



# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 24



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:  
Учитељски факултет,  
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs  
E-mail: [inovacije@uf.bg.ac.rs](mailto:inovacije@uf.bg.ac.rs)

Телефон: 011/3615-225 лок. 155  
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“

Издаје четири пута годишње.

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

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37

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

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

3'11



# ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 24

**Издавач:** Учитељски факултет, Београд

## Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Недељко Трнавац  
*Филозофски факултет, Београд*  
dr Zdzislaw Zaclona  
*Универзитет у Новом Сончу, Пољска*  
др Радмила Николић  
*Учитељски факултет, Ужице*  
др Мирослава Ристић  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Зорана Опачић  
*Учитељски факултет, Београд*  
др Ана Вујовић  
*Учитељски факултет, Београд*  
мр Вера Радовић  
*Учитељски факултет, Београд*

**Уредник тематског блока:** др Шефика Алибабић

**Лектор и коректор:** др Зорана Опачић

**Преводац:** Марина Цветковић

**Дизајн насловне стране:** Драгана Лацмановић

**Техничко уређење:** Зоран Тошић

**Штампа:** АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на  
листи научних публикација  
Министарства за науку и технолошки  
развој Републике Србије



# САДРЖАЈ



ТЕМА БРОЈА: ИСТРАЖИВАЊЕ И ИНОВАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ

|                                                                      |                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| др Шефика Алибабић,<br>др Снежана Медић,<br>др Љиљана Левков         | Писменост као кључна компетенција у<br>европској политици образовања одраслих.....                       | 5   |
| др Нада Качавенда Радић,<br>мр Тамара Николић Максић,<br>Бојан Љујић | Алтернативни приступи образовању одраслих:<br>учење базирано на рачунарској игри .....                   | 19  |
| др Александра Пејатовић<br>Дубравка Михајловић                       | Завршне процене постигнућа полазника на<br>курсевима стручног осposбљавања .....                         | 30  |
| мр Јован Миљковић                                                    | Углед васпитано-образовних професија .....                                                               | 42  |
| мр Зорица Милошевић,<br>Ирена Ранчић                                 | Став средњошколаца према равноправности полова<br>у области тржишта рада .....                           | 53  |
| Кристина Пекеч,<br>Бојана Радујко                                    | Теоријски плурализам и/или монизам у наукама о васпитању:<br>којим путем треба поћи? .....               | 65  |
| др Мирослава Ристић,<br>др Ивица Радовановић,<br>Александар Тадић    | Обука запослених у систему е-учења .....                                                                 | 74  |
| мр Ирена Голубовић Илић                                              | Квалифет и трајност знања ученика о неживој природи .....                                                | 86  |
| др Јелена Врањешевић                                                 | Право дете на партиципацију: развојно-психолошки аспекти .....                                           | 96  |
| мр Милован Томић                                                     | Особине личности наставника као основ свих иновација у<br>васпитано-образовном систему .....             | 106 |
| др Александар Стојановић                                             | Аморефлексивност васпитача као детерминанта методичких<br>иновација у предшколском васпитању .....       | 114 |
| мр Миланка Џиновић,<br>др Даница Џиновић                             | Васпитање предшколског детеа кроз интегрисане активности<br>уознавања околине и физичког васпитања ..... | 122 |
| др Гордана<br>Мишчевић Кадијевић                                     | Истраживања постигнућа ученика посредством кооперације .....                                             | 131 |
| мр Игор Солаковић                                                    | Приказ модела система за образовање на даљину (DLS)<br>Училишког факултета Универзитета у Београду ..... | 137 |
| др Мирослава Ристић                                                  | Корисне веб локације .....                                                                               | 145 |



## CONTENTS

### THE TOPIC OF THE ISSUE: RESEARCH AND INNOVATION IN ADULT EDUCATION

|                                                                        |                                                                                                                                   |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Šefika Alibabić, PhD<br>Snežana Medić, PhD<br>Ljiljana Levkov, PhD     | <i>Literacy as a Key Competence in European Politics<br/>of Adult Education .....</i>                                             | 5   |
| Nada Kovačević Radić, PhD<br>Tamara Nikolić Maksić, MA<br>Bojan Ljujić | <i>Alternative Approaches to Adult Education:<br/>Computer Games - Based Learning .....</i>                                       | 19  |
| Aleksandra Pejatović, PhD<br>Dubravka Mihajlović                       | <i>Final Estimation of the Students' Achievements at the Courses<br/>of Professional Development .....</i>                        | 30  |
| Jovan Miljković, MA                                                    | <i>Reputation of Educational-Pedagogical Professions .....</i>                                                                    | 42  |
| Zorica Milošević, MA<br>Irena Rančić                                   | <i>Attitudes of High School Students towards Gender Equality<br/>in the Field of Job Market .....</i>                             | 53  |
| Krisitna Pekeč<br>Bojana Radujko                                       | <i>Theoretical Pluralism and/or Monism in the Sciences of Education:<br/>Which Way to Go? .....</i>                               | 65  |
| Miroslava Ristić, PhD<br>Ivica Radovanović, PhD<br>Aleksandar Tadić    | <i>Training of Employees in the System of E-learning .....</i>                                                                    | 74  |
| Irena Golubović Ilić, MA                                               | <i>Quality and Continuity of Knowledge of Students About Non-Living Nature ..</i>                                                 | 86  |
| Jelena Vranješević, PhD                                                | <i>A Child's Right For Participation: Developmental-Psychological Aspects .....</i>                                               | 96  |
| Milovan Tomić, MA                                                      | <i>Personality Traits of Teachers as a Basis of All Innovations in the<br/>Pedagogical-Educational System .....</i>               | 106 |
| Aleksandar Stojanović, PhD                                             | <i>Self-Reflection of Pre-School Teachers as Determinat of Methodological<br/>Innovations in Pre-School Educaiton .....</i>       | 114 |
| Milanka Džinović, MA<br>Danica Džinović, PhD                           | <i>Pedagogical Work with a Pre-School Child Through Integrated Activities of<br/>Natural Science and Physical Education .....</i> | 122 |
| Gordana Mišević Kadrijević, PhD                                        | <i>Испираживања постојиниућа ученика посредством кооперације .....</i>                                                            | 131 |
| Igor Solaković, MA                                                     | <i>Overview of the Model for Distance Education (DLS)<br/>the Teacher Training Faculty University of Belgrade .....</i>           | 137 |
| Miroslava Ristić, PhD                                                  | <i>Useful WEB sites .....</i>                                                                                                     | 145 |



др Шефика Алибабић<sup>1</sup>,  
др Снежана Медић, др Љиљана Левков  
Филозофски факултет, Београд

Прегледни  
рад

## Писменост као кључна комјешениција у европској полицији образовања одраслих<sup>2</sup>



**Резиме:** Функционално описмењавање одраслих, односно развијање језичке и нумеричке писмености као базичних вештина кључних комјешениција – комуникацијске и математичке, формални је приоритети у образовним политикама свих европских земаља. Да се функционално описмењавање одраслих и практично реализује као приоритети показују студиозно конципирани и дизајнирани курикулуми за развијање језичке и математичке писмености одраслих. Наша истраживачка намера је била да упоредимо примере добре праксе, односно програмске моделе као резултате националних пројеката, да сагледамо сличности и разлике између курикулума који су на први поглед врло блиски/слични, јер су настали у земљама истог јоворног подручја, блиских култура и традиције. Компаративном анализом су обухваћени школски, ирски и енглески курикулуми. Резултати квалитативне анализе иду у прилог закључку да су упоређивани курикулуми врло оригинални уз уочене како сличности, тако и различитости. Ту оригиналности, као и генералну усмереност и фокусираност курикулума, илустрирају њихови креативни називи – „курикулум за промене“, „школа курикулум“, „језиро курикулум“. Сличности анализираних курикулума је у њиховој функционализацији и изразитој оријентацији на комјешеницију, а различитост у уважавању различитих принципа како у дизајнирању курикулума, тако и у њиховој реализацији.

**Кључне речи:** образовање одраслих, кључна комјешениција, писменост, курикулум.

<sup>1</sup> salibabi@f.bg.ac.rs; s.alibabic@gmail.com

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) *Модели проценивања и стварања унапређивања квалитета образовања* (179060), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

## Увод

Минимум заједништва и максимум различитости кључно је обележје (јединствене) европске образовне политике. Бројни документи који промовишу идеју и праксу доживотног учења у Европи односе се на четири области образовног система или на четири есенцијална стуба на којима почива „друштво које доживотно учи“: школе општег образовања, стручно образовање, високо образовање и *образовање одраслих*. Сваки од наведених стубова или образовних ентитета има подршку у једном од ЕУ програма – Програм Коменски подржава опште образовање, Леонардо стручно, Еразмус високо, а Грундвик образовање одраслих. То би био један од индикатора минимума заједништва у оквиру (јединствене) европске глобалне образовне политике.

Доминација минимума заједништва и богатства различитости присутна је и у политици образовања одраслих. Не постоји један Европски систем образовања одраслих, већ много система у оквиру европског региона који одражавају историјске, културне, политичке и економске различитости.

Јасан национални/државни концепт образовања одраслих, доношење стратегије образовања одраслих и закона као инструмента за регулацију образовног система и реализацију стратегије, препоруке су из „центра заједничке европске образовне политике“. Стога је развијање свеобухватних стратегија за доживотно учење формални приоритет у готово свим европским земљама, иако степен развијености стратегија варира. Међутим, појединачне државне стратегије за доживотно учење „представљају хибрид сачињен од предлога ЕУ и приоритета самих држава“ (Максимовић, 2011:61). Место које је дато основном општем образовању одраслих у тим стратегијама је различито. Неретко се основно опште образовање одраслих сагледава као при-

оритет „у облику образовања као друге шансе за развијање базичних вештина одраслих“ (ЕАЕА, 2006:14–15).

Промовисање доживотног учења део је Лисабонске стратегије која је успоставила циљеве економског раста, конкурентности и друштвене укључености. Иако земље чланице ЕУ максимално уважавају значај доживотног учења (видљиво у бројним националним документима), број одраслих ученика у Европи данас остаје испод задатих оквира успостављених од стране држава чланица. С обзиром да је развијање разноврсних вештина грађана у основи подизања њихових могућности за бољи живот, за развој каријере и помоћ у сузбијању сиромаштва и социјалне искључености, Европска комисија апелује на земље чланице да инвестирају у образовање одраслих, да осигурају квалитет у системима образовања одраслих, доступност за све и развој свих нивоа разноврсних вештина. Позитивни резултати које су постигле оне земље које су на прави начин инвестирале у своје образовне системе потврђују да је то поуздана претпоставка економског развоја, конкурентности и друштвене укључености (ЕАЕА, 2006).

Европска комисија је идентификовала *пет шийова акција или пет мера*, наравно у виду *препоруча*, које би земље чланице требало да предузму ради развијања општих/базичних, струковних и социјалних вештина грађана, а у циљу очувања запослености и смањења незапослености те осигурања квалитета рада какви су потребни у друштву и привреди утемељеним на знању (European Commission, 2008).

У целом том контексту ваља имати на уму и то да се улога образовања мења. Оно престаје бити потрошња и терет производњи. Производња у друштву утемељеном на знању не може без близине и трајне „услуге“ образовања. Образовање постаје готово део производње, један од непосредних чинилаца њене успешности и успешности привреде у целини.

- Прва од пет идентификованих мера односи се на развој система образовања одраслих и на доношење програма који су прилагођенији потребама људи у друштву и привреди утемељеној на знању. Програме образовања одраслих неопходно је прилагођавати потребама одраслих тако да охрабре свакога на укључивање, нарочито оне с неупотребљивим или ниским квалификацијама, неписмене и полуписмене, инвалиде и људе из руралних средина.
- Друга мера се односи на осигурање квалитета програма образовања одраслих. Земље чланице треба да осигурају савремену методичку подршку, савремене методе учења и поучавања и оспособљене наставнике који ће знати одговорити на потребе одраслих полазника. Неопходно је да методе поучавања и материјали за учење буду прилагођени потребама одраслих. Професија учитеља одраслих требало би да буде призната и боље вреднована.
- Трећа мера је усмерена ка развоју система препознавања и вредновања исхода претходног учења (формалног, неформалног и информалног) с укључивањем свих судионика у процес вредновања (вредновање учења које се одвија у оквиру формалног образовања и оспособљавања, вредновање учења које се одвија у оквиру тржишта рада, вредновање учења које се одвија у оквиру волонтерских активности и активности цивилног друштва).
- Четврта мера препоручује инвестирање у образовање и обуку одраслих, посебно вулнерабилних група.
- Пета се односи на промовисање истраживања и континуираних анализа активности учења одраслих.

## Писменост као кључна компетенција

Веће Европе и Европски парламент су 2006. године донели Препоруку којом се уводи *Европски оквир кључних компетенција за доживотно учење*. По први пут, на европском нивоу, Оквир утврђује и дефинише кључне компетенције које су грађанима потребне за њихово лично остварење, за улогу активног грађанина, за радну улогу у друштву заснованом на знању. Европским оквиром су обухваћене следеће компетенције: **комуницирање на матерњем језику; комуницирање на страним језицима; математичка компетенција; информатичка и научно-технолошка компетенција; учење учења; социјална и грађанска компетенција; преузимање иницијативе и предузетништво; културно освешћивање и изражавање** (European Commission, 2006).

И у овом контексту евидентан је заједнички апел, на европском нивоу, усмерен на неопходност развијања кључних компетенција кроз системе образовања, како младих, тако и одраслих. Језгро двеју компетенција – математичке и компетенције комуницирања на матерњем језику, чине вештине језичке и нумеричке писмености употребљиве у разноврсним контекстима, те се управо стога и писменост (језичка и нумеричка) назива кључном компетенцијом.

Средином деведесетих година прошлог века у Европи је доминирао традиционални приступ основним вештинама писмености. Недостатак основних вештина читања, писања и рачунања посматрао се као проблем неписмености који се везивао за земље трећег света.

Међутим, резултати истраживања писмености одраслих у земљама ОЕЦД-а „отворили су очи Европе“ нудећи доказе о слици неписмености у тим земљама. Између четвртине и половине одрасле популације није достигло минимални праг „образовних перформанси“ који је сматран као минималан за модеран живот и

рад. Под образовним перформансама подразумевао се један *нови концепт писмености* примерен развојном нивоу друштва, концепт функционалне писмености који укључује не само језичку и математичку писменост, већ и животне вештине и кључне компетенције (ОЕЦД, 1997, 2000).

Наведени и слични истраживачки резултати су довели до оријентације европске политике образовања одраслих на акцију у следећим правцима:

- ка разматрању и унапређивању праксе развијања кључних компетенција и основних вештина;
- ка „лансирању“ широке лепезе програма развијања основних вештина и кључних компетенција, чија реализација може допринети социјалној кохезији и запошљивости;
- ка дисиминацији примера добре праксе – успешних програма и начина развијања основних вештина и кључних компетенција развијенијих земаља (ЕАЕА, 2006:44).

### Курикулуми за развијање писмености као кључне компетенције – компаративна анализа –

Функционално описмењавање одраслих, односно развијање језичке и нумеричке писмености као базичних вештина кључних компетенција – комуникацијске и математичке, формални је приоритет у образовним политикама свих европских земаља. Да се функционално описмењавање одраслих и практично реализује као приоритет показују студиозно конципирани и дизајнирани курикулуми за развијање језичке и математичке писмености одраслих. С обзиром да су курикулуми детерминисани посебнос-

тима и специфичностима сваке земље, за очекивати је да у том погледу има више различитости него сличности међу њима. Наша истраживачка намера је била да упоредимо примере добре праксе, да сагледамо сличности и разлике између курикулума који су на први поглед врло блиски/слични, јер су настали у земљама истог говорног подручја, културе, традиције... Компаративном анализом су обухваћени програмски модели – шкотски, ирски и енглески курикулуми, а истраживачку пажњу су привукли и својим (имплицитним и експлицитним) називима – *џолак курикулум (wheel curriculum)*, *курикулум промене (curriculum for change)*, и *језгро курикулум (core curriculum)*. Избор индикатора компарације базиран је на критеријума јасне видљивости потенцијалног индикатора у сваком од анализираних модела курикулума и сагласности у појмовним одређењима индикатора. Наведени критерији су усмерили избор на две групе индикатора, прву чине *теоријска основа курикулума и поимање писмености*, а другу - карактеристике (обележја) курикулума као што су *оријентација, фокус (у смислу полазишта за креирање и реализацију курикулума) и принципи курикулума*.

### Шкојски курикулум<sup>3</sup>

Курикулум за описмењавање одраслих (који је био предмет анализе) настао је као одговор на резултате бројних студија који су указали да постоји велика група одраслих чије су вештине читања, писања, комуницирања и нумеричке писмености недовољне за управљање изазовима савременог тржишта рада и друштвеног живота. С обзиром да су управо наведене базичне вештине предуслов за даље учење и развој компетенција, одраслима је неопходна обука како

---

3 Анализиран је модел курикулума који је представљен у: Scotland Repor (2001). *An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland*. Edinburg, Communities Scotland.

би стекли, развили или ојачали базичне животне вештине.

*а) Теоријске основе курикулума и поимање писмености*

Теоријске основе курикулума за описмењавање одраслих представљају теорије сазнања које пружају одговоре на питање начина на које људи (одрасли) уче. Шкотски курикулум углавном има ослонац у теорији конструктивизма. С обзиром да конструктивизам учење види као активан процес који води ка разумевању заснованом на сусрету претходних и нових знања и искустава, природно је да буде теоријска база учењу одраслих људи. У основи ове теорије је схватање да су људи активни у решавању проблема, они уче како би дали смисао свету који их окружује. У том контексту, учење није само себи циљ, већ је средство за достизање других циљева који имају одређено значење у животном окружењу ученика/полазника. У учењу као активном решавању проблема полазник је „централна фигура“ од које зависи не само шта се учи, већ и начини на које се учи. Активно учење наглашава значај трансфера учења – из сазнајних програма у свакодневни живот и обрнуто. Без трансфера описмењавање одраслих не би имало смисла.

Основу програмског оквира описмењавања одраслих у Шкотској, као и његову циљну оријентацију, чини врло функционализовано поимање писмености. Под језичком и математичком писменошћу одраслих се подразумева способност читања, писања и употребе бројева како би се користиле информације, изражавале идеје и мишљења, доносиле одлуке и решавали проблеми у уложама чланова породице, радника, грађана и доживотних ученика.

Наведено одређење наглашава неколико битних елемената: језичка и математичка писменост се не односи само на механичке вештине декодирања и енкодирања симбола, већ на

знања и вештине примењиве у приватном, радном и друштвеном животу; садржаји учења су потпуно одређени кључним областима живота; писменост се увек примењује са одређеном сврхом и у одређеном социјалном контексту (приликом решавања конкретних проблема и доношења одлука). Дакле, математичка и језичка писменост нису деконтекстуализоване, већ су смештене у извесне друштвене, емоционалне, лингвистичке контексте.

*б) Курикулум – оријентација, фокус и принципи*

Курикулум језичког и математичког описмењавања одраслих који је у функцији развијања кључних компетенција може се представити као „точак“ – у виду концентричних кругова који се „врте“ око одраслог полазника (Scotland Report, 2001:29). У „точак курикулума“ (видети *Схему 1*) полазник је у центру тачка, окружен сопственим контекстом учења (први круг), било да се ради о приватном животу, породици, друштвеном животу или послу. Ови контексти су основ за креирање курикулума, за реализацију учења и поучавања. Знања, вештине и разумевање чине други круг и он се може тумачити као последица првог круга – као резултати ранијег учења и искуства из контекста свакодневног живота (и представља основу за надградњу – за трећи круг), али истовремено и као последица трећег круга – као резултати/исходи описмењавања. Дакле, *трећи круг представљају програми језичког (literacy - communication) и математичког (numeracy) описмењавања*. Без трећег круга нема четвртог (решавања проблема, рада са другима (тимског рада), информатичке комуникације), нити петог круга (саморазвоја и независности, развоја критичког мишљења, доживотног учења).

Очигледно је да је курикулум усмерен/оријентисан на две кључне компетенције – комуникацијску/језичку писменост и на матема-

тичку писменост, чије су структуре у складу са структурама комуникацијске и математичке компетенције дефинисаним у Европском оквиру кључних компетенција. Структуру *комуникацијске компетенције* чине знања (о томе да говорни и писани језик нису исто и потребна је њихова другачија организација; да се у различитим контекстима различито служимо језиком; да различите врсте текстова имају различите структуре итд.), *разумевање* (да је битно схватити ко је написао текст да би се дошло до поруке; да је порука писца некада експлицитна, некад имплицитна, а некад и једно и друго; да је оно што је ван текста често битно као и сам текст итд.), *вештине читања* (препознавање знакова, симбола и ознака; читање са разумевањем; критичко читање итд.) и *писања* (коришћење оквира, параграфа и наслова за организацију текста; употреба језика за изражавање ставова и мишљења; адекватна употреба дужине и сложености реченице итд.). Манифестни облици комуникацијске компетенције су ефективно слушање, разумљиви говор, читање с разумевањем, писано саопштавање идеја и осећања.

Структуру математичке компетенције чине знање (о томе да математика има сопствени језик и да су процеси и релације приказани симболима; да је рачунање приближних вредности корисно у неким ситуацијама; да су графици, табеле и дијаграми значајни презентатори нумеричких информација), *разумевање* (да се нумеричке информације морају приказати на адекватан начин уз поштовање прописаних правила; да се проблем мора у потпуности схватити пре но што се употреби адекватна математичка операција; да се математичке операције користе како би се решио практичан проблем итд.), *математичке вештине* (бројање, сабирање, одузимање, множење, дељење, мерење, проценти, вођење буџета, управљање банковним рачунима итд.). Манифестни облици математичке компетенције су „баратање“ математичким информацијама, интерпретација математичких инфор-

мација, разумевање и примена математичких вештина, примена математичких вештина при решавању проблема.

Курикулум респектује следеће принципе:

- уважавање полазника – полазник бира начин на који ће учити и преузима одговорност за сопствено учење;
- сврховитост процеса и резултата описмењавања – сврха процеса је развијање критичког мишљења, сврха резултата је успешност животних улога одраслих;
- уважавање различитости и разноврсности – различитости знања и искуства полазника, разноврсности контекста.

У дидактичком контексту реализације програма описмењавања посебна пажња се поклања индивидуализацији и планирању индивидуалног учења, што је у складу са првим принципом – уважавање полазника, који представља темељну одредницу курикулума. Да је развијање кључних компетенција потпуно индивидуализовано показује и оригиналан шематски приказ курикулума чије језгро (центар/фокус/полазиште) чини полазник (*Схема 1*).

### *Ирски курикулум<sup>4</sup>*

Истраживање писмености одраслих из 1997. године резултирало је налазом да је једна од четири особе у Ирској била на најнижем од пет нивоа писмености. Управо такви резултати су допринели да се проблем писмености нађе на дневном реду националног планирања, као проблем који је јавна политика морала да решава. У првој Белој књизи о образовању одраслих из 2000. године под називом „Учење за живот“ Одсек за образовање и науку иденти-

4 Анализиран је модел курикулума који је представљен у: McCaffery, J., Mace, J., O'Hagan, J. (2009). *Curriculum Development in Intensive Tuition in Adult Basic Education*. Dublin, The National Adult Literacy Agency.

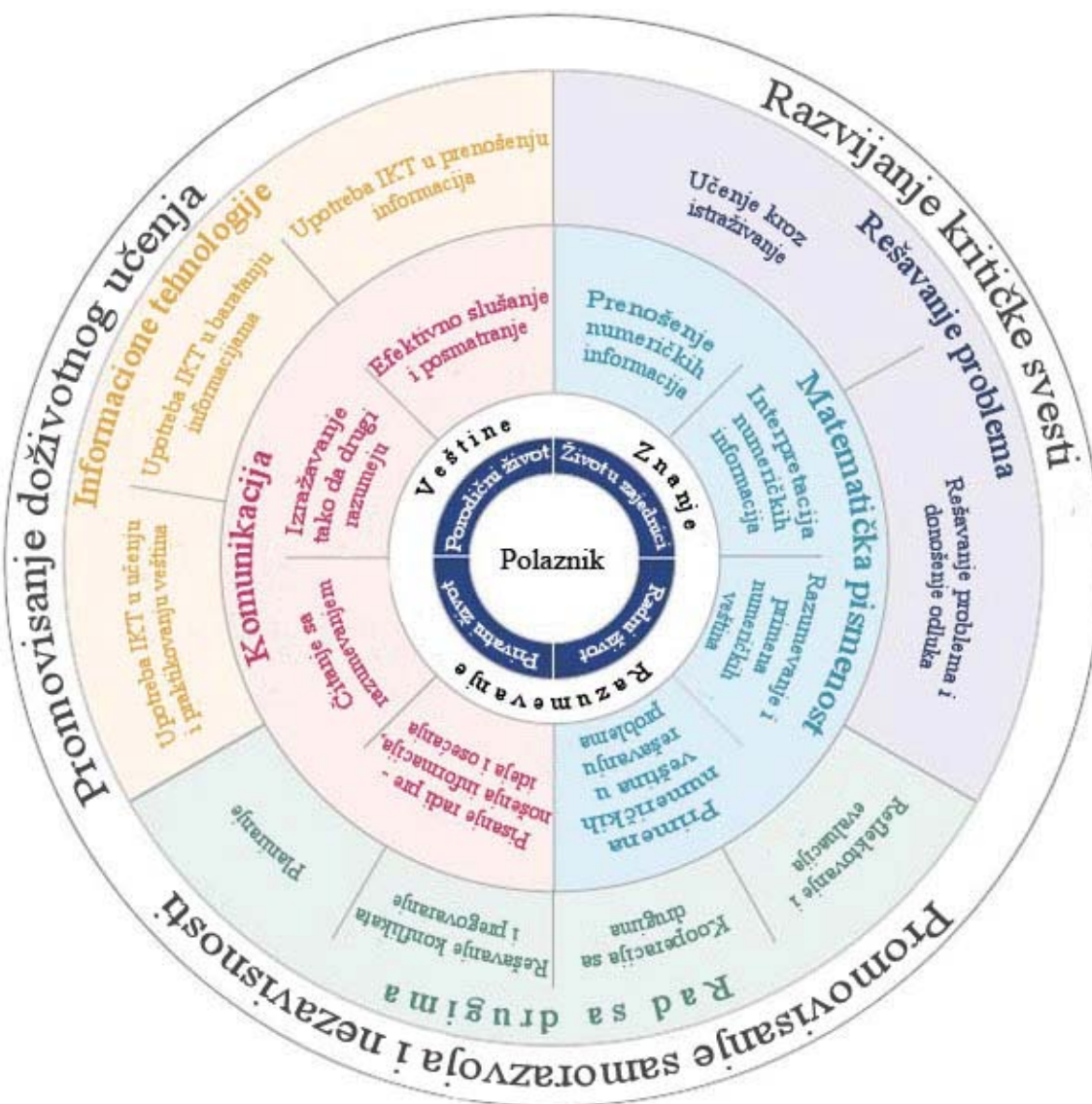


Схема 1. Тоцак – курикулум фокусиран на полазника / оријентисан на његове компетенције (Scotland Report, 2001:29)

фиковао је писменост одраслих као главни приоритет у образовању одраслих и тако је покренуо Национални програм писмености одраслих. Да је описмењавање одраслих данас у центру образовне политике у Ирској потврђују бројни национални документи. Национални развојни план (2007-2013) даје јаку финансијску подрш-

ку и приоритет описмењавању одраслих и развијању базичних вештина неопходних за радни живот. Национална стратегија вештина, представљена у извештају експертске групе под називом „Вештине сутрашњице“, истиче вештине које су неопходне за конкуритивну економију до 2020. јасно циљајући на укључивање у обуке

радника без квалификације и препоручујући да описмењавање буде приоритет у финансирању из јавних фондова. Национални акциони план за социјалну инклузију 2007-2016. као циљ поставља смањење процента становника (старости од 16–64 год.) са тешкоћама у писмености.

*а) Теоријске основе курикулума и поимање писмености*

У основи курикулума за описмењавање одраслих је схватање језичке и нумеричке писмености као друштвене праксе, а не само као „индивидуалне (не)одговорности“, схватање које може да помогне у правладавању негативних ставова и осећања које полазници могу имати у вези са недостатком вештина. Према овом схватању (писменост као друштвена пракса), језичка и нумеричка писменост се сагледавају као „начини на које људи користе писани језик и бројеве у различитим контекстима, у различите сврхе“. Људи користе писменост у друштвеном окружењу и у друштвеним односима са одређеним нивоом самопоуздања и компетентности који варира у складу са њиховим искуством у конкретном контексту. Дакле, (не)описмењеност није само индивидуална, већ и друштвена (не)одговорност.

Један од ослонаца курикулума за описмењавање одраслих јесте и теорија мултифакторске интелигенције. Наиме, теорија мултифакторске (или вишеструке) интелигенције предлаже да се интелигенција посматра као широк спектар људских способности, описаних кроз осам типова интелигенције, а не као једна, општа способност. То би у овом контексту значило да је неопходно обезбедити/понудити разноврсне начине учења и разумевања, начине који су у складу са конкретним типом интелигенције, а истовремено су у сагласности са садржајем проблема који се обрађује и решава. Такав приступ учењу одраслих би омогућио већу успешност у учењу. Вишеструка интелигенција

у овом случају није циљ, већ „путоказ“ за избор метода и средстава учења.

Курикулум за описмењавање одраслих у Ирској интегрише три концепта (или основна постулата):

- *Међусобна повезаност контекста и вештина мора да обезбеди ефикасно подучавање и учење одраслих у језичкој и нумеричкој писмености.* Вештине и знање су неопходни, као и пракса у њиховој употреби у различитим контекстима. Одрасли полазници поседују широк спектар искуства и као полазници и као корисници писмености – па ипак, сувише често, они улазе у систем основног образовања са ниским поверењем у сопствене могућности учења, посматрајући вештине језичке и нумеричке писмености као нешто што им недостаје, а не као нешто што они већ познају али не могу применити у конкретном контексту. Битно је освестити сврховитост писмености у различитим контекстима, а потом и њену примењивост. Саме по себи, без контекста, вештине писмености су само апстракција.
- *Језичка писменост и нумеричка писменост су два равноправна и често преклапајућа подручја/предмета, међусобно врло повезана.* У овом контексту се искључују мишљења да у структуру компетенције писмености не улази нумеричка писменост. Она је исто толико важна као језичка, ако не и важнија од ње. Дискутабилан је само однос математичке и нумеричке писмености – шта из чега произилази? Одговори су различити, али се чини да је нумеричка писменост уствари „употребна“ писменост, односно конкретнија и у контекстима примењивија од математичке.

- *Уважавање холистичког погледа на учење одраслих.* Учење одраслих писмености, односно описмењавање одраслих је холистички концепт који укључује код сваког полазника његову афективну и когнитивну димензију личности. Да би дошло до „холистичког учења“, емоционална (или афективна) компонента учења мора бити једнако уважена као и когнитивне способности полазника и њихове снаге за учење које им могу помоћи да подигну своје самопуздање у превладавању уочених слабости и препрека. Све су то важне смернице за методичко поступање наставника у основном образовању одраслих.

Критерије концептуализације ирског курикулума представљају поимање, структурални елементи и димензије писмености. *Писменост одраслих укључује слушање и говор, читање, писање, нумеричку писменост и коришћење свакодневних технологија за комуникацију и руковање информацијама.* Писменост обухвата више од техничких вештина комуникације – она има индивидуалну, социјалну и економску димензију. Писменост оснажава појединце и заједнице да размишљају о свом стању, као и да истражују нове могућности и иницирају промене.

Добра пракса у описмењавању одраслих започиње потребама и интересима појединца. Она је усмерена на лични развој појединца, изградњу самопуздања и базичних животних вештина.

б) *Курикулум – оријентација, фокус и принципи*

Реч „курикулум“ у описмењавању одраслих (у Ирској) користи се да означи „начин на који су наставници и полазници усмеравали њихов пут кроз искуство учења са циљем побољшавања знања и разумевања“. У овој концепцији, курикулум је једна динамична идеја – нит

која одржава учење интегрисаним. Наставници и полазници раде заједно на развоју учења кроз образац континуираног интегрисања и повезивања, омогућавајући га корак по корак, са циљем развоја више различитих дирекција, а не само једне. Практика Ирске у образовању одраслих у језичкој и нумеричкој писмености центрирана је (фокусирана) на искуствено учење полазника, па се полазећи од искуства полазника даље шири и усмерава ка споља, у правцу од полазника и његовог искуства ка окружењу. Полазници и наставници заједно развијају стратегију поучавања и учења, засновану на циљевима и потребама полазника, са сврхом подстицања ка самоусмераваном учењу.

Ирски модел курикулума је настао на упоређивању два модела, „продукт“ и „процес“ модела. „Продукт“ модел ставља нагласак на објективне и мерљиве исходе учења, док „процес“ модел наглашава искуство учења и идеју активног истраживања.

И један и други модел имају своје предности. „Продукт“ модел настоји да смањи неизвесност и неодређеност око тога шта би активност учења заправо требало да буде и чиме да резултира. Међутим, превише пажње која се посвећује унапред планираним исходима може полазнике оставити ускраћеним за многе друге опције и могућности учења.

„Процес“ модел посвећује пажњу интеракцији између учења и подучавања. У њему се јавља отелотворење идеје да сваки процес или интеракција може бити покретач учења, било позитивног, било негативног. Дакле, у овом моделу фокус је на самом процесу учења, тј. на питању (и одговору) како настаје учење. Мана овог приступа је то што се искуство учења може свести само на оно искуство које се стиче у учионици.

Ирски модел курикулума комбинује предности оба описана модела – модела „процеса“ и модела „продукта“, у смислу да пажња буде усмерена како на исходе/компетенције, тако и

на богата искуства учења у учионици, али и на учење које се одвија у социјалном контексту, односно, у животу полазника споља, тј. изван учионице, а које је од значаја за саме полазнике.

У питању је такав модел курикулума који учење види као личну и друштвену промену (понекад се назива и курикуломом за еманципацију), односно, учење види као средство за полазнике да трансформишу своје искуство на начин који може да им омогући бољу контролу у процесу промене. Важан задатак „**курикулума промене**“ је успостављање двосмерне интеракције између онога што се дешава у учионици и живота полазника изван учионице, а потом и омогућавање да се ова размена и оствари. Курикулум промене максимално уважава комбинацију вештина и контекста, омогућавајући полазницима да обогате своју употребу језичке и нумеричке писмености у свим могућим контекстима и ситуацијама.

Курикулум уважава следеће принципе:

- *ценитираност на учење* – искуственим учењем до писмености: полазиште је животно искуство полазника, њихово искуство у учењу и коришћењу писмености. Следећи корак представља стварање услова за трансформисање искуства на начин који полазницима обезбеђује бољу контролу процеса учења и примене наученог;
- *усмереност на лични развој и друштвену акцију* – лични развој је, можда, најбоље описати као ону врсту промене која омогућава полазницима да савладају унутрашње препреке које су их кочиле. Тамо где су раније осећали велику анксиозност и отпор у преузимању ризика над ситуацијом која захтева писани језик или математику, сада се осећају слободнијим да, у разноврсним окружењима, покушају да савладају страхове и несигурност због предрасу-

да других људи. Док развијају своје самопоуздање и вештине, полазници могу да одлуче да преузму активну улогу у заједници или некој друштвеној акцији, по први пут у животу, и то на нивоу на којем то нису раније чинили;

- *схватљање учења као активног и експресивног процеса* – трећи принцип се односи на идеју активног и експресивног учења и на могућности (и праву) полазника да истраже своје потребе и интересовања, поставе своје циљеве и одлуче како желе да уче. Активно учење омогућава полазницима да стекну самопоуздање. Полазник препознаје своју одговорност за лични развој, као и окружење за учење. То значи да полазник слуша, подједнако као што говори, генерише знање и примењује га у процесу решавања проблема.

## Енглески курикулум<sup>5</sup>

Решавање проблема неписмености одраслих предложено је у оквиру Националне стратегије образовања (и образовања одраслих), а потом и разрађено у извештају под називом „Нови почетак – унапређење писмености“.

Стратегија је укључила националне стандарде описмењавања одраслих и нумеричке писмености, а стандарди промовишу тзв. језгро курикулума.

### *а) Теоријске основе курикулума и поимање писмености*

Концепт курикулума за „нови почетак“ под називом „**језгро курикулума**“ утемељен је на бројним националним документима и из-

<sup>5</sup> Анализиран је курикулум који је представљен у: Steeds, A. (Ed). (2009). *Adult Numeracy core curriculum*. London, The Basic Skills Agency.

вештајима као и на страним иницијативама и стратегијама описмењавања одраслих (посебно у Сједињеним Америчким Државама, Аустралији, Канади и Француској).

Курикулум или језгро курикулума има упориште у теорији конструктивизма (као и шкотски курикулум), у потпуности је компетенцијски оријентисан, са јасно дефинисаним исходима компетенције, али без одређивања, упућивања и усмеравања на контекст у којем ће се остваривати исходи, односно развијати вештине. Контекст у којем ће се стицати и развијати вештине одређују заједнички наставник и полазници.

Стандарди описују писменост код одраслих дефиницијом која стоји у „Новом почетку“ као „способност читања, писања и причања енглеског језика, као и коришћење математике до нивоа потребног да би функционисали на послу и у друштву уопште.“

*б) Курикулум – оријентација, фокус и принципи*

Курикулум је компетенцијски оријентисан. Његову структуру чини језгро представљено кроз исходе/компетенције базиране на стандардима, те се стога такав курикулум и назива „језгро курикулум“.

Функција курикулума је да наставницима омогући дијагностификовање постојећих вештина полазника и оних које треба развијати, да омогући дизајнирање програма за учење (садржаја, дидактичко-методичког материјала), праћење и процењивање постигнућа полазника у односу на стандарде писмености.

Стандарди писмености показују мапу вештина и способности, за које се сматра да су потребне одраслима да би функционисали и напредовали на послу и у друштву. Израђен је посебан сет стандарда за сваку од основних вештина у језичкој и математичкој писмености.

Језгро курикулума јасно одређује структуру језичке и математичке писмености, односно структуру компетенције писмености, која је у складу са структуром дефинисаном Европским оквиром кључних компетенција. Језичка писменост подразумева способности/вештине причања, слушања, читања, разумевања, писања и комуницирања, а математичка или нумеричка писменост подразумева разумевање и коришћење математичких операција, рачунање и манипулисање математичким информацијама, интерпретирање резултата математичких операција.

Знања и вештине препоручене у курикулуму су уопштени. Они су заједничка основа која је потребна свим полазницима како би ефектно користили писменост у свакодневном животу. Оно што је различито јесте начин на који одрасли користе те вештине, као и различита искуства која им се дешавају приликом учења. То је уствари **контекст** који полазници стварају док уче, али исто тако и контекст (ситуације) у којем користе научено Сваки појединац који учи има своје приоритете и захтеве и они морају бити полазна тачка при развоју његовог програма учења. Да би курикулум био успешан, потребно је:

- да полазницима буде јасно шта уче, које активности предузимају да би били успешни у учењу;
- да полазници „пробају“ научене вештине у свакодневном контексту;
- да полазници морају бити сигурни да им вештине и знања која стичу заиста помажу;
- да полазници освесте свој напредак што представља јак разлог да наставе са учењем.

Основни и кључни принципи курикулума описмењавања и његове реализације су принципи *индивидуализације, контекстуализације и стандардизације*. Наиме, све карактеристике и

компоненте курикулума су максимално индивидуализоване, све осим стандарда компетенције писмености. Индивидуализовано је дијагностификовање нивоа развијености вештина, индивидуализован је избор функционализација садржаја, поступака, начина, активности и контекста описмењавања, праћења и оцењивања полазника. Контекстуализација је примаран услов остваривања курикулума (курикулум се остварује у контексту, исходи компетенција се примењују, такође у контексту), а стандардизација, односно стандарди компетенција су прави „показ“ у процесу реализације курикулума.

### Закључци компаративне анализе

Курикулуми за описмењавање одраслих који су били предмет анализе потпуно су андрагошки утемељени. Уважаване су карактеристике оних којима су намењени курикулуми, карактеристике одраслих полазника, посебно њихово искуство и њихове животне улоге. Уважавана је суштина и структура компетенција писмености (језичке/комуникацијске на матерњем језику и математичке) која је дефинисана Европским оквиром кључних компетенција за доживотно учење.

Сагледавајући *теоријску основу* (први индикатор) одабрана три модела курикулума може се уочити да њу чине теорије, концепти и схватања која могу објаснити специфичности учења одраслих, али и специфичности писмености и описмењавања, као што су теорије конструктивизма и мултифакторске интелигенције, концепти међусобне повезаности контекста и вештина, интегрисања језичке и математичке писмености, холистичког гледања на учење одраслих, схватање писмености као друштвене праксе. Сличност међу моделима је у чињеници да се сви ослањају на психолошку основу коју чине теорије сазнања (посебно конструктивизам) и схватања о способностима. Ова

психолошка основа је у функцији андрагошког приступа дизајнирању и реализацији курикулума који подразумева уважавање карактеристика одраслог полазника. Курикулум промене (ирски) разликује се од осталих јер је утемељен, не само на психолошким, већ и на концептима који истичу и објашњавају специфичности писмености као компетенције и описмењавања одраслих као процеса. Теоријска основа модела курикулума промене је потпуно функционална, јер до промене може довести само схватање које писменост види као друштвену праксу, које вештину не одваја од контекста, које чврсто повезује језичку и математичку писменост/компетенцију.

*Поимање функционалне писмености* представља истовремено и полазиште и крајњу сврху сваког од модела курикулума. Појам функционалне писмености усмерава читав концепт курикулума, дефинисање исхода и избор садржаја. Изразито функционализовано поимање писмености налазимо у сва три концепта курикулума, али с различитим смеровима функционализације. У шкотском и енглеском концепту функционализација је усмерена на конкретне улоге одраслих (на послу, у породици, у друштвеном животу, у учењу), а у ирском концепту функционализација је посебно усмерена на савремене технологије комуникације и руковање информацијама. За очекивати је била функционализација у правцу животних улога одраслих, јер је утицај писмености на квалитет живота одраслих нека врста „андрагошког аксиома“. Међутим, ирски курикулум промене прави искорак у правцу функционализације наглашавајући повезаност писмености и савремених комуникацијских технологија, што имплиците укључује и побољшање квалитета животних улога одраслих уз помоћ коришћења комуникацијских технологија.

Резултати квалитативне анализе иду у прилог закључку да су упоређивани курикулуми (према наведеним индикаторима, али и као це-

Табела 1. Карактеристике анализираних курикулума

| Курикулуми индикатори | Шокак курикулум                   | курикулум промене                             | језгро курикулум            |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------|
| Оријентација          | компетенције                      | компетенције                                  | компетенције                |
| Фокус                 | полазник/контекст                 | учење/исходи                                  | стандарди/контекст полазник |
| Принципи              | уважавање полазника               | центрираност на искуствено учење              | индивидуализација           |
|                       | сврсисходност процеса и резултата | усмереност на лични развој и друштвену акцију | контекстуализација          |
|                       | уважавање различитости            | учење као активан и експресиван процес        | стандардизација             |

лине) изузетно оригинални уз уочене сличности (које су биле за очекивати, јер су средине/земље врло сличне по бројним факторима који би могли детерминисати курикулум) и различитости. Ту оригиналност, као и генералну усмереност или фокусираност курикулума, илуструју њихови креативи називи – курикулум за промене, точак курикулум, језгро курикулум. Оригиналност и креативност су врло битани фактори у конципирању и дизајнирању курикулума ове врсте, курикулума за описмењавање одраслих који углавном припадају маргиналним групама, који су априори фрустрирани недостатком вештина писмености и имају негативан став према свакој врсти учења. Оригиналност и креативност могу имати мотивациону снагу, не само за полазнике, већ и за наставнике.

И на крају, на основу анализе одабраних модела курикулума могуће је издвојити неколико препорука за успешну реализацију сваког курикулума:

- полазницима мора бити јасно шта уче, које активности предузимају – *јасност и одређеност курикулума*;
- полазницима је неопходно обезбедити контекст у којем ће „пробати“ научене вештине – *примена наученог*;
- полазници морају бити сигурни да им знања и вештине које стичу заиста помажу – *функционалност*;
- полазници би требало да освесте свој напредак што може представљати јак разлог да наставе учење – *задовољство наученим*.

## Литература

- EAEA (2006). *Adult Education trends and issues in Europe*. Brussels, EAEA.
- European Commission (2008). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks*.
- European Commission (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, DG EAC Brussels.

- Максимовић, М. (2011). Политика доживотног учења у Европи: ЕУ, Шкотска, Данска и Србија, *Андроидске студије*, бр.1, 47–71, Београд, ИПА.
- Mc Caffery, J., Mace, J., O`Hagan, J. (2009). *Curriculum Development in Intensive Tuition in Adult Basic Education*. Dublin, The National Adult Literacy Agency.
- OECD (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD.
- OECD (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD.
- Scotland Report (2001). *An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland*. Edinburgh, Communities Scotland.
- Steeds, A. (Ed). (2009). *Adult Numeracy – core curriculum*. London, The Basic Skills Agency.

### Summary

Functional developing literacy of the adults, i.e. developing language and numerical literacy as the base skills of key competencies – communicational and mathematical, the priority has been formed in educational policies of all the European countries. The aim of functional developing literacy of the adults should be practically realised as priority, and this is shown by thoroughly created and designed curricula for developing lingual and mathematical literacy of the adults. Our research intention was to compare the examples of the good praxis, i.e. programmed models as results of national projects, to observe similarities and differences between the curricula which are very close/similar in a way, because they appeared in the countries of the same language, of similar cultures and tradition. Comparative analysis included Scottish, Irish and English curricula. Results of the qualitative analysis confirm the conclusion that compared curricula are original ones, including all the similarities and differences. That originality, as well as general duration and focus of the curriculum are illustrated by the original terms – „curriculum for changes“, „wheel curriculum“ „core curriculum“. Similarities of the analysed curricula is in their functionality and definite orientation towards the competencies, and the difference is in respecting different principles both in designing curricula and their realisation.

**Key words:** adult education, key competence, literacy, curriculum.



др Нада Качавенда Радић<sup>1</sup>,  
 мр Тамара Николић Максић, Бојан Љујић  
 Филозофски факултет, Београд

Прегледни  
 рад

## Алтернативни приступи образовању одраслих: учење базирано на рачунарској игри<sup>2</sup>



**Резиме:** Један од новијих феномена савремене виртуелне светла јесу рачунарске игре. Будући да имају више намена и функција, у последње време се испитују могућности, предности и границе њихове употребе у образовању и учењу. У том контексту, основни циљ овог рада јесте критичко сагледавање алтернативних приступа образовању одраслих. Предмет проучавања је, дакле, учење засновано на рачунарској игри (games-based learning). Сугећи по енормном умножавању литературе у последњих неколико година, реч је о веома актуелном феномену који се повезује са настанком нове сфере учења.

Као основне карактеристике самог појма 'учење засновано на рачунарској игри' издвојене су следеће: изражено мотивационо дејство; активна партиципација и колаборативно учење; јасноће сазнајних циљева; превазилажење несигурности и неуспеха; рефлексивности сценарија и могућности преношења искуства из стварног света; слобода дејства кроз низ дефинисаних акција; јасно дефинисана повратна информација за сваку предузету акцију; могућности процене напредовања учесника; усклађеност са индивидуалним темпом учења и интелектуалним способностима; одсуство ауторитета и формалних инструкција; могућности учествовања великог броја корисника. Посебно вредним за популаризацију одраслих сматрамо активни, искуствени и ситуациони карактер овог учења.

Током последње деценије у свету се јављају засебне студије за образовно припремање професионалаца у области дизајнирања рачунарских игара. Одликује их изразита интердисциплинарност и мултидисциплинарност. Дизајнирање рачунарских игара у функцији образовања и учења одраслих је веома захтеван и сложен процес.

**Кључне речи:** учење засновано на рачунарској игри (games-based learning), рачунарска игра, дизајнирање рачунарске игре у сврху образовања и учења, edutainment.

<sup>1</sup> nkacaven@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Универзитет у Београду) Модели процењивања и стипендије унапређења квалитета образовања у Србији, број: 179060, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

## Увод

Процеси образовања и учења традиционално спадају у 'озбиљнији' и 'тежи' део човековог живљења и делања, усавршавања и развоја. Без сумње, било како да им се приђе, они то јесу. Притом, што организованији и формализованији облици кроз које се стичу знања, вештине, навике, способности, вредности, ставови – то крућа и више применљива стара изрека 'Без муке нема науке'.

Нови приступ образовању и учењу има за циљ обрнут смер: изналажење начина стицања знања и умења, а да то није неопходно напоран, исцрпљујући, незанимљив и лично некреативан пут. Иако сама идеја није нова, примена најновијих технологија усмерава стручњаке ка изналажењу одговора на питање: Како стећи ништа мање квалитетна знања и вештине на 'други' начин? Учење базирано на рачунарским играма (*games-based learning*) један је од таквих приступа који захтева сасвим нову дидактичко-методичку разраду. Судећи према енормном умножавању литературе последњих неколико година, ова област ће да постане предметом интересовања и андрагошких стручњака.

Томас (Thomas, 2002: 72–73) преноси занимљиво искуство Ворики (Warlick) који је упоредио две различите активности у учењу његове кћерке и сина. Наиме, девојка је добила домаћи задатак који од ње захтева да меморише класификацију именица, а младић да проучи неки садржај образовања путем видео игрица које претпостављају сналажљивост. Ворик је нашао да је његов син у предности. Иако је то само једна секвенца, младић је на овај начин развијао релевантније вештине за будућност од кћерке. Њихову будућност ће, без сумње, карактерисати сталне промене. Испоставља се да његово учење кроз играње представља одличан модел симулације будућних животних ситуација, поготово на радном месту на коме ће бити у ситуацији стал-

ног сналажења и адаптирања на нове информације, нова правила, нове алате и нове циљеве. Успешни ће бити само они који буду научили да променљиво окружење посматрају као прилику/шансу, а управо томе доприноси употреба рачунарских игара у учењу.

У овом примеру можемо препознати модификовано, али старо педагошко-андрагошко питање: форма или садржај? Научити како учити те где и како доћи до извора или пружати и стицати што више садржаја? Сасвим сигурно, једно и друго. Из овог произилазе следећа питања: како изнаћи баланс? Који однос једног и другог у том балансу? Да ли се постизање хармоније у данашње време односи на подједнаку заступљеност, или, ипак, једно има предност?

Искуство нам указује на застрашујућу чињеницу да је већина знања заборављена. Замислимо ситуацију да сада поседујемо сва знања која смо у прошлости стекли и то само кроз формално школовање, дакле, знања која смо морали имати! Што смо нешто мучније учили, то смо га пре заборављали. Проблем који мора да интересује савремене стручњаке из области образовања односи се на изналажење путева образовања и учења који су у позитивној корелацији са задржавањем знања, а „... који је бољи начин за учење него кроз игру?“ (Pivec & Kerney, 2007: 422).

Смисао овог рада јесте осветљавање новог појма и феномена 'учење базирано на рачунарским играма', те његове могућности и предности употребе на популацији одраслих. Поред увођења у проблем и закључака, рад смо структурирали у три дела. Први део смо посветили корелацији појмова, други релевантним карактеристикама самог појма, а трећи напорима који се чине у сложеном процесу дизајнирања рачунарских игара у функцији образовања и учења одраслих.

## Позиционирање учења базираног на рачунарској игри у контексту релевантних појмова

Истина је да се знања мењају различитим темпом. Нека знања су вечна, нека се мењају споро, нека брзо, а нека са огромном акцелерацијом. Исто тако су променљиви и начини стицања знања. У савременом тренутку образовање и учење налазе се под снажним утицајем технолошког развоја. Захваљујући експанзији информационих и комуникационих технологија, те њиховој примени у образовној делатности, долази до настанка сасвим нових видова планирања, организације и реализације образовних активности. У оквиру Програма Уједињених нација за развој (*United Nations Development Programme* – UNDP), информационо-комуникационе технологије (ICT) посматрају се као „оруђе за барирање информацијама, мноштво добара, апликација и сервиса које се користе за производњу, складиштење, обраду и преношење информација“. Оне обухватају старе технологије као што су радио, телевизија и телефон, али и нове технологије као што су рачунарске технологије, сателити, бежичне технологије и интернет. Сва ова оруђа се могу међусобно комбиновати и на тај начин чине светску мрежу – масовну инфраструктуру међусобно повезаних телефонских сервиса, мрежу стандардизованих рачунарских хардвера, интернет, радио и телевизију који досежу до свих делова човечанства.

Од мноштва информационих и комуникационих технологија, са аспекта модерног приступа образовању најзначајније су рачунарске технологије, а посебно могућност креирања рачунарских мрежа. Деведесетих година прошлог века, захваљујући повећању доступности рачунара и техничке опреме неопходне за рачунарска умрежавања, долази до масовне, опште и разноврсне употребе рачунарских технологија (Watson, 2006). Тиме су испуњени основни предуслови за почетак примене *online* образовања

које се означава и другим терминима, најчешће схваћеним као синонимима (Aragon & Johnson, 2002): *online* учење (*online learning*), електронско учење (*e-learning*), подучавање засновано на веб-у (*web-based instruction*).

Значај и предности употребе игре у *online* образовању одраслих данас се најозбиљније проучава (Demirbilek, 2010; Connolly, Stansfield & Boyle, 2009). Учење засновано на играма се фокусира на употребу рачунарских игара високог квалитета и софтвера који иде уз њих. Сам појам 'учење засновано на играма' се позиционира у пресеку два општија појма: поред карактеристика појма *рачунарска игра*, садржи и све карактеристике тзв. *edutainment-a* (Граф. 1).

