледа као на релативно независан аспект развоја и да на томе устрагаје, њихово више или мање експлицитно схватање односа између развоја и учења претпоставља знатан утицај учења на развој и због тога су за њих уочене етапе у процесу учења несумњиво значајне етапе развоја талента као таквог.

Међутим, далеко значајнија од те разлике између поједињих чланова истраживачког тима јесте чињеница да се на њихове етапе учења или развоја талента и карактеристике процеса учења позивају савремени истраживачи развоја врхунског постигнућа, односно да резултати ових истраживања умногоме потврђују налазе Блума и сарадника. У том смислу се један од водећих истраживача на том подручју, К. Андерс Ериксон (Ericsson, Krampe, Tesch-Römer, 1993) ослања, у свом опису процеса развоја експертног перформанса, на Блумов трофазни модел развоја талента који допуњује четвртом етапом у којој појединци превазилазе своје учитеље да би дали нешто значајно ново на подручју талента коме су се посветили.

Блумов закључак о значају дуготрајног, напорног учења од најмање десет година за развој талента је у складу са једним од најзначајнијим, ако не и најзначајнијим налазом (нпр. по мишљењу Ролфа Ертера; Оертер, 2002), током последње две деценије, у вези са постанком високих постигнућа. Реч је о налазу о важности дуготрајног, сврховитог интензивног увежбавања које поменути К.А. Ериксон назива *deliberate practice*. То је теоријски оквир који објашњава експертско постигнуће у терминима стечених карактеристика које резултирају из продуженог сврховитог интензивног увежбавања (*deliberate practice*) и који ограничава улогу урођених

(наслеђених) карактеристика на опште нивое активности и емоционалности (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993: 363). Применом различитих метода (биографски подаци из интервјуа, посматрања свакодневних музичких вежбања, дневници, анализа једног типичног дана у недељи, извештаји других особа) дошло се до налаза да ниво експертизе директно зависи од дуготрајног сврховитог интензивног увежбавања. Специфично, у једном истраживању младих виолиниста са Музичке академије у Берлину, помоћу поменутих метода извршено је поређење 10 најбољих виолиниста, 10 добрих виолиниста и 10 студената са теоријског смера (дакле: будућих професора музике). Резултати показују да су, до своје 18. године, најбољи виолинисти, у просеку, вежбали 7410 сати, добри виолинисти 5301 сат, а будући професори музичког 3420 сати (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Исто тако, резултати истраживања дуготрајног сврховитог интензивног увежбавања указују на значај "јединствених срединских услова и родитељске подршке" (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993: 365) које су, као што смо видели, истицали Блум и сарадници. Наравно, новија истраживања, применом других метода и на другим узорцима талентованих поједињаца, не доводе само до потврде или прецизирања налаза Блума и сарадника, већ и до резултата који, опште узев, нису у складу са тим налазима. Тако су, на пример, Ериксон и сарадници (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993) установили следећу релацију између времена почетка увежбавања и нивоа постигнућа: ако неко радије почне са увежбавањем, на крају ће показати виши ниво постигнућа од оног које провео исту количину времена у вежбању или је касније почeo да вежба. Надаље, онај које је касније почeo и мање вежбао постићи

ће слабије резултате од оног ко је касније почeo да вежба или је вишe времена провео у вежбању. У прилог томе, у једном истраживању се испоставило да су водећи виолинисти двадесетог века почели три године раније са увежбавањем од осталих виолиниста из узорка који су такођe били врхунски: први су почели у просеку са 5 година, други у просеку са 8 година. Ериксон и његови сарадници доводе у везу супериорност раног започињања учења у једном домену искључиво са обимом дуготрајног, свхровитог интензивног увежбавања које, ако се касније започиње, не може се надокнадити. У развојној и педагошкој психологији се много расправља о томе и неки сматрају да, имајући у виду да око девете године долази до стабилизације нечије позиције на тестовима музичких способности, само пре тог узраста има смисла подстицање музичке даровитости (уп. Oerter, 2002).

Коначно, наведимо и то да, упркос томе што се Блуму може замерити да је вишe описао него што је објаснио развој талента, његови налази и генерализације о том развоју су умногоме у складу са неким савременим теоријским моделима талента и развоја талента као што су, на пример, Симонтонов (Simonton, 1999) или Фелдманов (Feldman & Bewamin, 1986).

Закључно разматрање

Блум сматра да се на основу резултата његовог истраживања може закључити да су персонални и други захтеви неопходни за развој талента на многим подручјима такви да би, уз одговарајуће услове у породици и школи, односно могућности за учење, велики број особа "могао да учи добро на једном или вишe подручја талента" (Bloom, 1985b: 548). Наравно, то не значи да би све оне постигле

врхунске резултате као његових 25 најбољих на одабраним подручјима талента. Овај закључак о развоју талентованих појединача је у складу са његовим раније поменутим општим закључком о могућностима и условима учења скоро свих људи.

То најпре има две опште, међусобно повезане импликације: 1) за развој талента или талената *неких* појединача до највишег нивоа постигнућа и 2) за развој талента или талената *већине* појединача до оптималног нивоа постигнућа у датом друштву.

Из истраживања Блума и сарадника се, по нашем мишљењу, може закључити да од редовне школе не треба да очекујемо превише када је реч о образовању појединача који ће једног дана остварити врхунска постигнућа на једном или вишe подручја цењене људске делатности. Уосталом, резултати истраживања ефекта уобичајених школских програма за даровите нису једнозначни и не указују на изразитији позитиван учинак, посебно у случају изузетно даровитих или талентованих (уп, нпр, Winner, 1996; Benito, 2003). Стога су захтеви многих родитеља талентоване или даровите деце и стручњака за даровитост зацело нереални и примарни друштвени чинилац остаје породица. Ми, наравно, можемо да замислимо и боља решења за питање развоја даровитих и даровитости, али је чињеница да у савременом друштву заснованом на конкуренцији и "пословном ризику", развој потенцијала појединача остаје пре свега ствар породице, то јест родитеља и њихове спремности да се упусте у аванттуру звану развој даровитости једног или вишe њихове деце, с обзиром на све факторе који утичу на тај развој и неизвесност крајњег исхода тог подухвата.

Блум истиче, као што смо видели, пресудни значај *учитеља* у процесу развоја талента. С обзиром на то да су неопходне

компетенције успешних учитеља различите у појединим фазама, поставља се питање образовања учитеља за појединачна подручја, посебно за другу и трећу фазу развоја талента. Ако су тачне Блумове процене да за свако подручје талента у САД има од осам до десет врхунских учитеља који могу подучавати појединце у трећој фази развоја талента и ако је то тако и другде, онда се може поставити питање да ли у земљама величине Србије за многа подручја постоји иједан такав учитељ и шта се може учинити да бисмо их имали и тиме испунили један од кључних услова за развој талента неких наших младих до највишег могућег нивоа. У једној напомени Блум је навео (Bloom, 1985в: 523) претпоставку да би, без својих првих учитеља, многи талентовани појединци вероватно прекинули активност на одређеном подручју талента, али и да они можда не би више напредовали да су и даље остали да уче код тих учитеља. Имајући у виду потребне особине и компетенције првих учитеља које су утврдили Блум и сарадници, чини се да је то максимум који можемо реално очекивати од већине учитеља и наставника у редовној основној школи и стога нагласак у њиховој едукацији за рад са даровитима треба да буде на тим особинама и компетенцијама. Уједно, Блум даје до знања да су учитељи талентованих у другој и трећој етапи, прилично добро награђивани за свој рад (Bloom, 1985в) – налаз који наводи на размишљање да ли се, без адекватног награђивања и у условима структуралне друштвене кризе која се може охарактерисати као хронична колективна стресна ситуација (Божин, 2001), од наших просветних радника могу очекивати не само истински врхунски, већ и знатно бољи резултати него сада.

Блум истиче, као што смо видели, да је значајан услов истрајавања током најмање десет година учења на одређеном подручју

талента да постоје "јасни докази о постигнућу и напретку". Другим речима, учитељи спроводе континуирану евалуацију ефекта учења и у зависности од претходно постигнутог одређују шта ће се као следеће учити. Облик евалуације се мења током времена, да би при крају треће етапе резултирала оспособљеношћу талентованог појединца за аутоевалуацију. Импликације овога за евалуацију у редовној школи (Mietzel, 2001) су очигледне и стога се на томе овде не бисмо се посебно задржавали. Уместо тога, поменули бисмо нешто што је у непосредној вези са евалуацијом: процесуални карактер дијагностиковања потенцијала појединца за највиша постигнућа на датом подручју талента. Наиме, од процена релевантних особа из окружења као што су учитељи, родитељи, стручњаци и, у све већој мери, од самог појединца, зависи да ли ће се наставити са радом на вишем нивоу то јест прећи у следећу етапу развоја талента.

Оште узев, оно што погодује оптималном развоју свих ученика добро је, али не и довољно, за развој оних који се спремају за врхунска иновативна остварења: компетентни, мотивисани учитељи и наставници који воле свој посао и труде се да што боље упознају своје ученике, који знају како и с мером применују најпогодније наставне методе, укључујући и оне које су у датом тренутку на цени, адекватно опремљена школа са оптималним бројем одељења и ученика у сваком одељењу итд. Притом бисмо посебно издвојили значај постављања високих стандарда постигнућа, како у породици у функцији благовременог развијања "етике рада" код деце, тако и у школи у циљу подржавања и подстицања даљег развоја те етике, односно побољшања обима и квалитета стечених знања и вештина (уп. Winner, 1996).

Литература

- Antonovsky, Aaron (1987): *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*, San Francisco – London, Jossey - Bass.
- Benito, Yolanda (2003): *Copiii supradotati: Educatie, dezvoltare emotionala si adaptare sociala*, Iasi, Polirom (orig. izd: Los chicos superdotados. La educación, el desarrollo emocional y la adaptación social, bez mesta i god. izd).
- Bloom, Benjamin S.(1970): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева*, књига I: Когнитивно подручје, Београд, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Bloom, Benjamin S.(Ed.)(1985a): *Developing Talent In Young People*, New York, Ballantine Books
- Bloom, Benjamin S.(1985b): "The Nature of the Study and Why It Was Done", у: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (стр. 3-18), New York, Ballantine Books.
- Bloom, Benjamin S.(1985v): "Generalizations About Talent Development", у: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (стр. 507-549), New York, Ballantine Books.
- Божин, Аурел А.(2001): *Личност и стириес: Осечај кохерентности и превладавање стириеса у условима другијивене кризе*, Вршац, Виши школа за образовање васпитача и Одељење Учитељског факултета.
- Божин, Аурел А. (2004): *Позитивна психологија и даровитост*, Зборник радова са X међународног научног скупа "Стратегије подстицања даровитости" (стр. 27-35), Вршац, Виши школа за образовање васпитача.
- Чудина-Обрадовић, Мира (1990): *Надареност: Разумијевање, препознавање, развијање*, Загреб, Школска књига.
- Eisner, Elliot W. (2000): Benjamin Bloom 1913-99. Retrieved October 24, 2006 from <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/Bloome.pdf>
- Ericsson, Anders K., Krampe, Ralf Th., Tesch-Römer, Clemens (1993): "The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance", *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Feldman, David H., Benjamin, A.C (1986): Giftedness as a Developmentalist Sees It. У: Sternberg, R.J., Davidson, J.E (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (стр. 285-305), Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Gustin, William C.(1985): "The Development of Exceptional Research Mathematicians", у: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (стр. 270-331), New York, Ballantine Books.
- Horowitz, Frances D., O'Brien, Marion (1989): "Надарена и талентирана дјеца: Резина знања и смјернице истраживања", у: М. Ковачевић, Н.Н. Шољан (ред.), *Психолоџиска знаност и едукација* (стр. 159-172), Загреб, Школске новине (ориг. изд: "Gifted and Talented Children: State of Knowledge and Directions for Research", American Psychologist, 41, 1986, pp. 1147-1152).
- Kalinowski, Anthony G.(1985): The Development of Olympic Swimmers. У: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (стр. 211-269), New York, Ballantine Books.
- Mietzel, Gerd (2001): *Pedagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*, 6., korrigierte Auflage, Göttingen, Hogrefe.
- Monsaas, Judith A.(1985): Learning to Be a World-Class Tennis Player. У: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (стр. 19-67), New York, Ballantine Books.
- Oerter, Rolf (1973): Entwicklung. у: Arnold, W., Eysenck, H.J., Meili, R.(Hrsg.), *Lexikon der Psychologie, Erster Band* (стр. 496-504), Freiburg – Basel – Wien, Herder.
- Oerter, Rolf (2002): Hochleistungen in Musik und Sport. У: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, 5, vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage (стр. 787-799), Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.

- Пијаже, Жан, Инхелдер, Бербел (1996): *Интелектуални развој дечијета: Изабрани радови*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rutter, Michael (1994): Beyond Longitudinal Data: Causes, Consequences, Changes and Continuity, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 928-940.
- Seligman, Martin E.P (1998): *Building Human Strength: Psychology's Forgotten Mission*, APA Monitor, 29(1).
- Seligman, Martin E.P., Csikszentmihalyi, Mihaly (2000): *Positive Psychology: An Introduction*, *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Simonton, D. K. (1999): "Talent and Its Development: An Emergenic and Epigenetic Model", *Psychological Review*, 106, 435-457.
- Sloane, Kathryn D.(1985): "Home Influences on Talent Development", y: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (str. 439-476), New York, Ballantine Books.
- Sloane, Kathryn D., Sosniak, Lauren A. (1985): "The Development of Accomplished Sculptors", y: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (str. 90-138), New York, Ballantine Books.
- Sosniak, Lauren A. (1985a): "Learning to Be a Concert Pianist", y: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (str. 19-67), New York, Ballantine Books.
- Sosniak, Lauren A. (1985b): "Becoming an Outstanding Research Neurologist", y: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (str. 348-408), New York, Ballantine Books.
- Sosniak, Lauren A. (1985v): "Phases of Learning. y: Bloom", B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (str. 409-438), New York, Ballantine Books.
- Sosniak, Lauren A. (1985g): "A Long-Term Commitment to Learning", y: Bloom, B.S.(Ed.), *Developing Talent In Young People* (str. 477-506), New York, Ballantine Books.
- Vernberg, Eric M., Jacobs, Anne K.(2001): "Methods of Research in Developmental Psychopathology and Treatment Effectiveness", y: Walker, C.E., Roberts, M.C. (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology*, Third Edition (str. 34-47), New York, Wiley.
- Vygotsky, Lev S. (1997): Interaction Between Learning and Development. y: Cole, M., Gauvain, M. (Eds.), *Reading on the Development of Children*, Second Edition (str. 29-36), New York, W.H. Freeman.
- Winner, Ellen (1996): *Gifted children: Myths and Realities*, New York, Basic Books.
- Wottawa, Heinrich, Hossiep, Rüdiger (1997): *Anwendungsfelder psychologischer Diagnostik*, Göttingen, Hogrefe.

Summary

There is a double aim of this paper: 1) getting acquainted our professional auditorium with one of the most important research of the gifted in recent decades – research of the development of the talented of Benjamin S. Bloom and his associates (Bloom, 1985); 2) Revealing implications of this research to our pedagogical-educational praxis. Taking this into account, we show in this paper a wide context and multiple importance of the issue of the gifted. There is a review on the use of the term "talent" within the area of the research of the gifted, and also on the analysis of this research. We are particularly focused on different stages of talent development as well as the most important generalizations in this development. After the critical review on the method, results and theoretical discussion of Bloom and associates, the author shows some implications of all of it for our pedagogical-educational auditorium.

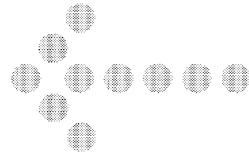
Key words: the gifted, talent, stages of talent development, conditions of successful learning, retrospective research



Дејан Вук Станковић
Учитељски факултет, Београд

Прегледни
научни чланак

Различићи присути и проучавању морала и шијови етичког знања



Резиме: Аутор излаже појмове морала, појмовног одређења етике, различите присутие истраживању морала и указује на различите типове знања која су се односе на морал. Феномен морала црквено је повезан са важним карактеристикама човека (способношћу артикулисаног говора и мишљења, друштвеног и животног подређеном правилима). Морал представља живот заснован на правилима. Уочено узев, морална правила базе се одређењем појмова истравног и доброљубивог.

Етика као филозофска дисциплина тежи ка рационалном сазнању о добром и истравном. Етика и мноштво научних дисциплина формирали су различите присутие моралу. Међу присутима најбитнији су следећи: нормативни, међаетички, примењено етички и дескриптивно-каузални. Ова четири присути формирају различите типове знања: етичко знање и знање о етици.

Кључне речи: морал, етика, присути моралу, знање о етици, етичко знање.

Једна од најопштијих одредница човека јесте да је он биће које има способности мишљења, артикулисаног говора и друштвеног живота.

Мишљење, артикулисани говор и друштвена предстаљају људску *differentia specifca* у односу на остатак живог и неживог света.

Што посредно, што непосредно, три поменуте одреднице воде ка још једном релевантном сазнању о човеку, а то је да је човек биће које своје поступање усмерава и про-

цењује с обзиром на различите типове правила.

На индивидуалном и на колективном плану, човеков живот је вођен правилима. Свест о правилима као конститутивном елементу људског света карактерише свакодневицу тако и научно и филозофско размишљање.

Као посебна филозофска дисциплина заокупљена, како је то још Аристотел тврдио, "светом људских ствари", етика свој услов настанка, развоја и сталног присуства

директно везује за специфичности људског постојања. Захваљујући способности промишљања, могућности да оно што је промишљено саопшти, човек може да створи, успостави, одржи, и по потреби, промени правила која му омогућавају да води мање-више хармоничан социјални живот.

У људском друштву постоји широк спектар правила која успостављају и одржавају координацију међу мноштвом различитих људских поступака. Међу мноштвом правила, морал, обичаји и право посматрају се као најзначајнији системи правила која реализују ове функције.

Као филозофска дисциплина, етика се, строго говорећи, бави моралом, стога се она најчешће и са правом дефинише као рационално сазнање о моралу.

Услед сложеног карактера етичких истраживања, тешко је *in stricto sensu* одредити њихов предмет.

Наиме, у етици, као и мање више свим другим филозофским дисциплинама, важи став да су различити мислиоци у различitim историјским епохама различито видели и формулисали предмет својих истраживања. Од принципијелног настојања да утврде основни циљ људског живота и промишљања о начину његове реализације, тежње да створе универзалне принципе поступања који могу да омогуће остваривање људске слободе, рефлексије о обрасцима поступања који увећавају укупну количину среће, преко суптилне и детаљне анализе особености моралног говора, логике и аргументације која се користи у моралним дебатама, све до актуелних контроверзних друштвених расправа о абортусу, сутаназији, клонирању људи, тероризму, полној, расној и свакој другој дискриминацији... Сва побројана питања

чине тематски оквир у којем су настала, настају и развијају се етичка истраживања.

И делимичан осврт на савремено стање етичких истраживања показује присуство готово свих тема које су биле што посредно, што непосредно део историјског развитка ове филозофске дисциплине. Савремена етика отворена је за промишљања о циљевима људског живота, расправе о проблему слободе на индивидуалном, политичком и глобалном плану, полемике о питањима и конкретним изазовима друштвене свакодневице, али је исто тако усмерена и ка даљим дискусијама о природи моралног говора и карактеру аргументације у моралним дебатама.

Без обзира на тематску разноврсност етике у њеном дугом и сложеном историјском развитку, треба истаћи да сваки покушај рационалне артикулације појма етике води преко увида у особеност морала спрам других система правила који регулишу међуљудске односе у друштвеној заједници. Стога у покушају да се одреди смисао и значење етике као филозофске дисциплине неопходан корак представља увид у *sui generis* морала.

Као и право и обичаји, етичке норме представљају систем правила који регулише међуљудске односе. Уопште узев, поменути системи правила чине скуп стандарда који прописују како треба поступати у друштвеној заједници. Уз то, сваки од поменутих система намеће одређени степен обавезности у индивидуалном и колективном поступању.

Конкретно, свако правило којем је подређено људско поступање прописује шта треба учинити и од чега се треба уздржати. Стога, постоји несумњива тачка преклапања између три нормативна система.

Међутим, моралне норме, поред тачки преклапања, поседују и тачке разликовања у односу обичаје и правне норме. Због потребе сажетости, истаћи ћу нека од релевантних разликовања између морала, права, и обичаја.

Генерално гледано, у односу на правне норме, моралне норме разликују се по начину настанка, степену одређености и начину санкционисања. У односу на обичаје, моралне норме разликују се по томе што је за њихов настанак и одржање потребан значајнији степен рационалности.

Обичаји и морал

Као системи правила, обичаји се континуирано успостављају путем истоветног или сличног поступања у ситуацијама које су по својим битним обележјима сличне. Учествалим понављањем одређени образац понашања постаје опште прихваћен. Као такав, он се спонтано, без нарочитог размишљања, усваја и постаје правило поступања на индивидуалном и колективном плану. Уколико се неком ко поступа у складу са обичајима постави питање о разлогима његовог поступања, најчешћи одговори могу бити следећи: "Такав је обичај", или "То је тако било, јесте и биће", "Тако сви раде"...

Када је поступање сагласно обичајима, нема нарочито детаљно и рационално обrazложенog обајшињења разлога. Одговори се крећу од беспоговорног прихватавања уобичајеног модела поступања до позивања на традицију у којој је важећа обичајносна пракса установљена.

За разлику од обичаја, етичке норме су одувек захтевале много већи степен рационалне обrazложенosti. Специфичност етике открива се у рационалном сазнању о томе

како треба поступати и којим циљевима треба тежити. За разлику од поступања сагласном обичајима, где питање о томе зашто се на одређени начин поступа нема нарочити значај, поступање вођено етичким нормама увек захтева и нуди разлоге који указују зашто одређени образац поступања има предности над другима.

Присуство значајно вишег нивоа рационалности представља тачку разликовања између етичких норми од обичаја. Управо виши ниво рационалности нуди и могућност увида у различите типове (само)критике.

Могућност (само)критичког преиспитивања етичких норми конститутивни је развој моралне свести. С друге стране, темељно нерефлексивни карактер обичаја не нуди велики простор за само(критику) делатника или групе делатника који поступају супротно обичајним нормама. Одступање од обичаја или није могуће или, ако се дододи, бива санкционисано по аутоматизму, дакле, без било какве накнадне рационализације у виду оправдања или обајшињења казненог поступка.

Стога ваља истаћи да се етички сензibilitет појединача или друштвене групе у великој мери развија онда и само онда када настане и утемељи се на способности рационалног сагледавања и преиспитивања властитих поступака, поступака других људи друштвених група или друштва у целини.

Право и морал

За разлику од обичаја код којих постоји занемарива улога рационалности у настанку и свакодневном практиковању, правне норме представљају производ људске рационалности који остварује значајну улогу на

индивидуалном и на колективном плану људског живота.

И док моралне норме могу настати спонтано, тј. непосредном акомодацијом људи на новонастале друштвене ситуације, као рационално, делимичним промишљањем познатих околности у новонасталој ситуацији, за правне норме се може рећи да представљају производ рационалног усаглашавања. Правило које има статус правног прописа настаје тачно утврђеним поступком. Најчешће је дефинисан државни орган који на тачно прописан начин доноси одлуку која у прописаном периоду постаје важећа.

Уз то, код правних норми постоји и тачно утврђени поступак ревизије, као што постоје и јасно дефинисане институције које брину о његовој делотворности у социјалној пракси, али и прописују и спроводе систем санкција у случају њихове повреде(а).

За разлику од права које представља тачно одређен и институционализован систем правила, морал, тачније морална правила, поред рационалне димензије одликује и одређени ниво спонтаности у настанку, као и објективне неодређености приликом санкционисања.

Наиме, као што је већ речено, моралне норме у фази свог настанка могу произаћи као непосредни одговор на новонасталу друштвену ситуацију. У исти мах, за разлику од видљивих и директно проверивих пракси кажњавања прописаних и спроведених у правном поретку, моралне санкције у највећем боју случајева подразумевају или субјективно осећање попут гриже савести или по интензитету променљиву и дифузну критику непосредног социјалног окружења.

Ипак, без обзира на наведене разлике, право и морал деле мноштво заједничких карактеристика. Витгенштајновски речено,

"породична сличност" морала и права има више различитих манифестација. Од заједничког вокабулара који се састоји у употреби израза као што су "треба", "исправно", "обавеза", "дужност", "права", али изнад свега истоветног заједничког нормативног садржаја који се односи на скуп основних принципа људског деловања.

Ради се, пре свега, о скупу принципа који недвосмислено прописују нужност ограничавања слободне употребе насиља, базичну неопходност поштовања датих обећања и уговора, неприосновеност институције својине. Због наведених нормативних садржаја у теорији и свакодневном животу фигурира свест о несумњивом значају правних и моралних норм за успостављање и опстанак људског друштва. Значај моралних и правних норм посебно је видљив у случајевима њиховог кршења када, по правилу, долази до манифестације различитих облика социјалног притиска.

Ако би се сумирао ток досадашњег излагања, могло би се истаћи да етика представља рационално знање о моралу, односно моралним нормама. Ове норме имају значајну улогу на индивидуалном и социјалном плану. Наиме, оне усмеравају и регулишу људске поступке. Усмеравање и регулација поступања како индивидуе тако и одређене(их) социјалне(их) група одиграва се посредством скупа знања које се односе на циљеве људског живота (концепције добра) и средstva za њихову реализацију (концепције исправног поступања).

Концепти *добро* и *исправно* чине средишњи елемент етичких истраживања и знања. И један и други концепт сугеришу шта се сматра за допуштено и недопуштено, што се захтева, а шта толерише, који поступци и какве личности се охрабрују и уважавају, а које не.

Најзад, последње, али не и најмање важно је питање на кога се морална правила односе? Познати британски етичари, попут Хобса, Бентама и Мила сматрају да се морална правила односе на понашање које се тиче других људи, док аутори са немачког говорног подручја, попут Имануела Канта, заступају став да се морална правила, пре свега, односе на индивидуалног делатника. Ова разлика између немачког аутора и англосаксонских аутора у великој мери је производ разлике у значењу речи *морал* у немачком и енглеском језику.

Ипак, духу и слову Кантових етичких списка, важи став да се поред индивидуалне стране моралних правила (кантовски речено, *максима*) мора узети у обзир компонента која се тиче других људи.

У прилог дискусији о ономе на кога се односе морална правила (адресат моралних правила), ваља навести теоријски став познатог, можда и најутицајнијег британског метаетичара XX века, Ричарда Мервина Хера (Hare, R., 2004: 122-132). Он је у књизи *Морално мишљење* нагласио да је морално правило врховни принцип индивидуалног поступања које индивидуа настоји универзализовати, тачније прописати као морално обавезујуће, како за самог моралног делатника, тако и за друге.

Различити приступи моралу

Као и код сваког сложеног и значајног предмета истраживања, и у погледу морала постоји мноштво различитих приступа чија делотворна примена доводи до стицања обиља разноврсних и често практично корисних знања.

Генерално гледано, када је реч о односу морала и знања, могу се разликовати два типа знања: *морална знања* и *знања о етици*.

Под *моралним знањима* подразумева се скуп знања који индивидуи омогућава да одлучи како треба да поступи у одређеним животним околностима, док знање о моралу, тачније теорија етика, као науке, морал третира као предмет научног знања на исти начин на који се, као предмети научног истраживања, третирају и друге предметне области позитивних наука. Морална знања имају практички значај, док знања о моралу омогућавају да напредујемо у погледу релевантних закључака о моралном феномену.

Разлика између моралних знања и знања о моралу ближе се може објаснити ако се прикаже различитост приступа који познаје дуг и у много чему комплексан развој моралне филозофије и наука које се директно баве феноменом морала

Међу бројним приступима моралу, треба издвојити четири приступа који су у највећој мери обележили развој знања о моралу:

- 1) *дескриптивно-научни приступ*;
- 2) *нормативни приступ*;
- 3) *метаетички приступ*;
- 4) *примењено-етички приступ*.

Због несумњиво различитог значаја који су историји моралне филозофије имали различити приступи феномену морала, пажња ће бити усмерена на дескриптивно-научни, метаетички и примењено-етички приступ, док ће излагање нормативно-етичког приступа бити остављено за засебан текст.

Дескриптивно-научни приступ

Дескриптивно научни приступ моралу примењује се у оквиру појединачних позитивно-научних дисциплина које, непосредно или посредно, морал сматрају за предмет свог истраживања. У ове дисциплине најчешће се убрајају научне дисциплине које се директно баве моралом, као нпр. социологија или психологија морала, али и дисциплине које посредно баве моралним феноменом, попут културне антропологије или етнологије. Тако се нпр. у оквиру психологије морала често разматра значај морала за психички живот човека или степен развијености морала у различитим фазама развоја човекове психе. С друге стране, у оквиру социологије морала тематизује се значај морала за структуру и функционисање друштва, покреће се тема о утицају релевантних социјалних фактора на став према владајућим моралним нормама, тачније испитује се социјално-класна условљеност моралних норми. У исти мањ, у оквиру културне антропологије истражују се питања о постојању и објашњењу првобитних структура моралног мишљења у примитивним друштвеним заједницама, односно упоредо се проучавају моралне норме у савременом свету и типови моралних норми и веровања у примитивним друштвима.

Главна карактеристика дескриптивно-научног приступа моралу је морал схваћен као чињеница коју треба што потпуније и прецизније описати и понудити различите типове каузалног објашњења. Оваква методолошка поставка важи како за морал као целину тако и за његове различите појединачне аспекте. Знање о моралу стечено у оквиру посебних научних дисциплина нема непосредни практични смисао. Позитивно-научно знање не сугерише морално пожељне облике живота, нити упућује на морално

оправдане обрасце понашања. Оно нам искључиво омогућава да више и потпуније разјаснимо значење моралног феномена.

Може се закључити да се смисао дескриптивно-научног приступа моралу огледа у разјашњењу и проширењу већ постојећег фонда нашег знања о моралу, а никако у креирању или одбацивању одређених моралних схватања или њиховој критичкој процени.

Метаетички приступ

Метаетички приступ у етици развија се у последњих година XIX и првим деценијама XX века. Метаетички приступ доминирао је етичким истраживањима више деценија. Штавише, био је кључна методо-лошка преокупација етике све до Серловог разрешења питања о односу чињеница и вредности, али и појаве Ролсове *Теорије правде* (Rols, Dž., 1971) која је значајно преусмерила интересовање са истраживања природе моралног језика на питања филозофије политике. Као тематска преокупација, метаетички приступ је дефинисао етичка истраживања у англоамеричком културном, пре-васходно академско-филозофском миљеу.

Посматран из перспективе историјског развоја филозофског мишљења, метаетички приступ етичким проблемима надовезује се на далекосежну промену, куновски речено, тематске парадигме филозофије. Историјски посматрано, прелазак филозофије са једног тематског подручја на друго догађа се у периоду преласка из XIX у XX век и у литератури се обележава тзв. *лингвистички преокрет*.

Синтагма *лингвистички преокрет* опишује далекосежну промену тематског подручја филозофије. Филозофско мишљење преноси своје интересовање са истраживања

и дискусија о свести (карактерише Модерну од Декарта до Хегела) на истраживање и дискусију посвећену проблему језика. Ова врста трансформације филозофије оставила је посебног трага на англоамеричке филозофе. Поред опсесије језиком, они су инспирацију за своје теоријске пројекте у различитим областима филозофског истраживања тражили у интензивном и ванредно плодном развоју симболичке (математичке) логике. Дубоки преображенја филозофије није остао без релевантног утицаја на етику. Најнепосреднији пример утицаја промене тематске парадигме, те окрета ка логичким анализама моралног говора је метастика.

Наиме, управо је метастика у свом настанку, структури и историјском развитку, непосредно објединила два момента двадесетовековног филозофског дискурса - фокусирање на језик и примену логичке анализе. Штавише, метастика се појмовно дефинише као филозофска дисциплина која има за циљ да логички анализира језик морала. Њено главно настојање огледа се у утврђивању значења израза којима се изражавају темељне категорије моралне филозофије "добро", "зло", "исправно", "неисправно", "дужност"...

Метастички приступ, теоријски доследно заснован, први је применио Џорџ Евдард Мур у делу *Принцији етике* (Mur, 1998).

Поред истраживања значења кључних етичких појмова, Мурова расправа има и још једну упечатљиву карактеристику, која се с правом може схватити као непосредна консеквенца концепта метастике уопште. Наиме, значењска анализа моралног говора је нормативно неутрална. Знање стечено путем метастике ни на који начин не утиче на конкретне одлуке и поступке моралних

делатника, већ искључиво употребљаваје и прецизира већ постојећи фонд знања о етици као предмету истраживања.

Као филозофска дисциплина, метастика побуђује не малу пажњу, пре свега академских кругова. У склопу богатог историјског развитка метастике током XX века формирали су се различити теоријски правци. Међу њима, најзначнији утицај остварили су и остварују следећи правци: *интуиционизам, дескриптивизам, емотивизам и прескриптивизам*.

Интуиционизам

Главни представник овог правца је британски филозоф Џорџ Евдард Мур. Од осталих представника метастичког интуиционизма треба поменути Керит, Причард и Рос.

За интуиционисте, основни морални принципи и судови су интуитивни, односно саморазумљиви. Они постоје по себи и као такви изражавају објективну реалност. Уз то, морални судови могу бити истинити и лажни. Важна карактеристика моралних принципа и судова је да им није потребно никакво рационално оправдање. Морални судови су сами по себи јасни и разговетни.

Интуиционисти држе да главни етички појмови као што су, напр. *добро, треба, нису подложни дефинисању и анализи*. Ово тврђење повлачи чињеницу за собом да не постоје други појмови на основу којих би кључни морални појмови били анализирани и дефинисани. Будући да су неподложни анализи и дефинисању, главни етички појмови, као, напр. *добро* представљају проста својства.

Поред тога што представља пример простог појма појам *добра* изражава и не-емпријско својство. То конкретно значи да се за

њега може пронаћи еквивалент у чулној опазивој реалности.

Будући да не може бити разјашњен употребом логичке анализе, нити чулно представљен и као такав непосредно доступан у нашој свести, појам *доброг* може бити сазнат захваљуји посебној сазнајној моћи - интуицији. Интуиционисти сматрају да постоји мноштво моралних принципа који се могу открити употребом интуиције или директним увидом. На основу непосредног интуитивног увида ми сазнајемо моралне карактеристике садржане у појмовима и принципима присутним у моралним судовима.

