



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 25



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

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
: Штампарија Академија). - 24 цм

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

1'1'2



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 25

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
др Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Секретар редакције: Невена Буђевац
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 просвете и науке
Републике Србије



САДРЖАЈ



др Ана Пешикан	<i>Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања</i>	5
др Драго Бранковић др Бране Микановић	<i>Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика</i>	22
др Зорица Цветановић Љиљана Келемен	<i>Унапређивање квалитета наставе драматике помоћу мултимедијалне технологије</i>	33
др Власта Сучевић др Весна Живановић	<i>Концепције структуре курикулума квалитетној основној образовања</i>	43
Новак Малешевић Александар Тадић	<i>Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободног васпитања Лава Николајевича Толстоја</i>	57
др Миленко Кундачина мр Јелена Стаматовић	<i>Акредитовани програми усавршавања наставника – стање и употребе</i>	68
др Мирко Дејић	<i>Систем мера у Библији</i>	79
мр Жељко Џунић др Марија Џунић	<i>Score систем за електронско учење у амбијенту практичних заједница</i>	88
мр Биљана Стојановић	<i>Истраживања каузалитета и усвајања појмова у нашој средини</i>	100
др Мирсада Зукорлић	<i>Карактеристике ефикасне педагошке комуникације</i>	112
мр Весна Лазовић	<i>Употреба блогова у настави страног језика</i>	120
Данијела Мишић	<i>Ученик између традиционалне и савремене у учењу енглеског језика и улога наставника и школског библиотекара</i>	127
Љиљана Грујић	<i>Знање као инструмент остваривања и напретика у данашњем друштву</i>	134
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	141



CONTENTS

Ana Pešikan, PhD	<i>Standards in education as ways of raising quality of education</i>	5
Drago Branković, PhD Brane Mikanović, PhD	<i>Problem-revealing model of the research work of students</i>	22
Zorica Cvetanović, PhD Ljiljana Kelemen	<i>Improving the quality of the grammar teaching by multimedia technology</i>	33
Vlasta Sučević, PhD Vesna Živanović, PhD	<i>Concept of the new structure of the curriculum of the quality primary school education</i>	43
Novak Malešević Aleksandar Tadić	<i>School discipline and freedom of students in the concept of free pedagogical work of Lav Nikolayevich Tolstoy</i>	57
Milenko Kundačina, PhD Jelena Stamatović, MA	<i>Accredited programmes for teacher development – state and needs</i>	68
Mirko Dejić, PhD	<i>Systems of measures in the Bible</i>	79
Željko Džunić, MA Marija Džunić, PhD	<i>ScoPe system for electronic learning in the practical community environment</i>	88
Biljana Stojanović, MA	<i>Research of causality and term adoption in the new environment</i>	100
Mirsada Zukorlić, PhD	<i>Characteristics of the Efficient Pedagogical Communication</i>	112
Vesna Lazović, MA	<i>The use of blogs in language teaching</i>	120
Danijela Mišić	<i>Student between traditional and modern english language learning and the role of teachers and school librarians</i>	127
Ljiljana Grujić	<i>Knowledge as an instrument of survival and advancement in the society of today</i>	134
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	141



др Ана Пешикан¹

Филозофски факултет, Београд

**Прегледни
рад**

Стандарди у образовању као начин поздизања квалитета образовања



Резиме: Почело се са израдом различитих стандарда у образовању у Србији, па смо сматрали да је изузетно важно проучити филозофију која лежи иза «Покрета Стандарди» и досадашња искуства са његовом применом у образовању. У раду се описује контекст настанка реформе образовања базиране на стандардима у САД, која се одашле проширила на велики део света. У раду разматрамо концепцију реформе и ефекте њене примене у пракси. Главни налази анализе су да је неопходно разликовати, с једне стране, појам стандард, принцип високих и инклузивних образовних стандарда и, с друге, употребу стандарда у једном конкретном контексту образовне реформе. Њихово неразликовање води погрешним корацима у образовној политици. Ставови и осећања прошив „Покрета Стандарди“ често су се некритички генерализовали и на однос према свим стандардима и према самом појму стандарда у образовању. Ми правимо разлику између стандарда-као-циља и стандарда-као-средства у образовању. Наводимо аргументе за увођење стандарда-као-средства и указујемо на то како они могу поздизаати квалитет образовања. Суштина процене ученичког рада требало би да буде шачна оцена њиховог постигнућа у односу на спољни критеријум, а не узјајмно поређење ученика и компетенција. Стандарди-као-средство су алатка, инструмент, а не полазна шачка из којих се изводе централне организационе идеје и идеологија одређеног курикулума. У последњем делу рада анализирамо трије проблема у досадашњој изради и употреби стандарда у Србији: неслагање експерата око садржаја стандарда; проблеме око квалитета стандарда; око примене стандарда (обученост наставника, обезбеђивање процедуре за мерење остварености стандарда); и обезбеђивање повраћене информације након примене стандарда и употреба добијених налаза у образовној политици земље. У Србији постоје нужни предуслови за развој и примену стандарда-као-средства, али не постоје још увек јасни механизми за праћење и обезбеђивање квалитета свих нужних корака на шом путу, ниши довољна свест о склским и ризичним шачкама и начинима како да се предууреде поједини проблеми.

Кључне речи: стандарди, реформа образовања, No Child Left Behind, образовна политика.

¹ apesikan@gmail.com

² Рад је настао као резултат рада на пројекту Министарства просвете и науке Републике Србије Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције (број 179018).

„Покрет Стандарди“: од САД ка остатку света

Контекст

„Верујемо да је први корак у решавању нашег националног образовног проблема да се подигну академски стандарди који ће се проверавати кроз озбиљна и објективна тестирања... У послу се прво види какви нам млади људи излазе из образовне „фабрике“. Може се помислити да је ово један од коментара написаних у Србији ових дана, али није – ово су речи економиста који су се деведесетих година прошлог века активно залагали за реформу америчког школства у којој ће кључне речи бити: стандарди, процењивање и одговорност (The Business Roundtable, 1997, према: Sleeter, 2005:33).

Реформа образовања базирана на стандардима, која је потекла из Америке, и јесте инспирисана економским захтевима и питањима престижа на светској сцени. Америка је доживела шок када је 1957. године Совјетски Савез први у историји лансирао вештачки Земљин сателит „Спутњик“ и тиме започео космичку еру човечанства. Овај догађај је значао да је њихов индустријски и, до краја хладног рата и војни ривал у научном знању испред њих. Совјетски Савез су временом заменили Јапан и Немачка, али је налаз остао исти: недовољан квалитет америчког образовања, посебно у области природних наука и математике, што подрива америчку успешност у индустријама високе технологије. Докази за ово су стизали из истраживања Међународне асоцијације за евалуацију образовних постигнућа (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA) која је од раних шездесетих година 20. века организовала познате FIMS, SIMS и TIMSS студије (*First, Second and Third International Mathematics and Science Studies*), које су конзистентно показивале незадовољавајућа постигнућа америчких у односу на јапанске или неке европске ученике (Boyle and Christie, 1996). Анализе IAE студија

су биле корисне у откривању разлога за незадовољавајуће резултате, као, на пример, да су у америчким програмима математика и природне науке дате фрагментарно и у много мањем степену него у Јапану, Француској или Немачкој.

Значајно повећано финансирање у току седамдесетих година 20. века није имало ефекта, лоши образовни резултати су се показивали и на националним (SAT) и на међународним тестирањима. Следећи здраву економску логику, почела су да се постављају питања: колико је ефикасан образовни систем, какав је однос уложеног и ефеката који се постижу, каквог је квалитета знање које стичу ученици у школи и какав је национални образовни систем у поређењу са другим системима у свету. Анализирајући ова питања, Национална комисија председника Роналда Регана за изврсност у образовању направила је 1983. године извештај са драматичним насловом „Нација у ризику: императив за реформу образовања“. И наслов и тон овог извештаја је био алармирајући, што добро илуструје веома често цитирана реченица из Извештаја: „Да је нека непријатељска сила покушала да наметне Америци медиокритетско образовно постигнуће које постоји данас, могли бисмо то заиста сматрати чином рата. Како стоје ствари, сами смо дозволили да нам се то деси“ (1983:9).

На највишем државном нивоу, председник САД и гувернери држава, одржан је самит (1989) да се одреде циљеви за унапређивање школа. Резултат су била документа *Циљеви 2000: Закон о образовању у Америци (Goals 2000: Educate America Act)* и *Закон о унапређивању америчких школа (Improving America's Schools Act, 1994)* у којима су се поставили национални циљеви за ученичко учење, што је, даље, дало подстрек прављењу националних стандарда програма из свих предмета. Јавила су се многа неслагања око тога шта је то што би ученици требало да знају из појединих предмета, па је пропао покушај да

се направе национални (федерални) стандарди и остављено је свакој држави да одреди шта би ученици требало да знају из појединих предмета. До средине деведесетих година прошлог века највећи број америчких држава имао је стандарде програма садржаја и широм земље се почело са тестирањима која су базирана на тим стандардима.

Реформа образовања базирана на стандардима

На леђима ових процеса, наглашавајући витални значај образовања за развој земље, да образовање остаје „најважнија функција државних и локалних управа“ (Hudson, 2007:12) и да је императив у земљи да сва деца добију најбоље могуће образовање, кренуло се у озбиљну образовну реформу. Аргументи за реформу су били да сва деца морају добити квалитетно образовање које ће им омогућити да боље функционишу у животу, да се образовањем мора смањити јаз који постоји у постигнућу ученика из различитих друштвених група (*equity and excellence*), да се мора унапредити квалитет наставника и да ученици морају стећи знања и умења која су потребна Америци за економску конкуренцију у свету.

Главне карактеристике ове реформе су: увођење националних стандарда у образовање (стандарди програма, ученичких постигнућа, наставе и учења, квалитета наставника, школе); стављање акцента на енглески језик, математику и природне науке; очекивање да сви ученици достигну прописане стандарде; стално тестирање и праћење ученичких постигнућа; сваке године се ученици тестирају и проверава њихово, такозвано, „адекватно годишње напредовање“; школе су обавезне да направе планове напредовања ученика; инсистира се на одговорности, уводе се казне за школе које не достигну напредак (од опомена и разговора, до премештања наставника у другу школу, потпуне промене

не свих запослених, отпуштања и државног презузимања управљања школом); од наставника се тражи да буду „високо квалификовани“; родитељима се даје право да преместе своје дете у школу која постиже боље резултате³ (Boyle and Christie, 1996; Jennings, 1998; *No Child Left Behind Act*, 2002; Ready et al., 2002; Hudson, 2007). Посебна пажња се обраћа на ученике из социјално осетљивих група (Афроамериканци и Латиноамериканци), јер је јаз између њих и њихових „белих“ америчких вршњака и вршњака азијског порекла био 4 године у школским постигнућима (Hudson, 2007).

Инсистирање на томе да свако дете без разлике мора да достигне постављене стандарде оличено је у слогану и називу закона који је објединио идеје ове реформе: „Ниједно дете не сме да заостаје“ (*No Child Left Behind* - NCLB). Закон је 2002. године потписао и промовисао председник САД и високи политички представници америчких држава, што говори о важности која је овом документу и процесима који леже иза њега дата. NCLB је представљен као кулминација вишедеценијских напора да се поправи квалитет образовања у школама у САД, што је виђено као један од националних приоритета и нужан корак за остваривање економског престижа земље у свету.

„Нова званична ортодоксија образовне реформе“ има следеће компоненте (Hargreaves et al., 2001:1-2): (а) *високе стандарде учења* које би сви ученици (осим оних који имају озбиљна ментална оштећења) требало да достигну (Tucker & Coddington, 1998, 1999); (б) *продубљено учење* које иде даље од пуког памћења садржаја и наглашава разумевање појмова и решавање проблема без којих нема друштва знања и успешне партиципације у новој економији базираној

3 „Не желимо да нам деца буду заробљена у школама које се неће променити и које их неће научити.“ рекао је председник САД при потписивању закона (Hudson, 2007:23).

на знању (Schlechty, 1990); (ц) *центрилизоване наставне планове и програме* који смањују хаос настао великом могућношћу избора предмета у школама, обезбеђују заједничку посвећеност томе да се у школама покрије оно што ученици треба да знају и да буду оспособљени да ураде и које ће им омогућити да постигну високе стандарде неопходне у савременом друштву; (д) *језичку и нумеричку писменост* и у мањем степеноу научну, које су првенствени циљ реформе и предуслов да се достигну значајно виши стандарди учења (Hill & Crévola, 1999); (е) *индикаторе и рубрике за праћење* ученичког постигнућа и наставног плана и програма који омогућавају да наставницима и другима буде јасно када су стандарди постигнути а када не; (ф) *уједначено оцењивање* које је тесно повезано са прописаним плановима и програмима, стандардима и индикаторима учења и које омогућава наставницима да стално држе на оку високе стандарде учења за све ученике; (г) *одговорност као последицу*, где је укупни успех у школи у подизању стандарда тесно повезан са процесима акредитације, инспекције (контроле) и са нивоом финансирања према успешности (или неуспешности).

Дакле, тежиште образовне реформе се ставља на управљање квалитетом школског система, па стандарди који се уводе служе као основа за реформу образовања у државама, они су одговор стручњака на захтев да се јасно дефинишу жељени исходи школовања и начин да се мери ученички успех у терминима тих исхода. Стандарди су инструмент државе за управљање образовањем, његову контролу, за унапређивање његове успешности и ефективности, они препознају важност квалитета наставника (Green, 2004), служе као референтни оквир за програмирање, организовање и извођење процеса наставе/учења у школи и служе као основа за евалуацију постигнућа ученика (Weiss et al. 2002; Палекчић, 2007). За прављење стандарда задужени су експерти, достизање стандарда се проверава споља, постоје меродавне институ-

ције које уз помоћ за то специјално израђених тестова проверавају квалитет исхода; проводе се међународна истраживања постигнућа ученика (нпр. PISA) и упоређује се ефективност различитих образовних система у терминима развоја основних компетенција или писмености ученика (језичке, нумеричке и природно-научне).

Када је „Покрет Стандарди“ узео маха многи су се у јавности и међу стручњацима заинтересовали за то какав је утицај стандарда на оно што се збива у учионици (Weiss et al., 2002). Државни секретар за образовање у САД је 2005. године овако окарактерисала резултате примене нове реформе: „Направили смо већи напредак [у образовању] у последњих пет, него у последњих тридесет година“ (Hudson, 2007:24). На пример, број афро-америчких или латино-америчких ученика који су у постигли добре резултате из математике дуплиран је у многим државама (Firestone et al., 2004; Hudson, 2007). Родитељи деце из осетљивих група, посебно из сиромашних породица, у значајно већем степену од родитеља из имућнијих породица су подржавали државни систем стандардизованих тестирања (80% родитеља из латиноамеричких породица и 68% афроамеричких родитеља, Hudson, 2007: 37-40). У многим анализама показало се да су под утицајем реформе ученици више мотивисани за учење, да су им боља постигнућа и да је развијена одговорност школе и наставника за исходе образовања, посебно за ученике који су претходно постигали слабе резултате, или су имали сметње и тешкоће у учењу (Voltz et al., 2010). У новом школском духу одговорности, управа школе мора да посвети много већу пажњу скору сваког детета и на нивоу разреда наставници постају много осетљивији за потребе и препреке са којима се на тестирању суочавају ученици са посебним потребама, које у ранијем систему тешко да би препознали. Слично је и са завршним, матурским испитима који су у преко 20 држава услов за добијање дипломе, а сврха им је да гарантују да су ученици

заиста стекли одговарајуће образовање и да су припремљени за реалан живот.

Иако су настали у САД, ови процеси стандардизације образовања су се у задњој деценији 20. века проширили и на друге земље, пре свега, на оне са енглеског говорног подручја (Велика Британија, Нови Зеланд, Аустралија, Канада). У основи концепта увођења образовних стандарда лежи покушај примене економских модела ефикасности и провере квалитета образовног система и његовом ширењу су допринеле и међународне организације (OECD, WB, WTO, и др) (Townshend, 1996; Hargreaves et al., 2001; *Key Competencies*, 2002). Из економије су кренули импулси за реформу образовања, а у међувремену су видно порасла економска очекивања од образовања и притисци на њега. Посебно у последње две деценије, образовање се све више третира као алатка за поспешивање економије земље преко подизања квалитета радне снаге. Као и образовни, и ови економски ефекти се мере, финансијским полугама се образовање са терује у ужи опсег деловања него што му по природи припада (улога образовања је много шира, оно није важно само за потребе економије, в. нпр. Охир, 2006) и намеће му се другачији ритам функционисања него што му је својствен. Суштинско питање које се поставља јесте: може ли образовни сектор да буде на челу промена у друштву, може ли образовање бити „мотор промена у ширем друштвеном контексту“ (Петрић, 2006: 114). Ово је једно од кључних питања, али не централно за овај рад, па ћемо његово разматрање оставити за неки другу прилику.

Озбиљне критике:

**„Ниједно дете не сме да заостаје“ или
„Ниједно дете не сме да не буде тестирано“**

Шта би требало да знају ученици, како друштво да зна да ли су они то научили и каква је улога стандарда у унапређивању образовања

јесу централна питања око којих се воде велике дебате у Америци последњих деценија, дебате оптерећене контраверзама и нервозом. Оно што је очигледно то је да недостаје консензус око тога шта се очекује од образовања, нема сагласности о вредности изазовног и захтевног образовања за све (Ravitch, 1995:177).

Велики реформски захват у образовању у САД који су здушно подржале обе партије и највиши политички врх земље и реториком и финансијски, наишао је на бројне, оштре и често истраживачки утемељене критике. Критичари су често саркастично духовити: „Стандардизовано тестирање је тако нарасло и мутирало, као створења у неком од старих хорор филмова, до тачке када прети да прогута наше школе у целини“ (Alfie Kohn, према Hudson, 2007); „У стварности, нова ортодоксија образовне реформе представља оно што зовемо „караоке курикулум“. Буквално значење јапанске речи караоке је празна кутија. То је тачно оно што је нова курикулум ортодоксија – празна кутија. Иза нашироко образлаганих залагања за високе стандарде, продубљено учење и много строжије оцењивање, све врсте значења и интерпретација су могуће. Ђаво је, како кажу, у детаљима и детаљи одређених приступа који су примењени у реформи образовања базираној на стандардима „на многим местима су заиста ђаволски“ (Hargreaves et al., 2001:3); или у преправљању слогана реформе NCLB: „Ниједно дете не сме да не буде тестирано“ (*No Child Left Untested*), „Ниједно руководство школе не сме да остане непромењено“ (*No School Board Left Standing*), или „Ниједан дечји закон не сме оставити стари начин рада у школи“ (*No Child' Law Leaves Schools' Old Ways Behind*).

Један број радова анализира потешкоће и препреке за реализацију захтева NCLB у пракси (Ready et al., 2002; Firestone et al., 2004; Spillane, 2004; Hamilton, et al., 2007): недовољно финансирање промена таквог обима; неједнако фи-

нансирање свих школа; недостатак образовне и друштвене инфраструктуре које су неопходна подршка реформи или неразумевanje реформе од стране наставника и школа. Већи је број критичких анализа и приговора на концепцију и реализацију реформе. Ево кључних примедби (Ravitch, 1995; Sacks, 1999; Hargreaves et al., 2001; Darling-Hammond, 2004; Weiss et al., 2002; Johnson and Johnson, 2002; Karp, 2004; Sleeter, 2005; Hudson, 2007; Paliček, 2007; Darling-Hammond, 2007; Hargreaves & Shirley, 2008):

Сужавање наставног плана и програма само на оно што се тестира, а то су енглески језик, математика и природне науке, „у суштини тест постаје курикулум“ (Alfie Kohn, према: The National Center for Fair & Open Testing). Дакле, занемарују се важне области попут друштвено-хуманистичких наука или уметности и њихова улога у децем развоју и образовању. Емоционално учење и развој личности ученика су на периферији наставникових интересовања. Не посвећује се пажња животним умењима, моралу, систему вредности, социјалним компетенцијама. „Очигледно је да је сужавање курикула једна непажљива последица примене NCLB [...] школе су срезале музичко и физичко образовање, друштвене науке и разне друге предмете, да би посветиле више времена читању и математици (Национални савет за друштвене науке САД, 2006). Резултати једног истраживања (2005) Центра за образовне политике (независно тело стручњака посвећених унапређивању образовања у САД) наводи да је 27% школа из узорка, према њиховој изјави, у некој мери или значајно редуковало наставу друштвених наука да би се посветили припреми ученика за стандардизоване тестове из математике и језика. У другом њиховом истраживању 71% анкетираних школских округа је редуковало наставу у најмање једном подручју. Национални савет за друштвене науке и преко 80 других организација потписале су петицију (NCSS, 2004) којом захтевају промене, јер је NCLB довео до „сужавања курику-

лума и наставе да би се ученици више посветили припремама за тест него академском учењу“ (Hudson, 2007:31). „Покривање“ наставног програма је постало важније од учења, што доводи до протрчавања кроз материјал, без довољно времена за дубље разумевање садржаја. Државни стандарди се углавном баве тиме *шта* обрађивати у настави, али не и *како*, нити ученицима и како ће они учити дати садржај.

Учење за шест. Школе су све више и више посвећене настави за тест, тј. настава је прављена да одликова садржај који се тражи на тесту, како би школе биле сигурне да ће ученици добро урадити тест (чиме школе покушавају да избегну озбиљан ризик да буду проглашене за неуспешне, а затим кажњене). „Настава за тест“ обликује понашање ученика при учењу и саму наставу. На пример, задаци вишеструког избора довели су до смањивања броја сати које су ученици проводили у огледима у физици (Палекчић, 2007).

Дејрофесионализација наставничкој пози-ва. Овако конципирана реформа, према њеним критичарима, угрожава аутономију и професионализам наставника на више начина: експерти су ти који конципирају промене, наставници не учествују у развоју стандарда, само их примењују; пошто су стандарди строго прописани, не оставља се дискреционо право наставницима како ће их имплементирати и интерпретирати у разреду; постоји претерана контрола и ограничавање слободе наставника у настави; наставници су преоптерећени; творце стандарда не интересује на који начин ће школе и наставници развити компетенције код ученика, како се тако дефинисане компетенције могу подстицати и изграђивати остаје нејасно, али очекују значајан повратан утицај увођења стандарда на квалитет наставе; нема простора за истраживања наставника у школама и за сарадњу са колегама (Leberman & McLaughlin, 2000); оријентација на евалуацију исхода учења занемарује за-

висност компетенција ученика од ширег контекста школе, надарености ученика, ваншколског ученичког искуства (посебно породичне средине). Притисак на наставнике и школе има негативне ефекте: наставници губе елан и ефективност, осећају се депрофесионализовано (Nias, 1991; Day and Smethem, 2009), мање сигурно у себе (Helsbi, 1999), изгубљено и разочарано, под повећаним стресом су (Troman & Woods, 2000); деца наставника показују знатно мање интересовања за позив наставника (Hargreaves & Evans, 1997); настава се у јавности опажа као високо стресан посао, преоптерећен, превише споља регулисан и контролисан, што све доводи до кризе у регрутовању наставника, посебно у градским срединама (Hargreaves et al., 2001; Darling-Hammond and Sykes, 2003; Berry, 2004; Spradlin and Prendergast, 2006; Berry et al., 2006). Свега 60% оних који су образовани да буду наставници прихватају посао наставника (NGA Center for Best Practices, према: Spradlin and Prendergast, 2006:3); скоро половина нових наставника у првих пет година рада напушта посао наставника (свега 28% свих који су напустили посао су отишли у пензију); велика је флукутација наставника из једне школе у другу, нпр. у току 2000/01. школске године стопа флукутације наставника у америчким школама је била 15.7% (NCTAF, 2003); незадовољство послом је међу најчешћим разлозима који наставници наводе при напуштању посла, посебно из градских а сиромашних школа (Spradlin and Prendergast, 2006). С друге стране, обука наставника и њихова сертификација је знатно слабија него што је била раније, државе могу прогласити „високо квалификованим“ наставнике који су једноставно прошли тест и скупили поене из главних предмета у пољу које је „блиско“ предмету који желе да предају (Berry et al., 2006), што ни издалека није довољно. Изузетак је област читања, за коју постоје обавезни бројни стандарди за процес наставе.