Граф. 1. Позиција учења базираног на рачунарској игри



*Edutainment* је кованица која је настала спајањем термина *education* и *entertainment*. Сudeћи по интересовању и умножавању литературе из области *edutainment-a*, можемо слободно запазити да је реч о новом покрету у образовању. Као и многе новонастале речи, није могућно дословно је превести на наш језик. Било би површно и непотпуно, тиме и неадекватно, превести је као 'забавно образовање' или 'образовање кроз забаву' (Demirbilek, 2009). Најгрубље речено, њена суштина огледа се у образовању кроз алтернативне облике образовања и учења. То је процес стицања знања, умења, способно-

сти, ставова, вредности и слично у *оџушџајућој* (релаксирајућој) атмосфери. Притом, доминантно је стање духа, па *оџушџајуће* у овом смислу не значи пасивност оног који се образује и учи, него, напротив, подразумева активан, маштовито-креативан и емоционалан однос према оном што се учи и/или оном са којим се учи у колаборацији. Анализа тог процеса у спецификованој ситуацији игре подржане употребом рачунара показује да је то много више од забаве.

Трећи релевантан појам који се доводи у везу са учењем заснованим на рачунарским играма јесте 'рачунарска симулација'. Према Акилију (Akilli, 2007: 4), рачунарске симулације се одређују као интерактивне апстракције или симплификације неког од аспеката стварног живота или као покушај имитације стварног или имагинативног окружења или система. Оне опонашају стварни живот одраслих уз помоћ рачунарских технологија, а од корисника се очекује да реагују на одређени начин.

Однос рачунарске игре и рачунарске симулације различити аутори различито поимају. Док једни сваку рачунарску симулацију сврставају у рачунарску игру (Kirriemuir & McFarlane, 2006; Klopfer, 2008; Whitton, 2010), други сматрају да је ваља разликовати и посматрати је као засебну врсту активности одраслих у виртуелним световима.

Акили инсистира на неколико разлика. Док је рачунарска игра усмерена на остварење конкретног циља, корисници симулација извршавају своје дужности уз привилегије које су им дате, а резултирају одређеним последицама. Такође, док је ток игре линеаран, симулацију карактерише нелинеарност. Другим речима, игре имају дефинисан контекст у коме се може напредовати или не, али само у једном смеру, док симулације подразумевају више смерова и постоји велика условљеност тока дешавања претходним одлукама корисника. Коначно, до последица се не долази на исти начин. Правила,

ограничења, привилегије и казне које су карактеристичне за игре ограничавају распон активности, а самим тим и последице до којих оне могу довести. Симулације су знатно слободније и отвореније, па, уз шири распон акција и деловања, могућ је и шири опсег потенцијалних последица (Akilli, 2007).

Рачунарске симулације за одрасле се повезују са учењем кроз деловање (*learning by doing*) које је блиско са искуственим учењем, а оно је, слажу се аутори, изузетно значајно са аспекта образовања одраслих (Aldrich, 2005; Kirriemuir & McFarlane, 2006).

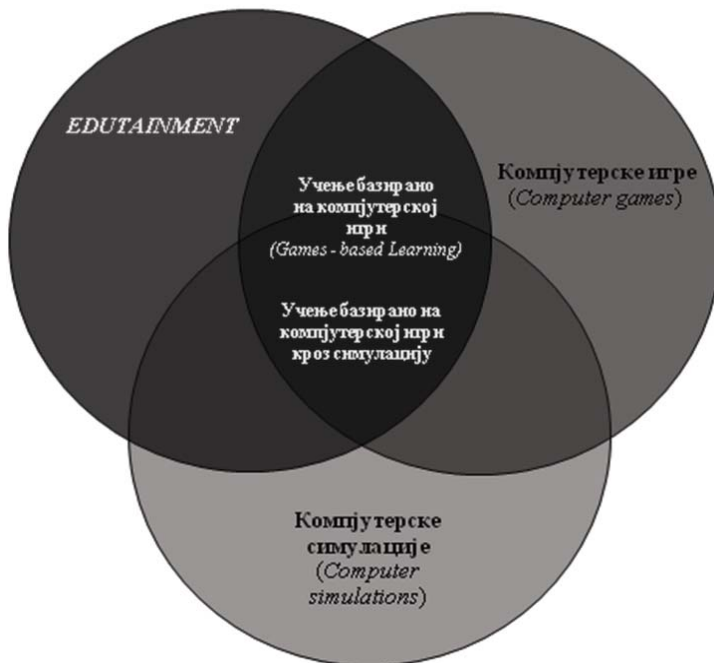
Олдрич (Aldrich, 2005: 4) говори о четири типа рачунарских симулација, од којих свака има образовну функцију за одрасле учеснике:

- **Разгранате приче** (*branching stories*) – у оквиру овог типа рачунарских симулација, одрасли корисници доносе одлуке кроз вишеструке одабире и то поштујући текући след догађаја које се тичу садржаја онога што ће се саопштити другој особи у датој ситуацији. Одлуке доводе до развоја приче, а коначан резултат су успешни или неуспешни исходи.
- **Интерактивне табеле** (*interactive spreadsheets*) – ове рачунарске симулације су фокусиране на апстрактне проблеме који се тичу пословања. Њихова примена је посебно погодна у економском образовању. Корисници проналазе ресурсе међу сукобљеним категоријама кроз сукцесивне потезе према одређеном редоследу. Након сваког потеза посматрају резултате свог рада кроз променљиве графиконе и табеле.
- **Модели засновани на играма** (*game-based models*) – циљ ових рачунарских симулација је да учење одраслих учине забавним. Најчешће су то игре попут игара са картама или игре меморије, у

којима доминирају карактеристике линеарне или задате замене места појединим елементима унутар игре.

- **Виртуелне лабораторије и виртуелни производи** (*virtual labs and virtual products*) – концептуално, ове две врсте симулација су врло сличне. То су рачунарске симулације које се фокусирају на опрему и оспособљавање за њену употребу. У оквиру симулација које се концентришу на виртуелне продукте, корисници су у интеракцији са визуелним репрезентацијама стварних предмета. Притом су искључена физичка ограничења у манипулацији тим предметима. Рачунарска интерфејс обезбеђује потпуну функционалност предмета. Симулације које у првом плану имају виртуелне лабораторије, уместо на предмет, концентришу се на окружење.

Граф. 2. Општи модел односа појмова



У виртуелном компјутерском свету је готово немогуће у потпуности одвојити игру од симулације. Пошто нема увек оправдања ставити знак једнакости између њих, видимо их као појмове који се међусобно секу. Учење базирано на рачунарској игри се преплиће са њима. Општи модел односа појмова је приказан на Граф. 2. Део где се сва четири појма поклапају јесте варијанта учења заснованог на рачунарској игри кроз симулацију.

### Карактеристике учења базираног на рачунарским играма

Образовна вредност рачунарских игара се односи, пре свега, на развој вештина и способности критичког мишљења, интерперсоналне комуникације и доношења одлука. Њихова употреба ствара могућност за учеснике образовног процеса да примењују стечена знања, експерименту, добију *feedback* у форми последица и да стекну различита искуства у 'безбедном' виртуелном свету (Pivets & Kearney, 2007).

Рачунарске игре представљају средство у остваривању образовних циљева, како по њиховом садржају, тако и у односу на испуњавање циљева вишег реда. Истиче се да су игре и учење активности које постављају готово идентичне интелектуалне захтеве (Sauvé, 2010). Главна разлика се односи на контекст и окружење у којој се активност одвија. Кили (Kiili, 2005) запажа да рачунарске игре задовољавају основне захтеве образовног окружења. У ситуацији образовања, оне треба да обезбеде могућност за рефлексивно проучавање феномена, тестирање хипотеза и конструисање значења.

Аутори Мајкл и Чен (Michael & Chen, 2006) наводе да је примена рачунарских игара у образовању довела до настанка сасвим новог *стила* учења. Ка-

раактерише га снажан отпор према структури и облику формалних инструкција, јер подразумева укљученост улазних информација и инструкција које долазе и од других учесника у игри, а не само од ауторитета у процесу образовања. Будући да је игру увек могућно започети изнова, заснован је на сталним покушајима и погрешкама те занемарује неуспех, на шта су одрасли посебно осетљиви. Овај стил одликује и правовремено учење, односно усвајање знања и вештина непосредно пре него што је њихова апликација неопходна.

Учење одраслих кроз игру засновану на рачунарској технологији односи се на различите софтверске апликације. У овом облику, полазницима су представљени материјали кроз презентацију приче или наративе (*story telling*), а учење се одвија у форми игре кроз проучавање прибора и опхођења компонената унутар ње, односа који постоје међу овим компонентама и начина решавања проблема у оквиру дефинисаног сценарија.

Чини се да је суштина учења заснованог на рачунарским играма довољно систематично исказана у следећим основним карактеристикама (Tang, Hanneghan & El Rhalibi, 2009: 3):

- Има мотивационо и покретачко дејство;
- Захтева активну партиципацију;
- Сазнајни циљеви су јасно дефинисани у чину играња и представљеном сценарију, док се знања саопштавају кроз наратив;
- Присутна је рефлексивност сценарија и могућност преношења искустава стварног света;
- Подразумева слободу реаговања у свету рачунарске игре кроз низ дефинисаних акција;
- Јасно је дефинисана повратна информација за сваку предузету акцију;

- Омогућава одвијање лекција и процену учесника у сазнајном процесу;
- Усклађено је са индивидуалним темпом учења и интелектуалним способностима;
- Скалабилност дозвољава истовремено учење великог броја појединаца.

Све побројане карактеристике су истовремено предности и разлози његове примене на популацију одраслих. Посебно вредним сматрамо активни, искуствени и ситуациони карактер овог учења.

Оно је, дакле, **активно учење**. Усмерено јасним циљем, захтева од полазника да активно партиципира у игри. Поред тога, константно га подстиче да експериментира са многобројним и разноврсним решењима као одговорима на изазове виртуелног окружења.

Вишеструко наглашавајући улогу искуства у процесу учења, оно је и **искусствено учење**. Његова искуственост је омогућена кроз интерактивност и посебан *feedback* (Whitton, 2010). Интерактивност је дефинисана правилима игре која одређују и саму игру, а обезбеђује слободу да полазници ступају у интеракцију са објектима унутар виртуелног света игре. Као резултат ове интеракције стичу се нова знања, а утврђују се кроз поновљене активности унутар игре. Примена новостечених знања у разноврсним ситуацијама реалног света потврђује њихову употребну вредност, а она је све очигледнија (Tang, Hanneghan & Rhalibi, 2009). Сличног мишљења је Џи (Gee, 2003), наводећи да у игри полазници морају да испитују виртуелно окружење, промишљају дату ситуацију и креирају претпоставке о актуелним догађајима, предузимају извесне акције, а потом врше поновно истраживање виртуелног света у потрази за ефектима њиховог деловања.

Најчешће запажана потешкоћа оваквог искуственог учења јесте трансфер знања из виртуелних светова у реални свет (Tang, Hanneghan

& Rhalibi, 2009; Whitton, 2010). Проблем је, до-некле, ублажен применом савремених хардвер-ских интерфејса, који су физикалнији у односу на своје претходнике. Тиме утичу на приближавање два типа окружења – виртуелног и физичког, те је и трансфер знања мање проблематичан.

Најзад, учење базирано на рачунарским играма је **ситуационо учење**, чему аутори поклањају посебну пажњу (Buckley & Anderson, 2004; Gee, 2008; Klopfer, 2008; Annetta, Folt & Klesath, 2010). Одрасли су смештени у неку врсту средине или окружења које јесте виртуелно, али опонаша стварно, социјално или физичко окружење које им омогућава искуствено усвајање знања и вештина из различитих сфера, а све кроз посебан вид социјалне интеракције и колаборацију. Тиме се превазилази раскорак који постоји између усвајања теоријских знања и њихове практичне примене.

### **Дизајнирање рачунарских игара у функцији образовања и учења одраслих**

Прве рачунарске игре нису креирали стручњаци специјално оспособљени за ову делатност. Са развојем и експанзијом индустрије рачунарских игара, појављује се потреба за припремањем професионалаца. Једна од првих институција која је организовала такво образовање у двогодишњем трајању је *DigiPen Institute of Technology* у САД. Од 1994. године она почиње да издаје дипломе из области 'Уметности и науке програмирања дводимензионалних и тродимензионалних рачунарских игара'. Како преносе Новак и Леви (Novak & Levy, 2008: 278), овај курс је подстакао развој многобројних сличних курсева у наредним годинама. Данас, многи универзитети и колеџи нуде такве курсеве у свету. Ове студије карактерише изразита мултидисциплинарност и интердисциплинарност. Неопходна базична знања и вештине спајају неко-

лико сфера: дизајн, уметност, технологију и менаџмент (*Ibidem*).

- **Дизајнерске вештине** су усмерене на креирање сценарија игре, обликовање виртуелних ликова, мултимедијалну презентацију, механичке моменте који се тичу играња, као и на осмишљавање нивоа игре. Олдрич (Aldrich, 2004: 9) посебно наглашава важност сценарија који треба да буду аутентични и релевантни у односу на образовне циљеве, емоционално подстицајни како би покренули кориснике на акцију, да обезбеде осећај неограничених могућности у игрању и дизајнирани тако да се кроз њих може пролазити више пута.
- **Уметничке вештине** односе се на сликање концепата, моделовање, текстуру, израду анимација и осмишљавање специјалних ефеката.
- **Технолошке вештине** подразумевају углавном програмерске вештине и рад у програмским језицима. Технолошки домен захтева пре математичко него естетско мишљење.
- **Менаџерске вештине** се односе на производњу, пласман и управљање људским ресурсима.

Поред наведених, дизајнирање рачунарских игара са доминантно образовном функцијом захтева знања и вештине из **специфичних образовних области**. Према Уитону (Whitton, 2010: 139), то је „стручност у области из које потиче предмет образовања“. Подразумева се познавање тог предмета и адекватних начина његовог преношења корисницима игара. Неопходно је разумевање учења уопште, као и специфичности учења одраслих заснованог на играма. Потребна су, дакле, специфична **дигактичко-методичко-андрагошка и психолошка** знања и вештине.

Кључна ствар приликом дизајнирања рачунарских игара намењених учењу јесте обезбедити да су циљеви игре у сагласности са жељеним циљевима учења (Whitton, 2009). Усклађеност образовних циљева и циљева игре суштински одређује да ли ће игра бити ефикасно средство за учење или не. Стога је основна препорука онима који размишљају о примени игара у образовању да почну са промишљањем образовних циљева које желе да постигну у конкретnoj образовној ситуацији (*Ibidem*). Ти циљеви морају бити уткани у игру коју желе да искористе. Након постављања јасних образовних циљева, треба се усредсредити на врсте активности које ће чинити део игре, а како ће оне бити уграђене у игру зависи од личне креативности.

Такође, рачунарске игре треба да буду прилагођене праћењу образовног напретка корисника. У ту сврху, дизајнери раде на обезбеђивању детаљног праћења свих одабира и акција сваког корисника у току играња, сваког поновљеног покушаја у одрађивању појединих задатака, као једноставног прилагођавања материјала, који ће бити тестиран у односу на постављене циљеве. Морају се предвидети мерљиви резултати и извештаји о учинку и напредовању (Michael & Chen, 2006: 38, 131).

Даље, приликом дизајнирања се мора водити рачуна о инструкционој независности игара. Пред дизајнерима образовних рачунарских игара је изазов прилагођавања посматрачког режима корисника, унапређења инструкционих опција из посматрачког режима и оптимизације заустављања и поновног покретања игре. То би могло да буде од посебног инструкционог и интегративног значаја (*Ibidem*, 39).

Поред реченог, од дизајнера се очекује да раде на усклађивању рачунарских игара са узрастом корисника. Приликом обједињавања елемента забаве и образовања, изузетно је важно да се води рачуна о специфичностима одраслих.

Најзад, будући да учење базирано на рачунарским играма најчешће подразумева асистенцију ментора, приликом дизајнирања ваља обратити пажњу и на њихове захтеве. Ментори су заинтересовани за примену нових средстава и метода, али само уколико им је потпуно јасно како њихова употреба може да буде од користи за боље, брже и ефикасније обављање посла. У том смислу су издвојени следећи релевантни захтеви (Michael & Chen, 2006: 129):

- Обезбедити примере употребе образовних рачунарских игара;
- Формирати игре које не садрже дугачке уводе или видео секвенце у којима корисници активно не партиципирају, те обезбедити могућности да се игра отпочне у било које време и са било које тачке у оквиру игре;
- Презентоване информације и симулације треба да буду занимљиве, прецизне и недвосмислене;
- Дизајн игре треба да подржи задавање, прегледање и процењивање домаћих задатака.

Занимљиво је запазити да теоретичари и практичари имају још увек помешана осећања везана за употребу рачунарских игара у процесима образовања и учења (шире у: Sauvé, 2010). Као што све ново изазива отпор и скептицизам, јављају се и крајности у инсистирању и претеривању у потрази за образовним значајем чак и комерцијалних рачунарских игара (Van Eck, 2009).

Док су рачунарске игре изузетно успешне у домену индустрије слободног времена, пре свега, својом способношћу да мотивишу, укључе и инспиришу, њихова примена у области образовања, наставе и тренинга има, за сада, ограничен успех, те остају бројни изазови и питања која треба отворити да би се у потпуности разумели и демонстрирали примењивост и лимитираност овог приступа (Conolly, Stansfield & Boyle, 2009).

Рачунарске игре више се користе у основним, него у средњим школама, док се колеџи и универзитети још увек опирају њиховој употреби (Sauvé, 2010). Међутим, судећи по неким најновијим студијама, Демирбилек (Demirbilek, 2010) наговештава њихову ширу употребу у образовању одраслих. Пише да су се до сада неоправдано сматрале примеренијим деци. Као поткрепљење наводи статистичке податке који показују да 62% играча видео игрица имају 18 година и више, а 32% родитеља практикује ову врсту игара са својом децом.

## Закључак

Нагло умножавање литературе из области дизајнирања и употребе рачунарских игара

у сврхе образовања и учења је чињеница која је сама по себи респектабилна. Учење базирано на рачунарским играма (*games-based learning*) продукт је модерног дигиталног света. Иако се још увек не може рећи да постоји мноштво емпијских истраживања и потврда успеха примене рачунарских игара у области образовања и учења одраслих, сасвим је сигурно да заслужује пажњу андрагошких стручњака.

Ако ништа друго, овај нови приступ учењу се промовише као додатак, подстрек, понекад и алтернатија уобичајеним. Будући да своје посебно место налази у *online* образовању одраслих, можемо закључити да је учење базирано на рачунарским играма изазов будућности.

## Литература

- Akilli, G. K. (2007). Games and Simulations: A New Approach in Education? У Gibson, D., Aldrich, C. & Prensky, M. (eds.): *Games and Simulations in Online Learning - Research and Development Frameworks*, London, Information Science Publishing (an imprint of Idea Group, Inc.). (<http://ifile.it/h7we1lg/ocKrqmMegi6.7z>)
- Aldrich, C. (2004). *Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to e-Learning*, San Francisco, Pfeiffer - John Wiley & Sons, Inc. ([http://ifile.it/nrjp42e/\\_UFvS9V2G.7z](http://ifile.it/nrjp42e/_UFvS9V2G.7z))
- Aldrich, C. (2005). *Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, And Pedagogy in e-Learning and Other Educational Experiences*, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc. ([http://ifile.it/t7k53yn/\\_lx4HAyqJLmkv.7z](http://ifile.it/t7k53yn/_lx4HAyqJLmkv.7z))
- Annetta, L. A., Foltz, E. & Klesath, M. (2010). *V - Learning - Distance Education in the 21st Century Through 3D Virtueal Learning Environments*, New York, Springer ([http://ifile.it/z8139ha/\\_3u5deqPiAx6J.7z](http://ifile.it/z8139ha/_3u5deqPiAx6J.7z))
- Aragon, S. R. & Johnson, S. D. (2002). Emerging Roles and Competencies for Training in E-learning Environments, *Advances in Developing Human Resources*, 4, 4, 424-439.
- Buckley, K. E. & Anderson, C. A. (2006). A Theoretical Model of the Effects and Consequences of Playing Video Games. У Vorderer, P. & Bryant, J. (eds.): *Playing Video Games - Motives, Responces and Consequences*, Mahwah, NJ: LEA . (<http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/abstracts/2005-2009/06BA.pdf>)

- Conolly, T., Stansfield, M. & Boyle, L. (eds.) (2009). *Games - Based Learning Advancements for Multy - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices*, New York, Information Science Reference (an imprint of IGI Global). ([http://ifile.it/sercg2/ebooksclub.org\\_\\_Games\\_Based\\_Learning\\_Advancements\\_for\\_Multi\\_Sensory\\_Human\\_Computer\\_Interfaces\\_\\_Techniques\\_and\\_Effective\\_Practices.l\\_o3x2kz9tnxkox42.pdf](http://ifile.it/sercg2/ebooksclub.org__Games_Based_Learning_Advancements_for_Multi_Sensory_Human_Computer_Interfaces__Techniques_and_Effective_Practices.l_o3x2kz9tnxkox42.pdf))
- Demirbilek, M. (2010). Digital Games for Online Adult Education: Trends and Issues. Y Kidd, T. (ed.): *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, New York, Information Science Reference (an imprint of IGI Global). ([http://ifile.it/ogbnyl/ebooksclub.org\\_\\_Online\\_education\\_and\\_adult\\_learning\\_\\_new\\_frontiers\\_for\\_teaching\\_practices.l\\_o3x2kz9tnxkox42.pdf](http://ifile.it/ogbnyl/ebooksclub.org__Online_education_and_adult_learning__new_frontiers_for_teaching_practices.l_o3x2kz9tnxkox42.pdf))
- Demirbilek, M. (2009). The use of eletronic games in distance learning as a tool for teaching and learning. Y Rogers, P. L., Berg, G. A. Beottecher, J. V., Howard, C., Justice, L. & Schenk, K. (eds.): *Encyclopedia of Distance Learning* (2nd Ed.), Hershey, IGI Global. ([http://ifile.it/41uykr/ebooksclub.org\\_\\_Encyclopedia\\_of\\_Distance\\_Learning\\_\\_Second\\_Edition\\_\\_4\\_Volumes\\_.pdf](http://ifile.it/41uykr/ebooksclub.org__Encyclopedia_of_Distance_Learning__Second_Edition__4_Volumes_.pdf))
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York, Palgrave Macmillan (<http://ifile.it/rscwti2/IS1viMN46cqF.7z>)
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies*, New York, Routledge (an imprint of Taylor and Francis Group). ([http://ifile.it/grweuq/ebooksclub.org\\_\\_Social\\_Linguistics\\_and\\_Literacies\\_\\_Ideology\\_in\\_Discourses.l\\_o3x2kz9tnxkox42.pdf](http://ifile.it/grweuq/ebooksclub.org__Social_Linguistics_and_Literacies__Ideology_in_Discourses.l_o3x2kz9tnxkox42.pdf))
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *Internet and Higher Education*, Tampere, 8, 1, 13–24.
- Kirriemuir, J. & McFarlane, A. (2006). *Literature Review in Games and Learning*, Bristol, Futurelab. (<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/53/PDF/kirriemuir-j-2004-r8.pdf>)
- Klopfer, E. (2008). *Augmented Learning - Research and Design of Mobile Educational Games*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (MIT Press). ([http://ifile.it/zars5ut/\\_DQhRiXvt.7z](http://ifile.it/zars5ut/_DQhRiXvt.7z))
- Michael, D. & Chen, S. (2006). *Serious Games - Games That Educate, Train and Inform*, Boston, Thomson Course Technology PTR. ([http://ifile.it/vnomhgg/\\_7i1ZqMKQCo.7z](http://ifile.it/vnomhgg/_7i1ZqMKQCo.7z))
- Novak, J. & Levy, L. (2008). *Play the Game: The Parent's Guide to Video Games*, Boston, Thomson Course Technology (a division of Thomson Learning Inc.). (<http://ifile.it/oedb51m/J2oUVRWmpl.7z>)
- Pivec, M. & Kearney, P. (2007). Games for Learning and Learning from Games. *Informatica*, Ljubljana, 31, 4, 419–423. ([http://www.informatica.si/PDF/31-4/07\\_Pivec-Games.pdf](http://www.informatica.si/PDF/31-4/07_Pivec-Games.pdf))
- Sauvé, L. (2010). Using Educational Online Game to Stimulate Learning. Y Baek, Y. (Ed.): *Gaming for Classroom - Based Learning: Digital Role Playing as a Motivator of Study*, New York, Information Science Reference (an imprint of IGI Global). ([http://ifile.it/1o9wpz/ebooksclub.org\\_\\_Gaming\\_for\\_Classroom\\_Based\\_Learning\\_\\_Digital\\_Role\\_Playing\\_as\\_a\\_Motivator\\_of\\_Study\\_\\_Premier\\_Reference\\_Source\\_.pdf](http://ifile.it/1o9wpz/ebooksclub.org__Gaming_for_Classroom_Based_Learning__Digital_Role_Playing_as_a_Motivator_of_Study__Premier_Reference_Source_.pdf))
- Tang, S., Hanneghan, M. & El Rhalibi, A. (2009). Introduction to Games - Based Learning. Y Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (eds.): *Games - Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices*, New York, Information Science Reference (an imprint of IGI Global). ([http://ifile.it/x7kapfb/\\_JIGZah9d7E2u.7z](http://ifile.it/x7kapfb/_JIGZah9d7E2u.7z))
- Thomas, H.B. (2002). *Information communications technologies in education: a Faustian bargain?*, Montreal, McGill University (Ma. Thesis).

- United Nations ICT Task Force (2003). *Tools for Development - Using ICT to Achieve the Millenium Development Goals* (Working paper) (<http://www.apdip.net/projects/2003/asian-forum/resources/mdg-ict-matrix.pdf>)
- Van Eck, R. (2009). A Guide to Integrating COTS Game into Your Classroom. У Ferdig, R. E. (ed.): *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, New York, Information Science Reference (an imprint of IGI Global). ([http://ifile.it/5ae6pf/ebooksclub.org\\_\\_Handbook\\_of\\_Research\\_on\\_Effective\\_Electronic\\_Gaming\\_in\\_Education.l\\_o3x2kz9tnxkox42.pdf](http://ifile.it/5ae6pf/ebooksclub.org__Handbook_of_Research_on_Effective_Electronic_Gaming_in_Education.l_o3x2kz9tnxkox42.pdf))
- Watson, D. (2006). Forty Years of Computers and Education. У Impagliazzo, J. (ed.): *History of Computing and Education 2*, New York, International Federation for Information Processing. (<http://www.springerlink.com/content/k011482g5078/front-matter.pdf>)
- Whitton, N. (2010). *Learning With Digital Games - A Practical Guide to Engaging Students in Higher Education*, New York, Taylor and Francis. (<http://ifile.it/sk8mgd6/RHn5PdLr.7z>)
- Whitton, N. (2009). Learning and Teaching with Computer Games in Higher Education. У Connolly T., Stansfield, M. & Boyle, L. (ed.): *Games - Based Learning Advancements for Multi - Sensory Human Computer Interfaces - Techniques and Effective Practices*, New York, Information Science Reference (an imprint of IGI Global). ([http://ifile.it/x7kapfb/\\_JlGZah9d7E2u.7z](http://ifile.it/x7kapfb/_JlGZah9d7E2u.7z))

### Summary

Computer games are one of the latest phenomena of the contemporary virtual world. They have many usages and functions, and lately; possibilities have been studied concerning their advantages and limits of their use in teaching and learning. In this context, the basic aim of this paper is critical observing of alternative approaches to adult education. The subject of the research is therefore games-based learning. This phenomenon is very actual and it is connected to the new style of learning, according to the enormous references which have appeared recently.

As basic characteristics of the very term “learning based on the computer game“, there are following characteristics stressed: strong motivational action, active participation and collaborative learning; clearness of the cognitive aims, overcoming insecurity and failure, reflexivity of the scenario and possibilities of transmitting knowledge from the real worlds: freedom through many defined actions; clearly defined feedback for each action; possibilities of estimating students' advancement; adjustment with individual pace of learning and intellectual abilities; absence of authority and formal instructions; possibility of participating a great number of users. Particularly valuable for the adult population is active, experimental and situational character of learning.

In the recent decade, there have been separate studies in the world for educational preparation of the professionals in the field of designing of computer games. Those are characterised by inderdisciplinarity and multidisciplinary. Designing computer games with the function of education and learning of the adults is a very demanding and complex process.

**Key words:** games-based learning; computer game, designing a computer game with the aim of education and learning; edutainment.

Оригинални  
научни рад

др Александра Пејатовић<sup>1</sup>  
Дубравка Михајловић  
Филозофски факултет, Београд



## Завршне процене посматрања полазника на курсевима стручној осмисли

**Резиме:** Емпијско истраживање чији се резултати у раду презентују и анализирају имало је за циљ да се, с једне стране, испитају основне карактеристике завршних процена посматрања полазника на курсевима стручној осмисли, а с друге стране, допринесу резултатима ових процена унапређењу квалитета наредних курсева намењених стручном осмисли оградених. Узорком су обухваћени реализатори 25 курсева из различитих институција. Налази показују да се с обзиром на испитиване елементе и аспекте завршних процена посматрања полазника поред извесних сличности појављује и по неколико варијетета у начинима њихове реализације. Резултати посматрања на завршним проценама посматрају основа за анализу курсева и вршење измена у циљу унапређивања њиховог квалитета само у „екстремним“ случајевима, као што су: да сви полазници увек (преликом понављања истих курсева) успешно завршавају програм; да нико од полазника није успешно завршио курс или само мали број њих; и када се појављује велика дискрепанција у посматрањима полазника између фазних и финалних процена.

**Кључне речи:** евалуација, завршне процене посматрања полазника, курсевима стручној осмисли, квалитет курсева.

### Увод

Евалуација у образовању одраслих и управљање квалитетом образовања одраслих међусобно су вишеструко условљени системи и процеси (односно системи процеса). С једне стране,

не, свака евалуација у овој области ствара увид у одређене досежене квалитете, посматране и као својство и као ниво тог својства (Пејатовић, 2005:6), истовремено омогућавајући израду одређених пројекција унапређивања квалитета, док, с друге стране, заснивање система управљања квалитетом није могуће без процеса евалуације (Исто: 121–123). Уколико кренемо из самог процеса образовања одраслих, отвара се небројано елемената и њихових различитих аспеката, међусобно повезаних који могу бити и

1 apejatov@f.bg.ac.rs

2 Чланак представља резултат рада на пројекту *Модели проценивања и стипендије унапређивања квалитета образовања у Србији*, број 179060, чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

предмет евалуације и чији се квалитет може и разматрати и унапређивати.

У теоријско-емпиријском истраживању о коме је у овом раду реч за предмет истраживања одабрали смо један елемент целокупног система и процеса образовања одраслих који се односи на процену постигнућа полазника. Фокус овог рада је на завршним проценама постигнућа полазника и обухвата испитивање како основних карактеристика ових процена, тако и њихову везу са унапређивањем квалитета наредних сличних обука. Иако носе обележје завршних, ове процене се могу посматрати и као извор свих интервенција које за циљ имају унапређивање стручних обука намењених одраслим полазницима.

### **Појам, сврха и врсте евалуације у образовању одраслих**

Проучавајући литературу која се бави евалуацијом у образовању одраслих, пре свега смо уочили да појам евалуације прате велике терминолошке дилеме. Термин евалуација се користи за означавање различитих процеса у образовању одраслих, а често се и неким другим терминима означава оно што је у бити евалуација. Надаље, постоји недовољна испитаност овог феномена. Разлози недовољне испитаности су бројни, крећу се од историјских, концепцијских, методолошких, до финансијских, организационих и сл. Процес евалуације је у уској вези са природом учења одраслих. Склони смо да управо у њему тражимо објашњење за поменути проблем недовољне испитаности. Душан Савићевић говори о овој сложености и каже да „сложеност произлази из природе образовања и учења одраслог човека, природе и сложености социјалних и радних функција које за своју претпоставку имају образовање и учење...” (Савићевић, 1989:233). Он евалуацију дефинише као „начин утврђивања квалитета“ (Исто:234). Ова наизглед

једноставна дефиниција на занимљив начин доводи у везу квалитет, евалуацију и андрагогију. Задатак андрагогије јесте проналажење „најпогоднијих начина утврђивања квалитета образовања и учења одраслог човека“ (Исто). Вердун дефинише евалуацију као „процес сакупљања информација и података да би се потврдило да ли су учесници образовног процеса постигли циљеве и задатке који су им раније постављени“ (Исто:237). Овакво одређење евалуације у извесном смислу се укршта са нашим методолошким оквиром. Појашњења ради, у нашем истраживању ми постављамо питање функције онога што је евалуација изнедрила. Чему служе резултати које полазници остваре јесу ли фактор промене или потврде? Шта релевантне групе чине са резултатима? Наша дилема може се илустровати и у Понграчевој дефиницији која покреће питање сврхе евалуације: „евалуација је систем праћења, регистровања, обраде, процене и интерпретације резултата образовања који се односе на развој појединца и на унапређивање укупне васпитно-образовне делатности“ (Исто:238). Видљива је двострука сврха евалуације: развој појединца и унапређивање васпитно-образовне праксе. Савићевић такође инсистира на повратној информацији коју добијају они који су одговорни за образовни рад, а то је видљиво у његовом одређењу „сврха процеса евалуације је обезбеђивање информација о количини и квалитету образовног рада који је обављен“ (Исто:247). Оваква одређења су нас и подстакла да размотримо да ли постигнућа полазника значе нешто одговорнима за квалитет стручног оспособљавања. Ми прихватамо Савићевићево схватање евалуације, као начина утврђивања квалитета, али и као процеса прикупљања, обраде и анализе информација о образовном раду са циљем унапређења целокупне васпитно-образовне праксе.

Постоје многобројне поделе евалуације на основу њених различитих карактеристика. Булатовић говори о пет врста вредновања: „фор-

мативном; вредновању или процењивању почетног или улазног понашања; текућем вредновању; закључном, крајњем вредновању; и продужном или додатном вредновању“ (Булатовић, 2002:27). Подела је начињена на основу момената у којем се вредновање дешава. За нашу анализу је релевантно закључно или крајње вредновање.

Савићевић помиње две врсте евалуације, формативну и сумативну. Како наводи, сумативна евалуација је „нека врста сумирања резултата учења и образовања које се дешавало у неком облику образовања или јединици учења“ (Савићевић, 1989:246). Дакле, на основу ових објашњења, закључујемо да нам сумативна евалуација даје податке о процесу учења или одређеним постигнућима полазника, а на основу прикупљених информација, по завршетку процеса. Сумативна евалуација може бити озбиљан материјал за будуће образовне интервенције.

С обзиром да се завршне процене постигнућа полазника на курсевима одвијају у форми испита посветићемо мало простора прецизирању о каквој врсти испита је реч. Ове испите можемо подвести под оне којима се испитује стручна оспособљеност, а за које се истиче да их полагају „ученици односно одрасли након завршеног програма обуке или стручног оспособљавања или након завршеног првог или другог разреда средњег стручног образовања у средњој стручној школи или другој организацији која има одобрење за рад“ (Развој политике и стратегије стручног образовања у Србији, 2010). У контексту наведеног одређења, релевантни су испити које полагају полазници курсева стручног оспособљавања, а који се организују по завршетку курсева. Под синтагмом „завршне процене постигнућа полазника“ подразумевамо оне процене које се дешавају по завршетку курса стручног оспособљавања, а које сведоче о томе у којој мери је свако од полазника савладао исходе. Те завршне процене су формулисане кроз завршне

испите, а од успеха оствареном на тим испитима зависи добијање сертификата.

### **Курсеви стручног оспособљавања - појмовно одређење**

Пастуовић дефинише курс (течај) као „основни организациони облик оспособљавања за послених. Он се организира тако да омогући усвајање знања и вештина које конституирају профил неког занимања или функције“. Даље, Пастуовић наводи да „течајеви представљају релативно дуготрајне организационе облике; могу трајати чак годину дана (оспособљавање за занимања на пример), али и знатно краће“ (Пастуовић, 1978:139).

Понграц разликује три врсте курсева: 1) Основне курсеве који се „организују... за стицање елементарних знања из неког предмета или области, из које полазници немају претходних знања, и за стицање вештина или навика за одређени рад“. Такође, основни течајеви могу између осталог служити стручном оспособљавању; 2) Допунске курсеве који се „организују за допунско савладавање неких знања, вештина и навика у циљу даљег усавршавања и повећања образовног нивоа полазника“; 3) Специјалне курсеве који се „организују за стицање специјалних знања из неке струке или за подизање нивоа производно-техничке културе полазника уопште“ (Понграц, 1966:454). Ми ћемо курсеве стручног оспособљавања посматрати слично као што Понграц посматра основне курсеве, односно као организационе облике који су намењени усвајању елементарних знања и вештина неопходних за рад.

### **Методолошки оквир истраживања**

Циљ нашег истраживања био је да се испитају основне карактеристике завршних процена постигнућа полазника на курсевима стручног

оспособљавања, као и допринос ових процена унапређењу квалитета стручног оспособљавања. На основу овако постављеног циља дефинисали смо следеће задатке: испитати структуру завршних испита на курсевима стручног оспособљавања с обзиром на заступљеност и међусобни однос теоријског и практичног дела; испитати начине на које се испитују знања и вештине полазника на завршним проценама на курсевима стручног оспособљавања; испитати начине организовања завршних испита с обзиром на: трајање завршних испита, али и састав и задатке испитних комисија; испитати начине формирања и формулисања завршних оцена на курсевима стручног оспособљавања; испитати на које начине и која се важност придаје саопштавању резултата полазницима и додели сертификата оним полазницима који су успешно савладали курс; испитати функције завршне оцено на курсевима стручног оспособљавања (резултати добијени у оквиру овог истраживачког задатка неће овом приликом бити презентовани); испитати да ли, као и под којим условима резултати остварени на завршном испиту имају ефекта на унапређивање квалитета наредних курсева.

Наша основна претпоставка била је да се, с обзиром на основне карактеристике завршних процена, очекује неколико варијетета, а да се допринос завршних процена унапређивању квалитета стручног оспособљавања може пратити само у посебним случајевима.

Истраживање основних карактеристика завршних процена засновано је на дескриптивној истраживачкој методи, а подаци су прикупљени анкетирањем. Упитник израђен за потребе овог истраживања се састоји од 34 питања отвореног и затвореног типа.

У истраживању је учествовало 25 реализатора, координатора, чланова комисије и аутора програма стручног оспособљавања. Ови испитаници су запослени у четири институције у Београду, а њихова дистрибуција изгледа овако: На-

родни универзитет „Божидар Ација“ (10), „Буро Салај“ – Центар за образовање (5), Центар за континуирано образовање одраслих при Техничкој школи „Нови Београд“, (5), компанија „Цептер Интернационал“ (5).

С обзиром на дужину трајања курсева доминирају они у трајању од 5 месеци (9 од 25 случајева), прате их курсеви који се реализују по 4 месеца (5 случајева) и они који се реализују 4 дана (5 случајева). Поред овога, извођење курсева у трајању од 2,5 месеца се јавило у 3 случаја, у 2 случаја курс траје 10 месеци, а у само једном случају курс траје 2 месеца. Од ових података нам је посебно била интересантна категорија од 4 дана. Претпоставили смо да су овакви курсеви карактеристични за одређену институцију, што се и потврдило, да се реализују у компанији „Цептер Интернационал“. Реч је о курсевима за нове сараднике који треба да се оспособе за презентацију и продају нових брендова ове компаније. У вези са кадровима који реализују курс, наше интересовање је пре свега био усмерено на њихову улогу у односу на курс, односно да ли се поред реализатора они јављају у још некој од улога (аутор програма, члан комисије, координатор). Обављање свих побројаних улога у односу на курс јавило се у 6 случајева, на три улоге смо наишли у 7 случајева, на две улоге у 12 случајева, а није било оних који имају само једну улогу. И подаци у вези са структуром испитних комисија су показали да се реализатори скоро увек јављају и као чланови комисија. У контексту унапређивања квалитета курсева стручног оспособљавања, можемо с једне стране да заступамо тезу да комбинација што већег броја улога које обавља једна особа омогућава континуитет у праћењу постигнућа полазника и могућност да аутор програма буде информисанији, продуктивнији и иновативнији у вршењу корекција у оквиру програма, с обзиром на елементе и аспекте који су се показали као недовољно добри. С друге стране, управо ово акумулирање улога које,

безмало све, обавља само једна особа, може да буде разлог реализације обука по утврђеном шаблону, без жеље да се обука унапређује. Ово друго тумачење треба озбиљније узети у обзир када се оно сагледа у контексту података добијених с обзиром на број претходних реализација курса.

У узорку доминирају курсеви који су реализовани изузетно велики број пута (50, 100, 120). Курсеви који се реализују оволико пута су сигурно ризница и решења и дилема. Као што се може очекивати да што је већи број пута који се курс реализује то ће бити осетљивији механизми за препознавање тешкоћа и унапређивање будућних курсева, тако се, такође, може и очекивати да се током многобројних реализација не врше никакве корекције у циљу унапређивања квалитета курса. Надаље преостаје упитаност колико се курсеви стручног оспособљавања приликом сваке од реализација осетљиви на потребе конкретне групе полазника и на промене у окружењу у којем се реализују.

Такође нас је занимало постоји ли унапред пројектован план евалуације пре почетка реализовања курса, и до које мере се он разрађује? Приказ питања и одговора у односу на план евалуације дат је у Табели 1. Као што можемо да видимо чак у 80 посто случајева реализатори пре почетка курса планирају хоће ли вршити евидентирање постигнућа полазника током курса

или не. Такође, позната је и структура завршног испита, састав испитних комисија, начини на које ће се одређени домени постигнућа полазника процењивати. Пре почетка реализације курса развијени су и инструменти и протоколи за испитивање знања и вештина полазника. Уколико ове податке преведемо у виђење да се плану евалуације посвећује озбиљна пажња, онда делује логичним очекивати да се резултати остварени на завршним проценама посебно анализирају и сагледавају као показатељ квалитета самог курса. За решавање ове наше дилеме послужили су нам одговори на питање чиме испитаници објашњавају резултате постигнућа полазника на завршним испитима, при чему су бирали између: а) квалитета курса; б) њиховог успеха као реализатора курса; ц) нечег другог. Чак 80 посто испитаника је одговорило заокруживањем одговора под а - квалитета курса.

Још један од показатеља конципирања евалуације јесте и питање обуке евалуатора. На питање: „Да ли сте били у прилици да се усавршавате у области евалуације?“, потврдан одговор смо добили у 15 случајева (60%), а одричан у 10 случајева, (40%). Када смо оне који су дали потврдан одговор питали о каквом је усавршавању реч, 10 испитаника је одговорило да су се усавршавали из области из којих реализују курсеве, а које се не односе конкретно на усаврша-

Табела 1. Приказ развијености плана евалуације пре почетка курса

|                                                                                     | Фреквенција |    | Проценти (%) |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----|--------------|----|
|                                                                                     | ДА          | НЕ | ДА           | НЕ |
| Утврђено је да ли постоје фазна и завршна процена                                   | 20          | 5  | 80           | 20 |
| Однос између фазних процена и завршне процене је јасно утврђен                      | 20          | 5  | 80           | 20 |
| Утврђена је структура завршног испита                                               | 24          | 1  | 96           | 4  |
| Утврђено је ко и под којим условима вреднује постигнућа полазника                   | 22          | 3  | 88           | 12 |
| Дефинисани су начини на које одређен домен постигнућа полазника може бити вреднован | 19          | 6  | 76           | 24 |
| Развијени су инструменти којима ће се вредновати знања полазника                    | 22          | 3  | 88           | 12 |
| Развијени су протоколи за вредновање стечених вештина полазника                     | 22          | 3  | 88           | 12 |
| Укупно                                                                              | 25          |    | 100          |    |

вање праћења и процењивања постигнућа полазника. Овакви подаци нас забрињавају с обзиром на то да је усавршавања из области коју ми сматрамо релевантном предузимано свега у 20% случајева.

## **Анализа резултата истраживања**

### ***Структура завршних испита***

Наш други истраживачки задатак односио се на испитивање структуре завршних испита с обзиром на заступљеност и однос теоријског и практичног дела. У највећем броју случајева (у 22 од 25) врши се и теоријска и практична провера постигнућа полазник, с тим што је већа заступљеност, укупно у 20 случајева, практичног дела. Можемо да кажемо да други истраживачки задатак није са собом донео изненађења у односу на наша очекивања.

### ***Начини испитивања знања и вештина полазника***

Ради стицања информација о начинима испитивања знања и вештина полазника и о типу знања које се испитује, поставили смо четири питања у упитнику. Прво је имало за циљ да нам да податак о доминантном начину испитивања теоријских знања полазника. У том смислу, испитаницима су у упитнику била понуђена три начина испитивања знања (писмени испит – форма теста; писмени испит са питањима есејског типа и усмени испит). Од 15, у чак 13 случајева је тај одговор гласио „писмени испит – форма теста“, док се у само два случаја јавио „усмени испит“. Занимљиво је да није било одговора „писмени испит – есејског типа“. Када је реч о комбиновању начина испитивања теоријских знања у свих 10 случајева појавили су се писмени испит-тест и усмени испит. Од 23 случаја у којима је или у комбинацији или је само заокружен писмени испит-тест, у чак 17 случајева је то тест са питањима вишеструког избо-

ра, 4 пута смо наишли на тест са питањима допуњавања, а у 2 случаја су то била питања спривања. Разноврсност задатака вероватно произлази из различитих теоријских садржаја курсева. У случајевима коришћења усменог испита (12 курсева) он је организован тако да полазници добијају једно или више питања, уз углавном пружену могућност приређивања концепта. Подаци нам показују да се у 14 случајева испитују само процедурална знања, а у 11 случајева и процедурална и декларативна знања. Очекивали смо да ће доминирати испитивање процедуралних знања, односно да ће онима који испитују постигнућа полазника бити бити да полазници буду у стању да нешто објасне, уместо да набрајају чињенице. Као што се види, процедурална знања јесу доминантна, али у великом броју случајева се јављају у комбинацији са испитивањем декларативних знања. Овакав налаз свакако може да буде условљен самом природом теоријских садржаја курса.

Поред начина испитивања знања полазника, питањима смо обухватили и начине на које се врше завршне процене вештина полазника, односно да ли постоје развијени протоколи за процену. Одговори на ово питање су показали да протоколи за вредновање вештина постоје у чак 96% случајева.

Прикупљени и анализирани подаци о начинима испитивања знања и вештина полазника током завршних процена њихових постигнућа показују: да се знања полазника испитују писменим путем – најчешће тестовима са задацима вишеструког избора, да је нагласак на испитивању процедуралних знања и да постоје протоколи за испитивање вештина.

### ***Организација завршних испита***

У делу истраживања посвећеном организацији завршних испита посебно су нас интересовали трајање испита, састав испитних комисија и врсте задатака које испитне комисије

обављају. Прикупљени подаци показују да су у највећем броју случајева испити једнодневни, тачније и теоријски и практични део се полажу у истом дану (24 испитаника, 96% случајева).

Од укупно 25 испитаника у 20 случајева смо добили одговор да је комисија трочлана и да је њен обавезни члан реализатор курса. У преосталих 5 случајева радило се о једночлној комисији, коју чини само реализатор. На овом месту се свакако отвара питање објективности завршне процене када је врши само једна особа. Претпостављамо да се вишечлане комисије формирају у случајевима када се оспособљавање врши за већи опсег посла који особа треба да уме да обавља по успешном завршетку курса.

Када говоримо о задацима испитних комисија, наишли смо на вишеструкост задатака комисија. Као задаци комисије, највише су заступљени оцењивање постигнућа полазника (у свим случајевима), затим прегледање тестова (у 17 случајева), праћење полазника (у 16 случајева) и нешто мање су заступљени састављање задатака за практичан део (у 13 случајева) и састављање тестова. Комисије у најмањем броју случајева (укупно у 10) састављају тестове. Зато можемо да поставимо питање ко то ради, а потом и ко то уме да ради?

Сумарно посматрајући налазе који се одnose на организацију завршних испита, можемо да закључимо: они најчешће, на нивоу нашег узорка, трају један дан (и теоријски и практичан део), полажу се пред трочланим комисијама, при чему је обавезан члан реализатор курса, и комисија обавља више задатака везаних за завршну процену постигнућа полазника, од састављања испитних задатака, преко праћења полазника до оцењивања.

### ***Формирање и формулисање оцена на курсевима стручног оспособљавања***

Питање формирања и формулисања оцена је, између осталог, и показатељ механизма

разврставања полазника на основу постигнућа и тога како је осигурано да успешно савладају курс искључиво они кандидати који су заиста усвојили релевантна знања и вештине. У вези са формирањем оцена, подаци су показали да се у 22 случаја оцене формирају из теоријског и практичног дела, у 21-ом случају је неопходно положити оба дела како би завршни испит био савладан, у 23 случаја постоји прописан минимум за све делове испита, а у 16 случајева приликом формирања завршних оцена много већи удео носи практичан део. Шта ови подаци заправо значе за квалитет стручног оспособљавања? То нам казује да је уз овакав систем завршних испита осигурано да се на озбиљан начин филтрирају они који су успешно одговорили на захтеве постављене кроз циљеве и исходе курса. Постојањем два дела и постојањем оптималног отежавања може се добити комплекснија слика о квалитету курса. Може се увидети који део мора да истрпи интервенције и слично.

Питање начина формирања оцена на курсевима стручног оспособљавања разматрали смо кроз наша два истраживачка питања. Прво је правило разлику између два начина изражавања оцена (нумерички/описно), а друго је имало за циљ да нас ближе уведе у најзаступљенији начин изражавања резултата. Оцена на завршним испитима се у 80% случајева изражава нумерички. Друго питање испитаницима је остављало могућност да одаберу један од начина саопштавања резултата испита. Испитаници су могли да бирају између: а) изражавања резултата кроз полазник прошао – није прошао; б) изражавања резултата оценама; на пример 1–5 при чему је за сваку дефинисан број бодова или неки други критеријум; ц) на неки други начин. Опцију (а) је заокружило 5 испитаника, за опцију (б) се одлучило 20 испитаника. Када је реч о избору опције (а), може се закључити да се не ради о неком озбиљнијем описном формулисању оцена, јер једино добијамо информацију да ли је курс савладан или не. Такав начин

формулисања оцена не омогућава аналитички приступ. Уколико већ постоји подела на групу полазника која је савладала завршни испит и групу која није, сигурно је да сви унутар групе нису имали иста постигнућа. У 80 посто случајева, ради се о оценама и то најчешће од 1 до 5. Овај податак нас је изненадио зато што никако нисмо очекивали петостепену скалу која се, како се види, појавила у великом броју случајева. С обзиром на то да је, како смо уочили, често за сваку оцену дефинисан број бодова или неки други критеријум који одређује њен оквир, чини нам се да је посебно занимљиво испитивати колико су ти критеријуми осетљиви на мале разлике. Веза између развијености ових ступњева и квалитета будућих курсева релевантна је у оном смислу у којем нам са једне стране даје информацију о тим критеријумима, а са друге стране даје податке о томе где се могу сврстати полазници.

У вези са формирањем оцена видели смо да се оне најчешће формирају на основу постигнућа и на теоријском и на практичном делу испита, при чему је неопходно савладати прописани минимум из оба дела. Приликом формулисања оцена најчешће се користи петостепенa скала. Надаље преостаје питање који начин формулисања оцена је прилагођенији којим врстама вештина и компетенција које се код полазника настоје развијати, односно, шта значи за обављање конкретнoг посла, који веома често треба обављати непосредно по завршетку курса, да неко уме да га ради за оцену три.

### ***Начини саопштавања резултата и доделе сертификата***

Саопштавање резултата полазницима посматрамо као могућност отварања простора за добијање детаљније повратне информације о резултатима које су остварили. У 68 посто случајева резултати су јавни и полазници имају могућност да добију образложење резултата. Препостављамо да ових 68 посто случајева под-

разумевају да полазници добијају образложење и то најчешће само уколико они инсистирају на њему, а још чешће само уколико нису положили. Верујемо да до праве размене информација долази само онда када се резултати саопштавају сваком полазнику понаособ. Тако је у 28 посто случајева.

У вези са испитивањем начина доделе сертификата одлучили смо се за два начина додељивања сертификата. Један је формални, а подразумевао је заказан термин, присуство свих, за дати курс, релевантних особа. Други је неформалног карактера, полазници понаособ долазе по сертификате, уз одсуство било каквог вида свечаног обележавања. Подаци нам говоре да је у 64 посто случаја (16 испитаника) реч о свечаном (формалном) карактеру доделе сертификата, док је у 36 посто случајева (9 испитаника), додела сертификата неформалног карактера.

Најчешће је саопштавање резултата завршних процена полазника јавно, уз постојање могућности да полазници добију образложење резултата. Додела сертификата је углавном свечаног карактера, подразумева заказани термин и присуство свих полазника. Ритуал доделе сертификата треба посматрати као још један вид подршке одраслом полазнику и показатељ да је нешто успешно одрадио.