Иако у први мах интуиционизам делује крајње уверљиво, ова метаетичка позиција има бројне потешкоће. Међу њима треба указати на две. У стварном животу, интуитивно сазнатљиви морални принципи могу ући у сукоб, с обзиром да директно, или индиректно могу препоручити различите поступке. Будући да смо суочени са мноштвом различитих принципа који имају истоветан степен теоријске заснованости, у конкретној животној ситуацији не можемо јасно распознати шта нам је дужност, а шта не. Конфликт следи као непосредна последица интуиционистичке позиције. Стога, чини се да овај етички правац не пружа основу за јасно и недвосмислено морално вођство у конкретним животним ситуацијама.

Друго, иако постоји мноштво принципа, у оквиру интуиционистичке теорије не постоји никакв јасно утврђен метод на основу ког би се успоставила хијерархија моралних принципа и судова. И треће, увођење интуиције као посебне сазнајне моћи без образложења њених епистемолошких карактеристика, представља теоријски проблематичну одлуку и недовољно утемељен став.

Дескриптивизам

Представнице овог метаетичког становишта су: Филипа Фут, Елизабет Енскомби, Мери Ворнок. Зступнице овог приступа сматрају да морални судови и принципи, као и појмови који су у њима садржани, представљају нешто што се може описати и сазнати. Будући да су подложни описима и доступни нашим сазнајним моћима, морални судови и принципи могу бити истинити и лажни. Смисао овог метаетичког правца може се представити на следећи начин.

Ако кажемо "Х је добро" и претпоставимо да је Х циљ којем треба стремити, онда се превасходно мисли да Х изражава одређену људску потребу или жељу. Теза дескриптивиста је да се не могу раздвојити чињенице (пре свега оне које непосредно описују људске потребе и жеље) и вредносни судови, као и да је свака употреба моралних термина као што су *добро* или *треба* у функцији жеља и потреба. Штавише, жеље и потребе су конклузивни разлог/зи за *треба* или *добро*. Уз то, како појашњава Филипа Фут, постоје жеље које имају сви људи. Управо у њима налази се утемељење свих моралних "треба" и "добра".

Посматрајући етичке појмове у функцији описивања емпиријских карактеристика човека, дескриптивисти желе да избегну свођење моралног суда на избор говорника. У последњој инстанци, морални судови нису ствар избора оних који их излажу, већ представљају извештаје о потребама и жељама говорника.

Став Елизабет Енскомб који би додатно могао да илуструје тезу дескриптивизма, су морално релевантни појмови попут *треваре*, *беиччића* или *нейравде* разумљиви искључиво на чињеничкој основи

без било какве примене критеријума етичке евалуације. (Anscombe, 1969).

Дескриптивизам је настао као теорија која критички преиспитује претходећу традицију моралне филозофије и намерава да моралну филозофију заснује на новим темељима. Програм критичког оспоравања традиције и поновног заснивања моралне филозофије изложила је већ поменута Елизабет Енскомб у тексту Модерна морална филозофија. (Anscombe, 1969)

Једна од њених теза је да да су моралне категорије као што су *потреба, дужност, захтева се* у историји моралне филозофије коришћене на исти начин на који се користе у правној науци. Морална обавеза у великој мери је одсликавала оно што се подразумевало под законском обавезом, а то је повиновање закону. На посебан начин повиновање закону добило је утемељење посредством несумњивог утицаја који је на језик и мишљење извршило хришћанство. Појам божанског закона транспонован је у правни, а постао је укорењен и у моралном вокабулару. Дакле, везивање појма дужности за поштовање закона у моралном релевантном смислу, има свој правно-религијски основ. Ослобађање етике од јуридичко-теолошког наслеђа могуће је путем филозофије психологије. Управо ова област филозофског истраживања треба да замени етику и да целоукупну проблематику ове традиционалне филозофске дисциплине изложи путем појмова жеље, поступка и намера.

Приговор дескриптивизму почива на релативизацији логичке везе између моралних појмова и дескрипције жеља и потреба, као и на указивање да је у моралним судовима садржано нешто више од њих. Дескриптивисти су отворени за оспоравање које би произашло путем аргумента о "натуралистичкој грешци".

Емотивизам

Као метаетичка теорија, емотивизам је на академску сцену ступио са Ричардсом и Огденом. Њих двојица су један од кључних етичких појмова, *добро* одредили као емотивни знак који изражава наш став према нечему и можда изазива сличне ставове код других особа или их наводи на поступају на одређени начин. Њихову идеју о појму *добра* прерадио је и усавршио амерички морални филозоф Чарлс Стивенсон.

Посматрајући језик морала, он је закључио следеће: 1) унутар језика морала постоји значајан ниво сагласја или несагласја; 2) моралне речи имају *магнетизам*, односно динамички карактер тако да особа која препозна X као добро има снажнију тенденцију да дела у складу са постигнутим нивоом сазнања; 3) научни или емпиријски метод није довољан за решење етичких спорова.

Један од најзначајнијих резултата Стивенсонове анализе моралног језика је тврђење да морални суд примарно нема циљ да опише одређене чињенице везане за говорника, већ да оствари утицај на слушаоца. Стивенсонова теорија заснована је на каузално-психолошкој теорији језика која почива ставу о значењу језика као диспозицији да буде узрокован или да узрокује дешавања психолошких процеса код говорника или слушаоца.

Морални судови представљају ставове. Ставови представљају диспозиције да се буде *за нешто* или *против* нечега. Ставови подразумевају веровања, која су заснована на чињеницама. Веровања су важни моменти у формирању и изношењу става, али се, без обзира на то, ставови не своде на њих.

Етички спорови су спорови између различитих ставова. Међутим, предмет спора

могу бити, а често и јесу-веровања. Ипак, етички спорови нису увек спорови између различитих веровања о некој личној или друштвеној важној теми. Сукоби међу веровањима су сукоби око чињеница везаних за предмет етичког размишљања.

Чињенички сукоби могу бити разрешени позивањем на научне методе. Међутим, етички спорови нису увек решиви позивањем на научне методе верификације. Наиме, врло је могуће да нема научних метода који би могли да понуде недвосмислен одговор на питања која покрећу сукобе између етичких ставова. Из наведеног је јасно да постоји ограничење у домену примене научних метода у етичким сукобима. Граница примене научних процедура у етичким споровима успостављена је у мери у којој су етички ставови зависни од веровања. Мимо тога, научни метод је немоћан. Стивенсон (Stivenson, Č., 1999: 67) напомиње да етички спор престаје онда када престане разилажење у ставу. Докле год постоји разилажење у ставовима, спор опстаје, без обзира на сагласност или несагласност у веровањима.

Пошто етички спор може бити бесконачан и као такав нерешив, циљ моралних судова је да произведу сугестију која ће у зависности од случаја до случаја произвести одобравање или неодобравање говорника. Етички судови су реторички инструменти, служе да би убедили говорника, а не да би окрили истину.

Приговор емотивизму односи се на његов редукционизам односно свођење функције и значења језика на произвођење психолошких ставова код говорника. Такво схватање у крајњој консеквенцији етику своди на пропаганду или принуду. Фокусирајући се на ефекат који производи на слушаоца, емо-

тивизам занемарује специфичну логику моралних појмова.

Прескриптивизам

Прескриптивизам је настао као одговор на дескриптивизам и емотивизам. Ову метаетичку позицију филозофски је артикулисао и прилично доследно заступао британски филозоф Ришрад Марвин Хер (Hare, 2004). Хер одбацује дескриптивизам и емотивизам, наводећи два разлога. Дескриптивизам меша узроке и разлоге за поступке, док емотивизам изједначава утицај језика на емотивно стање слушаоца са његовим значењем у целини.

Насупрот дескриптивизму и емотивизму, Хер заступа тезу да су морални судови прописи или прескрипције. Њихово значење састоји се у томе што они нешто прописују. Поред прескриптивног карактера, морални судови се могу универзалizовати. Уз ове две карактеристике, напомиње овај аутор, у моралном мишљењу постоји рационална процедура, будући да су могуће логичке релације међу прескриптивним појмовима (Hare, 2004).

За разлику од дескриптивиста који су значење моралних речи и исказа тумачили у контексту описа стања ствари, односно емотивиста, који су истом проблему прилагили анализирајући и посматрајући психолошке учинке употребе моралних исказа, Хер одговор на питање о значењу моралних речи и исказа истражује бавећи се њиховим практичним учинком. Учинак моралних речи и исказа је давање савета, препоручивање да се учини ово или оно, једном речју - прописивање или прескрипција.

Према Херу (Hare, 2004), морални и вредносни судови, по дефиницији, повлаче императиве. Ко прихвати суд, нпр. "Х је до-

бро", мора истовремено и прихватити "Хоћу да урадим X". Ко тако не поступа, не разуме значење моралног суда. Хер сматра да је логички немогуће изрећи први став, а не прихватити други.

Подложност универзалацији моралног исказа представља особину коју овај исказ дели са исказом који има дескриптивно значење. Ако се односе на једну ствар, дескриптивни изрази, се односе и на све остale ствари које су њој сличне према дескриптивном правилу значења. Ипак, код моралних и вредносних исказа универзалација је компликованија, јер се односи на принцип делања. За разлику од дескриптивних исказа где је универзалност изведена позивањем на значењско правило (правило употребе исказа које сугерише на њену референцијалну компоненту), код морално-вредносних судова увек је могуће поставити питање типа "Зашто је X које је означено као добро заиста добро?" (питање о рационалном основу моралне евалуације). Истовремено, тврђење "X је добро" укида логичку могућност да све што је слично X не буде добро. Код моралних и вредносних судова увек се у првом кораку поставља питање о његовој рационалној заснованости, да би се, у другом кораку, разлог садржан у моралном или вредносном суду универзализовао.

У процесу универзалације важну улогу има имагинација. Она нам омогућава универзалацију разлога за одређени морални суд. У зависности од интереса делатника и његовог релевантног микро или макро социјалног окружења, те чињеница које описују одређену ситуацију у којој треба донети моралну одлуку, тестира се одрживост предложене универзалне прескрипције.

Занимљиво је да Хер успева да повеже пројект универзалног прескриптивизма са

нормативним претпоставкама две сукобљене нормативне традиције - утилитаризмом и кантовским моралом златног правила. Наиме, логички посматрано, на формалном нивоу моралног мишљења, да употребим Херов израз, универзалност моралних судова подразумева неутрализацију првенства личног интереса над интересима других којих се поступци тичу. Из овог става следи да је консеквенца логике прескриптивних исказа нужност подједнаког уважавања интереса свих.

На садржинском нивоу, из нужности да се у обзир узму интереси свих страна на које се поступак односи, следи оправданост утилитаристичког начела максимализације интереса свих оних који су директно или индиректно повезани са одређеном моралном прескрипцијом и њеним практичним последицама. Дакле, нормативно начело које прописује максимализацију интереса што већег броја људи следи као последица анализе моралног говора. Спајајући анализу моралног говора са одређеним нормативним захтевом, Хер успоставља везу између метаетичког и нормативног приступа, показујући притом да је могуће њихово конзистентно преклапање.

Примењена етика

Као и свака од већ разматраних теоријско-научних дисциплина које баве феноменом морала, и *примењена етика* је настала и развила се захваљујући посебном истраживачком приступу. Истраживачки приступ у оквиру примењене етике заснован је на примени општих теоријских поставки нормативних теорија на отворена питања и конкретне моралне изазове друштвене свакодневице.

У савременом свету као неоспорна чињеница важи да питања попут заштите животне средине, абортуса и еутаназије, клонирања људи, расподеле богатства на глобалном нивоу, тероризма, дискриминације етничких, сексуалних и свих других мањина, често заокупљају пажњу најшире јавности. Управо ова питања потпадају под тематско подручје примењене етике, која се најлакше може дефинисати као "примена морала на практична питања као што су: третман етничких мањина, једнакост жена, употреба животиња за исхрану и истраживање, очување природне средине, абортус, еутаназија, као и обавеза богатих да помажу сиромашне" (Сингер, П., 2000:1).

Сложеност и општи друштвени значај ових питања такав је да се она директно или индиректно везују за различите области научног и ненаучног знања, од медицине, права, економије, социологије, студија животне средине, религије, све до етике.

У дискусијама о практичним питањима етика користи знања произашла из друштвене, политичке и правне праксе, а често се као предмет анализе или као допуна у прилог аргументацији поводом неког конкретног питања, преузимају сазнања и открића из научно-технолошке области.

Да би се означила специфичност примењено-етичког приступа, треба поћи од извornог смисла који је садржан у самој речи *примењена етика*. Као што и назив дисциплине говори, теме из области примењене етике диктиране су свакодневном животном праксом. Будући да је укорењена у друштвеној свакодневици, морална рефлексија која тематизује и често врло минуциозно анализира конкретне етичке дилеме, то чини да би утицала на решење конкретних друштвених проблема.

Овај утицај видљив је или директно, у формулисању захтева за промену постојећих правно-етичких нормативних регулатива, или индиректно, у форми рационалне подршке при формулисању конкретних политичких захтева. У овом контексту, треба поменути да многи друштвени покрети као што су еколошки покрети, покрети за заштиту права животиња, друштвени покрети за афирмацију права на етничку, културну и сексуалну различитост, различити лобији за заштиту права жена и сл, донекле траже инспирацију у филозофским гледиштима која се образлажу унутар примене етике.

Када је реч о односу између општих нормативних садржаја изложених у оквиру једне теорије и практичних разматрања која се излажу у примененој етици, треба имати у виду да нужно не важи следећа схема према којој је могуће непосредно и једнозначно успоставити однос "општа доктринарна начела њихова примена на конкретне случајеве." Наиме, уместо схеме општа доктринарна начела – њихова примена на конкретне случајеве, могућ је и обратни однос. Из теоријског разматрања конкретних социјалних проблема може настати опште морално схватање, па чак и нека врста погледа на свет. Екозофија, односно *deep ecology*, представља конкретан пример ове теоријско-практичне тенденције.

За разлику од метаетике која је првенствено посвећена дескриптивно-објашњавајачкој теоријској активности, те као таква ствара нормативно неутрална знања, примењена етика, налик нормативној, концептира знање које има несумњиво релевантне нормативне учинке. Смисао практично-етичког знања огледа се у концептирању правила која у конкретној ситуацији моралним делатницима пружају упутства за поступање.

Онај на ког се односе правила која настају у оквиру примењено-етичких разматрања није, као у случају општих нормативних теорија, апстрактни појединац. Напротив, морални делатници којима се обраћа примењена етика не представљају апстрактне теоријске конструкције попут умних бића, већ су укорењени у специфичне социјалне и шире природне околности. Они имају конкретна етичка, полна или специфична здравствена стања, или као у случају еколошке етике, живе у конкретним условима угрожене животне средине.

Дакле, у сваком одмеравању подесности одређеног моралног правила у обзир се узима специфични контекст у и о коме дато правило дискутује и у крајњој инстанци практично примењује. Полазећи од ове специфичности примењене етике, за њу се може рећи да представља један од примера *ситуационе етике*, етике која треба да створи правила поступања примерена конкретним околностима у којима морални актери треба да донесу и реализују своје одлуке.

Литература

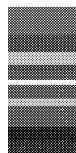
- Anscombe, Marry (1969): "Modern Moral Philosophy", у: "*Is-Ought Question*" (уредио W. D. Hudson, London), MacMilan and Co. Ltd.
- Edward, Mur George (1998): *Принципи етике*, превео Живојин Симић, Београд, Плато.
- Marvin, Hare Richard (2004): *Морално мишљење*, превео Александар Добријевић, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сингер, Питер (2000): *Практична етика*, превела др Драгана Дулић, Београд, Сигнатура.
- (1999): *Етика-ослеђи из примењене етике*, приредио Драган Јаковљевић, Подгорица, ЦИД.
- приредио Питер Сингер (2004): *Увод у етику*, превео Слободан Дамјановић, Књижарница Зорана Стојановића, Сремски Карловци-Нови Сад.
- Hudson, W., D., (1970): *Modern Moral Philosophy*, London, MacMilan and Co.Ltd.

Summary

The author tells about the terms of moral, term determination of ethics, different approaches to moral research and points at different types of knowledge which refer to moral. The phenomenon of moral is directly connected with important man's features such as the ability of articulated speech and thinking, socializing and life according to some rules. Moral represents life based on rules. Generally speaking, moral rules deal with some terms of being right and good. Ethics and plenty of scientific disciplines have formed different approaches to moral.

Among the approaches the most important are the following: normative, meta ethical, applied ethics and destructive-punishable. These four approaches form different types of knowledge – ethical knowledge and knowledge on ethics.

Key words: moral, ethics, approaches to moral, knowledge on ethics, ethical knowledge

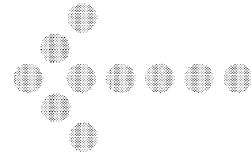


Dinca Daniela

Université de Craiova, Chargée de cours

Изворни
научни чланак

L'acquisition de la compétence interculturelle pendant le cours de civilisation française



Résumé: Les échanges interculturels existent depuis longtemps, mais les enjeux interculturels sont devenus majeurs aujourd’hui devant la diversité et la multiplicité des contacts culturels. Dans la didactique des langues étrangères, la communication interculturelle met donc l’accent sur l’interaction, c’est-à-dire le processus d’échanges entre deux interlocuteurs qui doivent accepter leurs propres identités et qui essaient de trouver les points de contact.

Le cadre le plus approprié de l’enseignement interculturel est le cours de civilisation française qui se propose de faire les étudiants accéder à des savoirs, des savoirs-faire et des comportements attachés à la culture française pour les mettre ensuite en relation avec ceux de la culture roumaine. Le terme civilisation, qui renvoyait autrefois aux œuvres et aux réalisations de la culture, est de nos jours remplacé par celui de culture, qui fournit un cadre de référence dont les composantes sont: le langage, les valeurs, la perception du temps, de l'espace et du corps, l'usage des sens, les modes de pensées, les structures sociales, l'histoire et les stéréotypes.

L’apprentissage interculturel suppose donc une démarche méthodologique nouvelle qui a des conséquences sur la formulation des objectifs, sur les principes de progression pédagogique ainsi que sur l'évaluation de la compétence socioculturelle.

Dans le cadre esquissé, notre article se propose un double objectif: (1) cerner les éléments constitutifs d'une compétence interculturelle et (2) proposer des outils didactiques (moyens didactiques et pratiques de classe) permettant aux étudiants de développer cette compétence pendant le cours de civilisation française.

Mots-clés: compétence interculturelle, compétence de communication, culture, civilisation, stratégie pédagogique.

0. Introduction

L'enseignement de la civilisation d'une langue étrangère (le français dans notre cas) se définit comme un enseignement complémentaire de l'enseignement linguistique, car le but n'en serait pas atteint si l'on ne s'en tenait aux mécanismes de la langue sans essayer de s'appuyer sur un matériel de civilisation. La langue devient le moyen de connaître l'Autre et de s'approcher de lui par son entremise ou, dans d'autres mots, le véhicule de la communication interculturelle qui permet à l'apprenant de s'initier à l'analyse culturelle.

D'autre part, les cours de civilisation représentent pour l'enseignant une tâche assez difficile car il doit sensibiliser les apprenants à la culture d'un autre peuple afin de les préparer pour la rencontre avec l'Autre et il doit trouver les moyens de faire comprendre à des étrangers le discours et le comportement général des locuteurs français en tant qu'individus collectifs. Comment doter les apprenants d'une compétence culturelle durable, culture reposant sur bon nombre d'implicites devient l'objectif du cours de civilisation.

Notre communication se propose d'aborder la culture et les cultures (culture-source, culture-cible tant de l'apprenant que de l'enseignant), afin de voir sur quelles bases légitimes elles peuvent être traitées pendant le cours de civilisation, avec quels objectifs et selon quelles modalités.

1.0. Dans l'apprentissage du français, la mise en situation de communication présente un double aspect pour les apprenants roumains: d'une part, ils doivent apprendre à utiliser la langue et, d'autre part, ils doivent pouvoir identifier, reconnaître et interpréter correctement les attitudes et les comportements mis en jeu par leurs interlocuteurs français dans l'acte de communication.

La dimension interculturelle est définie dans *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) comme une composante nécessaire à la didactique des langues, car l'interculturel tou-

che à toutes les notions normalement considérées en didactique des langues: savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre.

Plus précisément, la compétence culturelle est la composante socioculturelle de la compétence communicative. La communication usuelle repose sur un grand nombre d'implicites culturels, de clichés et de connotations. Le comportement en situation de communication est réglée par des conventions socioculturelles dont le non-respect peut entraîner de graves perturbations, même la rupture de la communication: "On appelle compétence culturelle un ensemble d'aptitudes permettant d'expliquer les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée." (Zarate, 1989: 20)

1.1. L'approche interculturelle se fait selon deux axes: (i) mieux connaître sa propre culture, son identité; (ii) s'approcher des références culturelles variées de la culture étrangère de façon à pouvoir dialoguer sur une base à la fois culturelle et transculturelle.

Le point de départ de la communication interculturelle reste l'identité de l'apprenant, car il passera par le filtre de sa culture maternelle les autres cultures avec lesquelles il sera en contact. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu: son image de soi, ses valeurs, ses croyances, son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité.

La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique qui vise à combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, les préjugés et les discriminations. La finalité éducative de l'école est de s'ouvrir à l'altérité comme moyen de s'enrichir et de développer, par ce fait, l'ouverture d'esprit, la recherche de

l'objectivité, l'affectivité, la solidarité, l'esprit de tolérance, le respect d'autrui.

Vu le décalage des deux sociétés mises en contact (française et roumaine), le rapprochement doit être fait avec certaines précautions, dans le sens défini par Luc Collès (2006:129): « Il s'agit donc d'apprendre aux élèves à accepter la différence, la singularité, à ne pas la percevoir comme un manque, comme une faiblesse. Ce qui à première vue peut paraître bizarre, exotique, peut s'avérer utile, justifié, mieux adapté aux conditions locales ».

Dans un deuxième temps, l'approche interculturelle suppose l'initiation des apprenants aux principales composantes du système culturel auquel ils seront confrontés afin de pouvoir adopter les comportements appropriés dans une relation adéquate avec des interlocuteurs français.

Le but n'est pas de faire les apprenants penser à la manière des Français, mais de leur permettre de s'approcher de la civilisation française avec un certain bagage informationnel, capable de leur fournir les repères nécessaires pour entamer le dialogue interculturel.

Dans le contexte actuel, celui de la communication et de l'interaction, l'objectif de l'enseignement de la civilisation a radicalement changé, car il ne vise plus la possession des connaissances encyclopédiques, mais la compétence de communiquer avec l'Autre, sur la base d'une connaissance partagée entre les deux interlocuteurs. La culture *savante*, qui fournit les connaissances encyclopédiques sur un peuple (les personnalités, les découvertes, les hommes politiques) a progressivement été remplacée par la culture *comportementale* qui vise à l'initiation à la vie quotidienne, au savoir-être et au savoir-faire (attitudes, représentations et coutumes) du peuple dont on apprend la langue.

1.2. Compte tenu de ces principes, nous avons essayé de cerner les éléments constitutifs de la compétence interculturelle constituant le premier objectif du cours de civilisation française. Suite à l'appli-

cation du système LMD, la Faculté des Lettres de l'Université de Craiova a proposé un cours de civilisation française en première année d'études, uniquement pour un semestre. La civilisation a ainsi gagné une place importante en se constituant comme un cours distinct de la littérature, car on a considéré que les futurs enseignants de FLE doivent avoir non seulement la compétence d'analyser les éléments de civilisation existants dans les manuels mais aussi celle de concevoir eux-mêmes des supports et des outils didactiques.

En ce qui concerne la présence des éléments de civilisation dans les manuels de FLE au niveau du lycée, il y a une diversité des savoirs qui les présente non seulement comme un passeport des apprenants pour franchir une frontière, mais comme « un code de vie, un manuel de savoir-faire qui leur permettra de se situer et d'avoir le courage et la confiance de s'ouvrir aux autres » (Dinca, 2006:107).

Les cours magistraux de civilisation française se proposaient auparavant de mettre à la disposition des étudiants un riche matériel de documentation dans les domaines de la géographie et de l'histoire de la France. La géographie occupait une place beaucoup plus réduite que l'histoire et elle visait les aspects suivants: le cadre physique, le relief, les cours d'eau, le climat et la présentation des régions avec leurs particularités historiques, artistiques et culinaires.

L'histoire occupait la place la plus importante car elle visait à une présentation chronologique de chaque étape parcourue par l'humanité selon un schéma précis: cadre historique, personnalités politiques, vie religieuse, vie intellectuelle, vie artistique. Pour chaque période historique, on mettait en évidence les traits saillants de la civilisation française avec un inventaire assez riche de noms, de symboles et de dates à retenir.

Cette méthode audacieuse n'a pas eu de très bons résultats, car l'étudiant était confronté à un

matériel qu'il ne pouvait pas très bien gérer à cause de la dissémination des informations sur une période très longue (V- XXe siècle) et de la multitude des symboles et des dates. Notre démarche étant trop ambitieuse, nous avons par la suite essayé de réorganiser la structure du cours de civilisation.

Dans un premier temps, nous avons essayé de dépasser le niveau de l'enseignement de la civilisation dans le sens de la culture savante pour présenter des éléments de la vie actuelle, tels que les systèmes de valeurs ou de croyances, la vision du monde dans son ensemble.

Vu que les apprenants sont de futurs professeurs de FLE, on n'a pas pu éliminer totalement la culture savante et on a fait un compromis entre la culture savante et la culture anthropologique, en leur consacrant à chacune d'elles la moitié des cours de civilisation que nous avons à notre disposition.

Pour ce qui est de la culture savante, nous avons retenu uniquement les facteurs nécessaires pour comprendre le fonctionnement de la culture française, parmi lesquels nous avons identifié: les événements qui ont marqué l'histoire de la France, les grandes personnalités de la vie politique, les fondements de l'éducation et de la culture françaises. La présentation de ces sujets suit une démarche diacronique, un retour en arrière pour trouver les points de repère qui jalonnent les fondements de la société française.

La culture anthropologique occupe également la première place dans l'enseignement de la civilisation française et inclut les éléments les plus saillants de la vie d'un peuple: vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportements, savor-vivre, comportements virtuels.

L'élimination des cours magistraux nous a permis d'éviter les généralisations sur les Français et de relativiser les stéréotypes et les idées reçues sur la France. Les apprenants découvrent ainsi que l'identité culturelle d'un peuple représente un

système complexe et qu'on ne peut pas connaître un autre peuple sans un effort de comprendre l'Autre, de l'accepter et surtout de rejeter les préjugés personnels ou nationaux.

2.0. Un autre enjeu du cours de civilisation vise le choix des outils didactiques permettant le développement de la compétence interculturelle.

Les méthodes d'enseignement sont conçues comme des moyens de rendre accessible une culture étrangère. Si le but essentiel de la méthodologie traditionnelle était la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, l'objectif essentiel de l'approche communicative et interculturelle est la connaissance de l'Autre pour savoir interpréter ses gestes, son comportement et pour se définir par rapport à celui-ci.

Les supports didactiques sont les documents authentiques ou fabriqués, les images et les témoignages, qui assurent l'appropriation de la culture anthropologique ou quotidienne. La vidéo et la télévision sont d'autres outils fortement appréciés par les apprenants car, à travers l'image et le son, ils发现 de nouvelles réalités, étant tout à fait plongés dans un bain linguistique.

2.1. La fonction informative du cours de civilisation a comme objectif le savoir-faire des apprenants, l'appropriation des repères de la vie quotidienne et de l'univers où les Français vivent.

Pour y arriver, nous avons éliminé les cours magistraux sur certains thèmes (les grandes dates, les personnalités politiques, le système éducatif, les institutions), qui ne mettaient pas l'accent sur les savoir-faire des apprenants en situation de communication et nous avons proposé une stratégie de découverte privilégiant l'analyse, le dialogue et l'enrichissement culturel des apprenants.

Le cours de civilisation s'appuie sur des séquences pédagogiques qui se constituent en même temps comme un prétexte pour entamer la discussion, mais aussi comme un moyen de connaître un autre peuple, par rapport auquel l'apprenant doit

s'identifier. Il s'agit, d'une part, de documents authentiques (tableaux chronologiques, calendriers, menus, programmes de cinéma, carte de métro) et, d'autre part, de documents audiovisuels ou multimédia (les logiciels éducatifs).

Tous ces outils à caractère illustratif font partie d'une pédagogie déductive, allant du concept au concret. L'illustration et la synthèse ont le but de faire comprendre et de faire mémoriser. On accorde une grande importance aux références concernant les grands symboles des différents domaines: les institutions de l'état, les monuments, les noms de lieux, les stars de la vie artistique, les sigles, etc.

2.2. Une autre démarche adoptée par l'enseignant est celle comparative qui repose sur les documents audiovisuels à structure ouverte: enquête, journal télévisé, études de cas, témoignages, etc. Sa finalité est celle de sensibiliser, de motiver, d'interroger, de faire réagir, d'ouvrir à une discussion sur les savoir-faire des Français mais aussi sur l'attitude et les valeurs des apprenants. Ces situations stimulent la communication, sans l'aide de la traduction.

Les documents audiovisuels ont une double fonction: d'une part, connaître la culture dont on apprend la langue et, d'autre part, mieux se connaître soi-même par rapport à l'Autre. On demande aux étudiants de définir leur comportement face aux aspects présentés, d'organiser des sondages ou de dresser des parallèles entre le comportement des deux peuples mis en contact.

Par le choix des sujets présentés, le professeur peut ainsi rapprocher les deux pays afin d'analyser la réaction des étudiants: « Souhaiteriez-vous partir vivre à l'étranger? Où et pourquoi? Si ce n'est pas le cas, expliquez votre position. »

L'utilisation des outils didactiques à structure ouverte implique une pédagogie inductive, allant du vécu vers le concept. Le document de civilisation devient un prétexte susceptible de déclencher des réactions d'ordre émotionnel ou conceptuel. D'une

part, le professeur joue le rôle d'un médiateur culturel qui essaie de faciliter la rencontre des deux cultures en contact sans s'engager personnellement dans le dialogue. D'autre part, les apprenants ressentent le besoin de s'identifier par rapport à eux, de s'identifier, de se définir et de se mettre en relation pour mieux se connaître.

Le cours de civilisation favorise aussi une approche interculturelle qui vise un dialogue entre les cultures pour mettre en évidence les ressemblances et surtout les différences entre les deux cultures en contact.

Les *sujets de réflexion* proposés par les méthodes audiovisuelles (la vidéo, la radio, la télévision) représentent un prétexte pour déclencher un débat sur la culture de l'Autre, mais en même temps une opportunité pour mieux se connaître soi-même en comparaison avec les autres dans des domaines tels que: la nourriture, les vêtements, le chômage, les ressources naturelles, la présence des habitudes nouvelles, etc.

À ces sujets de réflexion s'ajoutent les *dossiers thématiques* qui donnent aux étudiants la possibilité d'exprimer leurs points de vue et leurs opinions sur des aspects de la civilisation française et surtout de se définir par rapport aux jeunes français. Les thèmes les plus fréquents sont : les symboles français et roumains, le système éducatif français et roumain, l'attitude des jeunes français et roumains à l'égard de la télévision, de la lecture, de l'ordinateur, etc. La préparation de ces dossiers développe ainsi la réflexion sur les aspects essentiels de la vie, conduisant à la découverte de l'Autre et de soi-même.

Le rapprochement de la civilisation française à travers les symboles privilégie plutôt ceux du domaine culturel (acteurs, chanteurs, artistes, écrivains) ou sportif (footballeurs, cyclistes, athlètes) que ceux du domaine politique ou sociologique.

Les *jeux de rôles* prolongent la situation de communication dans d'autres paramètres (temps,

lieu). Les apprenants prennent en compte leur propre réalité et l'analysent à la lumière du document de départ, en changeant les acteurs et le contenu des dialogues.

Nous avons également utilisé pendant le cours de civilisation l'Internet, qui offre des avantages incontestables. Grâce à l'Internet, les étudiants peuvent s'informer, se documenter, actualiser leurs connaissances dans tous les domaines : géographie, histoire, vie quotidienne, cinéma, etc. La recherche se fait par adresse ou par mot-clé et la progression se réalise par des liens qui permettent d'obtenir des informations aussi détaillées que possible.

L'enseignant peut ensuite intégrer des données multimédias dans ses séquences pédagogiques, soit pour le travail en autonomie des apprenants soit pour la présentation de ses cours. Il peut préparer des documents hypertextes sur les différentes régions françaises, sur le système éducatif français, sur les grandes dates de l'histoire de la France, etc. Les étudiants peuvent naviguer sur ces documents et leur voyage est d'autant plus enrichissant qu'ils ont la possibilité de lire et de voir des images en même temps.

Afin de tester le niveau de connaissances des étudiants, on peut également proposer aux étudiants des tests d'évaluation sur l'ordinateur, sur plusieurs niveaux de difficulté, faisant appel aux tests disponibles sur Internet sur des sujets variés (la littérature, la musique, l'histoire, la géographie, les personnalités), ou aux propres tests avec la possibilité de documentation en cas d'erreur et de feed-back.

Grâce à la richesse des moyens didactiques dont le professeur dispose, les deux acteurs du processus d'enseignement ont changé de rôle: le destinataire traditionnel, l'apprenant n'est plus mis dans

une situation de communication pour développer sa compétence communicative, il devient un vrai acteur qui participe activement à sa formation, en réservant au professeur le rôle d'un médiateur culturel ou d'un tuteur qui le dirige vers l'ouverture et la découverte d'autres peuples et d'autres civilisations.

3. Conclusion

Le cours de civilisation française devient le cadre le plus approprié pour la rencontre avec une autre culture, une rencontre valorisante car l'apprenant ne peut pas communiquer avec l'Autre sans s'être lui-même identifié du point de vue de son image, de ses valeurs, de ses croyances. En dialoguant avec d'autres cultures, il remet en question sa vision du monde, tout en prenant ainsi mieux conscience de son propre héritage culturel.

Pour ce qui est de la stratégie capable de développer la compétence interculturelle, on a retenu plusieurs pistes:

- sensibiliser les apprenants à la connaissance des relations qui s'établissent au niveau de leur propre culture entre la famille, l'école et la communauté;

- développer une approche comparative afin que les apprenants sachent discerner les ressemblances et les convergences entre la culture étrangère et la culture maternelle et de savoir s'en servir pour une meilleure communication;

- intérioriser la culture de l'Autre par la responsabilisation de l'apprenant dans la découverte et dans l'approfondissement de la culture étrangère.