Уместо подизања нивоа учења, снижавање стандарда. Циљеви постављени у закону NCLB су смањени, јер је закон дозволио државама да саме поставе своје образовне стандарде. „Фатална грешка Закона је да је створио мотиве који раде против циљева Закона [...] иако закон предвиђа подизање академских постигнућа у свим школама, то је створило мотив да државе смање образовне стандарде“ (J. E. Ryan, према Karp, 2004:24). „Једна од перверзних консеквенци NCLB је да су многе државе формално смањиле своје стандарде да би избегле ситуацију да им се многе школе прогласе неефикасним“ (Linda Darling-Hammond, према Karp, 2004:30). Закон је створио тако „перверзан“ мотив јер је предвидео озбиљне казне за школе које не успеју да остваре „адекватан годишњи напредак“ у ученичким скоровима, па је снижавање стандарда у многим државама био начин да сачувају своје школе од федералних казни.

Стандардизовани тестови нису добар начин провере ученика и њиховог нивоа учења. Стандардизовани тестови по правилу не мере креативност и више нивое учења, често фаворизују познавање чињеница. Они су најчешће испити високог притиска са задацима вишеструког избора, где ученици треба да заокруже тачан одговор. „У образовању високог квалитета ученици изводе експерименте, решавају математичке проблеме из реалног живота, пишу истраживачке радове, читају романи и приче и анализирају их, праве усмене презентације, евалуирају и повезују информације из различитих области и примењују своје знање на нове и недефинисане ситуације. Стандардизовани тестови су слаба алатка за евалуацију ових важних врста учења“ (National Center for Fair & Open Testing, према: Hudson, 2007:50). Дакле, стандардизовани тестови се фокусирају на ужи опсег учења, не укључују најважније аспекте или врсте учења. Школе постају „лабораторије за тестирања“ у којима ученици уче како да раде тестове, али не уче ништа о уметности, решавању проблема и

креативности, написали су у свом извештају аутори који су провели годину дана у једној сеоској школи у Луизијани (Johnson & Johnson, 2002). Алфи Кон (2000), жестоки критичар тестирања, истиче да стандардизовано тестирање доводи да тога да добри наставници напуштају професију наставника; да се стручњаци у образовању понашају „одбранашки и компетитивно“; да се у образовању широко проширило варање и да сужава разговор о образовању.

На критике стандардизованог тестирања било је пуно одговора (Phelps, 2005) аргументујући да највећи део критика није добро заснован. „Стандардизовани тестови имају лошу репутацију коју уопште не заслужују“ (Sireci, 2005:113), они су направљени да створе једнаке услове за све, они помажу да образовни систем буде одговоран. Како се може одредити колико добро школа ради свој посао ако немамо неки вид националног мерила у односу на које можемо упоредити ученике широм земље? Не могу се мерити ефекти образовања без стандардизованог тестирања, они су направљени да бисмо били сигурни да ученици добијају квалитетно образовање – „они су барометар школа и ученичког напредовања“, а и припремају ученике да се суоче са изазовима у реалном свету (Hudson, 2007).

Реформа је мало утицала на ученичка постојина. Постоје проблеми у тумачењу тестовских резултата: припрема за тест отежава тумачење добијених резултата; не може се рећи да скорови на тесту рефлектују употребљиво знање које се може приписати утицају школовања (неопходно је развити јасне мере за педагошку „додатну вредност“, колико је школа допринела напредовању индивидуе, Ravitch, 2005); похађање школе, број наставника са мастер дипломом и улагање новца су важни и доводе до разлика, али нису довољни да се поправе образовни исходи свих ученика (Madaus and Clark, 2001). „Скоро све најновије стратегије за унапређивање шко-

ле се ослањају на стандарде и одговорност. Али, *Национална оцена образовног напредовања* показују на основу анализе резултата тестова да је такав приступ имао мало утицаја на ученичка постигнућа (Hargreaves & Shirley, 2008).

Мали утицај на смањивање разлика у постојини између ученика из различитих социјално-културних и економских група. Реформа није успела да обезбеди висока постигнућа за све ученике, без обзира којој друштвеној групи припадају (Firestone et al., 2004). Иначе, утицај расне и етничке припадности на постигнућа је већи него утицај сиромаштва, што се објашњава тиме да је ефекат расно/етничке припадности резултат „концентрације ефеката сиромаштва и расне изолације у градским гетоима – много генерација недовољно образованих и са недовољним могућностима за запослење и дугорочним мањком ресурса за здрав и продуктиван живот одраслих“ (Anyon, према: Firestone et al., 2004:156). Закључци оваквих истраживања су да образовне политике држава и политика на федералном нивоу ако желе да унапреде образовање морају ићи даље од реформе наставе, планова и програма и, посебно, тестирања, и морају тражити начин да се утиче на друштвене и економске неједнакости које утичу на животе многих ученика. Између осталог, треба развити стратегије које ће помоћи ученицима да цене вредност академског постигнућа, повећати њихова очекивања и аспирације и ојачати њихов осећај академске ефикасности (Madaus and Clark, 2001: 106).

Тестирање намећуће школама смањује њихову образовну ефикасност, не повећава је. Када школе постану опседнуте тестирањем, оне сужавају интересовање за оно што наставник ради у разреду и ограничена им је способност да служе ширим потребама деце и њихових заједница. Прикупљена сазнања говоре да тестирање има веома мало утицаја на практична образовна питања и на практични свет у коме живимо. Већина ученика не добија знања која су

им потребна да би добро просуђивали о ствари-ма које утичу на њихове животе. Друштвене науке припремају ученике да се упознају са грађанским животом, да учествују у политици и главним дешавањима која управљају светом. Ако ученици не уче друштвене науке, неће бити опремљени средствима да разумеју свет око себе. NCLB реформом повећан је раскорак између живота и школе. Школе нуде веома униформан програм за врло различите животе и животне проблеме. Стандарди много наглашавају „*свети системи*” - знање, когницију, техничке вештине и систем, а веома мало важности посвећују *свету животи* - моралу, вредностима, емоционалном учењу и друштвеном искуству. У данашњем сложеном информационом друштву бићемо слабије демократије и слабије економије уколико подједнако не образујемо ученике за уметнички, критички и друштвено-научни свет живота као и за свет система језичке, нумеричке и природно-научне писмености (Hargreaves et al., 2001: 24).

Пренос економских модела у образовање. Целокупна NCLB реформа постулира важност људских потенцијала (Sweetland, 1996, према: Палекчић, 2007) и ресурса (образовног система) за развој друштва. Преноси се начин мишљења и стратегија деловања из подручја економије, управљања и контроле квалитета на вредновање образовних институција. Приговори са педагошког становишта односе се на функционално схватање појма образовање и депедагогизацију реформе образовања (Палекчић, 2007). Педагогији се признаје само статус технолошке дисциплине, али не и статус научне дисциплине с водећим појмом образовање, одосно захтева се трансформација педагогије у емпиријска истраживања образовних система.

Стандарди или стандардизација: циљ или средство

Релативно је лако било постати незадовољан стандардима јер је било пуно погрешних корака у увођењу NCLB реформе, неки стандарди су били нејасни, други превише специфични, скоро сва државна документа о стандардима су преобимна (NCLB закон има преко 600 страна), захтеви траже више времена него шта га има у школском календару и сл. (Reeves, 2002). Ставови и осећања против „Покрета Стандарди”, стандардизације и стандардизованог тестирања, често су се некритички генерализовали и на однос према свим стандардима и према самом појму стандарда у образовању.

Ако не користимо стандарде за процену ученичких постигнућа, шта је алтернатива? Постоје два избора: квалитет ученичког рада можемо поредити или са неким објективним спољним стандардом, или са радом других ученика. Нормална дистрибуција и на њој развијени нормативни тестови пример су овог другог решења, где је референтна тачка просек, типичан или средњи резултат који ученици остваре. Резултат појединца, у овом случају, само нам каже где је он/она (колико је његово/њено постигнуће) у поређењу са другима. За ову врсту процене ученичких постигнућа може се рећи да није тачна, а није ни фер. Није тачна, јер када кажемо ученицима, родитељима, будућим послодавцима или заједници да је ученик добар, то је нетачно, јер једино што можемо рећи јесте да ли је он сличан другима или не. Ако је речено да је ученик натпросечан математичар, ми не знамо да ли је он/она способан за напреднији ниво математике, ми само знамо да је урадио боље од просека своје референтне групе. Поређење са другима није фер јер ако је ученик, на пример, добро испунио све захтеве предмета, али је означен као „исподпросечан” јер су други ученици урадили то на вишем нивоу од њега, нисмо дакле, ученику признали компетенције којима

је овладао. Коришћење стандарда знања елиминише фикцију објективности да је ученик који је урадио боље од 51% других успешан, а онај који је урадио боље од 49% колега да је неуспешан (јер је испод просечног резултата). Када се користе стандарди знања, онда се може десити да су оба студента урадила успешно, или ниједан од њих, јер их поредимо са унапред постављеним критеријумом шта је требало да науче (критеријски тестови). Нећемо лагати ученике и рећи им да су успешни само зато што су „потукли“ друге, а нећемо им ни ускратити могућност да буду успешни само зато што други имају више скорове од њих. Суштина процене ученичког рада требало би да буде тачна оцена њиховог постигнућа у односу на спољни критеријум, а не узајамно поређење и конкуренција. Дакле, треба прихватити легитимну критику стандардизованих тестова, али без занемаривања посвећености вредностима које су својствене стандардима.

Мада су неки критичари склони да кажу да стандарди у образовању пролазе и да ће нестати, стандарди чврсто стоје од античких времена. У Сократовом лицеју није био проблем да ли је Глаукон⁴ био бољи од својих противника у аргументовању, већ да ли је иједан његов аргумент одговорио на наставникове (Сократове) изазове на бази логике и истине. Или, Галилеј се није питао да ли је његова теорија нешто боља од туђих, него да ли његова теорија потврђује податке добијене опсервацијом (Reeves, 2002). Дакле, идеја о примени јасних и објективних мера ученичких постигнућа тешко да је нова. Дилема да ли су стандарди „еликсир који ће излечити јавно образовање од проблема“ или су „оружје направљено да се уништи јавна школа“ (Hudson, 2007:11) не односи се на стандарде *per se*, већ на то како се и где примењују (Darling-

Hammond & Falk, 1997; Reeves, 2002; Darling-Hammond, 2003; Voltz et al., 2010).

Јасно је да нико не може бити против високих стандарда постигнућа за све ученике. Али, потребно је подвући да високи *стандарди* и *стандардизација* нису исто, мада се често тако третирају (Sleeter, 2005). Сама реч стандард односи се на ниво квалитета. Деценијама се постављају стандарди као начин да се унапреде услуге или исходи, као нпр. код стандарда за квалитет ваздуха, квалитет хране или јавних сервиса, то је стара идеја коју користе подједнако и прогресивне и конзервативне стране. Стандардизација је последица постављања стандарда тако да се униформишу и укалупе исходи. Стандардизација води бирократизацији покушаја да се унапреди учење, униформисању програма, уџбеника и начина тестирања, све у покушају да се сви ученици доведу до једнаких образовних постигнућа. Излишно је рећи да је стандардизација супротна природи процеса учења и развоја јединке и да их озбиљно ограничава. Такође, потребно је правити разлику између *принципа* високих и инклузивних образовних стандарда и одређеног *програма* реформе у коју су такви принципи уткани (Hargreaves, 2001). NCLB и слични модели у другим земљама су очито примери овог другог.

Појмовно прецизирање можемо учинити и на други начин. Једно је да ли су нам стандарди *циљ* реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су они *инструменти* за његово поправљање. У првом случају стандарди су главни извор за прављење курикулума (планирање креће са постављањем стандарда) и директно из њих се извлаче главне идеје курикулума. У другом случају стандарди су алатка, средство, не полазна тачка, и из њих се не изводе централне организујуће идеје и идеологија одређеног курикулума. На ову разлику чини нам се да указују аутори када повлаче разлику између „*standards-driven curriculum planning*“, тј.

4 Глаукон, Платонов старији брат, главни саговорник Сократов у Платиновој „Републици“.

када се из стандарда изводи курикулум, наставни програми се праве на основу постављених стандарда, и „*standards-conscious curriculum planning*“ (Sleeter, 2005) тј. дефинисања наставног програма из различитих извора (нпр. неопходна цивилизацијска знања, васпитно-образовни потенцијал одређених садржаја, интересовања ученика и наставника, релевантност одређених садржаја и умења за лични или професионални развој или живот у заједници итд.), али уз вођење рачуна чему би тачно тај програм требало да служи, која су то знања, умења и ставови које би ученици из њега требало да науче и развију због себе лично и због развоја своје заједнице.

Из поставке стандарди-као-циљ и стандарди-као-инструмент у образовању на први поглед се види другачији однос према различитим садржајима у школи и њиховој функцији у целини васпитања и образовања (друштвено-хуманистичким и уметничким предметима, пре свега) и другачији положај и улога наставника (од квази-аутономног извршиоца споља дефинисаних параметара до аутономног професионалца који промишља свој посао и преузима одговорност за оно што са ученицима ради и постиже). Из ове две видне разлике проистичу и многе друге, попут метода наставе/учења које се користе, односа према развоју личности ученика, развоју школе као институције, улоге и социјалне релевантности образовања у ширем смислу од економског. У овом случају, стандарди нам служе да ефикасно користимо образовне ресурсе, да видимо ефективност образовања, али не ограничавају и не сужавају школске програме на оно што се тестом може ухватити, нити механицистички праве стандардизацију образовања која сама по себи шаље веома озбиљну васпитну поруку деци и младима. И земље које су биле носиоци „покрета Стандарди“ улазе у нову фазу, нови талас реформе који називају фазом *посл-стандардизације*, за коју сматрају да ће „дозволити већу креативност, флексибил-

ност, инклузивност и инспирацију у нашим школама“ (Hargeaves & Shirley, 2008).

Стандарди у образовању у Србији

Неко може поставити питање зашто смо оволико говорили о реформи базираној на стандардима и аргументима за и против ње. Одговор на ово питање је доста једноставан. Србија је у фази израде различитих стандарда у образовању и нужно се суочавамо са бројним питањима. Пошто стара изрека каже да се паметан учи на туђем, а луд на свом искуству, направили смо реконструкцију настанка и природе реформе образовања базиране на стандардима да бисмо могли да извучемо закључке и наравоученија, да бисмо знали шта тачно радимо и како не бисмо понављали туђе грешке.

Прављење стандарда-као-инструмента за унапређивање стања у образовању је веома захтеван посао, као и евалуација њихове примене, али је напор вредан труда. Из досадашњег искуства са прављењем стандарда у образовању у Србији можемо издвојити групе озбиљних проблема који траже систематско праћење и решавање.

Прва група проблема се односи на фазу израде стандарда и проблем са којим су се суочавали у свим земљама, а то је *неслањање експерата из одређене области око садржаја стандарда*, да ли је нешто круцијално или није, да ли би требало да буде део прописане норме или не. Овај проблем је очигледан код израде образовних стандарда за одређене предмете. С једне стране, проблеми су настали међу стручњацима око тога шта је важно, репрезентативно и актуелно у њиховим областима што би ученици морали да знају. С друге стране, проблем је у неразумевању и непознавању карактеристика узраста, способности и предзнања ученика којима су ти садржаји намењени. С треће стране је (не)узимање у обзир наставника који би требало да прави мост између датих садржаја и ученика. Нуж-

но је да се садржајем стандарда баве стручњаци за област, али њихово слабо познавање природе образовања, природе процеса наставе/учења и карактеристика учесника у том процесу, доводи до узајамног размимоилажења експерата, као и неадекватног избора садржаја стандарда за циљ и улогу коју би требало да остваре. Ово зато рађа потребу да сваки тим за израду стандарда буде интердисциплинаран, тј. да поред стручњака за ужу област, предмет, укључи и друге стручњаке из образовања (психолога, педагога, наставника, оне који се срећу са тим стандардима, али из другог угла), посебно оне који би требало да буду носиоци њихове примене, као и да је нужно њихово преговарање око заједничког референтног оквира.

Друга категорија проблема је *квалитет стандарда*, начин на који су написани, њихова јасноћа и елаборираност индикатора. Илустративан (негативан) пример за ово су усвојени стандарди квалитета уџбеника у РС. Нажалост, њихова анализа показује да они не испуњавају елементарне критеријуме за стандарде (Ивић, Пешикан и Тривић, 2010) и због свог лошег квалитета изазивају сијасет проблема у процедури оцењивања и одобравања уџбеника. Карактеристике добрих стандарда су: предметност (стручност); фокусираност на тзв. језгро курикулума, односно подручја; кумулативност (односи се на систем појмова, умрежено учење које резултује развијеним компетенцијама); обавезност за све (у облику минималних стандарда); диференцираност (степени развоја компетенција); операционалност (изражена преко јасних индикатора); разумљивост и могућност реализације. За писање стандарда неопходна је претходна специфична обука и вежба.

Трећа категорија проблема јесте *примена стандарда*. Проблеми из категорије примене стандарда су они на које још увек не обраћамо довољно пажње, чини нам се да је главни посао урађен када су стандарди формулисани. У при-

мени стандарда посебно осетљиво питање је *обуцености наставника за њихово разумевање и примену*. Ово је тачка која се углавном превиђа или се своди на пуко информисање наставника, чак и када су у питању стандарди компетенција наставника. Истраживања из образовања показују да је унутар школе кључни фактор ефикасног образовања наставник. Стога није довољно да се наставницима „сервирају“ стандарди, да их они прочитају, сазнају шта им је садржај, већ морају имати прилику да их продискутују, добро разумеју и анализирају из угла специфичности услова у којима раде. Само да поменемо пример стандарда за спољну евалуацију школе као институције: институцију чине људи, начин на који раде, на који се опходе међусобно и са корисницима институције, начин руковођења институцијом, општа клима или етос куће. Ако стандарди мере важне аспекте школовања, здравом разуму је блиско да наставници као главни посредници у том школовању морају да их узидају у свој начин рада и тиме допринесу њиховој бољој реализацији. Дакле, важно је разликовати квалитет изведбе стандарда и ваљаност њихове употребе од саме концепције стандарда, како не бисмо са прљавом водом избацили и бебу.

Друга осетљива тачка у примени стандарда је *обезбеђивање процедуре за мерење остварености стандарда*. Веома је сложено одређивање критеријума за испуњеност стандарда. Да ли је то када су сви индикатори испуњени, да ли узети систем све-или-ништа или је дозвољено одступање, колико и у чему, ко о томе одлучује, како се доноси одлука о испуњености стандарда ако га различити пеоцењивачи не процене исто, који је критеријум за пресуђивање – само су нека од главоболних питања. Пре примене стандарда неопходна је детаљна и промишљена разрада методолошко-техничког упутства за његову примену.

Четврта категорија проблема је *обезбеђивање повратне информације* након примене стан-

дарда, анализа података које добијамо и утицај те повратне информације на образовни систем. Ово питање је питање анализе урађеног и моделовања, дотеривања система на основу резултата анализе. Из наше праксе гледано, чешће се дешава да се постојеће решење које покаже неке мањкавости у примени у пракси потпуно замени новим, уместо да се корак по корак поправља и унапређује. Ово друго подразумева схватање евалуације, не као оцене коју добија систем и која је сама себи циљ, већ схватање евалуације као корективног механизма који показује где и шта би требало поправити, очистити, затегнути, некада и заменити како би цео систем ефективније функционисао.

Закључак

Да кратко сумирамо. У Србији смо у ситуацији да можемо применити стандарде-као-средство, инструмент за унапређивање образовања. Постоје нужни предуслови за развој и примену стандарда, али не постоје још увек јасни механизми за праћење и обезбеђивање квалитета свих нужних корака на том путу, нити довољна свест о склиским и ризичним тачкама и начинима како да се предупредe специфични проблеми. Стандарди су нам неопходни за подизање квалитета, ефективности и релевантности образовања. Нацрт Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године је на тој линији промена у образовању, јер је већ почело да се дешава да „образовни ниво једне генерације неће надмашити, неће бити једнак, нити ће се чак примаћи образовном нивоу њихових родитеља“ (Paul Corperman, према: *Nation at Risk*, 1983:12-13). Наравно, просечни грађанин је данас боље образован и има више знања него грађанин претходних генерација и позитивни утицај тога на добробит земље и људи који живе у њој не може бити преувеличан, јер то лежи у основи гледања на образовање као на један од развојних потен-

цијала земље и кључних аспеката у дискусијама о могућим сценаријима развоја Србије у наредним годинама и деценијама. Наравно, ово је питање функције образовања у Србији у 21. веку, а „функције су резултат филозофије образовања која лежи иза концепције нашег образовног система и која би требало да антиципира консеквенце трансформације друштва и економије у Србији и наредним декадама“ (Bottani, 2012:6). Ми смо у фази технолошке, економске и политичке транзиције и због тога је један од кључних избора да ли да репродукујемо прошлост, прихватајући традиционалне стратегије или да креирамо нов образовни систем који ће бити функционалан у долазећим годинама, у друштву које ће се веома разликовати од овога данас.

У дискусији проблема примене стандарда постаје очигледно да је од круцијалног значаја успоставити заједнички референтни оквир о улози образовања у земљи, дакле, *експлицирање функције образовања у националним оквирима*. Ово је централна тачка за прављење добрих стандарда у образовању (и не само њих). Непостојање јавне, стручне, озбиљне расправе и преговарања о овом питању, све док се не успостави заједнички консензус шта је функција образовања у земљи, може узроковати озбиљна размимиоилажења у решавању бројних конкретних питања и појачавати сваки од поменутих проблема у овом раду. Неопходно је да питање функције образовања у земљи изађе из оквира министарства просвете и постане национално важно питање како за руководство земље (владу, парламент, водеће политичке странке) тако и за све грађане, без обзира на њихово занимање, образовни ниво и околност имају ли децу или не, јер је то једно од круцијалних питања развоја Србије у будућности.

Литература

- A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education, April 1983. Retrieved from WWW on 1 February 2012: http://datacenter.spps.org/sites/2259653e-ffb3-45ba-8fd6-04a024ecf7a4/uploads/SOTW_A_Nation_at_Risk_1983.pdf.
- Антонијевић, Р. (Ур.) (2006). Резултати међународног истраживања постигнућа ученика основне школе из математике и природних наука. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Berry, B. (2004). Recruiting and Retaining „Highly Qualified Teachers“ for Hard-to-Staff Schools. *NASSP Bulletin* March 88, 5-27.
- Berry, B. and Darling-Hammond, L., Hirsch, E., Robinson, S. and Wise, A. (2006). No Child Left Behind and the ‘Highly Qualified’ Teacher: The Promise and the Possibilities. Center for Teaching Quality, Available at: http://www.teachingquality.org/legacy/NCLB_HQT_CEP_20061002.pdf.
- Bottani, N. (2012). *Trends in Education i Serbia – Review of Strategic Paper*. Working paper. Belgrade: Ministry of education and science.
- Boyle, B. and Christie, T. (Eds.) (1996). *Issues, in Setting Standards: Establishing Comparabilities*. London, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). No Child Left Behind and High School Reform. *Harvard Educational Review*, 76(4), pp. 642–667.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of ‘No Child Left Behind’. *Race, Ethnicity and Education*, Vol.10, No 3, pp.245-260.
- Darling-Hammond, L. (2003). *Standards and Assessments: Where We Are and What We Need*. The Teachers College Record, Retrieved from <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11109>.
- Darling-Hammond, L. (2004). From „Separate but Equal“ to „No Child Left Behind“: The Collision of New Standards and Old Inequalities. In Deborah Meier and George Wood (eds.), *Many Children Left Behind*. NY: Beacon Press, 2004.
- Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997). Using Standards and Assessments To Support Student Learning. *Phi Delta Kappan*, vol.79, No. 3, pp.190-199.
- Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education. *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (33). Available: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>.
- Day, C. and Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, Vol.10, No 2-3, pp.141-157.
- Green, H. (2004). Professional Standards for Teachers and School Leaders. London and New York: Routledge Falmer.
- Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Marsh, J.A., McCombs, J.S., Robyn, A., Russell, J.L., Naftel, S. and Barney, H. (2007). *Standards-Based Accountability Under No Child Left Behind Experiences of Teachers and Administrators in Three States*. Pittsburgh, PA: RAND Education.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2008). Beyond Standardization: Powerful New Principles for Improvement. *Phi Delta Kappan*, vol.90, No.02, pp. 135-143.

- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Hargreaves, A.; Evans, R., (Eds.)(1997). *Beyond educational reform*. Buckingham, UK, Open University Press.
- Hill, P.W. & Crévola, C.A. (1999). The role of standards in educational reform in the 21st century. In *Preparing our schools for the 21st century: The 1999 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp.117-142.
- Horn, R.A. Jr. (2004). *Standards*. New York: Peter Lang.
- Hudson, D. L. Jr. (2007). *Educational Standards*. New York: Chelsea House.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Тривић, Д. (2010). *Анализа стандарда квалитета уџбеника Завода за унапређивање васпитања и образовања РС*. Радни материјал за Национални просветни савет. Београд
- Jennings, J. F. (1998). *Why National Standards and Tests? Politics and the Quest for Better Schools*. Sage Publications, Inc.
- Johnson, D. D., and Johnson, B. (2002). *High Stakes: Children, Testing and Failure in American Schools*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Karp, S. (2004). NCLB's Selective Vision of Equality: Some Gaps Count More Than Others. In D. Meier and G. Wood (Eds.): *Many Children Left Behind*. Boston: Beacon Press.
- *Key Competencies*, Brussels: Euridice The Information Network On Education In Europe, 2002.
- Kohn, A. (2000). *The Case Against Standardized Testing*. Portsmouth, N.H.
- Leberman & McLaughlin (2000). *Professional Development in the United States : Policies and practice. Prospects in Education*.
- National Commission on Teaching and America's Future (NCTAF). (2003). *No dream denied: A pledge to America's children (Summary Report)*. Retrieved January 2012, from http://www.nctaf.org/documents/no-dream-denied_summary_report.pdf.
- National Council for the Social Studies (NCSS), „Joint Organizational Statement on No Child Left Behind“ (2004), <http://www.socialstudies.org/jointNCLBstatement>.
- Nias, J. (1991). Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In R. G. Burgess, *Educational research and evaluation: For policy and practice*. London: Falmer Press.
- *No Child Left Behind Act*, Public Law 107–110—JAN. 8, 2002 <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Охир, Е. (2006). Деца нису власништво државе. У: Б.Петрић. *Речник реформе образовања*. Нови Сад: Платонеум, Мисао и Педагошки завод Војводине, стр. 112-120.
- Палекчић, М. (2007). Од курикулума до образовних стандарда, У: В. Превишич (Ур.). *Курикулум*. Загреб: Завод за педагогију и Школска књига, стр. 39-115.
- Петрић, Б. (2006). *Речник реформе образовања*. Нови Сад: Платонеум, Мисао и Педагошки завод Војводине.
- Phelps, R.P. (Ed.) (2005). *Defending Standardized Testing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ravitch, D. (1995). *National Standards In American Education. A Citizen's Guide*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.

- Ready, T. I., Edley, C.F. & Snow, C.E. (Eds.) (2002). *Achieving high educational standards for all : conference summary*, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Reeves, D. B. (2002). *The leader's guide to standards : a blueprint for educational equity and excellence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint The Jossey-Bass education series.
- Schlechty, P. (1990). *School for 21st century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: multicultural teaching in the standard-based classroom*. New York: Teacher College Press, Teacher College, Columbia University.
- Spillane, J.P. (2004). *Standards Deviation. How Schools Misunderstand Education Policy*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Spradlin, T.E. and Prendergast, K.A.(2006). Emerging Trends in Teacher Recruitment and Retention in the No Child Left Behind Era. *Education Policy Brief*, Vol. 4, No. 12
- Стандард знања, вештина и вредносних ставова /компетенција/ за професију наставника. [www.zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nacrt Standarda-kompetencije.pdf](http://www.zavod.edu.rs/docs/javnarasprava/nacrt%20Standarda-kompetencije.pdf).
- Sireci, S.G. (2005). The Most Frequently Unasked Questions about Testing. In Richard P. Phelps (Ed.), *Defending Standardized Testing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 111–121
- The National Center for Fair & Open Testing, „The Dangerous Consequences of High-Stakes Standardized Testing“, <http://www.fairtest.org/facts/Dangerous%20Consequences.html>.
- The National Center for Fair & Open Testing, „The Limits of Standardized Tests for Diagnosing and Assisting Student Learning,“ <http://www.fairtest.org/facts/Limits%20of%20Tests.html>.
- TIMSS u Srbiji http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/intl_reports.html.
- Townshend, J. (1996). Comparing Performance Standards in Education. In B. B Boyle and T. Christie (Eds.) *Issues in Setting Standards: Establishing Comparabilities*. London, Washington, D.C.: Falmer Press, pp. 4-11.
- Troman, G. & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3).
- Voltz, D.L., Sims, M.J. and Nelson, B. (2010). *Connecting teachers students and standards – strategies for Success in Diverse and Inclusive Classroom*. Alexandria VA: ASCD Books.
- Weiss, I. R. , Knapp, M.S., Hollweg, K.S. and Burrill, G. (Eds) (2002). *Investigating the Influence of Standards - A Framework for Research in Mathematics, Science, and Technology Education*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Tucker, M.C. & Coddling, J.B. (1998). *Standards for our schools: how to set them, measure them, and reach them*. San Francisco: Jossey Bass.
- Tucker & Coddling, (1999). Education and the demands of democracy in the next millenium. In D.Marsh (Ed.), *Preparing our schools for the 21st century: 1999 ASCD yearbook*, pp. 25/44. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Веб сајтови:

- National Center for Fair & Open Testing, <http://www.fairtest.org>.
- National Assessment of Educational Progress, <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>.

- American Federation of Teachers, <http://www.aft.org/>.
- No Child Left Behind Act, http://www.nabe.org/documents/policy_legislation/NCLBAct.pdf.
- U.S. Department of Education, <http://www.ed.gov/index.jhtml>.
- National Comprehensive Center for Teacher Quality (2006): Recruitment and retention: State policy database, <http://www.tqssource.org/randr/policy/index.asp>.

Summary

There has been the initiation of creating many different standards in education in Serbia, so we thought that it would be extremely significant to study the philosophy which is supporting "The Movement Standards" and recent experience with their application in education. In the paper, we have described the context of the appearance of the reform of education, based on the standards in the USA, which has widened to the greater part of the world. In the paper, we are discussing the concept of the reform and effects of its application in praxis. The main findings of the analysis are that it is necessary to differ, from one side, the term standard, the principle of high and inclusive educational standards, and on the other hand the use of the standard in a definite context of the educational reform. Not being able to differentiate these two leads to wrong steps in educational politics. Attitudes and feelings against the Movement Standards are often non-critically generalised on the relation towards all the standards and the very term standard in education. We are making the difference between the standard as an aim and standard as means in education. .

We are giving arguments for introducing standards-as-means and showing how they can raise the quality of education. The essence of estimation of students' work should be a precise mark of their achievement in relation to the outer criterion, and not mutual comparison of students and competences. Standards-as-means are a tool, instrument, and not a starting point for central organised ideas and ideologies from the defined curriculum. In the last part of the paper, we are analysing groups of problems in the up-to-date creating and use of standards in Serbia: disagreement of experts about the contents of standards; problems about the quality of standards, application of standards (qualification of teachers, obtaining procedures for measuring realisation of standards); and obtaining feedback after the application of the standards and the use of the given findings in the educational politics of the country. In Serbia, there are necessary pre-conditions for development and application of standards-as-means, but still there are no clear mechanisms for following and obtaining quality of all necessary steps in this way, and not sufficient consciousness about risky points and the ways how to prevent certain problems.

Key words: standards, educational reform, No Child Left Behind, educational politics.

Прегледни
рад

др Драго Бранковић¹, др Бране Микановић²
Филозофски факултет, Бања Лука



Проблемско-ошкривајући модел истраживачког рада ученика

Резиме: Аутори у раду истражују за моделом истраживачког рада који може допринијети ефикасности осposобљавању ученика за проблемско и ошкривајуће учење. За развијање таквог учења у васпитно-образовном процесу неопходно је корисити постојеће који ученицима омогућују да самостално рјешавају проблеме и уче ошкривајући. Такви модели засновани су на савременим теоријским схватањима наставе и учења.

Резултати проучавања указују на то да је проблемско-ошкривајући модел истраживачког рада могуће примјенити у различитим облицима и методама учења. Овај модел је примјенљив у двије варијанте: када су познате почетна ситуација и ситуација циља и када су непознате и почетна ситуација и ситуација циља. Примјеном овог модела могуће је усвајати нова знања, примјењивати постојећа, али и истражити за новим постојећима провере већ усвојених знања.

Проблемско-ошкривајући модел истраживачког рада ученика још увијек се недовољно примјењује у васпитно-образовном процесу. Основни проблем примјене модела садржан је у недовољној осposобљености наставника за креирање различитих модела учења, а посебно проблемско-ошкривајућег модела.

Кључне ријечи: проблемско учење, ошкривајуће учење, истраживачки рад ученика, модели истраживачког рада, проблемско-ошкривајући модел.

Увод

Образовање ће све више постајати битан фактор економског напретка свијета, научно-технолошког прогреса, културног развоја друштва и развоја и усавршавања појединца. Уочљив је све већи дисконтинуитет између

знања усвојеног у школи и изван ње, као и научног открића и знања којег појединац усвоји у току живота. Због тога учење више није могуће схватати само као усвајање знања и гомилање што већег броја чињеница. Данас појам учење има проширено значење и њиме је потребно, поред знања, разумјевања и процјене, обухватити учење метода и стратегија, те социјално-комуникацијских вјештина.

У процесу учења треба примјењивати стратегије којима се не усвајају само нова знања, већ

¹ drago.brankovic@teol.net

² branemikanovic@gmail.com

се ученик оспособљава да учи и самоучи. У таквим стратегијама посебно је битан истраживачки рад ученика као начин учења.

Савремену дидактику и наставну праксу интересују модели учења који могу допринијети ефикаснијем оспособљавању ученика за учење путем рјешавања проблема и путем открића. Таквом оспособљавању доприносе бројни модели. Истраживачки рад ученика, као специфичан поступак учења, могуће је инкорпорирати у различите моделе. У овом раду бавили смо се проблемско-откривајућим моделом истраживачког рада ученика, јер он омогућује интеграцију више дидактичко-методичких поступака.

Након појмовног одређења истраживачког рада ученика, трагали смо за теоријским упориштима проблемско-откривајућег модела. У раду је сагледан проблем креирања процеса учења путем овог модела и указано на његове дидактичко-методичке специфичности.

Семантички проблеми истраживачког рада ученика

Поред већег броја теоријских и емпијских радова о проблемском и откривајућем учењу, проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика није довољно педагошки расвијетљен и дидактичко-методички утемељен. За потпуније разумијевање семантике *проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика*, потребно је још једном указати и на суштину самог термина истраживачког рада ученика. Прецизног и адекватног значења овог појма још увијек нема, па се његово одређење најчешће изводи из контекста других појмова или научно-истраживачког рада.

Проучавајући истраживачки рад ученика, као предуслов за развијање креативности, Ј. Шефер наводи, „истраживачки рад је озбиљан напор и пут савладавања логичких правила и поступака креативног трагања за рјешењем

проблема“ (Шефер, 1997: 593). Већи број дефиниција истраживачког рада ученика преузима одређења научног истраживања, што није прихватљиво. Тако, на примјер, Ј. Шефер наводи да је истраживање у настави „примјена одговарајућих нацрта, поступака и метода да би се откриле и утврдиле чињенице и околности у вези с уоченим проблемом или дефинисаним предметом истраживања“ (Шефер, 2005: 144). Поред таквих одређења постоје и она која истраживачки рад ученика своде на процес учења. Истраживање ученика представља „самосталну, тандемску или групну активност у процесу стицања знања (рјешавања проблема) засновану на елементарним поставкама научне методологије“ (Stevanović, 1984: 17). У већем броју појмовних одређења истраживачки рад ученика своди се само на поистовјећивање са учењем путем рјешавања проблема, што је такође неприхватљиво.

С обзиром на изражене семантичке проблеме, те критичку анализу поставки савремених теорија учења, *истраживачки рад ученика дефинисали смо као сложену мисаону (интелектуалну) активност у процесу сазнања непознатој или проширивања и продубљивања познатој, уз коришћење специфичних методичких поступака, с циљем развијања различитих способности за откривање, тумачење, појашњавање, усвајање и примјену стечених знања у новим ситуацијама.*

Теоријска упоришта проблемско-откривајућег модела

Проучавањем и критичком анализом већег броја различитих теорија, дошли смо до сазнања да проблемско-откривајуће учење нема посебну кохерентну теорију, већ да се теоријска упоришта налазе у: гештALT теорији учења, Пијажеовој теорији развоја логичких структура, Брунеровој теорији наставе и учења, конструктивистичкој теорији, теорији учења и наста-

ве путем рјешавања проблема, теорији откривајућег учења, теорији стваралачке наставе, те у савременим дидактичким теоријама (Клафкијева критичко-конструктивна теорија, Шулцова теорија поучавања, теорија курикулума Кристине Мелер). Имајући у виду битне разлике па и супростављена схватања између ових теорија, назначавачмо само оне поставке које представљају битна упоришта за проблемско-откривајући модел.

Према *теорији* процеси учења доприносе продуктивном мишљењу. У основи истраживачког рада налази се управо продуктивно мишљење. Стога и у истраживачком раду ученика треба да се налазе различите операције (груписање, усредсређеност, реорганизовање, редеофинисање, регруписање). Такве мисаоне операције међусобно су комплементарне, па се њиховим комбинацијама развијају способности за рјешавање проблема, односно стварају могућности трансформације датих информација, схватање проблемских ситуација и развијање креативних истраживачких поступака.

Из *теорије* развоја логичких структура за теорију нашег модела битно је сагледавање психолошке структуре процеса учења. Према Пијажеовим схватањима, у процесима активног учења ученик може конструисати своје знање на основу интеракцијског опхођења према окружењу. А то окружење омогућује примјену постојећих знања у новим ситуацијама, али и реконструисање постојећег или конструисање новог знања. У тим процесима ученик истраживачким поступцима изграђује знање различитих структура, што је веома значајно за проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика.

И *теорија* настава и учења тумачи процес учења као усвајање нових информација и трансформацију постојећих знања. У основи тог процеса налазе се активности повезивања, конструисања, сређивања појмова,

предмета или појава по одређеним критеријумима. Управо те мисаоне активности могу се уградити у проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика.

Конструктивистичка теорија садржи више упоришта која могу бити и теоријске основе проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика. Према овој теорији, *ученици путем посебних активности, процесима интелектуалног развоја* креирају ново знање. Овај модел омогућује процес активног учења који се неизбјежно веже и за процесе истраживања. У истраживачком раду неопходна је партиципација која се остварује кроз кооперативне односе субјеката који уче. У различитим истраживачким ситуацијама, према схватањима конструктивиста, треба примјењивати постављање питања, експериментисање, прогнозирање, рад са различитим предметима, поређење, рјешавање проблема, продукцију идеја и сл. Имајући то у виду, може се закључити да истраживање ученика представља специфичан и организован процес учења.

Теорија настава и учења путем рјешавања проблема незаобилазна је у теоријском утемељењу проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика. Теоријске поставке темеље се на учењу у којем је основни субјект процеса учења онај који учи (активна позиција). Кључна упоришта ове теорије су: активно учење, непозната проблемска ситуација, потреба за новим поступцима учења, те примјена нових знања у практичним ситуацијама. Настава и учење путем рјешавања проблема је специфичан методички процес који има већи број етапа, на основу којих се могу осмишљавати различити поступци и у истраживачком раду ученика. Из ове теорије могуће је развијати различите стратегије рјешавања проблема, као што су: покушај-погрешка, рјешавање проблема преустројавањем, рјешавање проблема „примјеном стратегија“, рјешавање проблема систем-

ским мишљењем, рјешавање проблема стваралаштвом и др.

Теорија откривајуће учења пружа већи број постојања које чине суштину проблемско-откривајућег модела истраживачког рада. У основи ове теорије налазе се процеси откривања, проналажења и трагања. Представници теорије откривајућег учења наглашавају да у ситуацијама када ученик нема развијене способности на основу којих може самостално откривати, потребно је укључити одређен ниво вођења. У зависности од степена вођења ученика, могуће је разликовати неколико нивоа: у цјелости вођен, дјелимично вођен и самоусмјерен процес учења. Учење путем открића омогућује интеграцију различитих метода. Учење откривањем и истраживачки рад сједињују специфични методички поступци учениковог рада на новим садржајима, праћени високом активношћу и унутрашњом мотивисаношћу. У таквим процесима развијају се различите способности за учење, подстиче инвентивност у тражењу одговора и рјешења постављеним проблемима. Учење откривањем могуће је на различитим нивоима образовања, у различитим наставним предметима, али и на различитим наставним садржајима.

Теорија стваралачке наставе није усмјерена само на проучавање квалитета васпитно-образовних исхода, већ и на квалитет процеса учења. У релевантним поставкама ове теорије налазе се различите стваралачке и истраживачке активности. Стваралаштво представља највиши ниво учења, а препознаје се према богатству потребних и карактеристичних информација, на основу чије се прераде ствара нови облик, или примјеном усвојених знања у новим креативним и истраживачким ситуацијама. Субјект који учи усмјерен је према новим и необичним рјешењима, флексибилном понашању, инвентивности, различитим активностима (истраживање аналогично, структурирање идеја и знања).

Суштину *Клафкијеве кријичко-конструктивне теорије* чине начела самоодређења, солидарности и способности суодлучивања у процесима учења. Клафки под концептом општег одређења циља подразумева обавезу да ученицима пружимо помоћ у развијању способности самоодређивања и солидарности. Те способности треба да обухвате способност за образлагање и размишљање, развијену емоционалност, способност дјеловања и посебно способност да се осмисле различити приступи на основу задатих циљева.

И у *Шулцовој теорији поучавања* наглашава се важност различитих активности, међу којима се издвајају активности поучавања и учења између ученика. Ученици својим дјеловањем у процесу учења треба да реализују различите активности у поучавању и учењу. Тада сваки ученик може остварити своје „самоостварење“, више се могу упућивати једни на друге и развијати међусобну одговорност. Поучавање и учење између ученика подразумева примјену различитих, међусобно повезаних и сложених, активности, почев од анализе, планирања и реализације заједничког учења, вођења ученика од стране другог ученика, вредновања напретка у оспособљавању за учење и поучавање. Стога Шулц у настави заговара такве ситуације у којима ученици „располажу“ сами са собом. Поред тога, настава и школа имају битну улогу и у социјалном дјеловању. Тако Шулц пише да „самопроизводња ученика као оријентисаних чланова друштва способних да дјелују не може се остварити без споразумијевања с њима о задатку, намећући им, без њиховог суодлучивања“ (Schulz, 1994: 39). Поставке Шулцове теорије поучавања могу послужити као основ за теоријско утемељење проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика, било да се ради о ситуацији када ученик учи индивидуално или се одвија интерактивно учење.

Основне поставке *теорије курикулума Кристијне Мелер* односе се на важност планирања. Према овој теорији, планом треба обухватити поступке учења који доприносе већој самосталности ученика. Процес учења треба да има најмање три дијела: планирање, организацију и контролу учења. Квалитетног процеса учења нема без јасно одређених циљева, које је могуће „прикупити“ из различитих извора. На основу њих ученици треба да знају шта се учи, које су ситуације неизоставне и шта је то што се може прихватити као продукт и исход учења. На овим поставакама треба теоријски развијати и проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика.

Теоријске поставке које смо навели имплементирају педагошко-психолошка и дидактичко-методичка обиљежја истраживачког рада ученика. Стога теоријска обиљежја која утемељују проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика наводимо у Табели 1.

Теоријске поставке наведене у табеларном приказу указују и на могућност конституисања посебне теорије о истраживачком раду ученика. Таква кохерентна теорија не постоји. У процесу њеног конституисања неопходно је критички сагледати све три конституенте: *основе теорије* (филозофске, методолошке, психолошке и социолошке концепције), *језгро теорије* (теоријски осмишљене, емпиријски доказане и практично провјерене поставке) и *изведбени модели* (проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика).

Креирање проблемско-откривајућег модела

Проблемско учење и учење путем открића спадају у савремене теорије наставе и учења, док истраживачки рад ученика представља специфичан дидактичко-методички поступак учења. Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика као савремени модел учења уобличава се посебним поступцима моделовања.

Табела 1. Теоријске основе проблемско-откривајућег модела

Теоријске поставке	Теоријска упоришта
Истраживачки рад ученика је специфичан процес учења	<i>Гешталт теорија учења, Пијажеова теорија развоја логичких структура, теорија наставе и учења путем рјешавања проблема</i>
Истраживачким радом ученик „реконструише“ постојеће и „конструише“ ново знање	<i>Пијажеова теорија развоја логичких структура, Брунерова теорија наставе, конструктивистичка теорија, теорија наставе и учења путем рјешавања проблема</i>
Истраживачки рад ученика у настави представља планиран и посебно организован процес учења	<i>Клафкијева критичко-конструктивна теорија, Шулцова теорија поучавања, теорија курикулума Кристијне Мелер</i>
Учење откривањем чини суштину истраживачког рада ученика	<i>Брунерова теорија наставе, Пијажеова теорија развоја логичких структура, конструктивистичка теорија, Клафкијева критичко-конструктивна теорија, теорија откривајућег учења</i>
У истраживачком раду примјењују се следеће активности: посматрање, идентификација, класификација, откривање заједничких својстава, откривање узрочно-последичних веза, формулисање и рјешавање проблема, експериментисање	<i>Гешталт-теорија учења, Брунерова теорија наставе, Пијажеова теорија развоја логичких структура, конструктивистичка теорија</i>

У поступцима моделовања посебно је битно откривање теоријских утемељења, али и начина његове практичне примјене.

И поред тога што један број педагога термине модел и моделовање користи у синонимном значењу, разлике у њиховој семантици постоје. Моделовање је у општем смислу „с једне стране, као мисаоно-теоријска дјелатност изградње логичких и математичких система, схваћених у смислу теоријских модела одређених објективних система, и, с друге стране, као изградња овим теоријским моделима одговарајућих практично-реалних аналога, тј. реалних модела разних врста“ (Ђукић, 2003: 77). Дакле, могло би се рећи да је моделовање мисаоно-теоријска дјелатност, а реалан модел резултат те дјелатности.

У таквом значењу (*modulus* = мјера) појам има широку примјену у више наука, јер се њиме олакшава семантичко тумачење теоријских израза и разумијевање теорије. У педагогији не постоји јединствено значење појма модел. Тако М. Ђукић (2003) сматра да о моделу можемо говорити када између два објекта постоји или се може утврдити сличност у било каквом одређеном смислу. У том случају између тих објеката постоји однос оригинала и модела. Прихватљиво је одређење према коме је модел „средство или облик којим се конкретизује теоријска поставка, односно приказује теоријски установљен процес“ (Вилотијевић, 1996: 35). Модел већим дијелом има „подударност“ са теоријском поставком. Такође, моделе схватамо као „отворене парадигме асоцијативно-стваралачке оријентације који код широке публике (дјеце, ученика, студената и др.) нуде отвореност у градиву, властито фокусирање, самоперцепцију, редифинисање, флуентност идеја, машту, флексибилност и самостално долажење до знања факторима дивергентне продукције“ (Stevanović, 2000: 92). О моделовању и моделима је изузетно значајно промишљати у васпитно-образовном проце-

су дајући им карактер једне од савремених парадигми.

Стога развијање посебног проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика треба базирати на теоријским упориштима проблемског и откривајућег учења, али и „претварању“ тих теоријских поставки у сасвим практична рјешења. Зато је битно да и наставници овладају креирањем и примјеном различитих модела учења. Прихватљива стратегија за развијање проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика представља трагање за различитим поступцима рјешавања проблема, учења путем открића и истраживања, као и у могућности интегрисања наведених облика у рационалне поступке учења.

Процес учења, примјеном проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика, одређен је временским димензијама и методичким поступцима. Којим ће путем ученик поћи зависи од његових когнитивних способности, афективних и психомоторичних стања. Практична примјена проблемско-откривајућег модела истраживачког рада темељи се на оспособљености ученика за самосталну примјену различитих стратегија учења. Овај модел може настати комбиновањем поступака учења које су ученици претходно усвојили, те њиховим проширивањем новим приступима. Појаву нових стратегија не можемо очекивати без уважавања циљева учења и метакогнитивних процеса који се одвијају за вријеме док ученик истражује. У том контексту, Ј. Пешић (1998) истиче значај метакогниције која се заснива на метазнањима. Како би ученик могао сам креирати свој истраживачки процес потребно је: да посједује знања о истраживачком задатку (пројекту за рјешавање проблема, теми), да зна реално процијенити своје способности и искуство, те да посједује бар елементарно знање о концепцијама учења.