### ***Коришћење резултата завршних испита за унапређивање квалитета наредних курсева***

Осмим задатком смо у истраживање уврстили и део који се односи на улогу резултата остварених на завршном испиту у побољшавању квалитета наредних курсева. Да ли су уопште резултати остварени на испиту „провокатор“ измена наредних курсева? На ово питање потврдно је одговорило 17 испитаника, а одрично њих 8. Најчешће, резултати су подстицај за вршење промена у оквиру будућих курсева када сви или безмало сви полазници успешно савладају програм курса (7 случајева), када веома мали број

савлада или нико не свлада успешно програм курса (такође 7 случајева), и када постоји јаз између провера које се дешавају у току курса и завршних провера (3 случаја). Ово свакако нису охрабрујући подаци. Уколико су резултати безмало једини покретач анализе само онда када се ради о екстремним резултатима, онда морамо да се запитамо зашто је до њих дошло? По-

ред тога што добијени подаци делују алармантно, промене се најчешће не односе на озбиљније захвате у изменама ради унапређивања квалитета курсева. Тако је, знатно чешће реч о куповини нових наставних средстава, него о неким кореним променама. У неколико случајева добили смо одговор да се мења динамика прела-

Табела 2. Варијететни с обзиром на основне карактеристике завршних процена

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Структура завршних испита                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Подједнака заступљеност теоријског и практичног дела (88%)                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Већа заступљеност практичног дела (12%)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Начини испитивања знања и вештина полазника                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Испитивање знања:</b><br>1) Писменим испитом<br>2) Усменим испитом<br><br><b>Тип задатака:</b> задаци вишеструког избора, задаци допуњавања, задаци спаривања<br><b>Тип знања:</b><br>1) И декларативна и процедурална (44%)<br>2) Само процедурална знања (56%)<br><br><b>Испитивање вештина:</b><br>Постоје протоколи за испитивање вештина (96%) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Организација завршних испита                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Трајање завршних испита - организовани у једном дану (96%)                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Састав испитних комисија:</b><br>1) Трочлане комисије, реализатор обавезан члан (80%)<br>2) Комисију сачињава искључиво реализатор (20%)<br><b>Задаци испитних комисија:</b><br>Састављање тестова (40%)<br>Прегледање тестова (68%)<br>Састављање задатака за практичан део (52%)<br>Праћење полазника током курса (64%) |
| Формирање и формулисање оцена                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Формирање оцена:</b><br>Из теоријског и практичног дела (88%)<br>Из само једног дела (12%)                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Формулисање оцена:</b><br>Оцене на скали од 1-5 (80%)                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Начини саопштавања резултата и доделе сертификата                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Саопштавање резултата:</b><br>1) Јавни резултати уз могућност образложења (68%);<br>2) Јавни резултати, не постоји могућност образложења (45%);<br>3) Резултати се саопштавају сваком полазнику понаособ (28%).<br><b>Додела сертификата:</b> формалног (64%) и неформалног карактера (36%)                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

жења одређених области, дакле интервенција је у процесу.

Резултати завршних процена постигнућа полазника су разлог (окидач) за практиковање активности усмерених ка унапређивању квалитета наредних реализација већ постојећих курсева само у екстремним ситуацијама: када сви полазници (увек) успешно завршавају курс, када веома мали број успешно заврши курс или га нико не заврши, као и када се уоче велике разлике између фазних и финалних процена постигнућа полазника. Активности које се предузимају углавном се односе на набавку нове опреме. Када се добијени налази ставе у контекст претходних да се исти курсеви реализују и по 120 пута, тешко можемо да се не приклонимо закључку да се на унапређивању њиховог квалитета веома мало ради.

### Закључна разматрања

Наш рад имао је двоструки циљ. Са једне стране, желели смо да испитамо основне карактеристике завршних процена постигнућа полазника, а са друге стране да испитамо допринос завршних процена унапређењу квалитета стручног оспособљавања.

Општа претпоставка нашег истраживања гласила је: С обзиром на основне карактеристике завршних процена очекује се неколико варијетета, а допринос завршних процена унапређивању квалитета стручног оспособљавања се јавља у посебним случајевима. У том смислу, полазећи од структуре завршних испита, табеларно ћемо приказати варијетете на које смо наишли.

Као што можемо да видимо из *Табеле 2*, испити се састоје из практичног и теоријског дела, с тим што заступљеност тих делова није једнака већ преовладава практични део. Знања полазника се најчешће испитују писменим путем – задацима вишеструког избора и најчешће је

реч о процедуралним знањима. Вештине полазника испитују се на основу протокола. Испитне комисије на курсевима стручног оспособљавања су трочлане и реализатор је обавезни члан. Њихови задаци су вишеструки, а састављање тестова је најређи од свих задатака. Испити се најчешће организују у једном дану. Оцене се формирају на основу теоријског и практичног дела и утврђено је постојање оптималног отежавања. Оцене се најчешће изражавају на скали од 1 до 5. Резултати остварени на испитима су јавни, постоји могућност образлагања резултата, а додела сертификата је формалног карактера. Резултати које полазници остваре се анализирају само у посебним случајевима и то када нема полазника који су савладали курс или у случајевима када су сви полазници савладали курс. Потврђена је општа хипотеза нашег истраживања која се односила на постојање варијетета с обзиром на основне карактеристике завршних процена постигнућа полазника.

У вези са доприносом завршних процена унапређењу квалитета стручног оспособљавања, издвојили бисмо одређена запажања и сугестије. Уколико интересовање за квалитет посматрамо као стално преиспитивање добрих и лоших аспеката, а не као периодична преиспитивања подстакнута екстремним резултатима полазника, морамо рећи да је у том смислу то интересовање слабо. Очигледно је изостајање изграђеног система праћења постигнућа полазника током курса који је праћен сврсисходном евиденцијом. Недовољно је само евидентирање долазака, а како налази показују то је доминантна врста евиденције. Подаци упућују на постојање озбиљног плана евалуације, са развијеним елементима и аспектима који су познати пре почетка реализовања курса. Зашто онда нема већег коришћења резултата као показатеља квалитета курса и као фактора измене наредних курсева? Да ли то значи да развијени механизми завршних процена служе само за селекцију успешних? Сматрамо да се мора има-

ти много више слуха за резултате који полазници остварују. Наишли смо и на малу присутност усавршавања реализатора. То посебно забрињава уколико узмемо у обзир чињеницу да се они јављају у више улога, да су често и реализатори и координатори, а увек и чланови испитних комисија. Ситуације у којима је реализатор једини задужен за „пролазак“ полазника и где носи огромну одговорност захтевају да се стално развијају знања и вештине релевантне за процењивање постигнућа полазника. Изостаје озбиљнија употреба резултата завршних испита као факто-

ра унапређења наредних курсева, а сходно томе, изостаје и озбиљнији допринос унапређењу квалитета стручног оспособљавања. Тамо где промена ипак има, недостаје систематичност. Курсеве треба мењати плански и систематично, а процењивање као процес сагледавати као фактор промена.

## Литература

- Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Научна књига. Београд.
- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Савез педагошких друштава Југославије. Београд.
- Bloom, В. (1981). *Таксономија*. Књига 1. Београд.
- Булатовић, Р. (2002). *Вредновање образовног постигнућа одраслих*. Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
- Гојков, Г. (1997). *Документација*. Виша школа за образовање наставника, Београд.
- Драгићевић, Ч. (1998). *Статистика за психологе са збирком задатака*. Центар за примењену психологију, Београд.
- Илић, В. (2002). *Педагогија*. Виша медицинска школа, Београд.
- Knoll, J. (1998). *Методе курсева и семинара*. Ђуро Салај, Београд.
- *Модернизација система средње стручног образовања*. Министарство просвете Републике Србије. [www.vetserbia.edu.rs](http://www.vetserbia.edu.rs)
- Пастуовић, Н. (1978). *Образовни циклус - ошћа методика образовања зајослених*. Андрагошки центар, Загреб.
- Пејатовић, А. (2005). *Образовање и квалитет живота*. Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
- Понграц, С. (1980). *Испитивање и оцењивање у образовању – примјена у основном образовању одраслих*. Школска књига, Загреб.
- Понграц, С. (1966). *Организациони облици образовања одраслих. Основи андрагогије*. Сарајево, Завод за издавање уџбеника, 445–508.
- Развој политике и стратегије стручног образовања у Србији, Министарство просвете и спорта Републике Србије, <http://www.region.vojvodina.gov.rs/images/stories/strategije/Razvoj%20politike%20i%20strategije%20strucnog%20obrazovanja%20u%20Srbiji.pdf>

- Савићевић, Д. (1989). *Концепција образовних потреба у андрагогији*. Завод за издавање уџбеника и наставних средстава, Институт за педагошка истраживања, Катедра за андрагогију Филозофског факултета, Београд.
- Serbia-National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education for CONFINTEA, <http://www.unesco.org/uil/en/UILPDF/nesico/confintea/Serbia.pdf>
- Хавелка Н., Кузмановић Б., Попадић Д. (1998). *Методе и технике социјално-психолошких истраживања*. Центар за примењену психологију, Београд.

### **Summary**

*Empirical research which results are being presented and analysed in the paper, had the aim of studying the basic characteristics of the final estimation of the students on one hand, the contribution of the result of these changes improve the quality of the advanced courses. The sample included retaliators of 25 courses of different institutions. The results show that considering the studied elements and aspects of the final estimations of the students' achievements, apart from some similarities, there are some varieties in the ways of their realisation. Results achieved at final estimation become the basis for courses analyses and making changes with the aim of improving their quality only in "extreme" cases, such as: all the participants always (during repeating all the courses), they successfully finish the programme, that none of students has successfully completed the course, or only a small number of them; and the great discrepancy is seen in the achievement of the phased and final estimations.*

**Key words:** *evaluation, final estimations of the students' achievements, courses of the professional development, the course quality.*

Оригинални  
научни рад

мр Јован Миљковић<sup>1</sup>  
Филозофски факултет, Београд



## Улeд васпийно-образовних професија<sup>2</sup>

**Резиме:** Намера овог рада је да испиша, критички сагледа и интерпретира одговоре испитаника на једно важно и сложено питање – шта мисле о уледу васпийно-образовних професија. Дакле, циљ је био да се утврди улед васпийно-образовних професија па је сагледан и анализиран у историјској и савременој перспективи. У емпиријском истраживању, коришћењем дескриптивне методе, а у оквиру ње техником анкеширања и скалирања, на природном узорку, дошло се до резултата који указују на низак улед свих истраживаних васпийно-образовних професија, изузев професије професора универзитета. Добијени налази вероватно могу имати нејасне импликације на квалитет актуелног и будућег васпийно-образовног рада, а што се већ испољава кроз изражено насиље над наставним кадровима, лошу селекцију наставног подмлазка, феминизацију васпийно-образовних професија, као и лошу финансијску ситуацију просветара. На основу анализе истраживачких резултата и њихових међусобних односа, дошли смо до закључка да ће се овакав тренд „незавидног улeда“ васпийно-образовних професија неумишљено наставити, што представља изазов, не само за дошћичне професије, већ и за друштво у целини.

**Кључне речи:** улед, васпийно-образовне професије.

### Увод

Образовање и васпитање јавља се често као магична формула у резолуцијама и стратегијама међународних организација владајућих

и опозиционих партија у Србији. Узроци бројних економских, демографских, здравствених, еколошких и политичких проблема идентификују се (између осталог) у великом броју неописмењених грађана, неадекватној образовној структури становништва, укорeњеним предрасудама и стереотипима, увреженим лошим навикама, а решење се види у доживотном образовању, односно доживотном учењу, док се као крајњи циљ јавља друштво које учи, односно друштво знања. Упркос бројним (формалним)

<sup>1</sup> jovan.miljkovic@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) *Модели процeњивања и стpаштеије унапређења квалитeта образовања у Србији* (179060), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

напорима који се чине у правцу достизања наведеног циља, он нам се из више разлога чини као утопија. Један од разлога за такво стање је и актуелни углед који уживају професије које се баве васпитањем и образовањем. На овом месту морамо унети једну ограду термилошке природе. Свих 12 васпитно-образовних професија чији је углед предмет нашег истраживања, условно називамо професијама, јер заправо ни једна од њих не задовољава свих 19 критеријума (више о овим критеријумима у: Овесни, 2009:21–22) како би се у строгом научном смислу могле сврстати у професије. Чак и професија наставника стручних предмета, веома раширена међу испитиваним професијама, данас је врло упитног професионалног статуса, те је често питање – „да ли је наставник професија или можда звање које могу добити (стећи) припадници неких других струка и професија“, у стручним и научним полемикама (Алибабић, 2010:80).

Већина професија које су биле предмет наших истраживачких интересовања се конституисала тек током XIX и XX века, тако да ће се теоријско-историјско разматрање углавном односити на учитељску професију, док ћемо у анализи и интерпретацији резултата емпиријског истраживања покушати да дамо пресек актуелног угледа свих наведених професија.

### Углед васпитно-образовних професија кроз историју

Учење је једино оружје којим се човек, као биолошки инфериорно биће, могао супротставити негостољубивој и непријатељској средини у којој је живео. Иако о периоду првобитне људске заједнице не постоје писани подаци, чини нам се оправдана тврдња коју износи Радовићева (2007:38) да су први учитељи били „магови, врач, жреци, старци и мудраци, свештеници ... Знање је сматрано тајном, табуом и право на њега су имали само упућени. ... Имали су моћ

и уживали висок статус“. Сматрамо да су углед и моћ ових људи баштињени пре свега из њиховог „божанског“ ауторитета, а не из функције подучавања коју су вршили (као секундарну). Ово аргументујемо тиме што је сваки одрасли члан заједнице морао располагати свим знањима везаним за преживљавање, а знања која су табуирана су вероватно била сакралног карактера. Из овог разлога нећемо у даљем тексту анализирати углед свештеничке професије (иако су они били често једини носиоци учитељске улоге), јер је подучавање била њихова секундарна функција.

Појава првих школа у Европи се везује за античку Грчку. Ликургов закон је још у IX в. п.н.е. прописао да је „сваки одрастао човек имао грађанску дужност да подучава младе“ (Савићевић, 2000:44), што значи да за ову дужност није била потребна посебна припрема или посебно дидактичко-методичко знање. „Школе су почеле да цветају у V в. п.н.е. и биле су приватне установе“ (Исто:38). Њих су углавном водили уважени филозофи који за то нису узимали новчану накнаду, јер су као робовласници били ослобођени физичког рада, те га иако изузетно уважавамо њихов допринос савременој цивилизацији, морамо сматрати „хобијем“, активношћу коју су упражњавали у слободно време, јер су се издржавали сасвим другим активностима, о њима као „професионалцима“ не може бити речи. Први прави „учитељи“ били су софисти, који се јављају након ратова са Персијом (466. г. п.н.е.). „Софисти су од свог образовног рада сачинили професију. Како је рад подцењиван, осим рада лекара, то су и они на себе навукли гнев интелектуалне елите“ (Исто:51). Из овога можемо закључити, да, упркос томе што су се неки од њих изузетно обогатили (нпр. Горгија), њихов углед је био упрљан њиховим „проституисањем“, тј. продавањем знања за новац.

Покоривши грчке полисе, римско царство преузима и део грчке културе, али основу рим-

ског васпитања и образовања је давала патријархална породица. Школе су постојале, али су у њима подучавали робови, махом Грци. Ово нам указује на низак углед образовне професије у овом периоду, недостојне да се њоме баве слободни људи.

Падом Западног римског царства (476. године) почиње средњи век. У овом периоду Европом је доминирало хришћанство као владајућа религија и идеологија, са изузетком Иберијског полуострва на којем је цветала исламска култура. Нажалост, обим рада нам не допушта да се бавимо овим изузетно занимљивим аспектом европске историје, те ће разматрање предмета нашег рада бити ограничено на хришћанске земље. Током овог периода постојале су искључиво хришћанске школе, с обзиром на то да су 529. године „укинуте паганске образовне институције“ (Исто:86). Школовање је било углавном оријентисано на перпетуацију свештеничког кадра и било је спровођено од стране свештеника, тако да не бисмо могли говорити о било каквом угледу наставничке професије. Оно мало приватних световних учитеља није уживало велики углед, о чему сведочи и тврдња да су током средњег века учитељи—световњаци морали да раде и друге послове да би могли преживети или су живели од „милостиње и прилога родитеља, са врло ограниченим грађанским правима и честим прогонима (у сваком моменту могли су бити окривљени и осуђени за неку измишљену кривицу)“ (Радовић, 2007:179). Током средњег века конституисани су и први универзитети у хришћанским земљама (1100. године Салерно; 1140. године Оксфорд; 1158. године Болоња). Савићевић (2000:92) наводи податак да је при крају XII века на Универзитету у Болоњи студирало 12 000 студената. Приликом проучавања литературе везане за овај период нашли смо податке који указују да је универзитет уживао велику аутономију и привилегије, а положај самих професора није био једнак и често је зависио од воље мецене (односно финансијера),

али је у сваком случају био бољи од положаја учитеља.

Открићем Америке 1492. године започиње нови век. Овај период обележавају јављање протестантизма, развој науке, бројна географска и технолошка открића, али и даље под моћним надзором цркве (један од примера је и спаљивање Ђордана Бруна, 1600. године). Према доступној литератури, можемо закључити да наставници ни у овом периоду нису уживали завидан углед. Говорећи о стању образовања у Европи у 16. и 17. веку, Попадић (2009:83) каже: „у Француској а и Енглеској тога доба двобоји, туче, побуне, пребијања учитеља била су честа појава, па су некада управници школа морали звати војску у помоћ“. Чини нам се да бољи углед наставници нису уживали ни у САД-у у 17. и 18. веку. Учитељи су „често бирани да буду довољно велики и чврсти како би могли да се носе са старијим тинејџерима. Ови старији дечасти често су налазили задовољство у томе да туку своје учитеље и избацују их из града“ (Исто).

Што се тиче Србије у овом периоду, тек након Првог српског устанка се јављају прве школе световног карактера које нису биле апсолутно ослобођене црквеног утицаја, али сматрамо да се може говорити о учитељској и наставничкој професији. Нажалост, српски учитељи су делили лош углед са колегама из других земаља. Вук Караџић се у писму кнезу Милошу (1832. године) сећа учитеља из овог периода: „У време Првог српског устанка учитељи су углавном били Срби из Војводине са врло ограниченим педагошко-методичким образовањем (ђаци Карловачке богословије, гимназијалци, пропали трговци и занатлије, одбегли аустроугарски подофицири и други – оностранске које-какве скитнице и пропалице)“ (према: Радовић, 2007:47). Да ово није изоловано мишљење Вука Караџића, наводи нам и Ђорђевић (према: Попадић, 2009:104), који, говорећи о необузданом насиљу учитеља над ученицима у овом периоду,

каже и следеће: „многи учитељи били су рђави људи и небрижљиви и неуредни наставници“ које су грађани оптуживали за нерад, неморал и пијанство, ђаци су им били препуштени на милост и немилост и све до 1832. године није било никаквог надзора над радом основних школа. Да је бављење учитељским занимањем било произвољно и без икаквих прописаних стандарда и норми истиче и Радовићева (2007:179): „све до 1830. године у Србији није био званично регулисан статус учитеља и школа ... Учитељ је био путујуће занимање“. Према њеном мишљењу, образовна структура у Србији се мења у другој половини XIX века. „Образовање постаје неопходно за било који социјални статус, али омасовљењем губи дискриминаторни значај. Иако према неким квантитативним показатељима (раст броја ученика и учитеља, наставника, раст броја студената, раст броја школских установа, раст трошкова намењених образовању итд.) можемо стећи утисак о изузетном значају образовања за савремено друштво, његову економију и појединце. Међутим, институционализовани васпитно-образовни рад не спада у области рада које су у друштву привилеговане, тј. повлашћене мерама друштвене и економске политике. Друштвени углед учитеља не расте пратећи адекватно повећање друштвеног значаја васпитања и образовања“ (Радовић, 2007:178). Мада број образованих људи у Србији XIX века расте, он је још далеко од масовног, а није ни власт увек благонаклоно гледали на образоване људе. О томе говори Булатовић (2002:100–101), наводећи: „Шеф Београдске полиције Лаповац, запамћен је по изјави да би све писмене људе Србије требало убити. То је тада и могло да се спроведе. Такве драстичне изјаве нису давале да би биле непопуларне! Вероватно је овај полицајац рачунао на лоше искуство које је народ имао са писменима“. Грађани Србије су показивали (и још увек показују) задивљујућу отпорност у односу на обавезно школовање. „У години 1890, када је требало да буде потпуно реализована школска

обавеза, само је 20 процената деце било у клупама“ (Илић, 2010:79). Значај који се придавао школовању у Србији тог времена је изгледа био ефемеран, јер „надзорници за школску 1882/83, за годину пре ступања на снагу новог закона, запазили су да, ни родитељи ни општинске власти не схватају значај школе. Основном препреком, надзорници су сматрали школске одборе чији су чланови врло често били *нейисмени, неваспийшани* и без свести о значају и обавезности основног образовања“ (Исто).

Углед наставника у другој половини XIX века није био велик ни у очима просветних власти, ако судимо према њиховим извештајима. Ранковић (надзорник основних школа за расински срез) и Максимовић (надзорник основних школа за срезове јасенички, орашки и смеревски подунавског округа) кажу „да *учитељи раде без воље и љубави и слепо се држе програма*“ (Илић, 2010:144), док Окановић 1898. године рад учитеља у школама бољевачког среза оцењује углавном одличним оценама, али и напомиње: „Онај ко би по овим оценама ценио и васпитну моћ српских основних школа ... би се љуто преварио“ (Исто). Вредан је помена и извештај нашег чувеног научника Јована Цвијића, који је о алексиначкој гимназији и књажевачкој нижој гимназији забележио: „У распореду наставника по гимназијама нашао сам нерада који се одавно провлачи и свеж придолази и један је знак дезорганизације која у нашој земљи влада. Многобројне су врсте ове дезорганизације ...“ (према: Исто:169).

Почетком XX века на српској образовној сцени, Законом из 1904. године, јављају се васпитачице у предшколским установама. „Забавишта су дефинисана као установе за васпитање деце оба пола, узраста од четири до седам година. Предвиђено је да са децом раде стручна лица – *забавиље*, ...“ (Исто:182). Током XX века чини нам се да се наставља негативна традиција омаловажавања наставничких професија. О овом

периоду Димић каже: „тромост, алкавост, недовољно знање, оскудно познавање проблематике, охолост, незаинтересованост за послове просветне струке, отаљавање послова, партијска пристрасност, искључивост, подмитљивост, недовољно школско образовање, доживљавање државне службе као трајног ухлебљења, а не као професионалног изазова“ (према: Радовић, 2007:180). У периоду СФРЈ, наставник је, према мишљењу Недовића (1997), глорификован због функције коју је имао за режим, али упркос вербалном дизању на пиједестал „и поред многих прокламација и позивања на класике марксизма и сл., да ће у социјализму „народна просвета“ и „народни учитељи“ бити „постављени на такву висину на којој никада раније нису били“, то се у пракси никад није ни приближно остварило. И друштвено, а поготово материјално, учитељска професија је остала на дну лествице запослених у интелектуалним занимањима“ (Исто:192).

О жалосном стању просветара почетком XXI века говоре учестали штрајкови који се одвијају готово сваке године, али и интензивирани насиље над наставницима које постаје готово свакодневна појава. Илустрације ради, навешћемо вести из дневних новина *Вечерње новости*, од 15.11.2008. и *Политика* од 24.01. 2008. године:

У једној основној школи, ученик осмог разреда је напао наставницу, а други ученик је то снимео мобилним телефоном и снимак поставио на Интернет. У другој основној школи, ученик осмог разреда напао је наставницу која му је дала јединицу и запретио бацањем Молотовљевог коктела. Родитељи два основца претукли су наставника хемије због лоших оцена њихове деце. Наставника историје су у зборници напали и ударили столицом у главу отац и брат ученика који је добио јединицу на поправном испиту пошто није рекао ни реч. Ученица је на часу ударила наставницу тучком у потиљак (према: Попадић, 2009:106).

Све до сада речено нас наводи на **закључак да је углед наставничких професија током историје био низак**. Овај закључак ћемо додатно поткрепити са неколико чињеница за које не можемо са сигурношћу тврдити да ли су узрок или последица ниског угледа наставничких професија, већ сматрамо да се овде ради о њиховом међусобном дијалектичком јединству.

**Насиље над наставницима.** Иако смо већ доста рекли о овој теми, сматрамо да би било корисно изнети још неке податке. Да је ово међународни феномен указују следећи подаци: у САД 1993. године 19% наставника је у протеклих месец дана било вербално вређано, 12% наставника забринуто је за своју сигурност, 8% је доживело претњу физичким нападом, а 2% било физички нападнуто“ (Попадић, 2009:101). Према истом аутору, током 2003. године у Великој Британији сваки други наставник се жалио да је злостављан, од стране родитеља, ученика, и директора. У Канади 2005. године 27% наставника је доживело да буде физички нападнуто, 16% је било изложено вређањима. Њих 41% се жалило на оштећивање имовине, а чак 82% да су били изложени сталном ометању и непоштовању. У Финској, сваки пети наставник и сваки трећи управитељ жалио се да је био изложен „силецијству и менталном насиљу“ од стране родитеља. У Аустралији је ова појава толико узела маха да су неке државе донеле законе којима се насилним ученицима забрањује улазак на школски посед. Сличне податке добијамо и из других земаља, а нажалост, ни стање у Србији се не разликује много од ових мрачних статистика.

**Селекција будућих наставних кадрова.** Недовић (1997:88) сматра да су некада доминантни мотиви за одабир ових професија били патриотски, хуманистички, а да данас све више подлежу прагматичним разлозима и обзирама једне професионалне, педагошке рационалности. „Овај позив бира не само онај ко га воли, већ и онај који у њему налази уточиште

и решење својих егзистенцијалних, културних, животних потреба и проблема. Некада се мали број наставника који су били потребни могао обезбеђивати из реда младих ентузијаста и овој професији изразито наклоњених младића и девојака са посебним смислом за рад са децом и омладином. Данас је то прошлост, јер енормни пораст броја наставника у структури запослених изискује друштвено и материјално прецизније валоризовану кадровску политику“ (Исто). Негативна селекција за наставнички позив је истовремено и узрок и последица незавидног угледа наставничких професија у друштву, али и у односу на друге професије.

**Феминизација наставничких професија.** Од када су стекле право да се баве просветом, жене су у неравноправном положају у односу на мушкарце. Законом о народним школама од 1898. године (а потврђен је 1929. и 1936. и важио до краја Другог светског рата), учитељице су имале нижу плату од учитеља и губиле би службу и право на пензију без обзира на број година службе (!) уколико би се удале за *неучишља*. Након изједначавања права, мушкарци видно губе интересовање за учитељску професију и прелазе у друге службе. Занимљиво је да се проценуално учешће жена у настави смањује са повећањем ступња школског система (Влаховић, Вујисић-Живковић, 2005:51). Процес феминизације учитељске професије започиње губљењем „мушког“ интересовања за учитељски позив.

Феминизација учитељског позива, евидентирана као педагошки проблем у другој половини 20. века, прерасла је у изразиту тенденцију и данас се сматра општекултурном одликом европских система образовања (Радовић, 2007:29). Негативност ове тенденције се огледа у томе што су жене често мање плаћене за исти посао од мушкараца тако да оне професије у којима бројчано доминирају жене уживају мањи углед од оних у којима мушкарци имају доминацију или чак монопол.

## Методолошки оквир истраживања угледа васпитно-образовних професија

Предмет нашег емпиријског истраживања је углед васпитно-образовних професија у Србији. У раду смо анализирали углед 12 васпитно-образовних професија: васпитачи у предшколском образовању, учитељи, наставници у основном образовању, наставници у средњим школама, наставници у школама за основно образовање одраслих, професори универзитета, специјални педагози – дефектолози, васпитачи у казнено-поправним институцијама, инструктори (тренери) у одељењима људских ресурса у компанијама, педагози, андрагози и наставници у неформалном образовању. Полазна тачка у методолошком конципирању истраживања, односно у идентификовању индикатора угледа професије је мишљење Ивковића (према: Радовић, 2007:177), да „друштвени углед наставника (учитеља) могуће је сагледати кроз: 1. значај друштвене делатности коју обавља учитељ / наставник, 2. дужину претходних припрема, односно дужине школовања, 3. тежину – сложености и одговорности позива, 4. способност и квалитет кадра и 5. њихов додатак, материјална примања“. Први индикатор, *значај* друштвене делатности одређене професије испитали смо кроз степен слагања испитаника са тврдњом да конкретна васпитно-образовна професија омогућава утицај на промене у друштву. *Припрему* потребну за обављање неке васпитно-образовне професије испитали смо кроз степен слагања са тврдњом да је образовање за конкретну професију захтевно. *Тежина* позива се мерила директном тврдњом да је посао конкретне професије тежак, док смо до мишљења испитаника о *материјалним примањима* дошли кроз три тврдње: да је конкретна професија плаћена онолико колико је тежак рад који она обавља, да је мање плаћена него што то заслужује и да припадници васпитно-образовних професија имају велику плату. Поред наведених, увели смо и неколико

додатних индикатора кроз које смо проценили углед наведених професија. Први од тих критеријума је *безбедности* професија, затим смо питали испитанике у којој мери би сами желели да се баве наведеним професијама, али и колико би желели да се овим професијама баве њихова деца (сини и ћерке). На крају смо, како бисмо покушали да одагнамо могуће сумње у добијене резултате, замолили испитанике да кажу у ком се степену слажу са тврдњом да различите васпитно-образовне професије уживају велики углед у друштву.

У истраживању је коришћена батерија инструмената сачињена од анкете и скале Ликертовог типа. Пригодан узорак је чинило (нажалост само) 50 испитаника са територије Београда, што значи да добијене резултате треба узимати са резервом. У структури узорка има више жена (72%) него мушкараца; 56% испитаника је са завршеним факултетом, а остали са средњом школом; испитаници припадају различитим занимањима/професијама, а највише је фармацеута и економиста, потом фризера и електротехничара.

## Резултати емпиријског истраживања

Сматрамо да ће резултати истраживања бити прегледнији уколико их изложимо према професијама чији је углед предмет нашег истраживања, а не према индикаторима кроз које смо их процењивали. Добијени налази су врло занимљиви и индикативни, посебно инспиративни за нова истраживања, а овом приликом ћемо указати само на неке од њих, на оне који су омогућили истраживачке закључке.

Што се тиче тежине посла **васпитача у обданишту**, 86% испитаника сматра да је посао тежак, од чега се 48% у потпуности слаже са овом тврдњом. Што се тиче финансијског аспекта, 68% испитаника се не слаже да је посао васпитача плаћен онолико колико је тежак, 72% се слаже да је овај посао мање плаћен него

што заслужује. Већина испитаника (80%) сматра да припадници ове професије имају утицаја на промене у друштву, док нешто мањи број њих (70%) сматра да је ова професија безбедна за онога ко је обавља. Да је образовање за обављање овог посла захтевно слаже се 64% испитаника. Мањи број испитаника (28%) би волео да ради овај посао, а 34% њих би волело да им се ћерка бави овим послом. Што се тиче мишљења испитаника о угледу ове професије, резултати су поражавајући: чак 84% испитаника се не слаже са тврдњом да васпитачи у обданишту уживају велики углед у друштву.

Занимљиво је размотрити шта испитаници мисле о угледу најстарије васпитно-образовне професије – **учитеља**. Већина испитаника (82%) слаже се да је посао учитеља тежак, али 62% њих сматра да овај посао није плаћен онолико колико је тежак. Врло велики број испитаника (74%) не слаже се да учитељи имају велику плату, 72% се слаже да је овај посао плаћен мање него што то заслужује. Да ова професија има утицаја на промене у друштву сматра 76% испитаника, а 68% испитаника мисли да је овај посао безбедан по онога ко га обавља. У то да је образовање учитеља захтевно не сумња 80% испитаника, а више њих не би желело да се бави овим послом (46%) него што би желело (40%), док би већи број испитаника у улози учитеља видело пре своју ћерку, него сина. Што се тиче угледа у друштву, резултат је нешто умеренији у односу на васпитаче, јер 66% испитаника се не слаже са тврдњом да учитељи уживају велики углед у друштву.

Да је тешко радити као **наставник у основној школи** сматра 70% наших испитаника. Упркос овој чињеници, 64% испитаника сматра да овај посао није плаћен колико је тежак, а 62% испитаника се слаже да је мање плаћен него што то заслужује. У складу са оваквом перцепцијом, 80% испитаника се не слаже са тврдњом да наставници у основним школама имају велику плату. Иако су према мишљењу респондента-

та ови наставници мало плаћени, чак 80 % испитаника мисли да они имају утицаја на промене у друштву. Упркос учесталом информисању о злостављању наставника у школама, 54 % испитаника мисли да је овај посао безбедан, али треба поменути и податак који не можемо занемарити, а то је да се са овом тврдњом не слаже 40% испитаника. Већина испитаника (80%) сматра да је образовање које је потребно за обављање овога посла захтевно, а 38% њих би волело да обавља овај посао. Што се тиче пожељности да се деца испитаника баве овим послом, и овог пута мишљења се разликују у зависности од пола детета те је пожељније да се ћерке баве овим послом него синови. На директно питање, односно тврдњу да наставници у основним школама уживају велики углед у друштву – 72% је одговорило одрично.

Бавити се послом **наставника у средњој школи** је тешко – мишљење је 72% испитаника, али није плаћено онолико колико је тешко – мишљење је 58% испитаника. Наши респонденти (њих 66%) сматрају да је овај посао плаћен мање него што заслужује, а 68% њих се не слаже са тврдњом да наставници средњих школа имају велику плату. Већина (74%) се слаже да наставници у средњим школама имају велики утицај на промене у друштву, а што се тиче њихове безбедности, већина (52%) мисли да овај посао није безбедан. Да је образовање које је потребно за обављање овог посла захтевно мисли 80% испитаника, а већина њих (62%) не би волела да се бави овим послом, док би трећина њих волела да се њихова деца баве овим послом. Већина (72%) се не слаже са тврдњом да наставници средњих школа уживају велики углед у друштву.

Посао **наставника у школи за основно образовање одраслих** 56% испитаника је проценило као тежак, а исти проценат сматра да није плаћен онолико колико је тежак. Већина испитаника (58%) сматра да је овај посао мање плаћен него што то заслужује, а са твр-

дњом да наставници основних школа за образовање одраслих имају велику плату не слаже се 56% испитаника. Утицајност на промене у друштву потврђује 70% испитаника, а 72% њих сматра да је овај посао безбедан по оног ко га обавља. Захтевност образовања које је потребно за обављање овог посла потврђује 78% испитаника, а овај посао би волело да обавља само 28% испитаника и углавном мали је број оних који би желели да им се деца баве овим послом. Са тврдњом да наставници у школама за основно образовање одраслих уживају велики углед у друштву не слаже се 66% испитаника.

Да је посао **професора универзитета** тежак мисли тачно пола наших испитаника. Врло је занимљиво да највећи број респондента (38%) не може да се одлучи да ли је овај посао плаћен онолико колико је тежак, док 32% њих се слаже да је овај посао плаћен управо онолико колико је тежак. Да професори имају велику плату мисли 48%, насупрот 22% оних који се с тим не слажу. Велики број испитаника (78%) слаже се да је за овај посао потребно захтевно образовање, 84% сматра да професори универзитета имају велики утицај на промене у друштву, док 70% респондента сматра да је овај посао безбедан. Већина испитаника (58%) би волела да буде професор универзитета, а углавном би желели да се њихова деца баве овим послом. Што се тиче угледа у друштву професора универзитета, он је велик, јер се 66% респондента сложило са овом тврдњом.

**Специјални педагози – дефектолози** баве се тешким послом, мишљење је 72% испитаника, а овај посао који није плаћен онолико колико је тежак (68%). Већина испитаника (82%) сматра да је потребно захтевно образовање да би се бавило овом професијом, која према мишљењу 66% испитаника има велики утицај на промене у друштву, а при томе је безбедна за обављање (58%). Већина испитаника (52%) не би волела да се лично бави овом про-

фесијом, а трећина њих би волела да им се деца баве овим послом. Што се тиче тврдње да специјални педагози – дефектолози уживају велики углед у друштву 64% испитаника се не слаже са овом тврдњом.

Према мишљењу 94% испитаника, посао **васпитача у казнено-поправним институцијама** је тежак. Да овај посао није плаћен онолико колико је тежак сматра 70% испитаника. Већина испитаника (74%) сматра да је образовање потребно за обављање ове професије захтевно, 72% респодената сматра да обављање овог посла омогућава велики утицај на промене у друштву, али није безбедан за оне који се њиме баве. Само 6% испитаника би желело да се бави овом професијом, а 10% би желело да им се деца баве овим послом. Само 14% испитаника сматра да професија васпитача у казнено-поправној институцији ужива велики углед у друштву.

Што се тиче перцепције испитаника о тежини посла **инструктора (тренера) у одељењу људских ресурса у компанијама** ситуација је нејасна – на многе тврдње испитаници или не могу дати одговор или „нису сигурни“, али је зато већина (64%) убеђена да обављању овог посла претходи захтевно образовање, док је 58% испитаника убеђено да је посао безбедан по онога ко га обавља, 52% не би волео да се бави овим послом, али 42% испитаника би желело да се њихов син бави овим послом, док би 52% њих волело да њихова ћерка буде тренер у компанијским центрима људских ресурса. Са тврдњом да инструктори (тренери) у одељењу људских ресурса у компанијама уживају велики углед у друштву сложило се 34% испитаника.

Посао **педагога** препознат је од стране великог броја (70%) испитаника као тежак, а да при томе нису сигурни да ли је плаћен онолико колико је тежак, док се 58% респодената не слаже са тврдњом да педагози имају велику плату. Захтевно образовање које је потребно за обављање ове професије препознаје 80% испитани-

ка, посао је безбедан (76%), док 80% испитаника тврди да обављање ове професије омогућава велики утицај на промене у друштву. Већина испитаника (54%) би желела да ради као педагог, нешто мањи број (48%) би желео да њихов син ради као педагог, док би 58% испитаника желео да њихова ћерка буде педагог. Међутим, само 24% тврди да професија педагога има велики углед у друштву.

Посао **андрагога** је тежак, тврди 54% испитаника. Већина испитаника (58%) није сигурна да ли је овај посао плаћен колико је тежак. Половина испитаника се не слаже са тврдњом да андрагози имају велику плату. Озбиљну професионалну припрему овој професији приписује 76% испитаника, половина се слаже да је овај посао безбедан, а 58% испитаника сматра да бавити се професијом андрагога значи имати велики утицај на промене у друштву. Приближно исти број испитаника (око трећина) би волео да ради као андрагог и да им се деца баве овим послом. Чак 58% испитаника се не слаже са тврдњом да андрагози имају велики друштвени углед.

Што се тиче тежине посла **инструктора (наставника) у неформалном образовању** 36% испитаника мисли да је тај посао тежак и исти проценат мисли да је плаћен адекватно својој тежини. Према мишљењу испитаника (62%) овај посао подразумева захтевно претходно образовање, 48% мисли да наставници у неформалном образовању имају велики утицај на промене у друштву, док чак 82% испитаника сматра да је овај посао безбедан. Послом андрагога би се желело бавити 54% испитаника, а да им се деца баве овим послом жели њих 44%. Када говоримо о великом угледу који ова професија ужива у друштву, истина је да се 62% испитаника уопште не слаже са овом тврдњом.

Као што можемо видети из презентованих резултата истраживања, све анализиране васпитно-образовне професије углавном не уживају

велики углед у друштву, према мишљењу наших испитаника, изузев професије универзитетског професора. За готово све професије чији смо углед истраживали („тестирали“, додуше на малом узорку), испитаници сматрају да се ради о тешком послу који није адекватно плаћен, а за који је потребна захтевна професионална припрема, односно образовање. Васпитно-образовне професије од стране наших испитаника перципирају се углавном као безбедне (изузетак су професије наставника у средњој школи и васпитача у казнено-поправној установи). Готово све професије су процењене као професије које имају утицаја на промене у друштву, али већином од њих испитаници не би желели да се баве (осим посла професора универзитета, педагога и инструктора (наставника) у неформалном образовању). Могли смо да приметимо да би наши испитаници у начелу више волели да се истраживаним професијама баве њихове ћерке него што би волели да се њима баве њихови синови, што говори у прилог феминизације ових професија. Приметили смо да је највише неодлучних одговора било везано за професију андрагога и инструктора (тренера) одељења људских ресурса у компанијама, што тумачимо чињеницом да су ово релативно младе професије које још нису у довољној мери познате широј јавности.

## Закључак

Очигледно је да се незавидан (низак) углед васпитно-образовних професија индукује (не постоји једносмеран каузалитет, већ међузависност) већ наведеним разлозима: повећаним насиљем у школама, лошом селекцијом будућих наставних кадрова, феминизацијом наставних професија и малом новчаном надокнадом коју поменути кадар добија за свој рад. Овоме бисмо додали још и масовност образовања, усмереност (углавном) на просечног ученика, губљење наставничког монопола над знањем и функцију коју

школовање има за државу. Да укратко појаснимо: „Ако је знање моћ, онда га нећемо наћи тамо где су сви“ (Liessmann, 2009:46). Људи имају свест о томе да ако сви учимо слична и свима доступна знања у основним, средњим школама и факултетима, то нам неће бити конкурентска предност у односу на армије других који су такође похађали те школе. Доступност података и информација данас је много већа него у прошлости тако да наставници не да немају монопол над знањем, већ и не располажу најсавременијим, ретким знањем које би било извор моћи, па стога и губе на ауторитету (више у: Миљковић, 2010). Једна од битних функција коју школовање има за свако друштво је да то друштво перпетуира. Стога је и у Европској унији, која има мултинационални карактер, образовање и даље национална ствар. Један од (скривених) циљева образовања је (од зависности од државе, наравно) да створи Србе, Немце или Французе. Слично се може применити и на инструкторе у одељењима људских ресурса компанија – они су плаћени да развију човека организације, а не самоактуелизовану личност (која би вероватно самоактуелизована напустила компанију). Стога наставник као представник те идеје баштини исти углед који поменута држава (или компанија) има у очима њених грађана (или запослених у компанији). Сумњамо да ћемо наћи земљу која има лош углед у очима њених грађана, а који су одушевљени наставним кадром којем је држава дала легитимитет.

С обзиром на то да се природа друштва на глобалном плану мења и да у последњих двадесетак година имамо новине које су радикално промениле начин живота и мењају размишљања људи, не би се усудили да тврдимо у ком ће се правцу ствари даље развијати. Али, што се тиче угледа васпитно-образовних професија (којима и аутор рада припада), истовремено изражавамо сумњу и наду, сумњу у брзо стварање услова за позитивне промене, а наду – да ипак промена мора бити, „да има наде за углед – васпитно-образовних професија“.

## Литература

- Алибабић, Ш. (2010). Универзитетски професор: научник и/или наставник, *Андрагошке студије*, Бр.2, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, стр.79–101.
- Булатовић, Р. (2002). *Андрагошки записи*. Београд, ИПА.
- Влаховић, Б., Вујисић-Живковић, Н. (2005). *Наставник - изазови професионализације*. Београд, Едука.
- Илић, А. (2010). *Уџбеници и национално васпитање у Србији 1878-1918*. Београд, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti Zablude društva znanja*. Zagreb, Naklada Jasenski i Turk.
- Miljković, J. (2010). Professionalization of High Educational Institutions Marketing in Context of Crisis“, in: S. Medić, R. Ebner, K. Popović (ed.): *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession*. Beograd, IPA, EAEA, AES.
- Недовић, В. (1997). *Нарав наставника*. Краљево, Глас Србије.
- Овесни, К. (2009). *Андрагошки кадрови – професија и професионализација*. Београд, ИПА.
- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд, Институт за психологију, Уницеф.
- Радовић, В. (2007). *Феминизација учитељској позива*, Београд, Учитељски факултет.
- Савићевић, Д. (2000). *Корени и развој андрагошких идеја*, Београд, ИПА и Андрагошко друштво Србије.

## Summary

*The intention of this paper is to study, critically observe and interpret replies of the interviewees on one crucial question – what is their opinion about the reputation of educational/pedagogical professions. So the aim was to observe analyse and determine the reputation of pedagogical-educational professions. Reputation of educational-pedagogical profession was seen and analysed in historical and contemporary perspective. The empirical research, using descriptive methods and within them techniques of questionnaires and scales at the suitable sample, there were the given results which show low reputation of educational-pedagogical professions, and the only one exception is the university professor profession. Given analyses can possibly have negative implications on the quality of actual and future pedagogical-educational work, and this is seen through violence on teachers, bad selection of young teachers, feminisation of pedagogical-educational profession, as well as bad financial situation of teachers. Based on the analysis of the researched results and their mutual relations we came to the conclusion that this trend of “bad reputation“ of pedagogical-educational profession is going to be continued, and this is challenge, not only for those professions but also for the society in general.*

**Key words:** reputation, pedagogical-educational professions.



**мр Зорица Милошевић<sup>1</sup>, Ирена Ранчић**  
**Филозофски факултет, Београд**

**Оригинални  
 научни рад**

## ***Став средњошколаца према равноправности полова у области тржишта рада<sup>2</sup>***



**Резиме:** Равноправности полова односи се на исти стањус жена и мушкараца и на обезбеђивање једнаких услова и једном и другом полу за реализацију свих пошенијала како би могли да допринесу свеукупном развоју друштва и себе као јединке. Полна равноправност, као и други кључни чиниоци демократској друштва, постоје образовања о миру, приватне и јавне одговорности грађана, поштовања различитости или усвојављања интеркултуралних односа, заправо је један од циљева које би васпитно-образовни систем требало да оствари, што је могуће уколико је он нераскидиво повезан са васпитно-образовном праксом. Ми ћемо се у овом раду бавити испитивањем ставова ученика према равноправности полова у области тржишта рада и покушаћемо да утврдимо да ли су одређене социо-демографске карактеристике ученика повезане са њиховим ставом према овој димензији равноправности полова. За овакав приступ проблему одлучили смо се због чињенице да се на основу познавања ставова према одређеним питањима може, иако не са потпуном сигурношћу, предвидети понашање људи, и због чињенице да школа, као један од агенаса социјализације, има пошенијал да на креативан начин ради на пољу равноправности полова, при чему је неопходно да шај свој рад базира и на резултатима испитивања ставова ученика према овом питању.

**Кључне речи:** став, равноправност полова, тржиште рада.

### **Равноправност полова**

Право на равноправност полова једноје од основних општељудских права и једно од основ-

<sup>1</sup> zmilosev@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) *Модели процењивања и стварање унапређивања квалитета образовања* (179060), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

них вредности модерног културног живота. Са-времена друштва посвећују све већу пажњу питањима равноправности полова управо због тога што полна равноправност не подразумева само обезбеђивање једнаког броја женског и мушког пола у друштвеним пословима, већ се односи на пружање једнаких могућности и једном и другом полу у свим сферама живота. Систем васпитања и образовања не може бити дистанциран

од захтева који долазе из спољашњег света, па је самим тим у могућности да пружи подршку у промовисању вредности на којима почива полна равноправност.

Равноправност полова подразумева једнаку заступљеност, моћ и учествовање и женског и мушког пола у свим областима приватног и друштвеног живота. Базира се на политици једнаких могућности којом се означавају принципи и мере које треба спроводити како би се свим људима омогућила потпуна равноправност. Важно је напоменути да концепт равноправности полова није у супротности са полним разликама, већ са неједнакошћу која је у друштву изазвана полним разликама и која се огледа у полним стереотипима. Полни или „родни стереотипи се намећу кроз јавну сферу и њене институционалне полуге – образовни систем, медије, уметничку продукцију, економију, политику, медицину, али и кроз приватну сферу, превасходно васпитањем у породици и емотивним условљавањима прихватањем одређених родних улога и родних режима“ (Јарић, Радовић, 2010:141). Да би се ови стереотипи превазишли и ишчезли из животне праксе, потребно је родно освешћену политику уврстити у свакодневни начин живота сваког појединца. Родно освешћена политика или *Gender mainstreaming* представља примену идеје о равноправности полова у целокупном законодавству земље. Од 1996. године концепт родно освешћене политике се са становишта Европске уније гледа као један од показатеља демократичности земље и један од услова који свака земља која жели да се придружи Европској унији мора поштовати и прихватити. Из наведеног следи да је равноправност полова заправо индикатор достигнутог степена развоја цивилног друштва, односно демократије једне државе.

## Равноправност полова у области тржишта рада

Положај жена на тржишту рада је један од кључних аспеката равноправности полова и од њега зависи укупан социо-економски положај жена. Први корак ка побољшању тог положаја који је, услед ратова на простору бивше Југославије у периоду од 1990. до 2000. године био на незавидном нивоу, свакако се може видети у усвајању Закона о раду 2005. године.

Законом о раду предвиђа се равноправност полова у погледу: услова запошљавања, избора кандидата за оглашени посао, избора позива, услова рада, зараде, образовања, оспособљавања и усавршавања, напредовања на послу, отказа уговора о раду и забране узнемиравања запослених. Такође, овим Законом се регулише и одсуство са рада за време трудноће, ради породичног одсуства или ради неге детета и предвиђа се да послодавац не може од кандидаткиње за посао захтевати податке о породици, односно брачном статусу и планирању породице.

Закон којим се такође регулише положај жена на тржишту рада јесте Закон о равноправности полова, донет децембра 2009. године. Овим законом се предвиђају једнаке могућности за оба пола приликом запошљавања, једнак третман на послу као и једнака зарада за рад једнаке вредности. Једнакост се подразумева и по питању стручног оспособљавања, усавршавања и напредовања на послу, доступности послова и положаја, јавног оглашавања послова и услова за њихово обављање као и по питању одлучивања о избору лица. Законом се регулише одсуство са посла због трудноће и родитељства и строго се осуђује сваки вид узнемиравања, као и отказ уговора о раду или проглашење вишка запослених на основу пола.

Такође, Стратегија за смањење сиромаштва у Србији, Миленијумски циљеви развоја у Републици Србији, Национална стратегија запо-

шљавања за период 2005–2010. године и Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности јесу стратешки документи усвојени од стране Владе Републике Србије који подржавају полну равноправност на тржишту рада и којима се предвиђају разне мере по питању полне равноправности.

Међутим, иако се једнакост жена и мушкараца на тржишту рада законом регулише и стратешким документима се настоји постижање полне равноправности, постоји више показатеља који нам указују на чињеницу да на тржишту рада и даље влада полна неравноправност.

Ослањајући се на податке Анкете о радној снази из протеклих година (Републички завод за статистику Србије, Анкета о радној снази, документација од 2004–2009. године) можемо закључити да тржиште рада Србије карактерише опадајућа стопа активности жена и висока стопа незапослености, што је најзначајнији показатељ њиховог неравноправног положаја. Активност жена на тржишту рада у 2009. години износила је 52,8%, што је у односу на укупну популацију жена у радном периоду од 15–64 године врло ниска. Стопа активности жена знатно је нижа од стопе активности мушкараца. Активност мушкараца на тржишту рада у 2009. години износила је 68,7% у односу на укупну популацију мушкараца у радном периоду. Такође активност жена опада из године у годину па је од 57,9% у 2004. години опала на 52,8% у 2009. години. Истовремено, опала је и стопа запослености са 45,3% у 2008. години на 43,0% у 2009. години. Стопа запослености жена је и значајно нижа од стопе запослености мушкараца, која је у 2009. години износила 58,1%. Када је у питању стопа незапослености, она се 2009. године значајно смањила у односу на 2004. годину (са 24,1% на 18,6%), али је знатно већа у односу на стопу незапослености мушкараца у 2009. години која је износила 15,5%. Један од разлога веће стопе незапослености жена је што пос-

лодавци одбијају да приме жене на радна места за која сматрају да су примерена мушкарцима. Овај проблем је посебно изражен код жена које су по професији инжењери, тако да упркос високом степену образовања оне бивају искључене из избора приликом запошљавања. Са друге стране, жене су чешће отпуштане са посла као технолошки вишак. У покушајима да се запосле, жене се суочавају и са старосном дискриминацијом под којом се подразумева проблем поновног запошљавања жена које имају више од 40 година, па се оне након губитка претходног радног места не могу запослити, а с обзиром да углавном немају испуњене услове за пензионисање, остају без редовних личних примања. Процес запошљавања жена карактерише и чињеница да послодавци приликом интервјуисања за посао често прелазе границу приватности па су жене суочене са притисцима у погледу родитељства и сексуалног узнемиравања. Проблем са запошљавањем имају и домаћице, жене са сеоских подручја, болесне жене, самохране мајке и жене из дискриминисаних група.

Када је у питању степен образовања незапослених лица у Србији, може се видети већа разлика према полу по питању средњег, вишег и високог образовања. Наиме, према подацима Анкете о радној снази из 2009. године већи је проценат незапослених мушкараца него жена са средњом школом (71,9% према 65,1%) док је већи проценат незапослених жена него мушкараца са вишом (6,6% према 4,1%) и високом стручном спремом (6,7% према 4,4%). Иако је образовање означено као најзначајнији фактор вертикалне покретљивости па самим тим треба да обезбеди једнаке шансе и једном и другом полу приликом запошљавања, подаци показују да поред тога што је више незапослених жена са универзитетским образовањем, жене у просеку дуже чекају на посао од мушкараца у свим степенима стручне спреме тако да дугорочна незапосленост, односно незапосленост од годину

дана и дуже, више погађа жене него мушкарце (Табела 1).

Табела 1. Незајослена лица која траже посао годину дана и дуже, према полу, 2004–2008 (гујорочна назайосленост)

| Година | Жене   | Мушкарци | Број жена на 100 мушкараца |
|--------|--------|----------|----------------------------|
| 2004.  | 285949 | 229188   | 125                        |
| 2005.  | 310467 | 258693   | 120                        |
| 2006.  | 297839 | 260666   | 114                        |
| 2007.  | 243328 | 229714   | 106                        |
| 2008.  | 164254 | 152535   | 108                        |

Извор: Жене и мушкарци у Србији, 2008, Београд, Републички завод за статистику

Такође, упркос високом нивоу образовања, жене нису у могућности да у истој мери као мушкарци обезбеде квалитетно запослење. Овај проблем се огледа у избору занимања, тј. у подели на „мушка“ и „женска“ занимања која још увек преовлађује у Србији. Тако су жене у великом броју запослене у сектору трговине (17,8% од укупног броја запослених жена), у здравственом и социјалном сектору (учешће од 13,2%), сектору образовања (учешће од 9,1%), финансијског посредовања (учешће од 3,1%) и хотелијерства (учешће од 3,9%) (Републички завод за статистику Србије, 2010). Жене се иначе усмеравају на послове који немају високо позициониране улоге из разлога што престижна радна места углавном захтевају рад ван уобичајеног радног времена као и честа путовања и дуже одсуствовање од куће што би могло да наруши баланс између традиционалне породичне и радне улоге жене (Бобић, 2009).