Bibliographie

- Bourron, Y., Chapuis, J.-P., Ruby, J.-L (1995): *Pédagogie de l'audiovisuel et du multimédia en 68 fiches*, Les Editions de l'Organisation.
- Collés, Luc (2006): Pour une pédagogie des échanges, *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*, Craiova, Editions Modulaires Européennes, pp. 113-134.
- Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Education, Division des langues vivantes, (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.
- Dinca, Daniela (2006): Les manuels de FLE en Roumanie et l'enseignement de la civilisation (période communiste et post-communiste), *L'interculturel en francophonie. Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil-Wodon, Editions Modulaires Européennes, pp. 101-117.
- Nica, Traian, Dinca, Daniela (2002): *Histoire de la civilisation française*, Craiova, Editura Universitaria.
- Zarate, Genéviéve (1989): *Qu'est-ce qu'un exercice de civilisation dans Reflet*, Evreux, Alliance française, Crédif, Hatier. nr. 29, pp. 20-21.

Данијела Динка
Универзитет у Крајови, Румунија

СТИЦАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НА ЧАСУ ФРАНЦУСКЕ ЦИВИЛИЗАЦИЈЕ

Резиме: Интеркултуралне размене њосијоје одувек, али су ток у данашње време бројних контаката међу припадницима разних култура добиле њособан значај. У методици наставе српских језика интеркултурална комуникација најлашава интеракцију, односно процес размена између два саговорника који морају да прихваће сопствени идентитет и који покушавају да пронађу додирне тачке.

Најприморнији оквир за наставу интеркултуралног је час француске цивилизације чији је шиљ да стичући стекну знања, умења и прихваће њонашања везана за француску културу да би касније све то употребили и повезали са елементима румунске културе. Термин цивилизација, који се некада користио и пре свега односио на уметничка дела и осмислења, данас је замењен термином култура који обухвата: језик, вредности, поимање времена, простора и тела, начине размишљања, друштвене структуре, историју и спиреоитије.

Насиљава снагане цивилизације (у нашем случају француске) одређује се као комилемен-тари насиљави снаганој језику: језик њосићаје начин да се стизна други, средстиво интиеркул-туналне комуникације које омогућава ученику да започне анализу културе.

Насиљава снагане цивилизације за насиљавника је велики изазов и тежак задатак јер ученика/студента треба да припреми за сусрет са другим чија се култура заснива на им-илицијом. Зато је по потребан нови методолошки приступ који би формулисао шиљеве, принципије педагошке прогресије и начине евалуације социокултурологичке комитетијеније.

Овај прилог има два шиља: 1) одредићи консистијутивне елемените интиеркултуналне комитетијеније и 2) предложити методичка средстива која би студентима омогућила да развију интиеркултуналну комитетијенију на часу француске цивилизације. Интиеркултунални приступ ће разумеваћи свеа боље познавање сопствене културе и идентитета (кроз чији ће се филтер пропустити све друге, снагане културе), а по том приближавање разноврсних референци снагане културе тако да се усисијави дужалог на транскултуналној основи.

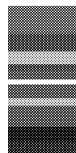
На Филолошком факултету Универзитета у Крајови на првој години и у трајању од једног семестра организован је курс француске цивилизације за будуће професоре француског језика. Овај курс поједнак значај придаје елементима такозване учене културе као и елементима антиролошке културе, а шиљ није само анализа њосијећих елемената француске културе у уџбеницима француског језика, већ и осијособљавање будућих професора француског језика да сами осмисле и припреме документа за ову насиљаву.

Сва коришћена средstива су дедуктивног типа: иду ог концептима ка конкретном. Многа се користе аудиовизуелни документи отвореног типа који подстичу живу комуникацију и без употребе превода. Теме за размишљање повод су за дискусију о култури другога, као и за сопствено познавање поредећи обласни као што су: исхрана, одевање, незадовољеност, природни ресурси, нове навике итд.

Овим темама придржују се тематски досије у којима студенти износе своја оштажања и ставове о аспектима француске културе (ог којих су најчешћи: француски и румунски симболи, образовни систем, живот младих и њихов однос према телевизији, чијашњу, рачунарима итд.).

Студенти су осмишљавали и кратке игре са унапред одређеним улогама (jeux de rôles), а често је коришћен и Интиернет који омогућава студентима да сами истражују, траже документе и податке.

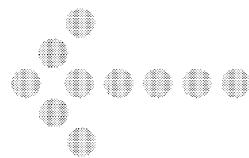
Обавезна је и провера знања, путем уобичајених тематика или уз коришћење тематика са Интиернетом који се односе на веома разноврсне елементе културе. Захваљујући свему овоме, традиционалне улоге у насиљавном процесу су измене: студент активно учествује у свом образовању, а насиљавнику оставља улога посредника између културе или менитора који га усмерава ка отварању других народа и културе.



Др Рајна Драгићевић
Филолошки факултет, Београд

Изворни
научни чланак

Проблеми наставе граматике у четвртом разреду основне школе



Резиме: У овом раду изнесени су резултати истраживања о томе са каквим и коликим познавањем граматике ученици завршавају четврти разред основне школе. Посебна пажња посвећена је оним граматичким проблемима које ученици најбоље савладавају и онима који ученицима задају највише муке. Циљ истраживања је да се постапа настава граматике у низим разредима основне школе и да се прилагоди реалним способностима просечних ученика.

Кључне речи: српски језик, граматика, правопис.

Увод

Као аутор уџбеника за српски језик и културу изражавања намењеног ученицима четвртог разреда основне школе, пожелела сам да дознам које су граматичке и правописне партије четвртацима најлакше, а које најтеже, где највише греше, а где најмање. Оваква питања почела сам себи и другима да постављам још док сам писала уџбеник, а до поузданних одговора нисам могла да дођем. Осмислила сам зато истраживање које ће користити учитељима – да посвете посебну пажњу неким граматичким проблемима, стручњацима који сас-

тављају планове и програме – да би те планове ускладили са реалним способностима десетогодишњака, а користиће и мени као аутору уџбеника – да бих у новим издањима променила у њему оне делове које ученици нису добро савладали. Јасно је да кривицу за несавладана питања као и похвале за савладана деле подједнако представници све наведене карике у наставном ланцу: састављачи планова и програма, аутори уџбеника и наставници. Због тога би требало да смо сви заинтересовани за опсежнија, детаљнија и прецизнија истраживања овог проблема.

Опис истраживања

На основу градива обрађеног у уџбенику саставила сам тест који се састоји од 13 разноврсних питања из области граматике и правописа. Питањима су обухваћене скоро све области које су предвиђене планом и програмом за 4. разред. Тест су, на почетку ове школске године, у септембру 2006. године, попуњавали ученици пет одељења петог разреда једне основне школе у Београду. Ученици четири одељења су у четвртом разреду користили уџбеник који сам ја написала, а у ченици једног одељења користили су уџбеник за четврти разред који је написао професор Милија Николић. Обрадила сам резултате које су ученици показали на тестовима тако што сам сабрала колико је ученика тачно, нетачно или делимично тачно одговорило на свако од задатих питања. Посебну пажњу обратила сам на питања која су ученици најбоље и најлошије урадили.

Анализа резултата

Представићу резултате за три задатка, а самим тим и три области, које су ученицима најлакше и три задатка, односно три области које су ученицима најтеже.

Најбоље урађени задаци

1. *Rod и број именица.* Показало се да су ученици од свих граматичких проблема који се обрађују у четвртом разреду најбоље савладали род и број именица. У задатку се тражило да одреде род и број именица *лиштова*, *радости*, *весеље* и *девојка*. Испоставило се да је 93% ученика тачно урадило овај задатак, а само њих 7% га је урадило делимично тачно. Није било оних који су урадили задатак сасвим нетачно. Наравно,

захтев није сложен, јер се није тражио род и број збирних и градивних именица, већ заједничких и апстрактних, али важно је да су ученици могли да реше овај проблем у типичним случајевима.

Типичне грешке у решавању задатка. Неки ученици не знају да одређују род именица у множини. Тако су неки мислили да су *лиштова* именица женског или средњег рода. Неки не знају да се род именица одређује помоћу њеног наставка, али и помоћу облика конгруентне речи (придева или заменице) која се слаже са именицом. Зато су *радости* одредили као именицу мушких рода (јер се завршава на сугласник), а било је и оних који су *весеље* одредили као именицу у множини, јер их је завршни вокал *e* па и наставак *-je* асоцирао на множински облик или збирно значење неких именица (*жене, куће, али и цвеће, грање*).

Закључак. Род и број именица је проблем с којим се ученици први пут срећу у другом разреду, онда у трећем, а затим и у четвртом. То што више од 90% ученика у четвртом разреду може тачно да одреди род и број именица сасвим је сигурно у вези са чињеницом да се тај проблем обрађује неколико година. За састављаче планова и програма корисно је да ову чињеницу имају у виду. Сваки сложенији граматички проблем очигледно треба неколико година провлачiti кроз програме.

Наставници и аутори уџбеника из овог задатка могу закључити на чему треба нарочито инсистирати у обради рода и броја именица и какве задатке ученицима треба састављати. Важно је нагласити ученицима да се род именице у множини одређује преко њеног облика у једнини и да се род одређује истовремено помоћу наставка и помоћу облика конгруентне речи. У уџбенику треба дати више задатака у којима се тражи да се

одреди род именица у множини и граматички род и број именица код којих постоји несклад између рода/броја и типичног наставка који имају именице тога рода/броја.

2. Препознавање личних заменица. Показало се да 86% ученика препознаје личне заменице, 12% их не препознаје, а 2% понекад греши. Ученицима је задат низ речи, а од њих је тражено да подвуку личне заменице. Задате су следеће речи: *ојац, много, али, он, учићи, леј, ми, свакав, њеј, ја, ти*. Захтев је могао бити и тежи и онда би грешака свакако било више. Наведене речи нису морале бити у свом основном облику. Ученици би сигурно много теже препознали личну заменицу у неком зависном облику него у номинативу. Ипак, на овом нивоу, испитивали смо препознавање личних заменица у основном облику.

Типичне грешке у решавању задатка. У типичном случају ученик који препознаје једну личну заменицу, препознаје и све остале. Међутим, понекад се греши у томе што се списку личних заменица прије дружију још неке речи. То значи да неки ученици не знају да су личне заменице затворен систем речи и да они, вероватно, мешају личне заменице са заменицама уопште. Тако се, међу личним заменицама понекад нађе и пријевска заменица *свакакав*. За ову грешку, међутим, требало би и похвалити ученика, јер то значи да он, у првој фази учења заменица, кад се срео само са личним заменицима, разуме њихову упућивачку вредност и наслућује не баш тако прозирну везу између заменице *свакакав* и, на пример, заменице *ја*.

Друга типична грешка састоји се у томе што ученици не разликују заменице од непроменљивих речи, па су неки подвукли и прилог *много*, везник *али*, а некима се, ваљда због краткоће, учинило да је и пријев *леј* у категорији личних заменица. Чини се да

ученици повезују дужину речи и њену категоријалну припадност. Тако се некима у првим фазама учења врста речи чини да све кратке речи спадају у исту врсту.

Закључак. Ученици се први пут сусрећу са личним заменицама у четвртом разреду, међутим, на том узрасту способни су да их лако препознају и да у томе не праве много грешака. То значи да би, ако је то потребно, личне заменице било могуће пребацити чак и у план за трећи разред. Ако 86% ученика у четвртом разреду успешно савладава ову категорију речи, то значи да би их у великом проценту савладали и у трећем разреду.

За наставнике и ауторе уџбеника наведени подаци показују да треба више инсистирати на упућивачкој улози заменица и да су по томе ове речи специфичне у односу на све остале. У том смислу ми смо уџбенику за четврти разред започели лекцију о личним заменицима кратким представљањем заменица уопште. Циљ тог додатка није оптерећивање ученика него обавештавање о томе шта су заменице уопште и да је систем личних заменица део ширег заменичког система.

Требало би давати више задатака у којима се личне заменице појављују у друштву кратких променљивих и непроменљивих речи и тражити од ученика да их препознају и разликују од других врста речи.

3. Описни пријеви. Чак 77% ученика тачно је решило задатак са два захтева. Од њих се тражило да у задатим стиховима препознају и подвуку пријеве, а затим да одговоре на питање да ли су они присвојни, описни или градивни. Задати су следећи стихови:

*Бели леђицар њољем луѓа,
небо љаво, житија жуѓа.*

*Сунце као златино јање
гледа како комбајн жање.*

Задатак се могао учинити сложенијим избором других стихова, међутим, желели смо да утврдимо колико су ученици савладали препознавање типичних описних приdeva. Шеснаест процената ученика није успело да реши овај задатак, а 7% га је делимично добро урадило.

Типичне грешке у решавању задатка. Иако су ђаци углавном добро решили овај задатак, некима су се поткrale и грешке. Испоставило се да су они навикнути на уобичајени редослед приdeva и именице, односно на то да приdev стоји испред именице. Зато су имали проблем да препознају приdev жуѓа у синтагми житија жуѓа.

Да нису сасвим сигурни у своју способност да препознају приdevе показује и то што их је збунила чињеница да у последњем наведеном стиху (*гледа како комбајн жање*) уопште нема приdeva. Неки су по сваку цену покушавали да и у том стиху пронађу приdevе, па су у ову категорију укључивали како, *гледа*, па и *жање*.

Закључак. Ученици четвртог разреда очигледно могу успешно да савладају приdevе, али показују и приличну несигурност. Мањи је проблем када ћак уместо личне заменице подвуче приdevску, него ако уместо приdevа подвуче глагол.

За оне који састављају планове и програме наведени подаци указују на то да је корисно што се ученици упознају са приdevима у неколико етапа – први пут у трећем разреду, затим у четвртом, па онда у петом и, на крају, у осmom.

За наставнике и ауторе уџбеника наведени подаци значе да ученицима треба давати што више задатака у којима се од њих тражи да разликују врсте речи. Приdevи се на овом узрасту обично дефинишу као речи које стоје уз именице и ближе их одређују. Грешке које ученици праве указују на то да би требало више инсистирати на томе да приdevи одређују именице него да увек стоје непосредно уз њих, а нарочито је погрешно увек давати примере у којима је приdev обавезно испред именице.

Најлошије урађени задаци

1. Правојис. Највећи проблем у решавању теста за четвртаке је представљао правопис. Само 2% ученика успела су без правописне грешке да препишу задати текст. У задатку је било више захтева и 55% ученика урадило га је делимично тачно, а 43% сасвим нетачно. Задати текст је овако гласио:

МАЈКА МУ ЈЕ КРАГУЈЕВЧАНКА, А ОТАЦ ПИРОЂАНАЦ. УПОЗНАЛИ СУ СЕ У ЦРНОЈ ГОРИ 23 V 1975 ГОДИНЕ. УПОЗНАО ИХ ЈЕ АНИН СТРИЦ. НЕСЕЋАМ СЕ ДАЛИ ИХ ЈЕ УПОЗНАО У БУДВИ ИЛИ У НЕКОМ ДРУГОМ НЕ ВЕЛИКОМ ЦРНОГОРСКОМ ГРАДУ. ЈОШ ОД ТАДА ЊЕГОВ ОТАЦ ЧИТА ПОДГОРИЧКЕ НОВИНЕ ПОБЕДА.

Типичне грешке у решавању задатка. Показало се да ђаци имају проблема са писањем рече *не-* и пишу је растављено са приdevом, а састављено са глаголом (*не велик* и *несећам се*). Имена становника често пишу малим словом (*крађујевчанка*, *тироћанац*), а приdevе настале од властитих имена на -ски пишу великим словом (*Црногорски*). Конфузија влада и у вези са писањем тачке иза редног броја, тако да се она често нађе иза римског броја (V.), а не пише се иза арапског,

тј. иза године (1975 године). Неки ученици речшу ли пишу састављено (*али*), а неки не знају да се све речи у називу државе пишу великим почетним словом па пишу *Црна гора*.

Закључак. Можда ће ученици заборавити многе граматичке проблеме када заврше основну школу, али писменост би требало да спада у њихова трајна знања. Због тога би је требало форсирати у свим разредима. За оне који пишу планове и програме то значи да би требало повећати предвиђен број часова посвећених правопису, а за наставнике и аторе уџбеника то значи да треба повећати број правописних вежбања у уџбеницима и на часовима српског језика. Један од могућих начина је да се кроз сваку граматичку тему провуче и понеки правописни задатак који има директне или индиректне везе са темом која се обраћује. Требало би чак и на часовима књижевности скренути деци пажњу на нека правописна решења у тексту који обраћују.

2. *Глагол у будућем времену.* Задатак у вези са правописом издава се по томе што је најмањи број ученика успео тачно да га реши. Међутим, половина четвртака успела је да га реши делимично тачно. По броју нетачних одговора издава се задатак у којем се тражи да се у задатом тексту подвуче глагол у будућем времену. Овако гласи задати текст:

Нестрпљиве пчеле су ушле у нежне ватрице дреновог цвета и сада излећу из њих пијане од медног праха. По угледу на дрен, ускоро ће процветати и друго дрвеће.

Сасвим неочекивано, показало се да 76% ученика није подвукло глаголски облик *ће процветати*. Само њих 24% успело је да тачно реши овај задатак.

Типичне грешке у решавању задатка. Типична грешка коју су ученици правили била је да не подвуку цео облик футура, већ само инфинитив. Дакле, уместо *ће процветати*, они су подвлачили *процветати*. Било је и других решења, на пример: ускоро *ће процветати*, ускоро *ће, ће*. Неки су мешали презент и футур, па су, због формалне сличности, подвукли *излећу* или чак *сада излећу*. Неки нису ни разумели шта се од њих тражи па су подвукли, на пример, *ушле*.

Закључак. Показало се да ученици лако и брзо разумеју шта је прошло, садашње и будуће време. Без проблема решавају задатке у којима се од њих тражи да неку реченицу из садашњег времена пребаце у прошло или будуће. Међутим, очигледно треба више радити на упућивању ученика на чињеницу да се прошлост и будућност (углавном) исказују сложеним глаголским облицима. У четвртом разреду још увек је рано говорити о енклитикама, али би ученици овог узраста морали бити способни да препознају сложене глаголске облике и да их разликују од простих. Они то очигледно не могу. За наставника и атора уџбеника то значи да би требало повећати број задатака у којима се од ученика тражи да препознају глаголе у прошлом и будућем времену, на штету броја задатака у којима се тражи да замењују глаголе у једном времену глаголима у другом.

3. *Атрибут.* Као врло тежак задатак показао се и онај у којем се ученицима задаје реченица и тражи да у њој подвуку атрибут. Реченица је овако гласила:

Мачка је скочила на трпезаријски сто и брзо попила млеко.

Требало је, наравно, подврести придев *шригезаријски*, међутим 59% ученика није успело да уради овај задатак, а 41% јесте. Отежавајућа околност била је та што се у задатку осим придева у служби атрибута, налази и прилог у служби прилошке одредбе за начин. Многи наставници наглашавају да је разликовање ове две службе у реченици један од највећих граматичких проблема у четвртом разреду.

Типичне грешке у решавању задатка. Ученици су обично правили две грешке. Осим придева *шригезаријски*, који је у задатку реченици заиста у служби атрибута, подвлачили су и прилог *брзо*, који обавља службу прилошке одредбе за начин. Неки су уместо придева *шригезаријски* подвлачили само прилог *брзо*. У основи ове две грешке налази се исти проблем – неразликовање атрибута од прилошке одредбе за начин.

Закључак. Нимало не чуди што ученици, у првом кругу савладавања, имају проблем у разликовању односа између придева и именице на једној страни и прилога (насталог од придева) и глагола на другој страни. Иако већина наставника управо овај проблем наводи као кључни граматички проблем у четвртом разреду, изгледа да му се не посвећује довољна пажња. Зато би у уџбенику требало повећати број задатака помоћу којих се увежбава разликовање атрибута од

прилошке одредбе, а и наставници би морали задавати ученицима више таквих задатака.

Још нека зајажања. Тест је показао да се ученици не сналазе баш најбоље ни у неким другим граматичким питањима. За нека од њих грешке не чуде, али неки проблеми су неочекивани. Очекивало се, на пример, да ће ученици имати муке са управним говором или са препознавањем објекта који није на крају реченице, већ на почетку (у реченици: *Књигу је прочитала*), али је неочекивано да је четвртацима било тешко да без грешке подвуку именице у једној реченици или да разликују заједничке, градивне и збирне именице. Наиме, мешали су именице са придевима насталим од именица и показали да нису сигурни у разликовању збирних именица од множине заједничких.

Закључак. Ова анализа има слабости, али ипак јасно показује да на знање ученика утиче и уџбеник, али и наставник. Било је задатака које су решила скоро сва деца у једном одељењу и скоро ниједно у другом. Из тога следи да свако треба да преузме свој део одговорности и да покуша боље да уради свој део посла. Ја ћу се, у складу са овим истраживањем, потрудити да побољшам свој уџбеник.

Прилог 1: Тест на основу којег је спроведено истраживање

Граматика и правопис српског језика за IV разред основне школе
(провера знања)

Име и презиме: _____

Разред и одељење: _____

1. У следећој реченици подвуци *именице*:

Милан је мислио да ће доћи Анин отац, ваљевски писац, а стигла је само она и донела нам цвеће и шест очевих књига.

2. Одреди *род* и *број* следећих именица:

именица	род	број
Листови		
Радост		
Весеље		
Девојка		

3. Попуни табелу одговарајућим именицама из следећих стихова:

Да ли вам је бар у школи неко објаснио где извире млеко?

Суђра ћећи бићи војсковође а нећећи знаћи где зри грожђе.

заједничке именице	
Збирне именице	
Градивне именице	

4. У следећој реченици подвуци *мисаоне (ајсјрактне) именице*:

Када се појео на планину, Петар је осетио радост што је усјео и жељу да што дуже остане тамо и посматра граг испод себе.

5. А. Подвуци *придеве* у следећим стиховима:

*Бели лејтијир њољем луѓа Сунце као златно јање
Небо љаво, житија жуѓа. Гледа како комбајн жање.*

Б. Подвучени придеви спадају у:

- а) описне придеве б) присвојне придеве в) градивне придеве

Заокружжи слово испред тачног одговора.

6. У следећем низу речи подвуци *личне заменице*:

ојдац, много, или, он, учији, леј, ми, свакакав, њеј, ја, ти

7. Стрелицама повежи тачне одговоре:

- | | | |
|----------------|---|----------------|
| <i>три</i> | • | |
| <i>четворо</i> | • | • основни број |
| <i>осми</i> | • | • редни број |
| <i>први</i> | • | • збирни број |
| <i>један</i> | • | |
| <i>двоје</i> | • | |

8. Подвуци *глагол* у *будућем времену* у следећем тексту:

Нестарљиве ћеле су ушли у нежне ватрише дреновој цвета и сада излеђу из њих њијане од медног ћраха. По узледу на дрен, ускоро ће ћроцветаји и друго дрвеће.

9. А. Заокружжи слово испред реченице у којој се налази *именски предикат*:

- а. *Милица је јаметиња.*
б. *Милица је јаметино закључила.*
в. *Милица је закључила.*

Б. *Прилошка одредба* се налази у реченици означеном словом _____. То је прилошка одредба за _____.

10. У следећој реченици подвуци атрибуит:

Мачка је скочила на тарезаријски сто и брзо њомела млеко.

11. Именица *књига* у реченици: *Књигу је прочитала* обавља службу:

- а) субјекта б) објекта в) атрибута

Заокружи слово испред тачног одговора.

12. Препиши правилно, писаним словима следећи текст:

МАЈКА МУ ЈЕ КРАГУЈЕВЧАНКА, А ОТАЦ ПИРОЂАНАЦ. УПОЗНАЛИ СУ СЕ У ЦРНОЈ ГОРИ 23 В 1975 ГОДИНЕ. УПОЗНАО ИХ ЈЕ АНИН СТРИЦ. НЕСЕЋАМ СЕ ДАЛИ ИХ ЈЕ УПОЗНАО У БУДВИ ИЛИ У НЕКОМ ДРУГОМ НЕ ВЕЛИКОМ ЦРНОГОРСКОМ ГРАДУ. ЈОШ ОД ТАДА ЊЕГОВ ОТАЦ ЧИТА ПОДГОРИЧКЕ НОВИНЕ ПОБЕДА.

13. У следећим реченицама допиши правописне знакове који недостају:

- а) *Марко је рекао: Дођи ћу чим ћадне вече.*
б) *Чим ћадне вече, дођи ћу рекао је Марко.*

Прилог 2:

Табела у којој је у проценитима изражен број тачно, нећачно и делимично тачно решених задатака

задатак	проценат тачних одговора по задатку %	проценат нетачних одговора по задатку %	проценат делимично тачних одговора по задатку %
1.	39	39	22
2.	93	0	7
3.	34	46	20
4.	32	52	16
5.	77	16	7
6.	86	12	2
7.	76	19	5
8.	24	76	0
9.	10	25	65
10.	41	59	0
11.	59	41	0

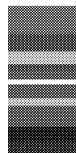
Литература

- Драгићевић, Р. (2006): *Српски језик и културе изражавања за четврти разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић, Р., Опачић-Николић, З., Пантовић, Д.(2006): *Путокази, Наславни листови за српски језик у четвртом разреду основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вујовић, Д. (2003): *Граматоломија, прегледна граматика српскога језика*, Нови Сад, Крушевац, Либер, Театар За.
- Кликовац, Д. (2002): *Граматика српскога језика за основну школу*, Београд, Српска школска књига.
- Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М. (2005): *Правојис српскога језика*, школско издање, Нови Сад, Београд, Матица српска, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

There are results of research on the amount of grammar knowledge of the students finishing the fourth grade of primary school. Special attention is given to those grammar problems which students adopt easily and those which are not adopted easily at all. The aim of this research is promoting grammar teaching in lower grades of the primary school and adjusting to real abilities of average students.

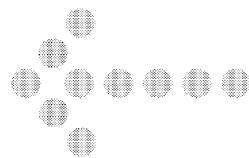
Key words: Serbian language, grammar, correct writing.



Мр Јелена Стаматовић
Министарство просвете и спорта,
Школска управа Ужице

**Изворни
научни чланак**

Модел стручног усавршавања наставника у школској средини¹



Резиме: Стручно усавршавање наставника има веома значајну улогу јер утиче на унапређење целокупног образовно-васпитног процеса. У овом раду смо се бавили стручним усавршавањем наставника у контексту школе као места његове организације и реализације у покушају да дамо одговор на штетање колико школа дојриноси усавршавању, односно како наставници могу да искористе ресурсе у школи за образовање и усавршавање. Као могуће решење понудили смо концепцијски модел унутаршколског усавршавања наставника.

Модел се заснива на принципима континуитета, активног учешћа и тимског рада у свим сегментима усавршавања. Важан праваци деловања је постојање информационог центра усавршавања у школи који омогућава доступност информација и материјала за усавршавање.

На основу резултата добијених истраживањем мишљења наставника о могућностима примене модела у школи и очекиваним ефектима, закључује се да очекивани ефекти, посредно или непосредно, утичу на квалитет процеса усавршавања, унапређење образовно-васпитног процеса, као и на професионални развој наставника.

Кључне речи: стручно усавршавање, унутаршколско усавршавање, модел, тимски рад.

Увод

Данас се све више истиче потреба образовања, имајући у виду да фонд знања постаје двоструко већи на сваких пет до десет година. Убрзани токови развоја условљавају континуитет човековог образовања и усаврша-

вања који није статичан процес, него захтева сталну активност, напредовање и професионални развој наставника.

Околности које утичу на рад наставника, разноврсност начина и приступа организације и реализације образовно-васпитног рада, условљавају постојање вишестру-

1) Овај рад је настао као део магистарског рада Јелене Стаматовић *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, одбрањеног на Филозофском факултету у Београду, 2006. године.

ких улога наставника. Да би ишли у корак са захтевима који се пред њих постављају, неопходно је да се наставници кроз процес стручног усавршавања упознају са савременим знањима, умењама и вештинама.

Важност процеса стручног усавршавања наставника је наглашавана у теорији, али је евидентна и у самој пракси. Ова проблематика је била предмет многих теоријских разматрања, међутим мањи је број радова у којима се пришло емпиријском истраживању праксе стручног усавршавања наставника. Из тог разлога у овом раду ћемо се бавити и емпиријским приступом концепту усавршавања у школској средини.

Методолошки приступ истраживању

У овом раду поћи ћемо од одређења процеса стручног усавршавања у основи професионалног развоја наставника. Увидом у одређење појма "стручно усавршавање" наставника у речничким и енциклопедијским изворима, као и схватањима многих аутора, уочава се да се о стручном усавршавању говори као о процесу чије су кључне одреднице: *пermanенTност, усмереност на нова знања, вештине и умења која ће дoйти већином унапређењу рада наставника и његовом развоју.*

На основу проучавања стручне литературе можемо нагласити да су многи аутори који су се бавили професијом наставника истакли велики број улога које наставник остварује у свом раду. Све те улоге, према нашем мишљењу, већином су условљене сталним стручним усавршавањем, а квалитет остварености тих улога зависи од стручних знања, компетенција, личних особина наставника, отворености и спремности на саморефлексију као вид унапређења сопственог рада.

Због важности стручног усавршавања, јер утиче на унапређење целокупног образовно-васпитног процеса, определили смо се за разматрање те проблематике. Покушаћемо да га сагледамо у контексту школе, нудећи модел унутаршколског усавршавања и да одговоримо на питање колико школа доприноси а колико може да спута наставнике у њиховом усавршавању.

Како наставници могу да искористе "ресурсе" у школи за образовање и стручно усавршавање? Неки амерички аутори (Reiman, Sprinthall, 1996) осмислили су препоруке о перманентном усавршавању и упутили наставницима. Прва препорука се односила на преиспитивање сопственог рада и стварање поверења у оно што раде; друга - усмереност на акцију и истраживање сопствене праксе; затим, тимски рад и сарадња са колегама (интерактивна размена) на једној страни и са експертима на другој страни; успостављање равнотеже између праксе и теоријских оквира проблема са којима се сусрећу. Ове конкретне препоруке указују на то да школа јесте место где се наставници кроз рад и сарадњу могу даље усавршавати.

Одлика "учеће" школе је "стално експериментисање и настојање да се данас ради другачије и боље него јуче, охрабривање оних који уносе промене у свој рад" (Вилотијевић, 2005: 43) Основна претпоставка за овакву особину школе и наставника јесте добро осмишљен концепт стручног усавршавања наставника који задовољава захтеве права и обавезе наставника да се усавршавају. Као нарочито значајне и детерминишуће услове унутаршколског усавршавања наставника навешћемо следеће: *потребе и могућности за стручним усавршавањем наставника у школској средини; начин мотивације и стимулације наставника за стручним усавршавањем; програмирање*

процеса усавршавања (програм унутаршколског усавршавања наставника); облици (форме) унутаршколског усавршавања и научна, технолошка и иновативна заснованости стручног усавршавања наставника.

Бавећи се проблемима усавршавања наставника у нашим условима, неки аутори су уочили да постоје недостаци у функционисању тог система. Они се односе на недовољну развијеност савремене концепције, неистраженост стварних потреба за усавршавањем, доминантност неадекватних програма и облика. Влаховић истиче неопходност другачије организације и нове стратегије у овој области (Влаховић, 2002). Једну од слабости наводи и Бркић, истичући да није решен систем стимулације и напредовања наставника кроз стручно усавршавање (Бркић, 2003). Имајући у виду наведене недостатке и постојање сталне потребе за обогађивањем новим дистигнућима и сазнањима, покушаћемо да у даљем излагању дамо допринос нудећи концепцијски модел унутаршколског усавршавања и анализирајући резултате испитивања у овој области.

Покушаћемо да проблем проучавања у овом раду дефинишимо полазећи од питања: које су могућности и карактеристике унутаршколског усавршавања наставника, односно који су то организациони оквири, програми и облици које може да нуди концепт једног модела унутаршколског усавршавања?

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања јесте израда модела унутаршколског стручног усавршавања и испитивање мишљења наставника о могућностима примене и могућим ефектима тог модела.

Основни задатак је израда модела унутаршколског стручног усавршавања наставника тј. разрада основних поставки - одређивање циља, принципа функционисања, учесника и организационе шеме. Задаци су: испитивање мишљења наставника о могућностима примене понуђеног модела о очекиваним ефектима примене у школској средини.

Методе, технике, узорак и инструменти истраживања

У раду смо се определили за аналитичко-дескриптивну методу у проучавању проблематике стручног усавршавања наставника и моделовање концепта унутаршколског усавршавања кроз опис и објашњења, принципе функционисања, организациону структуру унутаршколског усавршавања истражујући специфичности, могућност примене и ефекте. Модел који ће бити приказан заснива се на теријским основама и представља једну од могућности примене у конкретним школским условима. Техника прикупљања података која је коришћена је анкетирање наставника основних школа путем упитника који је коришћен на узорку од 254 испитаника. Узорак су чинили професори и наставници разредне наставе - 115 (45,27%), професори и наставници предметне наставе -- 122 (48,03%), школски педагози и психологи – 17 (6,70%) основних школа. Школе су одређене случајним избором, тако да их има и градских и сеоских.

Примењени упитник о моделу има две целине. У првом делу је представљен модел стручног усавршавања наставника кроз организациону структуру, принципе функционисања и начин реализације. У другом делу упитника испитаници су имали задатак да

искажу своје мишљење о могућностима примене таквог модела у реалним школским околностима и очекиваним ефектима.

Приказ модела унутаршколског усавршавања наставника

Определили смо се да предложимо модел који нуди елементе концепције стручног усавршавања наставника у школи. Приликом израде модела пошли смо од више кључних тачака: општи циљ модела стручног усавршавања; принципи функционисања модела; правци функционисања модела; организациона структура функционисања и очекивани ефекти функционисања модела. Овим би се, према нашем мишљењу, добила целовита слика процеса усавршавања у школској средини.

Полазећи од чињенице да је стручно усавршавање наставника право, али и законска обавеза, у овај процес морају бити укључени сви наставници једне школе, јер је то један од начина да се испоштују њихове потребе, сагледају могућности и створе услови за отворен приступ променама које могу допринети усавршавању њиховог рада. Због тога општи циљ овог концепта би био *активно, систематично укључивање наставника једне школе у планирање, организацију, реализацију и евалуацију сопственог усавршавања у складу са потребама, интересовањима и могућностима*.