Пут од стварања модела до његове практичне примјене је временски дуг, али и креативна

и сложена активност. Сваки модел треба да има функцију теорије и функцију средства сазнања, али и функцију средства закључивања и приказивања. Креирање проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика подразумева истраживачку процедуру, на основу које се откривају нови путеви учења. Овај модел има већу педагошку вриједност када га ученици самостално креирају. У теоријском смислу, битно је да проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика обухвата експериментална истраживања и логичку анализу, који доприносе отварању пута ка новим теоријским сазнањима. У процесу развијања проблемско-откривајућег модела истраживачког рада не треба се ослањати само на познате методе и поступке учења, јер се тиме затвара пут креативном приступу ученика у процесу истраживања.

Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика посебно се темељи на концепцији самоучења. Самостално учење и рад ученика у овом моделу више долазе до изражаја, јер такав рад и учење, поред осталих значења, предстаља динамично кретање: из ситуације поучавања у ситуацију у којој су ученици више пред постављеним истраживачким проблемима, од инструкције ка самоинструкцији, из пасивне у наглашену самомотивисаност и из облика рада са израженом посредничком улогом наставника у облик рада у којем су ученици у директном односу са изворима сазнања (Andrilović, 2001). Самостално учење може допринијети развијању проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика када се води рачуна о: постављеним и могућим проблемским ситуацијама у наставним садржајима, расположивим средствима за истраживачки рад, предложеним истраживачким поступцима и рјешењима, резултатима и исходима које ученик може оставити у учењу путем рјешавања проблема, путем открића и путем истраживања. Методички поступци примјене самосталног учења у оквиру проблемско-откривајућег моде-

ла истраживачког рада ученика фокусирају се на самоусмјерено учење. Такво учење „критички се окреће против облика и посљедица институционализовања, односно извана усмјераваног методизирања учења“ (Terhart, 2001: 138).

За креирање проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика битни су и типови ученика. Тако Д. Колб (David Kolb, 1984) у студији *Искусство као извор учења и развоја* наводи четири типа: *активисти*, *мислиоци*, *теоретичари* и *практичари*. Активисти уживају у стицању нових искустава и у околностима у којима се учи истраживањем и експериментисањем. Мислиоци рефлектују информације у својим мислима прије него што одлуче да ступе у акцију. Зато их је потребно усмјерити на посматрање појава и процеса. Примјеном проблемско-откривајућег модела истраживачког рада могу учити и ученици теоретичари. Њима треба омогућити да истражују теоријске аспекте проблема (корак по корак), да постављају питања и да врше анализу. Практичарима треба смањити теоретисање и усмјерити их на практична рјешења. Већина ученика спада у два или више типова. Дакле, у оквиру проблемско-откривајућег модела истраживачког рада могу учити сви типови ученика.

Настава према схватањима савремених педагога треба да буде мјесто гдје се развија свјесна активност сваког ученика у процесу учења. Томе доприносе савремени модели наставе и учења, какав је и проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика. Вриједност овог модела је у томе што он омогућује: интеграцију вјештина са знањем и размишљањем, развијање критичког мишљења у размишљању, активан и непосредан однос са предметом сазнања и повећање субјекатске позиције ученика. Стога проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика треба креирати у пројектној, проблемској и истраживачкој настави. Нагласак у пројектној настави је на

пројекту, у проблемској на рјешавању проблема, док је у истраживачкој настави нагласак на проналажењу информација и усвајању нових знања, помоћу пројеката или проблемских задатака. Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика примјерен је и интегрисаној настави, јер такву наставу одликују: комплексна истраживања из различитих дисциплина; ефикасно и рационално кретање између дисциплина и обједињавање различитих елемената у логичке цјелине; јединствена знања која омогућују ученицима креирање нових модела и стварање властитих структура знања; специфична истраживачка методологија која омогућује реализовање истраживачке теме; природније сливање знања у једну цјелину; различити облици размишљања и креативни трансфер знања у новим ситуацијама.

Поред наведених, практична примјена проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика одређена је и природом наставних садржаја. Садржајима се исказује одређена количина знања о појавама, процесима и законитостима у природи и друштву које ученици могу усвојити и истраживачким радом. Обим и структура наставних садржаја дефинише истраживачке активности. Креирањем проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика треба предвидјети могућност кориштења различитих извора знања. Избором наставних садржаја потребно је обезбиједити: научност садржаја, развојну примјереност психофизичким могућностима ученика (истраживача), васпитно-образовну ефикасност, диференцираност, актуелност, теоријску и практичну апликативност, те њихову међупредметну повезаност. За примјену проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика најприкладнији су: проблемски организовани наставни садржаји, аналогни наставни садржаји, те садржаји са одређеном структуром која је прикладна за истраживање (хронолошка, ретроспективна). Посебно истичемо да проблемско-откривајући

модел истраживачког рада омогућује ученику да самостално оствари контакт са одређеним изворима сазнања. Потребне информације или проблемска ситуација најчешће се дају у форми текста, па је квалитет текста и његова примјереност битна за примјену проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика.

Дидактичко-методичке специфичности проблемско-откривајућег модела

Проблемско-откривајућем моделу истраживачког рада ученика иманентне су дидактичко-методичке специфичности проблемског и откривајућег учења. У суштини оба облика учења налазе се психолошке законитости мишљења, јер при проблемском и откривајућем учењу „ученици самостално истражују и откривају, при чему су заступљени сви облици мисаоне активности“ (Stevanović, 2000: 159). Све те активности треба методички моделовати кроз различите поступке.

Учење рјешавањем проблема и учење путем открића прати сложен ментални процес у којем се активирају различити мисаони поступци. Истраживачким радом ученик може комбиновати различите мисаоне процесе. У таквим истраживачким ситуацијама знања се стичу на креативан начин уз сталну критичку процјену примијењених поступака.

Супротности које се налазе у проблемској ситуацији захтијевају посебне дидактичко-методичке поступке како би се ријешиле такве проблемске ситуације. За учење у настави посебно су примјерене проблемске ситуације у којима постоји супротност између: даног и заданог, експлицитног и имплицитног, познатог и непознатог, блиског и удаљеног, старог и новог. Супротност је увијек одређена бројем података, постојањем препреке и тешкоће. Да би ученик могао истраживати неопходно је да има развијене способности и да се самостално може служи-

ти различитим средствима. Ученик који учи по овом моделу примјењује различите методичке поступке што представља властиту креацију, што је опет кључна дидактичко-методичка специфичност. Само оспособљени ученици могу доћи до циља, који у истраживачком раду подразумева рјешавање проблема, откривање, усвајање нових знања, извођење закључака и стварање генерализација.

За конципирање проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика, у којем се доминантно учи рјешавањем проблема и путем открића, битно је указати и на истраживачко-мисаоне поступке, типологију проблема и поступке у појединим фазама истраживачког рада. У истраживачко-мисаоне поступке спадају: формулисање проблема, декомпозиција, формулисање хипотеза, састављање плана истраживања, закључивање на основу откривеног и састављање листе нових проблема. У психолошкој и педагошкој науци не постоји јединствена класификација проблема. Различити аутори наводе различите класификације. Тако М. Стевановић (2003) истиче да се најчешће сусрећемо са проблемима интерпретације и проблемима екстраполације. У проблеме интерпретације можемо сврстати све проблеме у којима је позната почетна ситуација и ситуација циља. Тада примјеном проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученик може тражити везе између почетне и завршне ситуације. Проблеми екстраполације могу се манифестовати у три варијанте: када су познати услови задатка, када је познат циљ и када су непознати и почетна ситуација и ситуација циља. У педагошко-психолошкој литератури постоји и подјела на интелектуалне проблеме, умјетничке проблеме, проблеме с увиђањем, проблеме трагања, вербалне проблеме и сл.

На основу степена учествовања мисаоних и практичних поступака, проблеме можемо подијелити на мисаоне и практичне. Они су бит-

ни за истраживачки рад ученика, јер отварају различите могућности за рјешавање проблема. Проблеми се могу рјешавати на основу прикупљања чињеница, на основу присјећања чињеница и на основу објашњавања ситуација. Полазећи од знања, проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика може бити примјењен: за усвајање нових знања, за примјену већ стеченог знања, као и за трагање за новим поступцима провјере усвојених знања.

И најбоље дидактичко-методички обликован модел проблемског учења неће имати потребну педагошку валоризацију ако ученику није јасна проблемска ситуација. Јасност проблемске ситуације је посебно битна дидактичко-методичка специфичност, јер истраживања проблема нема без њеног разумијевања. Дакле, проблемска ситуација је битна конституента проблемског и откривајућег учења. За стварање проблемске ситуације посебно су примјерени следећи поступци:

- учење на уџбеничком тексту у којем се налази проблемска ситуација,
- представити проблем у облику теза тако да ученици могу самостално препознати проблемску ситуацију и опредијелити се за њено прихватање или одбацивање,
- активирати везе и односе између минимално потребних података,
- проналажење начина за рјешавање проблемске ситуације ако су познате чињенице и резултати рјешавања проблема,
- учити како да се открију противрјечности између чињеница,
- учење на начин тако да се дата питања проблематизују у проблемску ситуацију,
- читати текст на интерпретативан начин с циљем да се уоче релевантне чињенице,

- проблеме представљене текстом приказати помоћу графикана, илустрације, табеларно и сл.,
- уочавање проблема који су представљени наставним средствима.

Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика је изузетно флексибилан и могуће га је обликовати тако да буде примјерен карактеру и садржају учења, али и психофизичким способностима ученика.

Закључни осврт

Проблемско-откривајући модел истраживачког рада ученика још увијек није адекватно теоријски утемељен, нити је емпијски провјерен. Истакли смо да овај модел истраживачког рада ученика има упоришта у бројним теоријама. Међутим, таква упоришта нису синтетизована у кохерентну теорију о истраживачком раду

ученика са прецизно уграђеним теоријским и методолошким поставкама.

Неопходно је сагледати могућности и оправданост конституисања једне кохерентне теорије о истраживачком раду ученика, па и о потреби креирања посебних теоријских поступака за овај модел. За конституисање истраживачког рада ученика као специфичног дидактичко-методичког поступка учења, поред теоријских основа, потребна су емпијска истраживања већег броја теоријских поставки, практична примјена модела у настави и васпитно-образовни ефекти. Поред тога, неопходно је емпијски провјерити примјереност модела наставним предметима, наставним садржајима, узрасту ученика и њиховим способностима. Све то ће стварати повољније услове за примјену проблемско-откривајућег модела истраживачког рада ученика у процесу учења.

Литература

- Andrić, V. (2001). *Samostalno učenje*. Zagreb: Naklada Slap.
- Бранковић, Д. (1999б). *Интерактивно учење у проблемској настави*. У књизи: *Интерактивно учење I*, стр. 109-131. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске.
- Бранковић, Д. (2000а). *Интерактивно учење у стваралачкој настави*. У књизи: *Интерактивно учење II*, стр. 95-130. Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске.
- Бранковић, Д. (2000б). *Структурни приступи педагошким теоријама*. У часопису *Радови* бр. 3, стр. 159-173. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Бранковић, Д. (2001а). *Педагошке теорије – научне основе и развојни шокови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Branković, D. (2004). *Teorijske osnove i izvedbeni modeli učenja stvaralačkog učenja*. U knjizi *Interaktivno učenje IV*, стр. 49-91. Banja Luka: TT – centar.
- Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теоријске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Klafki, W., Schulz, W., Cube, F., Möller, C., Winkel, R. & Blankertz, W. (1994). *Didaktische teorije*. Zagreb: Educa.
- Kolb, D. (1984). *Iskustvo kao izvor učenja i razvoja*. www.businessballs.com. Očitano: 10.12.2008. godine.

- Krkljuš, S. (1977). *Učenje u nastavi otkrivanjem*. Novi Sad: Radnički univerzitet „Radivoj Ćirpanov“.
- Marzano, R., Pickering, D. i Pollock, J. (2006). *Nastavne strategije*. Zagreb: Educa.
- Микановић, Б. (2009а). Педагошки аспекти истраживачког рада ученика. У часопису *Настава*, бр. 1-2, стр. 65 – 77. Бања Лука: Републички педагошки завод.
- Микановић, Б. (2009б). Припремање ученика за самоусмјерено учење. У часопису *Радови*, бр. 12, стр. 343-355. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Ničković, R. (1970). *Učenje putem rješavanja problema u nasatvi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Пешић, М. Ј. (1998). Нови приступи структури уџбеника – теоријски принципи и конструкција решења. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stevanović, M. (1984). *Istraživanje učenika u nastavi*. Tuzla: Univerzal.
- Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R&S.
- Stevanović, M. (2003). *Interaktivna stvaralačka edukacija*. Rijeka: Andromeda.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Шефер, Ј. (1997). Евалуација ефеката учења научно-истраживачких јосијуака кроз јрујни рад у настави. У часопису *Настава и васпитање* бр. 5, стр. 591-610. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Шефер, Ј. (2005). Креативне активности у тематској настави. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шпановић, С. (2008). Дидактичко обликовање уџбеника – Од откривајуће вођења до самоусмереног учења. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Summary

The authors in the paper search for the model of the research work which can contribute to more efficient training of students from problem and revealing studying. For developing this type of learning in the pedagogical-educational process, it is necessary to use methods of learning which enable students to solve problems individually and to learn by revealing. These models are based on the contemporary theoretical understanding of teaching and learning.

Results of the study point at the fact that the problem-revealing model of the research work is necessary to apply in different forms and methods of learning. This model is applicable in two variants: when the initial situation is known and the situation of the aim and when both the initial situation and the situation of the aims are not known. Applying this model, it is possible to adopt new knowledge, apply the existing ones, and also search for the new actions of checking the adopted knowledge.

Problem-revealing model of the research work of students is insufficiently applied in the pedagogical-educational process. The basic problem of the model application is in insufficiently trained teachers for creating different models of learning, particularly problem-revealing model.

Key words: *problem learning, revealing learning, research work of students, models of the research work, problem-revealing model.*



др Зорица Цветановић¹, Љиљана Келемен
Учитељски факултет, Београд

Прегледни
рад

Унапређивање квалитета наставе грамашке помоћу мултимедијалне технолоје



Резиме: Мултимедијална, односно мултимедијска технолоја представља свој различитих технолоја у самој настави. Мултимедијски склопови чине сваку наставу, а посебно наставу грамашке, функционалном, занимљивијом, рационалном и ефикасном. Применом ове технолоје добија се на квалитету: усвојена знања и вештине примене грамашких појава су трајнији, а, с друге стране, наставници и ученици увек добијају повратне информације. Дидактичка литература нуди одличну основу за методичку примену мултимедијалне технолоје у настави, те је циљ овог рада да се прикаже како се ова технолоја користи у оквиру методичких послова и на тај начин иновира настава грамашке.

Кључне речи: грамашка, мултимедијалност у настави, мултимедијална технолоја, мултимедијална средства, мултимедијални пакети.

Увод

Методика наставе грамашке је дисциплина која спада у структуру методике наставе језика. Структура наставе грамашке проистиче из структуре језика и из структуре лингвистике као науке о језику. Основа методике наставе језика је у самом језику, лингвистици, дидактици и садржајима програма за сваки разред појединачно. Структурирање методике наставе језика проистиче из иманентне природе самог језика, из природе предметних садржаја и како те садржаје на адекватан начин обрадити у школи.

Предност треба дати лингвометодичкој страни и јединству предметне науке и методике. Зато ћемо се сложити са тврдњом Милатовића (2007: 97) да методичар мора, пре свега, бити и добар лингвиста, односно добар познавалац језика, па онда добар методичар.

Настава грамашке има своју историју, традицију и требало би да се, као свака наука, непрестано развија – да се мења њена садржина, схватања, терминологија, да изграђује своје методе и принципе и да се обогаћује методичким поступцима, облицима рада и коришћењем мултимедијалне технологије. Грамашка је у савременом животу вишеструко функционална

¹ zorica.cvetanovic@uf.bg.ac.rs

и потребна: битна је карика у систему комуникарања, неопходна је због својих законитости у усменом и писменом изражавању, предуслов је учењу страног језика, развија логичко мишљење и памћење, дисциплинује дух и подстиче развој одређених логичких операција. Она нам помаже да сазнамо како функционише језик у књижевном делу као уметничкој форми. Савлађујући граматичке структуре, ученик стиче способност генерализације и уопштавања, навикава се да поштује законитости језика и да их примењује у практичном животу. Наставни часови на којима ученици упознају нове језичке појаве и појмове имају своје методичке посебности. Чињеница је да настава граматике још увек није теоријски и методички довољно истражена и уздигнута на виши ниво, као што је то учињено с обрадом уметничког текста у настави књижевности. „Настава граматике мора бити заснована на извору језичког изражавања, било да је реч о књижевном делу или о свакодневном говору. Основно правило је да настава граматике не сме бити изнад стварног језичког контекста, да усвајање граматичких норми не сме постати само себи циљ, већ да се учењем правила ставља у службу човекове опште културе, односно у службу његове праксе” (Милатовић, 2011: 371). Свођење граматике на сувопарна правила, дефиниције, категоризацију и њено учење изоловано од језичке праксе води у граматизовање.

Методичари се, углавном, слажу да је граматика апстрактна дисциплина, да је језичко градиво доста неприступачно ученицима и да им је потребно понудити психолошку и сваку другу подршку. Пут до одређених сазнања мора ићи добро утврђеним и провереним путем. Није једино битно да ученик схвати одређену језичку појаву, већ је веома важан и пут њеног сазнавања, јер је тако знање трајније. Увек се треба определити за методичке поступке који обезбеђују квалитетно усвајање језичке појаве. Три основна пута сазнавања у настави граматике и правописа јесу: анализа и синтеза, упоређивање и ана-

логија и индукција и дедукција (индуктивно-дедуктивни пут сазнавања) (Милатовић, 2007:99). Сазнајни процес у настави, поред поменутих, захтева „учестало спајање и конкретизације и апстракције, теоријских обавештења и практичне обуке” (Николић, 2009: 695). Милатовић (1997: 142) истиче да ниједан час граматике, било да је реч о обради, утврђивању или проверавању, не сме проћи без *методичкој полазној шексиа* (*линџометодичкој шексиа*). То је текст од којег се полази у процесу усвајања граматичких категорија. Данас је веома присутна корелација међу свим предметима у наставној пракси, те је без познавања језика веома тешко напредовати у осталим наставним областима. „Настава граматике има велики значај у остваривању наставних садржаја, не само предмета српски језик већ и осталих предмета” (Смиљковић, Милинковић, 2008: 434). Савременост наставе граматике састоји се у томе што се ова наставна подручја обрађују паралелно и у саставу са осталим наставним подручјима српског језика. На пример, у настави књижевности обнављају се и утврђују садржаји из језика и то најчешће у етапи *Језичке и стилске карактеристике књижевних дела*. Зато увек треба имати у виду повезивање граматичких питања са књижевним (ликови, поетски мотиви, песничке слике) или различитим облицима културе изражавања.

Наставу граматике треба усклађивати са сазнањима модерне лингвистике. Симеон Маринковић (2003: 130) сматра да модерну наставу граматике треба засновати тако што ће она учити правилима изражавања и омогућити размишљање о језику, посматрање и упоређивање, стварање и богаћење израза, на основама усменог и писменог текста у коме је темељ обликована реченица. Промене у настави граматике морамо схватити као процес, непрестано мењање и усавршавање програмских садржаја и методичких поступака. Смисао наставе граматике је у томе да ученик препознаје одређене језичке појаве, да их, уз помоћ наставника, дефинише

и открије правило, а потом примени то правило на новим примерима, на новим лингвометодичким текстовима. Наставник је дужан да конкретним, јасним и недвосмисленим питањима наведе ученике на самостално долажење до језичког правила. Циљ је постигнут тек када ученици успеју да формулишу правило, а наставник само допуни или поправи њихове одговоре и формулације, уколико је неопходно.

Мултимедијална наставна технологија

Термин *технологија* је грчког порекла, а означава науку о вештини рада. Дидактичари сагледавају наставну технологију и у ужем и у ширем смислу. Према првом схватању, наставна технологија се своди на коришћење техничких средстава у учионичком раду и искључиво зависи од техничке опремљености школе. Поборници ужег схватања схватају садржај наставне технологије као спој физичких и техничких средстава (БИМ-пројектор, телевизија, рачунари) која омогућују да се звуком, покретним сликама и различитим ефектима савлада градиво предвиђено наставним планом и програмом. Улога наставника своди се на вешто коришћење технике и његову креативност у функционалном повезивању садржаја и технике. Заступници ширег схватања под наставном технологијом подразумевају организацију, наставне методе и поступке и примену наставних средстава, укључујући и она најсавременија, која се примењују ради остваривања постављених циљева и задатака наставе. У примени поменутих чинилаца наставне технологије, у интеракцији се налазе наставник, ученик и наставна техника. Дакле, наставна техника је само део наставне технологије, а не цео њен садржај. И у страној литератури подвлачи се улога наставника који функционално користи информационо-комуникативну технологију (ICT). Посебно, наставници ће одмах идентификовати када је ICT супериоран у односу

на традиционалне методе. Нема стриктног модела – у извесној мери то ће зависити од креативности и домишљатости наставника и колико су они у стању да своју праксу деле са другима (Hall, 2010: 167). Савремена дидактика је прихватила шире схватање поменутог појма. Према речима Младена Вилотијевића (2000: 395), у дидактици је најприхваћенија класификација у којој се наставна технологија, према врсти наставних средстава која се у њој користе, дели на следеће врсте: технологија усмене речи, технологија писане (штампане) речи, технологија организованог посматрања, технологија манипулацијских и оперативних техника, аудио-визуелна наставна технологија, компјутерска наставна технологија, технологија учења на даљину и мултимедијска технологија. Технологија усмене речи и технологија писане (штампане) речи су најстарије наставне технологије, које се свode на усмено излагање, разговор и наставна средства (уџбеници, радне свеске, наставни листићи, уџбеник као део мултимедијског склопа, приручници и брошуре). Функција организованог посматрања је да се уочи нека појава, а у настави граматике треба уочити језичке појаве индуктивним путем. Аудио-визуелна наставна технологија подразумева да се од техничких средстава у настави користе филм, телевизија, мултимедијални пројектор. Компјутерска наставна технологија подразумева наставу организовану помоћу компјутера и заснива се на кибернетским принципима. Спој различитих технологија које се користе у настави је мултимедијална технологија.

Образовање се, по правилу, спорије отвара према новим технологијама у односу на друге делатности у којима се оне брже примењују. У овом случају, на пример, аналогја са технологијом у индустријској производњи није применљива, али је са информатичком могућа и пожељна. Данас деца живе у технолошки богатом окружењу и природно је да се у школама користе мултимедијални системи. Ми ћемо се,

у овом раду, усмерити на мултимедијалну технологију и на унапређивање квалитета наставе граматике помоћу ње. Наставна технологија се мења и унапређује под утицајем техничко-технолошког развоја, а вишеструке верификације нових средстава у другим областима доприносе да се технологија унапређује. Спори улазак нових техничких проналазака у школе најчешће је последица традиционалног, ирационалног отпора и конзервативизма наставника. Уласком нових техничких средстава у наставу, технологија рада се све више обогаћује, али се не запоставља ни пређашња. Усмена и писана реч, посматрање, аудиовизуелна техника (филм, телевизија, мултимедијални пројектор) остају део технологије, која се и даље користе у настави, у комбинацији са рачунарима и другим најсавременијим средствима. Технологија наставе увелико поприма мултимедијско обележје. У настави се све више користе визуелни, аудитивни и аудиовизуелни медији. Посебно се издвајају мултимедијални медији у којима се комбинују текст, звук, слика и филм са могућношћу интеракције ученика и извора знања. Овакав начин усвајања знања омогућава да ученик буде активан, јер у односу на ангажовање једног чула, „аудиовизуелна перцепција и моторне активности дају ефекте и до 90%” (Мандић, 2003: 16). Мултимедијалном наставном технологијом ученик се активира, мотивише и, што је најважније, стечено знање је трајније.