Самим тим што родни стереотипи отежавају вертикално напредовање жена, они доводе и до разлике у висини плата која представља још један извор полне неправедности на тржишту рада. Наиме, просечне зараде жена су мање од просечних зарада мушкараца и тај јаз

у зарадама се одржава из године у годину (Табела 2).

Табела 2. Просечне зараде, према полу, 2003–2008. (у хиљадама РСД)

| Година | Жене | Мушкарци |
|--------|------|----------|
| 2003.  | 17.1 | 17.4     |
| 2004.  | 20.5 | 21.5     |
| 2005.  | 25.6 | 27.6     |
| 2006.  | 31.2 | 33.5     |
| 2007.  | 38.2 | 39.6     |
| 2008.  | 44.2 | 46.4     |

Извор: Жене и мушкарци у Србији, 2008, Београд, Републички завод за статистику

Најчешћи разлог мање зараде жена лежи у томе што жене раде углавном у најслабије плаћеним привредним гранама и услужним делатностима. Потплаћеност жена више је изражена у сектору финансијског посредовања, трговине, здравственог и социјалног рада, хотелијерства, образовања и прерађивачке индустрије. У делатностима као што су државна управа и социјално осигурање; пољопривреда, шумарство и водопривреда; вађење руда и камена и производња електричне енергије, гаса и воде, просечне зараде жена чине између 90% и 100% просечних зарада мушкараца. Ипак, постоје делатности у којима просечне зараде жена учествују у зарадама мушкараца са преко 100% и то су: послови са некретнинама и изнајмљивање, грађевинарство, саобраћај, складиштење и везе и разне друштвене и личне услужне активности (Републички завод за статистику Србије, 2008б). Када је у питању разлика у висини плата жена и мушкараца, није редак случај и да жене имају мању плату иако обављају рад једнаке вредности као и мушкарци. Овај случај неправедности је, као и још многи други, законом регулисан али се често дешава да се закон у пракси не поштује.

Положај жена на тржишту рада одређује и чињеница да је међу женама знатно више рад-

ница него послодаваца. Исто тако, несразмеран је и однос послодаваца и запослених када се посматрају жене и мушкарци. Мушкарци су подједнако послодавци и запослени, док су жене у двоструко мањем броју послодавци у односу на број запослених. Такође, изостаје спремност жена да покрену сопствени бизнис и да се баве предузетништвом. Занемарљив је број предузећа купљених од стране жена, а чест је случај да се фирма само форме ради води на име жене док је стварни власник њен супруг. Разлог овоме је недостатак почетног капитала, кредитна неспособност, недостатак власништва над некретностима, као и недостатак самопоуздања и подршке.

Приказано стање положаја жена на тржишту рада указује на неповољан положај жене у низу аспеката. За већину ових аспеката полна равноправност регулисана је постојећим законодавним оквиром али можемо видети да се законске норме не поштују у потпуности, те стога долазимо до закључка да побољшање положаја жена није само питање законодавне реформе, иако она представља основу без које је немогуће унапредити остваривање права жена, већ је потребна свеобухватна промена односа друштва и државе према женском полу.

### Став према равноправности полова у области тржишта рада – приказ сродних истраживања

У свом раду *Gender ideology construction from adolescence to young adulthood*, Davis (2006) испитује повезаност тренутног контекста породице и полне идеологије младих и долази до сазнања да у адолесцентном добу девојке имају равноправније ставове по питању полних улога од младића. Bolzendahl и Myers (2004, према: Davis, 2006) и Thorthon и Young-DeMarco (2001) у својим истраживањима такође тврде да девојке заступају позитивније ставове од младића по

питању равноправности полова. Они то објашњавају тиме што од равноправног положаја мушкараца и жена девојке имају користи у том смислу што би нпр. у извршењу кућних послова, које у традиционалној подели улога обавља жена, учествовао и мушкарац, а то би женском полу представљало знатно олакшање. Насупрот томе, мушкарцима више одговара традиционална подела улога те стога девојке имају позитивније ставове према равноправности полова од младића.

Ослањајући се на то да виши степен образовања води до егалитаризма (Bolzendahl, Myers, 2004, према: Davis, 2006; Brewster, Padavic, 2000; Brooks, Bolzendahl, 2004; Cunningham, Beutel, Barber, Thotnton, 2005; Fan, Marini, 2000), односно до излагања идејама које су у складу са вредностима друштвене равноправности, а самим тим и равноправности полова, желели смо да испитамо повезаност између школског успеха испитаника и њихових ставова према једној од димензија равноправности полова – према равноправности полова на тржишту рада.

Ниво образовања родитеља и њихова запосленост су социо-демографске карактеристике које на посредан начин утичу на став ученика према равноправности полова. Многи аутори су својим истраживањима поткрепили ову тврдњу. Они ово објашњавају тиме да виши нивои образовања и запосленост мајке доводе до егалитарних схватања код саме мајке, која даље током социјализације детета утиче на схватања равноправности код детета на тај начин што је дете изложено егалитарним схватањима које гаји мајка (Bolzendahl, Myers, 2004, према: Davis, 2006; Fan, Marini, 2000; Harris, Firestone, 1998). Наиме, иако нам се на први поглед чини да дете у адолесцентском добу трага само за својим вредностима, оно скоро увек преко поистовећивања са родитељима прихвати већину основних вредности из родитељске породице, без обзира на тежину сукоба са родитељима (Вуков, 1994). Davis

(2006) је у свом истраживању показао да су адолесценти са запосленом мајком егалитарнији од оних чија је мајка незапослена, као и да су адолесценти чија мајка има виши ниво образовања егалитарнији од адолесцената чије су мајке нижег образовања.

Из анализираних истраживања на тему става према равноправности полова (Brewster, Padavic, 2000; Brooks, Bolzendahl, 2004; Cunningham, Beutel, Barber, Thotnton, 2005; Davis, 2006; Fan, Marini, 2000; Harris, Firestone, 1998; Thorthon, Young-DeMarco, 2001) можемо видети да је став према полној равноправности у њима увек био испитиван као зависна варијабла и да су истраживачи у својим истраживањима у улози независне варијабле користили полную припадност испитаника, радни статус испитаника, брачно стање испитаника, начин живота (да ли испитаник живи са родитељима или самостално), расно и етничко порекло испитаника, религијско опредељење испитаника, остварење у улози родитеља, утицај образовања као и планирање потомства. Главни закључак до којих Davis (2006) долази је да је полна идеологија у младом добу повезана са испитиваним социо-демографским карактеристикама на предвидљив начин и да је излагање идејама које су у складу са равноправношћу полова могуће преко социјализације, образовања или личног искуства коме даје и највећу вредност. Исти аутор наглашава и то да фактор који доводи до позитивног става код испитаника не нуди дугорочну заштиту од тога да касније ти исти испитаници стекну негативнији став по питању односа међу половима што нас даље наводи на закључак да ма колико се борили да равноправност полова доминира у нашем друштву, неравноправност наставља да заузима велики део наше праксе. Посматрајући призму различитих чинилаца који утичу на формирање ставова, свакако можемо доћи до вредних сазнања у ком правцу треба тежити како би се ова важна компонента демократског друштва што више унапредила.

Као што видимо, до сада су вршена многа истраживања која су имала за циљ да открију повезаност полне идеологије адолесцената са њиховим социјалним контекстом.

### **Приказ и интерпретација резултата истраживања става ученика према равноправности полова у области тржишта рада**

*Циљ нашег истраживања био је да испитамо повезаност између ставова средњошколаца према полној равноправности у области тржишта рада (као једној од димензија полне равноправности) и следећих социо-демографских карактеристика средњошколаца: пола, школског успеха, нивоа образовања родитеља, запослености родитеља, процени материјалног стања породице. У истраживању се пошло од хипотезе да су ставови према равноправности полова на тржишту рада повезани са социодемографским карактеристикама испитаника. Истраживање је реализовано у Бору на пригодном узорку од 127 средњошколаца.*

*А) Став ученика према равноправности полова у области тржишта рада као једној од димензија полне равноправности*

Основна претпоставка од које смо пошли у овом истраживању јесте та да ученици првог разреда средње школе имају позитиван став према димензији равноправности полова у области тржишта рада. Статистичка анализа потврђује нашу хипотезу о постојању позитивних ставова према претходно поменутој димензији. Добијени подаци су приказани процентуално и преко фреквенције у Табели 3.

Очигледно је да већина наших испитаника има позитиван став према димензији полне равноправности у области тржишта рада. Тако велики проценат испитаника са позитивним ставом према овој димензији полне равноправности можемо тумачити као резултат великих

промена у друштвеним улогама које су заправо и условиле настанак савременог друштва. Овај податак можемо објаснити и тиме што је већина испитаника рођена 1995. године, а с обзиром да је после 2000. године запажено знатно побољшање по питању положаја жена на тржишту рада, запослена жена је овој популацији постала уобичајена пракса. Бројчано, али не и по значају мањи проценат испитаника са негативним ставом према овој димензији равноправности полова можемо објаснити широким спектром негативних утицаја. Стереотипним представама о родним улогама великим делом доприноси неадекватно породично васпитање као и образци породичног живота који доприносе спонтаном стварању представе о родним улогама. Свој допринос даје и систем образовања преко различитог понашања и очекивања наставника који су често несвесни и ненамерни а заправо представљају важан извор неједнаког третмана девојака и младића. У ширењу стереотипних представа важну улогу играју и масовни медији како преко тзв. женских медија који промовишу садржаје „за домаћице“, тако преко представљања жена као објеката за гледање или, пак, употребом мушког рода за њихова занимања чиме их чине језички невидљивим. Као што можемо видети, биолошке разлике између мушкараца и жена, од којих заправо све и почиње, у различитим околностима могу се протумачити као супериорност једног пола над другим што код младих људи у развоју оставља значајан траг.

Табела 3. Став ученика према димензији равноправности полова у области тржишта рада

| Став ученика према димензији равноправности полова у области тржишта рада | f   | %      |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|--------|
| Позитиван став                                                            | 121 | 95,27  |
| Неутралан став                                                            | 1   | 0,79   |
| Негативан став                                                            | 5   | 3,94   |
| Укупно                                                                    | 127 | 100,00 |

До става ученика према димензији равноправности полова у области тржишта рада настојали смо да дођемо преко следећих 10 индикатора: избор кандидата за оглашени посао; услови запошљавања; услови рада; избор позива; доступност пословних положаја; зарада; стручно усавршавање и оспособљавање; напредовање на послу; отказ уговора о раду; вођење фирме.

Вредности аритметичких средина индикатора преко којих смо настојали да дођемо до става ученика према димензији равноправности полова у области тржишта, приказане су (према рангу) у Табели 4. Из ње се види да је највећа позитивност става по питању зараде. Затим следи напредовање на послу, стручно усавршавање и оспособљавање, отказ уговора о раду, избор кандидата за оглашени посао и услови рада. Статистичком обрадом добили смо идентичну аритметичку средину по питању вођења фирме и услова запошљавања, док је најнижа позитивност става изражена по питању доступности пословних положаја. Негативност става је изражена само по питању полне равноправности приликом избора позива.

Табела 4. Индикатори става према димензији равноправности полова у области тржишта рада (ранг)

|                                     | Mean   | N   | Std. Deviation |
|-------------------------------------|--------|-----|----------------|
| Зарада                              | 4.6535 | 127 | .68577         |
| Напредовање на послу                | 4.5157 | 127 | .79666         |
| Стручно усавршавање и оспособљавање | 4.4449 | 127 | .76953         |
| Отказ уговора о раду                | 4.3268 | 127 | .91369         |
| Избор кандидата за оглашени посао   | 4.2756 | 127 | .83025         |
| Услови рада                         | 4.2362 | 127 | .79139         |
| Услови запошљавања                  | 4.1614 | 127 | .84722         |
| Вођење фирме                        | 4.1614 | 127 | 1.07623        |
| Доступност пословних положаја       | 4.0394 | 127 | .96075         |
| Избор позива                        | 2.7874 | 127 | 1.12073        |

Б) *Повезаност социо-демографских карактеристика ученика са њиховим ставом према потпуној равноправности у области тржишта рада*

Полазећи од многим истраживањима утврђеног становишта да став зависи и од његове инструменталне вредности, поставили смо хипотезу да постоји повезаност између пола испитаника и њихових ставова према димензији полне равноправности у области тржишта рада, односно да девојке имају позитивније ставове од младића према овој димензији полне равноправности. Униваријантном GLM методом добили смо F-вредност која износи 16,87 ( $F > 1$ ) и p-вредност од 0,00 ( $p < 0,01$ ) што нас наводи на закључак да је повезаност између пола испитаника и њихових ставова према овом питању статистички значајна на нивоу 0,01. На основу вредности аритметичке средине можемо закључити да девојке ( $M = 4.3366$ ) имају позитивније ставове од младића (3.9633) према овој димензији полне равноправности, што се може објаснити инструменталном вредношћу става, односно тиме да младићима одговара различито вредновање полова с обзиром на то да су они у повлашћеном положају. Овим резултатима закључујемо да је полна припадност испитаника социо-демографска карактеристика која је повезана са ставом ученика према овом питању.

Школски успех ученика је наредна социо-демографска карактеристика чију смо повезаност са ставом ученика према равноправности полова на тржишту рада желели да испитамо. Хипотеза коју смо у складу са тим поставили је да постоји повезаност школског успеха испитаника и њихових ставова према претходно споменутој димензији полне равноправности. Наша претпоставка је била да испитаници са бољим школским успехом имају позитивније ставове према овом питању од испитаника са слабијим или нижим школским успехом. На основу вредности F-теста која износи 6,02 ( $F > 1$ )

и p-вредности од 0,01 ( $p < 0,05$ ) можемо закључити да је повезаност између школског успеха испитаника и њихових ставова према овом питању статистички значајна на нивоу 0,05. На основу вредности аритметичке средине закључили смо да испитаници са бољим школским успехом имају позитивније ставове према питању равноправности полова на тржишту рада од испитаника са нижим школским успехом.

Ниво образовања родитеља наредна је социо-демографска карактеристика ученика чију смо повезаност са ставом ученика према димензији полне равноправности на тржишту рада желели да испитамо. Ослањајући се на то да виши нивои образовања воде до усвајања и ширења егалитарних схватања, поставили смо хипотезу да постоји повезаност између нивоа образовања родитеља испитаника и њихових ставова према димензији равноправности полова у области тржишта рада, односно да испитаници чији родитељи имају виши ниво образовања имају позитивније ставове према овом питању од испитаника чији родитељи имају нижи ниво образовања. Подаци су обрађивани посебно према образовању мајке и према образовању оца. Када је у питању образовање мајке, наша хипотеза је потврђена. На основу вредности F-теста која износи 3,77 ( $F > 1$ ) и p-вредности од 0,026 ( $p < 0,05$ ) можемо закључити да је повезаност статистички значајна на нивоу 0,05 и да испитаници чије мајке имају виши/висок степен стручне спреме имају позитивнији став према потпуној равноправности на тржишту рада од испитаника чије мајке имају средњи ниво образовања. Такође, испитаници чије мајке имају средњи ниво образовања имају позитивнији став према овом питању од испитаника чије су мајке са основном школом. Када је у питању образовање оца, наша претпоставка није потврђена. На основу вредности F-теста која износи 1,86 ( $F > 1$ ) и p-вредности од 0,16 ( $p < 0,05$ ) можемо закључити да повезаност између образовања оца и става ученика

према димензији полне равноправности на тржишта рада није статистички значајна.

Испитивали смо и повезаност запослености родитеља са ставом ученика према димензији равноправности полова у области тржишта рада. У овом случају, пошли смо од претпоставке да постоји повезаност између запослености родитеља и ставова испитаника, односно да испитаници чија су оба родитеља запослена имају позитивније ставове према овом питању од испитаника из породица у којима је један од родитеља незапослен, као и да испитаници чија је мајка запослена имају позитивније ставове према овом питању од испитаника чија је мајка незапослена. Међутим, наша хипотеза није потврђена. На основу вредности F-теста која износи 1,80 ( $F > 1$ ) и р-вредности од 0,169 ( $p < 0,05$ ) можемо закључити да не постоји статистички значајна повезаност.

Хипотеза да постоји повезаност између процењеног материјалног стања породице испитаника и њихових ставова према испитиваној димензији, односно да што је материјално стање испитаника процењено као боље, то је став према овом питању полне равноправности позитивнији и обрнуто овим истраживањем није потврђена.

### **Закључна разматрања**

На основу претходно приказаних резултата можемо да закључимо да ученици првих разреда средњих школа у Бору имају позитиван став према димензији равноправности полова у области тржишта рада. Позитивност се огледа по питању свих индикатора преко којих смо покушали да дођемо до става испитаника, осим по питању једног индикатора – избора позива. Када је у питању повезаност става испитаника и њихових социо-демографских карактеристика дошли смо до следећих закључака:

- Девојке заступају позитивније ставове према овом питању од младића.
- Ученици са бољим школским успехом имају позитивније ставове према овом питању од ученика са нижим школским успехом.
- Испитаници чије су мајке са вишим нивоом образовања имају позитивније ставове од испитаника чије су мајке са нижим нивоом образовања.
- Не постоји повезаност између нивоа образовања оца и испитиваног става.
- Не постоји повезаност између запослености родитеља и испитиваног става.
- Не постоји повезаност између процењеног материјалног стања испитаника и испитиваног става.

Без обзира на то што су ови резултати скромног обима, ипак могу скренути пажњу на неке непожељне појаве у васпитно-образовном процесу и подстаћи на размишљање о другим сложенијим питањима.

Још једном морамо констатовати да је равноправност полова у области тржишта рада свакако једна од неопходних димензија за постизање равнотеже у односима жена и мушкараца, односно за постизање равноправности полова који је пак један од основних услова за развој демократског друштва. У савременим друштвима, систему васпитања и образовања намеће се обавеза да се садржајем и начином рада мења друштвени контекст и буде промотер нових друштвених вредности, а самим тим и принципа на којима почива полна равноправност. Школа као васпитно-образовна институција, због степена своје организованости као и дужине трајања, има могућност да позитивно утиче на формирање ставова према равноправности полова. Да би успешно радила на овом питању потребно је свакодневни живот и рад школе прилагодити принципу полне равноправности. Дакле,

ово није питање креирања новог школског предмета, већ се ради о развијању новог приступа настави, увођењу садржаја прожетог идејом равноправности полова, у обуке наставног особља и употреби уџбеника у којима је третман различитих полова избалансиран и којима се како експлицитно тако и имплицитно врши сузбијање стереотипа и предрасуда према припадницима

других група. Школа као таква може позитивно да утиче на формирање ставова ученика према равноправности полова али и да неутралише негативне утицаје других фактора. Овим не тврдимо да васпитно-образовни систем може сам да разреши односе између полова, али се добро организованим васпитно-образовним радом може много постићи по том питању.

## Литература

- Бабовић, М. (2007). *Положај жене на тржишту рада у Србији*. Београд: Програм Уједињених нација за развој. Доступно на:
- <http://www.politickaodgovornost.org/files/Polozajzenanatrzisturada.pdf> [20.5.2010.]
- Бобић, М. (2009). *Родне неједнакости на тржишту рада и подстицаји европских интеграција*. Београд: Европски покрет у Србији. Доступно на: <http://www.emins.org/sr/publikacije/knjige/10-Rodne-nejednakosti-na-trzistu-rada-u-Srbiji.pdf>. [20.5.2010.]
- Влада Републике Србије (2008а). *Стратегија за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности*. Доступно на: [www.zenskavlada.org.rs/downloads/nacionalna\\_strategija.doc](http://www.zenskavlada.org.rs/downloads/nacionalna_strategija.doc). [20.5.2010.]
- Влада Републике Србије (2008б). *Национални план активности за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности (2007-2010)*. Доступно на: [http://www.brand-co.net/zzrp/pdf/4\\_dokumenti/drzavni/akta\\_Republike\\_Srbije/nacionalni\\_plan\\_aktivnosti.pdf](http://www.brand-co.net/zzrp/pdf/4_dokumenti/drzavni/akta_Republike_Srbije/nacionalni_plan_aktivnosti.pdf) [20.5.2010.]
- Вујачић, Ј. *Институционални механизми за родну равноправност Републике Србије*. Доступно на: <http://www.gov.me/files/1224501927.ppt> [30.9.2010.]
- Вуков, М. (1994). *Пушеви и сиранишнице породице: породица и млади*. Београд: Култура.
- Докмановић, М. (2006). *Жене и економске промене, 2000-2005*. Суботица: Женски центар за демократију и људска права. Доступно на: [http://www.globalizacija.com/doc\\_sr/s0082tra.htm](http://www.globalizacija.com/doc_sr/s0082tra.htm). [20.5.2010.]
- Закон о забрани дискриминације (2009). *Службени гласник РС*, број 22/09, Београд.
- Закон о јавном информисању (2003). *Службени гласник РС*, број 43/03, Београд.
- Закон о равноправности полова (2009). *Службени гласник РС*, број 104/09, Београд.
- Закон о раду (2005). *Службени гласник РС*, број 24/05, Београд.
- Зорић, Ј., Дичић, Н., Петковић, Н. (2008). *Радна права жена у Србији*. Београд: Београдски центар за људска права. Доступно на: [http://www.bgcentar.org.rs/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=4:publikacije&download=148:radna-prava-ena-u-srbiji&Itemid=54](http://www.bgcentar.org.rs/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4:publikacije&download=148:radna-prava-ena-u-srbiji&Itemid=54) [30.9.2010.]
- Јарић, В. и Радовић, Н. (2010). *Речник родне равноправности: 102 појма родне равноправности за 102 године освајања женских људских права*. Београд: В. Јарић: Н. Радовић: Heinrich Böll Stiftung, Југоисточна Европа.
- Кривични закон (2005). *Службени гласник РС*, број 107/05, Београд.

- Петрушић, Н., Константиновић-Вилић, С, Жунић, Н. (2006). *Правна клиника - метод учења и родној сензибилисања студенткиња/студената права*. Темуга [online], 11(3). Доступно на: <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/1450-6637/2008/1450-66370803005P.pdf#search=»Правна клиника»> [20.5.2010.]
- Пешикан, А, Маринковић, С. (2006). Компаративна анализа типичног женског и мушког лика на илустрацијама у уџбеницима за први разред основне школе. *Психологија*, 39(4). Доступно на: <http://scindeks-clanci.nb.rs/data/pdf/0048-5705/2006/0048-57050604383P.pdf#search=»pesikan»> [20.5.2010.]
- Породични закон (2005). *Службени гласник РС*, број 18/05, Београд.
- Републички завод за статистику Србије (2005). *Анкета о радној снази, 2004*. Доступно на: <http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [30.9.2010.]
- Републички завод за статистику Србије (2006). *Анкета о радној снази, 2005*. Доступно на: <http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [30.9.2010.]
- Републички завод за статистику Србије (2007). *Анкета о радној снази, 2006*. Доступно на: <http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [30.9.2010.]
- Републички завод за статистику Србије (2008а). *Анкета о радној снази, 2007*. Доступно на: <http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [30.9.2010.]
- Републички завод за статистику Србије (2008б)- *Жене и мушкарци у Србији*. Београд. Доступно на: <http://webzrzs.stat.gov.rs/axd/dokumenti/razno/MuZe08sfinal.pdf> [30.9.2010.]
- Републички завод за статистику Србије (2009). *Анкета о радној снази, 2008*. Доступно на: <http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [30.9.2010.]
- Републички завод за статистику Србије (2010). *Анкета о радној снази, 2009*. Доступно на: <http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/> [30.9.2010.]
- Рот, Н. (2006): *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Brewster, K. L. и Padavic, I. (2000). Change in gender-ideology, 1977-1996: the contributions of intracohort change and population turnover. *Journal of Marriage and Family* [online], Volume 62, No. 2. Доступно на: <http://www.sociology.psu.edu/graduate/Fall2010Prosem/Readings-Firebaugh/cohortreplacementexample.pdf> [25.5.2010.]
- Brooks, C. i Bolzendahl, C. (2004). The transformation of US gender role attitudes: cohort replacement, social-structural change, and ideological learning. *Social Science Research* [online], Volume 33, Issue 1. Доступно на: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X03000413> [25.5.2010.]
- Cunningham, M., Beutel, A., Barber, J. i Thornton, A. (2005). Reciprocal relationships between attitudes about gender and social contexts during young adulthood. *Social Science Research* [online], Volume 34, Issue 4. Доступно на: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X05000177> [25.5.2010.]
- Davis, S. (2006) Gender ideology construction from adolescence to young adulthood. *Social Science Research* [online], Volume 36, Issue 3. Доступно на: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X06000688> [25.5.2010.]

- Fan, P. i Marini, M. (2000) Influences on gender-role attitudes during the transition to adulthood. *Social Science Research* [online], Volume 29, Issue 2. Доступно на: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X99906695> [25.5.2010.]
- Harris, R. J. i Firestone, J. M. (1998). Changes in predictors of gender role ideologies among women: a multivariate analysis. *Sex Roles* [online], Volume 38, Nos. 3/4. Доступно на: <http://www.springerlink.com/content/l510kr3285g61w3r/> [25.5.2010.]
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation in SPSS*. Chapman and Hall/CRC. Доступно на: [http://ebookey.org/Handbook-of-Univariate-and-Multivariate-Data-Analysis-and-Interpretation-with-SPSS-by-Robert-Ho\\_317571.html](http://ebookey.org/Handbook-of-Univariate-and-Multivariate-Data-Analysis-and-Interpretation-with-SPSS-by-Robert-Ho_317571.html) [10.2.2011.]
- Thorthon, A. i Young-DeMarco, L. (2001). Four decades of trends in attitudes toward family issues in the United States: the 1960s through the 1990s. *Journal of Marriage and Family* [online], Volume 63, No. 4. Доступно на: [www.sites.google.com/site/msolomon/Thornton.pdf](http://www.sites.google.com/site/msolomon/Thornton.pdf) [25.5.2010.]

### Summary

*Equality of genders refers to the same status of women and men and this refers to the obtaining equal conditions for both genders for realisation all the potentials so that they can contribute to the whole development of society and themselves as individuals. Gender equality, as well as other key factors of democratic society, such as education about peace public and private responsibilities of the citizens, respecting differences or creating intercultural relations is in fact one of the aims which a pedagogical-educational system should realise, and this is possible if it is thoroughly connected with the pedagogical-educational praxis. In this paper, we are studying attitudes of students towards gender equality in the field of job market and we shall try to determine if certain socio-demographic characteristics of students are connected with their attitudes towards this dimension of gender equality. We chose this approach to the problem because of the fact that based on the attitudes of certain issues we can, although not for sure, foresee behaviour of people and because of the fact that a school, as one of the factors of socialisation has the potential to creatively work in the field of gender equality, and it is necessary to base its work on the results of the studied attitude of students towards the issues.*

**Key words:** attitude, gender equality, job market.



**Кристина Пекеч<sup>1</sup>, Бојана Радујко**

**Филозофски факултет, Београд**

**Прегледни рад**

## **Теоријски плурализам и/или монизам у наукама о васпитању: којим путем треба ићи?<sup>2</sup>**



**Резиме:** Окосницу за писање овог рада представља дилема која се може изразити следећим питањем: да ли је за даљи развој наука о васпитању потребно усагласити и ујединити различите теорије о васпитању и образовању у једну окосницу и свеобухватну теорију или није? Циљ рада јесте управо сагледавање односа између теоријског плурализма и/или монизма са аспекта наука о васпитању – андрагогије и педагогије. У складу са постављеним циљем, даја је и анализа схватања различитих аутора везано; изражено је да ли је теоријска мношвеност предност или мана, односно треба ли тежити унификацији и сингуларизму теорија. Анализирана је (не)реалност постојања описности да заправо теоријски монизам води у догматизам. Даље, приказано је какве импликације може да на развој науке има теоријска мношвеност с једне стране, односно теоријски сингуларизам с друге стране. Посебно је истакнут однос између теоријских конструкција и њихове примене у пракси васпитања и образовања. Резултати анализе упућују на могући путањ у даљем развоју андрагогије и педагогије.

**Кључне речи:** теоријски плурализам, теоријски монизам, науке о васпитању, теорија васпитања.

### **Увод**

На самом почетку нашег истраживања постављамо питање које нас је подстакло на овај својеврсни истраживачки поход: да ли је за раз-

вој и достизање вишег степена зрелости наука о васпитању битно да се различита схватања и концепције усагласе и да се дође до обједињујуће филозофије васпитања прихваћене од стране свих „укључених страна“? Да ли то подразумева и потребу уједначавања терминологије, јер „...што је терминологија једне научне дисциплине прецизнија, то више изражава зрелост науке“ (Савићевић, 2007: 185)? Треба ли да тежимо униформности у погледу коришћења и значења базичних појмова везаних за науке о васпитању,

<sup>1</sup> kpekac@f.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију (Филозофски факултет, Београд) *Модели проценивања и стравеије унапређивања квалитета образовања* (179060), који финансира Министарство науке и технологије Републике Србије.

као што су – образовање, настава, васпитање, учење, поучавање, наставник, ученик...?

Постоје, уопштено гледајући, два супротна мишљења о овом проблему. Са једне стране су научници који сматрају да је неопходно постојање плурализма теорија и да оне омогућавају прогрес одређене научне области. На другој страни су они који критикују постојање мноштва теорија, јер уносе забуну и конфузију у погледу терминологије, појмова и концепција, и уместо да објашњава – теорија још више компликује схватање и тумачење одређене појаве или феномена из праксе васпитања и образовања.

„Постоји тензија између теоријског плурализма и теоријског монизма...“, истиче Ристић (1995: 165). Управо та „тензија“, њене позитивне и негативне стране, последице и предикције, биће предмет садржаја нашег рада.

### Аргументација за и против теоријског плурализма

Да ли је за даљи развој наука о васпитању и образовању боље да постоји више различитих теорија, или би плодносније било када би постојала једна свеобухватна теорија? Треба ли тежити теоријској мноштвености или теоријском сингуларизму? Које су могуће импликације једног или другог приступа? Ово су нека од питања на која су различити аутори покушали да дају одговор, а ми ћемо покушати анализирати њихове тезе и аргументацију.

Један од аутора чије мишљење сматрамо важним за ову тему јесте Ројс (Rouse, 1985; према: Ристић, 1995) који износи схватање да теоријска мноштвеност представља озбиљан проблем јер ставља тешке интелектуалне захтеве пред истраживача и у суштини је индикатор незнања о проучаваној појави.

Према његовом схватању, научни развој карактеришу четири нивоа. Први и најнижи ниво развоја је *иренаучна филозофска сјеку-*

*лација*. *Емпиријска експлорација* је други ниво и овде Ројс види тренутни статус психологије као науке. Не улазећи у оправданост овакве поделе, примећујемо да придеви којима овај аутор описује психологију као науку: „...појмовно плуралистичка, мултиметодолошка, мултиваријантна, мултиепистемичка, мултипарадигматичка, мултисистемска, мултидисциплинарна и мулти-теоријска...“ (Rouse, 1985; према: Ристић, 1995: 162), у великој мери одговарају и наукама о васпитању. На трећем нивоу развоја требало би да се ради на *усавршавању методологије* за контролисану опсервацију и квантификацију. Четврти ниво подразумева *теоријску формализацију и унификацију*. Науку, према Ројсу, можемо сматрати зрелом тек када је достигла четврти степен развоја. Према овој подели, закључујемо, педагогија и андрагогија су тек на другом нивоу развоја и као такве су још увек *незреле науке* (можемо да се запитамо да ли постоји иједна наука која би према овим критеријумима могла да буде окарактерисана као зрела?).

Разрађујући идеју о теоријском плурализму, Ројс разликује *симултани* од *секвенцијалног* плурализма. Симултани плурализам подразумева да постоји више различитих теорија о истој појави које истовремено егзистирају у одређеној научној области. Секвенцијални плурализам означава такође постојање различитих теорија о истој појави или делу стварности, али кроз различито време, где заправо једна теорија следи другу. Када посматрамо науке о васпитању, збуњује нас то што је у њима присутан и симултани и секвенцијални плурализам.

Да појаснимо, постоје различите теорије о истим феноменима које су се хронолошки јављале у различитим епохама. Неке су опстале, док су друге оповргнуте каснијим истраживањима и новим подацима. Али све време више различитих теорија коегзистира у области наука о образовању. Када гледамо овај критеријум, науке о васпитању се опет сврставају у *незреле нау-*

ке, јер, према схватању које даје Ројс, зреле науке карактерише типично секвенцијални плурализам.

Поред ова два вида теоријског плурализма, Ројс говори и о два облика теоријске мноштености: *комплементарности и/или сујарништво теорија*. Две теорије су комплементарне када објашњавају различите сегменте општег подручја проучавања. Облик супарништва имамо када две теорије објашњавају исти сегмент проучаване појаве. Претпоставља се да комплементарност сигнализује зрелост науке, док супарништво упућује на њену незрелост. Међутим, ситуација најчешће није тако једноставна, те се Ристић са правом пита: „Шта када се домени двеју теорија пресецају – да ли су тада и такмичарске и комплементарне?“ (Ристић, 1995: 162). Везано за ову поделу, поменућемо још Радниција (Radnitzky) који заступа тезу да се супарништво или „...поларитет теорија са сазревањем науке преображава у комплементарност“ (према: Ристић, 1995: 163).

За разлику од Ројса, који теоријски плурализам сматра индикатором „незрелости“ науке и њене слабости, Фејерабенд (Feuerabend; према: Ристић, 1995: 164-165) сматра да је плурализам не само пожељан, већ и неопходан фактор у развоју науке. Његово став је да униформност у мишљењу доводи до „стагнације науке“ и да је, без обзира на степен зрелости науке, потребно да постоји мноштво теорија које ће подстицати њен развој.

Уколико се сложимо са схватањем о потреби за плурализмом теорија у наукама о васпитању, можемо овде да ставимо тачку. Али, уколико бисмо се приклонили ауторима који тврде да је потребно постићи сагласност и теоријску унификацију, неизбежно би се јавило питање да ли је и како је то могуће остварити.

## Аргументација за и против теоријског монизма

Након анализе разлога који иду у корист или против теоријског плурализма, сада ћемо размотрити аргументацију за и против сингуларизма научних теорија. Аутори који се залажу за овај став углавном заступају идеју о стварању јединствене теорије, док противници овог става као главну ману истичу опасност од појаве догматизма.

Можемо да приметимо да је потреба за стварањем једне опште, над-теорије, која би обухватила и објединила мноштво других, слична захтеву за *једноставношћу теорије* који долази из области логике.

У основи овог захтева који се одавно поставља пред научну теорију стоји став да „...основне појмове треба свести на најнеопходнију меру“ (Милић, 1978: 312). У корист ове тезе Милић наводи потребу да „...теоријска сазнања буду јасна, што одређенија и да их је што лакше примењивати“ (Милић, 1978: 315). Али истичући како се естетско начело да „једноставно значи лепо“ не може да се некритички пренесе на поље теорије, Милић износи сумњу да једна „сувише поједностављена“ теорија може да одговори свим захтевима који се пред њу постављају.

Описали бисмо као контроверзно решење за достизање унификације теорија и превазилажење теоријске мноштености које даје Ројс. Критикујући ово решење, Киченер (Kitchener, 1985; према: Ристић, 1995: 166) га сумира на следећи начин: „Симултани плурализам (који је рђав) даће једног дана пут ка теоријском монизму (који је добар) који ће заузврат дати секвенцијални плурализам (који је такође добар)“. Објаснићемо о чему се заправо ради.

Ројс износи концепцију научног прогреса, са основним постулатима да су све теорије релативне и пролазне, да наука усваја најподобнију

теорију за одређени домен, и да се развој науке одликује развојем сукцесивно све бољих теорија. Његово решење превладавања теоријског плурализма подразумева произвођење још више теорија, које треба да имају већу снагу од претходних и да превазиђу њихове слабости. Он се залаже за вредновање и процену теорија, које за циљ имају одабир мањег броја теорија велике теоријске моћи или „...идентификовање алтернативе која највише обећава, а не елиминација алтернатива“ (Роусе, 1985; према: Ристић, 1995: 164).

Постоји тензија између теоријског плурализма и теоријског монизма., рекли смо још у уводу рада, и Ројс као заступник унификације сматра да би ту тензију „...требало одржавати (на високом нивоу и континуирано) јер су и плурализам и монизам потребни за оптимални прогрес“ (према: Ристић, 1995: 165). Развој науке који тежи одабиру најподобнијих теорија, имплицира нужност плурализма и произвођења нових теорија. Да би се дошло до унификације и теорија које би биле свеобухватне, неопходно је претходно постојање плурализма.

Бројни аутори (Popper, Lakatos, Feysabend) се не би сложили са идејом унификације научних теорија. Један од разлога против теоријског монизма је опасност од настанка догматизма у науци. Није све могуће емпиријски проверити, али то не значи да треба да престанемо да истражујемо.

Професор департмана за физику Новосадског универзитета М. Ђирковић у свом чланку *О догматском погледу на улогу теорије у науци* цитира А.С. Едингтона (његове ставове још из 1933) и наводи: „Боље је директно признати да теорија има, и треба да има, важан удео у одређењу веровања. За читаоца који је одлучио да избегне теорију и да прихвати само потпуно опсервационе податке, све књиге из астрономије су забрањене. (...) Само кроз теорију ове опсер-

вације могу бити преведене у знање о спољном универзуму“ (Ђирковић, 2010). Иако Ђирковић научној теорији супротставља догму, ипак не искључује значај веровања у науци. За нас је интересантна његова теза да и „теорија у науци може постати догма“, али и то да је „...догматизам у науци мање опростив од догматизма у религији, банкарству или спорту“.

Како се теоријска мноштвеност и унификација испољавају на конкретним примерима у наукама о васпитању, и у каквој је то вези са развојем науке – предмет је следећих поглавља у нашем раду.

### Теоријски плурализам: импликације на праксу

За боље разумевање узрока настанка различитих идеја, теорија и концепција о васпитању и образовању, морамо да се „вратимо кроз време“ и испитамо почетке њиховог јављања. Ако бисмо претходну тезу хтели да представимо метафором реке, рекли бисмо да са широко разгранате делте, где се река улива у море, пловимо узводно, до самог изворишта. Остајући при овој метафори, сам извор или бунар представљао би филозофију. Овај наш став на систематичан и јасан начин исказао је Мос: „Историја научне мисли учи нас, дакле: 1. да научна мисао никада није била потпуно одвојена од филозофске мисли; 2. да су велике научне револуције увек биле одређене поремећајима или променама у филозофским концепцијама; 3. да се научна мисао (...) не развија *in vacuo*, него се увек налази у једном оквиру идеја, основних принципа (...) за које се, обично, сматрало да у правом смислу речи припадају филозофији“ (Мос, 1998; према: Шушњић, 2007: 264).

Проучавање различитих филозофских праваца важно је, јер иза строгих научних теорија често стоје одређене филозофске оријентације и уверења аутора који их заступају. У овом

смислу подржавамо тезу о комплементарности науке и филозофије, према којој „...филозофија обједињује резултате научних истраживања“ (Исто, 2002: 205). Док наука одговара на питање *шта* (има аутора који би њен домет ограничили на питање *како*), филозофија нам даје одговор на питање *за који циљ*. Када то пренесемо на поље васпитања, филозофија разматра питања као што су зашто људе треба васпитавати, са којим циљем, као и које вредности треба развијати (Исто, 2002: 11).

За потребе нашег рада неопходно је да одредимо који су то основни правци у филозофији, основне парадигме, и какав је њихов утицај на теорију и праксу васпитања и учења. Иако се филозофија образовања, као посебна грана филозофије, конституисала у XX веку, мисли о образовању и васпитању постојале су још у теоријама филозофа старе Грчке, Сократа, Платона и Аристотела (погледати: Elias, Merriam, 1980: 9). Под филозофијом образовања овде подразумевамо субдисциплину филозофије „...која проучава битна филозофска питања у области образовања и учења“ (Исто, 2002: 15).

Елијас и Меријам (Elias, Merriam, 1980) наводе главна питања из области образовања, а на која различити филозофски правци дају своје, најчешће другачије а неретко и супротне, одговоре. Потребе и интереси ученика, метод и поучавање, питање садржаја образовања, схватање интелектуалног развоја, развој курикулума, улога друштвених институција у образовању, социјализација и вредности које се желе пренети – само су нека од питања којима се баве теоретичари у оквирима појединих филозофских оријентација. Савићевић предвиђа да будућност наука о васпитању (педагогије и андрагогије) лежи у темељном промишљању и критичкој рефлексiji различитих парадигми у овој области, посебно истичући да „...у наукама о васпитању не постоји преовлађујућа, доминантна па-

радигма већ парадигматски плурализам“ (Исто, 2002: 213).

Различите теорије о образовању и васпитању деце и одраслих, а које су изнедрили поменути филозофски правци – либерализам, прагматизам, хуманизам, бихејвиоризам, прогресивизам и аналитичка филозофија – имале су и даље имају значајан утицај на васпитну праксу.

Тако је либерална филозофија утицала на давање значаја проучавању и поновном читању писаних дела великих аутора из области књижевности, али и природних и друштвених наука. Са друге стране, теоретичари прагматизма упозорили су да учење не треба да буде ограничено само на преношење знања са учитеља на ученика, већ да је важно да ученик сам доживи и кроз сопствено искуство усвоји тражена знања и вештине. Појавом филозофије хуманизма, у области наука о васпитању и образовању, акценат се помера на самог ученика и његове (образовне) потребе. Мислиоци и аутори тог доба који су писали о васпитању наглашавају значај аутономије личности, широк спектар знања из различитих области, читање класичних дела, уметност и филозофију, те развој целокупне личности. Бихејвиоризам је допринео потпуно другачијем гледишту и тиме такође утицао на образовну праксу. Аутори ове оријентације изнедрили су учење засновано на исходима. Учење компетенција поспешило је сегмент области образовања који се тиче тренинга и обука, односно стручног образовања и стицања вештина. Фрејер је својим прогресивистичким и јединственим методом описмењавања одраслих (који подразумева упознавање са локалним дијалектом, одабир кључних речи из локалног говорног језика, те заснивање наставе читања и писања на речима и изразима блиским полазницима) постигао да описмени 350 људи за 40 дана. Теоретичари аналитичке филозофије скренули су пажњу на потребу увођења реда у оно што би методоло-

зи ортодоксне оријентације назвали речником у научној теорији.

Све поменуте теорије јављале су се секвенцијално, али су наставиле да симултано коегзистирају у области наука о васпитању. Да ли су ове, како би Ројс рекао (Royce, 1985; према: Ристић, 1995), „мултипарадаигматске и мултитеоријске“ науке, педагогија и андрагогија, због тога „незреле“? Да ли је постојање великог броја различитих теорија њихов хендикеп или предност, посебно имајући у виду васпитно-образовну праксу? Како Ристић наводи: „Теорија не би требало да буде схваћена само као систем знања, него и као средство стицања нових знања...” (1995: 157), јер је једна од основних функција научне теорије како да објасни одређене феномене, тако и да пружи оквир за нова сазнања и за извођење хипотеза које ће бити потврђене или оповргнуте будућим истраживањима у тој области.

Видели смо да је сваки од филозофских праваца у области васпитања имао значајног утицаја на даљи развој како теорије, тако и праксе образовања и учења. Овај утицај подразумева и продубљивање, али и ширење области проучавања наука о васпитању. Како Шушњић наводи, нова сазнања „...не долазе толико од открића нових историјских извора, колико од постављања нових питања изворима, и замене старих начела његовог тумачења новим, када ти извори зраче новим значењима“ (2007: 262). Закључак који нам се намеће анализом импликација мноштва теорија на васпитно-образовну праксу, упућује на оправданост става који брани теоријски плурализам.

### **Теоријски монизам: импликације на праксу**

Теоријски монизам или сингуларизам, према неким ауторима, има за циљ надвладавање конфузије и „терминолошког хаоса“ често

присутних на пољу науке, а због мноштва различитих, сличних или пак потпуно супротних теорија које су присутне у наукама о васпитању. Обзиром на више пута помињано питање потребе за разрешењем терминолошко-појмовне конфузије у овој области, посветићемо му посебну пажњу.

Савићевић наводи да је „обликовање терминологије задатак сваке научне дисциплине. (...) Што је терминологија једне научне дисциплине прецизнија, јаснија, то више изражава зрелост науке“ (Савићевић, 2007: 185). Изнета теза у складу је са критеријумима које даје Мрмак онда када наводи основне критеријуме који потврђују статус једне науке, а међу којима је и потреба за уједначавањем терминологије. Да будемо прецизни, степен оформљености сваке науке зависи од дефинисања њеног предмета истраживања, одређења њеног места у систему наука и веза са другим наукама, степена и броја „сагласности“ научних истина проверених путем истраживања, постојања израђене методологије истраживања и постојања заједничке терминологије „којом се споразумевају припадници те науке чије је значење прецизно дефинисано“ (Савићевић, 1991: 198).

Према ортодоксном гледишту (Carnap, Franck, Hempel и др.) хипотезе и теоријски изрази који чине научну теорију „...морају да буду повезани са емпиријским језиком...” (према: Ристић, 1995: 151-152), односно да одговарају њиховој употреби и значењу које имају у пракси. Ово повезивање врши се помоћу „правила кореспонденције“ или „координативних дефиниција“.

Управо теоретичари аналитичке филозофије теже ка уношењу реда у терминологију наука о васпитању и такође наглашавају значај разумевања појмова у пракси, које треба да дефинише и њихово значење и употребу у теорији. Тако су Лосон и Патерсон (према: Elias, Merriam, 1980), као истакнути представници овог правца,

учинили покушај да разјасне основне појмове у наукама о васпитању, као што су појам *едукације, наставе и учења*. Као пример навешћемо нека од њихових истраживања значења термина *едукација* (напомињемо да је ово термин који долази са енглеског говорног подручја и да није адекватан за употребу у нашем језику, али смо га за потребе овог рада узели као пример тумачења појма из области васпитања и образовања). И они наводе одређена правила на основу којих се одређује значење неког појма, слично ортодоксном гледању методолога на структуру научне теорије. За сваки појам је важно одредити опсег. На нашем примеру, треба да се запитамо кога је све могуће едуковати: биљке, животиње или човека? Разумљиво, закључујемо да се појам едукација може односити само на човека.

Даље, како аутори наводе, важно је одредити у каквој вези је дати појам са сличним или сродним појмовима. Они одвајају образовање од тренинга; за разлику од образовања, како кажу, тренинг има циљ изван саме особе па се из тог разлога не може сматрати образовањем. Разликује се и од појма самообразовање, јер уобичајена употреба имплицира да едукација подразумева интеракцију са неким. Имајући у виду различите теорије образовања, треба анализирати и (не)правилну употребу метафора везаних за ову област. Можемо ли едукацију представити метафором раста? Према поменутиим представницима аналитичке филозофије – то није могуће. Сва жива бића расту и то укључује и биљке и животиње. Али, како смо раније утврдили, не можемо едуковати сва жива бића, већ само човека. Самим тим, није исправно користити метафору раста за опис појма едукације.

Већ сада је јасно да би се уколико би се сви држали ових правила, теорије васпитања знатно редуковале. Морамо да признамо како разумемо потребу разјашњења бар основних појмова у педагогији и андрагогији, јер би то увелико олакшало разумевање и истраживање ових фе-

номена. Што је још важније, побољшала би се комуникација међу различитим истраживачима и теоретичарима васпитања, што би, верујемо, довело до бржег развоја ове области. Па ипак, не можемо остати слепи пред критикама које се оправдано упућују мислиоцима аналитичке филозофије.

Главна критика унификацији поимања и теорминологије односи се на питање објективности. Можемо замерити што Патерсон, у својим анализама основних појмова педагогије и андрагогије, синтагму „образовање одраслих“ ограничава само на либерално образовање, искључујући сваки вид стручног усавршавања, основно образовање одраслих и друго. Његова дефиниција осликава један део праксе (образовања одраслих у Америци), а који он сматра довољним и јединим одговарајућим за одређење појма, а и термина.

Не можемо се сложити са оваквим тумачењем појма јер знатно сужава област образовања одраслих на само један његов сегмент. Приликом тумачења ове, али и других теорија, јасно је да је потпуна објективност немогућа – јер су увек људи (научници) ти који анализирају, критикују, тумаче, мере и дефинишу феномен који је предмет проучавања, а они су неминовно под утицајем одређеног склопа ставова и уверења.

Не само то, не можемо а да се не запитамо да ли је могуће доћи до сагласности око значења кључних појмова у наукама о васпитању, ако имамо на уму њихово порекло; бројност различитих говорних подручја као једног од извора термилошке конфузије, различите ауторе, разноликост праксе образовања и васпитања и филозофских идеја које стоје у позадини ових разлика? Већ помињан термин „едукација“ не постоји изворно у нашем језику. Треба ли да се одрекнемо домаћих термина и усвојимо називе из других говорних подручја или они треба да се одрекну, рецимо, термина едукација и ус-

воје термине образовање и васпитање? Можда би требало да осмислимо нове термине?

На овом месту усуђујемо се да закључимо да је готово немогуће усагласити терминологију. Сматрамо да би као решење требало издати интернационални лексикон термина наука о васпитању и образовању који би све ове различите термине објаснио, користећи њихово изворно тумачење из земље порекла. Како би овај лексикон икада био завршен, верујемо да је потребно уједначити терминологију барем на нивоу сваке земље.

### Закључна разматрања

Кроз преглед различитих филозофских идеја видели смо какве све импликације може теорија да има на праксу. Ако овај наш налаз повежемо са почетним питањем које је инспирисало овај рад, а то је питање постојања теоријског плурализма и/или монизма у наукама о васпитању, намеће нам се закључак да је теоријска мноштеност пожељнија, иако је унификација можда потребнија.

Потреба за унификацијом осликава различите несугласице аутора око речника, што даље може кочити истраживања и развој наука. Али пожељност плурализма значи да он доноси ипак више користи наукама о васпитању, него што у појединим сегментима или у деловима научне структуре уноси конфузију. Теоријска

мноштеност производи различите идеје, којима се обogaђује предмет наука о васпитању. Управо ове различитости у мишљењу и ставовима подстакле су и промене у пракси, а тиме скренуле пажњу на дотад занемарене важне аспекте образовања. Слажемо се са ауторима који сматрају да је теорију и праксу немогуће посматрати независно једно од другогa. И као што теоријски плурализам подстиче диференцијацију у приступима и раду наставника, тако и сама разноврсност праксе нужно води до мноштва уобличавања и генерализовања налаза емпиристичких проучавања у кохерентне системе.

Стога, на самом крају нашег истраживачког рада, кроз који смо разматрали различита схватања везана за теоријску мноштеност и/или монизам, импликације различитих теорија васпитања на праксу, схватања која се тичу одређења зрелости наука, затим расправа о самим наукама о васпитању и образовању у контексту ових дефиниција и критеријума, усуђујемо се да изнесемо став да теоријска мноштеност свакако више доприноси развоју наука о васпитању и образовању. Сингуларизам захтева унификацију, што је блиско раније поменутом ставу да монизам може водити ка догматизму. Са друге стране, богатство идеја, плурализам теорија, њихово прожимање или сучељавање, води ка даљем рађању нових идеја и напретку праксе, али и научне мисли која се бави феноменом васпитања и образовања.

### Литература

- Elias, J. L., Merriam S. (1980). *Philosophical Foundations of Adult education*. Malabar, Florida, Robert Kreiger Publishing Company.
- Hallinger, P., Bridges, E.M. (2007). *A Problem-based Approach for Management Education: Preparing Managers for Action*. Springer.
- Милић, В. (1978). *Социолошки метод*. Београд, Нолит.
- Мужих, В. (1973). Неки проблеми педагогских законитости. *Педагогија*, Вол. 11, бр. 2–3, стр. 195–218.

- Najgel, E. (1985). *Структура науке*, Београд, Нолит.
- Noodings, N. (1998). *Philosophy of Education*. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Поткоњак, Н. (1977). *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*. Београд, Просвета, Институт за педагошка истраживања.
- Ристић, Ж. (1995). *О истраживању, методу и знању*. Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Савићевић, Д. (2007). *Особености учења ограслих*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Савићевић, Д. (1991). *Савремена схватања андрагогије*. Београд, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофског факултета, Просвета.
- Савићевић, Д. (2002). *Филозофски основи андрагогије*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Шушњић, Ђ. (2007). *Методологија*. Београд, Чигоја штампа.
- Милошевић, М., *Шта је научна теорија?* Retrived December 16. 2010. from <http://static.astronomija.co.rs/teorije/relativnost/teorije/uvod.htm>
- Ђирковић, М.: *О гоимайском појмалу теорије у науци*. Retrived December 16. 2010. from <http://www.teorijaevolucije.com/samoteorija.html>.

### Summary

*The core for writing this paper is the dilemma which can be expressed in the following question: is it necessary for further development of sciences of education to adjust and unite different theories of education and pedagogical work into the unique theory or not? The aim of the paper is, in fact, observing relations between theoretical pluralism and/or monism from the aspect of pedagogical sciences – andragogy and pedagogy. In accordance with the stated aim, there is the analysis of understanding of different authors connected to the question of the work title: it has been studied that theoretical multipurposfulness is either advantage or disadvantage, i.e. we can have the tendency towards unification and singualisrsm of theories. (Un)reality of existence of danger has been realised, i.e. that theoretical monism leads do dogmatism. Further on, it was shown what kind of implications theoretical multipurposefulness on one side and theoretical singulars on the other side can have on the development of science. Particularly we stressed the relation between theoretical constructs and their application in praxis of pedagogical work and education. Results of the analysis point at the possible way of developing andragogy and pedagogy.*

**Key words:** *theoretical pluralism, theoretical monism, sciences on pedagogical work, theory of pedagogical work.*

Кратки  
научни прилог

др Мирослава Ристић<sup>1</sup>  
др Ивица Радовановић, Александар Тадић  
Учитељски факултет, Београд



## Обука запослених у систему е-учења<sup>2</sup>

Некада је одлучујући фактор производње била земља, а  
нешто касније, то је био капитал... Данас је одлучујући фактор  
сам човек, односно, његово знање

A. Smith

**Резиме:** Очигледно је да је због све већих захтева данашњеј радној месту образовање и обука запослених изузетно важна. У времену јаке конкуренције обука, било основних вештина или најрежнијих знања постоје кључна за успех организација. Предмет интересовања у овом раду су појеницијали е-учења за образовање и обуку запослених. У оквиру ове теме бавили смо се начином на који орасли уче; зајим амбијентом организације која стимулише учење и организује обуку; предусловима за ефикасну обуку у окружењу е-учења и анализом постојећих искушава..