Конкретизација овог циља може се усмерити у више праваца (задатака): систематско планирање процеса усавршавања на нивоу школе; активно укључивање наставника у тимски рад у организовању и спровођењу планираних активности усавршавања; израда стратегије ширења и примене нових знања, информација и вештина у образовно-васпитној пракси;

систематско праћење и евалуација планираних активности усавршавања (израда инструментата...).

Концепт модела усавршавања темељи се на више принципа функционисања који усмеравају и одређују реализацију модела. Први принцип подразумева *активан тимски рад наставника у свим сегментима усавршавања и стапан јројок информација*. Значај тимског рада огледа се у томе што претпоставља учешће више стручњака на истом задатку, с циљем активног унапређења образовно-васпитне делатности. Следећи принцип функционисања концепта је *усаглашање свих чинилаца који утичу на организацију јројеса усавршавања*. Бројни су чиниоци којима је условљен процес усавршавања, од потребе наставника, преко потреба школе, као и потребе настале као последица промена у образовном процесу, могућности средине у којој се усавршавање реализује до могућности реализатора. Веома је значајно *међусобно повезивање усавршавања наставника са јројесом унапређења образовно-васпитног јројеса* зато што то нису два независна процеса. Циљ усавршавања није сам себи сврха, већ је усмерен на побољшање и унапређење образовно-васпитног процеса. Још је важно поменути да се овај модел заснива на принципу да *организацију, реализацију и евалуацију усавршавања срноводе наставници као део сопствених одредељења*.

У даљем излагању ћемо покушати да објаснимо правце функционисања процеса стручног усавршавања у школи.

Први корак – идентификација и верификација потреба и могућности за стручним усавршавањем. Извесно је да се стручно усавршавање тешко може функционално организовати на било ком нивоу без сагледавања потреба, анализе образовно-васпитне праксе, образовне структуре запослених, ин-

дивидуалних и групних интересовања наставника и материјално-техничких могућности школе. Због тога је то почетни корак, који би дао слику реалног стања потреба за новим и квалитетнијим променама.

Други корак – планирање и програмирање процеса усавршавања у школи, један од важних корака који подразумева операционализацију свих општих питања реализације која се односе на нивое на којима се презентује садржај, начине организације и презентације, садржајне области које се презентују, као и оријентационо време реализације планираних активности, усклађивање са потребама и могућностима учесника усавршавања и законском регулативом.

Трећи корак – организација и реализација усавршавања на различитим нивоима (унутар школе и у институцијама ван школе).

Четврти корак – праћење и евалуација процеса и ефеката усавршавања. Праћење процеса усавршавања подразумева степен остварености планираних фаза у процесу, сагледава потенцијалне проблеме, прати напредак и степен укључености наставника у процес усавршавања. Праћење се још заснива и на систематском и планском вођењу документације. Евалуација усавршавања подразумева анализу самог процеса и анализу ефеката процеса усавршавања.

Конкретнију разраду концепције унутаршколског усавршавања наставника даћемо кроз приказ организационе структуре.

Организација унутаршколског усавршавања у овом моделу заснована је на општој претпоставци да лично ангажовање наставника и тимски рад на сопственом усавршавању доприноси квалитету процеса усавршавања, професионалном развоју и

напредовању наставника, као и квалитету образовно-васпитног процеса.

Етапно организовање усавршавања у школи подразумева формирање тимова за рад, планирање и програмирање процеса усавршавања, реализацију и функционисање и праћење и евалуацију процеса усавршавања.

а) Након утврђених потреба наставника **формирају се тимови** који ће се бавити стручним усавршавањем са различитим задацима. Наставници се укључују у рад тимова на основу личне компетентности и афинитета. Учешће у раду тима не искључује учешће у раду стручних органа школе, напротив, оно унапређује сарадњу, координацију и рад. У школи се могу формирати следећи тимови са приоритетним задацима: *тим за стручно усавршавање*, чији су чланови заинтересовани наставници и стручни сарадници, а остварује следеће задатке: утврђивање потреба и интересовања наставника за програмске садржаје и облике усавршавања; учешће у изради годишњег програма стручног усавршавања у школи; координација и сарадња са осталим тимовима, стручним већима у школи, сарадња са ваншколским институцијама које организују усавршавање; приказ конкретних садржаја на састанцима у школи; учешће у изради тематских комплета/материјала (о чему касније следи објашњење). *Тим информационог центра* усавршавања представља централни тим и чине га заинтересовани наставници, мада је важно да у овом тиму буду и наставници информатике, библиотекар или стручни сарадник (педагог, психолог), због природе функционисања и задатака које имају. Зашто је важан информациони центар усавршавања? Због тога што се ту формира база свих података о усавршавању, прави база сабраних

и класификованих информација актуелних за наставнике, а у сарадњи са осталим тимовима и појединцима праве тематски материјали/ комплети који чине садржајну понуду материјала наставницима за усавршавање. Шта су тематски комплети? Сваки тематски комплет садржи: обрађен тематски садржај (са семинара, курсева, предавања, из стручне литературе...), списак литературе о конкретној проблематици, веб садржај (ако га има), инструменте за испитивање проблематике, напомене, припреме за часове...

Ко прави тематске комплете? У сарадњи са тимом центра сви наставници који су учесници неких програма усавршавања у школи и ван ње, или су индивидуално дошли до стручних материјала или иновативних садржаја. Ови комплети су у бази доступни свим заинтересованим наставницима. *Информациони тим* посредује у координацији и размени информација из базе међу наставницима. *Тим наставника учесника истих програма усавршавања* чине наставници који су учествовали у реализацији неких програма (нпр. програм грађанског васпитања, програм активне наставе...) и имају задатке да, поред тематских материјала који праве за базу информација, примењују искуства у раду и шире позитивне идеје међу наставницима да презентују своја запажања, конкретан рад кроз часове... *Тим за примену и ширење иновација* има задатаке организовања презентација примењених иновативних идеја у настави и учешће у изради базе информација о иновацијама; ширење идеја иновативних активности и организовање размене идеја у практичној примени. Овај тим испитује могућност примене идеја у пракси и припрема материјал о иновацијама за базу информација.

б) **Планирање и програмирање** подразумева конкретизовање свих општих питања усавршавања која се односе на програмске садржаје, облике усавршавања, као и време реализације поменутих активности. Планирање мора бити у складу са Законом о основном систему образовања и васпитања јер је усавршавање наставника законска обавеза. Планирање, реализација и друге активности везане за усавршавање требало би буде део редовне радне обавезе у оквиру 40- часовне радне недеље.

в) **Реализација и функционисање** процеса је засновано на раду тимова, група или појединача у остваривању планираних задатака. Реализација програма усавршавања подразумева приказ програмских садржаја који би се реализовали путем различитих облика усавршавања у школи. Реално је очекивати да сваки тим, стручно веће или стручни сарадник има најмање по једно представљање садржаја у току школске године које укључује организовање рада са наставницима у разним формама (предавања, дискусиони састанци, образовне радионице, мултимедијалне презентације, тематске трибине, панел дискусије, стручне консултације, истраживачки рад, стручне екскурзије...). Тим за стручно усавршавање у сарадњи са стручним већима презентује резултате својих активности. С обзиром на задатаке тима за ширење и примену иновација, могући облици презентовања тематских садржаја могу бити: конкретна демонстрација иновативних идеја, огледних часова, видео презентација иновативних часова, мини предавања... Ширење иновација подразумева тимски рад и колегијалну супервизију у оквиру стручних већа, па чак и менторског рада са наставницима приправницима. Наставници који су учествовали у програмима усавршавања ван школе могу

презентовати садржај на различите начине (путем дискусионих састанака, предавања, тематских трибина, групних консултација...). Тим информационог центра усавршавања поред наведених задатака би квартално давао преглед обрађених тематских комплета/материјала за наставнике, затим преглед новина у стручној литератури, преглед стручног материјала са Интернета... Презентација би се могла вршити путем штампаног материјала, прослеђивањем материјала електронском поштом наставницима...

г) **Праћење и евалуација усавршавања** овог хипотетичког модела су незаобилазни процеси. Задаци праћења би били: праћење конкретних области процеса – реализација садржаја, степен учешћа наставника у тимовима и у реализацији програма усавршавања, индивидуални професионални развој наставника; обезбеђивање систематског и планског вођења документације о усавршавању.

Евалуација је сложен процес и захтева вредновање процеса усавршавања, као и оствареност циља и задатака и самовредновање усавршавања наставника. Међутим, евалуирају се и ефекти процеса као следећи ниво евалуације. За евалуацију је важно да се унапред поставе критеријуми и индикатори на основу којих ће се вредновати усавршавање.

Мишљење наставника о примени модела унутаршколског усавршавања

Приказ и анализа резултата односе се на мишљење наставника о унутаршколском усавршавању. Резултате смо добили анкетирањем наставника основних школа. На почетку смо желели да сазнамо како наставници процењују потребу стручног

усавршавања. На основу добијених резултата, уочено је да код већине наставника преовлађују алtruистички мотиви за стручним усавршавањем, па тек онда они личне природе. Овим смо делимично потврдили резултате многих истраживања који су се бавили мотивацијом наставника за рад и усавршавање, у којима је истакнуто да их за посао опредељују интринсички елементи професије и могућност да прате и доприносе расту и развоју ученика.

Имајући у виду значај активног учешћа наставника у свим сегментима стручног усавршавања, желели смо да добијемо податке о томе колико су наставници били ангажовани, односно који је степен њиховог учешћа у реализацији и евалуацији процеса стручног усавршавања у школи. Подаци до којих смо дошли указују на то да су наставници углавном били у извршиој, а не у креативној улоги, односно у улоги креатора програма усавршавања. Мали је проценат учешћа у планирању сопственог усавршавања, иако је истакнуто да квалитет процеса умногоме зависи од укључености наставника у планирање усавршавања полазећи од потреба и могућности. Због тога је важно да се активно приступи континуираном стручном усавршавању наставника у школи.

Већ смо нагласили значај тимског рада и приказали задатке које би формирани тимови реализовали у школи. Испитани наставници су проценили да је могуће формирати сва четири тима која би се бавила стручним усавршавањем у школи, мада мањи број наставника сматра да је техничка опремљеност школе и обученост наставног кадра за коришћење рачунара предуслов за формирање тима информационог центра усавршавања у школи. Наставници су показали спремност за укључивање у рад ових тимова. Уочава се разноврсност у афи-

нитетима наставника за укључивање, тако да би и на принципу добровољности могли бити формирани уједначени тимови у школама. Мотиви за опредељивање у тимове су углавном позитивни, а разлози се могу сврстати у три групе: ширење идеја, информација, иновација и примена у раду; унапређење рада и читавог образовно-васпитног процеса у школи и лични професионални развој и напредовање.

Већина наставника је изнела мишљење да би тимови у школи имали позитиван до-принос процесу стручног усавршавања свих запослених, јер би наставници, као чланови тима, били укључени у све фазе усавршавања. Наставници би били боље информисани о свим могућностима за усавршавање и били би им доступни различити извори сазнања. Такође су истакли да овакав начин организације доприноси доброј међусобној сарадњи и координацији у процесу стручног усавршавања.

Важно нам је било да испитамо мишљење наставника о томе који од облика усавршавања могу да се реализују у њиховим школским срединама. На основу резултата дошло се до тога да су колективни облици усавршавања заступљени у одговорима наставника све три категорије (неприменљив, делимично применљив и применљив у потпуности), али је доминантна делимична применљивост или неприменљивост у школи. Предавања су у потпуности применљива за већину наставника, јер су рационална у организацији, међутим тематске трибине и панел дискусије су у категоријама делимичне применљивости или неприменљивости за већину наставника. Што се тиче групних облика рада (тематске дискусије, образовне радионице, дискусиони састанци, семинари, курсеви, рад у стручним већима школе), већина наставника сматра да су сви поменути

облици у потпуности применљиви у школи. Већина ових облика се заснива на активном учешћу и интерактивности учесника, што може да укаже на чињеницу да наставници радије прихватају овакве облике, као и на то да их је могуће лакше организовати скромнијим техничким могућностима за реализацију, јер су се аудио, видео и мултимедијалне презентације највише јављале у категорији неприменљивости. Индивидуални облици рада су takoђе, за већину наставника, у потпуности применљиви у школској средини.

Већи број наставника је проценио да је могуће реализовати све сегменте усавршавања који су понуђени у моделу. Резултати су дати у *Табели 1*.

Најпре је могуће реализовати програмске и тематске садржаје путем разноврсних облика усавршавања, затим вођење документације о усавршавању и на крају прављење тематских комплета/материјала. Није велики број наставника који сматра да је поједине сегменте усавршавања према моделу немогуће реализовати у њиховој школи. Највећи проценат наставника сматра да није могуће формирати тематске материјали/комплете за наставнике. Можемо претпоставити да се разлози тичу материјално-техничких ресурса школе који укључују техничку опрему, стручну литературу, евентуално и људских ресурса, односно обучених наставника који би то реализовали.

Када говоримо о очекивањима о предложеном моделу, можемо да их посматрамо као одговоре на питања шта се оваквим концептом остварује, који су његови ефекти и која је претпоставка отежавајућих околности реализације.

Према проценама испитаних наставника, овим моделом усавршавања се нај-

Табела 1 – Мишљење наставника о могућностима реализације појединачних сегмената усавршавања у школи

Сегменти процеса усавршавања у школи:	Није могуће реализовати		Могуће је реализовати, али не у потпуности		Могуће је реализовати у потпуности	
	f	%	f	%	f	%
Формирање тимова и тимски рад	9	3,55	96	37,79	149	58,66
Планирање и програмирање усавршавања према моделу	7	2,76	63	24,80	184	72,44
Реализација програмских и тематских садржаја разноврсним облицима усавршавања	3	1,18	45	17,72	206	81,50
Израда тематских материјала/комплета за наставнике	24	9,45	84	33,07	146	57,48
Вођење документације о усавршавању (персонални протоколи, лична документација)	7	2,76	48	18,90	199	78,34

више остварује понуда различитих извора знања. Наравно, постојањем информационог центра усавршавања доступност информација и различитих извора знања је већа. Затим следи међусобна сарадња и подршка наставника. Имајући у виду да је основни принцип функционисања тимски рад и међусобна координација између тимова и наставника, то се и очекивало. Према мишљењу великог броја наставника, овим моделом се остварује и укључивање већине у процес усавршавања

као и реализација разноврсних облика и програма и самоевалуација. Види се да већина наставника сматра да се овим моделом остварују позитивни ефекти везани за сам процес усавршавања. Ако се конкретније сагледају резултати који се односе на ефекте, може се уочити да је мишљење наставника уједначено у односу на понуђене ефекте који се очекују применом модела, што говори *Табела 2*.

Табела 2 – Мишљење наставника о очекиваним ефектима примене модела усавршавања у школи²

	Очекивани ефекти:	f	%
1.	Континуирано усавршавање већине наставника	73	28,74
2.	Примена иновација у наставном раду	67	26,37
3.	Већа компетенција наставника у примени знања и вештина из различитих области у практичном раду	82	32,28
4.	Веће компетенције наставника за самоевалуацију сопственог и евалуацију целокупног усавршавања у школи	47	18,50
5.	Већа могућност наставника за напредовање у струци	68	26,77
6.	Веће обавезе наставника	36	14,17

2) У упитнику је на питање о ефектима модела било понуђено шест алтернатива, као што се види у табели, али су наставници могли да заокруже више од једне понуђене, тако да збир процената укупно премашује 100%. Проценат је израчунат за сваку алтернативу посебно у односу на укупан број испитаника.

Више од трећине испитаних наставника сматра да би примена модела допринела јачању компетенције наставника у примени знања и вештина из различитих области у практичном раду. Такође се очекује да се оствари континуиран процес усавршавања за већину наставника, већа могућност за напредовање и за примену иновација у наставном раду. Најмањи број сматра да би оваква организација усавршавања у школи наметнула веће обавезе наставницима. Чињеница је да понуђени модел усавршавања ангажује већину наставника у свим сегментима процеса, и можда повећава њихове обавезе кроз разне активности, али мора се имати у виду право и законска обавеза наставника да се континуирано усавршава. Укључивање већине у планирање може довести до правилне расподеле задужења, избегавања преоптерећења појединачних наставника, а задржавања континуитета у усавршавању.

На крају смо желели да сазнамо мишљење наставника о отежавајућим околностима реализације усавршавања по описаном моделу. Наведене околности које би ометале реализацију по мишљењу наставника, можемо свrstати у три категорије: недовољна професионалност и компетенција наставника, лични мотиви (везани за личност наставника) и материјално-техничке могућности школске средине.

Предлози које нудимо за превазидање изнетих отежавајућих околности а односе се на недовољну мотивисаност наставника за усавршавањем, јесу усаглашавање мера стимулације у школи са законским прописима који се односе на напредовање наставника и стицање звања уз могући вид ма-

теријалне стимулације, истицање и јавне похвале успешним наставницима. Такође је важно да у школи постоји подршка наставницима за стицање виших квалификација, студирање уз рад и последипломске студије. Недовољна обученост наставника за рад на савременим наставним средствима је у ствари потреба коју треба реализовати кроз планирање и реализацију активности у оквиру индивидуалног стручног усавршавања.

Навешћемо још неколико чињеница које сматрамо да могу да усмере и допринесу позитивном мењању праксе стручног усавршавања наставника, која поред свих задатака које реализује треба да омогући професионални развој наставника и промовише и унапређује унутаршколску праксу усавршавања. Предлози су следећи:

- остваривање права и обавезе на усавршавање,
- активно укључивање већине наставника у све сегменте процеса усавршавања,
- понуда разноврсних програма и облика усавршавања,
- доступност разноврсним изворима информација,
- одређивање наменских места и услова за усавршавање и
- остваривање идеје: "школа је предузеће учења". Наставници и ученици уче самоиницијативно и одговорно, а процес усавршавања наставници спроводе као део личног избора.

Литература

- Arends, R. (1991): *Learning to teach*, McGraw Hill, College of Education and Universitu of Maryland
- Алибабић, Ш. (2000): *Теорија организације образовања одраслих*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Алибабић, Ш., Овесни, К. (2005): "Управљање професионалним развојем наставника", *Иновације у настави*, бр. 2, 14-23.
- Боритко, Н. М. (2005): "Хуманистичке основе технологизације професионалног образовања педагога", *Педагогија*, бр. 2, 201-211.
- Бркић, М. (2003): *Усавршавање и најредовање јаросвјетних радника*, Образовање и усавршавање учитеља, Ужице, Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2005): *Променама до квалиитетне школе*, Београд, Заједница учитељских факултета Србије.
- Влаховић, Б. (2002): "Припремање и усавршавање наставника код нас", *Педагогија*, бр. 3, 46-62.
- Вујисић-Живковић, Н. (2004): "Улога школе у професионалном развоју наставника", *Педагогија*, бр. 1, 39-47.
- Живковић, П. (2000): "Рефлексивна евиденција рада и самоевалуација као фактор развијања професионалних постигнућа наставника (самоевалуација као усавршавање)", *Педагогија*, бр. 3-4, 480-485.
- Зиндовић, Вукадиновић, Г., Шефер, Ј. (1991): "Нови системи усавршавања просветног кадра", *Учићељ у јракси*, Београд, Републички завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Зборник (1990): *Модели образовања наставника*, Ријека, Педагошки факултет.
- Јовановић, Б. (1996): *Појребе, значај и облици стручног усавршавања наставног кадра*, Друштвене промене и образовање учитеља, Ужице, Учитељски факултет.
- *Квалиитетно образовање за све- изазови реформе образовања у Србији* (2004): Београд, Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- *Образовање и усавршавање наставника- од визије до конкретних корака* (2002): Београд, Међународна конференција о образовању.
- Reiman, A., Sprinthall L., T. (1996): *Teacher Professional Developement*, Handbook of research of teacher education, New York, Macmillan Library Reference USA.
- Стаматовић, Ј. (2006): *Програми и облици стручног усавршавања наставника*, магистарски рад, Београд.
- Трнавац, Н. (2003): "Организовање установа за образовање учитеља и професионализација учитељског позива", *Образовање и усавршавање учићеља*, Ужице, Учитељски факултет.
- Хавелка, Н. (1998): *Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи*, Наша основна школа будућности, Београд, Заједница учитељских факултета Србије.

Summary

Professional development of teachers has an important role because it primarily influences the improvement of the whole pedagogical-educational process. In this paper we give a review on in-service within the context of the school as the place of its organisation and realisation in the attempt to give an answer to the question how much a school contributes to professional development, i.e. how teachers can use resources at school for education and professional development. As a possible solution, we offered a conceptual model of in-service within the school.

The model is based on the principles of continuity, active participation and team work at all segments of professional development. The important direction of action is existence of the information centre of professional development at schools which enables information availability and materials for professional development.

Based on the results obtained from teachers' thoughts research on possibilities of application of the model at school and the expected effects, it is concluded that expected effects, directly or indirectly influence the quality of the process of professional development, improvement of educational-pedagogical process as well as teachers' professional development.

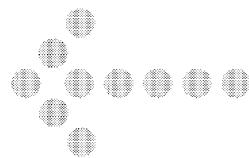
Key words: professional development, in-service within the school, model, team work.



**Др Драгољуб Крнeta
Бања Лука**

**Кратки
научни прилог**

Методе учења у свјештлу промјена у образовању



Резиме: У раду се ће проблематизују штетања најдјелотворније методе учења у будућностима с обзиром на динамичан процес модернизације и демократизације друштва и усклађивање промјена у образовању са друштвеним промјенама. Аутор елаборира дојринос различитих метода учења дјететом свестраном развоју за разлику од индивидуалних облика учења који дојриносе осјособљавању за извођење специјализованих операција или техничких вјештинा.

Кратким подсјећањем на процесе модернизације и демократизације друштва који карактеришу развој цивилизације, аутор указује на могуће правце усклађивања промјена у образовању са промјенама у савременом друштву и из тога изводи закључак о неким импликацијама тих промјена на методе учења у школи будућности. Аутор закључује да се основни принципи положаја и понашања појединца у друштву могу примјенити на положај и понашање ученика у васпитно-образовном процесу, како би се на тај начин ученици квалификовали за укључивање у друштво.

Увидом у заснивљености метода учења у садашњој организацији наставе аутор ојењује да су индивидуалне методе учења (учење организовано као кампањско или учење распоређено на вријеме; учење целине или дијелова; активно или пасивно) више одражавају на развијање специјализованих операција или техничких вјештине, док су методе учења са другима (као што су рад у паровима, малим групама и посебно интегративно учење) више усмерене на дјететом свестрани, а посебно социо-емоционални и интелектуални развој, јер омогућавају разноврсне облике психосоцијалне интеграције међу актерима у ужој и широј социјалној средини, што се више структурира на целовити развој дјетета.

Кључне ријечи: модернизација и демократизација друштва, промјене у друштву и образовању, учење и развој, методе учења, индивидуално учење, учење са другима.

Уводне напомене

У низу питања која се односе на сагледавање повезаности развоја образовања и положаја појединца (ученика, студената, наставника) у образовном процесу и друштву свакако су значајна питања избора најпо-деснијих облика учења и складног развоја личности. Ова питања постају још интересантнија када се покушавају сагледати перспективе педагогије у 21. вијеку¹. Извјесно је, наиме, да промјене у образовању тежиште наставног рада помјерају са процеса поучавања на процес у којем је активнији положај ученика у настави и учењу, тј. на процес учења и самоучења. Иако је незахвално давати озбиљније прогнозе о процесима који ће се дешавати у будућности, ипак је на основу неких уочених тенденција могуће (са извјесном сигурношћу, али и с резервом) антиципирати правце глобалних токова и друштвених крећења у будућности и складно с тим промјене у образовању, како би на основу антиципираних могућности усклађивања образовања са друштвеним промјенама било нужно пројектовати и најподесније методе учења у будућем образовном систему. Разумљиво је да имам на уму да је питање промјена у образовању веома широко и комплексно и да обухвата велики број различитих, такође комплексних, феномена, те да су могуће и мање или веће непрецизности². Али, ако је у

- 1) Треба се искрено надати да ће 21. вијек бити вијек дјетета.
- 2) Овде се нећемо бавити питањима будућности школе као институције и њене организације у будућности, иако смо свјесни да од тога каква ће бити школа у највећој мјери зависе и облици учења. Разумљиво је да ће учење на даљину бити све заступљеније и да ће његова примјена развојем и ширењем мреже информатичких система постарати доминантнија у практичном стручном и професионалном оспособљавању, а посебно у развијању специјализованих операција и стицању уско-стручних знања.

садашњој фази развоја образовања основно питање увођења промјена у образовање и усклађивање процеса у образовању са промјенама које се одвијају у друштву (током актуелних глобалних друштвених промјена), онда је разумљиво да треба трагати (теоријски и практично) и за методама учења које ће бити усклађене са промијењеном позицијом појединца у новом друштву.

О актуелним промјенама у друштву постоје различита схватања и тумачења, али је већина аналитичара глобалних друштвених промјена (и поред евидентних разлика) сагласна да се текући преображај постсоцијалистичких друштава може свести на два кључна процеса:

1. *процес модернизације* и
2. *процес демократизације*.

Разумљиво је да ова два процеса могу послужити само као општи оквир за разумевање насталих промјена у друштву и тумачења њихових импликација на будуће правце развоја не само друштва у целини него и неких појединих његових аспекта, као што је, на пример, образовање.

Процес модернизације васпитања и образовања односи се како на цјелокупан систем васпитања и образовања, тако и на промјене у појединим његовим сегментима, а детерминисан је утицајима различитих фактора, од којих су најзначајнији:

- *екслузија знања*, тј. утицај великог броја нових сазнања и научних открића како на промјене у сferи постојећих наставних програма појединих наставних предмета, тако и на увођење нових наставних садржаја и нових наставних предмета;

- *увођење нових технологија*, јер се савремено друштво перманентно развија усвајајући нове технологије и на тај начин развија и/или усавршава нове облике комуникација.

кација међу људима (мобилни телефони, интернет);

- *појава нових материјала*, који служе за нове технологије, како за високо софистицирану технологију тако и за масовну употребу у свакодневном животу.

У том контексту модернизација друштва претпоставља модернизацију система васпитања и образовања, као основе за остваривање циљева и задатака васпитно-образовног рада, те модернизацију општих услова рада школе, опремљеност наставе савременим наставним средствима, осврбљеност наставника за употребу савремених дидактичко-информационих иновација. Овдје треба још једном нагласити да се процес модернизације васпитања и образовања односи на цјелокупан систем, а не само на промјене у појединим његовим сегментима, као што се у пракси неријетко дешава, па се под промјенама подразумијевају само адаптације наставних програма или "шминкање" разредно-часовног система, иако је евидентна (још увијек) застарјела наставна технологија, доминација дидактичког материјализма, превелик број ученика у одјељењу, недостатак материјалних средстава за рад, наставници недовољно обучени за примјену модерне технике и технологије и савремених метода наставног рада³.

Процес демократизације васпитања и образовања заснива се на демократизацији односа у друштву а рефлектује на успостављање демократичнијег положаја ученика и наставника у васпитно-обра-

зовном раду. Извјесно је да је досадашњи доминантан положај наставника као предавача и ученика као слушаоца постао сметња успостављању разноврснијих комуникација и развоја ученика, те га је нужно мијењати.

Аналитичари друштвених промјена наглашавају да су политичке промјене (посебно прелазак из једнопартијског у вишепартијски политички систем и из политичког монизма у политички плурализам) допринијеле формирању специфичне друштвене атмосфере у којој је слобода избора постала једна од темељних карактеристика функционисања појединца у друштву. Осим тога, током друштвених промјена израженије је наглашавање индивидуалитета на рачун колективитета, што даје већу могућност испољавања индивидуалних карактеристика и личних интереса појединца у друштву. Претходно друштво је заговарало колективитет (колективну власт и колективну одговорност), што је имало за последицу и одговарајућу организацију друштва и друштвених институција. Ново друштво треба да буде отворено за испољавање предузетничких идеја и акција појединца и да омогући потпунији развој индивидуалности.

Такође, битан аспект друштвених промјена односи се на индивидуално психолошки однос појединца према друштвеним појавама и процесима. Сматра се да будуће друштво треба у већој мјери да омогући појединцу слободу дјеловања и испољавања, што значи више слободе у избору и већи степен учешће у креирању друштвених токова, а то се може постићи већом децентрализацијом функција и укључивањем већег броја појedинаца у доношењу одлука важних за заједницу. Другим ријечима, такво друштво је отворено за дијалог не само са другачијим политичким опцијама и идејама

3) Озбиљну критику разредно-часовног система, те потребе и могућности перманентне модернизације образовања изложио је П. Мандић још давних седамдесетих година прошлог вијека, у дјелу *Иновације у настави*, "Светлост" Сарајево, 1972.

нега и са измијењеним вриједносним оријентацијама. Ново друштво је засновано на принципу по којем је 'слобода појединца услов слободе у друштву'.

Из наведеног слиједи да се процес *демократизације* васпитања и образовања заснива на демократизацији односа у друштву и да се рефлектује на успостављање демократичнијег положаја ученика и наставника у васпитно-образовном раду. Извјесно је да је досадашњи доминантан положај наставника као предавача и ученика као слушаоца постао сметња успостављању разноврснијих комуникација и развоја ученика, те га је нужно мијењати.

На трагу таквих концепција расправља се и о демократизацији односа у школи, према моделу демократизације друштва, уважавајући постулате демократизације друштва: слободу избора, индивидуалитет. С тим у вези се разматрају могућности већег утицаја не само ученика и родитеља него и становника из локалне заједнице на креирање образовања и то не само наставних програма него и веће контроле рада наставника као и целокупног функционисања рада школе. Уважавајући такав приступ, у неким земљама су такве промјене већ урађене.⁴

Основно полазиште

У овом раду се полази од несумњиве повезаности између развоја друштва, осавремењавања образовања и складног развоја појединца. Сматра се, такође, да се основни принципи понашања појединца у друштву могу примијенити на понашање ученика у настави. У том контексту сматрамо да школа треба да омогући ученику већу слободу избора (садржаја, активности, облика рада, метода учења), те да од ученика захтијева подузимање различитих активности, како би се од њега као појединца касније могла очекивати израженија иницијатива у рјешавању важних питања у животу појединца и друштва у целини.

Да би се такве промјене могле остварити у нашем васпитно-образовном раду, неопходно је оспособити наставнике за примјену интерактивних метода рада у настави, којима се нужно мијења положај ученика у наставном раду а који доприноси оспособљавању за дјелотворније учење, тј. за учење које подстиче складан развој личности. Наиме, неопходно је ученике из пасивне улоге слушаоца помjerati ка улози активнијег креатора наставног рада и актера сопственог развоја. Стога се, логично постављају и битна питања промјена у организацији учења: да ли је индивидуално учење довољно или је потребно учити и уз помоћ других особа? Другим ријечима, поставља се питање да ли се измијењена улога појединца у друштву може реализовати старим методама организације учења (доминантно индивидуално учење) у школи или је потребно трагати за новим моделима организације учења, као на примјер учења са другим особама изван школе, тј. из уже и шире социјелне средине. Битно је и истраживати исходе такве организације, те

4) Тако, на примјер, искуства у Мађарској показују да се наставни програми поједињих основних школа разликују и до 40 одсто, јер су прилагођени потребама и интересима грађана локалне заједнице. Према процјенама неких међународних експерата за развој образовања, Мађарска је увела промјене у основном обавезному образовању при чему је 60 одсто градива предвиђеног наставним програмом обавезно за све ученике (јер је усклађено са националним интересом), а осталих 40 одсто градива одређује онај који финансира основну школу, без обзира да ли је школа државна или приватна.

проверавати који ће модел учења бити дјелотворнији.

Овом приликом је потребно присјетити се да су методе *индивидуалног учења* у нашем школском систему доминантне, јер ученици ново наставно градиво најчешће уче индивидуално (сам за себе), на начин који му највише одговара, тј. на начин на који је навикао. Оштије је познато да се ученицима у нашим школама веома ријетко помаже у избору најдјелотворније методе организације учења, тако да су ученици у избору методе учења новог градива препуштени сами себи и својим искуствима (покушајима и погрешкама). Другим ријечима, ученици најчешће уче самостално, јер у класичној наставној организацији сарадња са другима углавном није дозвољена.

Повремено се у настави учење организује на другачије начине, када наставник омогући ученицима да раде у паровима или малим групама, али и даље доминира индивидуално учење појединачних целина наставног градива. Веома ријетко се учење организује ван школе (осим домаће задаће) и са другим особама, иако је цјелокупан животни вијек човјека оријентисан на разноврсне комуникације и интеракције са другима. Оштије је закључак да се питањима организације учења у нашим школама не придаје посебна пажња, осим спорадичних покушаја амбициознијих наставника или ријетких истраживача, иако је неспорно сазнање да добра организација и избор метода учења подстичу цјелокупан развој младе личности, а не оспособљеност за специјалистичке операције.

Стога је разумљиво да у разматрању организације најдјелотворније методе учења која би могла бити најподеснија за 21. вијек треба имати на уму неколико битних момената. У првом реду треба имати на уму

однос учења и развоја и досадашња сазнања (посебно Виготског и његових сарадника) према којима је нужно разликовати допринос организације учења ради дјететовог свестраног развоја од учења специјализованих операција или техничких вјештина (куцања на машини или вожња бициклла). Стога Виготски (1996: 189) о томе каже: "На овоме се и заснива сав значај учења и развитка, а то, заправо, чини садржину појма зоне наредног развоја. Педагогија се мора оријентисати ка сутрашњици, а не ка јучерашњици дечјег развоја. Тек онда ће она успети да у току учења изазове оне развојне процесе који се сада налази у зони наредног развоја".

Друго што је важно у антиципирању дјелотворног модела организације учења је утицај социјалне средине и стимулуса који потичу из социјалне и културне средине, а који се заснивају на сарадњи и учењу. "Сасвим је јасно да у сензитивном раздобљу одређени услови, нарочито извјесна врста учења, могу утицати на развој само док се односни развојни циклуси не заврше", сматра Виготски. Такође треба имати на уму да учење са другима може да продукује веће ефекте него самостално учење, јер, како каже Виготски "дијете у сарадњи, уз нечије руковођење и уз нечију помоћ увек може урадити више и решити теже задатке него самостално". Осим тога посебно је важно, што и Виготски наглашава да "оно што дете данас уме да уради у сарадњи, сутра ће моћи да уради самостално" (Виготски, 1996: 189).