Мултимедијална технологија је спој различитих технологија у самој настави. Мултимедијални склопови чине наставу још рационалнијом и ефикаснијом. У пракси се све чешће спајају телевизија и компјутер. Тиме се рачунарски програми обогаћују покретном сликом. Још једна иновација која се већ дуже време примењује у настави јесу мултимедијални пакети, у које спадају штампани уџбеници и уџбеници на дисковима, а исто тако и звучни буквари и дискови са музиком за децу и младе која је у корелацији са садржајима уџбеника. Савремена

наставна технологија захтева и мултимедијалне софтвере који могу заменити многа наставна средства. Наставник може користити звук и слику које комбинује са текстом сада само уз помоћ рачунара, док је то крајем прошлог века захтевало касетофон и графоскоп. Мултимедијалне пакете припремају и издавачке куће које штампају уџбенике, а постоје и посебни портали за наставнике на којима се налазе овакви пакети. Многе информатичке куће припремају образовне материјале који су намењени наставницима или ученицима за рад на компјутеру. Овакви пакети су од велике помоћи наставницима који желе да им час буде што ефикаснији, занимљивији и успешнији. У рачунарске базе укључују се скоро сви резултати људске мисли из многих области, тако да ће корпус људских сазнања постати свима доступан, а ученик ће имати подршку и помоћ наставника и стручњака управо преко рачунара. Компјутери су већ променили, а будуће ће знатно унапредити начин рада у настави. Тако се у методичкој и стручној литератури користи термин електронско образовање или, скраћено, е-образовање. „Термин *електронско образовање* обухвата широк спектар примена и процеса, укључујући образовање засновано на коришћењу рачунара, образовање засновано на коришћењу web-а, виртуелне учионице и дигиталну сарадњу” (Милосављевић, 2006: 139).

Наставници треба да буду оспособљени за коришћење наставне технологије. На Учитељском факултету у Београду „настава предмета Образовна технологија има за циљ да омогући студентима стицање теоријских и практичних знања из наставне технологије, дидактичких иновација, примене дидактичких медија у настави, посебно информационо-комуникацијских и електронских медија” (Мандић, 2007: 151). Улога наставника у мултимедијској наставној технологији се мења. Наставникове функције, које су некада биле доминантне у предавачкој настави, данас све више преузимају техничка средства, док наставник добија нове.

Он је организатор, планер и сарадник ученику. Ученик све више самостално ради, а наставник координира и организује рад ученика.

Мултимедијалност и примена мултимедијалне технологије у настави граматике

Мултимедијалност се најчешће дефинише као „истовремено коришћење два или више медија у васпитно-образовној комуникацији, који се међусобно допуњују или обогаћују у деловању” (Вилотијевић, 2000: 580). Мултимедијална настава је настава у којој се примењује више различитих наставних медија као што су, на пример, уџбеник, це-де, пројектор, интерактивна табла, телевизија и компјутер. Њихово интегрисано коришћење у реализацији наставних задатака назива се мултимедијалним приступом у настави. У настави граматике мултимедијална технологија користи се у функцији обраде нове језичке појаве или утврђивања граматичких знања. У зависности од тога да ли се обрађује ново, или утврђује научено градиво користе се методички путеви сазнавања којима одговара коришћење мултимедијалне технологије. Због самог методичког начина који је индуктивни или дедуктивни, наставник бира адекватну комбинацију метода, средстава и технологија које ће помоћи да се остваре циљ и задаци часа. Наставник коришћењем наставне технологије избегава граматизовање, вербално и бубалачко учење граматике, јер путем савремених технологија буди пажњу ученика и утиче на трајност и квалитет знања. У настави граматике могуће је користити све предности савремене наставне технологије. Обрада и утврђивање граматичких садржаја реализује се увек уз помоћ текста, слика, илустрација, филма, стрипа и осталих садржаја који својом очигледношћу наставу граматике чине занимљивом уз избегавање вербализма. Коришћење мултимедијалног пројектора

или интерактивне табле у комбинацији са компјутером, даје најбоље резултате у приказивању садржаја помоћу којих се учи граматика. Програмирана настава граматике данас се може организовати помоћу компјутерске технологије, јер је персонални рачунар наша свакодневица и већ сада га имају многа деца. Мултимедијална технологија као спој различитих технологија које се користе у настави може бити одлична основа за обраду и утврђивање граматичких садржаја.

Електронске књиге и уџбеници су посебно припремљени за читање и рад на компјутеру. Ови уџбеници могу садржати текст, слике, звук, филмове и звучне анимације филмова. Ученицима се, тако, пружа могућност да индивидуално усвајају градиво и напредују према својим способностима. У настави граматике ови уџбеници могу бити веома функционални у вођењу ученика до постављања језичког правила и, касније, кроз примену правила у новим примерима. Предност оваквог усвајања градива из граматике је у томе што ученици могу да се врате на садржаје који им нису довољно јасни, на пример да поново прочитају лингвометодички текст, да добију повратну информацију о урађеном и нову о садржајима који их интересују. Такав електронски уџбеник је и интерактиван, а њиме се посебно функционално може реализовати програмирана настава граматике. Посебно треба истаћи електронске енциклопедије у којима ученици могу пронаћи језичке појаве, објашњења, примере.

Мултимедијалне компјутерске презентације се све више користе у настави, јер се на приказима на компјутеру могу комбиновати звук, слика и текст. Постоје различити програми у којима се може припремити презентација, а у нашим школама најпопуларнији је Power Point. Наставник може да презентацију у настави граматике користи тако што ће је осмислити да прати ток часа, од лингвометодичког текста до ства-

ралачког рада ученика. Могуће је презентацију користити као подстицај за откривање језичке појаве на часовима утврђивања. Презентација која се користи на часу граматике помаже да усвајање граматичких првила не буде само вербално и „бубалачко”. Посебно је функционално коришћење компјутерске презентације на интерактивној табли на којој наставник и ученици могу обележавати, дописивати и писати. Тако се и избегава највећи проблем у настави граматике – граматизовање, свођење граматике на сувопарна правила и теоретисање. Мултимедијалне презентације могуће је пронаћи и на Интернету, а користан сајт на којем се налазе упутства за самостално креирање мултимедијалних презентација је www.edu-soft.rs.

Мултимедијалне софтвере за наставу граматике могу да припреме наставници или они могу бити већ припремљени за коришћење на часовима. Софтвери помажу наставницима да граматику учине занимљивијом. Наставници од издавача или на сајтовима који се баве едукацијом могу пронаћи презентације, филмове, материјал за програмирану наставу и тако користити готове материјале. Међутим, наставници морају бити веома опрезни и сваки материјал морају детаљно прегледати и уверити се да не постоје материјалне или друге грешке. Учење граматике подразумева усвајање и примену граматичких правила, а ако су ова правила погрешно постављена или дати погрешни или нетачни примери, онда је наставна технологија више штетна него корисна. Посебну пажњу треба обратити и на евентуалне правописне грешке у материјалу који се припрема или се преузима. Правопис ученик учи стално, и док чита и док пише, стога је потребно да правописних грешака нема у уџбеницима, текстовима које ученици читају, тексту који се пише (по табли или се приказује помоћу рачунара), као ни у материјалу који се користи у наставној технологији. Посебно се овим софтверима може унапредити настава граматике и усменог и писменог изра-

жавања ученика коришћењем едукативних игара. Све језичке вежбе могу се осмислити тако да ученици играјући се уче граматику.

Интернет је извор информација који се може користити као извор знања који је све доступнији и у нашим школама. Ученици у све већем броју користе персоналне рачунаре и имају везу са интернетом. Компјутер ученици користе за добијање информација и то наставник може искористити у настави. У настави граматике ученицима се могу дати задаци да пронађу језичку појаву у текстовима на интернету, да заједно са наставником трагају за информацијама о језичким правилима и недоумицама. Ученици, као и наставници, увек треба да имају на уму да нису све информације добијене на интернету увек тачне и да је потребан опрез. Интернет је променио значење речи истраживати, тако да је многи везују за истраживање на интернету.

Мултимедијалне учионице још увек нису опремљене у нашим школама, иако су школе углавном имале медијатеке, просторије које су опремљене различитим дидактичким медијима и специјализоване за коришћење различитих извора знања. У будућности мултимедијална учионица би била опремљена савременим дидактичким материјалима и технологијама, могла би да садржи компјутере, БИМ пројектор, интерактивну таблу, таблицу за писање повезану са компјутером, камеру, интерактивни реакцијски систем. Оваква учионица унапредила би наставу граматике, као и образовни процес уопште.

Коришћење мултимедијалне технологије може се практично приказати на основу методичког моделовања часа наставе граматике. Наставник се припрема за обраду и током моделовања часа бира и спрема адекватна мултимедијална средства која су у функцији садржаја које треба усвојити. Ослонићемо се на моделовани час граматике (Цветановић, Келемен, 2011: 22) и на основу њега може се приказати

и објаснити како наставници могу да приме-не мултимедијалну технологију и иновирају те поступке на основу мултимедијалних средстава. Методички поступци који подразумевају модел часа грамаџике се обично састоје из дванаест етапа наставног часа које се надовезују у целину. Час треба започети *Емоционално-интелектуалном припремом* ученика садржајима који су конкретно везани за садржај лингвометодичког текста. Ученике највише мотивишу откривалице, игре меморије, укрштене речи, игре асоцијација, загонетке и испуњалке. У првој етапи рада могу се искористити све поменуте технологије као израз мултимедијалне технологије и то синтеза аудиовизуелне и компјутерске наставне технологије. Пожељно је користити синтезу технологије манипулацијских и оперативних техника (ученици вођени наставниковим питањима долазе до одређених решења) уз коришћење уџбеничког књижевног текста или текстова из брошура. *Изражајно читање* и *Разговор о непосредним доживљајима и разумевању текста* подразумева коришћење усмене и писане речи. Лингвометодички текст може бити осмишљен на основу ситуације из филма, слика и илустрација, стрипа, или, једноставно, посматрања предмета или појава. Данас је најједноставније припремљени материјал приказати помоћу рачунара. На пример, деца могу посматрати стрип тако што се на компјутеру појављује облак по облака речима или реченицама које изговарају ликови на сликама или у стрипу (учавајући тако одређену језичку појаву). Могу се, такође, приказати слике из свакодневних ситуација на основу којих се могу осмислити и одмах написати реченице које имају функцију лингвометодичког текста. Приликом утврђивања ученици могу сами припремити материјал који приказује где су они пронашли језичку појаву о којој су учили. *Уочавање грамаџичке појаве* и *Утврђивање значења и функције грамаџичке појаве* је најефикасније организовати помоћу технологије писане речи. У овој етапи обично се ученицима подели лингво-

методички текст у којем се уочавају грамаџичке појаве и утврђују значења и функције тих појава помоћу технологије манипулацијских и оперативних техника, јер наставник подстиче ученике да сами схвате језичку појаву индуктивном методом. Позитивни резултат поменутих технологија је самостално долажење ученика до одређених правила везаних за уочену грамаџичку појаву. У настави се мора избегавати наметање грамаџичких правила, дефиниција и категоризације, јер се тиме само потискује индуктивни пут и ускраћује се ученицима природни ток сазнавања и поимања језичких појава и појмова. Организовано посматрање може на часу грамаџике да подразумева посматрање скица, илустрација, шема или графичких приказа правила на којима се заснивају грамаџичке појаве које се обрађују. Тако ће ученици бити у прилици да визуелизују одређена правила у језику и моћи ће експлиците да га сагледају. Правила могу бити приказана на различите начине, а за ученике млађих разреда најадекватније су табеле, схеме као и персонификовање језичких појава, које је могуће прегледно и систематично приказати уз помоћ савремене технологије. *Језичке игре* реализују се на часовима грамаџике ради даљег мотивисања и буђења активности ученика, а подстичу их на истраживање и повећавају интересовање за градивом. Таквим ангажовањем спаја се пријатно са корисним. У овој етапи на часу веома је функционално употребити аудио-визуелну наставну технологију, посебно што се неке игре веома успешно могу реализовати комбинацијом звука и слике. На пример, приликом лексичких игара могуће је приказивати предмете који у језику имају синониме, па их помоћу друге слике или звука повезати у реченицу, па и у кратку причу. У етапи *Самостални и стваралачки рад* наставницима је најлакше да задају ученицима задатке из наставних листова, али се више препоручује самостална израда материјала у којима ће више бити заступљени задаци на највишим нивоима знања (примена и стваралаштво),

који треба да имају унапред припремљене задатке који чине једну целину. Посебно су функционални програмирани материјали који се користе уз помоћ компјутера. Материјали могу да садрже и допунске задатке на нивоу стваралаштва, које ће решавати ученици након што заврше основне. Повратна информација мора бити неизоставни део часа. У овој етапи је добро применити наставну технологију писане речи, јер је посебно значајно нагласити да ученици граматичке садржаје не могу проверити усмено. Коришћењем компјутерске презентације технички се олакшава добијање повратне информације, а ученик може и сам проверавати своје знање.

Наставничково ангажовање у настави граматике треба да се прожима са коришћењем лингвометодичког текста (текстуални медиј) и скицама или илустрацијама (визуелни медиј). Интегрисаним деловањем више различитих медија постижу се високи ефекти и високи учинак код ученика, тако што им се истовремено ангажује више чула. Лингвометодички текст, правила (дефиниције), нови лингвометодички текст, задаци за проверу правила у новим примерима и задаци за језичку игру и све повратне информације је веома пожељно припремити путем презентације у Power Point-у, компјутерском програму који припада компјутерској наставној технологији. Уз текстове, шеме, илустрације у презентацији се могу убацити разни ефекти као што су покрети и звучни ефекти уз сваки сачињени слајд. Тако припремљена презентација може се приказати преко видео БИМ-а. Коришћење интерактивне табле посебно је функционално у настави граматике, јер наставник и ученици могу директно означавати језичку појаву или дописивати текст. Данас је интернет приступачан свима, те наставници могу искористити идеје са многих сајтова намењених ученицима и наставницима. Најважније је да се наставне методе, поступци и медији бирају у складу са програмом, циљевима и задацима наставне јединице и њеног садржаја, које треба пренети ученицима.

У зависности од тога могу се комбиновати медији, као и различити путеви сазнања, али то зависи и од узраста ученика, од нивоа који су достигли у своме мисаоном развоју и од њихових способности. У настави треба користити разноврсне медије ради преношења васпитних и образовних порука уз индуктивно-дедуктивни поступак, што ипак зависи од тога како ће наставник користити све погодности које пружа савремена технологија.

Закључак

Синтеза, односно склоп најмање две технологије, чини мултимедијалну технологију која омогућава унапређење квалитета наставе граматике. Мултимедијалне наставне технологије могу се користити не само током једног наставног часа граматике, већ се могу применити у свакој етапи од којих се састоји час. Ипак, наставници наставу граматике треба да посматрају целовито, као интегрисан део наставе предмета Српски језик, и користе савремене наставне технологије да успешније реализују наставу. У школи се још увек често користе само табла и уџбеник, што није оправдано, јер ученици у све већем броју имају персоналне рачунаре код куће и користе све погодности савремених информационих технологија да би трагали и истраживали оно што их интересује. Зато наставници и школа морају ићи у корак са брзим променама у начину учења и долажења до информација. Ни настава граматике не може се посматрати изоловано и ван образовног процеса и самог окружења у којем ученик одраста. За наставу граматике се могу искористити апсолутно све наставне технологије. Електронске књиге и уџбеници могу постати основни извор знања у настави граматике, посебно у трећем и четвртном разреду основне школе. Компјутерске мултимедијалне презентације најчешће су коришћене у нашим школама на часовима граматике.

Оне повезују текст, слику и звук и помажу да настава граматике не буде сведена на сувопарно учење правила. На часовима граматике интерактивне табле у комбинацији са одговарајућим софтвером омогућавају да се настава реализује квалитетније. Водећу улогу има компјутер који је повезан с интернетом, уз све потребне додатке као што су звучници и камере путем којег се могу пронаћи садржаји потребни за реализацију наставе. Интернет може послужити као извор информација и као помоћ у учењу граматике, уз упутства наставника. Велики допринос коришћењу мултимедијалне технике треба да у будућности омогуће мултимедијалне учионице, које ће бити опремљене различитим медијима за функционално коришћење у настави граматике.

Коришћењем наставне технологије у настави граматике могу се постићи много бољи ре-

зултати него у условима када се настава одвија без средстава и само вербално. Настава граматике која се одвија уз помоћ текста, слике, звука у комбинацији даје трајнија знања и помаже ученицима да успешно савладају градиво из ове области. Ипак, постоје два предуслова за коришћење наставних технологија у настави граматике. Први је опремљеност школе и могућност да се техника у школи стално иновира. Други предуслов је да наставник планира и припрема наставу тако да функционално користи наставну технологију, јер је он реализатор наставе и од његове креативности зависи како ће се настава граматике одвијати. Граматика се учи и примењује у свакодневном животу, па је коришћење савремених наставних технологија један од начина да то учење и примена буду једноставнији и лакши, уз активно ангажовање ученика.

Литература

- Вилотијевић, Младен (2000). *Дидактика, организација наставе*. Београд: Учитељски факултет и Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мандић, Данимир (2003). *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*. Београд: Медиаграф.
- Мандић, Данимир (2007). „Оспособљеност учитеља за коришћење интернет технологија”. У: *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању*. Београд: Учитељски факултет.
- Маринковић, Симеон (2003). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Милатовић, Вук (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Приредиле Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић, Вишња Мићић. Београд: Учитељски факултет.
- Милатовић, Вук (2007). *Настава српског језика и књижевности у шрећем разреду основне школе – приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милосављевић, Гордана (2006). „Стратешки развој друштва и електронско образовање”. *Иновације у настави*. Београд, 19, 4, 136–141.
- Николић, Милија (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
- Смиљковић, Стана и Милинковић, Миомир (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет у Врању; Учитељски факултет у Ужицу.
- Hall, David (2010). *The ICT handbook for primary teachers: a guide for students and professionals*. Routledge Taylor & Francis Group, New York.

- Цветановић, Зорица, Келеман, Љиљана (2011). „Методичко моделовање часа наставе граматике и правописа”. *Иновације у настави*. Београд, вол. 24, бр. 1, 17–26.
- www.edu-soft.rs, од 05. 08. 2011.

Summary

Multimedia, i.e. multimedial technology is the connection of different technologies in the very teaching. Multimedia complex create every kind of teaching, and particularly teaching grammar, more functional, interesting, rational and efficient. Applying this technology, the quality is gained: adopted knowledge and skills of application of grammatical rules are continuous, and on the other hand, teachers and students always get the feedback. Didactical references offer excellent basis for the methodological application of the multimedia technology in teaching, so the aim of this paper is to show how this technology is used within methodological actions, and in this way teaching grammar is innovated.

Key words: *grammar, multimedia in teaching, multimedia technology, multimedia means, multimedia packages.*



др Власта Сучевић¹, др Весна Живановић²

Педагошки факултет, Сомбор

ВШСС за образовање васпитача, Кикинда

Прегледни
рад

Концепције структуре курикулума квалификационог основног образовања



Резиме: Квалификационо у свету сматра се најзначајнијим феноменом нашег доба, са сталним трендом његовог побољшања. Реч је о новој филозофији живљења. Време које је пред нама, посматрајући са аспекта образовања, све више карактерише пораст потреба за што квалификацијом знањем. Реформски покрет доноси важне промене у схватању и значају курикулума. Процес креирања курикулума акценат помера са теоријског моделовања на план праксе и контекста – друштвене заједнице, школе, разреда, породице. Померање акцената тумачи се као последица сазнања да образовни исходи настају као резултат интеракције између наставника и ученика, али и деце и васпитано-образовне установе, те спољних елемената који утичу на организацију установе. Реформска промена са класичних наставних планова и програма на курикулум представља премештање тежишта образовног процеса са садржаја на циљеве и исходе образовања, те развој система евалуације и самоевалуације у образовању и заснивање образовних садржаја на образовним областима. Основни корак у преласку курикулалног концепта образовања заснованог на исходима подразумева дефинисање исхода образовања за знања, умења, ставове и вредности које ученици треба да поседују након завршетка одређеног нивоа образовања. У раду се разматра теоријски концепт реформске промене курикулума и однос националног и школског курикулума, те нова структура школског курикулума. Школски курикулум обухвата све садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање циљева и исхода образовања, преко којих се у школи реализује и оквирни национални курикулум, као и све оне садржаје, процесе и активности којима се задовољавају специфичне образовне потребе и интереси школе и локалне заједнице.

Кључне речи: структура курикулума, квалификационо образовање, школски курикулум, исходи образовања, курикулални круг.

Увод

Квалитет у свету сматра се најзначајнијим феноменом нашег доба, са сталним трендом ње-

говог побољшања. Реч је о новој филозофији живљења. Зато човек савремене цивилизације све више постаје човек који мора стално да се образује и учи, то је уствари човек проширених индивидуалних, социјалних и професионалних функција. Време које је пред нама, посматрајући са

¹ vlastasucevic@sbb.rs

² egziperi@open.telekom.rs

аспекта образовања, све више карактерише пораст примењивог и квалитетног знања сваког човека. Појам квалитета срећемо у расправама више аутора. „Квалитет садржи у себи неки стандард или у најмању руку врсту реда неке значајне димензије, или можда оптимум или одмерену мешавину карактеристика“ (Витхи, 1976: 17). Овакво виђење квалитета делује као појашњавање основног термина, односно корена порекла речи лат. *quale, qualitas*, што значи какав. „То значи да квалитет изражава ваљаност неке ствари, појаве или процеса, њену примереност захтевима и нормама“ (Савичевић, 2000: 11). У етимолошком значењу речи „квалитет“ отварају се бар два правца дефинисања. „Дуж једног су се концентрисали појмови попут: „својство“, „особина“, „одлика“, „каквоћа“, а дуж другог: „врлина“, „вредност“, „доброта“ (Пејатовић, 2006: 23).

Сам појам „квалитета“ на тај начин постаје вишеструк, мултидимензионалан и често субјективан. Могуће је идентификовати четири различите употребе те речи:

Табела 1. Поимање квалитетa

ДЕСКРИПТИВНА	Као атрибут у специфичном смислу Као суштина у општем смислу
НОРМАТИВНА	Као степен изврсности или нормативне вредности
НОРМАТИВНА	Као добар или изузетан
ДЕСКРИПТИВНА ИЛИ НОРМАТИВНА	Као неквантификоване карактеристике или процене

(Према: Школе и квалитетa, 1998: 33)

Потребно је стварање широког покрета за квалитат, који укључује све нивое образовања почев од предшколског образовања, основног, средњег и високог образовања. Образовни систем предуслов је и кључ за унапређивање квалитета живота и рада једне земље.

Квалитетом се може имплицитно означавати и „добар“ или „изврстан“, као што је већ у случајевима кад разматрамо нпр. квалитет рада наставника. Квалитативна вредновања су, у одређеном смислу, она која се врше и интуитивно јер комплексност посматраног феномена изазива сегментацију у свим оним деловима који могу бити мерљиви. „Данас се говори о „квалитету живота“ и или „живљења“, „квалитету демократије“, „квалитету међуљудских односа“, о „квалитету“ литературе, позоришта, филма, штампе, масмедија итд., о „квалитету становања“, „еколошком квалитету“, „квалитету човекове средине“ и сл., затим о „квалитету рада“, „квалитету производа“ итд. Данас, веома често и много говоримо о „квалитету образовања“, а у том смислу и о „квалитету“ школовања, односно школе, наставе, рада наставника, „квалитету“ образовних планова и програма, уџбеника, приручника, наставних метода, о „квалитету образовне технологије итд.“ (Поткоњак, 2000: 76). Међутим, ако се покушају наћи одредбе, прецизнија одређења наведених синтагми, у склопу „квалитета образовања“, онда се брзо увиђа да оне не постоје.

Језичко-лексички термин квалитет (од латинске речи *qualitas*) има много значења, а то су: својство, каквоћа, особина, врлина, вредност, доброта. Када се термин „квалитет“ користи уз термин „образовање“ он као да добија још нека значења. „Није тешко закључити да се, чак и на основи површине анализе контекста у којима се користи синтагма „квалитет образовања“, њиме означавају циљ, задаци и захтеви који се постављају образовању; развојна перспектива („квалитет образовања као предуслов за „улаз“ у XXI век, у „ново друштво“). Термин служи и као вредностна одредница педагошког процеса и рада наставника, али и као атрибутивно својство личности субјекта укључених у образовни процес (ученици, студенти, полазници, наставници)“ (Исто: 76).

Семантичке разлике које ће се даље разматрати могу се прецизирати и идентификовати, али превазилажење значења у самом речнику захтева испитивање садашњих приступа појму квалитета који представљају саму срж анализе и расправе о образовању. Да сви општи критеријуми за вредновање квалитета једног школског система или једног образовања (нпр. основног образовања) треба да буду испуњење постављених циљева. „Критеријум за вредновање квалитета једног школског система требало би да буду постављени циљеви, јер је сасвим логично да што је систем ближи њиховом испуњењу да је квалитет образовања који он обезбеђује бољи“ (*Школе и квалитет*, 1998: 42). Да би се одредили најважнији циљеви, потребно је решити питање које аспекте функционисања школе треба укључити у општу дефиницију појма квалитета. Многи сматрају да се „квалитет“ првенствено односи на резултате неког школовања. „Циљ је да се свако дете образује до граница својих могућности остаје приоритетни став у светлу потребе да се изгради будућност демократских плуралистичких друштава на основу многих различитих талената младих људи“ (Исто: 43).