Према извештајима везаним за стипаију менаџмента људским ресурсима, Европе и Америке, велика је заинтересованост за образовање и обуку подржаном технологијама е-учења. Резултати истраживања указују да постоји више разлога за коришћење е-учења: почев од подизања нивоа ефикасности и квалитета обуке, смањења пошребној времена и трошкова обуке па до превазилажења два отраничавајућа фактора а то су време и простор. Поред наведеној, увођење интерактивних мултиме-дија обуку чини атрактивнијом и ефектнијом. Квалитетна е-обука мошвише полазнике смањујући или елиминишући број полазника који одустају од обуке.

**Кључне речи:** обука, запослени, е-учење, организација, системски приступ.

### Увод

Учење је фундаментални процес у науци о организационом понашању који се доводи у тесну везу са успешним радом у организацијама. Истраживања су показала да једна компа-

нија може бити продуктивнија и профитабилнија уколико више брине о средини у којој запослени могу да уче.

Развој у организацији подразумева прогресивну промену тј. напредак, ефикасност и виши учинак. Најразвијеније организације овај епитет задобијају чврстим ослањањем на савремену обуку која подразумева научне, стручне и креативне делатности. образовање (стицање нових и проширивање постојећих сазнања релевантних за делатност организације) и обука

<sup>1</sup> miroslava.ristic@uf.bg.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је настао у оквиру пројекта бр. 179020Д који се реализује на Учитељском факултету у Београду, а који финансијски подржава Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

(учење и стицање радних вештина) су процеси који омогућавају запосленима да успешно одговоре на савремене услове пословања.

Програмима обуке запослени се припремају за постојеће и будуће послове. При пројектовању обуке води се рачуна о потребма организације али и запослених. Обука треба да оспособи радника да одговори на изазове радног места. Према анализи објављеној у часопису *Fortune*, слика радног места се мења: просечна компанија ће се смањити, упошљаваће мање људи; традиционалну хијерархију организације замениће разни облици организација, од којих ће мрежа специјалиста бити међу првима; рад ће бити редефинисан у правцу сталног учења и усавршавања, дубоког размишљања као и нестанка менталитета уоквиреног у шему од 7 до 15 часова.

Промена радног окружења у великој мери је последица технолошких промена чији развој изискује промене у нашим институцијама и нашим вредностима. Нови производи и услуге се развијају невероватном брзином. У ери *just-in-time* производње, *just-in-time* обука је постала одлучујући фактор за успех предузећа.

Резултат потребе за сталном обуком запослених довело је до потребе за увођењем нових радних места у предузећима. Запошљавају се људи, руководиоци за образовање (CKOs – Chief Knowledge Officers или CLOs - Chief Learning Officers) или менаџери обуке, који према потребама пројектују и руководе обуком запослених.

Организације које су обучавале запослене традиционалним методама (полазници обуке су у учионици, доминира фронтални облик рада итд.) имале су веће трошкове смештаја и транспорта од трошкова програма обуке. У конкурентном окружењу данас је другачије. Цена програма обуке је драстично већа, док је време утрошено на пут или време проведено у учионици драстично смањено.

Организације и они који се баве обуком прате кога и како треба да обучавају. У новој економији, данас, сви треба да се обучавају. Према извештајима, везаним за стратегију менаџмента људским ресурсима, Европе и Америке, велика је заинтересованост за обуку. Став да су запослени партнери и да је њихов развој кључан у постизању циљева организације све више је присутан.

Данас се компаније налазе на више локација у различитим временским зонама и запошљавају људе из различитих културних средина и различитих образовних нивоа. То су само неки од разлога због којих је све присутније образовање и обука запослених у окружењу подржаном информационо-комуникационим технологијама.

### Системски приступ образовању и обуци

*Ми немамо културу обучавања,  
али нам је она преко потребна.*

Willis

Америчко друштво за обуку и развој (American Society for Training and Development) износи податак да успешне компаније на обуку троше преко 44 милијарде долара годишње (Гринберг, Барон, 1998:64).

На челу листе компанија које издвајају значајна средства за обуку запослених, налази се Моторола - компанија за производњу електронике која је позната широм света по својим рекордним приходима. **Руководиоци Мотороле сматрају да је кључ за успех инвестирање у обуку. Израчунато је да сваки долар који се потроши на обуку доноси 30 долара од повећане продуктивности у периоду од три године.** Пут до бољег квалитета за Моторолу, која је носилац престижне награде *The Malcolm Baldrige National Quality Award*, није био лак ни једноставан.

Кључ ка потпуном удовољавању захтеву потрошача је био у осамостаљивању радника. Изграђен је центар за обуку, познат као Моторола универзитет, који је постао окосница интензивног програма обуке радника (административног, производног и руководећег кадра). Сигурност радног места постала је премиса ове компаније. У случају укидања радног места због унапређења производње радницима се нудила преквалификација на нова радна места. Запис о вештинама једног радника чува се у бази података у рачунару. Овакав податак се узима у обзир приликом разматрања унапређења (Моторола Solutions, 2011).

Све више се користе програми обуке у којима се обука у учионицама комбинује са инструкцијама на радном месту и новим технологијама. Не постоји идеалан приступ питању обуке. Често се користи више различитих приступа, чиме се у процес обуке укључује више различитих принципа учења и стратегија обуке.

На основу искустава издвајају се четири општа фактора битна за успех сваког програма обуке, то су: учешће, понављање, пренос знања стеченог на обуци и повратна информација.

**1. Учесће полазника обуке.** Установљено је да активно учествовање полазника у процесу учења, како моторних тако и когнитивних вештина, омогућава не само да брже уче већ и да дуже задржавају знања о вештинама.

**2. Понављање.** Резултати понављања за процес учења су свима познати. Доказано је да су ефекти понављања далеко већи када се пракса распореди на одређене периоде него када се обави одједном.

**3. Пренос знања стеченог на обуци.** Обука је ефикаснија уколико је програм обуке профилисан да што доследније одговара на захтеве посла.

**4. Повратна информација (енг. feedback).** Информација о успешности полазника обуке је кључна. За запослене који се обучавају

као и за организаторе обуке подједнако је важно да знају колико су напредовали.

У оквиру ове теме намећу се промишљања о начину на који одрасли уче, затим о амбијенту организације која стимулише учење као и о организацији обуке.

Како одрасли уче?

„Научно мишљење о феномену образовања и учења одраслих релативно је новијег датума” (Кулић, Деспотовић, 2004: 33). Тек се од седамдесетих година посвећује већа пажња начину на који уче одрасли као различитом од начина на који уче деца. Нолс наводи четири кључне разлике: 1) одрасли имају створену слику о себи и мање је вероватно да ће олако прећи преко неуспеха; 2) искуство – одрасли ће о себи имати лошу слику ако не могу савладати неку нову вештину; 3) спремност – деца су спремнија и способнија за учење и прихватање нових идеја и 4) време – деца се не боје неуспеха јер сматрају да ће касније имати довољно времена за учење; мала је вероватноћа да и одрасли то мисле (Knowles, 1980).

У поменутом документу одраслима се приписује: потреба да знају зашто нешто уче; потреба да уче путем искуства и да им добијено знање омогући решавање проблема као и да најбоље уче када садржај учења или вештина којом треба да овладају има вредност.

**За поучавање и обуку одраслих кључно је фокусирати се на процес учења садржаја који могу решити одређене проблеме.** Стратегије као на пример студије случаја или симулација су веома корисне. Из наведених андрагошких истраживања произилазе принципи којих се треба придржавати:

1) Одрастао ученик има потребу да буде укључен у процес планирања наставе, обуке и вредновања;

2) Искуство је основни извор учења – настава и обука се базирају на вредним искуствима

ма одраслих полазника који постају равноправни партнери у овом процесу;

3) Одрастао ученик је посебно заинтересован када је оно што учи у директној вези са послом или приватним животом и

4) Одрастао ученик не жели да учи предмет већ садржај који омогућава решење проблема.

Кулић и Деспотовић наводе Ноулесово виђење андрагогије засновано на четири претпоставке о особености учења у одрасломе добу које се односе на чињеницу да као индивидуе sazревају: „њихова слика о себи се развија од слике о себи као зависном бићу до слике о себи као самоусмереном бићу; стварају базу искуства која представља богат извор за учење; спремност за учење је све више одређена развојним задацима који проистичу из њихових друштвених улога; њихова перспектива се мења од одложене примене знања до његове непосредне примене...” (Кулић, Деспотовић, 2004: 57).

Оно што сигурно знамо о образовању одраслих из интервјуа запослених је да су директна упутства најбољи смер којим обука може кренути. Одрасли наводе потребу за практичном применом и упутствима као првенствену мотивацију за почетак учења.

Истраживачи су открили и друге факторе који утичу на одрасле ученике. То су: проблеми са уклапањем наставе и обуке у распоред многобројних обавеза; недостатак новца и времена; породичне и пословне обвезе и проблеми са превозом.

### ***Организација која стимулише учење***

Да би запослени у будућности могли да раде на задовољавајући начин, неопходно је да стичу потребна знања и вештине. Како би била успешна, организација мора бити спремна да учи. Створити организацију која стимулише учење и вољна је да учи значи побољшати транс-

фер и трансформацију знања. „Способност организације да учи и научено преточи у акцију јесте највећа конкурентска предност у свету пословања, каже Џек Велч из General Electric-a” (Riderstrale, Nordstrom, 2004: 166).

Само она организација која кроз брижљиво и зналачки планиране процесе позитивно утиче и подстиче на учење и обуку, као део свог амбијента, јесте организација која стимулише учење. Такву организацију, према Томсону, можемо препознати по следећим елементима: 1) у организацији постоји и одржава се јасна слика како организација треба да ради; 2) сви запослени схватају значај учења и рада; 3) запослени се подстичу и награђују за постављање конструктивних питања и настојања да унапреде начин обављања задатака; 4) анализама радног учинка и праћењем напредовања у послу прати се рад запослених и детектује шта су они научили; 5) премије и стимулативно награђивање усклађени су са текућим резултатима рада, предложеним иновацијама и преузетим ризиком; 6) систем релевантних повратних информација, које могу бити позитивне и негативне, омогућава стално праћење шта су запослени научили и урадили; 7) побољшања у раду се сматрају значајним колико и резултати; 8) информативни систем је конципиран тако да одржава равнотежу између учења и рада; 9) програми обуке и образовања тако су постављени да остварују највећу могућу равнотежу учења и рада; 10) у организацији постоји комуникацијска стратегија која учење поставља на истакнуто место у свести сваког појединца и 11) стратешки циљеви су одређени тако да укључују учење које је неопходно за њихово остварење (Томсон, 2000: 134).

Обука мора да одговара не само потребама организације већ и потребама запослених. Из тих разлога приступа се организацији обуке, коју ћемо елаборирати у оквиру наредне теме.

### **Организација обуке у предузећу**

Организација обуке или пројектовање обуке представља сложени динамички систем делатности који захтева системски приступ и одговорност. За организацију обуке у компанији, како наводи Г. Милосављевић (2002), задужен је сектор за људске ресурсе и сектор за обуку јер се њихове улоге и одговорности често преплићу.

**Сектор за људске ресурсе** одговоран је за: политику људских ресурса; развој сервиса за планирање, контролу, понуду и вредновање обуке; пружање консултативних услуга при детектовању потреба, селекцији и вредновању програма обуке као и за координацију; склапање уговора за програме обуке и друге послове који подржавају обуку као и за интензивну сарадњу са сектором за обуку.

**Сектор за обуку** у компанији одговоран је за: детектовање потреба за обуком запослених у функцији што успешнијег остварења оперативних задатака; развој и реализацију програма обуке; сарадњу са свим референтим кућама ако не постоје друга решења и за тесну сарадњу са сектором за људске ресурсе.

Одговорност поменутих сектора задужених за обуку је огромна, самим тим садржај полова који обављају менаџери обуке је сложен и захтева одређене компетенце као што су: стручност у погледу стратешког планирања; разумевање потреба запослених и потенцијалног особља у компанији као и клијената; неопходна знања потребна за разумевање процеса учења одраслих; знања из области психологије учења; знања и вештине потребне за рад са људима; знања и вештине за избор талентованих и људи са посебном комбинацијом вештина и способности; знања о развоју креативности и подстицања на тимски рад; да знају да оцене и награде постигнућа извршилаца; способност процене компетентности инструктора за обуку; знања о пројектовању и дизајну програма обуке; да познају могућности савремених ИКТ у припреми

и реализацији обуке као и да знају да процене ефикасност трошкова програма обуке (Милосављевић, 2002).

Системски приступ обуци због своје сложености је неопходан. У литератури можемо наићи на више различитих системских модела обуке. Најчешће се наводе: 1) системски модел обуке са односом обуке и развојног процеса и 2) фазни модел обуке.

Фазни модел обуке чине четири међусобно условљене фазе: 1. процена потреба; 2. дизајн; 3. примена; 4. вредновање.

Без процене реалних потреба која подразумева: организациону анализу, анализу полова и анализу личности запослених, не можемо прећи у другу фазу (дизајн: циљеви обуке, спремност инструктора, принципи учења). Фазу три (примена) чине: методе на послу, методе ван посла и менаџмент развоја. Последњу фазу (вредновање) чине: реакције, учење и промена понашања.

Посебно брижљиво треба поставити одговарајући (компетентни) тим за пројектовање обуке и прикупљање значајних, полазних, информација и материјала. Под прикупљањем значајних информација и материјала подразумевамо: 1) прикупљање информација од потенцијалних полазника обуке, али и од експерата и специјалиста; 2) остваривање увида у сличне реализоване програме обуке како би се дошло до сазнања шта се може применити у нашим условима; 3) преглед релевантне литературе која нам може обезбедити теоријска и искуствена знања; и 4) преглед и избор адекватног окружења подржаног информационо-комуникационим технологијама.

Наредне редове, у кратким цртама, посветићемо пројектовању: припреме за обуку, програма обуке, реализацији и вредновању обуке.

**Припрема за обуку подразумева:** постављање генералних питања везаних за циљ обуке у предузећу; упознавање са основним начелима

у пројектовању обуке и типовима обуке; утврђивање потребе за обуком као и одређење плана потреба за обуку.

**Пројектовање обуке подразумева:** постављање одговарајућег тима за пројектовање обуке; прикупљање значајних полазних информација и материјала; пројектовање садржаја обуке; израда основног концепта обуке; постављање програмских циљева; дефинисање структуре програма; пројектовање метода обуке; пројектовање средстава за обуку и вредновање пројектованог програма.

**Пројектовање реализације обуке** захтева одговоре на основна питања: 1) За које субјекте се припремају програми? 2) Ко ће их реализовати? 3) Где? 4) Када? 5) Колико ће то да кошта? 6) Можемо ли из пласмана програма доћи до профита?

Пројектовање вредновања обуке захтева различита сазнања почев од: односа према улози вредновања у обуци, сврхе процене обуке; процедуре вредновања обуке; поступка вредновања обуке у предузећу и познавања модела за оцену обуке.

## Е-учење у контексту обуке запослених

Наведени концепти: организација која учи, корпорацијски универзитет, као и потреба за сталном и финансијски исплативом обуком запослених допринели су да е-учење постане потреба за многе организације.

Томе у прилог говори и одлука коју су крајем 2003. године донели Европски парламент и Савет а односи се на прихватање вишегодишњег програма за ефективну интеграцију информационих и комуникационих технологија (ИКТ) у системима образовања и оспособљавања у Европи, кроз програме за е-учење (енг. e-learning). Закључци Лисабонског савета чврсто су поставили образовање и обуку на врх задатака Европске уније. Они упућују на прила-

гођавање система образовања и оспособљавања друштву знања као и на ефективну интеграцију ИКТ. Акциони планови еЕигора одобрени од ових савета идентификују е-учење као врхунски приоритет и утврђују амбициозне задатке за инфраструктуру, опрему и основне вештине који претходе захтевима за њихову интеграцију.

Шта је у суштини е-учење? Под овим термином подразумевамо осавремењени процес наставе и обуке заснован на примени информационо-комуникационих технологија (ИКТ). Е-учење према америчкој асоцијацији ASTD (American Society for Trainers and Development) укључује бројне стратегије учења и технологије које подржавају наставу и обуку као што су коришћење образовних програма на медију (DVD, CD-ROM), настава базирана на рачунару, видео-конференцијски системи, наставни садржаји испоручени уз помоћ сателитске комуникације и учење на даљину. Е-учење доноси: нови приступ учењу и обуци који може бити независан од времена и простора, нову улогу инструктора, нове методе алата и сценарије учења, нове методе мотивације и провере полазника. Све је више компанија које се опредељују за овај вид образовања и обуке. Да би е-учење било ефикасно потребно је: постојање одговарајућих стандарда, стратешка опредељеност компаније као и подршка е-учењу у образовном, саветодавном, техничком, организацијском и финансијском смислу (Ристић, 2006).

Промишљајући о систему е-учења на тему функционалности и ефикасности, Badrul H. Khan предлаже систем е-учења који се састоји осам подсистема: 1) **Педагошки и/или андрагошки подсистем** односи се на процес поучавања, учења и обуке; 2) **Технолошки подсистем** подразумева технолошке ресурсе неопходне за реализацију е-учења 3) **Кориснички подсистем** подразумева: дизајн садржаја, дизајн страница са наставним садржајима, навигацију и тест употребљивости; 4) **Подсистем за вредновање**

подразумева вредновање учесника процеса учења е-учења (полазника и инструктора) и окружења за учење; 5) **Подсистем за управљање** подразумева организацију активности за одржавање окружења за е-учење као и дистрибуцију релевантних информација неопходних за успешно учење; 6) **Подсистем за подршку** укључује интерактивну он-лине подршку која је у функцији помоћи и стварању сигурног и стимулативног окружења; 7) **Етички аспект е-учења** односи се на: друштвени и политички утицај, културне разлике, географске разлике, разлике међу полазницима, доступност информација, законска питања и правила понашања и 7) **Подсистем институција** укључује административне и послове обуке (Khan, 2011). На основу свега наведеног можемо закључити да је функционисање наведених подсистема предуслов за квалитетно образовање и обуку запослених у организацији.

У организовању обуке у окружењу е-учења често се поставља питање избора софтверске подршке. Избор адекватне апликације за образовање и обуку (eng. Coursware) није једноставно јер на софтверском тржишту постоји велики број комерцијалних (FirstClass, Eleaner) и бесплатних апликација (Moodle, .LRN, ILIAS, Claroline, aTutor, Eledge). Одлуку о избору апликације за е-учење компаније доносе на основу процене потреба, могућности и карактеристика апликације, при чему су им важни подаци о: будућим корисницима апликације тј. да ли су то искључиво напредни корисници и/или корисници са основном информатичком писменошћу; подржавању стандарда за размену података (npr. SCROM) (Ристић, 2007: 163).

Апликација за е-учење треба да омогући: 1) доступност (даје аутору обуке могућност приступа образовним садржајим са било које локације и у било које време); 2) вишеструко коришћење образовних материјала (поновно коришћење образовних садржаја у различитим ситуацијама); 3) интероперабилност (образов-

ни садржаји се могу дистрибуирати без обзира на алате којима су креирани или платформу на којој се испоручују) и 4) трајност (осигурава коришћење образовних садржаја без потребе измене у случају модификације система).

Имајући у виду карактеристике полазника (сви су запослени и многи од њих имају засноване породице, личне карактеристике, различите стилове учења, самомотивисаност, различите вештине учења итд.) можемо закључити да су њихове образовне потребе у односу на студенте и ученике специфичне. Из тог разлога у обуци запослених се користи организациони модел са специфичним стратегијама наставе и обуке. У том моделу центар контроле је померен са инструктора на полазника при чему се од њега очекује активно учешће, самодисциплина и организација властитог рада и времена. Улога инструктора је да води полазнике кроз наставу и обуку, као и да их прати.

Програми обуке често реализују по принципу комбиноване наставе. Обично првих неколико радионица полазници похађају у традиционалној учионици, док се највећи део обуке одвија путем Интернета коришћењем специјализованих софтвера које смо поменули и других алата као што су друштвени софтвер. Алати друштвеног софтвера омогућавају комуникацију и сарадњу путем Интернета и стимулишу стварање online заједница кроз могућност заједничког рада на изради ресурса и размене материјала путем Интернета. Кроз колаборативно и сарадничко учење полазници стичу животно искуство рада у групи, користе метакогнитивне вештине и уче једни од других (Ally, 2004). Све више се у образовање и обуку одраслих, када је то потребно, уводе и алати за израду е-портфолија. Е-портфолио је својеврсна дигитална збирка докумената који приказују напредак, развој и постигнућа полазника а састоје се од мултимедијалних материјала који је неки полазник купио, уредио и објавио.

Са обзиром на Ноулесове основне претпоставке андрагогије (Knowles, 1980) обука полази од постојећих искустава, стратегије обуке које се примењују морају бити повезане са ситуацијама из реалног живота тј. праксе (ситуационо учење). Увођењем пројектног и проблемског приступа подстиче се сарадња између полазника, тимски рад и учешће са циљем интегрисања декларативних и процедуралних знања.

### ***Е-учење у обуци на делу***

*Права обука на прави начин и у право време заиста доноси нашој способности да произведемо више и боље.*

*Eps*

Очигледно је да је због све већих техничких захтева данашњег радног места обука кадрова или људских ресурса веома важна. У времену јаке конкуренције обука основних вештина – или напреднијег знања кључна је за успех организација. Обука може бити дуготрајан и скуп подухват. Обука продавца, на пример, може да кошта 8000 долара по особи. Да би трошкови обуке били мањи, компаније обезбеђују мултимедијалну обуку на даљину. Велике компаније као што су Моторола или Хегох оснивају центре за обуку или универзитете. Сада широм света постоји преко 1200 корпорацијских универзитета који покривају буквално све гране привреде (...) Треба знати да се програми обуке у предузећима не развијају 100% брже од академских, већ 100, односно 10 000% пута. Компаније као што су Apple, SiliconGraphic и Intel већ су институционализовале плаћене одморе за образовање својих водећих људи. Ако сте вољни да се усавршавате допуштено вам је да не долазите на посао чак годину дана (Riderstrale, Nordstrom, 2004: 225).

Мање компаније, када су образовање и обука у питању, користе услуге од организација које се професионално тиме баве или услуге

обуке користе од центара за обуку великих компанија.

Навешћемо неколико примера мултимедијалне интерактивне обуке на делу.

Моторола (Motorola), широм света позната компанија за производњу електронике, изградила је центар за обуку, познат као Моторола универзитет, на површини од 88000 квадратних метара, компанију коштао десет милиона долара. Моторола је своје традиционално одељење за обуку и образовање трансформисала у светски познату образовну институцију на чијем челу је Универзитетски Управни одбор. Компанијски универзитет је постао седиште за образовање и обуку кадрова и у њему се спроводила непрекидна доквалификација административног и производног кадра. Обавезни програми обуке су обухватили и 1200 највиших руководиоца компаније Универзитет је постао витална тачка компаније.

Федерал Експрес (Federal Express) константно улаже средства за обуку својих 260000 радника. На пример, бар једном недељно свих 40000 курира ове компаније и агената који су задужени за бригу о клијентима користе интерактивне мултимедијалне програме за тестирање свог радног знања. У овој компанији курири специјализовани за манипулацију опасних роба, тестирају се на сваких шест месеци да би се установило јесу ли упознати са најновијом политиком компаније и државном регулативом. Потпреседник Федерал Експреса (Federal Expressa) за људске ресурсе каже да је овај режим обуке допринео смањењу броја рекламација.

Сан Мајкросистемс (Sun Microsystems) искључиво користи обуку путем веба за 5000 дистрибутера и 2000 продаваца. Компанија штеди новац (око 50%) и скраћује време обуке (за око 75%). Велика компанија за пружање меди-

цинских услуга Cobe SVT, све своје медицинске техничаре обучава путем веба како би одржала корак са најновијим достигнућима.

У америчкој компанији за проиводњу аутомобила Сатурн обука је играла и још увек игра интегралну улогу у развоју. У одељењу компаније одговорном за обуку и развој ради тридесет људи који су надлежни за стратегију обуке. Радници проводе око 92 сата годишње на обуци, што чини 5% од радног времена. У односу на конкуренте то је 2–3% више. Обука у Сатурну није организована само да би радници научили како да произведу аутомобил. Радници се обучавају да схвате питања људи, технологије, пословних система, као и питања квалитета, трошкова и задовољства купаца. Сатурн радницима гарантује 95% од основне плате, али не исплаћује преосталих 5% све док сви радници не испуне циљеве обуке. Успех у Сатурну је евидентан (Стонер и сар., 2002).

Ернст и Јанг (Ernst&Young) својим запленима успешно обезбеђују мултимедијалну обуку путем Intraneta. Према часопису *Training* у 2005. години Ernst&Young заузима седмо место по квалитету обуке и напорима који се улажу за лични и професионални развој запослених.

Неке од компанија, као што је Дицигал екипмент (Digital Equipment) обуку обезбеђују и за пословне партнере. Ова компанија у својој понуди за обуку има 11000 курсева.

Постоји више разлога за коришћење технологија е-учења у образовним и процесима обуке: подизање нивоа ефикасности и квалитета обуке, смањење потребног времена и трошкова обуке и превазилажење два ограничавајућа фактора а то су време и простор.

Подизање нивоа ефикасности и квалитета обуке свакако чини најважнији разлог. Увођење интерактивних мултимедија обуку чини атрактивнијом и ефектнијом. Квалитет материјала обуке може позитивно утицати на памћење

материје и на повећање успеха полазника обуке. Нове технологије обуке поседују велики мотивациони фактор. Оне утичу на смањене времена планираног за реализацију обуке као и на смањење путних трошкова. Обука базирана на симулацији омогућава учење путем искуства. Из тих разлога симулациони модели се често користе у ваздухопловству, војсци, медицини, економији, дизајну производа, образовању и у индустријским технологијама. Квалитетна обука мотивише полазнике смањујући или елиминисујући број полазника који одустају од обуке.

Смањење времена обуке као и смањење трошкова обуке значајно је као и квалитет обуке. Интерактивни мултимедијални материјали за обуку омогућавају бржу дистрибуцију и иновирање садржаја. Поред наведеног, интерактивно мултимедијално окружење доприноси стварању мултидисциплинарних тимова који боље сарађују.

Захваљујући технологијама учењу на даљину, смањују се трошкови пута полазника и инструктора (предавача) као и брже дистрибуирање наставних материјала. Нове технологије, поред избора најбољих предавача, омогућавају реализацију индивидуалног и/или групног рада.

Групно учење може бити реализовано на традиционалан начин када се настава одвија у учионици или путем технологија учења на даљину.

Основне предности учења на даљину су: полазници не морају путовати у место где се одржава програм или курс, могу га похаћати од куће или са посла; трошкови су нижи од програма обуке реализованог на традиционални начин; полазник може прелазити наставне материјале у складу са сопственим потребама и могућностима.

Технологије учења на даљину омогућавају да се програм са једне локације, углавном из центра за обуку, емитује на више локација.

Емитовање програма обуке се може вршити на два начина:

1. Када се предавач са одређеним бројем полазника налази у мултимедијалној учионици са одговарајућом опремом и особљем које је задужено за техничку подршку обуке. У овом случају предавач није оптерећен логистиком и може да се у потпуности посвети наставном раду.
2. Предавач може бити оспособљен да користи опрему за емитовање програма. Обука предавача траје једну седмицу. У овом случају присуство особља и полазника није потребно.

Са аспекта пријема програма обуке он може бити праћен уживо или одложен. Када је програм уживо полазници могу прекинути предавача. У том случају предавач има информацију о томе да ли полазници разумеју курс и евентуално може поновити оно што је потребно.

Одложен програм се снима и прати у малим групама, уз помоћ асистента који одговара на постављена питања, разјашњава недоумице и даје задатке.

Наведене предности учења на даљину као и резултати спроведених истраживања о ефикасности оваквог начина учења опредељује многе образовне институције и предузећа за овај вид учења и обуке.

Предности индивидуалног учења и обуке су:

- полазник напредује темпом који њему одговара, понављајући део програма или програм онолико пута колико је то потребно са било ког места и у било које време;
- обука се врши према потребама;
- сви полазници на исти начин добијају податке;

- време потребно за обуку може бити скраћено у зависности од предзнања, вештина, склоности и стила учења полазника;
- полазник је мотивисан и пажња му је повећана захваљујући новим методама и моделима учења (ефекти примене мултимедијалног окружења).

## Закључак

На основу свега анализираног можемо закључити да се потребе за обуком запослених у организацијама константно мењају, што условљава и промене у постојећим образовним институцијама. Када је у питању е-учење у обуци запослених, његове предности су вишеструке. Можемо их сагледати са аспекта, корисника, организације и установе која даје образовне услуге уколико сама организација нема центар за обуку.

Са аспекта корисника предности се огледају у следећем: проблеми типа простор и време карактеристични за традиционалну наставу и обуку се превазилазе; полазници уче самостално, властитим темпом бирајући место и време учења; стичу се сазнања из области која се проучава али и додатна знања и вештине о коришћењу савремених ИКТ; смањују се трошкови.

Са аспекта организације предности се огледају у: перманентној обуци запослених; могућности стварања базе знања унутар компаније која помаже управљању знањем.

Из перспективе образовне установе која пружа услуге ове врсте предности се огледају: ширењем тржишта на цео свет; уштедом капацитета и смањењем трошкова; константним праћењем трендова у развијеним земљама из области е-учења.

Наше мишљење је да треба посебно водити рачуна при постављању одговарајућег (компетентног) тима за пројектовање обуке и прикупљање значајних полазних информација и материјала.

Компаније чија смо искуства анализирали су јединствене, оне имају аутентичну визију,

знају ко су у свету пословања и куда иду. Моторола тежи „бежичности“, Федерал Експрес да буде „најбржи“ итд.

Да би организација била правилно усмерена, визија мора бити јасна, трајна и конзистентна – као и обука запослених.

## Литература

- Ally, M. (2004). *Foundations of Educational Theory for Online Learning, Theory and Practice of Online Learning*, (3-31). Athabasca, Canada: Athabasca University. Доступно на: [http://cde.athabascau.ca/online\\_book/pdf/TPOL\\_chp01.pdf](http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_chp01.pdf) (Јул, 2011)
- Khan, Badrul H. (2011). *A Framework for E-learning*, <http://www.bookstoread.com/framework/>
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Доступно на: <http://tip.psychology.org/knowles.html>
- Кулић, Р.; Деспотовић, М. (2004). *Увод у андрагогију*. Свет књиге, Београд.
- Милосављевић, Г. (2002). *Пројектовање обуке*. ФОН, Београд.
- Paul, Henry (2001). E-learning technology, content and services. *Education + Training*, Vol. 43 Iss: 4/5, pp.249–255
- Riderstrale, J.; Nordstrom, K. (2004). *Funky Business*. Plato, Beograd.
- Ристић, М. (2006). Е-учење – нове технологије и настава страних језика, У: *Иновације у настави страних језика*. Учитељски факултет, Београд, стр. 101–111.
- Ристић, М. (2007). Избор софтверске платформе за е-учење, У Зборнику радова *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*, Учитељски факултет, Београд, стр. 163–175.
- Томсон, Р. (2000). *Вештина руковођења*. CLIO, Београд.
- Стонер, А. Ф. Џејмс; Фриман, Р. Едвард; Данијел Р. Гилберт, Јр. (2002). *Менаџмент*. Желнид, Београд.
- Гринберг, Цералд; Роберт, А. Барон (1998). *Понашање у организацијама*. Желнид, Београд.
- Моторола Solutions, <http://www.Мотороласolutions.com/US-EN/Home> (Август, 2011)
- Federal Express, <http://about.van.fedex.com/> (Август, 2011)

### **Summary**

*It is obvious that owing to bigger requirements of the contemporary working place, education and training of the employees is very important. In the time of strong rivalry, training of either basic skills or more advanced ones is key to success. The subject of interest in this paper is potential for e-learning of employees. Within this topic we discussed the ways in which adults learn, than the environment of the organisation which stimulates them and where training is organised, preconditions for efficient training gin the environment of e-learning and analyses of the existing experience.*

*According to the reviews, connected to the strategy of management, human resources of Europe and America, there is great interest foe education and training supported by e-learning: starting from the raising of level of efficiency and quality of training, lessening the time needed and the expenses of training and overcoming two restrictive factors and those are space and time. Apart from the stated facts, introducing inter-active multimedia the training seems to attractive and efficient. Quality e-trading motivates the students lessening or eliminating the number of participants who give up.*

**Key words:** training, employees, e-learning, organisation systematically approach.

Оригинални  
научни рад

мр Ирена Голубовић Илић<sup>1</sup>  
Педагошки факултет, Јагодина



## Квалитет и трајност знања ученика о неживој природи

**Резиме:** Садржаји о неживој природи, које ученици усвајају од првог до четвртог разреда, распоређени су по спирално - узлазном моделу, што значи да се из разреда у разред понављају и проширују. Упоредбом, усвојена знања не одолевају дуго процесу заборављања и нису на задовољавајућем нивоу, односно нису трајна, ни довољно квалитетна. У раду су приказани резултати емпијске истраживања квалитета и трајности знања ученика трећег разреда основне школе о садржајима из области неживе природе која су усвајали у првом и другом разреду. Примењене су дескриптивна метода и техника шестирања. Истраживањем је обухваћено 213 ученика из три основне школе, а резултати показују да међу њима доминира знање на нивоу препознавања, именовања и репродукције, док су знања на нивоу разумевања, критичке и стваралачке трансформације, са могућношћу примене наученог у свакодневном ситуацијама, јако ретка и фрагментарна.

**Кључне речи:** квалитет знања, трајност знања, нежива природа, шест знања

### Увод

Садржаји о неживој природи, које ученици млађих разреда основне школе усвајају у оквиру предмета Свет око нас/Природа и друштво током сва четири разреда, представљају основу на коју би требало да се логички надовежу и наставе садржаји из физике и хемије у вишим разредима. У наставном програму предмета Свет око нас ови садржаји заступљени су у првом разреду са 16 часова (22,23%), а у другом са 12 часова (16,67%), односно са 10 у првом и

8 наставних јединица у другом разреду (Табела 1). У наставном процесу полази се од несистематизованих искуствених сазнања детета и иде се ка општим, научно заснованим, систематизованим знањима из области неживе природе. При избору програмске грађе примењена је концепција спиралних кругова у циљу формирања елементарних појмова и постављања мреже за систем појмова из поменуте области, у складу са узрасним карактеристикама ученика, док је у оквиру упутстава за остваривање програма истакнуто да „у првом и другом разреду предност имају истраживачке активности засноване на чулном сазнању, стечене практиковањем кроз

<sup>1</sup> irenagolubovic74@yahoo.com

експерименте у осмишљеној образовној активности, као и у свакодневном животу и спонтаној игри“ (Службени иласник РС – Просветни иласник, бр.10, 2004:51).

С обзиром да се садржаји о неживој природи који се обрађују у првом разреду наредне године понављају, али уз проширивање и продубљивање, односно повећање њиховог обима (екстензитета) и дубине (интензитета), логично би било очекивати да је квалитет знања ученика о поменутих садржајима далеко изнад препознавања, досећања и именовања појединих појава и процеса. На другој страни, имајући у виду да оцењивање ученика представља „материјализовање оценом постигнутих резултата до којих

се дошло проверавањем и праћењем рада ученика“ и да оцена треба да изражава: 1) *квалиџет* и обим разумевања и праћења појава, процеса и стања у природи и друштву, техници и делатности људи; 2) *применљивост* знања у практичном раду и животу, степен применљивости навика и умења у решавању елементарних задатака практичне и теоријске природе; 3) *интересовање* и *залагање* за упознавање садржаја из области природе и друштва, технике и рада људи и 4) *субјективне способности* за разумевање и праћење наведених садржаја (Лазаревић, Банђур, 2001: 263), природно је очекивати да оцене ученика које имају на крају школске године из Света око нас (у другом разреду) великим делом

Табела 1. Прејлед садржаја о неживој природи у наставном програму Света око нас I и II разреда

| Наставни програм Света око нас,<br>први разред                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Наставни програм Света око нас,<br>други разред                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Нежива природа (16 часова)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <i>Нежива природа (12 часова)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Основна својства воде: различита стања, укус, мирис, провидност... (3 часа)</li> <li>2. Облици појављивања воде у природи: извори, реке, потоци, баре, језера...(1 час)</li> <li>3. Вода као растварач (1 час)</li> <li>4. Основна својства ваздуха: мирис, провидност, загађеност (2 часа)</li> <li>5. Струјање ваздуха (1 час)</li> <li>6. Основна својства земљишта: боја, растреситост, влажност (1 час)</li> <li>7. Облици рељефа локалне средине: брдо, равница... (1 час)</li> <li>8. Материјали, њихова својства (тврдо-меко, провидно-непровидно, хрпаво-глатко) и понашање у води (плива-тоне, растворљиво-нерастворљиво) (2 часа)</li> <li>9. Понашање материјала под различитим спољашњим механичким и топлотним утицајима: истежање, сабијање, савијање, увртање, промене при загревању и хлађењу (2 часа)</li> <li>10. Промена агрегатног стања воде при загревању и хлађењу (2 часа)</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Где све има воде (облици појављивања и основна својства воде) (1 час)</li> <li>2. Променљивост облика и слободна површина воде, услови тока (2 часа)</li> <li>3. Ваздух свуда око нас, ваздух – услов живота (1 час)</li> <li>4. Како препознати ваздух (кроз сопствено кретање и покретање тела) (2 часа)</li> <li>5. Сунце - извор светлости и топлоте и услов живота (1 час)</li> <li>6. Промене које настају при загревању и хлађењу воде и ваздуха (промена температуре, испаравање и замрзавање воде, настајање облака, магла, падавине, ветар...) (3 часа)</li> <li>7. Дуга (1 час)</li> <li>8. Земљиште – услов за раст и развој биљака (1 час)</li> </ol> |

или бар донекле буду у складу са оценама које су остварили приликом провере знања о неживој природи у прва два разреда. У прилог томе говори и део упутстава учитељима за остваривање програма Свет око нас у прва два разреда који се односи на оцењивање, где је поред осталог истакнуто да би поред мотивационог значаја оцена требало да представља „и одраз квалитета испуњености постављених стандарда (знања, умења, ставова и вредности)“ (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр.10, 2004: 51).

### Појам и квалитет знања ученика

У области природних наука, где се скоро свакодневно долази до нових открића и сазнања, где се из дана у дан дешавају озбиљни помаци у разумевању света који нас окружује, неминовно је перманентно усавршавање наставника, проширивање њихових знања, надграђивање и константно праћење новонасталих промена, а у складу са тиме иновирање наставног процеса. У складу са тим у савременој настави Природе и друштва поставља се питање преиспитивања улоге и значаја знања у образовању.

С обзиром да је данас људима током живота потребно јако много *различитих* знања, учење не би смело да буде сведено само на меморисање као раније, већ више усмерено на разумевање, поимање, трансформацију информација у различите генерализације и практичну примену знања. При том се и појам *знање* у литератури различито одређује. У Педагошком речнику каже се да знање чине „свесно усвојене чињенице, појмови, закључци и генерализације повезане у јединствену логичку целину, у систем“ (*Педагошки речник*, 1967: 337). Знање представља „систем или логички преглед чињеница и генерализација о објективној стварности које је човјек усвојио и трајно задржао у својој свјесности“ (Пољак, 1982: 13), с тим што у зависности од

степенa усвојености чињеница и генерализација постоје знања различитог квалитета.

Знање најмањег квалитета је *знање присећања*, кад ученик нпр. зна да вода нема сталан облик, али због чега је то тако и шта се под тим подразумева не уме да објасни; *знање претпостављања* карактеристично је по томе што ученици могу тачно препознати неке садржаје, знају на шта се односе, могу идентификовати њихову припадност (нпр. разликују материјале и предмете који у води тону од оних који пливају), али их не могу објаснити и образложити. Када ученици могу одређене садржаје да понове или чак да их објасне на онај начин како су то научили из књиге или чули од учитеља, реч је о *знању репродукције*. Таква знања су карактеристична по томе што их ученици не могу и не умеју применити у свакодневном животу (нпр. знају да хлађењем водене паре настаје вода у течном стању, али не умеју објаснити због чега се прозори на просторији у којој се спрема храна зими често замагле). Квалитетнија знања од репродуктивних су *оперативна* (апликативна, функционална, применљива) знања, када ученици сасвим „сигурно владају обрађеним садржајима, умију те садржаје објаснити и образложити, и то каткада с новим подацима, а што је најважније знање умију *примењивати* у свом свакодневном раду у школи и изван ње“ (Пољак, 1982: 14). Најквалитетнија знања су *креативна или стваралачка знања*, специфична по томе што ученици захваљујући знањима која су усвојили у школи могу стварати нека нова материјална или духовна добра. Према Вилотијевићу ученик који влада знањем на овом нивоу у стању је да научене принципе из једне области примени у некој другој области (према: Благоданић, 2009: 42).

У *Енциклопедијском речнику* каже се да се квалитет знања „састоји у научној тачности и количини усвојених чињеница и генерализација (појмова, правила, закона), у дубини схваћања грађе, у ступњу трајности и способности репро-

дуцирања и практичне примјене знања у раду“ (*Енциклопедијски рјечник ђедаџије*, 1963: 426). Одређивањем квалитета знања бавили су се и многи други аутори, али је један од најчешће коришћених извора у том смислу Блумова таксономија васпитно-образовних циљева (когнитивно подручје). У Блумовој таксономији (према: Лазаревић, Банђур, 2001:47) задаци наставе су сврстани у шест категорија, од једноставнијих ка сложенијим: 1) знање; 2) схватање (разумевање); 3) примена; 4) анализа; 5) синтеза и 6) евалуација. Свака категорија је подељена на поткатегорије, при чему Блум под знањем подразумева „могућност ученика да се сјети и искаже поједине чињенице као и опће појмове (универзалије), до опште методе и процесе, тенденције, моделе и структуре“ (Блум, 1981: 140), а категорија знање обухвата:

а) знање *појединосџи* (знање терминологије, знање специфичних чињеница);

б) знање *џушева и начина шреширања појединосџи* (познавање правила, познавање смерова и низова, познавање класификација и категорија, познавање критеријума и познавање методологије)

в) знање *ојшиџих појмова или универзалија* (знање принципа, генерализација, знање теорија и структура).

Пошто је учење у основи индивидуални процес, активност појединца – учесника у настави (ученика) требало би да буде максимална, јер ће знање ученика бити „задовољавајућег квалитета тек када је резултат његовог самосталног рада, личних напора, истраживања и труда“ (*Голубовић-Илић*, 2008: 11). Квалитет знања ученика у настави у највећој мери зависи од начина (метода, облика и средстава) које је наставник користио приликом обраде предвиђених садржаја, а изражава се оценом. Имајући у виду да су квалитетна знања углавном и трајнија, тј. да дуже одолевају процесу заборављања, покушали смо да утврдимо у каквој су корелацији квалитет знања ученика трећег разреда о неживој природи и њихов општи успех на крају другог разреда, односно оцена из Света око нас у другом разреду и одређени нивои знања о неживој природи у наредној школској години.

### Предмет, циљ и задаци истраживања

Једна од битних карактеристика и одредница квалитета знања јесте и његова *применљивосџи*, која се огледа у томе да се ученик може у пракси користити знањима која је усвојио, тј. да оно што зна - уме и може аплицирати у конкретним животним ситуацијама, ставити у функцију рада и живота. У томе се огледа и крајњи смисао и сврха сваког школовања, јер знања која немају практичну примену, у савременом друштву немају вредност. Поједина знања могу и требало би да послуже као предзнања и претпоставка усвајања нових знања, што је случај и са знањима о неживој природи у прва три разреда. Наиме, да би успешно могли да у трећем разреду усвоје знања о променама које настају при загревању и хлађењу течности, о променљивости облика и запремине ваздуха, повратним и неповратним променама материјала, ученици би требало да добро познају претходно обрађене садржаје о неживој природи у прва два разреда (*Табела 1*). Познато је да и знања која су ученици свесно и квалитетно усвојили временом подлежу заборављању. Трајност знања, вештина и навика постиже се сталним понављањем, адекватним проверавањем и вежбањем, али и применом стечених знања у пракси. Међутим, знања ученика у нашим школама углавном су површна, краткотрајна, таквог квалитета да не могу представљати основу неким новим, сложенијим знањима што су потврдили (барем када су у питању садржаји о неживој природи) и резултати нашег емпиријског истраживања.

За предмет нашег истраживања одредили смо квалитет и трајност знања ученика трећег разреда основне школе о неживој природи у односу на садржаје које су усвајали током прва два разреда, односно циљ истраживања био је утврдити повезаност општег успеха ученика и њихове оцене из Света око нас на крају другог разреда са знањима о неживој природи у току трећег разреда, а пре наставка обраде поменутих садржаја у оквиру програма предмета Природа и друштво у трећем разреду.

На основу овако формулисаног предмета истраживања издвојили смо следеће задатке:

- утврдити ниво корелације између знања ученика о неживој природи у трећем разреду и њиховог општег успеха на крају другог разреда;
- утврдити ниво корелације између знања ученика о неживој природи у трећем разреду и њихове оцене из Света око нас у другом разреду;
- испитати квалитет знања ученика трећег разреда о садржајима о неживој природи из претходна два разреда, а пре наставка обраде поменутих садржаја у оквиру програма предмета Природа и друштво, са становишта оцена и бодова које су том приликом освојили.

Наша очекивања и претпоставке исказани су у следећим хипотезама:

- Претпостављамо да су знања ученика о неживој природи у трећем разреду повезана са њиховим општим успехом на крају другог разреда;
- Очекујемо да постоји висока корелација између знања ученика о неживој природи у трећем разреду и њихове оцене из Света око нас у другом разреду;
- Квалитет знања ученика трећег разреда о садржајима о неживој природи из претходна два разреда није на за-

довољавајућем нивоу, јер доминирају знања на нивоу препознавања и репродукције, док просечна оцена ученика на тестовима знања није већа од 3,50;

- Претпостављамо да између броја бодова остварених на тесту и оцене ученика из Света око нас у другом разреду нема изразите повезаности, тј. да су знања ученика са становишта тежине питања и укупног броја бодова које је било могуће остварити на тесту, а у односу на оцену коју су имали из Света око нас на крају другог разреда, врло површна и недовољно квалитетна – доминирају знања на нивоу препознавања, присећања и репродукције.

### **Методе, технике и инструменти истраживања**

У реализацији циља и задатака истраживања користили смо дескриптивну методу, а од истраживачких техника анализу садржаја и тестирање. Подаци о општем успеху ученика на крају другог разреда и њихове оцене из Света око нас прикупљени су током новембра 2009. године из педагошке документације (дневника рада), након чега је уследило тестирање ученика. Тестирање је обављено у периоду од 25. 11. до 15. 12. 2009. године, коришћењем теста знања сачињеног за потребе овог истраживања пре него су ученици започели обраду садржаја о неживој природи у трећем разреду.

Истраживањем је обухваћено 213 ученика трећег разреда из три основне школе у Јагодини. Реч је о случајном, пригодном узорку који је изабран из укупне популације свих ученика трећег разреда у Јагодини, али је истраживање због реперезентативности узорка обављено у градским школама, и да би се избегао утицај неких нежељених фактора на квалитет знања уче-

ника о неживој природи у сеоским срединама где су махом комбинована одељења.

За потребе истраживања конструисали смо тест знања којим су обухваћени садржаји о неживој природи из прва два разреда. Прва верзија теста, која је обухватала 41 питање о поменутиим садржајима, да би задовољила одређене метријске карактеристике (објективност, валидност, поузданост и дискриминативност), исправљена је и коригована у договору са учитељима из школа које нису биле обухваћене истраживањем. Скраћену верзију теста знања, која се састоји од 21 питања, при чему смо водили рачуна да садржи по три групе од по 7 питања различите тежине, односно да одговори на питања захтевају знања одређеног квалитета (препознавање, репродукцију, примену) применили смо почетком новембра месеца, тј. извршили прелиминарно тестирање ученика једног одељења које није учествовало у истраживању. На основу добијених резултата поједина питања су измењена и преформулисана, и на тај начин добијена коначна верзија теста који је употребљен у истраживању. Резултати су статистички обрађени коришћењем софтверског пакета SPSS, верзија 17.

## Резултати истраживања

### *1. Повезаност знања ученика о неживој природи у трећем разреду, њиховој општој успеху и оценом из Света око нас на крају другог разреда*

Имајући у виду прилично висок појединачан и просечан (4,79) општи успех ученика на крају другог разреда, а посебно оцену из Света око нас (4,56), наша очекивања у вези њихових знања о неживој природи била су много већа и позитивнија од добијених резултата. С обзиром да су општи успех ученика и њихова оцена из Света око нас на крају другог разреда

на једној, и њихова знања о садржајима из области неживе природе на другој страни, појаве између којих постоји одређена повезаност (корелација), ниво повезаности између поменутиих појава утврдили смо израчунавањем Спирмановог коефицијента корелације. Знања ученика о неживој природи, том приликом, анализирана су са два аспекта – оцена који су ученици добили на тесту знања и укупног броја бодова који су на тесту остварили. Када је у питању повезаност општег успеха ученика и оцена које су остварили на тесту знања о неживој природи, резултати показују да је реч о умереној корелацији ( $\rho = 0.508$  уз  $p < .001$ ), што је случај и када је у питању укупан број бодова ученика на тесту ( $\rho = 0.539$  уз  $p < 0.01$ ). Сличне резултате добили смо израчунавањем коефицијената корелације између оценом ученика из Света око нас на крају другог разреда и њихове оценом на тестирању ( $\rho = 0.500$  уз  $p < .001$ ), као и оценом из Света око нас и укупног броја бодова које су остварили на тесту ( $\rho = 0.525$  уз  $p < .001$ ). На основу интензитета коефицијената корелације између испитиваних појава (варијабли) можемо приметити да међу њима постоји умерена повезаност, међутим та веза није изразита како смо очекивали, односно интензитет корелације је много мањи од очекиваног. Наиме, висок просечан успех ученика и висока оцена из Света око нас на крају другог разреда нису „гаранција“, ни предуслов високих оценом ученика на тесту знања о неживој природи.

Наше закључке потврђују и вредности просечних оценом ученика из Света око нас на крају другог разреда и просечних оценом које су остварили на тесту знања о неживој природи (Табела 2), где се јасно могу уочити разлике у оценама у сваком одељењу појединачно. Тај однос на целом узорку износи 4,56 према 3,29.

Табела 2. Преглед просечних оцена ученика из Света око нас на крају другој разреда и на шесту знања о неживој природи

| Школа                   | ОШ. „17.октобар“ |       |       |       |       | ОШ. „Горан Остојић“ |       |       | „М.М.“ |
|-------------------------|------------------|-------|-------|-------|-------|---------------------|-------|-------|--------|
| Одељење                 | III/1            | III/2 | III/3 | III/4 | III/5 | III/1               | III/2 | III/3 | III/1  |
| Број ученика            | 28               | 23    | 22    | 25    | 22    | 21                  | 19    | 24    | 29     |
| Просечна оцена из СОН   | 4,72             | 4,39  | 4,77  | 4,88  | 4,05  | 4,76                | 3,74  | 4,58  | 4,89   |
| Просечна оцена на тесту | 2,57             | 3,31  | 3,64  | 4,32  | 3,05  | 3,71                | 2,05  | 2,75  | 3,96   |

Упоредном анализом добијених података закључујемо да у свих 9 одељења постоји одређена (не тако мала) разлика у висини просечне оцене у корист оцене из Света око нас на крају другог разреда, што није податак за занемаривање упркос чињеници да је та оцена много комплекснија, јер сем знања о неживој природи обухвата и знања о садржајима о култури живљења, оријентацији у простору и времену, живој природи, као и *интересовање и залагање* ученика за упознавање садржаја из области природе и друштва, *субјективне способности* ученика за разумевање и праћење наведених садржаја (Лазаревић, Банђур, 2001:263) и друге елементе. Постоји читав низ узрока који су могли имати за последицу овакве резултате - од начина на који су садржаји о неживој природи обрађени у прва два разреда до мотивације, заинтересованости и свести ученика о значају познавања поменутих садржаја, али се том проблематиком овом приликом нећемо бавити. Оно што је важно са становишта нашег истраживања је чињеница да знања која су ученици у току прва два разреда усвојили о неживој природи, чак и да су у том периоду била високог квалитета (оперативна, стваралачка и практично применљива), нису дуго одолела процесу заборављања, односно нису била трајна. Период нешто краћи од годину дана, од обраде поменутих садржаја до поновне провере усвојених знања, допринео је да се у свести ученика трајно задрже само

елементарна знања о неживој природи, тј. знања на нивоу присећања, препознавања и механичке репродукције.

## 2. Различити нивои и квалитети знања ученика шрећег разреда о неживој природи

Када ученици из одређеног предмета имају углавном врло добре и одличне оцене, предпостављали смо да су поједине садржаје (између осталих и о неживој природи) усвојили са разумевањем и да ће на питања која захтевају знања на нивоу препознавања одговорити са лакоћом и без проблема. Полазећи од чињенице да ученици знања о основним својствима воде, ваздуха, материјала и земљишта усвајају још у првом разреду и да се та знања током другог разреда понављају, проширују и продубљују сазнањима о променама које настају загревањем и хлађењем воде и ваздуха, уз истовремено стицање искустава о наведеним елементима неживе природе у свакодневном животу, очекивали смо ће велики број ученика успешно одговорити барем на првих 7 питања у тесту која су била затвореног типа (понуђени одговори) и захтевала су именовање и препознавање појединих стања воде, основних својстава ваздуха, материјала који се могу растворити у води и сл. Резултати, међутим, показују другачије – велики број ученика нпр. написао је да је водена пара вода у „магленом“, „парном“ или „магловитом“ стању; да је природна појава која настаје струјањем ваздуха „магла“, „иње“ или „роса“; док су поје-

дини ученици, испод слике на којој је приказана вода у течном стању, писали да је у питању „водено“ или „текуће“ стање воде, а да је лед вода у „хладном“, „смрзнутом“, односно у „замрзнутом стању“. Просечан број бодова, од максималних 10 на овом делу теста, на целом узорку износи 6.49, док вредност коефицијента корелације ( $\rho = 0.468$ ) између оцено из Света око нас на крају другог разреда и броја бодова остварених на првих 7 питања у тесту знања (ниво препознавања) показују да је повезаност поменутих варијабли умерена.