Треће, што је још значајније а изведено је из истраживања које је провео Виготски са сарадницима да "зона наредног развоја има непосреднији значај за динамику интелектуалног развоја и успех у настави него актуелан ниво њиховог развоја, с тим што је потребно одредити доњи и горњи праг учења" (Виготски, 1996: 187). Овакве ставове је потврдио и

Торндајк наглашавајући да је "дете развијено точно онолико колико је обучено" (Виготски, 1996: 173).

Четврто, доказано је да теорија формалне дисциплине, тј. схватање да неки наставни предмети не пружају само знања садржана у том предмету, него да развијају и опште интелектуалне способности дјетета, дефинитивно не може опстати као релевантно тумачење односа учења и развоја, јер су многобројна истраживања показала супротно. Виготски (1996: 184), наиме, сматра да се "апстрактно мишљење детета развија на свим часовима" и да се његов "развој уопште не разлаже на посебне токове према свим предметима на које се дели школска настава" и додаје да би било неисправно мислити да "ако је у једном полуодишу ученик научио нешто из аритметике, онда је и у унутрашњем полуодишу свог развоја постигао подједнаке успјехе".

Осим наведеног, досадашња искуства у примјени метода учења показују скроман допринос и евидентна ограничења *индивидуалних метода учења* у развоју дјетета. Без обзира да ли је учење градива организовано као кампањско или учење распоређено на вријеме; учење цјелине или дијелова; активно или пасивно, такви ефекти учења се одражавају више на развијање специјализованих операција или техничких вјештина, а мање на дјететов свестрани развој. Недостаци доминантне примјене индивидуалних метода учења се посебно неповољно одражавају на социјални и емоционални развој дјетета, а то касније има за посљедицу недостатак искуства и мотивације за тимски и кооперативни рад, који се све више и чешће примјењује у савременој производњи.

Методе учења *са другима*, тј. методе засноване на кооперативним и интерактивним облицима комуникације и

разноврсним односима међу актерима учења би могле надомјестити наведене недостатке једносмјерних акција појединца и доприности не само разноврсним комуникацијама између актера у наставном раду, него и свестранијем социо-емоционалном и интелектуалном развоју ученика. У том контексту рад у паровима и рад у малим групама, а посебно метод интерактивног учења омогућавају разноврсне облике психосоцијалне интеракције међу актерима и на тај начин подстичу правilan социо-емоционални развој дјетета.

Како су методе индивидуалног учења, те учење у паровима и малим групама у стручној јавности добро познате, овдје ћемо само укратко експлицирати властити поглед на основне карактеристике *интерактивног учења*, с обзиром да су у јавности о тој методи учења раширена и различита, углавном непрецизна схватања и погрешне интерпретације⁵. Наиме, просвјетна јавност се све чешће суочава са низом нових изазова и различитих захтјева за промјенама у образовању, те организацији наставе и учења. О тим промјенама колају различите полуинформације и информације, а понекад и дезинформације, које у јавности неријетко изазивају мање или веће дилеме, па и заблуде. Један од таквих примјера је и интерактивна настава и учење о којој се говори да је запажена новина која се не може јасно дефинисати до оцјена да је све то "већ виђено" јер се организација интерактивне

5) У јавности се неријетко овај концепт назива различитим именима: *интеракција*, *интерактивна настава*, *интерактивно учење*, *интерактивни облик*, *интерактивни метод*, *нови начин рада*, тзв. *интерактивна настава*, *савремена настава* и други. Овакви приступи су настали пре-васходно из непрецизности поједињих "авторитета", али и непотпуног осмишљавања промјена у образовању, те неадекватних превода и некритичког односа просвјетне јавности.

наставе своди на групни облик наставног рада и поистовећивање такве организације искључиво са групним радом у настави, па је стога и разумљиво да је уобичајено схватање како је то и "раније примјењивано". Разумљиво је да постоје појмовне заблуде и посебно, појмовне непрецизности које се у јавности употребљавају за интерактивну наставу, не само да изазивају и суштинске нејасноће, већ могу да успоравају и у погрешном правцу усмјеравају токове њихове примјене. Стога је нужно на вријеме указивати на њих и благовремено их исправљати.

Учење је у таквој организацији наставе оријентисано на сарадњу појединца са другим особама не само из уже школске (разредне) средине, него и шире социјалне средине. Активност појединца у процесу учења је детерминисана прије свега његовим личним капацитетима али у доброј мјери зависи и од помоћи и сарадње других особа из непосредног социјалног окружења. Како организација интерактивног учења пролази кроз неколико фаза, тако се и активности ученика разликују од фазе до фазе⁶.

У првој фази рада, тј. у фази *припреме* за наставу и интерактивно учење ученици се упознају са радним задатком (подручје рада, тема, садржај и циљеви рада, формулишу се кључна питања); затим се договарају о методама рада (бирају за себе најповољнији метод рада), те место и вријеме рада. Осим тога добијају упутства од наставника, не само како да прикупљају грађу и како да користе изворе сазнања, него и како да воде забиљешке и пишу своје извјештаје.

6) Опширније елаборирање овог модела аутор је експлицирао у радовима који су наведени у литератури, па читалац може стечи потпунију слику.

У другој фази, тј. у фази *реализације* пројекта на терену (изван школе), ученици се усредсређују на трагаје за одговорима на припремљена питања; скупљају релевантну документацију и важне доказе за излагање о теми; те проучавају прикупљену грађу, одговарају на припремљена питања и пишу експозе или извјештај за презентацију. Ученици посјећују релевантне институције (музеј, библиотеку, архив и друге) како би прикупљали грађу значајну за елаборирање теме на којој раде и контактирају са различитим особама. Осим тога, ученици проучавају прикупљену грађу, одговарају на раније постављена питања, попуњавају своје протоколе, селектују доказе за презентацију и пишу експозе.

У трећој фази, тј. у фази *презентације* саопштења, ученици у одговарајућој форми и за то посебно припремљеним школским условима (простор и опрема) презентују претходно прикупљену грађу (изложу битне закључке и презентују значајне материјале), те попуњене протоколе и своје радове. Презентација може бити појединачна, у паровима или у малим групама. Током презентације ученици образлажу одговоре на питања, расправљају са другима о битним аспектима обрађивање теме, а затим расправљају о предложеним закључцима који су у вези са тематском целинама или наставном јединицом.

У четвртој фази, тј. у фази *евалуације*, ученици учествују у евалуацији рада у целини, затим доприносу парова или малих група, те појединача. У овој фази се колективно процјењује колико је квалитетно обрађена тематска целина, затим колики је допринос појединачних група и појединача у њеној реализацији, али и околности због којих неки ученици нису дали задовољавајући допринос обради ове теме.

Треба имати на уму да овакав начин учења ставља све ученике у ситуацију да раде својим темпом, у вријеме када им то највише одговара, да бирају сараднике са којима желе да сарађују и да сви ученици имају шансу да науче планиране садржаје (наставно градиво) до нивоа који им највише одговара и да за то добију социјалну сatisfакцију: похвалу за успјех и покуду за неуспјех. Код групног рада у настави ученици једне групе имају могућност само да уче онај дио садржаја који обрађује њихова група, док се о осталим дијеловима садржаја само упознају од чланова других група.

За овако конципиран метод учења са другима може се у потпуности констатовати да је заснован на нескривеној подршци и сарадњи појединца са другима особама у процесу стицања знања или учења новог наставног градива, у којем се могу у потпуности примјењивати сазнања московске психолошке школе о утицају социјалне и културне средине на развој појединца, те очекивати већи васпитно-образовни ефекти него од учења које је засновано на индивидуалној активности појединца.

Иако примјена овако сложеног дидактичког модела интерактивне наставе и учења претпоставља различите критерије за дефинисање ових питања, сматрамо да појам *интеракција* претпоставља узајамно *дјеловање* једне или више јединки или група у међусобној социјалној комуникацији; да је *интерактивно учење међу ученицима* и да је заснован на *интерактивном процесу*, док се под појмом *интерактивна настава* подразумијева *дидактички модел организације* васпитно-образовног рада у којем доминира интеракција међу учесницима васпитно-образовног рада и процес интерактивног учења на садржајима који су плани-

рани наставним планом и програмом за одређене разреде.

Осим тога, потребе за увођењем интерактивне наставе у образовни систем произилазе из општих настојања да се ученицима различитих психофизичких могућности (па и дјеци са посебним потребама⁷⁾) обезбиједе оптимални услови за остваривање права у образовном сектору, без икакве сегрегације. У интерактивној настави сви ученици имају иста права да уче и раде без сегрегације не само по расној, националној или класној основи, него ни по било којој другој основи. Организација интерактивне наставе не само да се противи ексклузивном образовању и искључивању (искључењу) ученика са тешкоћама у развоју из редовног школског образовања, него, напротив, трага за облицима организације редовне наставе који омогућавају свим ученицима па и ученицима са посебним потребама најповољније облике (повремене или сталне) укључивања у образовни процес.

Умјесто закључка

Разматрање могућности развоја образовне дјелатности у будућности, иако суочено с многом тешкоћама и израженим неизвјесностима, може бити олакшано ако се промјене у образовању доведу у директнију везу са процесима друштвеног развоја и промјена у друштву. Неспорна је, наиме, чињеница да постоје стабилне везе између друштва и образовања, јер од степена разви-

7) Појам *Ученици са посебним образовним потребама* у наставној пракси се најчешће непрецизно тумачи и једнострano односи на ученике са поремећајима понашања и/или ученике који су категорисани као лица са физичким или психичким сметњама у развоју, иако његово значење обухвата и друга лица.

јености овог друштвеног сегмента зависи и степен друштвеног развоја и обрнуто ниво друштвеног развоја детерминише и ниво развоја образовања. Осим тога, за развој образовања заинтересовани су и становници који путем образовања не само да задовољавају велики дио својих потреба и интереса, него обезбеђују складан развој младих поколења.

У трагању за најдјелотворнијим облицима организације учења у 21. вијеку имамо на уму да је нужно трагати за оним облицима организације учења који би били засновани на повећаној индивидуалној активности појединца, не само у школским условима него и у непосредној социјалној средини. У том контексту се може констатовати да ће учење у школи будућности бити вишеструко усмерено на кооперативне и интерактивне методе него на искључиви индивидуални рад,

иако је скоро извјесно да индивидуално учење неће бити потпуно занемарено. Извјесно је наиме да би рад у паровима и малим групама требао бити чешће заступљен него у досадашњем наставном раду, док би активно и интерактивно учење, као облици организације учења примјерени савременим захтјевима повећаног активитета ученика у сопственом развоју, требали бити доминантнији.

Наведене констатације недвосмислено показују да је питање учења у школи будућности потребно подробније проучавати, те разрађивати стратегије учења, како би школа будућности обезбеђивала оптималан развој дјетета и на тај начин испунивала своју друштвену улогу. У противном, школа ће (п)остати баласт друштвеном развоју и неће испуњавати основну улогу у развоју младих која се од ње очекује.

Литература

- Advanced Learners Encyclopedic Dictionary (1993): Oxford, Oxford University Press.
- Banner, M. J., Jr. and H. C. Cannon: *The Elements of Learning*, Cambridge Language Teaching Library.
- Босанац, М., Мандић, О., Петковић, С. (1977): *Речник социологије и социјалне психологије*, Загреб, "Информатор".
- Brilhart, J. K., Galanes, G. J., Adams K.: *Effective Group Discussion - Theory and Practice*, McGraw-Hill International Edition.
- Greenspan, I. S. and Benderly, L. B.: *The Growth of the Mind*, Cambridge Language Teaching Library.
- Грин, Б. (1996): *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Загреб, "Алинеа".
- Група аутора (1999): *Интерактивно учење I*, Бања Лука, Министарство просвјете РС.
- Група аутора (2000): *Интерактивно учење II*, Бања Лука, Министарство просвјете РС.
- Хавелка, Н. (2001): *Социјална терапија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Инглиш, Х. Б. и Инглиш, А. Ч. (1972): *Обухватни речник љихових и љихованијских појмова*, Београд, Савремена администрација.
- Ивић, И. и сар. (1998): *Активно учење 1*, Београд, УНИЦЕФ и Институт за психологију.
- Ивић, И. и сар. (2001): *Активно учење 2*, Београд, УНИЦЕФ и Институт за психологију.
- Крнета, Д. (1995): *Васпитно дјеловање у школи*, Бања Лука, НУБ "П. Коцић".

Драгољуб Крнeta

- Крнeta Д. (1999): *Социјални фактори као дeтерминанта интерактивног учења*, у: Интерактивно учење I, Бања Лука, Министарство просвјете РС.
- Крнeta, Д. (2000): *Однос просветних радника према промјенама*, Бања Лука, Републички педагошки завод.
- Крнeta, Д. (2003): "Промјене у образовању и интерактивна настава", *Наспава*, број 2, Бања Лука, Републички педагошки завод.
- Крнeta, Д. (2004): "Интерактивна настава - иновација или 'већ виђено'", *Дидактички путокази*, број 31, Зеница, Педагошки завод и Педагошки факултет.
- Крнeta, Д. (2003): *Интерактивно учење и интерактивна настава*, Радови број 5, Пале, Филозофски факултет.
- Крнeta, Д. (2003): *Организација васпитно-образовног рада по моделу интерактивне наставе*, Радови број 5, Пале, Филозофски факултет.
- Крнeta, Д. (2004): *Одабрана поглавља из едукацијске психологије*, Бања Лука, ТТ-центар.
- Крнeta, Љ. (2000): *Фактори школског усjeха*, Бања Лука, Banjaluka company.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*, Београд, Институт за педагошка истраживања, Вршац, Висша школа за образовање васпитача.
- Крстић, Д. (1988): *Психолошки речник*, Београд, ИРО "Вук Караџић".
- *Materials Development in Language Teaching* (1998): Edited by Brian Tomlinson, Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, L. R. (1997): *Psychology for Language Teachers - A social constructivist approach*, Cambridge Language Teaching Library
- *Педагошки речник I* (1967): уред. Радован Теодосић, Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- *Педагошки речник II* (1967): уред. Радован Теодосић, Београд, Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Радоњић, С. (1999): *Психологија учења*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Реардон, К. К. (1998): *Интерперсонална комуникација*, Загреб, "Алинеа".
- Rivers, M. W. (1987): *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press
- Рот, Н. (1990): *Основа психологија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. и сарадници (2001): *Интерактивно учење III*, Бања Лука, "ТТ-центар".
- Сузић, Н. (2004): "Појам и значај интерактивног учења", *Наспава*, број 2, Бања Лука, Републички педагошки завод.
- Feldman, R. S. (2001): *Social psychology*, New Jersey, 3d ed. Prentice Hall.
- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn M. and Wallace M. (1999): *Liberating the Learner*, Lessons for Professional Development in Education.

- Виготски, Л. С. (1996): *Проблеми оџашће јсихологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. (1998): *Врсће насташве*, Београд, Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика I, II, III, Организација насташве*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет Београд.
- Вујаклија, М. (1996/97): *Лексикон стручних речи и израза*, Београд, Просвета.
- Заревски, П. (1997): *Јсихологија јамћења и учења*, Јастребарско, Наклада *Слай*.

Summary

This paper is on the issues of the most useful method of learning in the future considering the dynamic process of modernisation and democratisation of society through social changes and adjusting these changes in education with changes in society. The author elaborates the contribution of different methods of learning to a child's eternal development in comparison to individual forms of learning which contribute to performing specialised operations or technical skills.

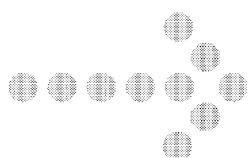
A short recall on the processes of modernisation and democratisation of society which characterise development of society, the author points at possible directions of adjustment in education to changes in contemporary society and he draws a conclusion from this, considering some implications of these changes on the methods of learning at schools of the future. The author concludes that the basic principles of existence and behaviour of individuals in society may apply to the position and behaviour of students in the educational-pedagogical work, so that students can have more quality training for participation in society.

Apart from this, evidence for applied methods in contemporary organisation of teaching, the author marks that individual methods of learning (learning organised as learning as campaign learning or organised learning, learning the whole material or separate parts, active or passive learning), more apply to development of specialised operations or technical skills, whereas methods of learning with the others (such as pair work, small groups work and particularly interactive learning are more directed to a child's versatile development, and particularly at socio-emotional and intellectual development, because they enable different forms of psychosocial interaction between performers both within wide and close social surroundings, what is expressed in the whole development of a child.

Key words: modernisation and democratisation of society, changes in society and education, learning and development, methods of learning, individual learning, learning with others.

**Кратки
научни прилог**

Др Данијела Костадиновић
Учитељски факултет, Београд



Управљање квалиштетом образовања



Резиме: У раду се разматрају кључне дејтерминанте квалиштета образовања, пре свега као процеса којим се мора управљати из економских, друштвених, социјалних и многих других разлога. У том контексту квалиштет мора бити сагледаван уз уважавање многих димензија и приступа, од којих су природа и значење стандарда пресудни. Искључиво на овај начин може бити речи о квалиштету образовања уопште и пошалном квалиштету у високом образовању.

Кључне речи: управљање, квалиштет образовања, стандарди, пошални квалиштет, knowledge management.

Развијеност једног друштва није тештање технологије, није тештање новца, него - образовања и културе.

Проф. др Исак Адизес,
Adizes Institute, L. A. California, &
Anderson Graduate School of
Management, UCLA

Увод

Прву декаду овог века карактеришу значајне расправе на тему реформе образовног процеса и институција, њеног правца и модела који треба да се примењује. У условима када постоји значајан консензус у по-

гледу приоритета и главних циљева образовања, као што су подстицање самопоуздана, способност преузимања иницијативе за увођење промена, способност за рад са другима, способност стварања представа за добробит целе друштвене заједнице, постоји и опште слагање да су ти циљеви сада, нажалост, запостављени и да се зато слабо и постижу. Напомињемо да су наводи које смо истакли, заправо резултати студија и истраживања које су спровели Рејвен у Великој Британији и Ирској, Де Ландшир у Белгији, као и Џонстон и Бечмен у САД. Значајно је истаћи да су ова достигнућа потврђена и у студијама о квалитетима који су потребни за рад у друштву и у њиховим студијама о зане-

маривању, попут оне које је спровео Фланаган (Raven, J., 1984). Сасвим је извесно да се већина наставника, ученика, бивших ученика, родитеља и послодаваца слаже шта су то главни циљеви образовања, као и да се они слабо постижу. Јасно да је у таквим условима неопходно применити како један аутор наводи (Tribus, M., 2006) и руковођење и менаџмент како би била обезбеђена примена TQM у образовању као универзално решење за унапређење процеса.

Дијалектички однос глобализације и образовања

Начин производње је основа сваке епохе. Из тог разлога су сви досадашњи начини производње тежили да постигну најнепосреднији и најповољнији ефекат рада. (Костић, Н., 2001) У свим тим епохама образовање је значило деликатну активност која је скоро увек обележавала како материјалну производњу, тако и саму друштвену свест, јер се епохе, у ствари, разликују по томе како и чиме се производи. Стога, тврдимо да је данашње време значајно по много чему, у капитализму, где капиталом управљају менаџери отпочиње процес глобализације. Као релативно нов појам, техничко значење добија тек у последњој деценији двадесетог века, сломом социјализма и крајем хладног рата. (Марковић, М., 1999). Ово наводимо из разлога што за тему којом се бавимо важи дијалектички однос који сагледавамо у чињеници да образовање одражава стварне интересе историјски датог времена, те стога нова школа мора ићи у сусрет глобализацији као једном од главних изазова нашег времена. Реформу школе треба разматрати у контексту промена савремене цивилизације (Марковић, Ж. Д., 1999).

Такође је извесно да је опредељење појединих народа и држава за глобализацију и већу сарадњу у области образовања и васпитања као процес сразмерно укупном друштвеном развоју и испољавању хуманистичке суштине човека. Дакле, човек мора у своме битисању деловати прогресивно и, како проф. Адијес наводи, "Уколико ова хуманистичка оријентација, ово уједињавање позитивних снага не превлада, десиће нам се Армагедон" (Adizes, 2002).

Управљање и образовање

У ери опште апологизације теорије менаџмента у свим процесима, областима и гранама људског деловања, намеће се питање: има ли образовање, нарочито високо, одређених специфичности које са своје стане могу утицати на законитости и принципе менаџмента мењајући и њих саме као и њихове правце утицаја? Позната је Демингова изрека *Само искуство не учи ничему* (*Experience alone teaches nothing* - Deming W. E.). Образложући, он наводи значај теорије тако што закључује да, уколико нема теорије да створи специфичан оквир за разумевање постојећег искуства, може се десити да, нпр, уместо акумулираних 30 година искуства, имате само једну годину - поновљену 30 пута. Поред тога, општи је став у теорији када је у питању образовање, да су и руковођење и менаџмент преко потребни, а одређени следећим дефиницијама:

1. руковођење (*leadership*) је способност развијања визије за мотивисано деловање.
2. менаџмент (*management*) је способност организовања ресурса и координација извршења задатака који су неопходни да се достигне циљ на време и у трошковно оправданим оквирима.

Демингова теорија менаџмента у образовању је базирана на хуманистичкој филозофији која претпоставља да су људи склони учењу, да нису рођени као медиокритети, али то могу постати ако процеса учења нема. Демингова теорија менаџмента иде преко историјских погледа на менаџмент у специфично организованим системима и специфично препознаје утицај система на понашање људи. Исто се може и квантитативно представити постојање проблема:

- 85% је узроковано системом,
- 15% је узроковано људима.

Касније је Деминг преформулисао процентуални однос са чак 95% утицаја система на генерисање проблема и 5% утицаја људског фактора. Треба напоменути да су, поред Деминга, кључни утицај имали и теоретичари као што су Каору Ишикава, Арманд Фигенбаум, Филип Крозби и Џозеф Јуран чији је концепт квалитета - позната Јурanova трилогија, заснован на управљачким димензијама планирања, организовања и контроле, изнедрио универзалних десет корака ка квалитету:

1. изградити шансе за побољшање;
2. поставити циљеве за побољшање;
3. организовати да би се постигли циљеви;
4. обезбедити оспособљавање;
5. остварити пројекте да би се решили проблеми;
6. пријавити прогрес;
7. дати признање;
8. пренети резултате;
9. водити евиденцију;
10. одржати импулс тако да годишње побољшање постане део регуларних система и процеса компаније.

Квалитет образовања

Нема сумње да квалитет у образовању представља параметар који је од високог интереса за свако друштво. Пре свега, постоје два економска разлога која стоје иза бриге за квалитет у образовању. То су: (1)чињеница да је висок ниво незапослености младих проузроковао оптужбе да су они неадекватно припремљени за послове и (2) рушење непрекидног економског раста изазвало је поједностављење и банализовање квантитативне формуле *више знања = више простирајета* (Група издавача, 1989). Дакле, не ради се више само о декларативним закључцима да је потребно квалитетније образовање, већ је неопходно утврдити који су то специфични садржаји који ће донети побољшање, као и који су то модели, методе и технике који ће обезбедити континуитет процеса унапређења. Колико је ово питање специфично, или колико је заправо тешко наћи пут до одговора, можемо закључити и из Дарлинг - Хамонд четири сасвим различите концепције (истоветног) образовног процеса:

1. настава као рад,
2. настава као занат,
3. настава као професија,
4. настава као уметност.

(Darling-Hammond, L., Wise, A.E., and Pease, S.R, 1983)

Ако смо истакли да постоје проблеми идентификације очекивања, идентификација потребних излазних параметара је, јасно, још сложенија. Такође, треба истаћи да савремена истраживања указују и да четири фазе нужно могу резултовати квалитетнијем осликовању повезаности између понашања наставника и понашању њихових ученика, као и да интензитет успостављених интеракција формирану специфичну социјалну

климу која у знатној мери утиче на квалитет образовања. Значајан фактор социјалне климе у настави представља понашање наставника које се манифестије карактеристичним стилом понашања (Радовановић, И., 2006). Стога је, можда, значајно упоредити стилове у управљању класичних менаџера савремених организација и њихове рефлексије на наставни кадар у образовном процесу представљене својеврсним системом категорија наставничких активности наставног процеса, односно функција.

Стилови понашања и управљања менаџера и функције активности наставног кадра

Професор Адижес је у својим истраживањима личних стилова највећу пажњу посветио понашању појединача у организацијама и по томе његова теорија има емпириски карактер. За разлику од Јунга и Ајзенка, Адижес се није бавио психопатологијом, него је посматрао позитивне и негативне карактеристике људи који се успешно или безуспешно уклапају у четири основне организационе улоге које обезбеђују краткорочну и дугорочну ефективност и ефикасност.

Преглед тих улога дат је следећим табелама:

Улога	«Р»
оригиналан назив	Producing
преведен назив	производње
улога омогућује	функционисање
предузеће постаје	функционално
овим се остварује	краткорочна ефективност
фокус пажње	производ, резултат
основна питања	шта се ради?

Улога	«А»
оригиналан назив	Administering
преведен назив	Администрирање
улога омогућује	организовање и контролисање
предузеће постаје	систематизовано
овим се остварује	краткорочна ефикасност
фокус пажње	начин рада
основна питања	како се ради

Улога	«Е»
оригиналан назив	Entrepreneurship
преведен назив	предузетништво
улога омогућује	иновативност и флексибилност
предузеће постаје	проактивно
овим се остварује	дугорочна ефективност
фокус пажње	визија, идеје
основна питања	зашто се ради и када је право време

Улога	«И»
оригиналан назив	Integrating
преведен назив	Интегрисање
улога омогућује	повезаност и синергија
предузеће постаје	органско
овим се остварује	дугорочна ефикасност
фокус пажње	људи и њихови односи
основна питања	ко учествује?

извор: Adizes News, број 18, април 2002.

Профит је последица начина на који спроводимо ове четири улоге у организацији. Сврха постојања сваке организације је задовољавање потреба клијената. Главни захтеви запосленима од стране наведених улога (менаџера) јесу:

Улога «Р»	знање неопходно за вршење посла усресређеност на посао енергичност и истрајност у довршавању посла
------------------	--

Улога «А»	педантност и систематичност склоност ка реду и дисциплини смисао за контролисање
------------------	--

Улога «Е»	интуиција и креативност спремност на ризик оптимизам и ентузијазам
------------------	--

Улога «І»	осећај за људе, њихове потребе и емоције смисао за заједништво способност комуницирања
------------------	--

извор: *Adizes News*, број 18, април 2002.

Пошто су основне улоге менаџмента *супротистављене* (подвукла Д. К.) и сами носиоци тих улога по природи своје оријентације лако улазе у демотивишуће конфликте, реално је за очекивати и другу страну медаље, односно карактеристике стилова пошег управљања, коју дајемо у следећем прегледу односа стила, назива, назива подређених, пажње, типичних примедби и реакција на промену:

Улога «Р»	Улога «А»	Улога «Е»	Улога «І»
"усамљенијахач"	бирократа	"паликућа"	"суперследбеник"
"потрчкала"	климају главом	улагују се	обавештавају га
"шта се ради"	"како се ради"	"до када?" и "зашто не?"	"ко ради"
"немам времена"	"они то раде погрешно"	"они раде погрешне ствари"	"они то не разумеју"
опира се променама	"НЕ променама"	што више промена	"сачекајмо, није право време"

извор: *Adizes News*, број 18, април 2002.

Како су нам за доношење добрих одлука потребне све четири улоге, које ниједна особа сама не може да изведе, нужно је да формирамо комплементаран тим. У том тиму, важно је рећи, не треба избегавати конфликте и то оне конструктивне. Ово истичемо јер конфликти могу бити и деструктивни и конструктивни, али само ако у тиму влада клима узајамног поштовања. Узајамно поштовање подразумева међусобно слушање, жељу да разумемо једни друге и толерантност у односу на мишљења, идеје и ставове. Дакле, квалитет може обезбедити добар менаџер, као, пре свега, ОБРАЗОВАНА, зрела особа која нема празнина у представљеним РАЕИ улогама. Он дакле, познаје себе и свој утицај на сараднике и способан је да препозна и подржи изузетне карактеристике других људи.

Сигурно је да се, после овакве анализе, може поставити питање: шта је са наставником као својеврсним лидером, менаџером и управљачем наставног процеса?

Позивајући се на актуелна и релевантна истраживања у овом домену, фаворизује се тзв. анализа интеракција у настави и наставном процесу:

- постоји повезаност између наставниковог утицаја који подстиче суделовање студената у наставном процесу и њихових конструктивних ставова према самом наставнику и његовом интелектуалном раду;
- различити студенти имају различите ставове о истој научној елаборацији за време наставе. Поред индивидуалних разлика, могу се утврдити и опште тенденције;
- понашање наставника налази се у корелацији са ставовима студената, њиховим понашањем и успехом у настави;
- наставников утицај на настави директно зависи од градива које студенти уче, њиховог узраста, стила понашања наставника, обима учења и сл.

Методом анализе интеракција у настави, класификацијом изјава, трагањем за најопштијим категоријама испитивања које је обавио Фландерс (Flanders, A. N., 1970), долази се до става да постоје две изразите врсте понашања, односно утицаја, наставника:

- *директни утицај* и
- *индиректни утицај*.

Ова подела се заснива на пропорцији индиректних према директним изјавама, позната као *и/г однос* (Радовановић, И., 2006), израчуната за све наставнике и за све часове посматрања. Наведене Фландерсове резултате потврђују и истраживања потврђена у нашим условима, са опаском да дати-

рају већ одавно (Братинић – Вукелић, М, 1979).

Истраживања указују да је личност наставника претежно формирана за образовну функцију. Доминантна улога наставног предмета у формирању утицаја на студенте нам указује да су главни правци деловања обезбеђени кроз логичке структуре самог предмета и као такви обезбеђују већи утицај кроз интелект него кроз саму личност развијене индивидуалности, која је емоцијама способна да изрази свој поглед на живот, и аналогно томе, своје ставове. Сходно томе, поставља се питање способности, или боље рећи питање развијене индивидуалности наставника. Иако тема управљања квалитетом образовања подразумева и овај феномен, сами резултати, нажалост, не показују очекиване корелативне везе. Надаље, трагајући за општим категоријама понашања наставника, у циљу постављања одговарајућих паралелних модела, као у случају PAEI улога, истичемо систем седам категорија понашања. Категорије понашања испитују два начина утицаја наставника:

1. *моћни и*
2. *флексибилни.*

У овом истраживању се не поставља модел добrog наставника, већ се оставља значајан простор да наставник *сам* (истакла Д. К.) дође до модела који одговара његовој личности. Наведена истраживања је обавио Хјуз, позвујући функције контроле, наметања и негативне афективности у индекс доминантног понашања са појавним обимом од око 48% до 75% и са просеком од око 59%. У време истраживања, Хјузови резултати су указивали на доминантну присутност функције контроле наставника у раду. Ово је касније значајно послужило за теоријско објашњење утицаја вербалног понашања на

развој личности слушалаца наставног процеса. Погледајмо систем категорија овог приступа:

Категорија / функција	Дескрипција
Функција контроле	Одређује општи садржај рада и појединачно за сваког слушаоца. Напредовање зависи од наставника
Функција наметања	Наставник ауторитативно намеће садржаје и начине рада. Климу одржава честим критикама и наредбама.
Функција олакшавања	Подстиче активност и упућује на различите ситуације које омогућују одговарајуће сналажење.
Функција развијања садржаја и активности	Обезбеђује респектовање мишљења и подстиче самосталност
Функција личног реаговања	Обезбеђује учествовање у решавању личних проблема и ангажовање у решавању конфликата.
Функција позитивне афективности	Подстиче, похваљује и води ка самосталности у свим наставним активностима.
Функција негативне афективности	Испољава се кроз оптужбе за неуспех, критична је и омаловажавајућа. Изазива страх и често деструктивно понашање.

Адаптирано према: Радовановић, Ивица (2006): "Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду", *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика*, Београд, Учитељски факултет.

Стандарди у образовању

Стандарди, везани за нашу тему, могу бити сагледавани као:

- израз очекивања друштва,
- циљеви образовања.

Дуго времена је важило становиште да стандарди нити могу бити побољшавани нити смањивани, јер су они строго утврђени специфични барометри перформанси, и у том смислу представљају апсолутне вредности. Ова интерпретација може бити дискутабилна, у смислу да критеријуми или норме за оно што се очекује од образовања могу да се мењају и заиста су у току протеклих година те промене биле видне. Повећањем све бројнијих очекивања од образовања уједно евалуирани и сами стандарди иако су истом приликом постали конфузнији. На основу овога не можемо рећи да су у праву они теоретичари који доживљавају изразе "синоними" и "просечан ниво постигнућа" као синониме. Пре би се могло рећи да постоји значајан ниво несклада између њих. При том посебно истичемо чињеницу: пошто су наставном кадру и школским системима дати сложени задаци, веома је корисно непрекидно вршити преиспитивање дефиниције стандарда коју је утврдило друштво, у светлу нових друштвених и економских услова које смо већ истакли као важне факторе. Дакле, стандарди нису апсолутни нити фиксни, већ представљају критички одраз очекивања друштва. Ту се истовремено крије и тешкоћа практичне примене такве интерпретације, јер различити сегменти друштвене заједнице имају и различита очекивања. Чињеница је, такође, да се чак и код исте особе може наћи на различита очекивања. Овде је значајно приметити да се у одређеним сегментима побољшања образовања јављају заговорници идеје да неспутан родитељски

избор представља уједно и егоистичну акцију самог родитеља у корист сопственог детета.

Када су у питању стандарди као циљеви образовања, потрага за прецизнијом дефиницијом може довести до усвајања званично утврђених циљева. Одлуке које се односе на управљање високошколским установама везују се за одређена тела и институције чији је задатак да очекивања друштва преточи у циљеве и стратегије образовања. Одатле следи и друго значење овог термина: то су специфични циљеви система образовања, настали на основу одлучивања, који могу послужити као модел на основу којег би требало процењивати резултате реализације. Према томе, друштвена очекивања, због своје уопштености, нису довољно прецизна, нити довољно конзистентна да би могла да обезбеде јасне и дефинисане критеријуме за оцењивање резултата образовања, а тим пре је потребно примењивати специфичне циљеве као основу заједничких и употребљивих стандарда. Чак и у случају да стандарди прецизно одражавају циљеве сваког система образовања, остаје чињеница да они нису непроменљиви, већ да током времена подлежу променама које се одвијају кроз комплексне процесе. Једно је сигурно - стандарди се мењају због промена у информационим технологијама друштва и због промена које настају као последице тих процеса.