Квалитет представља континуум за слаба или добра постигнућа под утицајем идеологије „изврсност“ и односи се на нивое и стандарде. Већ на почетку расправе о дефинисању појма „квалитетног образовања“ расправа је усмерена на то да не треба тежити давању једне универзално прихватљиве дефиниције „квалитета образовања“. Значи, свака расправа о „квалитетном образовању“ подразумева и дефинисање целине система образовања, нпр. базичног основног образовања. То практично значи да би се постигао „квалитет образовања“ (жељени, очекивани, планирани) мора се постићи „квалитет“ у следећим основним компонентама целине образовања: циљ и задаци образовања и њихова операционализација (тако да се могу остварити), прецизно утврђени садржаји образовања (планови, програми) према постављеном циљу и

задацима: ефикасно остваривање задатака образовања на и путем утврђених садржаја (питања „педагошких стратегија“ у процесу образовања), утврђени стандарди (норме) у погледу исхода (резултата) образовања, адекватан инструментариј за мерење резултата образовања и утврђивање постигнутих нивоа предвиђених стандарда, вредновање целокупног процеса и резултата образовања“ (Поткоњак, 2000: 80). Значи, када говоримо о квалитету образовног система неопходно је анализирати све сегменте образовног процеса.

Када је реч о квалитету образовања, неопходно је анализирати све сегменте образовног процеса. То подразумева, анализу циљева образовног процеса, процеса продуката квалитетног образовања, али и квалитетан и доступан техничко-инструментални, односно оперативно-процедурални ниво квалитета образовног процеса.

Развој поимања курикулума и наставног плана и програма

Анализу појмова „васпитно-образовни програм“ и „курикулум“ започињемо сагледавањем историјског контекста у којем су они настали, пратећи њихов развој до данас. Карактеристично је да се током њиховог развоја прати тенденција њиховог приближавања, па и изједначавања њиховог значења, као и период њиховог међусобног разликовања, што је водило унапређењу пре свега дидактичке, па и педагошке теорије. Изворно значење термина курикулум потиче од латинске речи у којој дословно означава „стазу за трчање“. Сложеница је настала од појмова којима се заправо означава трчање, трка, круг (Марковић, 1996: 23), сугеришући усмереност правца кретања, утврђеност циља. Најкраће речено, курикулум означава „курс или план учења“ (Akker, 2003: 55). У васпитно-образовни процес овај појам уводи се са појавом прецизирања садржаја који се у од-

ређеном времену и одређеним редоследом преноси ученицима.

У свом основном значењу термин курикулум се до дана данашњег одржао у англосаксонском говорном подручју. У Европи крајем 16. века и почетком 17. века, у време Коменског и Раткеа, овај латински израз замењен је грчким термином *iprogram*, којим се означава циљ, сврха, замисао, нацрт, односно „распоред по којем ће се радити“ (Вујаклија, 1988: 175). „У контексту школског система појам програм повезује се са организовањем васпитно-образовног рада и представља документ којим се одређује шта се и зашто учи, а затим како и чиме. Њиме се утврђују наставни циљеви и задаци по наставним предметима и разредима за једну врсту или тип школе“ (Клеменовић, 2009: 12). Тај *распоред по којем ће се радити* са термином курикулум добија наглашену оперативну функцију. Термин курикулум, уместо план и програм, у европској педагогији означава свеукупан ток образовања. „За разлику од традиционалних наставних планова и програма, у курикулуму се циљеви и исходи образовања, како на општем, тако и на појединачним нивоима, дефинишу тако да имају оперативну функцију“ (*Школски iprogram*, 2003: 27). У Немачкој средином 20. века почиње покрет о суштини образовања и наставе чију основу представља курикуларни окрет, чиме се појам курикулум на велика врата враћа у Европу. „Теоретичари овог покрета јасно су указали на потребу разликовања појма курикулум од традиционално схваћеног наставног програма (као прописаних садржаја учења). Они замерају традиционалним програмима што се нашироко баве уопштеним формулацијама, а последњу, врло деликатну и одговорну, фазу планирања препуштају наставницима“ (Клеменовић, 2009: 12).

Поборници покрета предлажу да се неодређене формулације замене јасним наставним задацима који се могу лако разумети и воде остваривању одређених циљева учења. Редослед

тих циљева стриктно је постављен, а садржани су и подаци о начинима за њихову реализацију. „Незаобилазан део курикулума, за разлику од традиционалних програма, представља контрола, односно добијање повратних информација о резултату учења, што је истовремено и средство за преиспитивање курикулума. Тако се од средине седамдесетих година прошлог века у одређењу термина курикулум све чешће поред традиционалних елемената (институција, садржаји, методички поступци) истичу нови структурни елементи у виду циљева, систематизације и обавезне контроле“ (Исто: 12). То значи да можемо опсежније дефинисати курикулум од плана и програма. „Курикулум подразумева опсежно планирање, устројство и провјеравање процеса рада и дјеловања с обзиром на одговарајуће детаљне циљеве, садржајне елементе, те контролу (врједновање) постигнућа према глобално постављеним циљевима и према претпоставкама за одвијање процеса“ (Јурић, 2007: 73).

Деведесетих година 20. века ситуација се радикално мења: и термин и начин на који се поима наставни програм шире се у скоро свим системима образовања. „Као термин све чешће у употреби у Немачкој, у Аустрији, у немачком делу Швајцарске, где замењује традиционални *Lehrplan*. Сличну еволуцију видимо и у Белгији, поготово на фламанском говорном подручју због близине Холандије, али на француском говорном подручју. Чак и у Француској, где се термин не појављује у званичним текстовима, он се све чешће користи у стручним круговима, експлицитно или имплицитно. У Шпанији и Италији реч курикулум преводи се на национални језик, чиме се још јасније показује воља да се појам усвоји. Сличан је и случај Португалије“ (*Школски iprogram*, 2003: 55). Природно, употреба неког термина указује на интересовање за феномен који тај термин означава. Имамо разлоге за уверење да до ширења термина курикулум не би дошло да није било значајног интересовања за саму концепцију коју тај термин под-

разумева. Укључивањем друштва и партнера у његову израду, прилагођавањем локалном контексту, курикулум рађен по мери сваке школске установе обезбеђује исказивање социјалних, економских и културних особености ученика и регионалних специфичности. Курикулум се не може посматрати из уског педагошког угла, резервисаног само за стручњаке. „Он представља целовито размишљање о образовању и отворен је за све. То гледиште које привлачи пажњу у време када друштво захтева већу јасност у доношењу одлука у области образовања и у дебатама које те одлуке изазивају. Замисао по којој свака школа има курикулум по својој мери наилази на велики одјек када униформност система образовања све више изгледа као пука уобразиља и када се намеће потреба за све већим уважавањем социокултурне разноликости ученика и регионалних специфичности“ (Исто: 70). Свуда је присутна иста тежња: да се изврши најмудрији избор знања и ставова које образовање треба да развије код ученика, како би оно одговорило на све снажније и све сложеније захтеве развијеног света; да се изабрани циљеви и садржаји што јасније и кохерентније формулишу; да се у процес доношења курикулума укључи што шири круг партнера.

У *Интернационалној енциклопедији образовања* (1985) као основне компоненте курикулума представљају се: (1) оквирне претпоставке о онима који уче и друштву; (2) циљеви и задаци; (3) одабрани садржаји, теме, секвенце или области; (4) начини преношења знања и методичке одлике окружења за учење и (5) евалуација.

Ове компоненте међусобно су зависне и повезане, тако да промене у било којој димензији повлачи промене у свим другим димензијама. „Заправо, курикулум се може означити као једна врста техничког плана за достизање унапред одређених и мерљивих циљева чије су кључне компоненте: теоријске основе (педагошке, психолошке и филозофске) на којима

се темељи план и програм уз избор и редослед садржаја, понуда одређених уџбеника и различитих материјала (курикулумски пакет), као и потребни услови за планирање, извођење и евалуирање резултата. У основи овако постављеног теоријског модела курикулума стоје и сасвим одређени прописи који уређују васпитно-образовну делатност, али и претпоставка о универзалности теорије и њене примењивости на све контексте (у ужем и ширем смислу)“ (Клеменовић, 2009: 13).

Савремено схватање курикулума / програма

У контексту овог рада појам савремени односи се на временски период од последње две деценије, значи излаз из прошлог века и прелаз у нови миленијум. У овом периоду је и редефинисана криза образовања, пошто је јасно да образовање не може да одговори изазовима убрзаних научно-технолошких, социјалних и културних промена, као ни потребама савременог друштва, уколико се програми стално не прилагођавају и мењају у складу са новим временом. Покренути су преиспитивања образовања на националном и међународном нивоу (УНЕСКО, ОЕЦД, Савет Европе) у правцу истраживања и редефинисања циљева, задатака, садржаја, организације и евалуације наставног рада на свим нивоима школовања. У овим организацијама образовање добија статус незамењивог добра у трајном процесу побољшања знања и умећа, али и личног развоја. Тако у савременим условима курикулум постаје једно од најважнијих средстава за обезбеђивање квалитетног и равноправног образовања за све, представљајући не само одраз датог друштва и културе, него и пројекцију будућег изгледа тог друштва.

У том контексту кренуло се у реформисање образовних система развијених земаља западног света (Европска унија, САД, Канада, Аустралија, Нови Зеланд), за којима су неш-

то каснили реформски пројекти транзиционих земаља централне и југоисточне Европе. Почетком новог миленијума овај талас ухватио је и извесне земље Далеког Истока (Јапан, Кореја, Сингапур, Хонг Конг) које, иако културно веома различите, настоје усагласити просперитет са тековинама развијеног света.

Представљени савремени реформски оквир актуализује прогресивне идеје према којима курикулум / програм није само документ и смерница за организовање наставног рада већ се може сагледати као свеукупно искуство које дете стиче под руководством образовне институције. „Од туда се курикулум види као реална супстанца васпитно-образовног процеса која, поред претпостављених принципа као најважнијих делова курикуралних студија, обухвата и све оне веома суптилне делове курикуралних промена и развоја који се догађају у целокупној рационалној основи васпитно-образовног програма и институције и сваког појединог наставника“ (Клеменовић, 2009: 14).

Реформски покрет доноси важне промене у схватању и важности курикулума. Процес креирања курикулума акценат помера са теоријског моделовања на план праксе и контекста – друштвена заједница, школа, разред, породица. Померање акцента тумачи се као последица сазнања да образовни исходи настају као резултат интеракције између наставника и ученика, али и деце и васпитно-образовне установе, те спољних елемената који утичу на организацију установе. „Отуда се као посебно важно питање поставља да ли је званични програм / курикулум обликован тако да омогућава или кочи сретање свих поменутих важних активности образовне установе, односно колико рачуна на стручне раднике у креирању конзистентног васпитно-образовног концепта који је остварив у конкретним условима обезбеђујући усклађено деловање чинилаца скривеног програма / курикулума“ (Исто, 14). Због наведених разлога, данас се ку-

рикулум не доноси строго одређен и завршен, већ се развија заједничким деловањем практичара. Развој курикулума значи превођење васпитно-образовних задатака, основних идеја и начела у праксу. На основу проверавања у пракси, анализе и расправе потврђују се, одбацују или дограђују, те се формирају нови циљеви и задаци, тј. даље се усаглашава курикулум. „Тако конципиран програм представља процес који је одређен начелима поступања са децом (у интеракцији), стратегијама учења и поучавања. Њиме се нагласак ставља на начине, поступке и методе рад са децом што не значи да су програмски садржаји у потпуности занемарени“ (Миљак, 1996: 17).

Могло би се закључити да се данас појмови програм васпитно-образовног рада и курикулум готово подударaju, с тим што се за прву варијанту одлучују аутори који у први план стављају процесе децентрализовања и отварање према специфичностима живота одређене заједнице која заједно са децом, родитељима и целокупним особљем образовне институције учи да преузме одговорност за остварено. „У другом случају, пажња је усмерена на одговорност читавог друштва за исходе образовног процеса од којег не зависи само лично напредовање појединца већ и просперитет друштва у целини. Више се обраћа пажња на успостављање целовитог система у којем постоји вертикална и хоризонтална повезаност уз пажљиво планирање сарадње са локалном заједницом“ (Клеменовић, 2009: 14). У првом случају очекује се партиципација што већег броја учесника и развој наменских специфичних програма који представљају програмске интервенције у којима сви уче и мењају се. Потенцира се растакање институције. У другом случају акценат је на што већем приближавању пројектованим нивоима развоја способности и постигнућа у образовању свих учесника процеса, где се потенцира одговорност институције и образовна интервенција.

Четири нивоа курикулума



(Извод из Школској развојној плана, ОШ „Братство јединство“, Сомбор, шк.год. 2009/2010: 8)

Процес који одређују начела поступања са децом и стратегија учења и поучавања гради се и развија заједничком акцијом практичара. Курикулум значи „пут који треба да прећем како бих постигао одређене резултате“ и подразумева четири нивоа.

Предложена промена са класичних наставних планова и програма на курикулум представља прелазак са културе наставних планова и програма на културу курикулума, јер се одликује:

- премештањем тежишта образовног процеса са садржаја на циљеве и исходе образовања,
- оријентацијом на квалитет исхода и процеса образовања,
- развојем система евалуације и самоевалуације у образовању,
- заснивањем образовних садржаја на образовним областима,
- оријентацијом на ученика и процесе учења,
- подстицајним, развојно усмереним образовним амбијентом.

Ове промене подразумевају: аутономију и развој школа, професионалну аутономију и одговорност наставника које су могуће у одређеним условима у којима школа функционише и сталне друштвене подршку и бриге за ефикасност и квалитет образовног система. „Иновације у циљевима образовања условљавају све динамичније промене и у програмима школа. Иако је темпо и карактер ових промена различит, постоји низ тенденција иновација у овом домену које су заједничке већини земаља. Оне се тичу: увођења општег, информатичког, језичко-математичког, мултикултуралног и др. образовања; давање веће аутономије школама у доношењу програма и друго. Посебно је укључен комплекс промена које укључују вредности (квалитете) васпитања за демократију, васпитање слободе личности“ (Влаховић, 2000: 21). Ипак, најважнији аспект промена усмерен је на премештање тежишта образовних садржаја на исходе образовања.

Еуропска концепција структуре курикулума

Курикулум је централна тачка у расправи о квалитету основног образовања. Када се разматра квалитет у односу на курикулум, који је и сам по карактеру прави камелеон, онда се наилази на посебно тешке појмовне проблеме. Начин дефинисања, планирања, остваривања и евалуације курикулум има суштински утицај на обезбеђивање квалитета у образовању. Основни циљ је сагледати најбољи начин за састављање курикулума, његово остваривање и евалуацију како би се на тај начин обезбедило квалитетно образовање у школи. „Критике које осуђују курикулум што је застарео обухватају и оне које желе да виде нови курикулум ажуриран, али да је при свему томе задржао свој традиционално либералан карактер. Ове разлике се неизбежно везују са новим погледима, често пре имплицитно него експлицитно, који конституишу квалитет образовања а тиме и начине на које се курикулум дефинише“ (*Школе и квалитет*, 1998: 63).

Појмове које треба обавезно дефинисати уз појам курикулум су: исходи образовања, образовни области, образовни циклуси, тематске целине и циљеви образовања, принципи образовања. Курикулум у квалитетном основном образовању означава широк спектар различитих схватања. У педагошкој јавности термином курикулум означавају се програми, програмска документа или само делови школског програма који се односе само на наставу. Такође, под истим појмом се подразумевају веома широке образовне активности које излазе из оквира наставе. Ипак, два су генерална приступа појму курикулума: један је више традиционалан и курикулум види као наставни план и програм, а други много отворенији и обухвата услове у окружењу у којима се план и програм треба остварити. Валкер (1990) сматра да се курикулум односи на садржај и циљ неког образовног програма, заједно са његовом организацијом, а Глаухорн (1987) прецизира да је курикулум скуп

планова сачињених да служе као водич у школском учењу, у начинима њихове примене у разреду и примене искуства које се стиче у образовном окружењу. Сматра се да постоје значајне разлике између прописаног (прописани или препоручени курикулум), оног што наставници предају (предавани курикулум), наученог (научени курикулум).

Све педагошке расправе о курикулуму не заобилазе већ наводе делове и главне појмове везане за њега. „Исходи образовања – резултати образовне праксе, који се могу систематски пратити, вредновати и објективно утврдити. Одређују знања, умећа, ставове и вредности које сваки ученик треба да развије у оквиру одређеног нивоа образовања“ (*Школски програм*, 2003: 64). Уз појам исхода срећемо и појмове образовне области и образовни циклуси. „Образовне области, сродни наставни предмети повезани у једну област како би се осигурало смислено повезивање и прожимање наставних садржаја, вертикална и хоризонтална кохерентност програма, а ученицима обезбедила изградња система појмова и знања. Образовни циклус једног нивоа образовања које се разликују у функционалном и организационом смислу, а засноване су на узрасним и развојним карактеристикама ученика“ (Исто: 64). Незаобилазни термини по питању курикулума су и циљеви образовања и тематске целине. „Тематске целине су сродни садржаји груписани у смислену целину. Теме могу бити различите по општости и могу потицати из различитих домена. Теме се обрађују према дефинисаним циљевима и исходима и представљају основ модела интегрисаног учења. Циљеви образовања очекивани намеравани исходи образовања који представљају основ за планирање и реализацију образовног процеса и дефинисање његових ефеката. Најбитније у новој концепцији курикулума је померање тежишта образовне праксе са садржаја на циљеве и исходе образовања који су јасно дефинисани за сваки ниво образовања“ (Исто: 64).

Нова курикурална компетенција, дакле, отвара систем образовања у суштинском значењу тог појма. „Пре свега, принципи, циљеви и исходи који трасирају правац новог курикулума почели су се дефинисати у складу са развојним и образовним потребама, интересима и интересовањима ученика, захтевима савременог живота и друштвеним, економским и културним потребама“ (*Квалитетно образовање за све*, 2004: 39).

Концепцијска решења за нови курикулум квалитетног образовања и принципи који карактеришу образовни процес су:

- за квалитет образовања одговорност не сnose само наставници и школе већ и сви остали заинтересовани актери (родитељи, локална заједница),
- образовање треба да поштује индивидуалне разлике међу ученицима у погледу начина учења и брзине напредовања,
- образовање треба да се заснива на партиципативним, кооперативним, активним и искуственим методама наставе и учења,
- образовање треба да уважава свакодневно искуство ученика и знања која они стичу ван школе и да их повезује са садржајима наставе.

Најбитнија промена у савременој концепцији курикулума је померање тежишта образовања са садржаја на циљеве и исходе образовања који су јасно дефинисани за све нивое образовања.

Ова концепција курикулума омогућава самим наставницима да сами бирају адекватне садржаје и методе рада у складу са целокупним контекстом у којем се одвија процес образовања, што представља могућност да креативност, способност и стручност наставника / учитеља дођу до изражаја.

Нова стратегија курикулума, према новој концепцији, образовне области постају полазиште за стварање курикулума што суштински ствара могућност за успостављање хоризонталне и вертикалне повезаности унутар школског курикулума. Ово је битно за побољшање квалитета учења и знања које ученици стичу и развијају, али и за сарадњу и тимски рад наставника, што до сада није била карактеристика наших школа. Нова стратегија савременог курикулума омогућава школама већу аутономију у дефинисању курикулума по којем раде. „Кључну промену представља и нов начин регулисања школског програма као и ниво аутономије који школе имају у дефинисању курикулума по којем раде“ (Исто: 40).

Усмереност на исходе образовања, повезивање предмета у области, као и остваривање простора за аутономију и развој школа и наставника представља такав процес који све актере у образовању подстиче да свој рад обављају ефикасније.

Концепт новог курикулума у квалитетном основном образовању захтева осавремењавање и реструктурирање досадашњих планова и програма. Међутим, само то није довољно. Потребне су дубље промене које задиру у карактер и систем образовања. Од образовања усмереног на план и програм прелази се на образовање усмерено на исходе.

Концепт структуре курикулума заснован на исходима

Основни корак у преласку курикуралног концепта образовања заснованог на исходима подразумева дефинисање исхода образовања за знања, умења, ставове и вредности које ученици треба да поседују након завршетка одређеног нивоа образовања. Исходи образовања морају бити дефинисани тако да омогућавају објективно праћење и евалуацију функциони-

сања система образовања, чиме би се добио модеран и ефикасан механизам за осигурање квалитета образовања. „Исходи (резултати, остварени ефекти) образовања одређују знања, умења, ставове и вредности које сваки ученик треба да развије у оквиру обавезног и општег средњег образовања, као реализацију постављених циљева образовања, ради активног учешћа у друштвеном животу, успешног задовољавања сопствених потреба и интереса, развијања сопствене личности и потенцијала и доприноса развоју друштва и културе“ (Исто: 51). Конкретније дефинисани исходи учења је „ прецизно написана изјава о томе шта би студент требао да зна, разумије или може да демонстрира на крају одређене јединице учења. Из наведене дефиниције могуће је извести неколико битних одредница: исходи учења проистичу из унапред дефинисаних компетенција (знања, способности, вјештине); исходи учења се дефинишу на различитим нивоима: образовни програм, модул, наставни предмет, наставни час; исходи учења се увијек дефинишу за завршетак одређеног процеса учења“ (Бранковић, 2009: 17). Посебно је важно напоменути „да унапред дефинисани циљеви представљају основ за конципирање, планирање, организацију и реализацију целокупног образовног процеса, а утврђени исходи омогућавају „контролу“, евалуацију, утврђивање реалних резултата (па и њихове подударности са намераваним и очекиваним резултатима)“ (*Школски програм*, 2003: 52).

Потреба за дефинисање исхода образовања укључује и потребу за утврђеним принципима на којима се заснива систем образовања у целини, принципи на којима се заснива образовни процес, као и општи циљеви образовања. Принципи, циљеви и исходи образовања, међусобно условљени и повезани, проистичу једни из других, и потребно их је појединачно навести и објаснити. „Посебно наглашавамо да су и општи, посебни и појединачни циљеви васпитања категоријални проблем педагогије. Такво схватање

заснивамо на сазнању да се циљеви морају инкорпорирати у сам процес васпитања и постају њихова конститутивна компонента“ (Бранковић, 2009: 17). Из формулације појединачних принципа, циљева и исхода треба да се јасно види логичка веза, од начелних оријентација до конкретних резултата образовања које желимо да остваримо. Оправдана је бојазан да би са регулисањем образовања искључиво кроз исходе, образовањем овладао дух претераног прагматизма. Усмереност на исходе образовања не значи занемаривање функције и значаја садржаја образовања, услова у којима се образовни процес одвија као и његових карактеристика. Ради се о условљеним елементима који престају бити циљ сами по себи већ постају функционални у односу на остваривање дефинисаних исхода.

Принципе, циљеве и исходе образовања потребно је ускладити са: развојним и образовним потребама ученика, али и њиховим интересовањима. То отвара могућност да се циљеви и исходи дефинишу тако да образовање подстиче и развија (физички, интелектуални, емотивни, социјални, морални и естетски развој) детета. Осим тога, циљеви и исходи треба да се усмере и на одређена знања, умења, ставове и вредности који су неопходни ученицима с обзиром на изазове свакодневног живота. Како би образовање одговарало захтевима и правцима, конкретизација циљева и исхода образовања подразумева:

- дефинисане циљеве и исходе различитог нивоа општости;
- „продукцију“ исхода образовања из дефинисаних циљева – у овом контексту могуће је рећи да су исходи конкретизовани циљеви.

Тиме се захтева следеће: није нужно и није могуће да сваки дефинисани циљ прати одговарајући исход образовања и обрнуто; могућа неподударност у броју дефинисаних конкретних циљева и исхода и могућност специфико-

вања више различитих исхода из једног дефини-саног циља образовања.