Наредних 7 питања у тесту подразумева да су знања на нивоу репродукције, односно од ученика се очекивало да од наведених својстава (има мирис, нема укус, нема боју, заузима простор, не можемо да осетимо) издвоје она својства која има ваздух; да објасне по чему се материјали међусобно разликују; да објасне зашто кажемо да је вода растварач. Ученик чија су знања на овом нивоу повезује учено градиво и закључује, схвата узрочно–последичне везе и односе, тумачи различите појаве и догађаје, даје научне примере принципа или поново формулише принцип, али својим речима, у стању је да користи научене принципе и правила када му се излажу већ познати примери, али није у стању да их примењује на решавање сасвим нових и непознатих проблема (према: Мирков, 1998:603). Укупан број бодова који су ученици могли да освоје за тачне одговоре на овом нивоу био је 15. Међутим, просечан број бодова који су ученици остварили износи 8,87, док коефицијент корелације са оценом из Света око нас на крају другог разреда ( $\rho = 0.467$ ) такође указује на умерену повезаност ових двеју варијабли.

Најлошија ситуација је када су у питању знања на нивоу примене, односно одговори ученика и број остварених бодова на последњих 7 питања у тесту знања. Наиме, да би могло да буде применљиво на нове ситуације, знање мора да буде довољно уопштено и ослобођено

конкретног контекста у коме је први пут стечено. Ученик би требало да је у стању да примени научену генерализацију на специфичну ситуацију, тј. при решавању нових и непознатих проблема, да самостално и независно употребљава и преноси стечена знања на нове ситуације, да индивидуално и критички приступа задатим проблемима, апстрахује и уопштава, долази до принципа и законитости, испољава наклоност ка истраживању (према: Мирков, 1998:603). На овом нивоу требало је да ученици у једном од задатака прецртају реч која не припада датом низу ( иње, град, снег, магла) и објасне зашто су баш ту реч прецртали; да објасне када има више воде у реци – лети или у пролеће и да образложе своје мишљење; да објасне, уколико сипају једнаке количине шећера Саша у чај, а Маја у лимунаду, у којој течности ће се шећер брже растворити и зашто. На наведена питања ученици су углавном давали погрешне или непотпуне одговоре. Наиме, у првом питању су издвајали реч „град“ уместо „магла“, образлажући своје мишљење тиме што „град није падавина, а остали појмови јесу“; у другом питању су давали тачан одговор да воде има више у реци у пролеће, али су образложења била углавном непотпуна („зато што тада више падају кише“, „због тога што вода лети више испарава“, „зато што се у пролеће топи снег“), па нису освајали максималан број бодова; док су у трећем питању које се односило на утицај температуре раставарача на брзину растварања неког материјала већином наводили као свој одговор лимунаду „због тога што мешамо“. Из тих разлога просечан број бодова на овом нивоу, од укупно 15 колико се могло остварити, износио је 7.12, а вредност коефицијента корелације са оценама из Света око нас на крају другог разреда била је још нижа у односу на претходне нивое ( $\rho = 0.458$  уз  $p < .001$ ).

Ако упоредимо укупан број бодова (40) који су ученици могли остварити на тесту са просечним бројем (22.48) бодова који су остварили, утврдићемо да су потврђене наше по-

следње две подхипотезе, тј. да квалитет знања ученика трећег разреда о садржајима о неживој природи из претходна два разреда није на задовољавајућем нивоу, јер доминирају знања на нивоу препознавања и репродукције. То потврђује и податак о просечној оцени на тесту знања о неживој природи која на нивоу целог узорка износи 3,29.

### Закључна разматрања

Резултати представљени у овом раду указују на проблем који се јавља приликом обраде садржаја из Света око нас/Природе и друштва, а то је да се знања која из одређене области ученици усвоје у једном разреду, већ наредне школске године у приличној мери забораве и не могу представљати основу у даљој (интензивнијој и широј) обради одређених садржаја. По-

ред тога што су краткотрајна, поменута знања су интуитивна и искуствена, а мање функционална и практично применљива. Узроке овакве ситуације требало би тражити и у наставницима (њиховом начину рада, методама и средствима коришћеним приликом обраде, недовољном истицању значаја појединих садржаја, нередовном праћењу, проверавању, понављању и вежбању усвојеног градива) и у ученицима (доминирању спољашње мотивације, недовољно развијеној свести о значају одређених садржаја, неадекватним методама учења, недовољној заинтересованости и многим другим). У зависности од узрока, који су свакако бројни и комплексни, ваљало би предузимати мере да се квалитет и трајност знања ученика повећају, и настојати да оцене, које евидентно нису објективно мерило и показатељи квалитета наставе, што мање буду примарни мотив рада и ученика и наставника.

### Литература:

- Благоданић, С. (2009). Квалитет низа задатака објективног типа у настави природе и друштва. *Иновације у настави*. (3), 40-50.
- Блум, Б. (1981). *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева, књига I – когнитивно и одручје*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Голубовић - Илић, И. (2008). *Индивидуализација наставе природе и друштва*. Јагодина: Педагошки факултет Јагодина.
- Лазаревић, Ж. и Банђур, В.(2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина-Београд: Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.
- Мирков, С. (1998). Нивои знања која ученици усвајају у основној школи. *Настава и васпитање*. (4), 603-627.
- Пољак, В. (1982). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Правилник о наставном програму за IV разред основног образовања и васпитања (2004), Службени гласник РС/ Просветни гласник (10).
- *Педагошки речник* (1967), Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србија.
- *Педагошка енциклопедија* (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

### **Summary**

*Contents about non-living nature, which children adopt between the first and the fourth grade, are categorised according to the spiral-entrance model, and this means that from one grade to another they are being repeated and widened. Despite this, adopted knowledge do not resist the process of forgetting for a long-time and they are not on a satisfactory level, i.e. they are not continuous, and they are not of a good quality. In the paper, we have shown the results of the empirical research of quality and continuum of knowledge of the third grade students about the contents from the field of non-living nature which they adopted in the first and in the second grade. Descriptive method and the technique of testing were used. The research included 213 students from three primary schools, and the results show that the dominant knowledge is the one at the level of recognising, naming and reproduction, whereas knowledge at the level of understanding, critical and creative transformation with the possibility of application of the learned matter in the everyday life are rare and fragmentary.*

**Key words:** *quality of knowledge, continuity of knowledge, non-living nature, knowledge test.*

Прегледни  
рад

др Јелена Врањешевић<sup>1</sup>  
Учитељски факултет, Београд



## Право деце на партиципацију: развојно-психолошки аспекти

**Резиме:** Питање које се често поставља када је у питању Конвенција о правима деце јесте у којој мери она може да садржи универзална и генерализована твђења о деци која би била независна од било каквог друштвеног и културног контекста (универзализам – релативизам), као и која слика о деци у њој преовлађује: пасивно дете (објект заштите/права), или дете као активни учесник у свом развоју (субјект права). У овом тексту се разматрају развојни аспекти права на партиципацију, тј. развојно-психолошко тумачење партиципације: а) партиципација као основна потреба и б) партиципација као механизам развоја. Оваква развојно-психолошка интерпретација партиципације саја две иначе супротстављене парадигме од којих једна ставља акценат на потребе, природно и универзално у развоју, а друга ставља акценат на компетенције и на развој који је условљен контекстом (релативизам).

**Кључне речи:** партиципација, потребе, механизам развоја, дете као објект/субјект права, универзализам/релативизам.

Сама чињеница да је Конвенција о правима детета међународни документ са највише ратификација показује да не постоји спор различитих држава у погледу њеног постојања. Међутим, спор настаје када се анализира садржај права наведених у Конвенцији, као и њихова применљивост у различитим културним и друштвеним контекстима. Једно од питања које подстиче истраживаче и теоретичаре на дискусију је питање универзалности Конвенције, тј. у којој мери је могуће доносити универзална и ге-

нерализована твђења о деци која би била независна од било каквог друштвеног и културног контекста. Ово питање односа између универзалних вредности и различитих културних пракси веома је важно за ефикасну имплементацију Конвенције, будући да је једна од честих замерки упућена међународном праву та да његова промоција остаје неефикасна уколико није промовисана кроз локалне културне заједнице.

Друго питање које се поставља у вези са Конвенцијом је питање какву слику о детету она пружа. У Конвенцији је слика о детету предста-

<sup>1</sup> jelena.vranjesevic@uf.bg.ac.rs

вљена са три кључне речи: *заштита*, *обезбеђивање* и *партиципација*.

Дете је представљено као осетљиво и рањиво биће, којем се, баш због те осетљивости гарантује **заштита** од различитих облика угрожавања: заштита од дискриминације, злостављања и занемаривања, експлоатације/сексуалне експлоатације, злоупотребе штетних супстанци, отмице и трговине, мучења и лишења слободе, учешћа у оружаним сукобима и сл. С обзиром на осетљивост и рањивост деце, државе (одрасли) се обавезују да деци **обезбеде** све оно што им је потребно за опстанак и развој: адекватан породични смештај, здравствену и социјалну заштиту, адекватан животни стандард, образовање које ће имати за циљ „развој дететове личности, талената и менталних и физичких способности до њихових крајњих граница“, слободно време, рекреацију и културне активности, опоравак, право на име, породични идентитет и држављанство као и правну и другу помоћ у циљу одбране. Држава гарантује како заштиту, тако и обезбеђивање права неопходних за раст и развој деце. У основи заштитних права и развојних права која представљају обезбеђивање основних ресурса за раст и развој деце лежи *пашерналистички* став, односно уверење да деца морају да буду заштићена и подржана у процесу развоја, тако да треба да буду под сталном контролом одраслих – њихови избори треба да буду контролисани и ограничавани, пошто је то у њиховом најбољем интересу. Овај став је сличан традиционалном приступу детету, као бићу „у настајању“, некомплетној одраслој особи коју треба подржати и подстицати на путу стицања одраслости, тј. комплетности и зрелости. Дете се посматра као *објект права*, тј. објект бриге и заштите одраслих, при чему је оно пасивно у примању те помоћи и заштите.

С друге стране, у Конвенцији постоји чистав корпус грађанских, партиципативних права која се признају деци: право на изражавање соп-

ственог мишљења, право на учествовање у одлучивању о стварима које их се непосредно тичу, слобода мисли, савести и вероисповести, слобода удруживања, право на приватност и право на приступ одговарајућим информацијама. Партиципативна права подразумевају једну другачију слику детета од оне коју нуде заштитна и развојна права: дете више није само објект, већ постаје *субјект права*, тј. активно у остваривању својих права. Акценат је на детету као активном бићу које је у сталном процесу конструисања своје друштвене стварности. Деца се посматрају као личности, субјекти, учесници у друштвеним процесима, а не као пасивна својина одраслих, објекти друштвене контроле и друштвени проблеми (Freeman, 1998). Признавање деци права која су традиционално признавана само одраслима, као и проглашавање партиципације једним од четири основна принципа на којима се Конвенција заснива, значи признавање идеје да је детињство друштвени феномен, да су деца активни учесници у јавном животу и да су способна да учествују у остваривању својих права и одређивању свог најбољег интереса.

Слика о детету у Конвенцији у тесној је вези са проблемом универзализма – релативизма: слика о детету као пасивном *објекту* права акценат ставља на *пошреб* које су *универзалне* и које треба заштитити/задовољити, док слика о детету као *субјекту* права акценат ставља на *компетенције* које детету омогућују да буде активни учесник у развоју и које су у великој мери условљене културом и друштвеним контекстом (*релативизам*). Проблем универзализма ? релативизма у Конвенцији, по неким ауторима (Woodhead, 1999; Rogoff, 1990; Valsiner, 1989), продубљују истраживања и водеће теорије развојне психологије, које, иако несумњиво значајне у погледу сазнања о развоју, теже да креирају стандардизовану слику о детету/детињству и развоју. Иако та слика претендује да буде универзална, она, по мишљењу аутора, ипак недовољно репрезентује детињство и

развој у различитим друштвеним и културним контекстима.

Међутим, развојно-психолошке теорије могу да послуже као начин да се (макар делимично) премости јаз између универзалистичких и релативистичких становишта, као и између две слике детета: анализом принципа на којима се Конвенција заснива и који, са једне стране представљају универзалне механизме који подстичу развој детета, а са друге стране су у великој мери условљени контекстом. Један од таквих принципа је и *партиципација* тј. право детета да учествује у одлукама које га се тичу у складу са развојним могућностима. Са развојно-психолошког становишта партиципација може да се интерпретира на два начина: а) партиципација као потреба и б) партиципација као основни механизам развоја.

### Партиципација као потреба – дете као активни учесник у развоју

У основи већине доминантних развојно-психолошких теорија налази се идеја о детету као *активном бићу*, као активном учеснику у процесу свог развоја који активно осмишљава свет око себе и односе у њему (*геште као креативор значења*, према: Bruner & Haste, 1987). Бројна истраживања у области најранијег развоја (период новорођенчета и првих година живота) подржавају слику детета као активног учесника у процесу развоја, истичући бројне развојне потенцијале са којима оно долази на свет (Durkin, 1995). Новорођенче поседује рефлексе, чулне и афективне капацитете који му помажу да сигнализира своја стања и потребе, да активно истражује свет око себе и да успостави контакт са особама око себе. Ти чулни капацитети не служе само за упознавање комплексног света физичких објеката, већ су веома моћно средство за успостављање контакта са људима у окружењу, а такође и веома важан извор података за оне који

о детету брину. Дете је од самог рођења опремљено чулним капацитетима који му омогућавају да истражује свет око себе и да учи о свом физичком и друштвеном окружењу. Један од првих показатеља да дете од самог рођења активно обликује своју средину и учествује у њој је способност *селекције њажње*, тј. избора стимулуса на које ће се усмерити. Од самог рођења дете је опремљено са два важна потенцијала: *илач* и *осмех*, која за одраслог имају како информативни тако и емоционални карактер. Биолошки засновану способност детета да сигнализира своја стања и потребе, одрасли интерпретирају на различите начине који зависе од тзв. *еколошке нише* у којој се интеракција одвија. Начин интерпретације утиче на понашање одраслих, као и на учење детета о повезаности својих реакција и понашања особа око себе. Нека истраживања показују да је плач бебе много структурисанији, информативнији и манипулативнији него што би се очекивало с обзиром на рани узраст, а друга истраживања указују и на социјалну димензију плача на раним узрастима (према: Durkin 1995). Осмех, као други сигнални и комуникативни капацитет детета, постаје социјалан веома брзо по рођењу (већ око два месеца) и постаје веома значајно средство комуникације између новорођенчета и његове околине. Осмех је, према неким ауторима (Trevvarthen, 1982), кључна психолошка варијабла која у потпуности зависи од друштвеног контекста. Током прве године, осмехивање детета постаје све организованије, праћено паузама и још интензивнијим осмехивањем. Осмехивање се користи у различите сврхе, укључујући препознавање, одобравање, задовољство, изненађење, овладавање неком вештином, и у блиској је вези са одређеном друштвеном активношћу у којој је дете учесник.

Једно од првих истраживања ране социјалне перцепције које је радила Шарлота Билер са сарадницима (Buhler, 1927) показује да деца већ на узрасту од осам месеци користе осмех као начин учествовања у социјалној интеракцији и

покушај промене њеног тока. Наиме, у истраживању у којем су праћене реакције деце различитог узраста (од два месеца до године дана) на изразе лица, гестикулацију и тон гласа одрасле особе (у једном случају одрасла особа се осмехивала и тепала, а у другом случају се мрштила), показано је да на узрасту од 8 до 12 месеци дете не само да разликује изразе лица, гестове и тон гласа, већ разуме и њихово значење: дете се смеје и гуче када види насмешено лице одрасле особе, а у ситуацији у којој је особа намрштена, прети и грди, дете неколико секунди оклева и посматра, а потом почиње да се осмехује и да гуче. Једна од могућих интерпретација овог налаза је да дете, будући да разуме значење израза лица у социјалној интеракцији, активно покушава да промени ток интеракције, да „орасположи“ одраслу особу и да настави тако промењену интеракцију. Ово указује на велики значај који социјални контекст има како за учесталост, тако и за квалитет дејет интеракције.

Истраживања која се баве вокалном интеракцијом и наизменичном разменом између партнера у комуникацији (док једна особа прича, друга слуша), такође пружају доказе да је дете од самог рођења укључено у социјалну интеракцију. Истраживања показују да већ на узрасту од годину и по дана оваква наизменична размена тече глатко (Schaffer, 1977) и да је дете већ на узрасту од годину дана у стању да подешава интеракцију, у погледу интензитета и брзине, тако што после своје реакције (гестикулације, вокализације) пажљиво гледа одраслог, а затим поново реагује (Trevvarthen, 1977). *Примарна интјерсубјективност*, тј. рудиментарни појам о сопственим капацитетима за акцију и свест о вези између сопствених понашања и понашања других, по Тревартену постоји већ на узрасту од око два месеца. *Секундарна интјерсубјективност*, тј. схватање да се свет дели са другим особама и да различити објекти могу да буду у фокусу заједничких активности, развија се негде око деветог месеца. Важан показатељ развоја је и заједнич-

ка пажња; већ око прве године деца почињу са интересовањем да прате поглед мајке и усмеравају пажњу на објекте на које је и мајчин поглед усмерен (према: Durkin, 1995). Заједничка пажња пружа могућност за учење: нека истраживања (Hofsted & Siddiqui, 1993) су показала да деца између 6 месеци и године дана могу да науче како да истражују објекте и да рукују њима кроз посматрање како то њихове мајке раде. Рутине, тј. активности које се понављају у социјалној интеракцији, имају велику улогу за подстицање развоја детета, будући да се кроз учешће у свакодневним понављаним игровним активностима дете учи о структури и захтевима социјалне интеракције, увежбавајући и припремајући вештине које ће бити неопходне за успешну социјалну размену (нпр. разговор). Брунерови налази (Bruner, 1983) указују да дете полако почиње да преузима иницијативу у току социјалне размене и то већ у првој години живота. Наиме, током првих месеци одрасла особа је та која започиње интеракцију, али се већ око десетог месеца тај однос мења: деца су у већини случајева иницијатори размене (око 60% случајева).

Сви ови налази указују на активност деце и активну партиципацију у свом окружењу од самог рођења. Без обзира на неслагања различитих истраживача у погледу интензитета и врсте утицаја који деца имају на структуру и развој социјалне интеракције, сва истраживања се слажу у погледу детета као активног учесника у свом окружењу. Биолошки заснована способност детета да сигнализира своја стања и потребе пресудна је за почетке социјалне интеракције, али се путем социјалне интеракције та датост трансформише и постаје смислена социјална партиципација.

Развојем моторике (пузање, ход), као и говором, дете постаје све више укључено у социјалну интеракцију и све интензивније овладава и барата својим окружењем. Ериксон (Erikson, 1977) сматра да се до успешног овладавања сре-

дином долази кроз континуирани однос између детета и три врсте средине. Тело детета представља *аушосферу*, тј. прву средину са којом је у контакту и коју дете истражује кроз репетитивне, једноставне акције. Временом, дечја мапа се шири и укључује у себе познате објекте, као и особе које детету пружају утеху и задовољавају његове потребе. *Микросфера* се састоји од играчака, објеката, особа које су у непосредном контакту са дететом и са којима дете постепено ступа у интеракцију. *Макросфера* је животни простор ван породичног оквира у којем дете почиње да схвата да је животни простор могуће делити и са другима ван породице. Ширењем животног простора (детету је доступно све више области у којима може да увежбава своје компетенције) и социјалне средине (која укључује све већи број особа и група), детету је омогућен квалитет и интензитет интеракције током које овладава компетенцијама и испробава и увежбава различите социјалне улоге. Партиципација, на тај начин, представља **основну потребу** детета која се задовољава кроз различите облике социјалне интеракције, међутим, у исто време она представља и важан механизам који подстиче развој.

### Партиципација као механизам који подстиче развој – вођена партиципација

Иако се развојне теорије не разликују у погледу улоге коју дете има у сопственом развоју; већина њих дете види као активног учесника у процесу сопственог развоја, оне се разликују у погледу идеја о самом процесу развоја, циљевима развоја, значају друштвеног контекста у којем се развој одвија, као и механизмима који на развој утичу. Све већи број аутора говори о значају контекста у одређивању циљева, тока и усмерености развоја и заступа идеју да је развој посредован културним обрасцима, тј. системом уверења, норми и веровања у одређеном друштву (Valsiner, 1989). Појам *развој-*

*не нише* (Super & Harkness, 1986) означава начин на који култура структурише средину у којој се развој одвија, тј. начин на који култура утиче на ток и правац развоја. Развојну нишу чине: физичко и друштвено окружење, историјски установљени обичаји и праксе подизања деце и старања о деци и психологија оних који о деци брину (посебно имплицитне теорије родитеља о развоју и васпитању деце које су друштвено обликоване и играју важну улогу у одгајању деце). Идеје Виготског о историјском развоју и асиметричној интеракцији у зони наредног развоја добијају значај у оквиру нове развојне парадигме у којој је развој неодвојив од друштвеног миљеа у којем се одвија, будући да је оно што деца уче, као и начин на који уче, део културног курикулума једног друштва. Не постоје ситуације које су независне од контекста, као што не постоје ни вештине које дете усваја и учи, а које су де-контекстуализоване. Дете и друштвена средина су повезани на тај начин да се о њима не може говорити као о одвојеним деловима. Неки аутори (West & King, 1985) предлажу израз *онџиолошка ниша*, која значи да новорођенче осим што наслеђује гене својих родитеља, наслеђује и саме родитеље, непосредно окружење као и читав друштвено-културни систем. На тај начин се, од самог рођења, развој одвија у биолошки датој друштвеној матрици карактеристичној за људску врсту, у оквиру које детету стоје на располагању интелектуална оруђа и праксе које потичу из социокултурне историје. Когнитивни развој је „уткан“ у контекст друштвено-културних односа, средстава и пракси. Мишљење представља напор да се решавају проблеми онако како су дефинисани одређеном културом, а развој се састоји у напредовању схватања, разумевања и вештина којима се ти проблеми решавају.

Уместо изолованог детета које спонтано и природно учи нове стратегије и вештине, дете се посматра као „шегрт“ у учењу: дете активно учи посматрањем вештијих и искуснијих вршњака/одраслих у свом окружењу и развија

нове вештине које му помажу у решавању културно дефинисаних проблема. Основу развоја представља процес социјалне интеракције, тј. процес у којем дете ради заједно са искуснијом одраслом особом и решава проблеме у зони наредног развоја, на тај начин партиципирајући у вештинама које превазилазе његово самостално деловање (Виготски, 1983). *Вођена партиципација* (Rogoff, 1990) представља начин на који дете разуме, решава проблем, користи интелектуална средства која су део репертоара одређене културе и која су историјски наслеђена. Концепт вођене партиципације означава да су деца вођена у процесу партиципације у активностима које су културално вредноване. Вођена партиципација представља односе сарадње деце и одраслих/искуснијих вршњака који а) представљају прелаз од деџег садашњег разумевања и вештина до новог разумевања и вештина и б) структуришу и одређују деџу партиципацију у активностима, усмеравајући се на развој деџе одговорности.

Вођена партиципација укључује сарадњу одраслих и деце, стварање заједничких значења у току решавања проблема. Централно за процес вођене партиципације јесте заједничко решавање проблема у којем учествује дете као активан партнер у културално организованој активности и одрасла особа као вештији партнер са више искуства. Заједнички оквир разумевања, тј. интерсубјективност представља основу заједничке акције, тј. сарадње. Локус интерсубјективности се налази између партнера од којих је један искуснији и обученији и помаже приликом заједничких активности мање искусном партнеру. На тај начин детету је омогућено да партиципира изнад својих тренутних могућности, а развој се одвија кроз интернализацију тих заједничких социокултурних активности.

Одрасли сарађују у процесу социјализације детета, будући да одређују природу деџе активности и њихову одговорност током пар-

тиципације. Одрасли помажу детету у процесу прилагођавања знања и разумевања новим ситуацијама, структуришу његове покушаје да решава проблем и деле одговорност са дететом у току извођења задатака или стицања одређене вештине. Одговорност за процес је и на одраслима и на деци, деца у процес уносе мотивацију, активност, способност опсервације и партиципације, а одрасли знање засновано на културно-историјској пракси. Асиметричност интеракције се односи искључиво на знање и искуство, никако на моћ, или на једнострано схватање одговорности.

У оквиру ове парадигме *развој* представља напредовање деце ка ономе што се у одређеној култури сматра зрелошћу, а не напредовање ка неким универзалним циљевима. Не постоји једнообразни и универзални развојни ток, већ се развој посматра као вишедимензионалан процес који се одиграва у различитим правцима ка циљевима који су друштвено и културолошки одређени. Оно што се у западним земљама посматра као крајњи циљ развоја, формално логичко мишљење и стицање академских вештина, представља само један од могућих циљева који је у тесној вези са вредностима одређене друштвене заједнице, будући да постоје и други циљеви који су вредновани у другим друштвеним заједницама.

Оно што је универзално јесте сам *процес* вођене партиципације као механизма развоја, док циљеви развоја, начин на који се партиципација одвија (експлицитно, имплицитно, вербално, невербално, просторно блиско/удаљено) као и подела одговорности за сам процес, зависе од културног контекста. Најважнија разлика је у самим циљевима развоја, у ономе што одрасли имплицитно или експлицитно стављају на „дневни ред“: шта желе да науче децу, тј. које „лекције“ деца треба да савладају. Поред циљева, значајна разлика постоји и у погледу средстава која се користе за постизање тих циљева

и која су доступна деци, било да је реч о посматрању и партиципирању у културно одређеним активностима, било да је реч о инструкцијама које добијају ван контекста одређене вештине. У том смислу разликују се и вештине и вредности које се у одређеним друштвима промовишу у складу са циљевима развоја. Различита друштва се разликују како у погледу вештина које се сматрају важним, као што су нпр. читање, писање, ткање, враћање, једење десном руком (према: Rogoff, 1990), тако и у погледу вредности које су са тим вештинама повезане; негде се вреднује индивидуално постигнуће, негде брзина извођења акције, негде прецизност приликом извођења акције, и слично.

Да би се развој разумео треба разумети проблеме које деца покушавају да реше и важност која се тим проблемима придаје у њиховим културама. Дечје компетенције, као и њихову интеракцију са родитељима, треба истраживати са становишта функција коју те компетенције имају у постизању културно одређених развојних циљева. Различите културне групе имају своје развојне циљеве, као и праксе подстицања развоја деце које су у складу са тим циљевима.

Културолошке разлике могу бити веома разноврсне: од степена експлицитности и интензитета вербалне и невербалне комуникације током интеракције, преко врсте интеракције детета и одраслог и статуса детета током те интеракције, до начина и степена у којем деца партиципирају у активностима одраслих. Нека истраживања (Rogoff, 1981) показују да је у друштвима у којима је акценат на формалном образовању комуникација далеко експлицитнија него у друштвима која су више усмерена на имплицитне, тацитне форме вербалног и невербалног подучавања. Начин комуникације деце са одраслима зависи и од тога колико су у једном друштву деца одвојена од одраслих током обављања свакодневних активности. Тако, нпр., у западним земљама деца углавном користе вербалну комуникацију како би успоставила однос

са одраслима, док у неким друштвима, у којима су деца стално у близини одраслих, она користе углавном невербалне форме комуникације (фацијална експресија или усмеравање погледа и праћење погледа других). У неким друштвима не очекује се од деце да учествују у разговору одраслих, нити да иницирају интеракцију, већ говоре тек када им се одрасли обрати тако што одговарају на питање или извршавају налоге (Harkness & Super, 1977). Деца се не посматрају као партнери у комуникацији, тј. као неко ко може да пружи информације, и одрасли се тако и понашају према њима: не питају их ништа што они (одрасли) већ знају (Rogoff, 1990). На тај начин су деца из тих средина слабије опремљена за захтеве формалног образовања (школе), будући да се у школи вреднују другачији обрасци комуникације.

Процес подучавања деце представља још један пример утицаја културе и друштвених очекивања на развој детета: у културама у којима су деца одвојена од одраслих очекује се да она усвајају вештине и информације ван контекста у којем их одрасли употребљавају, и због тога одрасли прилагођавају говор детету, поједностављују га, преговарају са децом у процесу стварања заједничких значења, сарађују у процесу предлагања алтернатива за акцију, реагују на све њихове вербалне и невербалне подстицаје. У културама у којима су деца стално у контакту са одраслима и у којима се вештина стиче у контексту заједничких активности, одрасли не поједностављују говор и не прилагођавају га у тој мери деци, већ им саопштавају непоједностављене исказе које треба да пренесу трећој страни, упућују их да посматрају и примећују друге и сарадњу граде око заједничких друштвених активности. У тим друштвима деца су интегрисана у активности одраслих и осигурана им је активна улога, макар кроз улогу посматрача. Акценат није толико на вербалној комуникацији, колико на демонстрацији и пружању прилике деци да уче кроз посматрање и имитацију. Уместо обја-

шћења, деца уче прикупљајући информације посматрањем или, чак, и учествовањем у активностима. У културама које акценат стављају на посматрање и партиципацију деца имају много могућности за учење важних вештина, као и за развој одговорности за процес учења. У неким од тих друштава деца су већ од треће године у стању да учествују у активностима одраслих, а већ од пете године имају неке обавезе у одржавању домаћинства (према: Rogoff, 1990).

За разлику од *праксе усмерене развојем* која се заснива на идеји развоја као универзалног процеса који пролази кроз сукцесивне, универзално важеће стадијуме, *пракса усмерена контекстом* се заснива на идеји о постојању варијација у искуству развоја и промена и наглашава важност не само узраста и индивидуалности деце, већ и карактеристика контекста из којег дете долази, улога и одговорности које има у својој породичној средини, начина вербалне и невербалне интеракције и језика, начина социјализације и слично. Образовни програми би требало да буду у складу и комплементарни са искуствима која деца имају у породици и локалној заједници. Процес подстицања развоја деце требало би да тече кроз узајамно разумевање, подршку, сарадњу и уважавање културних различитости. Будући да деца могу да уче на много различитих начина, избор начина ће зависити не само од узраста, тј. развојног стадијума детета већ и од циљева и ресурса у средини за учење. Развојне норме нису интринзичке, фиксиране и унапред одређене, већ су екстринзичке, историјски одређене и подложне преговарању (Woodhead, 1998).

### Уместо закључка: Партиципација између две развојне парадигме

Идеја о плурализму развојних циљева, средстава и пракси којима се развој усмерава и подстиче не подразумева нужно арбитарност,

тј. произвољност у начину на који се деца третирају. Чињеница да је развој детета процес који је у великој мери одређен културом не значи да акценат треба да буде само на различитостима и да се занемарује оно што би могло да буде универзално у развоју.

Акценат на културним различитостима занемарује универзалну карактеристику људске врсте да живи у културално организованом окружењу... Потпуно разумевање улоге културе у људском развоју захтева како спецификацију универзалних механизма, тако и специфичних форми карактеристичних за одређене историјске околности (Cole, 1992:731–732).

Иако је дечји развој природно културолошки (Woodhead, 1998), оно што је *универзално* јесте *потреба* детета за учествовањем у својој средини, тј. потреба за разумевањем и обликовањем средине у којој се развија. Начин задовољавања те потребе може да се разликује у зависности од различитог друштвеног и културног контекста, али сама потреба за партиципацијом је универзална. Поред тога што представља једну од основних потреба, партиципација је и важан механизам који подстиче и подржава развој детета. Иако се начини партиципације, циљеви и средства која се користе у постизању тих циљева, разликују у зависности од културног контекста, сам механизам партиципације, као и њена важност, надрастају друштвене и културне различитости. Ова универзалност чини партиципацију кључним појмом у оквиру парадигме која полази од *нормалној* и *природној* у развоју и акценат ставља на *потребе*.

Међутим, партиципација налази своје место и у оквиру парадигме која полази од значаја *контекста* и *културе* и акценат ставља на *компетенције* које су одређене контекстом и од њега зависе. Ове две развојне парадигме од којих једна ставља акценат на потребе, а друга на компетенције, представљају основу поделе права у

Конвенцији о правима детета: парадигма *пош-реба* представља основ *заштитних* права и права која детету нешто *обезбеђују*, док парадигма *комисије* представља основу *партиципационих* права. Идеја партиципације повезује ове две парадигме/различите групе права на начин

који може да побољша квалитет имплементације права: то је идеја да деца могу (и треба) да буду укључена у процес одлучивања о стварима које их се тичу и да на тај начин активно учествују у остваривању својих заштитних и обезбеђујућих права.

## Литература

- Bruner, J. C. (1983). *Child's Talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S., & Haste, H., Eds. (1987). *Making Sense: The Child Construction of the world*. London: Methuen.
- Cole, M. (1992). Culture in development. У: Bornstein, M. H., & Lamb, M. E. (Eds.), *Human Development, an Advanced Textbook*. Hillside, New Jersey: Erlbaum.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology – From Infancy to Old Age*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Erikson, E. H. (1977). *Toys and Reason*. New York: Norton.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 6, 433–444.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1977). Why African children are so hard to test. У: Adler, L. L. (Ed.), *Issues in cross-cultural research. Annals of the New York Academy of Sciences*, 285, 326–331.
- Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. У: Triandis, H. C., & Heron, A. (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology (Vol. 4)*. Rockleigh, NJ: Allyn & Bacon.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press: New York.
- Schaffer, H. R. (1977). *Mothering*. London: Fontana.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986): The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–569.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behaviour. У: Schaffer, H. R. (Ed.), *Studies in Mother – infant Interaction*. London: Academic Press.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. У: Butterworth, G., & Light, P. (Eds.), *Social cognition: studies of the development of understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valsiner, J. (1989). *Human Development and Culture: The Social Nature of Personality and Its Study*. Massachusetts / Toronto : Lexington Books.
- Виготски, Л. (1983). Мишљење и говор. Београд: Нолит.
- Von Hofsten, C., & Siddiqui, A. (1993). Using the mother's actions as a reference for object exploration in 6- and 12- month-old infants. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 61–74.
- West, M. J., & King, A. P. (1985). *A niche for nature and nurture*. Рад представљен на скупу: Society for Research in Child Development, Toronto.

- Woodhead, M. (1998). "Quality" in Early Childhood Programmes – a contextually appropriate approach. *International Journal of Early Years Education*, 6/1, 5–17.
- Woodhead, M. (1998). Children`s Rights and Children`s development: Rethinking the Paradigm. Y: Verhellen, E. (Ed), *Understanding Children`s Rights – Ghent Papers on Children`s Rights*, 3, Belgium: University of Ghent.
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing Developmental Psychology – Some First steps. *Children & Society*, 13, 3–19.

### Summary

A question, very often asked when the Convention of the Children's rights is in question, is, in which extent it can contain universal and generalised statements about the children who would be independent from any causal and cultural context (universalism – relativism), as well as which picture of the child is prevailing: a passive child (the object of care/right) or a child who is an active participant in his/her development (a subject of the right). In this paper, we are dealing with developmental aspects of the right for participation, i.e. developmental-psychological interpretation of participation a) participation as a basic need and b) participation as a mechanism of development. This developmental-psychological interpretation of participation connects two opposite paradigms, from which one stresses the needs, natural and universal in education, and the second one stresses competencies and development conditioned by the context (relativism).

**Key words:** participation, needs, mechanism of development, a child as an object/subject of the right, universalism/relativism.

Кратки  
научни прилог

мр Милован Томић<sup>1</sup>

Учитељски факултет, Београд



## Особине личности наставника као основ свих иновација у васпитно-образовном систему

**Резиме:** Рад представља покушај теоријској уобличавања модела који може да послужи (само) процени наставничковој личној функционисања, као и процени интеракције наставник-ученик и емпијским истраживањима васпитно-образовног процеса. Предложен је модел који садржи четири нивоа, различитој ширини опшности, од процене персоналног профила преко димензија функционисања Ета, преко Јунјових „сазнајних стилова“ до Колбових стилова учења и коментментарних окружења за учење који одговарају појединим стиловима. Ови нивои размајрања могу да се посматрају и користе и као целина, али и као независни теоријски оквири за процену различитих карактеристика личности наставника који остају кључни фактор који одређује (не)успех не само најразличитијих иновација у васпитно-образовном систему, него и система у целини.

**Кључне речи:** особине личности, сазнајне функције, ето функције, стилови учења, окружење за учење.

### Увод

Немогуће је успешно организовати васпитно-образовни процес на било ком нивоу, од предшколског до универзитетског, без познавања основних психичких карактеристика учесника у том процесу. Наставник је у позицији да, наравно уз помоћ својих колега и сарадника психолога и педагога, упозна особине личности својих ученика, укључујући и њихове потенцијале, префериране начине учења, когнитивне стилове, социјално порекло и да та сазнања, у

већој или мањој мери, примени у самом васпитно-образовном раду. Али, да би то успешно урадио, неопходно је да има и некакав увид у сопствене особине личности, когнитивне и стилове учења, вредносни систем који преноси ученицима и, што је може бити још битније, да буде спреман на „рад на себи“, односно самоусавршавање које би обухватало не само стицање стручних и методичких знања, већ и сопствене карактеристике личности. Јер, као што рече, сигурно помало идеалистично, свети Николај Велимировић, један од највећих европских интелектуалаца и духовника свог времена, у својим *Речима о свечовеку*: „Не чините ништа док не на-

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

чините душу своју. А кад душу начините, све је учињено“ (Велимировић, 2005: 103). Бојим се да би нам то, у овим временима нарочито, оставило мало људи за делање, али је свакако користан подсетник, нарочито за све актере у васпитно-образовном процесу, где би требало да се налази главна покретачка снага која уобличава и усмерава тај процес.

У овом раду ће бити дат приказ основних димензија о којима треба водити рачуна када је у питању утицај особина личности наставника на ефикасност самог васпитно-образовног система. Ове димензије могу бити и један од начина праћења професионалног и личног (само) развоја самих наставника, као и један могући теоријски оквир за емпиријска истраживања. У литератури на енглеском језику се ове димензије помињу углавном у оквиру „науке о образовању“ (educational science) која треба да обједини психолошка, педагошка и андрагошка знања у сврху стварања ефикаснијег и „друштвено релевантнијег“ образовног система. Већина темељних појмова у овом интегративном оквиру долази из области когнитивне, развојне и психологије личности, што је сасвим разумљиво јер се пре свега бави утицајем „људског фактора“ на креирање и спровођење васпитно-образовних активности.

### Личност наставника као инспиратор васпитно-образовне динамике

Још од Сократа, првог нама знаног учитеља западног света и његове мајеутичке методе сазнавања и подучавања, потпуно је јасно да нити се ученик може научити нечему нити заинтересовати за нешто што већ не постоји у њему, као клица сазнања и интересовања, нити учитељ може подарити нешто што сам не поседује. И у тој интеракцији лежи сва запетљана мудрост подучавања. Још кад би увек та мудрост, као што каже Сократ Агатону „била таква да из пу-

нијег тече у празнијег од нас“ (Платон, 1998: 46), онда бисмо имали прави однос наставника и ученика. А да би се то десило наставник треба, пре свега својим ангажовањем, да **инспирише** ученика на његовом путу сазнања. Да би то остварио, неопходно је да се као личност укључи у сам васпитно-образовни процес. За то не само да нису довољна, него су углавном сувишна, сва савремена технолошка помагала - она само одвраћају пажњу од суштине интеракције наставник-ученик. Чак и ако је мултимедијално, досадно предавање остаје досадно.

Формално гледано, особине наставника спадају у тзв. субјективне факторе васпитно-образовног процеса, скупа са стручном и дидактичко-методолошком оспособљеношћу наставника. Али они су много више од тога: „прави“ наставник ће, као што сви ми као ученици имамо искуство, оставити лични печат и кроз сопствену субјективност нам показати шта значи имати одређене карактерне, интелектуалне, социјалне, емоционалне и остале особине личности. Он ће помоћи изградњу **субјективности** ученикове јер, као што каже један од најзначајнијих савремених руских психолога личности, Брушлински: „Сама људска психа са својим појединачним особинама није субјект, већ појединац у процесу овладавања психом постаје делатни и сазнајући субјект“ (Брушлинский, 2002:15).

У литератури се о склопу особина личности наставника говори и као о **персоналном профилу** наставника који обухвата још и његова професионална знања и педагошке компетенције. Тако Хавелка каже да „Персонални профил наставника укључује а) ниво и структуру његове стручне компетенције, б) ниво и структуру његових професионалних аспирација и в) склоп црта личности који обликују његово укупно педагошко деловање и комуникацију са ученицима, родитељима, другим наставницима и осталим актерима васпитно-образовног процеса“ (Хавелка, 2000: 100). Исти аутор наводи чак

петнаестак улога које наставник треба да испуњава у својој професионалној делатности, од којих више од половине (наставник као иноватор, мотиватор, ослонац, ментор, као агенс развоја личности ученика, као тренер, модел, арбитар и симбол одељења) у највећој мери зависе од степена развијености и интеграције личности самог наставника.

Видимо, дакле, да је наставник један од најбитнијих фактора у градњи одговарајућег **окружења за учење** (learning environment), наравно никако не и једини, као што ћемо показати у завршном делу овог чланка када ћемо се вратити на овај битан појам науке о образовању. Поставља се питање које је све димензије његовог личног функционисања најпримереније пратити како би се видело колико је наставник спреман да допринесе стварању једне повољне, охрабрујуће и инспиративне средине за већину својих ученика? То, наравно, зависи и од префериране теорије личности, међутим сигурно је да те димензије морају бити обухватне и релевантне за објашњење и разумевање самог васпитно-образовног процеса. Јер, како то Адријан Божин у свом чланку с правом примећује: „По нашем мишљењу, проблем «Да ли људе објашњавамо или разумевамо» погрешно је постављен. Људе нити објашњавамо, нити разумевамо, већ их сазнајемо, спознајемо на основу сталног садејства разумевања и објашњења“ (Божин 2009: 37).

Управо због толиког значаја (само)спознања као начина да се стекне не само увид у сопствене особине, већ и да се боље спознају други, чини нам се незаобилазном Јунгова типологија најопштијих „способности свести“, односно **сазнајних функција** које нам служе за оријентацију у свету. Јунг разликује четири такве функције: 1) **Перцепција** као начин на који свест утврђује да нешто, унутар или изван личности, постоји. Ова функција је пре свега усмерена да што тачније *описује* садржаје свести.

2) **Мишљење** омогућава *шумачење* опаженог. Овим се, путем симболизације и менталне преграде, врши асимилација опаженог и предвиђају могуће последице тренутног стања као и планирање могућих активности. 3) **Осећање**, емотивна функција одређује *вредности* дате ситуације или објекта, означава унутрашње прихватање или одбацивање, реакцију субјекта на дати стимулус околности и 4) **Интуиција** као непосредно *уочавање* повезаности између објекта и субјекта или међу објектима међусобно, као сублиминална опажајна функција која нам говори о односима који се базирају на нагомиланим, углавном несвесним искуствима (Јунг, 1977: 208–211).

Није могуће да код појединца све функције буду развијене у подједнакој мери, обично једна од њих има улогу **више функције** која се доминантно користи у свакодневном животу, док је нека од њих **нижа функција**, потиснута и неразвијена и представља «слепо мрљу» у сазнајној активности појединца, коју он не цени не само код себе него код других (Hall и Lindzey, 1983: 133). Ако није освешћена, ова **хијерархија сазнајних стилова** може представљати битан проблем у комуникацији наставника и ученика, водећи томе да наставник потцењује све стилове сазнања и методе учења који се не уклапају у његову доминантну сазнајну функцију.

Ипак, поставља се питање (само)процесне не само начина на који се сазнају елементи психичке, социјалне или објективне стварности, већ и персоналног функционисања у целини. Ту нам се не чини довољан приступ са простим навођењем особина личности као посебних димензија, најмање из два разлога: 1) Овакав „листинг“ обично садржи превелик број особина које су углавном више списак социјално пожељног понашања него опис личности у реалној, свакодневној активности и 2) Имплицирају статичност и непроменљивост личности, занемарујући динамику, потенцијале развоја и утицај ситуационих

и социјалних околности на доживљавања и понашања дате особе.

Стога нам се чини повољнији начин процене путем димензија **Его функција** које чине мање-више кохерентан склоп доживљаја и процеса који доводе до специфичних модуса интеграције и адаптације дате особе.

Постоје различити начини класификовања и процене развијености функција Ега о којима овде не може бити речи. Ипак, сви ови начини укључују развојну и динамску компоненту, како се то јасно може видети код Бланкових (Blank и Blank, 1987) где се поједине развојне особине Ега доводе у директну релацију са интеракцијом стечених потенцијала Ја и породичним и социјалним искуствима у детињству. Овде ћемо предложити петодимензионални модел процене Его функција који у значајној мери кореспондира са претходно разматраним Јунговим „сазнајним стиливима“. Тих пет димензија су:

1. **Перцептивна функција** која се не односи само на мање или више тачно опажање унутрашњих и спољњих феномена, већ и на општи интроспективни капацитет, сагледавање социјалног положаја, као и Его граница и реалног домена личног утицаја- колико је у „перцептивном пољу“ особа заокупљена собом, од сопственог физичког изгледа, до емоција и идеја а колико допушта да осети преокупације, интересовања и проблеме других.
2. **Когнитивна функција** која укључује не само симболизацију и концептуализацију, дакле мисаону обраду перципираног искуства, већ и флексибилност једном стечених концепата - колико је особа спремна да ревидира стечена схватања и закључке у светлу нових сазнања, као и контролу когнитивних

процеса и могућност антиципације и прављења планова будућих активности.

3. **Одбрамбено-контролна функција** укључује разноврсност и развојну адекватност одбрана којима Его спречава прејаку стрепњу односно блокаду изазвану прејаким осећањима, толеранцију на фрустрације, могућност опуштања у облику регресије у служби Ега и разумевање таквог опуштања код других - дакле постојање простора за хумор, духовитост и забаву, а не само за дужност рад и одговорност.
4. **Функција успостављања и одржавања објектних односа** укључује степен осећања блискости са људима у окружењу, способност одржавања објектних односа и у стресним околностима, на пример после јасних изражавања неслагања, сукоба интереса, односно конфликтних ситуација, степен интернализације објеката и сепарације од њих - колико особа може да поднесе одвојеност од себи блиских особа, такође обухвата осећај припадности датој породичној и, шире, социјалној, националној или религиозној групи људи.
5. **Интегративна функција** која обухвата сложени процес усклађивања породичних, социјалних и професионалних улога - колико особа може да хијерархизује приоритете и остане под подношљивим нивоом стреса приликом испуњавања различитих очекивања њеног окружења, што укључује и исправну самопроцену сопствених потенцијала и могућности, као и интрапсихичку интеграцију путем признавања постојања противуречних тежњи унутар сопствене личности и њиховог усклађивања у довољној мери да те тежње не блокирају финализацију активности дате особе.

Наравно да су ове димензије међусобно повезане - лошије функционисање контролне функције ће, на пример, утицати на повећање нивоа стрепње и самим тим на слабљење перформанси свих осталих функција. Овај модел омогућава како праћење *пројекције* у развојима појединих функција, тако и регистровање њихове *рејекције* под утицајем привремених фактора као што су стрес или губитак блиске особе, или оних трајних, као што је злоупотреба психоактивних супстанци или старење. Познавање јаких и слабих страна функционисања сваког наставника је од виталне важности за организацију васпитно-образовног рада - као што није дан фудбалски тренер не би требало да држи нервозног играча који већ има жути картон на терену, тако није баш најпаветнија ствар делегирати наставника са неразвијеним контролним механизмима да решава неку конфликтну ситуацију међу ученицима.

Сада ћемо се окренути димензијама које се односе на сам процес учења који се дешава у интеракцији наставник-ученик и проблему фактора који утичу на стварање окружења у којем се одвија васпитно-образовни процес.

### Преферирани стилови учења и васпитно-образовни процес

Савремени изазови изузетно динамичних промена у структури знања, као и у друштвеном склопу стављају пред образовни систем у целини и пред наставнике посебно бројне изазове. Постоји јасна потреба за васпитно-образовним процесом који је мање рутински и репетитиван а више персонализован, који, дакле, подстиче учеников лични развој и његове потенцијале да адаптивно размишља и креативно решава проблеме. У том процесу постаје важније да се пренесу *начини* на које се може приступити проблемским ситуацијама и *извори* могуће подрш-

ке и помоћи у њиховом решавању, него готова решења која само требају да се меморишу.

У том смислу од изузетне је важности да наставници имају увид у то који је њихов лични преферирани стил организовања и процесуирања информација и стечених искустава који се концептуализује кроз *когнитивне стилове* и *стилове учења*. Учење је, чак и кад се одвија у четири зида, увек *интерперсонално искуство*, баш као у Сократово доба. Ако је истинско, оно доводи до *трансформације* постојећих когнитивних шема и до реконструкције постојећих концептуализација, једном речју оно обогаћује личност и инспирише радозналост. Како то примећује Колб: „Ми смо нашу судбину повезали с учењем и оно ће нам помоћи да ту судбину испунимо. Али то учење мора бити проткано текстом и осећањима реалних људских доживљаја која међусобно делимо“ (Колб, 1984: 2). Колб је истовремено и први аутор који је у теоријска разматрања науке о образовању увео појам **стилова учења** који је требало да буде прилагођенији интеракцији наставника и ученика, пошто се концепт когнитивних стилова помало изгубио у шуми различитих и често супростављених тумачења обима и садржаја тог концепта, па се у литератури наводи преко двадесет димензија на основу којих се могу описивати и проучавати когнитивни стилови (Messick, 1996).

На основу проучавања когнитивних стилова, као и сопствених емпиријских студија заснованих на мерењу различитих стилова учења уз помоћ „инвентара стилова учења“, Колб и сарадници су предложили четири главне димензије помоћу којих се могу процењивати стилови учења: 1) **Дивергентни стил** подразумева доминацију имагинације и интуиције у приступу проблемских ситуацијама, лако опажа везе између различитих ситуација и добро разумевање интерперсоналних ситуација и социјалне односе; 2) **Конвергентни стил** се базира углавном на дедуктивној анализи проблема, особа код

које доминира овај стил учења одлуке доноси пре свега на основу мисаоне анализе, посвећена је тачном запажању детаља и „дубинском“ ске-нирању проблема и разради одговарајућих решења; 3) **Асимилативни стил** је више окренут „целокупној слици“ проблема него детаљима, воли да развија modele и теорије које не морају имати директне везе са решавањем конкрет-ног проблема, воли да планира и организује; 4) **Акомодациони стил** се пре свега ослања на активност као начин решавања проблема, усмерен је на „сад и овде“ конкретну акцију пре него на дугорочно планирање и прављење теоријских конструката, воли да преузима лидерску улогу у решавању проблема (Anderson, 1995).

Сагласно преферираном стилу учења, од-носно оном који он сам примењује, наставник тежи да створи и једну од четири **окружења за учење**: 1) **Афективно окружење** у коме се процедуре и упутства у васпитно-образовном раду схватају само као полазиште за мање-више слободно испољавање личних осећања, ставова и вредности наставника и ученика. Наставник у овом окружењу пре свега жели да се наметне као модел понашања и као ослонац својим уче-ницима. Ово окружење посебно прија особама са дивергентним стилем учења. 2) **Когнитивно окружење** у коме се нагласак ставља на мисао-ну анализу проблема и проналажењу адекватног решења. Наставник овде има доминантну улогу znalца и тумача чињеница и теорија датог пред-мета и оцењивача тачности ученичких одгово-ра. Овакво окружење највише одговара поједин-цима код којих доминира конвергентни стил учења. 3) **Перцептуално окружење** које наглашава значај увиђања односа између догађаја и концепата. Нагласак је на разматрању разних модела који могу да одговарају могућом решењу проблема, те се ученици охрабрују да предла-жу различите приступе и сагледавају проблем из различитих углова. Инсистира се на што са-мосталнијем раду ученика и индивидуализацији наставног процеса, те се овде наставник јавља

пре свега као „вођа пројекта“, односно ментор и медијатор који треба да подстакне развој уче-никових способности сагледавања проблема и могућих решења. Као што се може претпостави-ти, овакво окружење највише одговара „асими-латорима“ односно оним наставницима и уче-ницима код којих доминира асимилативни стил учења. 4) **Акционо или понашајно окружење** наглашава значај примене знања и вештина у решавању конкретних проблема. Наставници у оваквом окружењу пре свега дају пример како се до таквих решења може доћи и тренирају нео-пходне вештине код ученика које могу послужи-ти том циљу. Овакво окружење највише одгова-ра особама код којих доминира акомодациони стил учења (Kolb & Rainey, 1995: 133–137).

Наравно, као и код Јунгових „сазнајних функција“, никад се код једне особе не јавља само један од стилова учења, нити се у „васпит-но-образовним колективима“ гаји искључиво је-дан облик окружења. Али је и на индивидуалном и на колективном плану боље кад се има увид у стил и окружење које највише одговара поједи-ном наставнику или ученику, што наравно зави-си и од развојног нивоа и циљева самог васпит-но-образовног процеса. Флексибилном приме-ном стила који му највише одговара и повреме-ном применом елемената осталих стилова, на-равно уз увид у начин функционисања сопстве-ног Ега, наставник може да редукује и ублажи непродуктивне конфликтне ситуације у васпит-но-образовном процесу. Истраживања у нашој средини показују да наставници избегавају да анализирају сопствени утицај у стварању кон-фликтне атмосфере, док ученици виде недоста-так комуникације као један од основних факто-ра у генерисању конфликта са наставницима (Анђелковић, 2009).