Потреба увођења менаџмента тоталног квалитета у високо образовање

У процесу прилагођавања менаџмента тоталног квалитета, оригинално развијеног за пословне (*business*) системе и предузећа, врло је важно имати на уму одређене разлике између образовања и бизниса, као што су:

- школа није фабрика,

- студент није производ,
- образовање студената је производ,
- успешно употпуњавање производа захтева и партиципацију студената за су-управљање процесом учења,
- подучавање и учење су два различита процеса,
- подучавање је сличније менаџменту него детаљној супервизији активности,
- учење је томе сличније истраживању и развоју него процесу агрегирања знања,
- у индустрији менаџмент квалитета захтева од менаџера да идентификује потрошача. Поставља се питање: шта ако процес нема output, за ког потрошача се онда ради? У образовању нема обичаја успостављања концепта потрошача, јер су овде склони да верују да процеси треба да се наставе зато што "ми увек радимо на такав начин".

Стратегија квалитета високог образовања и Knowledge Management (KM)

Знање као један од главних извора конкурентске предности многих компанија примећујемо стотинама година уназад. Крајем двадесетог века поједини аутори су добро уочили да "извори моћи не контролишу довољно територије, природне изворе или индустријску производњу, као што контролишу информације, технологију и знање". (Jéquier, N., Dedijer, S. 1991). Производња и коришћење знања и информација у најширем смислу речи игра главну улогу у економијама индустријализованих земаља и може се документовати уз помоћ бројних и различитих инди-

катора, као што су, нпр, укупна запосленост у сектору комуникација, обим истраживања и издаци за развој, упис на високе студије (или вишег степена образовања), раст услуга сродних информационим услугама или годишње инвестирање у информационе технологије. Даља истраживања са почетка овог века по правилу, почињу са описом услова средина у којој послују. Она најчешће све више динамична, различита, тешка, опасна и пуна дисконтинуитета. Према истраживању С. К. Prahalada, професора са Мичигенског универзитета, аутора који спада у ред најпознатијих истраживача из области стратегијског менаџмента, конкурентско окружење савремених предузећа обележено је следећим променама:

1. прелазак из познатог и пријатног у конкурентско окружење;
2. прелазак са локалног на глобални аспект пословања;
3. прелазак са приступа сличног предузећа на приступ предузећа другачијег од нас;
4. губљење јасних граница међу индустријама;
5. прелазак из стабилног у променљиво пословно окружење;
6. преусмеравање од посредника у размени ка директном приступу потрошачу;
7. усмеравање од вертикалне интеграције према специјалистима у пословању;
8. преоријентација са специјализованог на стицање широког знања (Машић, Б. 2004).

Поставља се питање: имамо ли систем образовања који је спреман за овакве промене и изазове које те промене носе?

Какав је систем мотивације, ако га разумемо као "активно стање запослених или корисника које их подстиче да покрену одређено понашање" (Костадиновић, И., 2005.)? Потом, може ли систем високошколског образовања спремити младе људе да буду кадри да, и после одговарајућих студија, могу:

- стварати знања,
- освајати знања,
- чувати знања,
- делити знања са другима,
- примењивати знања.

Као одговор на ове наводе савремена литература нам нуди покушај категоризације интерних и екстерних фактора који чине знање организације и којима се можемо водити елаборирајући о потребама управљања квалитетом образовања, што је и основна тема нашег рада.

Интерно знање
Култура, историја компаније
Стратешки правци – на нивоу компаније и на нивоу одељења
Организације, партнери и остали формални односи
Интересне групе и остали неформални облици веза
Поједини – ко је у чему експерт
Процеси
Производи, услуге
Системи, алати
Патенти, технологије
Писана и неписана правила
Како их пронаћи
Како их употребити
Како успети

извор: Машић, Бранислав (2004): (редактор), *Knowledge Management*, Knowledge Management, Београд, према: Shockley, William III (2000): *Planning for Knowledge Management*, Quality Progress, USA, March.

Екстерно знање
Потрошачи, тржиште, потребе, жеље
Конкуренција, активности, тржишту познате предности и слабости
Закони и правила који имају утицаја на организацију
Примене у технологији - познате и планиране
Добављачи и промене – планиране и потенцијалне
Глобалне промене

извор: Машић, Бранислав (2004): (редактор), *Knowledge Management*, Knowledge Management, Београд, према: Shockley, William III (2000): *Planning for Knowledge Management*, Quality Progress, USA, March.

Знање запослених
Језик и позната култура искуства
Занимања и остала искуства запослених
Обука и образовање
Професионалне склоности и чланства у разним секцијама, клубовима, асоцијацијама и сл.

извор: Машић, Бранислав (2004): (редактор), *Knowledge Management*, Knowledge Management, Београд, према: Shockley, William III (2000): *Planning for Knowledge Management*, Quality Progress, USA, March.

Иако смо у претходним ставовима дали неке од *Knowledge Management* основа, као и поједине његове подпроцесе, поставља се питање шта је *Knowledge Management*, како нам елаборација о овом феномену може послужити код објашњења зашто је потребно унапредити квалитет високог образовања наших високошколских установа. *Knowledge Management* (KM) се најчешће описује као процес у којем се знање ствара, осваја, чува, дели и примењује. Можемо повезати овај приступ, приступу врло

блиском тзв. интелигенсу (енг. *Intelligence*) који је своје корене доживео још у шеснаестом веку, дефиницијом Франсиса Бејкона како је интелигенс, заправо - "светлост државе". На први поглед, овај концепт указује на одређену двосмисленост, јер сама идеја интелигенса може бити инструмент развоја изазива бројних тешкоћа које се не могу одмах елиминисати. Прва је тешкоћа семантичке природе: шта се подразумева рд intelixnsom, разумном политиком или разумним (интелигентним) деловањем. У каквим су односима овај концепт са знањем, информацијама, подацима, "индустријом знања" или информационим системима? Ова тешкоћа се повећава и чињеницом да неколико основних термина има различите конотације: у британској употреби реч *Intelligence* има нешто шире значење од *Intelligence* у америчкој употреби. Тешкоће око превода само стварају већу конфузију. Француска реч *интелигенција* односи се на интелигенцију појединца, никако на активност организација у прикупљању информација или активности индустриске фирме, док се термин *renseignement* или *nachrichten* на немачком односи на активности сакупљања информација националних агенција за безбедност, али не и на активности приватних корпорација или социјалних група. Међутим, сасвим је јасно да је земљама неопходан *Intelligence* као концепт, пре свега, знања неопходних за истраживања и остварење извора и праваца даљег раста. Стога није страно становиште да, у све динамичнијим условима привређивања, организације захтевају образоване људе који ће морати све брже учити и када се њихов формални процес студија заврши, јер како се каже, индивидуални и тимски рад и учење нису више довољни. Потребно је колективно, организационо учење и знање. Колективно учење, експлицитно знање и интелек-

туални капитал постају основе савремених менаџмент концепата на почетку овог века и самим тим и својеврсни циљ високошколских институција. Идеје, технике менаџмента из праксе и својеврсне околности само употребљавају ове процесе. Послужимо се примером: анализа значаја потенцијалних техника реструктуирања предузећа (*downsizing, downscoping, LBO*), постаје од велике важности. Тако водеће високошколске установе у свету у силабусима својих предмета значајно место уступају времену и квалитету изучавања ових појава (нпр. од тренутка када је за *RJR Nabisco, Kohlberg Kravis Roberts & Co.*, зависно од извора, платио између 25 и 31 милијарди долара, *Tuck School of Business at Dartmouth* из Хановера у Њу Хемпширу, САД, у своме силабусу за предмет *Corporate Restructuring* предвиђа чак 20% коначне оцене за успешну LBO студију случаја. (Станковић, М, 2006) Претходни наводи о концептима *Knowledge Management*-а значе и следеће потребе за:

- Организацију која учи,
- Језgro компетентности,
- *Knowledge Management*,
- *TQM (Total Quality Management)*,
- *Downsizing*,
- *Outsourcing*,
- Реинжењеринг пословних процеса,
- Стратегију као револуцију,
- *Paching*,
- *Enterprise Resources Planning (ERP)*,
- *Balanced Scorecard (BSC)*,
- *E-commerce*.

Наведени концепти су настали као одговор на нове менаџмент изазове на крају двадесетог и на почетку двадесет првог века и чине један део "џунгле" теорије манџмента.

На овом месту истичемо значај концепта КМ, кроз фокус потребног унапређења процеса образовања, јер компаније не могу више очекивати да ће их производи и пракса које су их у прошлом периоду чинили успешним, чинити и успешним и у будућности. Учестале промене не остављају места неуспешној производњи -- како можемо разумети овај исказ када је у питању процес високог образовања? Време за стварање нових производа и њихово испуњење на тржишту постаје све динамичније и сажетије. Компаније сада захтевају квалитет, вредност и иновације, а образовни процес им то, превасходно, мора пружити.

Закључна разматрања

Много је разлога за увођење менаџмента тоталног квалитета у образовање. Пре свега, треба схватити постојање много потрошача за производ образовног процеса, тј. за студентово образовање. Истакнућемо само неке:

- *студенти*, који морају живети са производом до kraja живота;
- *њихови родитељи*, који живе са tim производом и који су га углавном и платили;
- *будући послодавци*, који ће морати да плате коришћење достигнућа студенског образовања;
- *друштво у целини*, које издава велика средства и покрива трошкове образовања уопште и жели да образовани студент, као одрасла особа, постане пуноправни члан друштва.

Стога, циљ сваког образовања за сваког студента мора бити могућност да развије:

- *знање*, које нас оспособљава да разумемо,
- "*know - how*", које нас оспособљава да урадимо,
- *мудрости*, које нас оспособљава да успоставимо приоритете,
- *карактер*, који омогућује да сарађујемо, како бисмо постали поштовани и уважени чланови друштва.

Литература:

- *Adizes News*, број 18, април 2002.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. and Pease, S. R. (1983): "Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature", *Review of Educational Research*, Vol. 53, No.3.
- Dedijer, S., Jéquier, N. (1991): *Добра прегузетничке интелигенције – истраживање о значају индустрије знања*, Београд, Финекс.
- Flanders, A. N. (1970): *Analyzing Teaching Behavior*, Massachusetts, Addison – Wesley Publishing Company.
- Hughes, M. M. and others (1959): Assessment of the Quality of Teaching in Elementary Schools, Unpublished research report, University of Utah.
- Jéquier, N., Дедијер, С. (1991): *Информације, знање и интелигенс: описни преглед, Добра прегузетничке интелигенције – истраживање о значају индустрије знања*, Београд, Финекс.
- Lewis, G. Ralph, Smith, H. Douglas (1998): *Тојални квалитар у високом образовању*, Београд.
- Mehrotra, Dheeraj, *Applying Total Quality Management In Academics*.
- Raven, J. (1984): "Some Barriers to Educational Innovation from Outside the School System", *Teachers College Record*, Vol. 85, No.3.
- Tribus, Myron: *TQM in Education – The Theory and How To Put It to Work*, Exergy, Inc. Hayward, CA.
- Wright, N. "Standards" in Rubenstein, D. (ed.) *Education and Equality*, Penguin, Harmondsworth.
- Братинић – Вукелић, М. (1979): *Осигуравање наставника и анализа интеракција у наставном процесу*, Савремене концепције и перспективе образовања наставника, Нови Сад.
- Група издавача (1989): *Школе и квалитар*, књига 1, (School and Quality – An International Report), Paris, OECD.
- Костадиновић, Д. (2004): *Основе привредног права*, Београд, Факултет за трговину и банкарство.
- Костадиновић, Иван (2005): *Страшегије мотивације у функцији унапређења услуга* (одобрена докторска дисертација), Београд, Универзитет Браћа Карић, Факултет за менаџмент Браћа Карић.

- Костадиновић, С., Јевтић, З. (1996): *Људски поштенијали на железници*, Београд.
- Костић, Никола (2001): *Социологија људске заједнице*, Београд, Учитељски факултет.
- Марковић, Ж. Данило (1999): "Глобализација и образовање међународног усмерења", *Педагошка реформа школе* (зборник радова), Београд, Заједница учитељских факултета.
- Марковић, Михаило (1999): *Смисао глобализације*, Европа на раскршћу, Историјски институт, Београд, САНУ.
- Машић, Бранислав (редактор) (2004): Knowledge Management, Knowledge Management, Београд.
- Машић, Бранислав (редактор) (2004): Knowledge Management, Београд.
- Машић, Бранислав (редактор), (2004): *Методе радикалних промена у организацијама*.
- Радовановић, Ивица (2006): "Понашање наставника као фактор социјалне климе у разреду", *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика*, Београд, Учитељски факултет.
- Република Србија, Министарство просвете и спорта (2004): *Квалитетно образовање за све, изазови реформе образовања у Србији*, Београд.
- Станковић, Милан (2006): *Управљање реситруктуирањем јавног предузећа на примеру железнице*, одбрањена докторска дисертација, Београд, Универзитет "Браћа Карић", Факултет за менаџмент "Браћа Карић".
- Учитељски факултет Универзитета у Београду (2006): *Социјални односи у школи и проблеми у понашању ученика*, Београд.
- <http://www.isixsigma.com/library/content/c020626a.asp>
- <http://www.mehs.educ.state.ak.us/quality/theorytqmineduc.pdf>

Summary

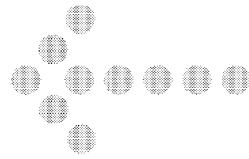
This paper is about key determinants of quality of education, understanding it after all as a process which has to be managed because of economic, social and many other reasons. In this context, quality must be seen taking into account many dimensions and approaches, from which nature and meaning of standard are crucial. This is the only way which we can talk about education in general and total quality in higher education.

Key words: management, quality of education, standards, total qualities, knowledge management.

Др Мирко Дејић
Учитељски факултет, Београд

Стручни чланак

Слике и ћредмећи за давање смисла математичким појмовима у почетној настави математике



Резиме: У љихолођији се појд појмом појдрразумева мисаони одраз особина које су заједничке и битне за објекат, групу ћредмета или појаву. О једном појму говоримо онда када извесан број објеката или догађаја, на основу скупа заједничких карактеристика, бива означен заједничким именом. Сазнање о појму код деце на узрасту од 7-11 година мора да буде у складу са когнитивним могућностима тве деце. Будући да су та деца на нивоу конкретних операција и сазнање о појму мора да започне посматрањем конкретних примера везаних за појам. То сазнање непосредно се заснива на ојажању (чујном сазнању), на основу која се стиче ћредстава (ментална слика) о појму. Даље, мисаоном обрадом (мисаоним операцијама) чујно-искуствених сазнања долази се до појма. Цео тај процес ћраћи именовање појма. Циљ рада је да се укаже на ћредметни смисао најбитнијих математичких појмова који се обрађују у почетној настави математике. Само схватије правог смисла математичког појма води до његовог правилног и трајног формирања. У раду дајемо ћредметни смисао броја, арифметичких операција и њихових својстава.

Кључне речи: смисао математичког појма, број, операција, скуп, правило.

Увод

На основу различитих теоријских мишљења о когнитивном развоју деце (Пијаже, 1968; Ебли, 1963; Брунер, 1990; Гулаш, 1973; Виготски, 1977 и др.), полазећи од заједничких схватања, могу се извести јединствени практични закључци важни за наставу математике. Имајући у виду да су деца у почетној настави, према Пијажеу, на ступњу конкретних операција, наставу математике

на том узрасту треба заснивати на конкретном искуству деце, без формалних дефиниција које немају упориште у реалном искуству. Тек од 5. разреда децу треба на водити на хипотетико-дедуктивни начин мишљења. По Еблијевом мишљењу, и старијим ученицима су често потребни конкретно-очигледни примери и поставке при савладавању нових области. Математичке појмове деца треба да формирају на конкретно-делатан начин, уз коришћење

математичког окружења у виду одговарајућег структурног материјала. Ту би деца, играјући се, кроз сопствену активност стицала математичка искуства. Ослањајући се на Еблија, Брунера и Лопшера, Џех (1998: 116) истиче: "Настава математике на свим нивоима треба постепено да прелази од конкретно-очигледних начина представљања (конкретно-делатних, сликовно-иконичких; таквих примера са којима се могу повезати очигледне представе) ка апстрактно-символичким начинима представљања (примењујући стручне термине и математичке знакове) – да би ученик још увек могао да повеже апстрактну формулатију са конкретном представом".

При коришћењу конкретних делатности за формирање појмова треба имати у виду следеће (Џех, 1998: 117):

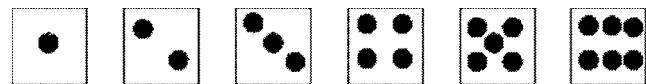
1. Нису најважније личне конкретне радње ученика, (пре свега код старијих ученика) него се све своди на дотадашњу искрствену основу ученика, од које се на конкретан начин и полази. Ебли (1983: 223) је веома јасно уочио опасност претераног наглашавања рада са конкретним материјалом: 'Што је материјал конкретнији и што су конкретне радње разноврсније, то се у обиљу активности лакше могу изгубити инхерентни односи. Због тога се чини необично важним да после сваке практичне радње следи фаза рефлексије'.

2. Највећа опасност по наставу састоји се у томе да се конкретно очигледна основа пребрзо напусти и посебно, да се замени језичко повезивање између конкретног и апстрактног начина представљања, што би имало за крајњу последицу то да ученици још увек без икаквог разумевања оперишу математичким знаковима.

Полазећи од Брунеровог схватања да се и најкомплекснији математички појмови могу представити сваком детету, на нивоу дететових когнитивних могућности и искуства, задатак сваког наставника јесте да трага за одговарајућим репрезентацијама. Као резултат размишљања о начинима репрезентација појмова и идеја Брунер (1990) издваја три начина репрезентација: *акциони* (деловањем), *иконички* (сликовно) и *символички*. Задатак нашег рада јесте да изнађемо адекватне акционе и иконичке репрезентације за формирање математичких појмова почетне наставе математици. Код материјализације математичких појмова треба тежити да тај појам буде представљен, тј. материјализован на што је могуће више начина, јер на тај начин избегавамо везивање појма за један одређен очигледан приказ. На пример, да би деца што боље схватила број као количину нечега, треба преbroјавати различите скупове. Такође, скупове треба представљати на различите начине: Веновим дијаграмима, аналитички, преко заједничке карактеристике елемената итд.

Представа броја

Дете узраста 2-3 године бројеве везује за одређене предмете: 2 - два ока, 5 - шака итд. Број је у овој фази целовита представа, без издвајања појединачних предмета из скупа предмета. Са четири године очигледну представу броја можемо појачати "бројевним фигурама", којима се додељују речи које означавају одговарајући број:



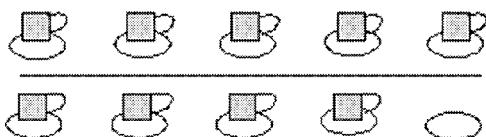
један два три четири пет шест

У овој фази дете може да одговори на питање – Колико? (иако не уме да броји). Број је већ овде повезан са његовом квантитативном карактеристиком.

Квантитативна карактеристика броја схвата се у процесу узајамно једнозначне коресподенције између скупова предмета и налази израз у појмовима "исто толико", "веће", "мање". На сликама су приказане различите могућности узајамно-једнозначне коресподенције.

1. Предмет се ставља на предмет:

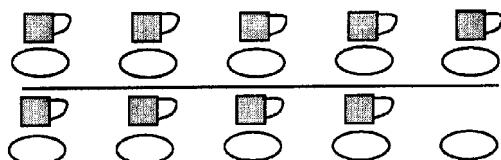
шоља има исто као тацница



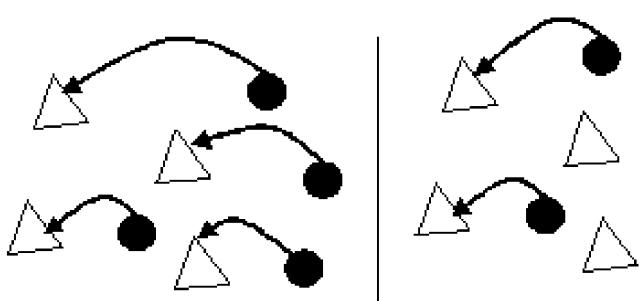
шоља има мање него тацница

тацница има више него шоља

2. Предмети се стављају један испод другог:



3. Образовање парова:



Бројање

Узајамно једнозначна коресподенција између скупова повезана је са издавањем појединачних елемената и припрема децу за свесно овладавање операцијом бројања.

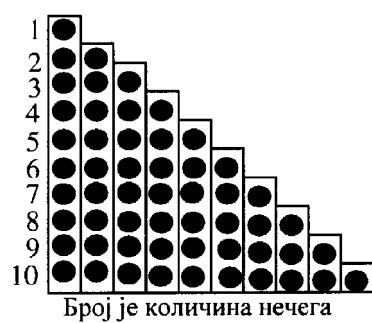
Бројање је за дете узајамно једнозначна коресподенција између скупа предмета и скупа речи-имена бројева поређаних одређеним редоследом:



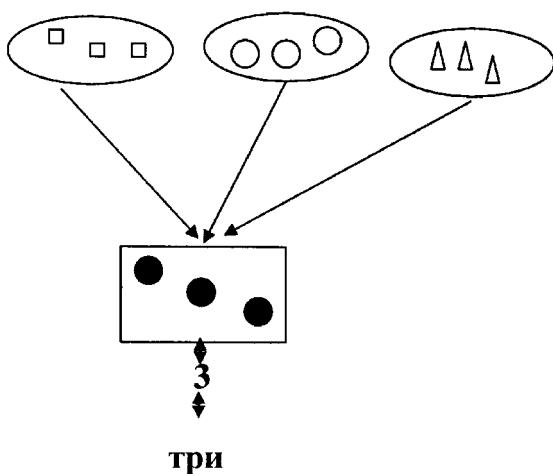
За бројање је битно да се најпре упамти редослед речи: један, два, три, ...

Шта је број?

1. Број се јавља као резултат бројања (пребројавања) елемената неког скupa и карактерише *количину* његових елемената (главни број, количински). Како год да пребројавамо елементе неког скupa, независно од ког елемента почињемо, уверавамо се да једном истом коначном скупу одговара само један природни број. При бројању, последње изговорено име броја представља име броја који је количина елемената посматраног скупа. Тако, са претходне слике, при бројању, последња изговорена реч је "пет", што говори да посматрани скуп има пет елемената.



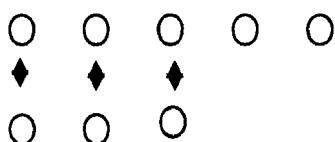
2. Број представља заједничку карактеристику једнобројних скупова, без обзира на редослед елемената и њихову природу.



Да би деца развојила појам броја од цифре наводити и друге ознаке за бројеве, као што су, на пример, римске цифре: I, II, III...

Упоређивање бројева

Ради утврђивања односа "веће", "мање", "једнако" међу бројевима, најмлађи ученици могу користити предмете, графичке и симболичке моделе. Као математичка основа операција са предметима користи се утврђивање узајамно-једнозначне кореспонденције између елемената скупа.



За записивање односа између бројева користе се знаци: < (мање), > (веће), = (једнако) и математички записи, које називамо

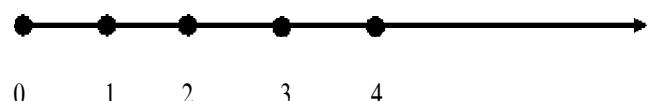
једнакостима и неједнакостима ($5=5$, $8>3$, $4<6$). Ове односе можемо илустровати на више начина:

- На следећим slikama деца лако уочавају разлику знакова < и >.

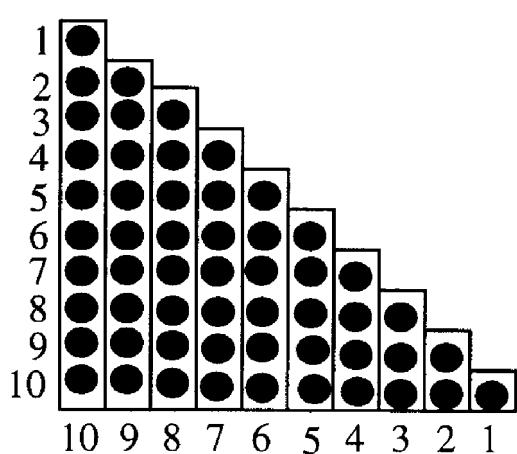


Ознака је увек окренута према већем броју.

- Као симболички модел користи се одсечак низа природних бројева (низ бројева који се користи при бројању предмета: "4<6, јер број 4 долази пре броја 6").
- Као графички модел користи се бројевна полуправа: сваки број, означен на бројевној полуправој, који стоји са леве стране неког уоченог броја на тој полуправој мањи је од тог броја.



- Писање формуле $a < b$, или $a > b$ може се изнудити као реакција на схему:



Поредимо дужину и висину на слици:

$$1 < 2 < 3 < 4 < 5 < 6 < 7 < 8 < 9 < 10$$

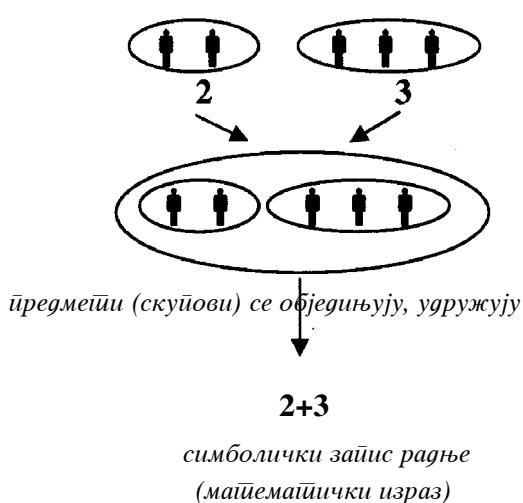
$$10 > 9 > 8 > 7 > 6 > 5 > 4 > 3 > 2 > 1$$

Смисао аритметичких операција

Постоји више приступа у тумачењу аритметичких операција у почетним разредима. Сходно психолошком развоју деце, најближи начин је теоријско-скуповни према којем се сабирање природних бројева повезује са операцијом уније међусобно дисјунктних коначних скупова, одузимање са операцијом одређивања комплемента подскупова, множење као унија више дисјунктних једнакобројних скупова, а дељење као разлагање скупа на дисјунктне једнакобројне подскупове. Овакав прилаз лако се интерпретира на нивоу операција са предметима.

Сабирање

предметна ситуација (два дисјунктна скупа) симболички запис броја елемената скупова



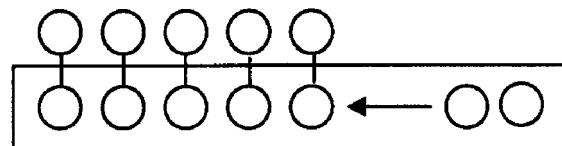
Деца се даље увежбавају да читају дате изразе (два плус три, на два се додаје три, сабира се два и три ...). Осим израза, слици се пријеђују и број (деца броје предмете на слици). На крају, показује се како се може записати једнакост и шта је "вредност збира".

При формирању представе сабирања можемо користити следеће предметне ситуације:

- а) Дати скуп предмета треба увећати за неколико предмета:



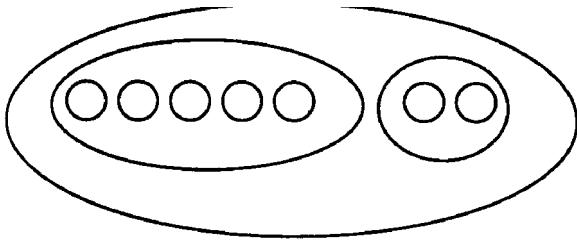
Конкретан пример: Драган је имао 5 ораха. Добио је још 2. Колико сада има ораха? (Дете црта или ређа 5 ораха и руком показује колико их има Драган. Затим додаје још 2 и руком показује колико их сада има Драган. Затим предметну ситуацију записује $5+2=7$).



- б) Скуп који је једнакобројан са неким скупом увећава се за неки број елемената:

У овој ситуацији дете формира појам "више за". Практично, разматрају се два једнакобројна скупа "исто толико" и један од њих се увећава за неки број елемената. Примери оваквог типа би били: Драган има 5 ораха, а Перица за 2 више. Колико ораха има Перица?

в) Два скупа предмета обједињују се у један.

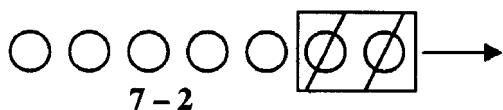


Ситуација из а) своди се на ситуацију в). Орахе које је имао Драган третирамо као један скуп, а оне које је добио као други.

Одузимање

Смисао операције одузимања може се објаснити коришћењем представе деце о односу целине и њених делова. Део је увек мањи од целог, зато је налажење дела повезано са одузимањем. Означавајући делове и цело њиховим бројевним вредностима, деца добијају изразе типа: 5-2, 8-4, итд. Најзад, налажење разлике изискује и увођење знака " $=$ ". При формирању представе одузимања можемо користити следеће предметне ситуације:

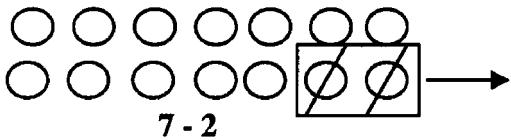
а) смањивање датог скупа предмета за неколико предмета (скуп предмета које уклањамо, на слици приказујемо тако што их прецртамо):



Конкретан пример:

Драган је имао 7 ораха. Два је поклонио брату. Покажи орахе који су му остали. (Деца цртају 7 ораха. Два прецртавају и рукама показују оне који су остали).

б) Смањивање скупа који има исти број елемената као дати скуп, за неколико предмета:

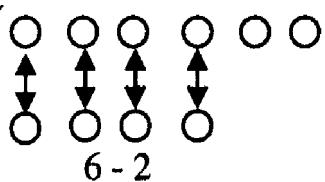


У оваквим ситуацијама код деце се формира представа о појму "мање за", која је повезана са формирањем једнакобројног скупа датом скупу (узети исто толико) и његовим смањивањем за неколико предмета (без). Скуп који означавамо термином *без* представља подскуп скупа означеног термином *исто толико*. Скуп који се добија у резултату одузимања представља комплемент (допуну) скупа означеног термином *без* до скупа предмета означеног термином *исто толико*.

Конкретан пример:

У једној посуди налази се 5 јабука, а у другој за 3 мање. Колико јабука се налази у другој посуди?

ц) Поређење два скупа предмета, тј. одговор на питање: За колико један скуп има више (мање) предмета од другог скupa?



У оваквој ситуацији са децом се води следећи разговор: 1) У ком реду има више кругова? 2) За колико је у горњем реду више кругова него у доњем? Деца на ова питања лако одговарају, а затим могу да напишу и израз и ситуацију повезују са одузимањем. На тај начин схватају да одговор на питање: За колико је један број већи (мањи) од другог, добијају ако од већег броја одузму мањи.

**Честије грешке које се јављају
ког одузимања**

Према Пијажеу, до седме године деца не уочавају истовремено цело и његове делове. Када оперишу деловима не виде целину и обратно. Лакше виде просторно раздвајање два скупа него издавање и удаљавање дела из целине. Ово се превазилази током 7-8. године, али нека деца тај проблем тешко превазилазе и у том узрасту, што им ствара тешкоће при схватању смисла операције одузимања при оперисању предметима. Интересантне експерименте извршила је Микулина (1983), показујући да значајан број ученика при вршењу предметних операција повезаних са одузимањем више запажа просторно раздвајање два скупа, него издавање и удаљавање дела из целине. До таквог закључка дошла је задавајући ученицима низ задатака, од којих износимо неке:

1. Учитељ сече траку и пита ученике какву операцију је извршио, сабирање или одузимање. Већина ученика одговара "одузимање". Сагласивши се са ученицима, учитељ по табли записује 8-2 и објашњава: "Овде пише да смо од 8 центиметара одузели 2. Покажите где је трака дужине 2 цм"... Сада покажите траку дужине 8 цм". Ученици правилно показују 2 цм, али већина ученика у 1. разреду, а по неки и из 3. разреда сматра да се 8 цм односи на други део траке (део од 6 цм), а не на њену укупну дужину.

2. На столу је поређано 11 коцкица. Учитељ издаваја три, помера их у десно и пита ученике коју је операцију извео и колико је коцкица одузето (одузимање, 3). Даље, на табли исписује: $\square - 3$. Тражи од ученика да у квадратић упишу одговарајући број коцкица из посматране активности. Многи пишу 8-3, уместо 11-3.

3. На столу се налази 12 коцкица. Ученицима се не саопштава њихов број. Учитељ склања 4 и од ученика тражи да напишу израз који одговара урађеној операцији са предметима, не сугеришући облик записа. Многи записују: 8-4, уместо 12-4.

4. Ученицима се дају коцкице и тражи да илуструју израз 6-2. И у овом случају неки узимају 6, а затим 2 коцкице које стављају даље од оних 6.

Како околонићни настапале тешкоће?

1. Ученици треба да показују, преbroјавају скуп свих предмета, одређују колико је предмета издвојено, колико остало.

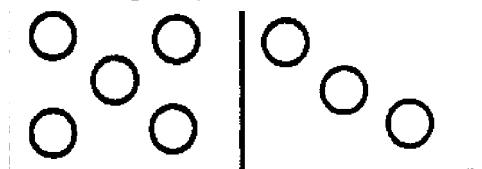
2. Ученици увежбавају да попуњавају празна поља према извршеним предметним радњама:

$$\square - \square = \square$$

Поља треба попуњавати и произвољно, не само редом. Треба постављати питања облика: "Који број треба записати у друго празно поље?; Који број треба записати после знака једнакости? Који број треба написати у прво поље?"

3. На сличан начин ученик попуњава празна поља тако што најпре показује, а затим и уписује број предмета који су преостали, потом показује и уписује број предмета који су "одузети". Тај запис може изгледати овако: $\square - 3 = 4$. Сада нема више других предмета, а остало је једно поље празно. Ученици треба да уоче да у прво поље мора да се упише укупан број.

4. Корисно могу да послуже и слике на којима се види веза између компонената и резултата операције:



$$5 + 3 = 8, 3 + 5 = 8$$

$$8 - 5 = 3$$

$$8 - 3 = 5$$

Збир се разматра као целина, сабирци као делови.

Множење

Из математике је познато да ако су a и b цели ненегативни бројеви, онда важи:

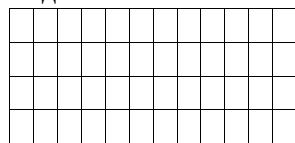
1. $a \cdot b = b + b + b \dots + b$, тј. сабирак b јавља се на a места;

2. $a \cdot 1 = a$, за $b=1$;

3. $a \cdot 0 = 0$, за $b=0$.