Структура новог курикулума у концепту система квалитета основног образовања

У овом домену под курикулумом подразумевамо све садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање циљева и исхода образовања, који су прописани и регулисани како на централном (националном) тако и на школском (локалном) нивоу. Оквирни национални курикулум обухвата све садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање циљева и исхода образовања који су регулисани на националном нивоу. „Оквирни национални курикулум садржи: опште циљеве и исходе образовања; циљеве и исходе образовања за поједине нивое и циклусе образовања; листу образовних области са циљевима и исходима; листу предме-

та (односно тема) које улазе у састав појединих образовних области, са циљевима и исходима спецификованим за поједине разреде, циклусе и нивое; листу базичних предмета – српски језик, математика, страни језик и матерњи језик (за припаднике националних мањина) – који су обавезни током целокупног обавезног и средњег образовања; листу предмета (односно тема) који су обавезни за поједине разреде, циклусе и нивое образовања; листу изборних предмета (односно тема) за поједине разреде, циклусе и нивое образовања; минимални (обавезујући) и максимални (препоручени) број часова за сваки циклус обавезног и средњег образовања на годишњем нивоу; оквирни број часова за поједине образовне области и предмете (односно теме)“ (Школски програм, 2003). Прецизније гледано „национални курикулум доноси вриједности, начела, опће образовне циљеве и циљеве поучавања, концепције учења и поучавања, образовне



Сл. 1. Линије водиле школској курикулума

(Слика преузета из Школски курикулум, Јурић, www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multistatic)

циљеве по образовним подручјима и предметима дефиниране исходима образовања, односно компетенцијама те вриједновање и оцјењивање“ (Јурић, 2007: 217).

Оквирни национални курикулум представља основу за конципирање школског курикулума. Предлог оквирног националног курикулума израђује Комисија за развој школског програма, у сарадњи са комисијама за образовне области и предметним комисијама.

Школски курикулум обухвата све садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање циљева и исхода образовања, преко којих се у школи реализује и оквирни национални курикулум, као и све оне садржаје, процесе и активности којима се задовољавају специфичне образовне потребе и интереси школе и локалне заједнице. Школски курикулум за разлику од националног „утврђује дугорочни и краткорочни план и програм школе с изваннаставним и изваншколским активностима, а доноси се на темељу националног курикулума и наставног плана и програма“ (Исто, 218). Школски курикулум сваке школе представља, у извесном смислу, њену „личну карту“. Школа га формулише за дужи временски период (од три до шест година) и њиме планира и усмерава свој развој. Свака школа дужна је да објави интегрални текст свог школског курикулума. Главни задаци школског курикулума (Јурић, 2007): изградња јединственог профила школе, индивидуалног концепта школе, видљивост конкретне повезаности заједнице учитеља / наставника и заједнице ученика. Школски курикулум – индикатор разумевања националног курикулума

Линије водиле школског курикулума (према Јурићу, 2007) су: осигуравање квалитета наставе, подстицање отворене комуникације, брига за услове учења, рационално коришћење радног времена, повезаност, брига за напредовањем и висок степен приближавања родитеља и школе.

Курикурални круг наставе у оквиру школског курикулума су: циљеви учења, садржаји учења, методе учења, ситуације у учењу и вредновање учења.



Сл. 2. Курикурални круг – настава
(Слика преузета из Школски курикулум, Јурић,
www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic)

Модел филантропије: (Јурић, 2007) с једне стране, држава прописује садржаје и методе у облику обавезног курикулума; с друге стране, држава иницира потенцијалне иновације. У оба случаја материјали обухватају садржаје и методе који су регулисани постављеним циљевима. Језгро школског курикулума чине:

- **Приказ школе**
 - Идеја водила школе
 - Темељна педагошка оријентација
 - Извештај о досадашњем раду на развоју
Прејорука: оријентација према насловницима
 - Даљи аспекти одлука школе *функције – и припрема сјрам посебних циљева.*

Битно је нагласити да постоји веза између курикулума и образовања, али и стручног уса-

вршавања наставника. „Концепција курикулума од наставника експлицитно тражи оно што стара концепција ни имплицитно није нудила: самосталност и флексибилност у приступу, одговорност у избору програмских садржаја којима у датим околностима жели да постигне предвиђене исходе код својих ученика, креативност у начину стварања ситуација учења, разумевање природе учења, мишљења и осећања, стално преиспитивање сопствене наставничке делатности и начин оцењивања којима се подржава учење, иновативност у налажењу додатних наставних материјала – дакле, професионалност која одговара сложености и одговорности наставничког посла“ (*Школски програм*, 2003: 55).

Закључна разматрања

У образовању усмереном на циљеве и исходе реализација наставних планова и програма

престаје да буде главни задатак и циљ образовног рада у школи и постаје његов инструмент, а конкретна школа преузима значајан део одговорности за осигурање квалитета образовног процеса и његових исхода.

Аутономија и развој школа, премештање тежишта образовног процеса са садржаја на циљеве и исходе образовања, оријентација на квалитет, развој система евалуације и самоевалуације у образовању, професионална аутономија и одговорност наставника, заснивање образовних садржаја на образовним областима, оријентација на ученика и процесе учења, динамичан, квалитетан и подстицајан, развојно усмерен образовни амбијент, стална друштвена подршка и брига за ефикасност у квалитет образовног система, **обухватају се овде појмом курикулума.**

Литература

- Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. IN: Akker, J., Kuiper W., Hameyer U. (eds). *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Angus, M. (1998). *The Rules of School Reform*. London. Washington: The Falmer Press.
- Барановић, Б. (2007). *Еуројска искуства и национални курикулум за Обавезно образовање у Хрватској*. Загреб, Методика 18, вол.8, 294-305.
- Бранковић, Д. (2009). *Циљеви, компетенције и исходи образовања, Образовање и усавршавање наставника: циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет.
- Withey, S. (1976). *Quality of Life As An Educational Outcome*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Влаховић, Б., Вујисић-Живковић, Н. (2005). *Наставник: изазови професионализације*. Београд: Едука.
- Вујаклија, М. (2008). *Лексикон страних речи и израза – 5*. допуњено и редиђено издање. Београд: Просвета.
- Јурић, В. (2007). *Курикулум савремене школе*. У: Превишић, В. (ур.). *Теорије - методолошки садржај структуре*. Загреб: Завод за педагогију Филозофског факултета, Школска књига.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програм*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: висока школа за образовање васпитача.
- *Квалитетно образовање за све: изазови реформе образовања у Србији*. Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2004.

- Миљак, А. (1996). Хуманистички приступи теорији и пракси предшколској одјоја: модел извор. Велика Горица: Персона.
- Марковић, М. (2000). Стручно усавршавање васпитача. У: Перл (ур.). *Предшколско васпитање и образовање у СР Југославији*. Београд: Catholic Relief Services.
- Пејатовић, А. (2006). *Образовање и квалитет животоа*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Савичевић, Д. (2000). *Пути ка друштву учења*. Београд: Просветни преглед.
- Школски програм: концепција, стратегија, имплементација, Комисија за развој школског програма, Министарство просвете и спорта Р Србије, 2003.
- *Школе и квалитет*, Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за предузетништво, Технички факултет Михајло Пупин», Зрењанин, Београд, 1998.

Summary

Quality in the world is considered to be the most important phenomenon of our time, with the trend of its improvement. It is about the new philosophy of life. The time which is coming, observing it from the aspect of education, is more and more characterised by the increase of the needs for the knowledge of a better quality. Reform movement brings important changes in understanding and significance of the curriculum. The process of creating the curriculum moves the accent from theoretical models to the plan of praxis and context – social communities, school, class, and family. Moving the accent is seen as the consequence of the knowledge that educational outcomes appear as the result of interaction between a teacher and a student, and also children and pedagogical-educational institution, and also outer elements which influence the organisation of the institution. Reform change from classical plans and programmes to the curricula represents replacing the focus of the educational process from the contents to the aims of education, and also development of the system of evaluation and self-evaluation of education and founding educational contents in educational fields. The basic steps in transforming into the curricular concept of educating based on the outcomes means defining outcomes of education from knowledge, skills, attitudes and values which students should possess after completion a certain level of education. In the paper, we are discussing theoretical concept of the reform change of the curriculum and the relation between national and school curriculum, and the new structure of the school curriculum. School curriculum embraces all contents, processes and activities directed to the aims and outcomes realisation of education, through which the framed national curriculum is realised in schools, as well as all those contents, processes and activities which satisfy specific educational needs and interests of the school and local community.

Key words: curriculum structure, quality of education, school curriculum, outcomes of education, curricular circle.



Новак Малешевић¹, Александар Тадић²

Филолошки факултет, Београд
Учитељски факултет, Београд

Прегледни
рад

Школска дисциплина и слобода ученика у концепцији слободної васпићања Лав Николајевича Толстоја³



Резиме: Циљ рада је сагледавање односа школске дисциплине и слободе ученика у педагошкој концепцији Лав Николајевича Толстоја, заговорника слободної васпићања. На Толстојево интересовање за проблеме васпићања углавном се гледа као на примену његових филозофско-религијских погледа на човека, друштво и животи уопште. У време када у педагошким расправама доминира социјоцентрични став да је друштвени или државни интерес старији од интереса појединца и да васпићање треба да буде у функцији заједнице, а не појединачне личности, Толстој у први план истиче индивидуалне особине ученика за чију је развој неопходна слобода, наспрам круше дисциплине и подривања истим обрасцима. Слободу види као основу васпићања, а на оптимистичном схватању деце (људске) природе Толстој је засновао и своју идеју о љубави и праћењу као основним средствима васпићања. У раду су анализирани и његове, педагошким идејама веома блиске, педагошке идеје. Основу за поправљање људи и односа међу њима види у религијозном васпићању деце. У раду се истиче, и данас актуелан педагошки захтев за слободним и хуманим васпићањем, који се поред слободе избора огледа у откривању и поштовању разноврсних децих интересовања.

Кључне речи: слободно васпићање, школска дисциплина, слобода ученика, Лав Николајевич Толстој.

Развој индивидуалне педагогије у отпору према доминирајућој социјалној педагогији

Једна од основних противречности и дилема које се налазе у природи васпитне делат-

ности, а која отежава и онемогућава проучавање и формулисање јединственог мишљења о слободи и дисциплини ученика јесте дилема **друштво versus појединац**. Феномен дисциплине се и јавио услед потребе за регулисањем односа појединца према друштву. Историја односа **друштво (држава) – појединац (личност)**, посебно у периоду индустријског друштва, говори о доминацији социјалитета (колективитета), што се у васпитању манифестовало у форми **социјоцентричних педагошких концепција**. Настају социјална педагогија, теорија држављанског васпитања, разне етатистичке концепције шко-

1 malesevicnovak@yahoo.com

2 aleksandar.tadic@uf.bg.ac.rs

3 Рад представља резултат рада на Пројекту (број 179020) под називом *Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпићања* Учитељског факултета у Београду (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

ле, социјалистичка педагогија и многе друге, а свима је заједничко да је интерес заједнице (друштвени или државни интерес) *старији* од интереса појединца. Такав приступ присутан је у педагошким теоријама још од античких времена када је често истицан захтев да васпитање треба да буде у функцији заједнице, а не појединачне личности. У прошлости је доминантан био став да васпитање треба да припреми појединце за чланове заједнице (нпр: породице, полиса, црквене заједнице, одређеног staleжа, класе, нације, државе, расе...), за рад, обавезе и дужности у заједници (Поткоњак, 2003).

Отпор социоцентричним педагошким концепцијама манифестовао се кроз појаву друге крајности, у форми **педоцентричних педагошких концепција** (Трнавац, 1996). Одреднице *педоцентричне педагошке концепције* и *индивидуална педагогија* користимо у раду као синониме, подразумевајући под индивидуалном педагогијом читав покрет у који су сврстане све педагошке концепције које у центар интересовања у педагошкој теорији и пракси стављају дете. Овај покрет одликује снажно присуство захтева за поштовањем детета и његовог права на слободу у васпитном процесу, слободу у односу на друштво, његове институције и целокупни свет одраслих, која се схвата као предуслов формирању слободних људи. Аутори ових концепција боре се за *слободно васпитање*, за васпитање које ће бити *пошћуно независно од друштва*, за аутономију васпитања, за одвајање и издвајање васпитања из заједнице, за васпитање у коме појединац и његова природа (донета на свет рођењем) треба да чини полазиште васпитања (Поткоњак, 2003). Индивидуална педагогија је била веома снажан и популаран покрет у првим деценијама XX века, а у различитим варијантама и неједнаким интензитетом траје у већем делу XX века.

Жан Жак Русо је, директно или индиректно, инспирисао многе педагоге које сврставамо у растегљив правац индивидуалне педаго-

гије. Оно по чему су препознатљиви представници овог правца је снажно присуство захтева за поштовањем детета и његовог права на слободу у васпитном процесу, слободу у односу на друштво, његове институције и целокупни свет одраслих, која се схвата као предуслов формирању слободних људи (Спевак, 2009). Без обзира на једнакост или велику сличност, када су у питању основна полазишта, не може се говорити о томе да је индивидуална педагогија хомоген педагошки правац и покрет. Директно или индиректно, из индивидуалне педагогије је настало више педагошких праваца: персоналистичка педагогија, педологија, прогресивистичка педагогија, педоцентризам, теорија слободног васпитања и друге (Поткоњак, 2003). Понекад је тешко повући јасну границу међу тим педагошким правцима. Педоцентрична схватања уочавамо код Џона Дјуија и његових следбеника прогресивиста (дете је *сунце* које чини центар и око кога треба све да се окреће, као у свемиру), има их и код Елен Кеј (морамо се поклонити до земље пред височанством дететом), код Марије Монтесори (у схватању да васпитач код деце треба да уважава спонтаност и природност), код Овида Декролија (у теорији *центара интересовања* са циљем реализације идеје *школа за живош љуштем живош*), код Адолфа Феријера (залагања за спонтана дечја интересовања и активности као полазишта у васпитању), код Едуарда Клапареда (у његовој концепцији *школе по мери*), као и у практичним покушајима Лава Николајевића Толстоја и Александра Нила (школе у Јасној Пољани и Самерхилу).

За **педоцентричне (прогресивистичке) педагошке концепције** карактеристичан је став да су **деца по природи добра**. *Револуционарним* се сматра схватање детета и детињства Жан Жак Русоа који је изразио велику веру у природу детета. Своје полазно уверење да је *човек по природи добар* (антрополошки идеализам) наглаша-

ва већ у првој реченици свог дела: „Све је добро кад излази из руку творца свих ствари, све се изопачује у рукама човековим“ (Русо, 1950: 7). Елен Кеј је, као и Русо, сматрала да је највећа тајна васпитања управо сакривена у невоспитавању, да треба „допустити мирно и полагано да природа сама себи помогне те само настојати да околности потпомогну рад природе“ (Кеј, 2000: 76). Васпитање треба да подупре, подржава *природан развој* и само посредно утиче (кроз обезбеђивање адекватних услова) тако да се у детету ниједна индивидуална особеност не гуши. Полазном тачком *идеје о слободном васпитању* Лава Николајевича Толстоја такође се сматра идеализација детета. Сматрао је да је *природа детета савршена* и да се не сме нарушавати погрешним васпитањем: „деца су разумна бића и њихову личност треба поштовати, не уклапајући је у школске шаблоне и схеме“ (Радулашки, 2008: 51). Писао је да детету само треба дати згодну прилику и оно ће показати иницијативу, поштоваће правду, показати љубав према свему што га окружује: „треба га само побудити на тај пут живота и не чинити му препреке“ (Кросби, 1911: 85). И Александар Нил је сматрао да су *деца по природи добра, мудра и реална*. Основао је школу на принципима слободног васпитања у којој ће деца бити срећна и слободна. У школи у којој нема принуде, страха, ауторитета наставника, казни, испита и оцена треба да влада слободна атмосфера, срдачни односи и солидарност. Када објашњава своје поимање слободног детета, Нил говори о праву детета да живи слободно „без притисака спољног ауторитета у психичком и соматском смислу речи“ (Нил, 2003: 95).

Присталице индивидуалне педагогије сматрају да је свако дете по својој природи, по рођењу особена индивидуа. С обзиром на то да се индивидуе разликују по биолошким особеностима, могућностима и темпу развоја, по позицијама, способностима, интересовањима,

мотивима и аспирацијама, апсолутно је немогуће организовати васпитање, школу и наставу по истим критеријумима за све. Таквим ставовима потпуно се укида могућност формулисања истих циљева и задатака васпитања за све васпитанике, утврђивање исте организације, истих садржаја, метода и средстава васпитања. Индивидуална педагогија се залаже за *природан* и *слободан* развој сваког појединца и у томе види основно полазиште сваке педагогије и практичног васпитног рада. Аутори педоцентричних концепција васпитања истичу да треба напустити ауторитарне приступе васпитању и његовој практичној организацији, **напустити свако прописивање, нормирање, стандардизацију, фронталне и групне облике рада, све шаблоне и калупе**. Треба поћи од индивидуе, њених природних моћи, разлика, сваком треба обезбедити складан индивидуални развој. Сматрали су да „сва вештина васпитања (у ствари невоспитавања) јесте да се створе услови да се свака индивидуа развија максимално у складу са својом природом“ (Поткоњак, 2003: 58). Слободно васпитање не полази од унапред утврђених циљева, нити предвиђених садржаја, већ од конкретног детета и његових интересовања. У васпитању треба да доминирају интересовања и жеље појединца, његово темпо развоја, индивидуалне могућности. Интересовања детета одређују циљ и садржај учења. Школа треба да обезбеди услове и да допусти да се дете само, вођено спонтаном активношћу и личним интересовањима, природно развија. Дете постаје центар интересовања у педагошкој теорији и пракси (*педоцентризам*). Као методе васпитања предлажу се: спонтаност, самоактивност, саморадна, изражавање и самоизражавање.

Реформаторске тежње у основи интересовања за педагошке проблеме Лав Николајевича Толстоја

Међу присталицама *слободної васйишана*, који су заступали, сваки на свој начин, слободу детета у процесу васпитања, посебно место заузима руски писац Лав Николајевич Толстој (1828-1910). На Толстојево интересовање за проблеме васпитања углавном се гледа као на примену његових филозофско-религијских и литерарних схватања човека, друштва и живота уопште. Као и многи реформатори друштва, у васпитању је видео снажно оруђе за мењање човека и његовог живота. Оно што га донекле издваја јесте његова пожртвована педагошка ангажованост у образовању сељачке деце и огромна љубав према деци и воспитном раду са њима.

Припадајући по рођењу и васпитању вишој спахијској аристократији, он је постепено постао свестан паразитизма своје класе и социјалне неправедности друштвених и политичких основа те класе и прихватио идеологију патријархалног сељаштва. У сељаштву је видео здраве друштвене снаге, које одговарају његовом патријархалном идеалу друштва. Остварење тог идеала видео је преко слободног, народног просвећивања, које ће допринети унутрашњем препороду човека. Напустио је војну службу (чин поручника) и посветио се педагошкој делатности и вођењу послова на свом имању у *Јасној Пољани*, у Тулској губернији. Ту је 1859. године отворио школу за сељачку децу и почео са својим педагошким експериментима. „Ослобођење сељака тек што беше довршено, а Толстој се већ занимао васпитањем сељачке деце, с циљем, да их спреми да потпуно искористе добивену слободу. Он установи школу са три-четири учитеља осим себе. Ђака беше четрдесет, међу којима око пет девојчица“ (Кросби, 1911: 7).

Годину дана пре отварања Јаснопољанске школе Толстој је отпутовао у иностранство „да изблиза упозна европско школство и европске педагошке тековине и тежње“ (Жлебник, 1955: 164). Проучавао је прилике народног образовања у Немачкој, Француској, Белгији, Енглеској и Италији и оштро критиковао систем васпитања и образовања у школама у иностранству. Након обиласка пруских школа и дејчјих вртића писао је да се тамо деца играју плачући, да васпитање квари, а не поправља човека и да такве школе не одговарају његовом народу. Дао је критику тих школа и критику немачке педагогије. Поред западноевропске, критиковао је и тадашњу руску школу. Сматрао је да та **школа није за народ и да не одговара потребама народа**. Посебно је истицао неприродност, насилност и штетност таквог васпитања. Немачкој школи првенствено је замерао касарнски дух који код деце убија вољу за радом и кочи њихов развој. Осуђивао је дресуру, формализам и педантерију. Прво што је учинио у својој школи у Јасној Пољани било је „укидање кажњавања ученика и принуде да буду у школи и онда када не желе или им је досадно“ (Трнавац, 1996: 36). Године 1861–1862. у неким селима у околини Јасне Пољане отворене су основне школе на његову иницијативу. Толстој је 1862. издавао педагошки часопис *Јасна Пољана*, у којем је штампао низ теоретских педагошких чланака у којима је изложио своје искуство из рада у школи.

Концепција слободног васпитања

Полазна тачка Толстојеве **идеје о слободном васпитању** јесте његова идеализација детета. Сматрао је да је природа детета савршена и да се не сме нарушавати погрешним васпитањем. „Деца су разумна бића и њихову личност треба поштовати, не уклапајући је у школске шаблоне и схеме“ (Радулашки, 2008: 51). Писао је да детету само треба дати „згодну прилику“ и оно ће

показати иницијативу, поштоваће правду, показује љубав према свему што га окружује. „Треба га само побудити на тај пут живота и не чинити му препреке“ (Кросби, 1911: 85). Са становишта положаја детета у процесу васпитања у коме се уважава његова потреба за слободним, природним развојем, значајно је и то што је Толстој у **почетку одбацивао васпитање**. На њега је гледао као на дресуру, принуду, неоправдану тежњу да се деца обликују и формирају по неком образцу или усмеравају у правцу који им лично не одговара. Сматрао је да васпитање квари, а не поправља људе. Што је дете више искварено мање га треба васпитавати, јер му је „утолико више потребна слобода“ (Кросби, 1911: 26). На васпитање у тадашњим (*принудним*) школама гледао је као на „природни деспотизам и као старање једног човека да другог учини потпуно сличним себи“ (Кросби, 1911: 39). Сматрао га је неоправданим нарушавањем права личности на које ми немамо никаквог природног права. Деца у Јасној Пољани су од њега слободно примала оно што им је било потребно, у мери у којој им је то било потребно. Иако је у почетку раздвајао образовање и васпитање, сматрајући образовање слободним, а васпитање принудним и штетним по природу детета (дресуром), Толстој је касније променио став и признао да је такво становиште неумесно. Схватио је да се образовни и васпитни рад не могу тако раздвојити, да су међусобно повезани, проналазећи компромис у религијско-моралном васпитању (васпитање се мора спроводити у духу религије).

Толстој није отишао у крајности слободног васпитања. Признавао је да је школа потребна, али школа у којој влада стваралачка мисао, која треба да води до нових облика рада. Сматрао је да је опасно гледати на школу као на дисциплиновану чету војника, који подједнако испуњавају исте заповести. „По његовом мишљењу, слобода и унутрашњи неред неопходно су потребни за развијање индивидуалних особина свакога ученика“ (Исто, 1911: 20). У његовој школи није

било наставног програма ни сталних распореда часова, а наставно градиво се изучавало према интересовањима деце. **Ученицима је давао потпуну слободу у погледу долажења у школу**. Сматрао је да ће на тај начин много већи значај имати баш оно време које деца слободно и својом вољом проводе у школи. Писао је да деца не би дошла на наставу „једном или два пута недељно“, али да би због тога већи значај добили они часови „које ученици издрже слободно и својевољно свакога дана“ (Исто, 1911: 18). Када ученик иде у школу зато што на то има право и слободан је у томе, а не због тога што му је то обавеза, онда и он више цени такву школу. То осећање избора да ли да остану или не је управо оно што би ученике задржавало да остану у школи. То је обавезивало учитеља да буди интерес за наставу код деце. Толстој је писао да децу у школи не би гурала власт силом, већ би их тамо привлачила учитељева личност. Поред тога што не морају да долазе на часове који их не занимају, ученици не морају ни да седе на часу, они могу да стоје, да се крећу, па и да напусте час. Толстој је тврдио да се тај хаос и неред „са развијањем интереса и пажње за одређено градиво постепено претварао у ред и дисциплину“ (Радулашки, 2008: 53). Толстој је придавао велики значај *духу школе*. То је нешто што је „готово непотчињено учитељевом управљању“, а представља суштину и успех учења. „Учитељ треба да избегне неке ствари да не би уништио тај дух... Дух школе на пр. не слаже се никад са принуђивањем и поретком у школи...“ (Кросби, 1911: 29). И у данашњим условима ауори инсистирају на важности феномена који је Толстој уочио, мада га различито формулишу. Крњајић, на пример, пише о *етиосу школе*, под чиме подразумева „скуп вредности, ставова и понашања специфичних за дату школу“ (Крњајић, 2007: 53).