## Закључак

Резимирајући, можемо рећи да смо у овом чланку предложили опште оквире модела у више нивоа који може послужити за (само) процену наставника, интеракције наставник-ученик и/или као полазиште за емпиријска истраживања васпитно-образовног процеса. Четири нивоа која су обухваћена овим моделом су различитог степена општости: од најопштије процене ефикасности Его функционисања, преко општих начина спознаје феномена до конкретнијих нивоа стилова учења и одговарајућег окружења за учење.

Прва три нивоа су персонална - односе се пре свега на личне особине и начине функционисања, док је четврти ниво више концентрисан на интеракцијски процес који се тиче доминантне динамике односа наставник-ученик. Ови нивои могу да се посматрају и независно један од другог, односно да фокус интересовања у (само) процени или истраживању не буде на сва четири нивоа, већ само на неком од њих.

На крају ваља поменути да је, осим о окружењу за учење, сигурно потребно говорити и о ширем **васпитно-образовном окружењу** које се генерише доминантним вредностима као и идеолошком структуром датог друштва. Чини се да актуелни процес глобализације, ма како разумели овај термин, ствара у великој мери неповољно окружење за смислени васпитно-образов-

ни рад постављајући многе, често контрадикторне, захтеве пред наставнике и ученике подједнако. Целокупни потрошачки систем је, наизглед, усмерен на јачање самопоштовања и амбиције појединца од ког се тражи да има став и „мишљење“ о свему, а у ствари се вредност појединца посматра готово искључиво кроз његову „економску и потрошачку“ ефикасност. Потребно је постићи све више за све мање времена: обрадити све више информација, брже се адаптирати у све већем броју улога, по сваку цену бити „срећан“ и позитивно размишљати и при том се прилагођавати на динамику живота који је стално окружен транзицијом и кризом. Ова слика света се чини као *нейресџана криза* која се одсликава у бесмисленом гомилању медијски посредованих информација, без икаквог покушаја интеграције. Све ово ставља наставника у „немогућу мисију“ кад је у питању васпитни задатак јер изгледа да се систем друштвених норми не престано мења, а друштво само се атомизује и све више личи на своју медијску метафору - тзв. ријалити шоу.

Међутим, ова питања захтевају пажљиву мултидисциплинарни анализу, јер укључују много више од персоналних фактора који су били главна тема овог чланка. Ипак остаје непобитна чињеница да је личност наставника та која инспирише ученика да приступи гозби (само) сазнања и развије своју сопствену индивидуалност.

## Литература:

- Anderson, J. A. (1995). Toward a Framework for Matching Teaching and Learning Styles for Diverse Populations. У Sims R. R. (ed.): *The Importance of Learning Styles*, London, Greenwood Press.
- Анђелковић, А. (2009). Извори конфликтних ситуација између наставника и ученика. *Иновације у настави*, Београд, Вол. 22, бр. 2, 53–62.
- Божин, А. (2009). Објашњење, разумевање и стилови васпитања. *Иновације у настави*, Београд Вол. 22, бр. 2, 31–41.
- Бланк, Р. и Бланк, Г. (1985). *Его психологија*. Загреб, Напријед.

- Брушлинский, А. В. (2002). *Психология индивидуального и группового субъекта*. Москва, Институт психологии Российской Академии наук.
- Велимировић, Н. (2005). *Речи о свечовеку*. Београд, Епархија рашкопризренска.
- Јунг, К. Г. (1977). *Динамика несвесног*. Нови Сад, Матица српска.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New York, Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. and Rainey, M. A. (1995). Using Experiential Learning Theory and Learning Styles in Diversity Education У Sims, R. R. (ed.) *The Importance of Learning Styles*, London, Greenwood Press.
- Messick, S. (1996). *Individuality in Learning*. Washington, Jossey-Bass Publishers.
- Платон (1998). *Гозба*. Београд, БИГЗ.
- Хавелка Н. (2000) *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд, Завод за уџбенике.
- Хол, К. С. и Линдзи, Г. (1983). *Теорије личности*. Београд, Нолит.

### Summary

*This paper is an attempt of the theoretical forming of the model which can serve for (self) evaluation of the teacher's personal functioning as well as estimation of the interaction between a teacher and a student and empirical research of the pedagogical-educational process. There is a model suggested which contains four levels of different type of generalization, from estimation of the personal profile to dimensions of functioning of the Ego, through Jung's "cognitive styles" to Kolb's styles of learning and complementary surroundings for learning which respond some styles. These levels of discussion can be seen and used as a whole or as independent theoretical frames for estimating different personality traits of teachers who remain the key factor determining either success or failure, not only different innovations in pedagogical-educational system, but a system as a whole.*

**Key words:** *personality traits, cognitive functions, ego functions, styles of learning, surrounding for learning.*

Кратки  
научни прилог

др Александар Стојановић<sup>1</sup>  
Учитељски факултет, Београд



## Амореклексивност васпитача као детерминаната методичких иновација у предшколском васпитању<sup>2</sup>

**Резиме:** Самореклексивност је неопходна за разумевање и реорганизовање начина на који васпитачи размишљају о процесу васпитања и образовања, што је предуслов за промене њиховог понашања и начина рада. С обзиром да самореклексивност детерминира иновације у методици васпитачко-образовног рада, сматрамо је и једном од кључних компетенција васпитача у предшколским установама.

У раду се наводе и прелиминарни резултати једног ширег истраживања о методичким поступцима који се примењују у нашим вртићима, у оквиру кога смо дошли и до података како васпитачи процењују однос самореклексивности и методичких иновација.

Резултати показују да васпитачи код којих је развијена свест и способност самореклексивности (без обзира на године радног стажа) у значајној мери примењују методичка решења која појачавају савремена предшколска педагошка и шк. „методика омогућавања“. Уочава се да је самореклексивност васпитача (промишљање о методичким решењима која се примењују, сагледавање резултата, свест о својим ставовима, систему вредности, педагошком стилу, критичко процењивање стила комуникације с децом, њиховим родитељима и колегама итд.) значајно повезана са методичким решењима у вртићу које сматрамо савременим. Боље разумевање свој практичног рада корелира са флексибилном организацијом времена и простора у којој се уважавају индивидуалне карактеристике деце, подстица њихова самостална активност, комбинују директни начини рада са индиректним, организују ситуације проблемског учења, примењује диференцијацију по нивоима сложености задатака, иновира дидактички материјал, примењује дискусију у комуникацији с децом итд.

Стога сматрамо да у оквиру образовања будућих васпитача треба тежити формирању рефлексивних практичара чија ће рефлексивност бити добро теоријски заснована и којима ће евалуација и самоевалуација бити саставни део свакодневне праксе.

**Кључне речи:** методика васпитачко-образовног рада, иновације, компетенције васпитача, рефлексивна делатност.

<sup>1</sup> vsvaskatedrapp@hemo.net

<sup>2</sup> Текст представља резултат рада на пројекту Педагошки плурализам као основа стварања образовања, бр. 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство науке и технолошког развоја Републике Србије.

## Увод

Многа фундаментална питања васпитања су почетком овог века почела изнова да се препитију из више разлога: због потреба савременог живота, брзих промена друштвених односа, интензивног научно-технолошког развоја итд. У складу с тим, и педагогија је морала да промени угао гледања на фундаменталне проблеме у свом оквиру, почев од питања дефинисања циљева и задатака васпитања и образовања. Савремена, хуманистичка педагогија заговара еманципацију као циљ васпитања (самоостварење, аутономију, самоодређивање и суодређивање, развој критичког мишљења, самопоуздања, способности сарадње итд.) (Bostelmann – Fink, 2007; Миљак, 1996; Шпољар, 1999) и методичка решења која су таквим циљевима одређена, другачија од оних која су се примењивала у традиционалној педагогији.

Када је у питању савремено предшколско васпитање, једно од актуелних питања и у овој области је трагање за начинима мењања васпитно-образовне праксе која ће омогућити остварење наведених циљева, полазећи од уважавања личних својстава деце.

## Савремено предшколско васпитање и методика

Промене у предшколском васпитању у последњих деценију – две могу се, из садашње перспективе, окарактерисати као врло динамичне (Клеменовић, 2009). Наиме, прихваћена је конструктивистичка односно развојно-хуманистичка парадигма као основа савремених теоријских схватања о предшколском васпитању (Olson, 1994), и из ње су изведена одговарајућа методичка решења за конкретан васпитно-образовни рад. Акценат се ставља на поступке самосталног стицања знања и искустава деце у подстицајном окружењу и ситуацијама за учење (Riley, 2003).

Предност се, зато, даје методама које подстичу самосталну активност деце – откривачкој (истраживачкој) и проблемској (Goffin – Day, 1994).

Конструктивистичка методичка парадигма је, поред осталог, утицала и на измене у концепцији високошколске методике, тим пре што су постојали бројни разлози који су указивали на потребу квалитетнијег образовања будућих васпитача и „ширење“ спектра њихових компетенција (Стојановић, у: *Компетенције учитеља и васпитача*, 2008). Дотадашњи програми обуке на васпитачким школама сматрани су, углавном, застарелим, са врло мало иновативних модела обуке. Прилагођавање новим захтевима модерног образовног система наметало је потребу за осавремењивањем система и садржаја њиховог образовања на високошколском нивоу, с циљем повећања ефикасности васпитно-образовног рада са предшколском децом. Водило се, притом, рачуна о томе да је припрема будућих васпитача свакако и прилика за (ин)директно увођење методичких иновација у предшколско васпитање. У складу с тим, прихваћено је становиште да студенте, будуће васпитаче, током основних студија треба припремати за прихватање промена као саставног дела педагошке праксе, пружати им методичка смернице разрадом упутстава и оријентира за планирање, програмирање, спровођење, праћење и евалуацију васпитно-образовног рада, освешћивати њихове начине размишљања, навикавати их да критички процењују ставове, усвојене вредности, стил комуникације итд.

Циљеви савремене високошколске наставе у којој учествују будући васпитачи данас се изражавају захтевима за партиципативним образовањем које подразумева активно укључивање студената и измењеним улогама њихових предавача у наставном процесу. Стога је дошло и до промена у начину рада на нашим високошколским установама у правцу интензивније интеракције, истраживачког рада, менторског

вођења, тимског рада, сарадње међу студентима, рада на пројектима, мултидисциплинарне и интердисциплинарне размене и сл.

Оваквим приступом прихваћено је становиште да савремена методика васпитно-образовног рада треба да има развојни карактер (Банђур, 1997), што значи да треба да је карактерише таква организација у коме ће дете бити у што већој мери активно, која ће утицати на развој сазнајних и општих интелектуалних способности предшколске деце, способности стицања нових знања и њихове примене у новим ситуацијама, на развој самосталног и стваралачког мишљења итд. То подразумева активизацију интелектуалних способности, памћења, маште, апстрактног резонувања и укључивање емоционалних и вољних елемената личности детета (Рајовић, 2010). Омогућава се сваком детету да се развија у складу са својим потенцијалима, способностима, потребама, склоностима. У оваквој „методичи омогућавања“, насупротив «методичи поучавања», настоји се да деца сама конструишу знања, тј. уче путем стварања знања, и притом развијају дивергентно мишљење, отварају нова питања и проналазе решења проблема на које наилазе. Креативнији облици учења омогућују да се реализује и развојна функција вртића и учења као суштинског фактора развоја личности детета (Plant – Gydol, 2008).

### **Иновације у васпитно-образовном раду и компетенције васпитача**

Због сложености и комплексности методике васпитно-образовног рада, питање које је непрестано актуелно у савременом предшколском васпитању је трагање за начинима мењања васпитно-образовне праксе, а тиме и за иновацијама у васпитно-образовном раду. Ове иновације у великој мери зависе од стручне оспособљености кадра који ради у предшколским установама – од професионалних (пре свега педа-

гошких) компетенција васпитача јер су оне основа за успешан методички рад (Bolton, 2001). Проблематику компетенција доводимо и у везу са улогама које очекују васпитаче у савременим условима васпитно-образовног рада, а које су такође у значајној мери иновирани: нпр. улога организатора активности које су „фокусиране на дете“, креатора контекста и подстицајног окружења, регулатора социјалних односа у васпитној групи, извора знања и искустава, партнера у педагошкој комуникацији, партнера у афективној интеракцији, мотиватора, дијагностичара итд. (Rychen, 2004; Пешић, 1998; Каменов, 2006). Да би васпитачи били педагошки компетентни, у свакој ситуацији треба да знају шта, како и зашто треба да раде, тако да код будућих васпитача треба подстицати професионалну аутономију, али и рефлексивну праксу. Ово подразумева да они треба да стекну знања, изграде ставове и практичне способности – самоорганизације, делотворности, кооперације, споразумевања, решавања проблема, целовитог приступа, које ће им омогућити да се стално стручно усавршавају и самоусавршавају, прилагођавајући се различитим условима и променама, уз коришћење разних извора знања, метода и средстава. Дакле, осим потребних знања о проблематици предшколског васпитања, потребно је да васпитачи и разумеју ту проблематику, развију лични однос према њој, као и спремност и способност да доносе одлуке о практичном поступању.

Најважнија импликација комуникативног приступа у високошколској настави била би да се будућим васпитачима омогући да досегну своје метакогнитивне способности које ће користити у ефикаснијим стратегијама стицања знања – метакогнитивно знање и свест о себи, познавање својих способности, мотива, интереса, стратегија учења, процедурално знање о когницији (Гојков, у: *Компетенције учитеља и васпитача*, 2008).

Васпитачи морају бити свесни важности својих улога у вртићу – организатора средине у којој деца бораве, стручних водитеља и посредника целовитог развоја деце, организатора педагошке климе у којој се развој деце ненасилно подстиче одговарајућим когнитивним, афективним и психомоторичким изазовима, креатора педагошко-стваралачких ситуација, програмера индивидуалног напредовања сваког детета, организатора проблемског и стваралачког учења, инспиратора радозналости и креативности, посматрача и усмеривача дечијег развоја, партнера који подстичу отворену, равноправну комуникацију и интеракцију, истраживача, аналитичара свог и дечијег рада, покретача креативних истраживачких активности деце, инспиратора стицања нових знања и умења, креатора тимске климе, планера целоживотног учења, иницијатора сарадње са родитељима, иноватора сопствених знања, навика и умења, иницијатора промена, евалуатора васпитних ефеката и др.

То подразумева свест о потреби развијања и неговања позитивног емотивног односа према деци, кроз комуникацију која се заснива на похвалама и охрабрењима, кроз већи степен флексибилности и уважавања индивидуалности деце, кроз креирање подстицајне атмосфере и остваривање добрих интерперсоналних односа и позитивних интеракција, кроз примену кооперативног учења без запостављања организационих компоненти и структурисаног програма итд. (Schon, 1990).

Дакле, од васпитача се очекује да буду рефлексивни практичари којима евалуација треба да буде саставни део свакодневне праксе. Рефлексивност треба сматрати једном од темељних професионалних компетенција васпитача, јер су рефлексивне стратегије нужне за процес разумевања и реорганизовања начина на које васпитачи размишљају о васпитно-образовном процесу, тј. за разумевање свог понашања и понашања деце у том процесу (Слуњски, Шагуд,

Брајша-Жганец, 2006). Све ово би требало бити у функцији ефикасније методике васпитно-образовног рада у предшколским установама и одражавати се на ефикасније учење деце.

У циљу сагледавања прихваћености савремених трендова у предшколском васпитању и у професионалном развоју васпитача који раде у предшколским установама, спровели смо истраживање у вртићима на ширем простору Војводине, односно Србије. Овом приликом ћемо дискутовати неке прелиминарне резултате који се односе на тему овог рада.

### Методологија истраживања

*Узорак* – У истраживању је учествовало 133 васпитача из вртића из више различитих предшколских установа у Војводини, односно Србији – из вртића у Вршцу учествовало је 30 васпитача, из Шида 19, Великог Градишта 15, Винче 13, Горњег Милановца 11, Банатског Карловца 10, Пландишта 9, Панчева 8, Гроцке 5, Елемира 3, Калуђерице 3, Смедерева 2, Свилајнца 2, Лештана 1, Кукујеваца 1 и Гибарца 1. По начину избора, узорак је пригодан.

*Инструменти* – У склопу овог истраживања испитаници су процењивали методичка решења која користе у предшколским установама, односно вредновали су карактеристике и квалитет свог васпитно-образовног рада. За потребе истраживања саставили смо *Скалу процене методичких решења у вртићу* која се састоји од 44 тврдње које се процењују на петостепеној скали и 5 питања отвореног типа (тврдње и питања односе се на квалитет организације простора и материјала, флексибилност временске организације, начине подстицања самосталне активности деце, квалитет комуникације васпитача с децом и колегама, на примену облика и метода у васпитно-образовном раду, иновирање дидактичког материјала, вредновање ефеката рада

са децом, рефлексивно проучавање своје праксе, иновације у васпитно-образовном раду итд.).

Инструмент смо саставили с циљем утврђивања разлика између васпитача који у већој мери примењују традиционални приступ у предшколском васпитању и оних који више прате савремене трендове у методици васпитно-образовног рада. У складу с тим, желели смо и да сагледамо тенденције развоја професионалних компетенција васпитача, и, конкретније, у којој мери саморефлексивност васпитача детерминише методичке иновације у предшколском васпитању.

### Анализа резултата

Осврнућемо се на прелиминарне резултате овог истраживања. Коментарисаћемо одговоре васпитача имајући у виду да су њихове процене субјективан конструкт стварности и конкретног рада који спроводе у вртићима.

Матрица интеркорелација проучаваних варијабли повезаности димензија методичких решења и компетенција васпитача показује високу корелацију ових димензија. Уочава се да је саморефлексивност васпитача (промишљање о методичким решењима која се примењују, сагледавање резултата, свест о својим ставовима, систему вредности, педагошком стилу, критичко процењивање стила комуникације с децом, њиховим родитељима и колегама итд.) значајно повезана са методичким решењима у вртићу које сматрамо савременим. Боље разумевање свог практичног рада корелира са флексибилнијом организацијом времена и простора у којој се уважавају индивидуалне карактеристике деце, њихове потребе, интересовања, подстиче самостална активност деце, комбинују директни начини рада (причање, показивање...) са индиректним (специјално припремљеном средином и ситуацијама), организују ситуације проблемског учења деце, примењује диференцијација по нивоима сложености задатака, ино-

вира дидактички материјал, примењује дискусија у комуникацији с децом итд.

Иако смо претпоставили да ће постојати разлике у саморефлексiji у подузгорцима (васпитачи од 1 до 10 година радног стажа, од 11 до 20 година стажа и васпитачи са више од 20 година радног стажа), показало се да оне нису статистички значајне. Ово бисмо могли повезати са њиховим нивоом самокритичности и свести васпитача са више година радног искуства о потреби стручног усавршавања (праћење стручне литературе, похађање семинара, дошкалавање, специјализација и сл.). Дакле, наша претпоставка да су васпитачи који имају мање година радног искуства (самим тим и релативно скоро завршили студије) стекли током свог стручног образовања компетенције које се у већој мери могу окарактерисати као савремене, није се показала тачном. То се може тумачити развијеном свешћу старијих васпитача (са више година радног стажа у струци) о потреби континуираног развоја и стручног усавршавања. Осим тога, сматрамо да је на овакве резултате значајно утицала чињеница да је код највећег броја испитаника уочена тенденција да о проблематици васпитно-образовног рада у вртићу промишљају заједно са колегама и стручним сарадницима. Наиме, најчешћи одговор на питање: „С ким разговарате о могућим иновацијама у васпитно-образовном раду у вртићу?“ био је „васпитачи, педагози, психолози“. Управо ово професионално повезивање и сарадња, по нашем мишљењу, утиче да васпитачи, расправљајући са својим колегама о практичним проблемима, уче и професионално се развијају. Заједничке рефлексije подстичу и млађе и искусније васпитаче да промишљају о свом раду и схватању релевантних питања и доприносе да конструишу заједничка значења. Дакле, социјалне компетенције васпитача су у уској вези са њиховим педагошким односно методичким компетенцијама. Учешће у расправама са другим васпитачима и стручним сарадницима у вртићу свакако доприноси бољем разу-

мевању и квалитетнијем организовању сопствених идеја, ставова и начина размишљања. Ово истичу бројни аутори који су се бавили овом проблематиком (Шепард, Шпигл, Филипини, Слуњски и др.) и наглашавају да подизање свести васпитача о властитом размишљању, знању и учењу, тј. оснаживање метакогнитивних способности представља корак према њиховом рефлексивном мишљењу и темељ је развоја њихове рефлексивне праксе. Прихватајући ова схватања, сматрамо да је развијена саморефлексивност васпитача значајна детерминанта методичких иновација у предшколском васпитању. Томе у прилог иду резултати истраживања које смо спровели јер се уочава да васпитачи код којих је развијена свест и способност саморефлексије (без обзира на године радног стажа) у значајној мери примењују методичка решења која потенцира савремена предшколска педагогија и тзв. „методика омогућавања“ – стављање акцента на поступке самосталног стицања знања и искустава и развој сваког детета у складу са својим потенцијалима, способностима, потребама, склоностима у подстицајном окружењу и ситуацијама за учење; примена откривачке и проблемске методе које у већој мери подстичу самосталну активност деце; просторна и временска организација која утиче на развој сазнајних и општих интелектуалних способности деце, способности стицања, конструисања нових знања и њихове примене у новим ситуацијама, на развој самосталног, стваралачког, дивергентног мишљења итд.

## **Закључак**

Значајно је да образовање будућих васпитача буде у складу са савременим научним сазнањима и трендовима, у чијој основи је хуманистички приступ васпитно-образовном процесу, као и конструктивистичко-интеракцијска концепција учења. Потребно је код свих који ће васпитавати децу у вртићима развијати одговор-

ност за професионални рад – притом, њих треба навикавати да иновирају и непрестано трагају за најделотворнијим начинима рада. Да би били оспособљени за то, они, поред знања различитих филозофских, социолошких, психолошких, педагошких теорије, морају добро овладати општом и посебним методикама васпитно-образовног рада. Морају се оспособљавати за примену модерних интерактивних, кооперативних, радионичких и других метода, организационих облика и начина рада, уз уважавање дечјих потреба, могућности, права и интересовања. У склопу оваквог образовања, треба тежити формирању рефлексивних практичара чија ће рефлексија бити добро теоријски заснована и којима ће евалуација и самоевалуација бити саставни део свакодневне праксе. Тако формирани стручњаци ће схватати предности индиректног вођења и усмеравања, које допушта детету да само гради своју личност (у складу са својим могућностима), налази сопствени ритам, само одлучује, решава конфликте путем комуникације, постаје независно. Њихов стил васпитања зависиће од формиране васпитне филозофије и контекста у коме се васпитни процес одвија.

Саморефлексија је, дакле, претпоставка да васпитачи сазнају шта знају, како знају то што знају, шта раде, како раде то што раде и у чему могу напредовати и на индивидуалном плану и у васпитно-образовној пракси. Током припремања за позив васпитача, значајна су промишљања студената о могућим дидактичко-методичким решењима у конкретним активностима, анализе тока активности од стране студената, уочавање разлика међу активностима васпитача и деце итд., и шире посматрано, развијање свести о сопственом размишљању, учењу и знању. Тиме се стварају услови да се оствари континуитет методичких иновација у предшколским установама кроз даље заједничке рефлексије млађих васпитача („поткованих“ савременим методиком) и старијих, искуснијих и отворених за нова сазнања и методичка решења.

## Литература

- Банђур, В. (1997). Критичко-методолошко утемељење методике васпитно-образовног рада. Бањалука: *Наша школа*, 3-4.
- Bolton, G. (2001). *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bostelmann, A., Fink, M. (2007). *Pädagogische Prozesse im Kindergarten-Planung, Umsetzung, Evaluation*, Cornelsen, Berlin.
- Goffin, S.G., Day, D. (1994). *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College.
- Група аутора (2008). *Компетенције учитеља и васпитача*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у децем вршићу – основна методика*, Драгон, Нови Сад.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад и ВШВ, Вршац.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja – model*, Velika Gorica: Persona.
- Moran, M. J. (1998). The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Collaborative Learning and Reflective Practice. In: Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. (eds.). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 405–418.
- Olson, G. (1994). Preparing Early Childhood Educators for Constructivist Teaching. In: Goffin, S.G., Day, D. (1994): *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, 37–47.
- *Основне предшколског програма* (Правилник) (2006). СЛ- Просветни гласник Београд.
- Plant, A., Gydol, D. (2008). *Play/Active Learning*, Welsh.
- Пешић, М., сарад. (1998). *Педагогија у акцији*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд.
- Радуловић, Л. (2007). Истраживање и развијање образовања наставника за рефлексивну праксу. Београд: *Педагогија*, 4.
- Рајовић, Р. (2010). *Методички приручник за васпитаче – НТЦ систем учења*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац,
- Riley, J. (2003). *Learning in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks, California: SAGE.
- Ross, D.D., Bondy, E. and Kyle, D.W. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rychen, D.S. (2004). *Key competencies for all: An overarching conceptual frame of reference*. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo): Strategy paper on key competencies (<http://www.unal.edu.co/diracad/competencias/KeyCompetences.pdf>)
- Слуњски, Е., Шагуд, М., Брајша-Жганец, А. (2006). *Компетенције одгојитеља у вршићу – организацији која учи*. Педагогиска истраживања 3 (1), 45–58.

- Стојановић, А. (2008). *Методолошки приступи моралном васпиџању*, ВШВ, Вршац.
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
- Шагуд, М. (2006). *Огјајатељ као рефлексивни пракџичар*. Петриња: Висока учитељска школа у Петрињи.
- Шпољар, К. (1999). Конструктивистичка парадигма у истраживању и унапређивању праксе одгоја и истраживања, У: *Дидакџички ин методички видики нагаљнеја развоја изобралевања*. Марибор.

### Summary

*Self-reflection is a necessary issue for understanding and reorganization of the ways in which pre-school teachers think about the process of pedagogical and educational work, and this is the pre-condition for changing their way of work. Considering the fact that self-reflection determines innovations in the methodology of the pedagogical-educational work, we consider it to be one of the key competencies of pre-school teachers in pre-school institutions. In this paper, we give preliminary results of the wide research about the methodological approaches applied in our kindergartens, within which we found the data about the ways in which pre-school teachers estimate the relation of self-reflection and methodological innovations.*

*The results show that pre-school teachers who have a developed sense and ability of self-reflection (no matter how long is their work experience), in great extent apply methodological solutions posed by pre-school contemporary pedagogy and so-called "methodology of enabling". It is observed that self-reflection of the pre-school teachers (contemplating on the methodological solutions which are applied, observing results, sense of own attitudes, value system, pedagogical style, critical estimation of the style of communicating with children, their parents and colleagues, etc) is significantly connected with methodological solutions in the kindergartens which we consider to be contemporary. Better understanding of the practical work correlates to more flexible organization of time and space in which individual characteristics of children are respected, their individual activity is initiated, direct and indirect ways of work are combined, situations of problem learning are organized, differentiation according to the level of complexity is organized, didactical material is innovated, discussion is used in working with children.*

*This is why we think that within educating future pre-school teachers we should aim at forming reflexive practitioners whose reflections should be well theoretically based and whose evaluation and self-evaluation will be an integral part of everyday praxis.*

**Key words:** *methodology of pedagogical-educational work, innovations, competencies of pre-school teachers, reflexive actions.*

Стручни  
рад

мр Миланка Циновић<sup>1</sup>, др Даница Циновић  
Учитељски факултет, Београд



## Васпитање предшколског детета кроз интегрисане активности у познавања околине и физичког васпитања

**Резиме:** У раду је, пре свега, извршена анализа активности и садржаја из Основа предшколског и Пријемног предшколског програма за васпитно-образовне области: Упознавање околине и Физичко васпитање. Пошом се објашњавају улога и значај интегрисаних активности са циљем повезивања садржаја ради рационализације и свестраног физичког, интелектуалног и емоционалног развоја деце и, на крају, понуђен је низ конкретних методичких решења за повезивање садржаја Упознавања околине и Физичког васпитања. Обрађујући шему „Еколошка авантура“, кроз моторичке способности и вештине, деца стиичу знања потребна за разумевање природних појава, док се кроз моторичко-илесне активности „Како се прелази улица“, упознају са правилима понашања у саобраћају и њиховом применом у свакодневном животноу.

**Кључне речи:** предшколски узраст, интегрисане активности, Упознавање околине, Физичко васпитање.

### Увод

Развој технологије и друштва у свету који се стално мења условио је потребу за новим квалитетом знања и променом његове структуре. То подразумева промене у организацији образовања и васпитања, што значи да иновација означава новину која се уноси у педагошку стварност. Као што је познато, сваки напредак у педагошкој теорији и пракси је резултат борбе за преживљавање нових тенденција који резултира иновацијама на том подручју. Из тог разлога не постоји јединствени светски модел интеграције.

Интегративни приступ „подразумева остваривање захтева (принципа) да сви елементи наставног процеса-садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони – буду функционално повезани и да чине хармоничну целину“ (Вилотијевић, 2006:7). „Интегративни приступ обједињује идеју целовитости, структурирања и универзалности везе која постоји између објеката из реалности. Учење, засновано на овом приступу, може бити за децу веома стимулативно и подстицајно. Активности и садржаји који су међусобно повезани, доприносе знању које је целовито, вредно и употребљиво. Интегративно учење је процес у коме се интегри-

<sup>1</sup> milanka.dzinovic@uf.bg.ac.rs

шу, међусобно прожимају и синтетишу перспективе свих активности у нову целину која је већа и значајнија од простог збира саставних елемената. Ово омогућава један целовити контекст за учење, који води ка већој могућности да се направе и запамте везе и да се решавају проблеми.“

„Интегративно учење подразумева сагледавање различитих димензија једног проблема – сагледавање из различитих углова и са различитих страна. Информације се најбоље стичу и памте онда када се оне могу повезати у смислену мрежу значења. Интегративни приступ учењу и стицању вештина, нуди дубину и ширину контекста знања, као и његову примену из једне области у другу“.

### **Значај и разлози интегрисаних активности у раду са децом предшколског узраста**

Са становишта васпитно-образовних области, њихових циљева, задатака и облика рада, које су прописане у најновијим Основама предшколског и припремног предшколског програма, садржаји физичког васпитања имају висок степен корелације са другим васпитним областима. Корелација активности подразумева повезивање садржаја из сличних области у циљу рационализације времена и потпунијег физичког, естетског и емоционалног доживљаја, што је један од примарних предуслова трајности и применљивости стеченог знања код деце. Сродни садржаји различитих васпитно-образовних области повезују се у целину и целовито се тумаче. Резултат таквог рада је физички, интелектуални и емоционални развој деце. Један од основних разлога за интегративни приступ је чињеница да деца у предшколском узрасту имају изражену потребу за истовременим обављањем различитих активности.

Оспособљавање деце за стицање знања, вештина и умења, социјално-физичког иску-

ства, духовног и емоционалног богаћења је довољан разлог да се садржаји-активности Упознавања околине и Физичког васпитања интегришу. Разлог више за већу примену добро осмишљених и реализованих интегрисаних активности је и чињеница да деца раних узраста разумевање свега који их окружује стичу кроз игру и покрет који су и иначе заједничко средство различитих образовних области у остварењу циљева и задатака предшколског васпитања и образовања.

### **Интегрисане активности Упознавања околине и Физичког васпитања**

Интегрисани приступ активности Упознавања околине и Физичког васпитања у раду са децом предшколског узраста подразумева корелацију њихових садржаја, метода и облика рада. Анализирајући садржаје свих васпитно-образовних области из Основа програма за предшколски и припремни предшколски узраст, указује се да је Физичко васпитање најпогоднија васпитно-образовна област за интегративност, јер кроз покрет и игру дете лакше усвоја одређене садржаје из Упознавања околине, оспособљава се за комплексније доживљавање и схватање света који га окружује. За дете је игра посебно значајна активност. Осим што је начин изражавања, она представља и специфичан облик учења. У припреми оваквих активности најважније је да васпитач направи добар тематски план, детаљно проучи Основе програма и пронађе теме које су међусобно повезане и кроз покрет их реализује са децом.

Активности које се одвијају у природи омогућавају деци да упознају различите природне појаве, да прате промене и савладају неке технике посматрања, да прикупљају различите узорке, праве збирке, размишљају о узроцима природних појава, покушавају да направе планове и акције које би служиле еколошком унапређивању животне средине. Деца су у предшколском периоду веома скло-

на активностима које подстичу сензорна искуства и чула (игра водом, песком, зрневљем, лишћем...) (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006:60).

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и да њиме овлада: оно има идеје о стварима са којима се сусреће и тумачења за појаве и догађања, која је формирало на основу ранијих искустава. Са растом и развојем све више прерађује и организује сензације које добија преко чула. У интеракцији са физичком и социјалном средином, практичним учешћем у разноврсним активностима и облицима комуникације са одраслима, дете постепено са опажајно-практичног и опажајно-представног прелази на појмовни план, чиме се граде основе за систем појмова из области природе, друштва и културе.

Стварати услове да деца слободно испољавају своју иницијативу, интересовања и природну радозналост за ствари и појаве које их окружују; откривају различите начине стицања знања кроз активно самостално долажење до одговора (посматрањем, истраживањем, експериментисањем, упоређивањем, предвиђањем...); питају, експериментишу, износе и проверавају своје претпоставке, решавају проблеме; откривају узрочно-последичне односе међу стварима и појавама; примењују стечена знања у новим ситуацијама; стичу основне појмове о свету који их окружује: о животу људи, природним појавама, друштвеним односима и делатностима; развијају одговорни однос према себи и окружењу (Исто:120).

Препоручени садржаји за децу предшколског узраста из васпитно-образовне области Физичког васпитања су телесне активности: јутарња гимнастика, свакодневно вежбање, свакодневни боравак и кретање на свежем ваздуху, покретне игре и шетње на отвореном ваздуху и у природи – активности оријентације и сналажења у природи (*аванђуристичке активности*).

Телесне активности, посебно различите врсте игара пружају велике могућности за сти-

цање одређеног искуства и развој способности потребних и за оспособљавање деце да учествују у динамичним ситуацијама упознавања околине. Између осталог то су: физичке активности – *Како, зашто баш тако раде наши ортани* (елементарна сазнања о срцу, плућима, крвотоку и сопственим физичким способностима), активности којима се доприноси формирању правилног и лепог држања тела, вежбе којима се деца оспособљавају за организовано постављање и кретање, разноврсни облици кретања, вежбе за развој појединих мишићних група и плесне активности. Природни облици кретања се могу и непосредније повезати са различитим ситуацијама, као кретање људи и возила на одређеном терену и у складу са постављеним захтевима.

Ако се двосмерно посматрају васпитно-образовни циљеви и задаци, програмски садржаји и методика рада, области Упознавања околине и Физичког васпитања имају велики степен корелације. Приликом планирања и програмирања васпитно-образовног рада програмске садржаје треба што више тематски повезивати и прожимати, како због рационализације, тако и због потребе изграђивања свестраног схватања стварности у којој дете учествује.

Потреба за интеграцијом васпитно-образовних области не зависи само од степена корелације и њихових елемената, већ од психофизичких, индивидуалних и узрасних особина деце, од постављених циљева и задатака васпитања и образовања. Препоручени садржаји за децу предшколског узраста из области Упознавања околине ће помоћи деци да кроз игру и покрет стекну знања потребна за разумевање света који их окружује. Интегрисане активности треба да се базирају на концепту уочавања веза и повезивања, као активни процеси тражења и истраживања, начини размишљања и деловања, постављања питања и решавања проблема. Деца ће истраживати природне и друштвене појаве: разликовање живог од неживог света; човека као припадника

друштва; биљни свет; животињски свет; природне појаве; заштиту и очување животне средине.

Пошто смо објаснили улогу и значај интегрисаних активности Упознавања околине и Физичког васпитања у васпитању прешколског детета, предлажемо могућу реализацију поткрепљену практичним примерима у којима се очекује повећање васпитно-образовних ефеката.

**Методички кораци у реализацији интегрисаних садржаја васпитно-образовних области Упознавања околине и Физичког васпитања**

**Област: ЕКОЛОГИЈА**

**Тема: „Еколошка авантура“**

**Предмет** ове теме је избор садржаја телесних и еколошких активности, при чему игра, као најзначајније средство Физичког васпитања, има доминантну улогу. Предмет теме је да деца кроз одређене задатке развијају способност кооперативног рада у групи са циљем заједничке реализације постављених задатака. Постављени задаци су у директној вези са развијањем иницијативе и способности деце за доношење одлука, као и са развојем основних и са усавршавањем сложених моторичких радњи. Дакле, предмет теме је стицање знања потребних за разумевање *природних појава кроз моторичке способности и вештине*.

**Циљ** ових активности је да се кроз игру, забаву, слободно изабране стваралачке активности и друге облике активног одмора допринесе ослобађању деце од напетости и стресова и понуди могућност за потпуније изражавање и задовољавање индивидуалних интересовања, сазнања и жеља. Веома је важно задовољити децу потребу за боравком на отвореном простору, што поред одговарајуће исхране и сна, најважнији фактор њиховог правилног раста и развоја.

**Претходне вештине и знања која су потребна деци:**

Кроз програм Физичког васпитања који се реализује у прешколској установи деца су усвојила елементарне кооперативне и штафетне игре, што ће им помоћи да лакше савладају постављене задатке у природи.

Пре непосредне активности са децом треба водити разговор о самој активности која ће се реализовати, односно објаснити им које способности су потребне како би се успешно реализовали постављени задаци. Деци су потребне вештине трчања, прескакања, пењања и способности: спретност, прецизност, самосталност, иницијатива, оријентација сналажења у простору (напред-назад, горе-доле...), кооперативност и сарадња са групом. Потребна су им елементарна знања о биљном, животињском свету, природним појавама.

**Важне информације о теми:**

Децу подсетите да се налазе на планини, на летовању, у средини другачијој од оне у којој свакодневно бораве, затим на еколошке теме које сте већ обрађивали (значај воде, улога биљака и животиња за људе, загађивање природе, човеков немаран однос према природи и сл.). Треба им напоменути како ће игре бити прожете еколошком идејом. Користите доступна средства природе, као и предмете и реквизите које сте понели са собом.

**Припрема**

Претходно децу упознајте са тереном и заједно са децом направите еколошку радионицу – сакупите све отпатке на простору који је предвиђен за активност. Објасните деци да уколико наиђу на опасан материјал: стакло, ексер, жицу, обавезно позову васпитача да заједно уклоните непожељне предмете.

На припремљеном простору направите три станице, са по два оријентира између њих. Деца треба да изврше постављене задатке. Прва

и основна функција ових игара је да деца практично учествују у њима, стекну трајну навику и потребу да иду у природу, да је упознају, да науче да је чувају и да се не плаше. Излети у природи могу имати здравствено-рекреативни, образовни и васпитни значај. Они пружају могућност за корелацију више васпитних области. Сврха излета, као организационих облика рада у Физичком васпитању, првенствено је рекреативна, али, као што је већ речено, и образовна и васпитна.

Уважавајући индивидуалне способности деце, изједначите групе по њиховим способностима, тако да решавање постављених задатака буде подједнако тешко, односно лако за сву децу. Деци укратко објасните и демонстрирајте задатке које треба да изврше и поставите их на одређена места „станице“. Припремите три главна и три споредна-лакша задатка. Свакој групи дајте заставицу која представља боју групе.

### Средства

Свако дете ће постати власник игровне заставице која ће означавати зелену, црвену и плаву боју. Деца са зеленим заставицама ће имати три понуђене активности: сађење, чупање и чишћење одређеног простора. Деца са црвеним заставицама: ходање, трчање, сакупљање материјала (лишће, шишарке итд.). Деца са плавим заставицама: ходање на рукама уз помоћ друга.

Потребне су и дечје кантице за песак, балон воде, заставице и коцке у три боје, материјал из природе (лишће, каменчићи, шишарке итд.), неко оборено дебло, постери и сл.

### Шта урадити?

#### Фаза загревања

Пре почетка решавања задатака децу загрејте покретном игром *Колико заставица толико брину деце*.

*Опис игре:* сва деца се слободно крећу по простору за игру. Васпитач у руци држи три заставице различитих боја. На одређени знак

васпитач високо увис подиже први пут две, затим три заставице, што је знак да по двоје деце из сваке групе уради постављени задатак... зелени саде, чупају, чисте - односно вежбама имитирају дате радње; црвени сакупљају материјал, плави ходају на рукама (вежбе за јачање мишића руку и раменог појаса). Игра траје око пет минута.

### Игровна фаза

Први игра „станица“ А (деца са зеленим заставицама).

Назив игре: *Рибљи паприкаш*.

Циљ игре: развој спретности, сналажљивости, пажње, одржавање равнотеже. Задатак је да кувар у котлић убади све састојке неопходне за добар паприкаш.

1. *задаћак:* дете-кувар рекетом, без помоћи хватања руком, са пода подиже рибу направљену од папира и што брже је односи до циља-котлића, водећи рачуна да му риба не побегне - одлети. Када рибу убади у котлић, трчећим кораком се враћа до колоне, предаје рекет другу и иде на зачеље.

2. *задаћак:* кувар на рекет ставља црни лук-лоптицу и носи је. На путу до котлића мора се провући кроз тунел (постављени ластичи) пажећи да не дотакне тунел и изгуби лук. У повратку скакуће, предаје рекет другу и иде на зачеље колоне.

3. *задаћак:* кувар на рекету носи пластичну чашу до пола напуњену водом да налије котлић. Прелази преко мостића-балвана, пажећи да не проспе воду. Воду сипа у котлић и враћа се брзо назад.

*Напомена:* рекет се предаје сваком следећем такмичару у што краћем времену. Задатак се реализује у одређеном времену.

Друга игра „станица“ Б (деца са црвеним заставицама).

Назив игре: *Ко ће пре на пијацу?*

Деци поделите сличице различитог воћа и поврћа. На удаљености 10–20 m од деце која се налазе у једном кругу нацртана су два правоугоника који представљају две тезге на пијаци. На једној тезги је крупно исписано ВОЋЕ на другој тезги ПОВРЋЕ. На реч васпитача, нпр. *лубеница*, дете које има сличицу лубенице брзо трчи до тезге, оставља своју сличицу, трчећим кораком се враћа назад, затим васпитач прозива друго.... Задатак се реализује у одређеном времену

Трећа игра „станица“ Ц (деца са плавим заставицама).

Назив игре: *Ко више?*

Циљ игре: брзина, перцепција, мишљење, кооперативност за брзо доношење заједничке одлуке, шта је најлакше сакупити и чиме напунити кантице.

Опис игре: деца ове групе имају задатак да за одређено време (60 секунди) напуне кантице материјалом који се налази око њих.

### **Завршна фаза**

У завршном делу теме са децом урадите еколошку радионицу која ће смирити све функције организма, тако што ће свако дете показати материјал сакупљен у природи и анализирати га.

### **Препоруке за сложеније задатаке (напреднија деца)**

Станица А: деца у ходању направе чучањ и изговоре неки састојак за паприкаш.

Станица Б: деца уместо трчања скакућу на једној нози и уместо васпитача прозову воће и поврће.

Станица Ц: деца сакупљају само лишће.

### **Препоруке за помоћ слабијој деци**

Станица А: деца руком подигну папир и ставе га на рекет.

Станица Б: прозваном детету помаже спретније дете.

Станица Ц: деца сакупљају само крупан материјал.

## **Процене могућности**

Посматрајте децу у свим активностима и процените: сарадњу, кооперативност, могућност решавања задатака.

### **Област: САОБРАЋАЈНО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ**

**Тема: „Како се прелази улица“**

– музичка покретна игра.

Музика и аранжман Александар Кораћ.

### **Предмет теме**

Саобраћајно васпитање предшколске деце треба да се обавља плански и систематски, према програму који је својим захтевима и садржајима прилагођен њиховим узрасним и индивидуалним могућностима. Предмет ове теме је улога и значај интегрисаних активности Упознавања околине и Физичког васпитања у васпитању деце предшколског узраста, односно упознавање деце са правилима понашања у саобраћају и њиховом применом у свакодневном животу. Постављени задаци су у директној вези са развијањем знања и вештина потребних за дечје безбедно кретање у саобраћају, неговање саобраћајне културе и развијање основних и усавршавање сложених моторичких радњи.

### **Претходне вештине и знања која су потребна деци**

Програмски садржаји везани за саобраћајно васпитање се усвајају у облику концентричних кругова, што значи да млађа предшколска деца усвајају основне и најнужније појмове, који се, затим, постепено проширују. Деца старијег предшколског узраста већ треба да поседују систематизоване појмове о саобраћају, распознају знаке, знају улогу саобраћајног полицајца, као и да су у стању да самосталније примењују своја сазнања у пракси, као пешаци или путници у во-

зилима градског саобраћаја. Знања и навике стечене у предшколском узрасту остају код деце трајно усвојени.

### Важне информације о теми

Један од основних узрока неодговарајућег понашања у саобраћају су психофизичка својства деце предшколског узраста: „нестабилност пажње и недостатак самоконтроле, претерано поверење у сопствену брзину и окретност, слабо познавање и способност процењивања брзине и правца кретања возила, неспособност брзог доношења одлука у складу са актуелном ситуацијом, као и непознавање елементарних правила којима се регулише понашање деце на улици. То оправдава захтев да се са саобраћајним васпитањем деце започне од њиховог ступања у вртић, као и да у томе што активније и одговорније учествују родитељи“ (Каменов, 2000:7-8).

Прелажење преко улице је један од најосетљивијих и најодговорнијих елемената учешћа деце у саобраћају. Деца треба да прелазе улицу само са одраслима. Тамо где постоје подземни или надземни прелази за пешаке деца треба да прелазе улицу искључиво служећи се њима. Коловоз је дозвољено прелазити на специјално обележеним местима – пешачким прелазима. На оним пешачким прелазима где је саобраћај регулисан семафорима за возила и пешаке или знацима саобраћајног полицајца, коловоз се сме прелазити само ако је упаљено зелено светло или када је тело полицајца приликом преласка коловоза окренуо боком посматрано у правцу кретања пешака. Пре преласка улице потребно је да деца прво погледају на страну са које долази возило, посебно ако је то двосмерна улица, са леве стране, затим уверивши се да не наилазе возила са те стране, погледају у десно и када се увере да ни са те стране не наилазе возила, започну прелазак. Када дођу до средине двосмерне улице, неопходно је да поново погледају још једном у десну страну и пошто се увере да се у међувремену није појавило ни једно возило, наставе безбедно прелажење коловоза.

### Припрема

Децу за интегрисану активност припремите кроз разговор о саобраћајним ситуацијама. Најбоље је да усмерене саобраћајно-моторичке активности почињу разговором о ономе шта су деца видела за време шетње и истицањем теме „Како се прелази улица“, којој ће бити посвећена активност. Питање које служи да започнете разговор може да буде: *Како обележити пешачки прелаз?* За ово су погодне беле траке ширине 10–15 цм, али и саобраћајне ситуације представљене на великим постерима, направљени семафори и сл.

### Средства

Музика, траке које представљају пешачки прелаз, различити семафори, саобраћајни знаци, постери...

### Шта урадити?

За утврђивање, допуњавање и систематизацију искустава стечених разговором најбоље су моторне активности, посебно покретне игре. Оне „пружају велике могућности за стицање одређеног искуства и развој способности потребних и за оспособљавање деце да учествују у динамичним и променљивим саобраћајним ситуацијама. То су: кретања и заустављања на дати знак; способност оријентације у простору *лево и десно* у односу на себе и друге; кретање у смеру (*најпре, назад, са леве стране, са десне стране, на лево, на десно, у правцу неког објекта* и др.), као и све способности које ће омогућити деци да се сналазе у својој околини, благовремено и исправно реагују на збивања у интересу сопствене безбедности и безбедности других учесника у саобраћају“ (Каменов, 2000:37).

Осим игара организују се облици кретања, ходање, трчање, скакање и вежбе организовањем постављања и кретања којима се деца оспособљавају да стану у ред и врсту, да се престојавају на знак васпитача и у складу са правилима игре.

## Фаза загревања

### Уводни гео

Деца су подељена у две групе, свако дете у руци држи силуету семафора. У свакој групи стоји дечак / девојчица.

Уз инструментални део композиције обе групе се крећу у ритму музике и стају једна наспрам друге. Између деце од трака је направљен пешачки прелаз.

### Игровна фаза

#### Главни гео: ђочиње ђесма

*Када се прелази улица їде нема семафора,  
онда се врло добро ђоразмислиѣи мора...*

*Као шїѣо се река прелази на обележеном їазу,  
шїако се и улица прелази на ђешачком прелазу.*

Деца пажљиво прелазе преко пешачког прелаза, водећи рачуна да се не сударе.

#### Рефрен:

*Да шїе никада ауѣѣо не зїази,  
не зїази,  
ѣїрезно улицу прелази,  
прелази.  
Ѡїрезно прелази...*

Деца трчећим кораком прелазе преко пешачког прелаза.

*Када на прелаз сїїанеш,  
да шїе ауѣѣо не бї шїресно,  
їрво ђѣїледаї лево,  
а зашїим ђѣїледаї десно...*

Деца окрену главу и пажљиво погледају на једну, а затим на другу страну.

*...Ако са леве сїїране долази ауѣѣо река,  
онда се мало сїїрїи, онда се мало чека...*

Са леве стране од пешачког прелаза, замишљеном улицом, четири детета представљајући аутомобиле трче, а остала деца стоје, један поред другог, чекају да се упали семафор и да пређу улицу.

#### Рефрен:

*... Да шїе никада ауѣѣо не зїази, не зїази,  
ѣїрезно улицу прелази, прелази (2 пута),  
Ѡїрезно прелази...*

Деца са високо подигнутим ногама (марширају) прелазе преко пешачког прелаза.

*...Ако и са десне сїїране долази ауѣѣо река,  
онда се јѣш мало сїїрїи,  
онда се јѣш мало чека...*

Десно од пешачког пролаза, замишљеном улицом четири детета представљајући аутомобиле трче, а остала деца стоје, један поред другог, чекају да се упали семафор и да пређу улицу.

*...Ако лево и десно  
никаквих кола нема,  
улицу брзо прѣђи  
јѣр на њѣј се не дрема...*

Деца прво погледају на леву па на десну страну, и тек онда пажљиво прелазе преко пешачког прелаза.

Иструментални део композиције – деца се полако, пратећи ритам спуштају у чучањ, Ноге су обухваћене рукама, глава савијена – све до престанка музике.

Завршни гео се реализује крѣз игру са певањем „Саобраћајац“.

*Јѣдан, два,  
јѣдан, два,  
у їраду ме свако зна! (2х)  
На црвено свѣїло сїѣѣј,  
на зелено крени,  
ако добро їазиш саг  
улицу ћеш прѣђи.  
Јѣдан, два,  
јѣдан, два,  
саобраћајац шїѣо сам ја.*

У првој строфи деца лагано марширају, машу семафорима, клањају се.

На црвено свѣло сїѣѣј – васпитач подиже семафор са цврним светлом, деца стају. На зеле-

но крени – васпитач подиже семафор са зеленим светлом, деца лагано прелазе улицу.

*Један, два, један, два, саобраћајац то сам ја* – деца настављају да марширају.

Након реализоване активности разговарајте са децом. Уз питања и одговоре, похвалите децу за труд и сналажљивост. „Развијати дечје разумевање света и начина деловања на њега, значи дозволити деци да сама нађу одговоре. Када деци дајемо готове одговоре на питања, ко-

чимо њихово размишљање. Уместо тога, постављањем нових питања у игри и покрету, помажемо деци да сама виде да постоје интересантне ствари за откривање, нова питања за постављање и бескрајни путеви за експериментисање материјалима да би открили оно што желе да знају“ (*Правилник о Ошћим основама предшколској програма*, 2006:121).

## Литература

- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*, Врање, Учитељски факултет.
- Вилотијевић, Н. (2006). *Интегративна настава природе и друштва*. Београд, Школска књига.
- Вучковић, С., Савић, З. (2002). *Активности у природи*. Ниш, ФФК.
- *Годишњак*, (2010). Врање, Учитељски факултет.
- Каменов, Е. (2000). *Саобраћајно васпитање деце*. Министарство за бригу о породици и Министарство за саобраћај и АМС Србије, Нови Сад., Тампограф.
- Недељковић, М. и др. (1986). *Игре и активности деце раној узраси на отвореном простору*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- *Правилник о Ошћим основама предшколској програма*, (2006), Београд, Национални просветни савет.
- Циновић, Д. (2007). *Играонице*. Београд, Учитељски факултет.
- Циновић, Д. (2008). *Од игре до здравља*. Београд, Учитељски факултет.

## Summary

*This paper is primarily on the analyses of activities and contents from Basic pre-school and Preparatory pre-school programme for educational-pedagogical areas for Natural sciences and Physical education, then there is the role of integrated activities explained with the aim of connecting similar contents because of rationalisation and many-sided physical, intellectual and emotional development of children and definite model of methodological solutions is offered concerning connecting Natural sciences and Physical edition. For example: analyzing “Ecological adventure”, through motor skills and abilities children gain needed knowledge for understanding natural phenomena, and through motor-dancing activities “How the stet is crossed”, they get to know with the rules in traffic and its application in everyday life.*

**Key words:** pre-school age, integrated activities, Natural Science, Physical Education.



др Гордана Мишчевић Кадиевић<sup>1</sup>

Учитељски факултет, Београд

Стручни  
рад

## Истраживања постигнућа ученика посредством кооперације



**Резиме:** Развојни пут идеје кооперативности веома је дуго и у себи садржи принципе и поступке који потичу из различитих области педагогике, психологије, а нарочито методике. Циљ рада јесте да се кооперативно учење, које је једна од најпроучаванијих наставних стратегија, размотри из угла истраживања постигнућа ученика. Синтама „постигнућа ученика“ може да обухвата велики број варијабли. Позитивни ефекти ученичке сарадње могу да буду веома широког спектра, да се испоје у области саморегулације и социјалних односа, а посебно је занимљиво размишљати их у когнитивном домену из угла квалитета постигнућног знања ученика, што је једно од недовољно проучених питања. Проучавање квалитета знања ученика посредством кооперације било би најбоље реализовавши комбинацију квалитативних и квантитативних истраживања. Без обзира на то да ли се истраживач определио да примени квалитативни или квантитативни приступ, потребно је да целокупну процедуру испитије до краја, и да се не заустави на констатовању стања, већ да ствара перспективу за уношење адекватних промена које дају практични смисао раду.