Предметни смисао изнете дефиниције јесте уочавање а дисјунктних једнакобројних скупова (чији је број елемената b) и израчунавање броја елемената њихове уније. Језиком операција са предметима ово значи: 1. Уочавање на a места по b елемената (предмета); 2. Реаговање на такве ситуације писањем израза $a \cdot b$; 3. Израчунава се вредност израза $a \cdot b$, најпре пребројавањем, затим сабирањем једнаких сабирака и на крају коришћењем таблице множења.

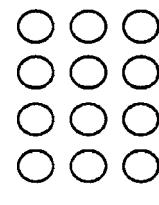
Деца могу, на пример, да посматрају мрежу као на следећој слици и да одреде колико је у њој поља. Довољно је избројати број поља у једном реду (има их 12) и добијени број сабрати 4 пута: $12+12+12+12$. После тога уводи се нови запис $4 \cdot 12$ и говори "укупан број поља је на 4 места по 12". На овај начин, деца ће лакше да усвајају изразе $4 \cdot 12$, $3 \cdot 6$, $7 \cdot 45$ и схвате њихов смисао: "на 4 места по 12", "на 3 места по 6", "на 7 места по 45" итд.



$$12+12+12+12$$

Ради усвајања смисла множења можемо вежбати задатке следећег типа:

а) Веза цртежа и математичког записа:

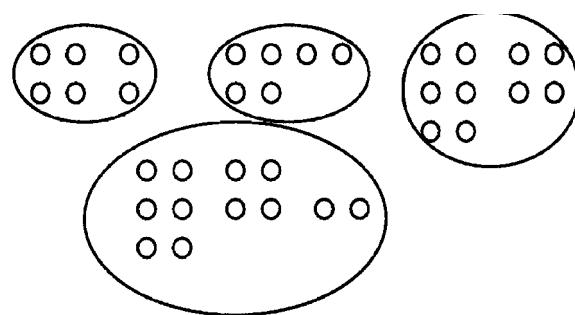


$$4 \cdot 3$$

$$3 \cdot 4$$

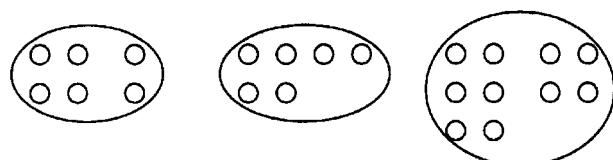
Прочитай изразе и објасни шта значи први, а шта други број у сваком запису.

б) Избор цртежа који одговара датом запису $6 \cdot 2$:

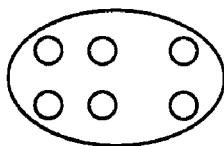


в) Трансформација цртежа у складу са записом:

Шта урадити да би цртеж био у складу са записом $6 \cdot 2$?



г) Изабрати записи који одговарају датом цртежу:

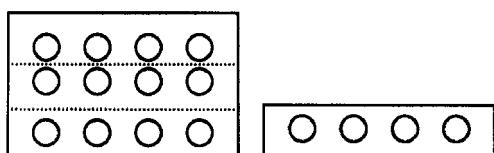


2·4, 3·2, 3·3, 2·3, ...

Дељење

Суштина дељења је разбијање коначних скупова на једнакобројне дисјунктне подскупове. При растављању скупа, чија је бројност елемената позната, на једнакобројне подскупове можемо тражити две компоненте: (1) број елемената сваког подскупа, када је број подскупова познат (*дељење*) и (2) број једнакобројних дисјунктних подскупова, када је познат број елемената подскупова (*садржавање*).

1. *Дељење* (дељење на једнаке делове):



"12 подељено са 3"

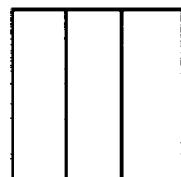
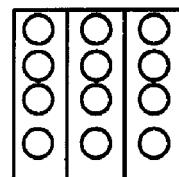
Знамо колико неки скуп има елемената (12), те елементе делимо на познат број подскупова (3). Одговор на питање, колико сваки подскуп има елемената добија се дељењем: $12:3$. Можемо казати: "12 смо поделили на 3", "12 подељено са 3",

На пример, 12 бомбона деле 3 друга. Колико ће добити свако?

2. *Садржавање* (дељење по садржају):

Знамо колико неки скуп има елемената (12), те елементе делимо на неки, непознат број подскупова (деце, ваза за цвеће, тањира

итд.), којима знамо број елемената (4). Одговор на питање колико има подскупова, добија се дељењем $12:4$. Можемо казати: "12 смо поделили по 4", "4 се садржи у 12".

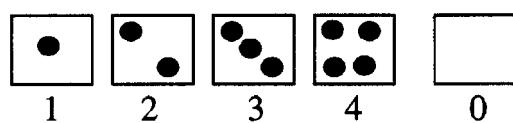


4 се садржи у 12

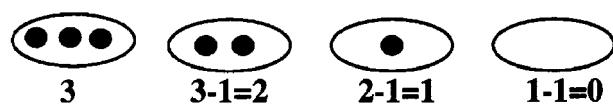
Нула

Број нула представља карактеристику празног скупа. До таквог скупа можемо доћи на различите начине:

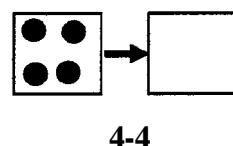
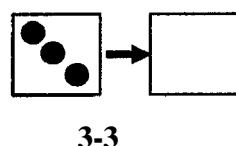
1. Утврђује се веза између бројевне фигуре и цифре која означава количину предмета:



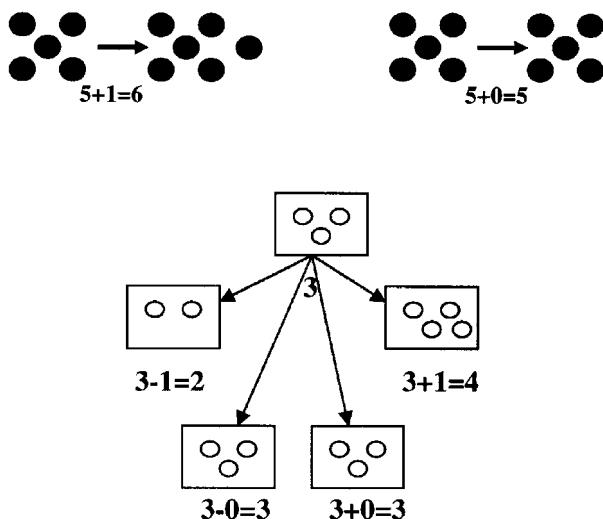
2. Нула се посматра као резултат одузимања једнаких бројева:



У овом случају можемо користити и следеће бројевне слике уз постављено питање – *Шта се променило гледајући слику с лева на десно:*



3. Нулу посматрамо као компоненту аритметичких операција, реагујући на бројевне слике:



Замена места сабирака

Правило: *Заменом места сабирака збир се не мења* ($a+b=b+a$) јавља се као вид инваријантности броја, који не зависи од начина посматрања скупа који је унија своја два дисјунктна подскупа. У сликаном окружењу или при коришћењу објеката ученици реагују тако што пишу изразе који представљају број елемената скупа, посматран ако се узме први па други подскуп, а затим други па први. Ти изрази се затим једначе без израчунавања вредности израза. Следеће слике сугеришу неке од начина како можемо то постићи:

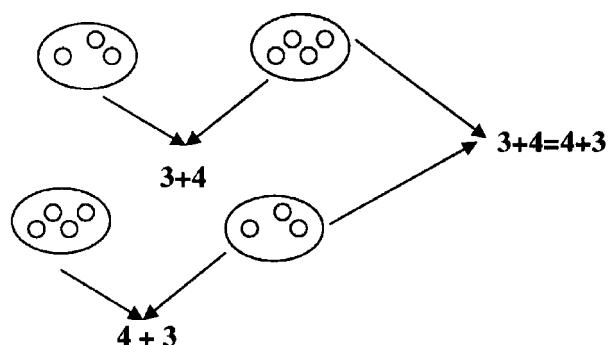
$3 + 4$

$4 + 3$

Укупан број жетона је $3+4$, ако прво бројимо црне, а затим беле. Ако бројимо прво беле па црне, укупан број је $4+3$. Како

оба израза означавају исти број жетона пишемо $3+4=4+3$.

На сличан начин можемо користити и друге слике или предмете:



У једном тањиру има 3 јабуке, а у другом 4. Укупно их има $3+4$. Када заменимо места тањирима, у једном има 4, а у другом 3 јабуке, укупно $4+3$. Оба израза означавају исти број јабука, па можемо писати једнакост: $3+4=4+3$.

Здруживање сабирака

Правило здруживања сабирака исказује се као: *Збир се не мења, ма којим редоследом вршили сабирање.*

$$((a+b)+c=a+(b+c)=(a+c)+b).$$



На столу су 3 црвена, 2 плава и 4 црне жетона. Њихов укупан број рачунамо на три начина:

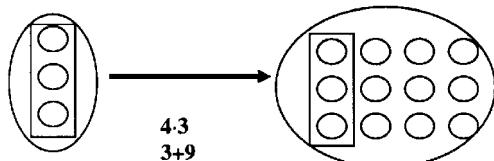
Црвених и плавих укупно има $(3+2)$. Њима додајемо 4 црне жетона и тада их укупно има $(3+2)+4$. Слично, прво спајамо (здружујемо) плаве и црне, којих укупно има $(2+4)$ и њих додајемо (здружујемо) црвеним жетонима. Укупно их има $3+(2+4)$. Најзад укупан број жетона можемо израчунати и ако прво групишемо црвене и црне, па њима

додајемо плаве, тј.: $(3+4)+2$. Како смо се уверили да је број жетона исти у сва три случаја можемо да пишемо једнакост: $(3+2)+4=3+(2+4)=(3+4)+2$.

"За толико већи број", "Толико пута већи број"

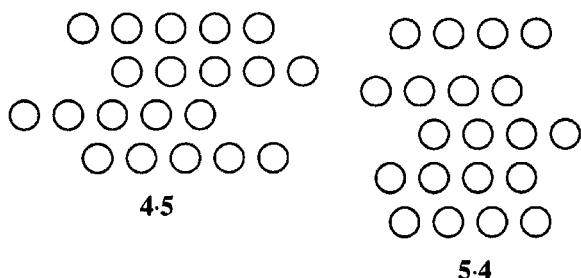
Смисао ових појмова објашњавамо цртежом и одговарајућим записима. Ученици могу да анализирају следећи цртеж и одговоре на питање: *Шта се изменило на десном цртежу у односу на леви?* Одговори нас доводе до одговарајућих појмова: Десно имамо више кругова него лево; Лево имамо три круга, а десно се три круга налазе на 4 места, тј. има их $4 \cdot 3$; Три круга се појављују 4 пута, тј. број кругова на десној страни *4 пута већи* него њихов број на левој страни.

Такође, на десној страни имамо за 9 кругова више него на левој, тј. има их $3+9$. На тај начин појам "за толико већи" везује се са сабирањем, а појам "толико пута већи" са множењем.



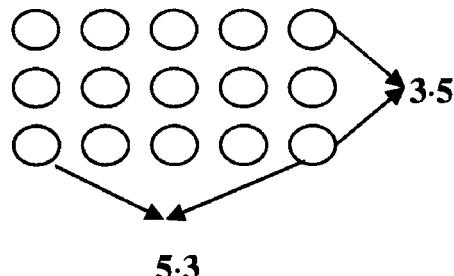
Замена места чиниоцима

До правила: *Вредност производа се не мења ако чиниоци замене местима ($a \cdot b = b \cdot a$)* можемо доћи на следећи начин:



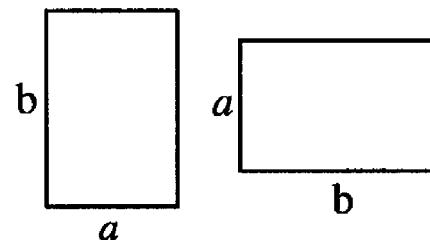
Најпре елементе (на пр. јабуке) распоредимо тако да их видимо на 4 места по 5, а затим на 5 места по 4. Будући да је у оба случаја исти број елемената, можемо да пишемо: $4 \cdot 5 = 5 \cdot 4$.

Слично:



5·3

Број елемената по врстама је "на три места по 5" или $3 \cdot 5$, а по колонама "на 5 места по 3", или $5 \cdot 3$.



Како рачунамо исти број елемената пишемо: $3 \cdot 5 = 5 \cdot 3$

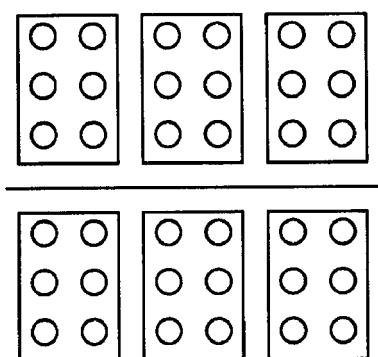
Површина правоугаоника $a \cdot b = b \cdot a$

Здруживање чинилаца

Ово правило исказујемо на следећи начин: *Производ од три чиниоца се не мења ма којим редом вршили множење $((a \cdot b) \cdot c = a \cdot (b \cdot c) = (a \cdot c) \cdot b$* .

Неки од начина за усвајање овог правила приказани су на следећим сликама:

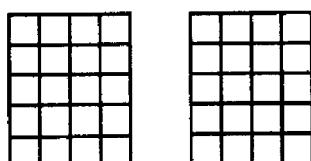
- Укупан број лопти (чаша,...) у правоугаоним посудама је:



У горњем реду видимо на три места по 6 лопти, тј. $3 \cdot 6$. Укупно, у оба реда их има на два места по $3 \cdot 6$, тј. $2 \cdot (3 \cdot 6)$.

Слично, видимо на два места по три правоугаоне кутије, тј. $2 \cdot 3$ и у свакој по 6 лопти, тј. $(2 \cdot 3) \cdot 6$. Како се ради о истом броју лопти, пишемо: $2 \cdot (3 \cdot 6) = (2 \cdot 3) \cdot 6$.

2.

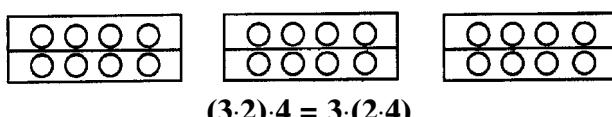


$$2 \cdot (5 \cdot 4) = (2 \cdot 5) \cdot 4$$

- Укупан број квадратића у једном правоугаонику је на 5 места по 4, тј. $5 \cdot 4$. У оба их има на 2 места по $5 \cdot 4$, тј. $2 \cdot (5 \cdot 4)$.

- Види се и на два места по 5 редова, тј. $2 \cdot 5$ редова, у сваком по 4 квадратића, укупно $(2 \cdot 5) \cdot 4$.

3.



$$(3 \cdot 2) \cdot 4 = 3 \cdot (2 \cdot 4)$$

- Укупан број преграда је на 3 места по 2, тј. $3 \cdot 2$, а у свакој прегради по 4 лопте, тј. укупно $(3 \cdot 2) \cdot 4$
- Број лопти у једној полици је на 2 места по 4, тј. $2 \cdot 4$, у три полице их има на 3 места по $2 \cdot 4$, тј. $3 \cdot (2 \cdot 4)$.

Множење збира бројем

Ово правило исказујемо као: *Збир множимо бројем шако шако оба сабирка јомножимо шаком бројем, па добијене производе саберемо ($a \cdot (b+c) = a \cdot b + a \cdot c$).*

Укупан број куглица рачунамо на два начина:

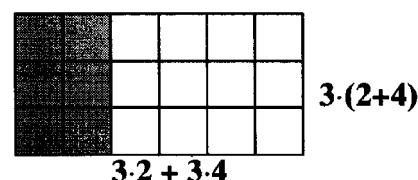
(1) Укупан број куглица у једном реду је $2+4$, две црне и 4 беле. Имамо 3 реда, па укупно куглица имамо на три места по $2+4$, односно $3 \cdot (2+4)$;

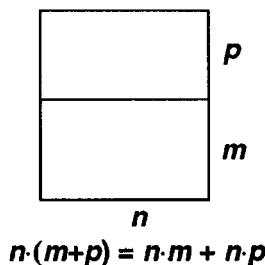
(2) Укупан број црних куглица је $3 \cdot 2$, укупан број белих је $3 \cdot 4$. Укупно их има $3 \cdot 2 + 3 \cdot 4$. Како се ради о истом укупном броју куглица, можемо да пишемо:

$$\begin{array}{ccccccc} \bullet & \bullet & \circ & \circ & \circ & \circ \\ \bullet & \bullet & \circ & \circ & \circ & \circ \\ \bullet & \bullet & \circ & \circ & \circ & \circ \end{array} \quad 3 \cdot (2+4)$$

$$3 \cdot 2 + 3 \cdot 4$$

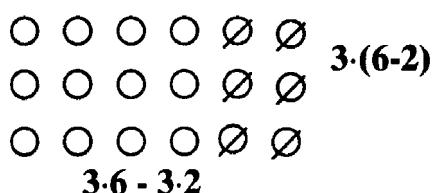
Слично, када деца буду обрађивала површину правоугаоника, правило се показује помоћу формуле за његову површину, а такође се долази и до његовог уопштавања.





Множење разлике бројем

$$3 \cdot (6-2) = 3 \cdot 6 - 3 \cdot 2$$

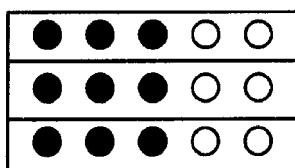


- на 3 места видимо по $6-2$, укупно $3 \cdot (6-2)$.
- било је $3 \cdot 6$, одузето је укупно $3 \cdot 2$, остало је $3 \cdot 6 - 3 \cdot 2$.

Дељење збира бројем

Збир делимо неким бројем тако што поделимо сваки сабира克 тим бројем, а затим добијене количнике саберемо.

$$((a+b):c = a:c + b:c)$$



Треба поделити 9 црних и 6 белих куглица тројици другова тако да сваки добије по 3 црне и 2 беле.

Са слике се види да ће свако да добије по $(9+6):3$.

Ако прво делимо црне $9:3$, а затим беле $6:3$, укупно свако има $9:3+6:3$. Можемо писати: $(9+6):3=9:3+6:3$.

Закључак

Изнета је почетна карика у формирању неких математичких појмова, коју условно можемо назвати "гледање" и "прављење" појмова. Почетна градња појмова везује се за активности детета, при чему се математички смисао представља предметним (сликовним) смислом математичког појма. Математичка основа за "гледање" појмова јесте скуповни прилаз почетној настави математици, који је примерен деци на конкретном нивоу развоја. Манипулација конкретним објектима материјализује математичке појмове. Иако многи математички помови, који се обрађују на нивоу почетне наставе математике, нису нашли место у овом раду, оно што је урађено показује којим путем треба ићи у формирању било ког математичког појма, на почетку његове градње. После давања предметног смисла појму, треба се ослобађати слика и предмета и појмове изграђивати преко својства која га чине. Крајњи циљ наставе јесте да се деца доведу до механичког коришћења симбола без ослањања на предмете и слике.

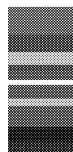
Литература

- Aebli, H. (1963): *Über die geistige Entwickel des Kindes*, Stuttgart.
- Aebli, H. (1983): *Die 12 Grundformen des Lehrens*, Stuttgart.
- Дејић, М., Егерић, М. (2006): *Методика наставе математике*, Јагодина, Учитељски факултет у Јагодини.
- Микулина, В. (1983): *Действия предметами как основа усвоения математических понятий*, Начальная школа, бр. 9.
- Брунер, Ц. (1990): *Ток когнитивног развоја*, Зборник: Когнитивни развој детета, Савез друштава психолога Србије, Београд, бр. 3,
- Виготски, Л. (1977): *Мисиљење и говор*, Београд, Нолит.
- Gullash, R. (1973): *Denkpsychologische Analyse mathematischer Fähigkeiten*, Berlin.
- Истомина, Н., Б. (1998): *Методика обучения математике в начальных классах*, Москва, Линка-пресс, Академия.
- Зељић М. (2004): *Начини изражавања процедуре и правила аритметике*, магистарски рад, Београд, Учитељски факултет.
- Пијаже, Ж. (1968): *Психологија интелигенције*, Београд, Нолит.
- Skemp, R., R.: *The Psychology of Learning Mathematics*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1987.
- Freudenthal, H. (1973): *Mathematics as an Educational Task*, D. Reidel Publishing Company/Dordrecht-Holland.
- Freudenthal, H. (1978): *W ededing and Showing*, Preface to a Science of Mathematical Education, D. Reidel Publishing Company/Dordrecht-Holland/ Boston-USA.
- Zech, F. (1998): *Grundkurs Mathematik didaktik* (9. izd.), Beltz Verlag-Weinheim and Basel.

Summary

In psychology this term means thoughtful reflection of the features which are common and important for the object, group of subjects or appearances. We talk about a term when a certain number of objects or occurrences, according to the number of common characteristics, are marked by the same name. Children aged 7-11 should understand the term according to their cognitive possibilities. Considering the fact that these children are at the level of definite operation, understanding the term should start by observing definite terms connected with the term. This cognition is directly connected with observance (sense cognition) according to which they gain images (mental images) about the term. Further on, processing thoughts (operation of thoughts) of sense-experience cognition, they get the meaning of the term. The whole process follows naming the term. The aim of this paper is pointing at the subject sense of the most important mathematical terms which are being processed in initial teaching mathematics. The very understanding of the real sense of mathematical term leads to its regular and constant formation. In this paper, we present subject sense of the number, arithmetical operations and their features.

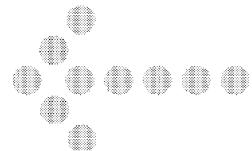
Key words: *sense of mathematical term, number, operation, group, rule.*



Јелена Глигоријевић
Факултет музичке уметности, Београд

Стручни чланак

Пројекат Нула



Резиме: Текст који следи пружа свеобухватни увид у истраживачке активности Пројекта нула - научног одељења при харвардском универзитету за истраживање у области учења и образовања – те се, стoga, обраћа стручњацима за образовање, као и читалачкој јавности да "ослушкује" и прати најактуелније трендове и иновације у школству. У жељи да текст уобличимо као својеврсни приказ изразито информативног карактера, олучили смо да излагању и штумачењу програма и циљева Пројекта нула приступимо на два начина - историјски (кроз маркирање упоришних тачака у хронолошком развоју ове истраживачке организације од њеног оснивања до данас) и аналитички (кроз систематизацију и језгровити опис њених истраживачких активности). У финалном резултату, такав приступ нам је омогућио целовито сагледавање крајњих домеина и основних идејних принципа истраживачког рада Пројекта. У том смислу, читаоцима скрећемо посебну пажњу на концепт "учење и образовање кроз умећност" (било да је реч о директном учешћу ученика у креативном процесу, или о употреби умећничког медијума у функцији развоја интелектуалних структуре и вештине, неодносних за постизање квалитетно-учења и сутичинског разумевања градива из курикулума), као и на теорију вишеструке интелигенције, који не само да улазе у рег најзначајнијих истраживачких открића Пројекта нула, већ се углавном налазе (или барем наслућују) и у идејној окосници његових свеукупних истраживачких активности.

Кључне речи: иновације, учење, мултила интелигенција, умећност, развој, когнитивне способности.

Учење / образовање / иновације

Иницирајући низ истраживања о когнитивном развоју човека и процесима учења у уметности и другим дисциплинама, харвардски Пројекат нула (Project Zero) се својим досадашњим достигнућима управо указује као један нови, алтернативни и другачији приступ образовању и учењу. И поред тога што се Пројекат нула развија као вишеде-

ценијска истраживачка пракса која је стекла афирмацију и ван граница Сједињених Америчких Држава, нашој интелектуалној јавности и ширим педагошким круговима углавном је остао непознат. Овај податак утолико више изненађује уколико узмемо у обзир да поједине идеје Пројекта нула заузимају значајно место (бар теоретски) и у оквиру реформе образовног система у

Србији. У наставку текста ћемо, стога, покушати да кроз кратак осврт на историјски развој *Пројеката нула*, као и уз скицирање основних идејних тачака у његовој истраживачкој делатности прикажемо садржај и основни идејни смисао *Пројеката нула*.

Историјски развој

Пројекат нула је покренут на харвардском универзитету (Harvard Graduate School of Education) 1967. године, када је Нелсон Гудмен (Nelson Goodman), професор филозофије оформио први интердисциплинарни тим за истраживање у области уметничког образовања. Пошто се учењу у оквиру ове врсте образовања до тада није приступало као озбиљној когнитивној активности, нити су о томе постојала ма каква чврсто утемељена сазнања, Гудмен је био виште него свестан да истраживање, на чијем је челу био, мора "почети од нуле". Отуда "нула" као назив пројекта.

Пројекат нула је прошао кроз неколико фаза развоја. У њему је најпре учествовала флексибилно састављена група од 10-15 искусних научника и млађих асистената. Међу њима издвајамо Хауарда Гарднера (Howard Gardner) и Дејвида Перкинса (David Perkins) као дугогодишње ко-директоре *Пројеката* (од 1972. до 2000. године). У почетној фази рада (1967-1971), *Пројекат нула* је - полазећи са позиција когнитивног приступа уметности (тј. посматрајући уметничку активност као скуп менталних процеса који захтевају подједнаку ангажованост и суптилност као и у области егзактних или хуманистичких наука) - испитивао филозофске, психолошке и концептуалне дилеме у области уметности и уметничког образовања. У предстојећој декади (1971/2-1983) уследило је емпиријско истраживање у области когнитивне

и развојне психологије, уз подједнако наглашену заокупљеност проблематиком уметничке праксе и образовања. Међутим, 80-тих година *Пројеката нула* се укључује у национални програм реформе америчког јавног образовања, чиме је домен његових истраживачких иницијатива проширен уједно и на област образовања изван уметности. Самим тим, *Пројекат нула* је до 1993. године је претрпео вишеструке измене:

- број запослених се знатно увећао (апроксимативно - са 20 на 50 особа);
- особље је највећим делом било састављено од стручњака за област образовања (уместо за област психологије или неких других научних дисциплина);
- истраживање је најчешће било емпиријски утемељено (вођено у сарадњи са школама, музејима и другим културно-образовним институцијама);
- средства за истраживање почела су да се учстало (касније и већински) прикупљају из приватних фондација (пре 80-тих година *Пројекат нула* је углавном финансирала федерална влада).

Од 1993. године *Пројекат нула* се (захваљујући константном и знатном приливу новчаних средстава из фондације *The Atlantic Philanthropies*) консолидовао и реорганизовао, уз даљи развој (али и комерцијализацију) своје научно-истраживачке делатности.

Након периода вишегодишњих и изразито опсежних истраживачких пројеката фокусираних на реформу образовања, *Пројекат нула* почиње да подузима краткотрајније, конкретније и разноврсније иницијативе. Предмети истраживања су сада знатно

ширег домета – испитују се алтернативни модели и инструменти процењивања способности и рада ученика, као и сама природа процењивања; утврђују се способности и фактори који доприносе томе да се рад стручњака из различитих професија изводи на етички исправан и високо квалитетан начин; експериментише се са интердисциплинарним приступом у образовању; истражује се природа каузалности у науци и, паралелно, развијају методски поступци уз помоћ којих ученици могу дубински да разумеју одређене научне појаве итд. Активности *Пројеката нуле* су тренутно и даље примарно усмерене ка школама, али почињу све чешће да се односе и на групе као што су: руководиоци пословних компанија и моћних коорпорација, администратори у школама и универзитетима, уметници, директори музеја, водичи у музејима... Поменимо, најзад, да се ове активности одвијају на локалном, националном и интернационалном нивоу.

Развој нових технологија (употреба брзих компјутера, нових корисничких програма и, нарочито, Интернета) такође је подстакао и поспешно научно-истраживачке и комерцијалне активности *Пројеката*. На пример, корисници Интернета могу да се преко *WideWorld web* сајта укључе у *on-line* курсеве, радионице и програме за професионално усавршавање наставника, разредних старешина и школских управника, док им је путем *Electronic Bookstore*-а омогућена куповина књига чији су аутори управо стручњаци окупљени око *Пројеката нула*.

Све у свему, значајни углед и кредитабилитет који је *Пројекат нула* стекао у стручним круговима, али и у широј јавности, изграђен је марљивим радом и подузимањем широке лепезе активности - од знатног броја

успешно реализованих истраживачких иницијатива (које су послужиле као чврст ослонац за велики број објављених књига, артикала, извештаја, приручника за наставнике, видео материјала...), преко успешно остварене сарадње са мноштвом институција и коорпорација, затим, успешно вођених симпозијума и радионица (међу којима је нарочито популаран *Summer Institute* - седмодневни курс за наставнике), до разгранате комерцијалне делатности (сви производи *Пројеката* су на продаји) итд.

Истраживачки пројекти

Мисија *Пројеката нула* је, како смо већ споменули, да - кроз темељно (пре)испитивање природе интелигенције и систематизацију стратегија које потпомажу критичко и креативно размишљање, разумевање и (само)процењивање - унапреди учење у области уметничких и научних дисциплина, како на индивидуалном, тако и на институционалном нивоу.

С обзиром на широки опсег истраживачких активности *Пројеката нула*, неопходно је најпре извести њихову класификацију према областима у којима је истраживање подузимано. У том смислу, разликујемо пет основних истраживачких оријентација *Пројеката нула*, уз напомену да се поједини пројекти могу подвести под две или више категорија истовремено (јер комбинују идеје из различитих области истраживања):

1. Пројекти на ћољу умећности (Arts Projects)

Пројекти на ћољу умећности обухватају низ истраживачких иницијатива које углавном имају за циљ да кроз фик-

сирање стратегија размишљања које карактеришу процесе рецепције и интерпретације уметничких дела - потпомогну квалитетно учење, како у уметничким, тако и у другим дисциплинама из курикулума. Мада у основи сличне (јер подједнако истичу важност темељне опсервације, постављања провокативних питања, аргументације ставова, истраживања проблема из различитих углова...), ове стратегије размишљања су у извесним пројектима различито именоване (на пример, "thinking dispositions" у пројектима *Artfull Thinking* и *ArtWorks for Schools*, односно "windows" или "entry points" у пројекту *Isabella Stewart Gardner Museum/Project Zero Educational Collaboration*) и различито систематизоване. На пример, у пројекту *Размишљање кроз уметиност* (*Artfull Thinking*) сликарска палета са шест основних боја представља кључну метафору за шест врста менталних активности које – попут боја на палети – могу да се комбинују на различите начине. То су: 1) запитаност и истраживање, 2) посматрање и описивање, 3) промишљање и расуђивање, 4) испитивање из различитих перспектива, 5) упоређивање и повезивање, и 6) изналажење комплексности. Програм *Уметнички рад за школе* (*ArtWorks for School*) се, с друге стране, заснива на развијању менталне стратегије која је, пак, организована око четири упоришне тачке: 1) истраживање различитих перспектива, 2) изналажење, постављање и испитивање проблема, 3) расуђивање и евалуација и 4) трагање за метафоричким значењима и повезаностима. Истраживачи са овог пројекта дошли су до закључка да је управо наведени низ менталних операција од централног значаја, не само у процесу уметничког стварања и реаговања на уметност, већ исто тако и у процесу размишљања и учења у другим (неуметничким) дисциплинама.

У групи *Пројеката на њоју уметиности* издвајају се, међутим, и такви истраживачки подухвати који показују искључив интерес за област уметничког образовања. Наведимо неке од њих: *Пројекат Покрећач у уметиности* (*Arts PROPEL*) нуди ученицима из уметничких школа модел стручног усавршавања који се заснива на занимљивој комбинацији учења и (само)процењивања; пројекат *Квалитетни квалитети изврсно уметничко образовање и како га постићи* (*The Qualities of Quality: Excellence in Arts Education and How to Achieve*) покушава, пак, да маркира спорне елементе у данашњем схватању висококвалитетног уметничког образовања, док се пројекат *Нацрти Наславног плана и програма за естетско образовање и васпитање* (*Lincoln Center Institute Project: Curricular Frameworks in Aesthetic Education*) залаже за непосредно учешће ученика у креативном процесу (на пример, у осмишљавању и преради музичких ритмова пре него што чују концерт), у циљу развијања њихове властите осетљивости за уметничке форме.

2. Пројекти за развијање евалуационих метода (Assessment Projects)

Као што и сам назив сугерише, *Пројекти за развијање евалуационих метода* покренути су у циљу преиспитивања традиционалних и испробавања алтернативних метода евалуације ученикових способности, рада и учинака у савлађивању градива из курикулума.

По мишљењу аутора оваквих пројеката, потреба за увођењем алтернативних начина евалуације најочигледније долази до изражaja у ситуацијама у којима ученици раде на испуњавању конкретних школских задатака (на пример, да изведу научни ек-

сперимент, да напишу извештај о покрету за права цивила, да компонују музiku и слично). Тада им се пружа јединствена прилика да кроз различите медијуме изражавања исказују разноврсне вештине и знања којима располажу у задатим областима истраживања. Наставницима, међутим, није лако да правилно процене ову врсту учениковог ангажмана, због тога што његови учинци могу да испоље висок ниво вишедимензионалности. Из тог разлога, аутори пројектата (као што су *APPLE Project* и *Project Zero/Massachusetts Schools Network*) покушали су да испитају и утврде да ли би увођење портфолија у школе осигурало ефикасну процену ученикових способности и рада у претходно наведеним ситуацијама. Наиме, употреба портфолија би омогућила наставницима да у форми различитих врста записа (тј. медијума изражавања) маркирају различите аспекте учениковог рада и његових постигнућа, на основу чега би могли да врше даља разматрања и процене. Тако би, учеников рад на изради неког конкретног задатка би могао да се документује у виду фотографија, видео и аудио трaka на којима се бележе ученикове презентације, учествовања у дискусијама и сарадња са другим ученицима из групе, или у виду кратких извештаја у којима се наводи како је рад био започет, вођен и довршен.