**Кључне речи:** кооперација, постигнућа ученика, приступ истраживању.

### Увод

Многе наставне стратегије, некада сматране иновативним, данас саме по себи то више нису. Са друге стране, има наставних модела и метода које, иако су се давно први пут појавиле, спадају у иновативне јер су пронађени нови начини њихове примене. На пример, употреба програмираних и полупрограмираних материјала у настави природе и друштва у папирној

форми није новијег датума. Ученицима од првог до четвртог разреда штампани полупрограмирани материјал може да буде занимљив у првим фазама сусрета са оваквим начином рада, међутим, историјски гледано он није савремено решење. Ипак, појавом електронских медија, програмирана настава добија једну нову и иновативну димензију. Програмирани материјал осмишљен и креиран уз помоћ рачунара омогућава сасвим нове правце због којих се програмирана настава уз рачунарску подршку може сма-

<sup>1</sup> gordana.miscevic@uf.bg.ac.rs

трати иновативном. Слично размишљање можемо применити и када је кооперативна настава у питању. Зачеци идеје о међуљудској сарадњи веома су стари (Шевкушић, 1995; Мишчевић-Кадијевић, 2008). Разматрања о сарадњи између људи, као и о ученичкој кооперативности, била су имплицитно присутна још у далекој прошлости. Ипак, ова наставна стратегија константно пролази кроз нове облике организације и истраживачи настоје да је перманентно осавременују (Мишчевић Кадијевић, 2009а, 2009в, 2009г).

### **Неке могућности постигнућа посредством кооперације**

Не постоји тип наставника, врста наставе, нити наставне методе које би гарантовале најбоље резултате свих ученика у свим областима васпитно-образовног процеса. Развојни пут идеје кооперативности веома је богат и дуг. У себи садржи принципе и поступке који потичу из различитих области педагогије, психологије, а нарочито методике. Потреба за креирањем и организовањем различитих техника кооперативног учења произашла је из поставки развојне и социјалне психологије. Велики број страних радова посвећен је теоријском заснивању и исходима кооперативног учења. У свету су се кооперативном наставом највише бавили Џонсонови (Johnson & Johnson, 1990), Р. Слејвен (Slavin, 1991), С. Кејген (Kagan, 1994), Шеренови (Sharan & Sharan, 1992), Е. Коухен (Cohen, 1998) а код нас су се наведеном темом бавиле С. Шевкушић (1995, 2006), као и Н. Вилотијевић (2007). Кооперативно учење је једна од најпроучаванијих наставних стратегија и оно у чему се сви истраживачи слажу јесте да оно може, и обично има, позитиван ефекат на ученичка постигнућа. Предлаже се као могућност за „прочишћавање“ поља педагошких проблема (Slavin, 1991). Позитивни ефекти оваквог начина рада могу да буду веома широког спектра и да се испоје у области

саморегулације и социјалних односа, самопроцени, релацијама унутар групе, прихватањем ученика са различитим хендикепима, способностима преузимања перспективе другог, ставовима према школи, способности да се сарађује итд. Наводи се у когнитивном и мотивационом погледу широки спектар могућих исхода кооперативне наставе: боља постигнућа ученика, резоновање вишег реда, ретенција, трансфер учења, боља мотивација, унутрашња мотивација, дужа мотивација, социјални и когнитивни развој, морално просуђивање, заузимање различитих становишта посматрања проблема, интерперсонално привлачење, социјална подршка, пријатељство, редукција стереотипа и предрасуда, уважавање различитости, психолошко здравље, самопроцена, социјалне компетенције, интернализација вредности, квалитет окружења учења и још многе друге (Johnson & Johnson, 1990; Bertucci et al., 2010). Као што се може запазити из наведеног списка потенцијалних исхода кооперативне наставе, сасвим је реално очекивати да примена кооперативног учења доведе до различитих позитивних исхода, али се исто тако види да се квалитет ученичког знања не издваја специфично у тој форми. Квалитет знања се често подразумева у оквиру синтагме „постигнућа ученика“, али истраживачи под наведеном синтагмом испитују заиста широк спектар варијабли, те је недостатак истраживања кооперативне наставе, када се има у виду варијабла квалитет знања ученика, евидентан.

### **Аспекти кооперације који могу да утичу на постигнућа**

За кооперативну наставу карактеристична су два аспекта, а то су структура циља и структура награђивања.

Постоје три структуре циља које наставници могу да користе током наставе (Johnson, et al., 1978).

- *Индивидуална структура циља* – остварење циља учења није повезано са постигнућима других ученика. Ученик тежи ка исходу који је само за њега користан. Остваривање циљева других ученика сматра небитним.
- *Компетитивна структура циља* – ученици се међусобно такмиче у одељењу и постижу свој циљ само уколико остали не могу досегнути своје циљеве. Циљеви појединаца су у негативној корелацији. Појединац тежи решењу које је за њега корисно, али је истовремено штетно за оне са којима је у односу надметања.
- *Кооперативна структура циља* – циљ се достиже једино ако га достигну и другови са којима се сарађује. Циљеви појединаца су у позитивној корелацији, и постоји тежња за исходима који су корисни за све са којима је појединац кооперативно повезан.

У зависности од постављене структуре циља могу се разликовати структуре награђивања: индивидуална – ако успех појединца није у зависности од успеха осталих онда је и награда индивидуална; компетитивна – такође индивидуална награда јер је успех једног ученика условљен неуспехом других ученика; кооперативна – награда се односи на читаву групу и на овај начин даје се подршка групи да помаже и храбри своје чланове за извршење групних задатака.

Интерперсонални односи ученика у хетерогеним одељењима могу се побољшати увођењем групних уместо индивидуалних награда. Тада може да дође до побољшања школског успеха и међусобне прихваћености ученика. Коришћење групних награда (у хетерогеним групама ученика) може довести до смањивања полних и расних предрасуда које, по правилу, инхибирајуће делују на социјалну интеракцију.

Када је у питању *вођство* унутар групе, познати су различити стилови руковођења. То су:

*демократски стил, аутократски стил и необавезујући<sup>2</sup> начин руковођења.*

*Демократски стил* руковођења групом одликује се заједничком демократском атмосфером и договором између чланова групе о планирању, реализовању и вредновању рада. У демократски организованој групи основни принцип руковођења је сарадња и уважавање. Вођа групе се не издиже изнад осталих чланова, већ је ту да охрабрује, подстиче на рад, усмерава. При оваквом начину руковођења групом чланови подједнако добро раде у непосредном присуству, као и у одсуству вође. Ипак, не треба мислити да демократско одлучивање значи да ће тако донете одлуке бити нужно квалитетне, јер квалитет зависи од компетенција оних који их доносе. У оваквом типу групе долази до већег броја реципрочних пријатељских веза, успешнијег социјалног прилагођавања, веће самосталности.

*Аутократски стил* руковођења је специфичан по самој улози вође, који је у овом случају изнад осталих чланова групе. Он непосредно усмерава рад и дешава се да често прекида спонтану иницијативу осталих ученика. То може да доведе до незадовољства чланова који нису вође. У ауторитарно организованој групи све је унапред одређено. Овакав начин руковођења може да буде продуктиван, али се тиме изграђује само присилна послушност, актуелна само док је вођа присутан. Чим се он удаљи, рад групе може и да престане. Оно што је централни недостатак јесте да се не развијају самосталност, иницијатива и одговорност, а често може да дође до конфликтних ситуација, агресивности према групи или појединцу.

2 *Laissez-faire* - у литератури се ова синтагма најчешће не преводи на наш језик или се користи реч *лесефер*, али сматрамо да би реч „необавезујући“ могла најбоље да означи суштину наведеног стила руковођења групом, који се одликује пасивношћу и ниским степеном контроле. Осим необавезујући, могла би се користити и реч „попустљив“.

*Необавезујући стил* руковођења одликује се пасивношћу и индиферентношћу. За атмосферу је карактеристичан низак степен контроле. Вођа има мали утицај на чланове групе. Не поставља се изнад њих, нити их систематски подстиче на рад, већ им дозвољава да раде како желе, а пружа помоћ само ако то непосредно од њега траже. Он не иницира активности у циљу постизања бољих резултата, или вредновања постигнутог, нити то изграђује код осталих. Чланови групе раде самостално без већег мешања вође у њихов рад. Слаба контрола и ниски захтеви често могу да доведу до ниске социјалне одговорности и слабих школских резултата.

### **Могућности евалуације исхода примене кооперативне наставе**

Настава као интерактиван однос треба да допринесе остваривању три циља: а) стицању знања, вештина и навика, б) развоју личности – стваралаштва, самопоуздања, идентитета и в) социјализацији ученика (Вилотијевић, 2007). У складу са наведеним за евалуацију исхода кооперативне наставе потребно је осмислити или прилагодити одговарајуће инструменте. Интересантан је пример у коме се описује коришћење повратне информације у циљу постизања смисленијег учења (Quinton & Smallbone, 2010). Важно је да ученици добију повратну информацију о свом раду, правилно је протумаче и употребе за сопствено побољшање. Наглашава се да је садржајна писана повратна информација много кориснија од усменог саопштења о раду појединца, јер се може више пута прочитати и поново размислити о предностима и недостацима рада. Када разматрамо питање евалуације исхода примене кооперативне наставе, увиђамо да она може да буде квалитативна или квантитативна. Уколико се одредимо за квантитативну евалуацију, неопходна је конструкција одговарајућег мерног

инструмента. На пример, уколико желимо да у оквиру когнитивног домена истражујемо квалитет ученичких знања, потребно је посебну пажњу посветити изради теста знања, који има све релевантне метријске карактеристике (Мишчевић Кадијевић, 2009б). То су валидност коришћеног инструмента, поузданост (реliableност) теста и његових делова, дискриминативност (осетљивост) целог теста и делова, као и објективност. Не треба заборавити да се у озбиљном истраживању не може ослонити само на проценте, већ је потребна употреба одговарајућих статистичких метода у складу са постављеним циљем и задацима, којима се темељно и поуздано расветљава одговарајући проблем. Када су у питању домети и ограничења квалитативне истраживачке оријентације у сазнавању и унапређивању педагошке стварности, вредно је проучити рад С. Шевкушић (2008). Могућности и проблеми комбиновања квалитативних и квантитативних метода проучавања педагошких феномена нарочито се могу видети код микс-методског истраживања, које комбинује квалитативне и квантитативне истраживачке технике, методе, приступе, појмове или језик у оквиру једног истраживачког нацрта. Без обзира на то да ли се истраживач определио да примени квалитативни или квантитативни приступ у истраживању постигнућа, потребно је да примени у потпуности целокупну процедуру изабраног приступа. У оба случаја битно је постојање одговарајућих теоријских оквира. Када је реч о теми којом се сада бавимо, то су теоријски оквири везани за кооперацију и кооперативну наставу. Затим је потребно уочити интересантан и недовољно проучен проблем, изазован за даље проучавање, чије разматрање има смисла у контексту уношења промена у саму наставу. Након тога се приступ разликује у зависности од оријентације (квалитативне или квантитативне), али је заједничка тачка исти теоријски оквир из којег се тумаче резултати. Тиме се ствара перспектива за

уношење адекватних промена које дају практични смисао целокупном истраживању.

## Закључак

Иако су разматрања о сарадњи и ученичкој кооперативности била имплицитно присутна још у далекој прошлости, кооперативна настава константно пролази кроз нове облике организације, а истраживачи настоје да је перманентно осавременују. У свету и код нас многи истраживачи су проучавали ово питање. Посебна пажња је поклоњена аспектима кооперације који могу да утичу на постигнућа, као што су вођство уну-

тар групе и структура постављених циљева. Уочено је да позитивни ефекти могу да буду веома широког спектра, да се испоље у области саморегулације и социјалних односа, а посебно је занимљиво разматрати их у когнитивном домену из угла квалитета постигнутог знања ученика. Већина истраживача се определила за проучавања у афективном домену, а мањи број за истраживања у оквиру когнитивног домена; квалитативни у односу на квантитативни приступ. Било би занимљиво видети у неком наредном истраживању примену микс-методског истраживања.

## Литература

- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. and Johnson, R. (2010). The Impact of Size of *Cooperative Group* on Achievement, Social Support, and Self-Esteem. *Journal of General Psychology*; vol. 137 no 3, pp. 256–272
- Cohen, E. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational leadership*, vol. 56 no. 1, pp. 18–21
- Johnson, D. and Johnson, R. (1990). Social skills for successful group work. *Educational leadership*, dec-jan, pp. 29–33
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, California.
- Мишчевић Кадиевић, Г.(2009а). Како достићи квалитетно знање. Зборник радова са научног скупа: *Иновације у основношколском образовању – вредновање*, Учитељског факултета у Београду.
- Мишчевић Кадиевић, Г.(2009б): Конструкција теста декларативног и процедуралног знања. *Психологија*, Београд, Вол.42, но.4, стр. 535–547.
- Мишчевић Кадиевић, Г. (2009в). Утицај различитих модалитета кооперативних облика рада на усвајање декларативних и процедуралних знања ученика, *Зборник Института а педагошка истраживања*, Београд, Вол.41,но.2, стр.1–18.
- Мишчевић Кадиевић, Г. (2009г). Кооперативни приступ у настави и трајност ученичких знања. *Настава и васпитање*, Београд, Вол.53, но.4, стр.499–508
- Мишчевић Кадиевић, Г. (2008). Перспективе ученика и кооперативна настава природе и друштва. Зборник радова: *Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем*, Учитељски факултет, Београд, стр. 286–295
- Sharan, S. and Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group Investigation*. Teacher College Press, Colchester.
- Slavin, R., (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational leadership*, february, pp. 71–82

- Quinton, S., Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in education and teaching international*, Vo. 47, no. 1, pp. 125–135
- Шевкушић, С. (1995). Теоријске основе и перспективе кооперативног учења. *Зборник институциона за педагошка истраживања*, бр. 27, Институт за педагошка истраживања, Београд, 138–156
- Шевкушић, С. (2006). Кооперативно учење и квалитет знања. У: Стеван Крњајић (уредник), *Претпоставке усвојене настава*, Институт за педагошка истраживања, Београд, стр.179–202.
- Шевкушић, С. (2008). *Домени и ограничења квалитативних истраживања у педагогији*. докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Нови Сад.
- Вилотијевић, Н. (2007). *Интерактивна-сарадничка настава*. Школска књига, Београд.

### Summary

*Developmental path of the idea of cooperation is long at it includes principles and actions dating from different fields of pedagogy, psychology and particularly methodology. The aim of this paper is to discuss co-operative learning, which is one of the most studied teaching strategies, from the point of studying students' achievements. The syntagma students' achievements can include a great number of variables. Positive effects of students' cooperation can have a wide scope, to express themselves in the field of self-regulation and social relations, and it is particularly interesting to discuss them in the cognitive domain from the point of quality of achieved knowledge, and this is one of insufficiently studied issues. Studying the quality of knowledge of students by cooperation would be best realized by combining qualitative and quantitative research. No matter, whether the researcher chose qualitative or quantitative research, it is necessary to do the whole procedure of the chosen approach thoroughly, and not to stop when acknowledging the state, but to create perspective for making adequate changes which give practical sense to work.*

**Key words:** cooperation, students' achievements, approach to the research.

## ПРИКАЗ МОДЕЛА СИСТЕМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ (DLS) УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ



### Увод

Према Наставном плану смјера за образовање професора разредне наставе Учитељског факултета Универзитета у Београду, на трећој години студија у оквиру предмета Образовна технологија проучавају се слиједеће наставне теме: Појам образовне технологије, Појам и класификација дидактичких медија; Традиционални и електронски наставни објекти; Настава и учење преко електронске мреже и електронских медија; Креирање образовног софтвера и оспособљавање студената за припрему предавања. У оквиру наставне теме Настава и учење преко електронске мреже и електронских медија обрађује се тематска јединица *Образовање на даљину* (Учење преко електронске мреже).

Наведени садржаји су веома специфични и битни за даље правилно усвајање знања и практичних умијења из области образовне технологије, тј. правилне дидактичко-методичке примјене информационе технологије у образовању. Тренутно за студенте Учитељског факултета Универзитета у Београду не постоји већи број уџбеника и доступне литературе из обла-

сти образовне технологије. Такође, до сада није постојао ни практичан примјер система/платформе за образовање на даљину путем које би се студенти имали прилику упознати са практичном примјеном образовања на даљину, као и бити у прилици учити и припремати се за полагање испита на тај начин. Свјестан ових чињеница, аутор је изра-

дио и понудио модел ефикасног система за образовање на даљину који је пријемчив и функционалан за наставне предмете који се изучавају током студија на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Ефикасност примјене Система за образовање на даљину (DLS) Учитељског факултета Универзитета у Београду испитана је приликом



Слика 1. – Почетна страница (Home Page) Система

обраде наставних садржаја из предмета Образовна технологија, као и путем ставова и мишљења студената о примијењеном моделу наставе.

## Систем за образовање на даљину

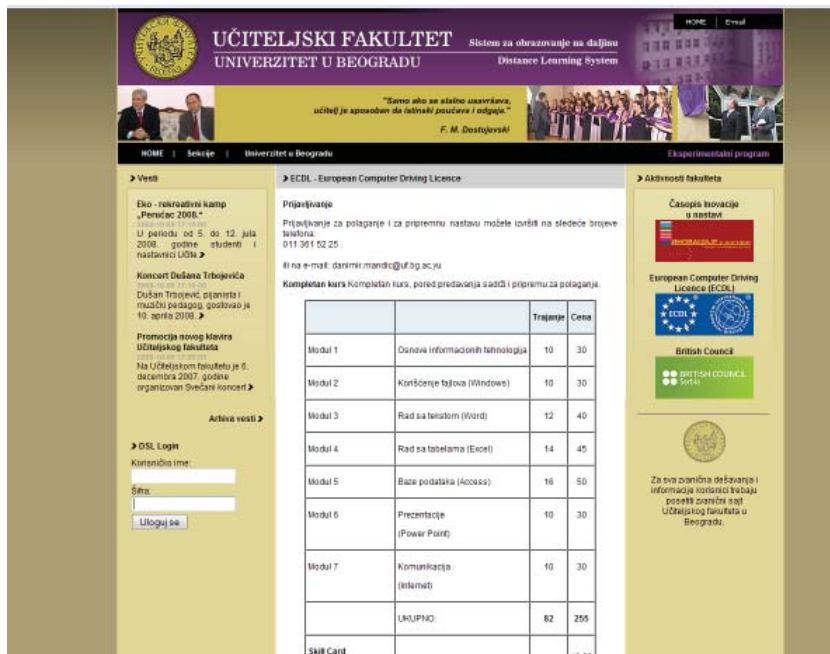
Веб апликација Систем за образовање на даљину (DLS) Учитељског факултета Универзитета у Београду (УФ БГ) моделована је и креирана у складу са предвиђеним садржајима из предмета Образовна технологија према Наставном плану Учитељског факултета Универзитета у Београду за трећу годину студија, смјер професор разредне наставе. Садржи све наставне материјале и информације, као и мноштво садржаја који додатно обогаћују и проширују наставне теме које се изучавају у оквиру предмета Образовна технологија.

Како је веб апликација Систем за образовање на даљину (DLS) УФ БГ веома комплексна, овдје дајемо скраћени приказ њених карактеристика, могућности и садржаја.

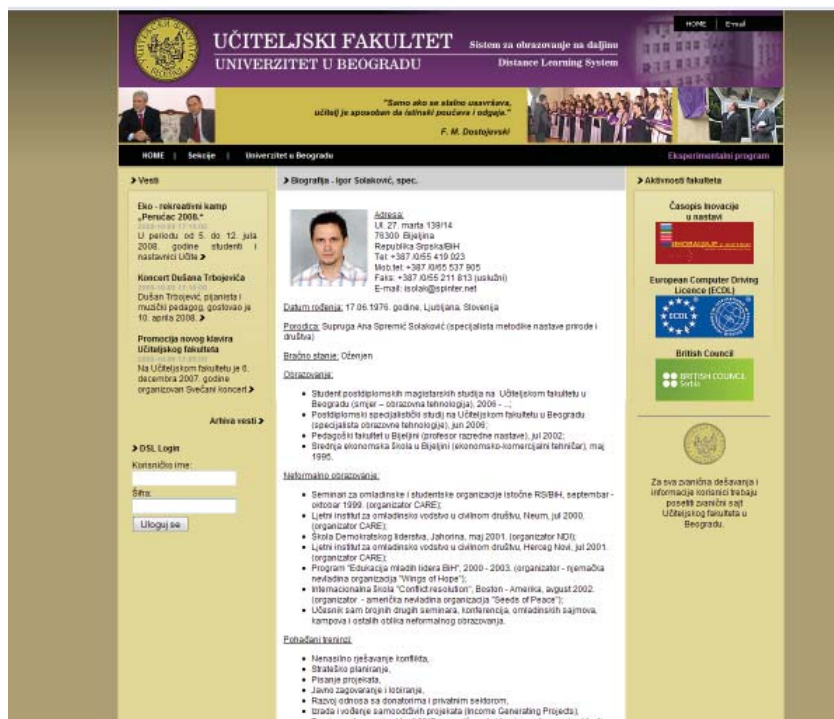
Када у веб прегледач (Web Browser) укуцате Интернет адресу Веб апликације Систем за образовање на даљину (DLS) УФ БГ, отвара се почетна страна (Home Page) система која у заглављу садржи амблем факултета, назив система, фотографију факултета и Flash анимацију у којој се смјењују слике из одређених активности факултета и изреке (мисли) познатих педагога. У централном дијелу почетне стране налази се текст добродошлице аутора Система, њихове фотографије и линкови за биографије и библиографије, са десне стране налазе се активности факултета, са лијеве вијести и секција DLS login за логовање у Систем, док се на дну почетне стране налазе „банери“



Слика 2. – Секција „Систем за образовање на даљину“



Слика 3. – Активности факултета „European Computer Driving Licence (ECDL)“



Слика 4. – Биографија једног од аутора Система



Слика 5. – Почетна страна секције DLS login

(инструмент Интернет маркетинга) спонзора и сарадника Система (види Слику 1).

На почетној страни Система испод заглавља налази се линк „Секције“ који садржи 6 секција: Систем за образовање на даљину; Студије; Студентске информације; Веб сервиси; Корисне веб локације; Контакт. Свака секција Система има своје садржаје (види Слику 2).

На десној страни почетне стране налазе се активности факултета, и то: Часопис Иновације у настави; European Computer Driving Licence (ECDL); British Council Serbia. Набројане активности приказане су у виду „банера“. Испод активности факултета налази се линковани текст са амблемом Учитељског факултета који кориснике упућује да за све званичне информације морају посјетити официјелни сајт факултета (види Слику 3).

На лијевој страни почетне стране налазе се Вијести гдје су приказане најновије вијести са факултета, као и архива вијести. На дну централног дијела почетне стране, испод текста добродошлице, поред фотографија аутора Система налазе се линкови за преглед њихових биографија и библиографија (види Слику 4).

Када у секцију DLS login регистровани корисник (студент) Система укуца своје корисничко име и шифру, улази у средиште Система и отвара му се почетна страна секције DLS login која је истовјетна као и почетна страна Система, али се сада у централном дијелу почетне стране секције DLS login налази нови текст добродошлице, информације за кориснике и линк за преузимање „Смјерница за коришћење DLS-а Учитељског факултета“, док се са лијеве стране налазе сљедећи линкови: Основне стру-

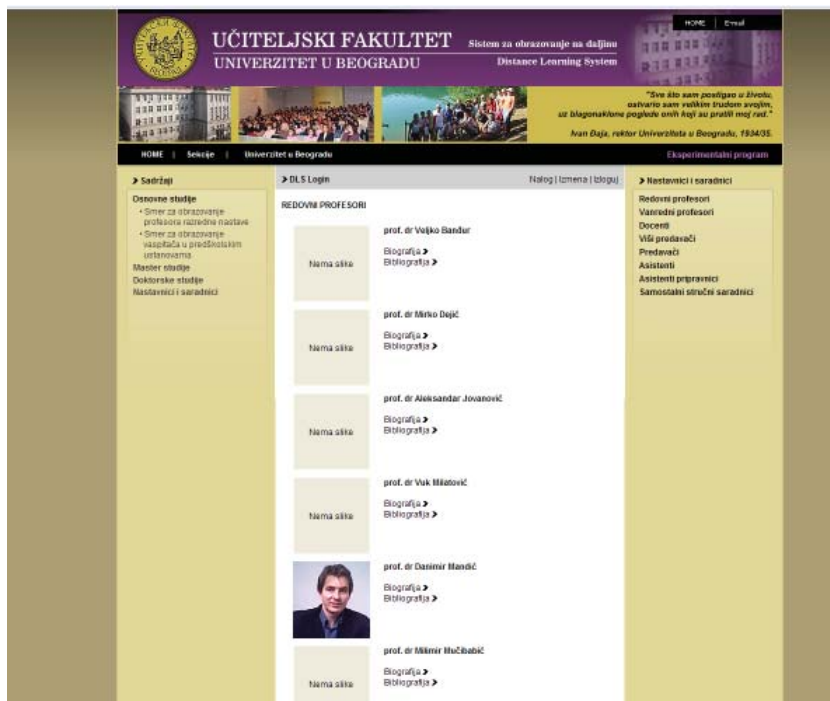
дије (смјер за образовање професора разредне наставе и смјер за образовање васпитача у предшколским установама); Мастер студије; Докторске студије; Наставници и сарадници (види Слику 5).

Уколико одаберемо линк „Наставници и сарадници“, са десне стране нам се појављује садржај линка са слиједећим категоријама: Редовни професори; Ванредни професори, Доценти, Виши предавачи; Предавачи, Асистенти; Асистенти приправници; Самостални стручни сарадници. Одабиром категорије „Редовни професори“ отвара нам се страна са редовним професорима Учитељског факултета и линкови са њиховим биографијама и библиографијама (види Слику 6).

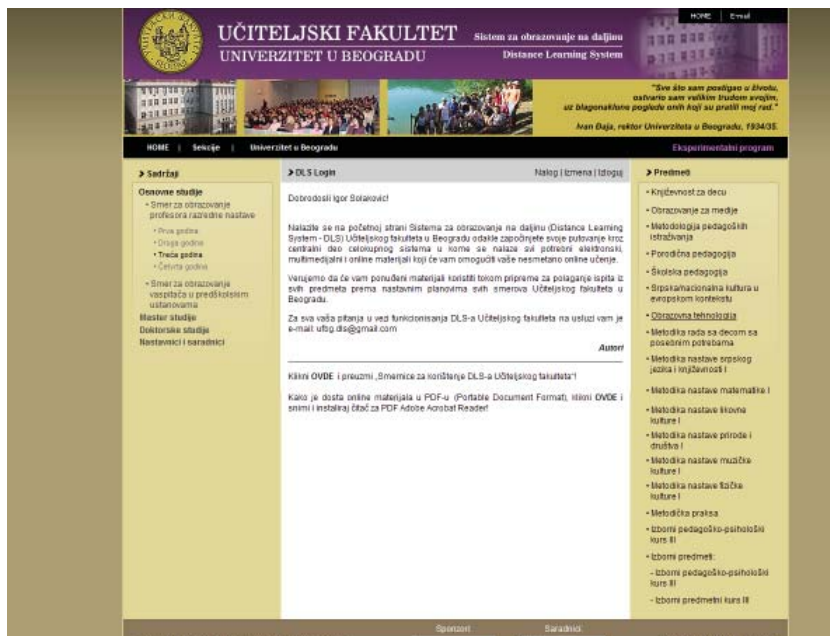
Одабиром једног од понуђених смјерова студија линка „Основне студије“ отвара нам се падајућа листа са понуђеним годинама студија. Одабиром године студија корисник (студент), нпр. треће године студија, са десне стране се појављује списак свих предмета који се изучавају на трећој години (види Слику 7).

Када одаберемо и клинемо на линк предмета Образовна технологија са листе предмета треће године, отвара нам се страна тог предмета која нуди кроз линкове слиједеће садржаје: Начин полагања испита; Предметни материјали; Корисни садржаји. Линк „Начин полагања испита“ нуди основне информације о садржајима предмета и начину полагања испита. Линк „Предметни материјали“ нуди кроз линкове слиједеће садржаје: Предавања; Теме за семинарски рад; Испитна питања; Литература; Online тестови за самовредновање знања (види Слику 8).

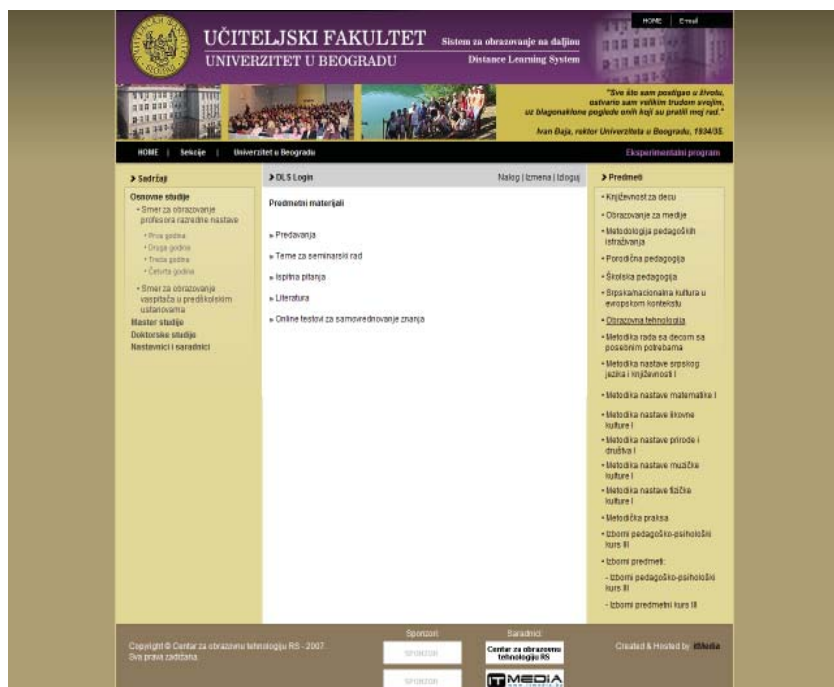
Код предметних материјала линк „Предавања“ нуди предавања



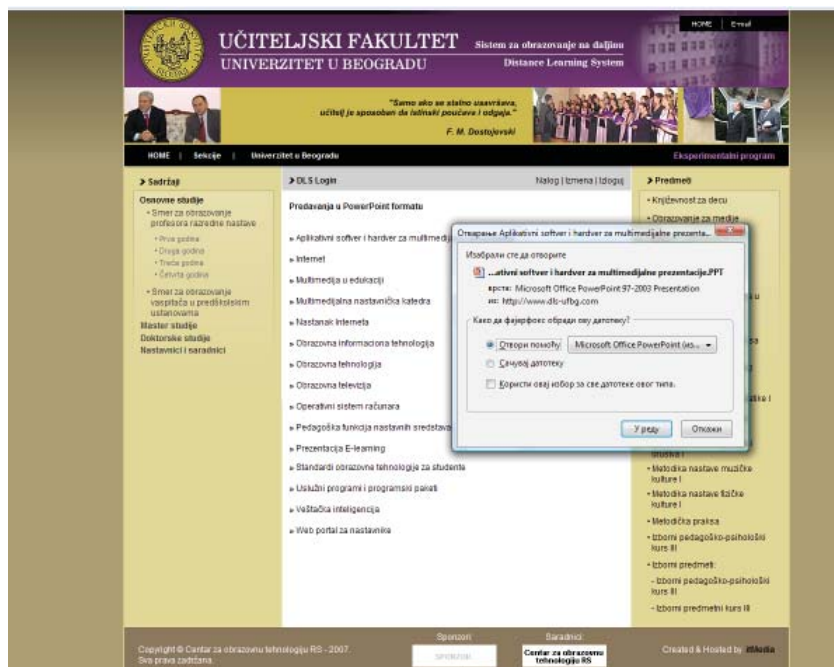
Слика 6. – Кашеторија „Редовни професори“



Слика 7. – Одабир треће године студија и листа предмета треће године студија



Слика 8. – Садржаји линка „Предметни материјали“



Слика 9. – Садржаји линка „Предавања у PowerPoint формату“

на одређене теме из образовне технологије у Word/PDF формату и предавања у PowerPoint формату, као и секцију са мултимедијалним предавањима које су у припреми. Линк „Теме за семинарске радове“ нуди упутства за израду семинарских радова и списак понуђених тема за семинарске радове, док линк „Испитна питања“ нуди списак испитних питања према важећој обавезној литератури из предмета Образовна технологија. Све понуђене садржаје корисник (студент) може преузети и снимити на сопствени рачунар (види Слику 9).

Линк „Литература“ нуди садржаје: Основна стручна литература; Допунска стручна литература. Одабиром линка „Основна стручна литература“ отвара нам се страна са сликама свих уџбеника који спадају у основну предметну литературу, информацијама о ауторима и издавачу, те садржајем тих уџбеника кроз линкована поглавља. Корисник (студент) има могућност да одабере и отвори одређено поглавље уџбеника и користи његов садржај, те да на исти начин користи садржаје линка „Допунска стручна литература“ (види Слику 10).

Одабиром линка „Online тестови за самовредновање знања“ кориснику (студенту) се нуди 10 online тестова за провјеравање и самовредновање стеченог знања који укупно садрже 126 питања из практикума образовне технологије, као и линк са смјерницама за коришћење и рјешавање online тестова (види Слику 11).

Када одаберемо одређени online тест, нпр. online тест бр. 1, отвара се страна са линком за почетак теста и информацијом о броју питања у тесту. Тестови садрже 6 група питања на која се од-

говара чекирањем одговора за које се сматра да су тачни, избором одговора за које се сматра да су тачни из падајућих листа и уписивањем ријечи/термина који недостају. При преласку на свако наредно питање корисник (студент) добија информацију да ли је тачно или нетачно одговорио на претходно питање. На крају теста отвара се страна са резултатима online теста у којима су зеленом бојом означена питања на која је тачно одговорено, а црвеном бојом нетачна питања уз напомену гдје се у литератури налази тачан одговор. Такође, на истој страни испisuју се и освојени поени, оцјена и налази кључ за оцјењивање (види Сliku 12 и Сliku 13).

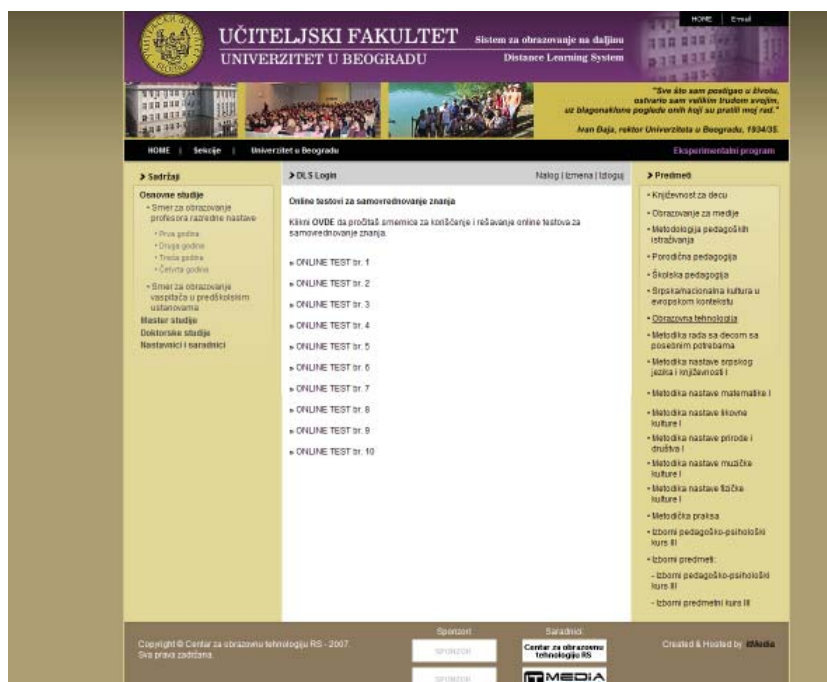
Последњи линк предметних материјала „Корисни садржаји“ нуди кориснику (студенту) занимљиве и корисне садржаје за додатну едукацију и информисање из области образовне технологије (види Сliku 14).

## Закључак

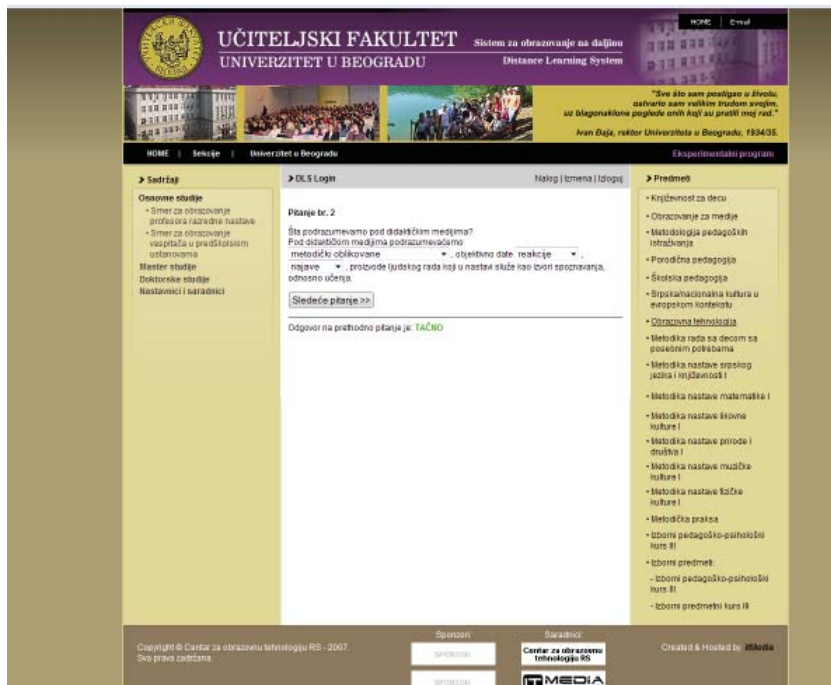
Програми који се реализују путем система за образовање на даљину, као модел који је представљен у овом раду, могу бити прилагођени различитим особинама полазника, разликују се по технологији која се користи, по структури програма и по степену контроле активности полазника. Код полазника који добијају диплому или потврду након похађања мора се осигурати виши степен праћења и вредновања знања од програма које полазници похађају са циљем да овладају неком вјештином или науче неку нову тему.



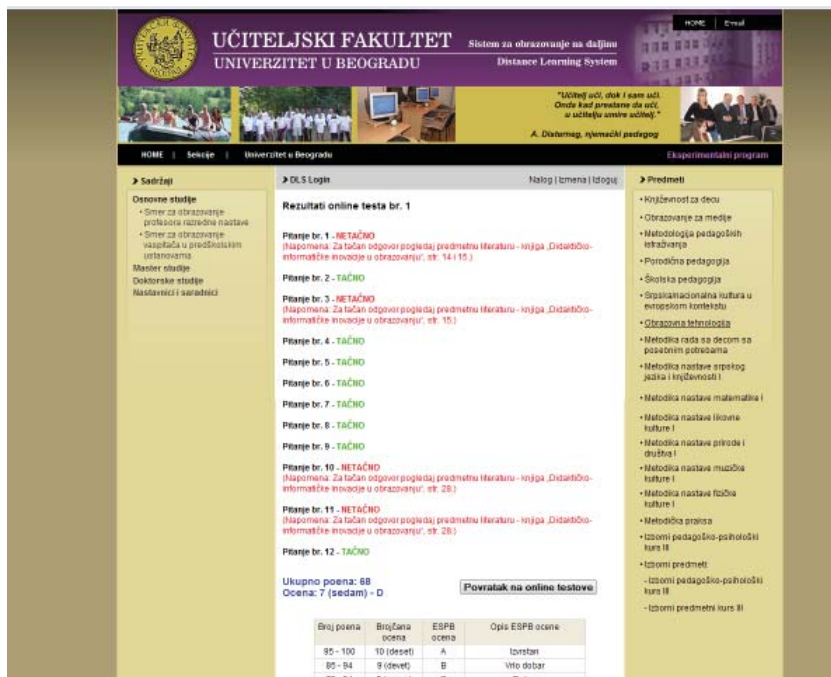
Слика 10. – Садржаји линка „Основна стручна литература“



Слика 11. – Online тестови за самовредновање знања



Слика 12. – Информација о тачном одговору на претходно питање



Слика 13. – Резултати online теста

Поставља се питање ефикасности оваквог начина образовања. Проведена су многа истраживања и резултати углавном показују да је образовање на даљину једнако ефикасно као и традиционално, а у многим случајевима показало је и већу ефикасност.

Адекватна заступљеност система за образовање на даљину (DLS) у настави на високошколским установама подразумевајува поред коришћења иностраних платформи/система за образовање на даљину (DLS) и развој и коришћење домаћих платформи/система за образовање на даљину (DLS), креираних према наставним програмима за све наставне предмете и научне дисциплине и то за све нивое образовања.

Зато Систем за образовање на даљину (DLS) Учитељског факултета Универзитета у Београду представља вриједан и занимљив модел који може послужити као квалитетна основа за даљу разраду и унапријеђење или као својеврстан водич и примјер за израду неких других система за образовање на даљину на педагошким факултетима.



Слика 14. – Садржаји линка „Корисни садржаји“

## Литература

- Бранковић, Д. и Мандић, М. (2003). *Методика информатичког образовања са основама информатике*. Бања Лука: Филозофски факултет у Бањој Луци и Медиаграф.
- Valery, O.K., Volodymir, M.K., Olexandr P.S. (2002). Distance Learning, *Lifelong Learning in Europe* 2, 114-119.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3: организација наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски факултет.
- Влаховић, Б. (1998). *Школски мултимедија центар*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Даниловић, М. (1996). *Савремена образовна технологија*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Крсмановић, С. и Мандић, Д. (1997). *Менаџмент информатичких система*. Београд: Учитељски факултет и Факултет за менаџмент „Браћа Карић“.
- Мандић, П., Мандић, Д. (1997). *Образовна информатичка технологија*. Београд: Учитељски факултет.
- Мандић, Д. (2001). *Информатичка технологија у образовању*. Српско Сарајево: Филозофски факултет.
- Мандић, Д. (2003). *Дидактичко-информатичке иновације у настави*. Београд: Медиаграф.
- Надрљански, Ђ. и Мандић, Д. (1996). *Информатички системи у образовању*. Београд: Центар за усавршавање руководилаца у образовању.
- Брковић, М. и Милошевић, Д. (2005). Креирање материјала за учење примјеном e-learning спецификације. *Зборник*, (1), 47-55.
- Daniel, J. (2001). Основе образовања на даљину. *Образовна технологија*, (1), 42-54.
- Дамјановић, В. (1999). Дидактичка стратегија примене информатичке технологије у настави. *Педагошка стварност*, (3-4), 247-258.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. Routledge, (3), 95-113.
- Ристић, М. (2000). Образовање на даљину путем Интернета, *Иновације у настави*, (3), 8-12.

мр Ијор Солаковић<sup>1</sup>

Центар за образовну технологију  
Републике Српске (ЦенОТ РС)

<sup>1</sup> E-mail: igor.solakovic@gmail.com

## КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



### Зелена Србија

<http://www.zelenasrbija.rs/>

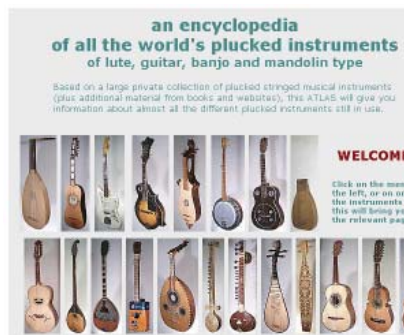


Зелена Србија је пројекат новинске агенције Бета покренут 2009. године како би се унапредило очување здраве животне средине и промовисао здрав начин живота. Од јуна 2011. Зелена Србија је самосталан веб портал са вестима, фотографијама и видео записима на тему заштите животне околине у Србији и у свету. Пројекат Зелена Србија су подржали Министарство животне средине, рударства и просторног планирања, Институт за одрживе заједнице (Institute for Sustainable Communities, ISC) и Амбасада САД-а.

### Атлас жичаних инструмената

<http://www.atlasofpluckedinstruments.com/>

Атлас жичаних инструмената је локација на којој су инструменти груписани на два начина: по континентима (и земљама) са којих потичу и по самом облику инструмента. Сајт је веома добар извор основних информација или полазна локација за опсежнија истраживања.

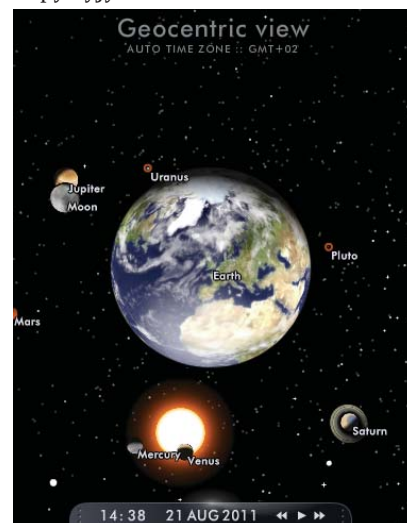


### Соларни систем

<http://www.solarsystemscope.com/>

Solar system припада једној од квалитетних локација на којима се можемо упознати са соларним системом на интересантан начин. Локација нуди хелиоцентрични и геоцентрични поглед на наш соларни

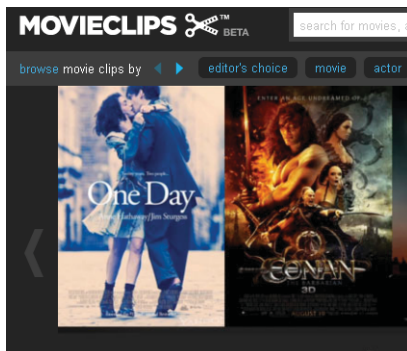
систем и већи број звезда које нас окружују.



### Исечак из филма

<http://movieclips.com>

Movie Clips је локација која обезбеђује неизмерно велики број видео клипова из многобројних филмова уз помоћ сопствених сервиса. Из сваког видео клипа, филма који сте одабрали можете и да исечете баш онај део који је вама потребан. Клипове можете бирати према: називу филма, глумцу, редитељу, жанру, теми итд.



### Мрежни конвертер

<http://www.online-convert.com/>

Представљамо вам једну практичну локацију на којој се налазе конвертери за архиве, аудио фајлове, документа, видео клипове и фотографије. Занимљивост чини уграђена функција за пребацивање online видео клипова у MP3 аудио запис која се налази у одељку за звук.



### Free online file converter

Convert media files online from one format into another. Please select

### Књиге награђене Пулицеровом наградом

<http://www.pprize.com/>



PPrize је локација намењена љубитељима књиге. Поред детаљног описа и фотографија свих пр-

вих издања књига које су награђене Пулицеровом наградом, могу се пронаћи коментари као и занимљивости. Сајт је веома једноставан и лак за употребу.

### Бесплатне е-књиге

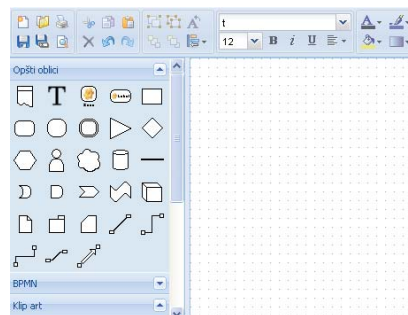
<http://www.free-ebooks.net/>

Free-ebooks спада у сајтове модерног и практичног дизајна на којима се могу пронаћи књиге у различитим форматима које нису ограничене лиценцама и правима копирања. Сајт омогућава регистрацију корисника и бесплатно преузимање књига као и читање директно са сајта.



### Цртање дијаграма на мрежи

<http://www.diagram.ly/>



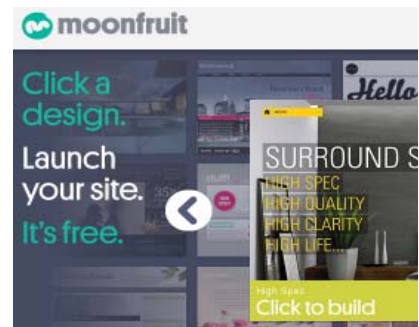
Још један доказ ка усмерености веб апликацијама је Diagramly - апликација фирме Jgraph Ltd, потпуно функционална и бесплатна, предвиђена за брзу креацију дијаграма који могу бити сачувани на локалном рачунару (у облику XML документа) ради касније дораде или слике (JPG и PNG) за презентације. Апликација може бити корисна, иако су приметни

недостаци као што је нпр. немогућност импортовања слика.

### Бесплатно креирање сајта

<http://www.moonfruit.com/>

Moonfruit је један од сервиса на Интернету који својим корисницима омогућава бесплатно, брзо и на једноставан начин (без потребе за познавањем језика HTML или PHP) креирање веб сајта као и бесплатан хостинг.



### Скраћенице и акроними

<http://www.abbreviations.com/>



Abbreviations.com је највећа и најсвеобухватнија локација специјализована искључиво за скраћенице и акрониме. На овој локацији скраћенице додају само ауторизовани уредници. Локација је подељена је на више различитих целина и поседује велики број категорија као што су: рачунари, медицина, економија, пословање итд.

### Пресловљавање

<http://www.preslovljavanje.com/>

Пресловљавање је практичан домаћи сајт, једноставног дизајна,

који служи за пресловљавање текстова и HTML страница из латиничног у ћирилично писмо и обрнуто. Овај мрежни конвертер је веома једноставан за коришћење и свакако га трена имати меморисаног у менију омиљених локација.



Бесплатна база слика

<http://www.pdclipart.org/>

Ово је још једна од локација коју вам представљамо, а која нуди бесплатно преузимање садржаја у виду сличица за илустровање докумената. Локација омогућава преглед сваког фајла пре преузимања и претрагу по кључним речима.

### Public Domain Clip Art

25,000+ Public Domain Clip Art... and Growing!

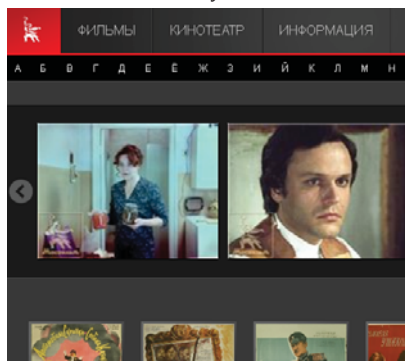


Московска филмска компанија

<http://cinema.mosfilm.ru/>

На официјелном сајту московске филмске компаније Мосфилм бесплатно су доступни широј јавности њени најпознатији филмови. Уговором између Мосфилма и YouTubeа предвиђено је да ће 50 филмова који имају легендарни статус у Русији, али су мало познати у свету, први пут бити представљени широј публици. Док се овај уговор не оствари, на локацији Мосфилма можете бесплатно погледати више од 500 руских класика од којих преко 100 филмова има титлове на енглеском језику. На руском и енглеском језику можемо пронаћи по-

требе информације о филмовима, чланке, статистику итд.



Природњачки музеј у Лондону

<http://www.nhm.ac.uk/>



Природњачки национални музеј (eng. Natural History Museum) у Лондону садржи стотине експоната распоређених по областима: екологија, животињски свет, земљотрес, диносауруси. Посетиоци могу да виде огромног диносауруса у једној од галерија, посете прелепу башту овог музеја или Дарвинов центар који садржи око 22 милиона животињских примерака. Сајт овог музеја нам омогућава виртуелно разгледање и могућност да се упознамо са радом истраживача и кустоса.

Бесплатне књиге

<http://bookboon.com/>

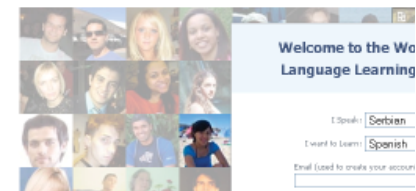
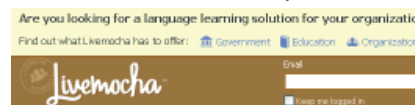
Bookboon's је бесплатна база образовних књига која је подељена у три основне категорије: уџбеници, пословање и водичи за путовања. Аутори ових књига су високо цењени професори водећих универзитета. Велики број књига покривају области као што су: економија, статистика, информатика, техника, природне науке и др. Књиге можемо преузимати бесплатно, након регистрације.



Учење страних језика

<http://www.livemocha.com/>

Live Mocha је један од најквалитетнијих сајтова који су посвећени учењу страних језика. Сајт је направљен систематично и омогућава: учење страних језика по нивоима, упознавање културе и обичаја земаља у којима се тај језик говори. Курсеви страних језика су високог квалитета и бесплатни су.



гр Мирослава Ристић  
Учитељски факултет, Београд

## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, 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 три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

**inovacije@uf.bg.ac.rs**



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

### Стандарди за припрему рада

**Фонти и обим.** 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 прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 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 уз наслов 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, примењене методе, главне резултате и закључке.

**Кључне речи.** Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

**Основни шексџ.** Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем 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 препорукама за даља истраживања или за праксу.

*Референце у тексту.* На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“ уколико је реч о раду на српском, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

*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.

*Табеле, графיקони, схеме, слике.* Табеле и графיקони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Сlike треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графיקони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

*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.

*Фусноће и скраћенице.* Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

*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. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 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 [www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf](http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf)

Када се исти аутор наводи више пута, поштује 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. 1999а, 1999б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.