У оквиру ове групе пројектата постоје, такође, и друге истраживачке иницијативе (на пример, *The Evidence Project* и *ROUNDS at Project Zero*), које настоје да помогну наставницима, како у развијању модела за самотрење и усавршавање властите праксе подучавања, тако и у одређивању показатеља који афирмишу 'праву' врсту учења код ученика. За разлику од оваквих истраживачких подухвата чија практична примена показује већи степен општости, пројекти попут *Евалуација историјског*

разумевања (*Assessing Historical Understanding Project*) и *Рубрике и Самотрењивање* (*Rubrics and Self-Assessment Project*) покушавају да кроз примену извесних механизама евалуације унапреде само поједине, ускоспецијализоване вештине и знања. Први од њих развија критеријуме и инструменте за подстицање и процену учениковог разумевања појединих историјских догађаја, као и њиховог међусобног повезивања, док потоњи помаже ученицима да поспеше властиту вештину писања употребом специјално дизајнираних рубрика (са јасно артикулисаним критеријумима за евалуацију писања, уз дескриптивне одреднице за одређивање нивоа у квалитету писања, уз пружање могућности ученику да кроз ревизију свог рада унапреди вештину писања, итд.).

3. Пројекти засновани на примени теорије вишеструке интелигенције (*Multiple Intelligences Projects*)

Теорија вишеструке интелигенције фигурира као кључно полазиште за многе истраживачке иницијативе *Пројекта нула*. Основе ове теорије поставио је Хауард Гарднер 1983. године у књизи *Склойови ума: Теорија вишеструке интелигенције* (*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*). Подвргавши критичком испитивању становиште традиционалне психологије према којем се интелигенција дефинише као јединствена способност за решавање математичко-логичких проблема, Гарднер је морао да констатује да постојећа формулатија интелигенције захтева озбиљну ревизију и допуну. Затим је установио - на основу непосредног радног искуства у области психологије и неуропсихологије, али и на основу бројних истраживачких студија - да сваки појединач располаже са седам врста интелигенција: 1) лингвистичком, 2) логичко-матема-

тичком, 3) музичком, 4) спацијалном, 5) телесно-кинестетичком (која обухвата широк спектар моторичких вештина), 6) интерперсоналном (која има кључну улогу у раду наставника, социјалних радника и политичара) и 7) интраперсоналном (која одређује ниво самоспознаје). Степен вештине којом појединач је решава различите проблеме зависиће, према томе, од постојеће комбинације ових седам "интелигенција".

И поред тога што је примарно била намењена психолозима, теорија вишеструке интелигенције је наишла на велики одјек и међу наставницима. У том смислу, поједине истраживачке иницијативе *Пројекти нула* (као што су, на пример, *Project SUMIT* и *Multiple Intelligences Schools*) управо су усредсређене на идентифковање, документовање и промовисање резултата примене теорије вишеструке интелигенције у школама. Иницијални резултати таквих пројеката показали су да теорија вишеструке интелигенције помаже наставницима у развијању садржаја курикулума, иновативних стратегија подучавања, с једне, и иновативних стратегија процењивања ученикових способности и постигнућа, с друге стране. Осим тога, ефекти практичне примене теорије вишеструке интелигенције такође се доведе у везу и са општотенденцијом побољшања на нивоу укупног успеха ученика у школи, њиховог понашања и квалитета рада, посебности наставе, као и родитељског учешћа у образовању деце.

Оваквим истраживачким подухватима идејно је сродан и пројекат *Практична интелигенција за школе* (*Practical Intelligence For School*), који покушава да одговори на питање каква су све знања ученицима потребна да би остварили изванредан успех у школи. Имајући у виду претпоставку да такав успех не зависи само од одговарајућег нивоа традиционалне 'академске' интелиген-

ције, истраживачи су осмислили утилитаран комплет лекција које помажу ученицима да стекну низ практичних знања: о себи самима (о својим афинитетима и талентима); о сврси разноврсних школских задатака (на пример, зашто постоје домаћи задаци и по чему они наликују обавезама одраслих?); о захтевима различитих школских предмета (на пример, по чему се припрема за тест из математике разликује од учења друштвених предмета?); о стратегијама рада у изради школских задатака; о очекивањима која наставници имају од ученика; и, уопште, о самом школском систему. Примењен у појединим школама, у којима су ученици подучавани и овим жпрактичним знањима¹ у оквиру регуларне наставе, пројекат *Практична интелигенција за школе* помогао је ученицима да развију како самосвојни приступ раду, тако и пуну свест о свим аспектима властитог школовања.

4. Пројекти за подучавање и учење кроз размишљање (Thinking Projects)

Истраживачки подухвати из ове групе пројеката су, слично као и у *Пројектима на пољу уметности*, иницирани са уверењем да је квалитетно учење резултат активног размишљања, те да се ученици могу подучити стратегијама размишљања које ће поспособити њихов учинак у школи. Важно је при том нагласити да се идејни концепт пројекта *Видљиво размишљање* (*Visible Thinking*) истиче као основно полазиште за реализацију већег броја истраживачких иницијатива из ове (и не само из ове) групе пројеката.¹

С обзиром на чињеницу да стратегије размишљања које нас доводе до одређених

1) Поменимо неке од њих: *Cultures of Thinking, Innovating with Intelligence, Smart Schools, Artfull Thinking...*

закључака најчешће остају 'невидљиве' за људе којима их саопштавамо, пројекат *Видљиво размишљање* управо има за циљ да такве токове мисли учини 'видљивим' у контексту подучавања и учења. У остваривању таквог циља, утврђене су методе за идентификовање учениковог размишљања, концептиране тако да омогуће расправу о начинима на које ученици резонују и продубљују властите увиде у градиво из курикулума. Применом таких метода, наставници развијају 'језик размишљања' на часу; поспешују радну атмосферу у учионици; указују ученицима на стратегије и на резултате њиховог размишљања; моделирају сопствено размишљање тако да га учине 'видљивим' за ученике; јасно им предочавају властита очекивања у погледу важности и улоге размишљања у учењу... Свеукупно, таквим приступом подучавању и учењу не само да се продубљује учениково познавање градива из курикулума, већ се уједно негује и ученикова склоност ка размишљању.

Поред истраживачких иницијатива које су окупљене око идејних начела пројекта *Видљиво размишљање*, укратко ћемо описати још и садржај пројекта *Креативна учионица* (*The Creative Classroom Project*) и *Модели размишљања* (*Patterns of Thinking*).

Пројекат *Креативна учионица* осмишљава материјале који помажу наставницима да истраже и разумеју улогу креативности и иновације у подучавању и учењу. Напоменимо при том да ови материјали нису усредсређени на развој ученикове креативности *per se*, већ на развој окружења у којем ученикова и наставникова креативност и моћ просуђивања могу да дођу до изражaja. У реализацији овог пројекта, другим речима, акценат није стављен на истицање забавног и иновативног карактера сваке појединачне лекције из курикулума, већ на подстицање

суштинског ангажмана ученика у процесу учења.

Док је у традиционалној психологији моћ просуђивања појединца схватана као израз његове когнитивне способности или вештине, истраживање изведено под окриљем пројекта *Модели размишљања* показало је, пак, да квалитет просуђивања појединца не зависи само од нивоа његових когнитивних способности, већ исто тако и од развијености његових 'склоности ка размишљању' (*thinking dispositions*). То практично значи да су поједине особе способне да, на пример, идентификују и истраже проблеме, испробају претпоставке, изналазе разлоге појавама..., па и поред тога, не испољавају одговарајућу 'склоност' да такве способности употребе у ситуацијама у којима се то од њих очекује. Стога, 'склоност ка размишљању' би могла да се дефинише као својеврсна тенденција ка посебном облику интелектуалног понашања, које је одређено: 1) когнитивном способношћу појединца, 2) његовом мотивацијом да се интелектуално ангажује и 3) његовом осетљивошћу за препознавање ситуација у којима је такво ангажовање прикладно. Интересантно, истраживање је такође показало да 'осетљивост' има значајнију улогу од 'мотивације' у погледу ефикасности са којом се такво интелектуално понашање спроводи. Ово је, очито, провокативно откриће - како са становишта теорије интелигенције (због тога што поменути фактор осетљивости не заузима доволно истакнуто место у савременим теоријама интелигенције), тако и са становишта педагошке праксе (због тога што култивисање когнитивне осетљивости представља другачију врсту педагошког изазова у поређењу са изазовом директног подучавања когнитивној способности).

5. Пројекти за подучавање и учење кроз разумевање (*Understanding Projects*)

Идејни смисао и практичну функцију *Пројекта за подучавање и учење кроз разумевање* покушајемо да објаснимо на примеру два пројекта из ове групе: 1) *Подучавање у својству разумевања* (*Teaching for Understanding*), и 2) *Основе разумевања посљедице* (*Understandings of Consequence*).

Пројекат *Подучавање у својству разумевања* је петогодишњи истраживачки програм, осмишљен са циљем да развије и тестира педагогију разумевања. Циљну групу у овом програму представљају ученици средњошколског узраста, док је фокус истраживања усмерен ка подучавању и учењу у области интердисциплинарних студија и четири школска предмета (матерњи језик, историја, математика и природне науке). У ту сврху, развијен је посебно структуриран нацрт, који помаже наставницима да организују план и програм наставе у оквиру свог стручног предмета, као и да анализирају 'подучавање у својству разумевања' са колегама и ученицима. У изради нацрта је, идејно и практично, нагласак стављен на истраживање могућности за вишедимензионално испољавање учениковог разумевања. То значи да уколико ученик 'разуме' одређену тему из градива, онда ће новостечено знање моћи не само да репродукује, већ и да га употреби на нове начине. На пример, ученик на часу историје би могао да опише својим речима ставке Декларације независности; да осмисли и одигра улогу Краља Џорџа, док овај реагује на различите делове Декларације; или да испише дијалог између аутора Декларације, замишљајући како расправљају о садржају и формулаци-

јама њених ставки. Задаци овог типа би могли да се назову "исказима разумевања" (*performances of understanding*), јер ученицима пружају могућност да из различитих углова и на вишеструке начине исказују информације које су разумели и усвојили на часу.

За разлику од управо описаног пројекта чији концепт 'подучавања и учења кроз разумевање' има примену у области неколико научних дисциплина, у пројекту *Основе разумевања посљедице* поље истраживања је сужено на подучавање и учење у домену природних наука. У том истраживачком подухвату установљено је да ученици често нису у могућности да постигну дубинско разумевање чак ни основних научних концепата (као што су: природа материје, притисак, густина или електрично коло) услед ограничених претпоставки које имају о природи каузалности. Фокус истраживања је, стoga, померен на развијање својеврсних приручних средстава (названих: "таксономија каузалних модела" и "таксономија епистемолошких 'покрета'"") за подучавање и учење у оквиру егзактних научних дисциплина. На тај начин ученицима је омогућено ефикасније повезивање научних објашњења са одговарајућим каузалним структурима, док је наставницима знатно олакшан методолошки приступ у подучавању ученика сложеним научним областима.

Свеукупне активности *Пројекта нула* очигледно прекорачују оквире истраживачких области и иницијатива које смо укратко покушали да прикажемо.² Па ипак, у основи сваке од њих уочава се тенденција ка постављању ученика у центар образовног процеса, уз уважавање његове индивидуалне различитости како у погледу начина на који

учи током различитих стадијума живота, тако и у погледу начина на који перципира свет и изражава властите идеје. Концепти жвишеструке интелигенције', 'критичког и креативног размишљања', или, 'дубинског разумевања' развијени су у области учења и

образовања управо као непосредна афирмација настојања *Пројеката нула* ка стварању једног здравијег, племенитијег и напреднијег модела друштва у коме живе мотивисани, самостални, продуховљени и самоосвешћени појединци.

Литература

- Allen, David: *Assessing Student Learning*, Teachers College Press.
- Basca, Belinda – Grotzer, Tina: *Causal Patterns in Air Pressure Phenomena: Lessons to Infuse into Pressure Units to Enable Deeper Understanding*, Project Zero.
- Baum, Susan et al.: *Multiple Intelligences in the Elementary Classroom: A Teacher's Toolkit*, Teachers College Pres.
- Blythe, Tina and Associates: *Teaching for Understanding Guide*, Jossey-Bass.
- Davidson, Lyle et al.: Arts PROPEL: *A Handbook for Music*, Project Zero and Educational Testing Service.
- Davis, Jessica: *The MUSE Book and Guide*, Project Zero.
- Evidence Project Staff: *The Evidence Process: A Collaborative Approach to Understanding and Improving Teaching and Learning*, Project Zero.
- Gardner, Howard: *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*, BasicBooks, a member of the Perseus Books Group.
- Gardner, Howard: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, BasicBooks, a member of the Perseus Books Group.
- Gardner, Howard et al.: *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*, BasicBooks, a member of the Perseus Books Group.
- Grotzer, Tina et al.: *Art Works for Schools - Book and Video*, DeCordova Museum and Sculpture Park.
- Kornhaber, Mindy et al.: *Multiple Intelligences: Best Ideas from Research and Practice*, Allyn & Bacon.
- Perkins, David: *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child*, The Free Press - a division of Simon & Schuster, Inc.
- Perkins, David: *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, The Getty Education Institute for the Arts.

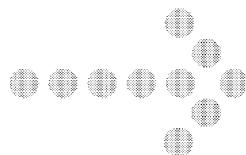
2) Истичемо, такође, да неке од ових активности превазилазе чак и контекст школског образовања, померајући своје тежиште интересовања на сферу рада и пословања у различитим типовима организација. На пример, пројекат *The GoodWork Project* покушава да утврди како стручњаци из различитих професија могу да се баве послом који је етички и друштвено одговоран у друштву у коме су тржишне силе најмоћнији показатељи квалитетног рада појединца и институција. Или: *Projekat Learning Innovations Laboratory (LILA)* окупља лидере из неколико водећих америчких компанија који, предвођени групом харвардских истраживача, испитују различите аспекте руковођења, организације, развоја људског потенцијала и иновација на радном месту.

- Ritchhart, Ron: *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*, Jossey-Bass
- Tishman, Shari – Andrade, Albert: *Critical Squares: Games of Critical Thinking and Understanding*, Teacher Idea Pres.
- Tishman, Shari et al.: *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*, Allyn & Bacon.
- veb sajt: <http://www.pz.harvard.edu/>, 5. septembar 2006.
- Veenema, Shirley et al.: *The Project Zero Classroom: New Approaches to Thinking and Understanding*, Project Zero.

Summary

This paper is on the entire study of the research activities of the Project Zero, which is a scientific department at Harvard University for research in the field of learning and education – so it addresses experts for education as well as reading auditorium ready for following the newest trends and innovations in schooling. Our aim was giving a reviews of an informative character, so we approached interpretation of the programme and aims of the Project Zero, in two ways: historically (i.e. by marking the spots in chronological development of this research organisation from its start up to now) and analytical (i.e. through systematisation and description of its activities). The final result enabled the whole sight of the final aims and basic idea principles of the research work of the Project Zero. In this sense, we should focus readers' attention to the concept “learning and education through art, as well as the theory of multiple intelligence, which are not only the most important research discoveries of the Project Zero, but they are mainly placed or imagined at the idea string of its whole research activities.

Key words: innovations, learning, multiple intelligence, art, development, cognitive abilities



ПОДСТИЦАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ У ШКОЛИ

Славица Максић

Институт за педагошка истраживања,
Београд, 2006.

Када се од актера образовног процеса очекују извесна, а посебно нова понашања и резултати, већина од њих се обично запита зашто је то важно, шта треба да ради, шта може да очекује. Веома је важно пружити им прилику да, на приступачан начин, сагледају појаву на коју се односе очекивана понашања и резултати и да на основу тога сами дођу до неких одговора. У овом смислу, када је реч о креативности и даровитости, таква прилика у нашој средини пружена је књигом *Подстицање креативности у школи*, аутора др Славице Максић. Књига је објављена 2006. године, у издању Института за педагошка истраживања, и по речима саме ауторке, намењена је 'посленицима у образовању у циљу бољег упознавања са феноменом креативности, условима за њен развој и улогом коју би могли имати у подстицању креативности кроз школско учење'. Због тога је њена одлука била да се теорије, модели и истраживачки налази не приказују детаљно већ у оној мери која би била довољна да читаоца под-

стакне на даље самостално проучавање. Последица овакве одлуке је да књига добро покрива постојећу интердисциплинарност ове области, то јест обраћају бројне и разноврсне аспекте креативности у школи. Поред тога, оваква концепција заиста чини књигу знатно пријемчивијом за ширу читалачку публику.

Књига је структирисана у девет поглавља и почиње основним појмовним разграничењима између даровитости, талента и креативности, те спецификује контекст у којем се проучавање ових феномена сматра важним. Теме које се разматрају у посебним поглављима су: природа креативности, и то из угла најважнијих психолошких правца са приказом изабраних теорија, пре свих теорија Хаурда Гарднера и Роберта Стернберга; мерење и тешкоће у мерењу креативности на млађим узрастима; значај креативности за успех у животу и школи, те карактеристике креативног појединца и креативног понашања у детињству и младости; статус креативности у

образовним стратегијама и нормативима код нас и у свету; недостатак креативности у школској пракси и услови за подстицање и развој креативности у школи и ван ње; принципи и примери добрих програма којима се подстиче креативност; улога и карактеристике наставника важне за подстицање креативности; и коначно, нови модели школа у којима се пружа већа подршка креативности. У свим поменутим темама, ауторка нам, са сигурношћу некога ко се дужи низ година предано бави овом облашћу, уверљиво излаже различите приступе и аргументе који стоје иза њих, али и даје лично виђење истих.

Када почнемо да размишљамо о подстицању креативности у школи, вероватно да се једна од првих мисли односи на улогу наставника у том процесу. И у књизи о којој је овде реч, та тематика јесте једна од централних, а изнете идеје имају значајне практичне импликације. Ако с оптимизмом посматрамо скочашња кретања у српском школству, можемо да закључимо да

невоље наших наставника по-лако постају све сличније невољама наставника из неких других, стабилнијих и развијенијих, друштава. Многе од овдашњих специфичности још увек су узроковане карактеристикама транзиционих процеса у земљи, као и наслеђем из протеклих времена, посебно последње деценије прошлога века. Ипак, све је видљивији утицај глобално расирених, можда и помало претенциозних очекивања која наставницима испостављају модерна друштва – они се виде као једни од главних (пре)носилаца промена у правцу настајања друштва које се заснива на информацијама, знању и континуираном учењу. С друге стране, та иста модерна друштва, као да извлаче тло под ногама наставницима од којих толико много очекују – овде се мисли на утицај Интернета и других масовних медија, потрошачког менталитета и маркетизације образовања, повећане агресије у друштву и школи, бескрајних реформи образовања...

И док положај наставника постаје све незахвалнији, захтеване компетенције за рад у школи су све бројније. Он/она мора да одлично познаје предмет који предаје; да барата различитим наставним методама које прилагођава деčjoj психологији коју, такође, одлично разуме; да зна да планира наставу – диференцирану и индивидуализовану; да уме да креира програме, поставља циљеве и изабира одговарајуће садржаје; да примењује различите приступе

процењивања; да стално преиспитује свој рад и да се стално професионално усавршава; да сарађује са колегама; да ради са родитељима и локалном заједницом; да учествује у управљању и да буде агент промене у школи... Поред тога, наставник каткад мора да буде и социјални радник, породични терапеут, медицински техничар, правник, дипломата, административни радник, аудио-видео техничар, компјутерски стручњак, истраживач. И то за све разноврснију ученичку популацију која долази из различитих социјалних, националних, културних и језичких средина. При том се у главне токове образовања све више уводе и, раније одвојено школована, деца са различитим тешкоћама у учењу.

Као да све ово већ није довољно, од наставника се очекује и да обраћа посебну пажњу на даровите и креативне ученике, односно да се према развијању креативности односи као према важном образовном циљу. Тако, у књизи *Подстизање креативности у школи* наводи се пример Калифорније у којој се од наставника очекује поседовање 10 кластера компетенција како би успешно радили са даровитим ученицима – неки од њих су: препознавање даровитих, знање о природи и потребама даровитих, познавање одговарајућих програма за подршку даровитим, знање и вештине саветовање даровитих ученика и њихових родитеља. Ипак, ауторка ове књиге доноси добре вести информишући читаоца да истраживања показују да су

карактеристике оних наставника који су успешни у раду са даровитима и креативним исте или сличне са оним које се срећу код наставника који су успешни у раду са свом децом. Дакле, иако би требало да наставници имају знања о даровитости и креативности у ученици, ипак је најважније 'само' бити добар наставник!

Повећавање броја стварно успешних наставника често се види као главни инструмент за унапређење образовања и ученичких постигнућа. У ту сврху траже са најбољи модели иницијалног образовања и даљег професионалног развоја наставника; решења се траже и у томе да се позив наставника учини привлачнијим за младе људе али и у строжијој селекцији за овај позив (мада је то све ређе могуће услед глобалног дефицита у броју расположивих наставника). Све већу пажњу истраживача, такође, заокупљају школа као организација и култура која у њој преовлађује, као фактори који значајно утичу на успешност наставника односно на квалитет наставе и учења. У контексту креативности та логика може да гласи овако: ако се сложимо да је за креативност ученика важна подршка коју они добијају од наставника, онда се и сам наставник који успева да разбије рутину и налази добра решења за сложену ситуацију у ученици може сматрати креативним. Међутим, свакако да и креативност тог наставника треба подршку, коју добија или не добија од колега, руководства

или школе у целини. Уколико се његова креативност препознаје, подржава и признаје, онда та школа чини разумну ствар, такође превазилазећи усталење обрасце функционисања. Онда, вероватно, с правом можемо говорити и о креативној школи. У литератури се наводи да су овакве креативне организације боље адаптиране на променљиве околности и да су вредности које се у њима заступају вредности личне слободе, преузимање ризика, сарадње чланова и преиначавања усталењих вредности. Пратећи исту логику подршке (али и притиска), произилази да школе могу да постану и опстану као креативне само у зависности од карактеристика системског окружења. Уколико је оно нестимултивно, креативност у школама остаје крхка појава зависна од ограничених ресурса као што су ентузијазам и лична иницијатива.

У књизи се указује и на друге савремене дилеме, које ће читаоцима можда бити инспиративније од већ описаних – на пример, васпитљивост наспрам неваспитљивости креативности, програми обогађивања наспрам програма убрзавања, подршка даровитима у виду додатних активности наспрам подршке кроз

регуларну наставу. И још, ауторкиним речима: 'Како се креативност деце и младих може подстицати, када није објашњена природа феномена креативности у потпуности; када нема доволно ваљаних и поузданих инструменталних за мерење креативности; када су захтеви од образовања тако комплексни, као што је истовремено подржавање једнакости и изузетности; када је подршка даровитима и талентима амбивалентна, јер постоји слагање око тога да треба подржати оне са највишим способностима, али посебна подршка нипошто не сме бити на рачун осталих, са мањим способностима?'(стр. 231). Ова и даље отворена питања можда могу некога и да одбију, одајући утисак недовољно развијене области, али с друге стране могу да делују и као изазов, указујући на то да је простор за даља проучавања и нове теоријске или практичне продоре велики.

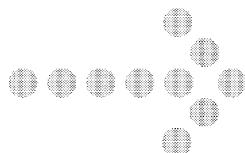
Највећа замерка овом делу произилази из чињенице да је ауторка свесно избегла било какве 'приручничке' елементе, са обrazложењем да је такав приступ неадекватан, посебно ако се има у виду да је реч о креативности. Иако легитиман, овај став изгледа да не узима у обзир

то да продукција приручника за наставнике у нашој средини и није тако велика. С друге стране, чак је и конкретне примере планирања и извођења наставе или односа према ученицима могуће представити тако (креативно) да подстакне а не угуши личну креативност наставника. Коначно, настава јесте стваралачки процес, али она то заиста постаје тек након периода постепеног овладавања тајнама заната, које обично подразумева и праћење упутства, имитирање, испробавање туђих идеја.

У закључку можемо рећи да *Подстичање креативности у школи* представља вредан допринос домаћој продукцији озбиљне психо-педагошке литературе. Овај обухватни преглед савремене теорије, истраживања, образовне политike и школске праксе у области креативности, препоручујемо свима који су, посредно или непосредно, одговорни за ефективност а тиме и креативност читавог система и школа, односно непосредне васпитно-образовне интеракције.

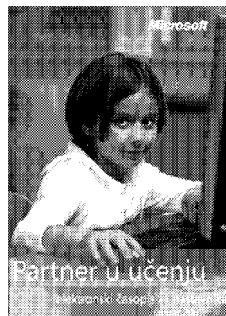
Дејан Станковић
Институт за педагошка истраживања, Београд

**Стручне
информације**



**Партинер у учењу –
електронски часопис за
наставнике**
<http://www.microsoft.com/scg/obrazovawe/pil/casopis/default.mspx>

Кроз програм *Партинер у учењу* Microsoft пружа помоћ у осавремењавању образовних система, програма и метода учења ради унапређења наставе и процеса учења. Електронски часопис за наставнике *Партинер у учењу* је посвећен примени информационих и комуникационих технологија у настави електронским методама учења, настави програмирања и дигиталној писмености ученика и наставника. Наставници у часопису добијају и информације о актуелним конференцијама наставника, наградним конкурсима и обукама за наставнике које Microsoft и његови партнери организују или спонзоришу (сви догађаји и обуке које Microsoft подржава кроз свој партнерски програм су у целини бесплатни за наставника и школу, као и дистрибуција овог електронског часописа).



У јануарском броју часописа настављамо серијал о електронском учењу и учењу на даљину, на реду је трећи наставак серијала о програмирању у C#, чланак о коришћењу виртуалне машине у рачунарској учионици, први од два наставка текста који даје техничка објашњења наставницима који су почетници у коришћењу MS Word-а како да среде своје скрипте за наставу, а наставни материјали за часове информатике посвећени су сигурности на интернету.

Комплетан часопис у ПДФ облику (2.3 МБ) можете преузети кликом на следећи линк:
http://www.microsoft.co.yu/download/obrazovanje/pil/casopis/PiL_bilten_2007_01.pdf



Партинер у учењу електронски часопис за наставнике, јануар 2007.

У децембарском броју часописа настављамо серијал о електронском учењу и учењу на даљину, можете прочитати други

наставак серијала о програмирању у C#, чланак о коришћењу информационих технологија у комуникацији са родитељима, чланак о прављењу новогодишњих честитки, а наставни материјали за часове информатике посвећени су наставку проучавања Интернета (за ученике који су већ проучили WWW).

Комплетан часопис у ПДФ облику (1.63 МБ) можете преузети кликом на следећи линк:
http://www.microsoft.co.yu/download/obrazovanje/pil/casopis/PiL_bilten_2006_12.pdf

Иво Андрић
<http://www.ivoandric.org.yu/index.htm>

Трудом Задужбине Иве Андрића настала је Интернет презентација нашег чувеног нобеловца. На датој локацији можемо приступити биографији и библиографији нашег великана и

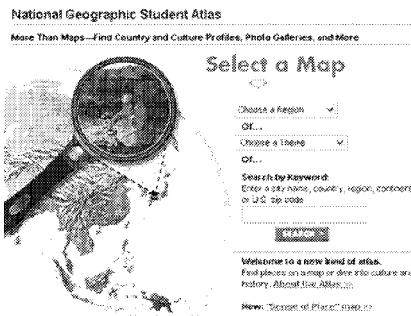
Biografija
Dela
*Zadužbina
Ive Andrića*
Bibliografija
Obaveštenja
Home
Izložba



мрежној изложби "Иво Андрић и Нобелова награда". Локација је урађена на српском и енглеском језику.

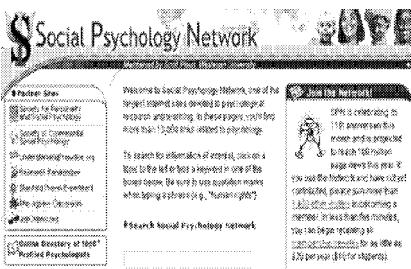
Географски атлас за ученике и студенте
<http://java.nationalgeographic.com/studentatlas/>

Географски атлас за ученике и студенте (MapMachine Student Edition) део је веб локације организације National Geographic Society. Поред колекција мапа и фотографија са локације можемо приступити корисним и занимљивим подацима.



Социјална психологија
<http://www.socialpsychology.org/>

На страницама највеће базе података на Интернету из социјалне психологије (Social Psychology Network) налази се преко једанаест хиљада хипервеза које воде до локација из ове области.



Вива физика
<http://viva-fizika.org/news.php>

Вива физика је научни портал младих на коме можемо пронаћи актуелне информације из области физике и астрономије, али и других научних дисциплина. Поред линкова и одељка са најновим вестима из науке корисници овог портала могу размењивати мишљења.



Вива физика је покретач пројекта *Образовни садржаји* који је намењен ученицима старијих разреда основне школе и ученицима средњих школа, али и за све оне који желе да сазнају нешто ново и занимљиво.

Енциклопедија телевизије
<http://www.museum.tv/archives/etv/index.html>

Енциклопедија телевизије је локација са преко хиљаду оригиналних текстова. Више од двеста педесет аутора истражује одређене програме и људе, историјске моменте и тенденције, велике политичке расправе и



различите теме. На овој локацији налазе се историјати водећих ТВ мрежа и телевизијских система широм света, допуњени изворима за истраживаче, фотографијама и библиографијама.

Библиотека Владимира Ђоровића
<http://www.rastko.org.yu/rastko-bl/istorija/corovic/index.html>

У оквиру *Пројеката Растко – Библиотека српске културе на Интернету* објављена су у електронском облику сабрана дела познатог српског историчара Владимира Ђоровића. На локацији можемо пронаћи следећа електронска издања:

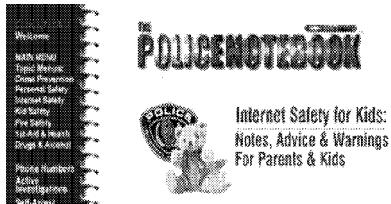
1. Историја српског народа;
2. Хисторија Босне (до пада Херцеговине под Турке);
3. Босна и Херцеговина;
4. Политичке прилике у Босни и Херцеговини;
5. Црна књига и
6. Педесет легенди о Светом Сави.



Безбедност деце на Интернету
http://www.ou.edu/oupd/kidsafe/warn_kid.htm

На локацији Оклахома Универзитета налази се одељак посвећен безбедности деце на Интернету. Локација је намењена родитељима, наставницима

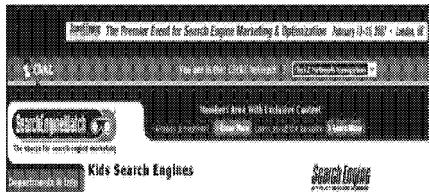
и деци. Садржи поучне текстове, савете и упозорења.



Интернет претраживачи за децу

<http://searchenginewatch.com/showPage.html?page=2156191>

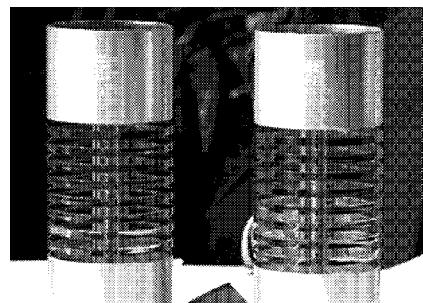
На овој корисној локацији можемо сазнати нешто више о апликацијама које филтрирају садржаје који су за децу неприхваљиви.



Историја рачунара

<http://www.computerhistory.org/>

На локацији *Историја рачунара* налази се поставка која приказује развој рачунарских система од 1945. године. Музеј рачунарства из Калифорније на својој дигиталној поставци посебну пажњу поклања развоју микропроцесора.



М. Т. Томас и Петар Иљич Чайковски

<http://www.pbs.org/wnet/gperf/shows/tchaikovsky4/>

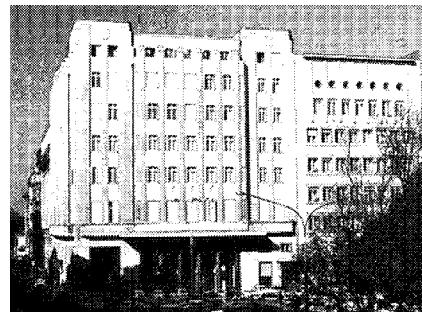
На овој локацији је представљен документарни филм ТВ мреже ПБС, у коме диригент Мајкл Тилсон Томас упознаје гледаоце с једним од највећих достигнућа у класичној музици, "Симфонијом број 4" Петра Иљича Чайковског.



Етнографски музеј у Београду

<http://www.etnomuzej.co.yu/index.htm>

Етнографски музеј постоји више од једног столећа као значајна етнолошка установа која темељно проучава традиционалну културу. У Етнографском музеју је до данас отворено осам сталних поставки и приређено око 300 повремених изложби. Стална поставка заузима три нивоа зграде. Данас Етнографски музеј чува велики број етнографских предмета, распоређених у засебне збирке

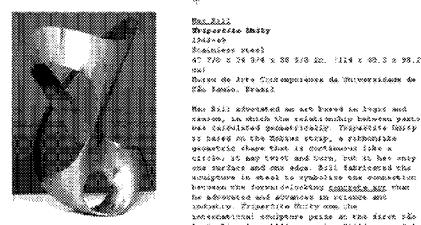


(покућство, накит, обичаји, народне ношње, народна архитектура, привреда, сточарство, саобраћај, култни предмети итд), има једну од најбогатијих стручних библиотека на Балкану и сам издаје стручне публикације, има конзерваторску службу која обрађује готово све врсте материјала, располаже великим изложбеним простором и организује обимна етнографска истраживања.

Beyondgeometry

<http://www.lacma.org/beyondgeometry>

Локација *Beyondgeometry* је мрежна верзија изложбе Обласног музеја уметности у Лос Анђелесу. Посвећена је трендовима, формама и идејама у уметности у периоду пре постмодерне. Интерактивна временска оса је повезана са листом уметника, њихових дела и речником термина.

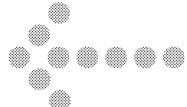


dr Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога, *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, преведене радове, тематске библиографије, приказе књига, извештаје, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на дискети и не враћају се.

Адреса редакције је: Учитељски факултет,
Београд, Народног фронта 43



E-mail: inovacije@uf.bg.ac.yu

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензија. Неодговарајуће припремљени руко-писи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Обим и фониј. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3 800 - 5 600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, применењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се великим словима и одвојене су косом цртом.

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилом и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референе у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи извorno, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "i sar." или "et al."

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача нпр. Рот, Никола (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов члanka, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

Када се исти аутор наводи више пута попутује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999a, 1999b...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем на паус папиру). Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Прилажу се на посебним листовима папира, без пагинације, класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије (на пример, табеле 1, 2, 3... графици 1, 2,3...). Редни број слике или табеле, као и презиме аутора, уписати на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F = 25.35$, $df=1,9$, $p < .001$ или $F(1,9)=25,35$, $p < .001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати, осим изузетно познатих.