Принцип слободе

Толстој истиче да свако дете има своја сопствена животна искуства, потребе, способности и интересовања. За развијање индивидуалних особина сваког ученика неопходна је **слобода, наспрам круте дисциплине** и захтева да се сви подвргну истим обрасцима. Писао је да је слобода једина основа образовања – „слобода за народ да уређује своје сопствене школе и слобода за ученике да бирају чему и како да се уче [...] У сваком посебном случају степен слободе опредељује учитељ својим знањем и талентом, али у опште говорећи: – што мање принуђивања у школи, то је она боља“ (Кросби, 1911: 39). Толстој је поспешивао слободу избора код деце у таквој педагошкој атмосфери која пружа могућности за развој сваког детета. У својој школи Толстој је давао слободу својим ученицима да трагају за сопственим знањима, отварао им могућност да истражују (принцип саморада, самосталне активности детета). Интересовања деце су кључна за избор садржаја у школи, а од вештине учитеља зависи да ли ће се ученици заинтересовати за одређене предмете тамо где такав природан интерес не постоји.

Када је у питању породично васпитање, Толстој препоручује родитељима да пусте децу да сама раде све што су у стању да ураде: „да изнесу своју нечистоту, да донесу воде, да оперу посуђе, да наместе собу, да очисте обућу, одело, да поставе сто...“ (Кросби, 1911: 44). Сматра да су ти послови много важнији за срећу деце него знање француског језика, историје и сл. Тиме дајемо деци могућност да испуне своје време на користан и природан начин и навикавамо их раду и самосталности. Иако је био велики поборник слободе у васпитању, Толстој критикује претеривање које се огледа у непоштовању **слободе других**. Говори о *догматизму радикала* који, трудећи се да дају слободу својој деци, често и не схватају „како је то опасно дозволити деци да руше слободу других људи, постајући

жртвама своје самовоље“ (Кросби, 1911: 62). Наглашава да „право за развијање своје личне способности претпоставља признање других људи са истим правом“ (Исто: 60). Дете путем личног искуства треба да се научи таквој једнакости и правичности.

Његов принцип слободе утемељен је на идеалу живота без насиља. Говорећи о **дисциплини**, Толстој устаје против кажњавања деце и мешања у деčје конфликте који ће се природно решити и истиче да не треба присилно спутавати живахност деце пошто је то њихова природа. Захтева да на децу гледамо као на разумна и мислена бића која су **способна да сама схвате потребу реда**, али која не трпе насилничко мешање. Ученик не мисли о реду *док ред не почне*. „Није било никаквих покушаја да се ред заведе, пошто се деца уче да га сама одржавају“ (Исто: 8). Спољашњи неред је користан и незаменљив. „Тај неред или слободан ред изгледа нам страшан само зато што смо ми навикли на сасвим други, у коме смо ми васпитавани... нама се чини да неред расте...и да нема другог средства да се ускрати него употребити силу, али вредело би само мало причекати и неред (или живахност) сам би се стишао, и то у ред много бољи и трајнији него што смо ми и очекивали“ (Исто: 9). Децу која су се потукла међусобно не треба грдити, нити кажњавати на било који начин, већ их треба оставити и сачекати да се свађа природно оконча. Сматрао је то кориснијим поступком „него уплетање у својству *deus ex machina* строга педагога, који препоручује казне и чинећи укоре, често показује гору ђуд, него она обојица што се бију“ (Исто: 12). Сматрао је да је нужно **природном дисциплином** заменити измишљену и вештачку и да дете не треба да се боји нас, већ **последича својих поступака**. У прилог томе наводи Холове речи да *природа сама кажњава*. Писао је да вештачка казна појачава плашљивост и буди звер у човеку. „Сломити вољу детету, то је исто што и преломити му

леђа“ (Кросби, 1911: 87). Уместо тога, треба у њему будити божанство.

Принцип љубави и праштања

За Толстоја слобода је највиши критеријум у васпитању, а уједно и један од основних васпитних принципа. Поред принципа слободе, Толстој наглашава и **принцип љубави** према деци, мислећи на емоционални однос васпитача према свом позиву и љубав коју васпитач гаји према детету (на чему Толстој нарочито инсистира), као и принцип уважавања индивидуалних својстава личности детета, пошто индивидуална својства, потребе и интересовања детета треба да одређују њихово васпитање. Иако се противио црквеном учењу (*несавесна и шийетна лаж*) основа његовог васпитно-образовног рада била је **религија** као поглед на свет. Религијско схватање живота код Толстоја постаје „смисао и основа васпитања у најширем значењу“ (Радулашки, 2008: 52). Одбацујући тезу о грешној дејој природи, Толстој истиче да дете када се роди има само добро у себи, да представља идеалан спој лепоте, доброте и праведности. На таквом схватању дејој (људске) природе Толстој је засновао и своју **идеју о љубави и праштању** као основним средствима васпитања. Писао је да је најдрагоценија црта у дејој карактеру љубав и да је због тога речено: „Ако не будете као деца, нећете ући у царство небеско“ (Кросби, 1911: 85; Толстој, 1981: 555). Романтичарски је тврдио да је добра, чврста љубав, у суштини, природна делатност човечје душе и да је она најјачи ослонац у васпитању. Сматрао је да **осећање љубави треба да прожима моралне и међуљудске односе**. У хришћанству се једним од највећих грехова сматра **гнев**, слепо и осветничко насиље. Оно води ка мржњи и осветољубивости чиме се крши заповест која нас упућује на љубав према ближњима (трпељивост као врлина). За Толстоја није било дилеме на који начин треба реаговати

на зло које нам други наноси. Уместо става *око за око, зуб за зуб*, Толстој се снажно залагао за прихватање хришћанског праштања и окретања другог образа, за начело *ко тебе каменом, ти њега хлебом*. Одатле произилази основни постулат његовог морално-филозофско-религијског система - **Не опири се злу!** Сматрао је да противљење злу насиљем противречи закону љубави, јер противљење злу, озлојеђујући грешника, само повећава грех (Радулашки, 2008). Према његовом мишљењу, такво схватање одражава вечне моралне законе. У складу с тим, противио се и кажњавању деце сматрајући да казна не поправља дете, већ га чини горим и уместо тога залагао се за хуман, љубављу испуњен однос према деци.

Навешћемо овде два примера који указују на Толстојев однос према кажњавању. Први је везан за случај који се десио у школи, где су међу децом пронађени крадљивци. Одлучено је да им се пришије парче хартије са натписом *лош*. Кажњени су плакали, сви су им се подсмевали, лошије су учили и престали су да се играју са другом децом. Упркос свему, наставили су са крађом. Поред поменуте казне Толстој је покушавао и са саветовањем. Након неког времена, њихово *бледо и измучено лице* подсетило је Толстоја на затворенике, што је код њега учврстило уверење да ми **немамо право да мучимо** то *несрећно дете*, и да ми **од њих не смомо правити оно што ми и њихови родитељи желимо**. „Уверих се да су тајне душе скривене од нас, и да на њих може дејствовати живот а не моралне поуке и казне“ (Кросби, 1911: 14). Толстој сматра да „наш свет деце – људи простих и независних – мора остати чист од самообмањивања и опасне вере у законитост казне“ (Кросби, 1911: 14-15). Био је убеђен да казна не поправља дете, већ га само може учинити горим него што је било. Сматрао је да казне имају лош утицај и на остале ученике, јер у њима *буде рђаве страси и скривене пороке*.

Други пример односи се на Толстојево васпитање властитог детета, девојчице Саше. Када је малишан из села ударио Сашу по руци и она уплакано дотрчала кући тражећи од тате да оде и казни кривца, Толстој предлаже решење које је у складу са његовим наведеним васпитним принципима. Уместо казне, узвраћања истом мером, он предлаже девојчици да однесе малишану **слатко од малина**. Толстој је уверен да би слатко од малина више помогло поправљању малишана, него што би помогле батине. Он пита: „Зар није оправдано то да отклањање мржње буде виши циљ природног рада и то што су праштање и љубав најсигурнија средства за постигнуће добрих резултата“ (Кросби, 1911: 68). Свађа и увреда се не могу поредити са добротом, а слатко од малина послужило би као *подлога љубави*. Суштина Толстојеве аргументације свог поступка могла би се свести на следећу његову мисао: „Ако је у томе малишану била искра доброте – а ту искру имају сва деца – онда ју је онај тањир са слатким од малина морао раздувати у пламен“ (Кросби, 1911: 68). Толстој је знао да се већина не би сложила са оваквим његовим поступком. Чак је и писао о томе да му се један *старац из Њу Џерсија*, након што је испричао овај догађај, обратио речима да је малишан отишао други дан и ударио Сашу по другој руци. Описујући овај догађај, на њему својствен начин, Толстој сажето изражава своје погледе на свет. На том примеру он суочава **две супротне теорије** (једна *старица из Русије*, а друга *старица из Њу Џерсија*) које „обухватају сва спорна питања човековог владања. Ко је од њих боље изучио природу човечју и које је боље средство за просвећивање – слатко или штап, опроштај или казна, освета или љубав“ (Исто: 69).

Као што смо учили, Толстојев савет из наведеног примера у складу је са његовим погледом на свет и његовим схватањем природе човека. Он поштује *Христов закон* и убеђен је у велику **моћ љубави**. Његово схватање природног васпитања изведено је из општег погледа

на свет и одговара његовим ставовима о другим друштвеним проблемима. Посебно ћемо анализирати његове, педагошким идејама веома блиске, **пенолошке идеје**. Сматрао је да „између питања о порочној деци и питања о порочним израслим људима има врло много заједничких тачака“ (Исто: 70-71). Крај XIX и почетак XX века обележили су бројни и све гласнији захтеви за укидање затвора. И Толстој је сматрао да затворе треба уништити, полазећи од убеђења да су казне и свако насиље човека над човеком неприхватљиви. Веровао је да је природни човеков положај слобода, а не затвор, и да само у слободи могу бити од значаја покушаји за поправљање људи. Писао је да не верује у потребу насиља над људима који су као и ми и сматрао да **немамо право да судимо другима за њихове поступке** (*ко је без греха, шај нека се први баца каменом*). У његовим предлозима за поступање са *кривцима* примећујемо иста начела као када је у питању васпитање деце. Треба развити оно што је добро у човеку, а у сваком човеку има бар клица доброте. Захтевао је преуређење друштвених и радних односа. Још од васпитавања деце треба почети са развијањем „доброте која се у њему налази као клица, а чије изумирање на крају крајева чини човека кандидатом за преступника“ (Исто: 80-81). Сматрао је да је чак и са злочинцима најпоузданије средство доброта. У сваком човеку постоји добра и лоша половина, па нам је уместо затвора потребна таква дисциплина која ставља злу половину под власт добре. Ако нам је циљ поправљање људи морамо поћи од чињенице да је сваки злочин последица недостатка љубави „и средство за поправку, ма какве врсте било, може бити упућено само на то, да усади у душу човекову ма и искру љубави“ (Исто: 78).

У свом последњем великом делу *Васкрсење* (1899) Толстој лику племића Нехљудова додељује своје идеје (педагошке и пенолошке). Да бисмо разумели Толстојево схватање односа дисциплине и слободе у васпитно-образовном

раду потребно је анализирати овај роман који представља критику тадашњег друштва, нарочито правосудног и затворског система и свих начела на којима се заснивао живот владајућих класа царске Русије. У роману, *покајнички џелемић* Нехљудов прати на робију, у Сибир, протутку Каћушу Маслову коју је у младости завео и оставио. Толстој истовремено приказује осиромашено, упропашћено село, затворе и затворенике, сибирско прогонство и револуционаре. Сматра се да је све оно што је до тада писао добило у *Васкрсењу* свој најпунији уметнички израз. Нехљудов, као Толстојев идеолошки конструкт *социјалисте у повоју*, не критикује само спахијско друштвено уређење тадашњег поретка у Русији, него и објашњава *морално образовање маса* (дакле, заклањајући се иза новог идеолошког конструкта којег је пронашао у хришћанству; користећи означитеље идеологије попут: „љубав“, „праштање“ и слично)⁴ и њихово преваспитање, *осуђујући их на слободу*.

Може се претпоставити да Толстој користећи се ликом Нехљудова заправо пише о властитим дилемама, предочавајући тако своја филозофска, социолошка и религијска убеђења. Поред тога што Нехљудов размишља о неопходности да своју земљу преда сељацима он, као и

Толстој, **сваки суд сматра некорисним и неморалним**. Толстој је идући по затворима учио да деца која се затварају нису злочинци, већ најобичнији људи који постају то што јесу само зато што се налазе у условима који рађају такве људе. „Да не би било таквих дечака, треба се постарати и уништити услове у којима се стварају таква несрећна бића“ (Толстој, 1981: 156). Оштро је критиковао установе које *условљавају правду и васпитавају народ* и чиновнике који се нису држали правила да треба опростити десеторици кривих да се не би окривио невин, већ су „кажњавали десетине безопасних да би се уклонио један који је стварно опасан“ (Толстој, 1981: 378). Други велики књижевник, Меша Селимовић, писао је да је „више штете нанесено животу због спречавања гријеха, него због гријеха“ (Селимовић, 2008: 117). Нехљудов у роману трага за одговором на *једноставно* питање: „на основу ког права једни људи кажњавају друге људе“ (Толстој, 1981: 395). Убеђен је да су злочини које затвореници чине „неизбежне последице несхватљиве заблуде да једни људи могу кажњавати друге људе“ (Толстој, 1981: 522) и одговорност за те злочине приписује министарствима, комитетима и другим надлежним институцијама. Сматрао је да су људи *кривци пред Богом* и да су зато неспособни да кажњавају и исправљају друге људе. У *Васкрсењу* Толстој заговара оне принципе (у односима међу људима) које смо навели да је примењивао у васпитању. Након описа туче двојице затвореника, он кроз уста посетиоца затвора, *Енїлеза* који је са Нехљудовом био у посети, излаже свој основни морално-религијски постулат: „Ви сте се посвађали и потукли, а Христос, који је умро ради нас, дао нам је друго средство за решавање наших сукоба [...] по Христовом закону [...] ако те ударе по једном образу, ти подметни и други“ (Толстој, 1981: 549). И баш као што је након приче о васпитању своје кћери Саше уследио иронични коментар *старца из Њу Церсија*, и у *Васкрсењу*, Толстој наведеној поуци додаје циничне коментаре затвореника: „Треба-

4 Алтисер (Алтисер, 2009) каже: „Категорија субјекта је конститутивна за сваку идеологију, али истовремено додајемо само уколико свака идеологија има функцију (која се одређује) ‘конституисања’ конкретних индивидуа као субјекта.” Интерпелацију схватамо као врсту семиолошке праксе. Сам чин прибављања означитеља индивидуи (дакле, његова иницијација у субјекта) назван је интерпелацијом. Она користи системе означавања да би доделила улоге субјектима на које врши притисак. Термин означитељ користимо у значењу улоге коју је идеологија у стању да понуди својим индивидуама. Тек када индивидуа (ознака) одабере свој означитељ она постаје субјекат (знак) идеологије. Тек такав, формиран субјекат постаје носилац идеологије, постаје њена карика која јој омогућује функционисање (чак и тада када је знак који тај субјект представља неповољан по идеологију, рецимо „побуњеник“, „анархиста“ и сл.).

ло би сам то да испроба... Ако он и по другом распали, који онда да подметнем?“ (Толстој, 1981: 549) Засмејаним затвореницима *Енїлез* поручује да **оно што се чини немогућим постаје могућно и једноставно за оне који верују**. За њега је љубав основна људска особина, а *љубав међу људима основни закон људскога живота*. **Принцип праштања** Толстој објашњава и кроз покушај Нехљудова да растумачи Јеванђеље. У XVIII глави Јеванђеља по Матеју, на Петрово питање колико пута треба опростити ако му брат сагреши, Исус одговара: не велим ти до седам пута, него до седам пута седамдесет. Тај одговор Нехљудову је помогао да схвати шта треба учинити да се сав ужас који је видео уништи. **Треба праштати увек, свима и бесконачно** „јер нема људи који и сами нису криви да би могли да кажњавају и исправљају друге“ (Толстој, 1981: 557). Сматрао је да се само тако може постићи највећа срећа која је људима доступна *царство божје на земљи*. Смисао људског живота видео је у поступању по заповестима из *Проповеди на Гори* (праштати увреде и смирено их подносити, волети, помагати и служити својим непријатељима...). Толстој је на роману *Васкрсење* радио више од десет година. У првој, касније преправљаној, верзији романа Нехљудов се након боравка у прогонству враћа у Москву где ради на реферату *О пошребди укидања свакој кривичној јоњења и његовој замени моралним образовањем маса* (Толстој, 1981: 565). О немогућности раздвајања писца Толстоја и лика Нехљудова, као и педагошких и пенолошких проблема и решења доказује и следећи цитат са краја романа: „Сетивши се све гадости нашега живота, он јасно представи себи какав би

изгледао тај живот кад би се људи васпитавали по тим правилима...“ (Исто: 559).

Закључак

Из свега реченог о Толстојевим педагошким начелима, јасно је да он основу за поправљање људи и њихових међусобних односа види у васпитању деце у духу религије. Његова педагошка начела производ су квалитетне и врло читљиве анализе библијских тема, примера и заповести. На Толстоја је очигледно снажно утицала библијска порука која гласи: *Не судиће и неће вам се судићи; и не осуђујће и нећеће бићи осуђени; опрашћајће и опростиће вам се*. Веровао је да се осуђивањем и кажњавањем на грех додаје нови грех. То је уобичајено тумачење ове библијске поруке. Несумњиво је лакше пристаћи на осветнички гнев „али треба знати да тако сами себе онеспособљавамо за делатно учествовање у живој и животној љубави“ (Стојановић, 2008: 271). Стварно опростити значи не прихватити зло и победити га добрим. Толстој је и свом детету саветовао тај хришћански поступак схватајући да се само праштањем могу победити мржња, злурадост и злопамћење. Толстој се борио за васпитање и школу у којој ће се откривати и поштовати разноврсна дејча интересовања и у којој ће се деци остављати највећа слобода избора. Свако приближавање том идеалу које за последицу има срећу детета дало би смисао великим напорима и одрицањима које је Толстој уложио у борби за бољи свет, за слободно и хумано васпитање.

Литература

- Алтисер, Луј (2009). *Идеологија и државни идеолошки апарати*. Лозница: Карпос.
- Жлебник, Леон (1955). *Оића јовијесті педагогије*. Загреб: Педагошко-књижевни збор.
- Крњајић, Стеван (2007). *Пољед у разред*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кросби, Ернест (1911). *Л. Н. Толстој као учишел*. Јагодина: Б. И.

- Кеј, Елен (2000). *Стољеће дејашта*. Загреб: Educa.
- Нил, Александар (2003). *Слободна деца Самерхила*. Београд: Логос-Арт.
- Поткоњак, Никола (2003). *XX век - ни „век дејашта“ ни век педагогије: има наде – XXI век*. Друго допуњено издање. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине. Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
- Радулашки, Љубица (2008). *Сабране педагошке студије*. Београд: Филозофски факултет, Православни богословски факултет.
- Русо, Жан Жак (1950). *Емил или о васпитању*. Београд: Знање – Предузеће за уџбенике Народне Републике Србије.
- Селимовић, Меша (2008). *Дервиш и смрт*. Београд: Штампар Макарије – Блиц.
- Спевак, Зорослав (2009). Кратак преглед поштовања – однос према детету од Квинтилијана до Дјуија, Зборник радова са научног скупа: *Будућа школа*. Београд: Српска академија образовања.
- Стојановић, Љубивоје (2008). *Тумачење Библије*. Београд: Учитељски факултет.
- Толстој, Лав Николајевич (1981). *Васкрсење*. Београд: Просвета – Рад.
- Толстој, Лав Николајевич (1891). *Школа у Јасној Пољани. Учишело*. Београд.
- Трнавац, Недељко (1996). *Фрагменти о дисциплини ученика*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Summary

The aim of the paper is observing relation of the school discipline and freedom of students in the pedagogical concept of Lav Nikolajevic Tolstoy, the proponent of free pedagogical work. Tolstoy's interests for the problems of pedagogical work are mostly seen as application of his philosophical-religious views on the man, society and life in general. In the time in which in pedagogical discussions, socio-centric attitude is dominating, that a social or state interest is older than the interest of the individual and that pedagogical work should be in the function of the community, and not single personality, Tolstoy stresses individual characteristics of students whose development requires freedom, opposite the strict discipline and obeying the same patterns. Freedom is seen as the basis of education, and the optimistic understanding of children's (human) nature, Tolstoy based his idea of love and forgiveness as the basic means of pedagogical work. In the paper, we have analysed his pedagogical ideas, which are very close to the pedagogical ones. The basis for improving people and relation between them is seen in the religious pedagogical work with children. In the paper, even today actual pedagogical requirement is stressed and this is that free and human pedagogical work which apart from the freedom of choice is seen in the revealing and respecting various children's interests.

Key words: free pedagogical work, school discipline, freedom of students, Lav Nikolayevich Tolstoy.

Оригинални
научни рад

др Миленко Кундачина¹, мр Јелена Стаматовић
Учитељски факултет, Ужице



Акредитовани програми усавршавања наставника – стање и потребе

Резиме: У циљу квалитетније мењања система стручног усавршавања наставника, неопходно је континуирано преиспитивање и истраживање праксе у овој области. Рад садржи мишљења и процене васпитача, наставника основних и средњих школа о усавршавању путем акредитованих програма и могућим променама у концепцији. Урађено је емпиријско истраживање на узорку од 786 испитаника према следећој структури: 107 (13,61%) васпитача, 507 (64,50%) наставника основне школе и 172 (21,88%) наставника средње школе у пет округа Републике Србије. Резултати истраживања указују да су наставници углавном мотивисани и добровољно се укључују у програме усавршавања. Наставници су задовољни моделом акредитованих програма: добром комуникацијом између реализатора и учесника и због што што стижу знања која могу да примене у свом раду. Потребе за усавршавањем су условљене углавном местом у образовној установи у којој су испитаници запослени (предшколска установа, основна или средња школа). Проблеми у реализацији акредитованих програма, према мишљењу испитаника, везују се за структуру труде која похађа програм, недостатак материјалних средстава за похађање и неуслађеност садржаја са потребама полазника.

Кључне речи: стручно усавршавање наставника, акредитовани програми.

Увод у проблем

Професионални развој је усмерен на наставникову свест о томе шта је његов посао и зашто то ради, а стручно усавршавање је део тог процеса, усмерено на унапређивање рада наставника. Усавршавање се најчешће посматра као скуп различитих активности и поступака у којима су наставници учесници, у циљу проши-

ривања својих знања, компетенција, као и даљег развијања својих стручних способности. Стручно усавршавање наставника представља сложен процес кога чине следеће компоненте: перманентност, обогаћивање и проширивање знања, праћење иновација, јачање компетенција неопходних за реализацију вишеструких улога савремене професије наставника. Још једна важна компонента усавршавања је усаглашеност са реалним потребама наставника појединаца, школе као контекста усавршавања и образовног проце-

¹ milenko.kundacina@ucfu.kg.ac.rs

са у целини. Корази који доприносе реализацији ове компоненте су стално развијање и унапређивање система усавршавања на свим нивоима, активно учешће наставника у процесу усавршавања, као и отвореност школа према различитим институцијама усавршавања (Стаматовић, 2006). Стручно усавршавање такође условљава и средина у којој наставници раде, искуство које они имају у раду (искуство условљава различите потребе), као и вештине и знања наставника која су раније стечена (Маринковић, 2010).

Образовање и усавршавање наставника се раније посматрало као два процеса која немају много додирних тачака. Образовању наставника се приступало систематски, док је усавршавање било препуштено вољи појединаца и њиховој мотивацији и ентузијазму. Данас се ситуација променила, тако да се образовање и усавршавање наставника сагледава као јединствен, континуиран, систематски процес. Усмереност професионалног развоја наставника чини одржавање континуитета између иницијалног образовања и стручног усавршавања у току рада, а заснива се на идеји целоживотног учења. Ово је континуиран процес и за наставнике чије је иницијално образовање било за наставничку професију, али и за оне који су се школовали за неку другу професију, а сада раде у настави. Нарочито је важно професионално усавршавање наставника који немају иницијално наставничко образовање.

Подршка системима стручног усавршавања у европским земљама може се сагледати кроз саме циљеве и задатке усавршавања. Све земље имају јединствен став по питању потребе и неопходности усавршавања. Задаци су углавном усмерени на професионални и лични развој наставника, унапређење квалитета система образовања и унапређење односа са природним и социјалним окружењем, као и однос образовања и друштвене средине. Подстицање усавршавања многе земље су спровеле оснивањем посебних

установа и организација које су имале задатак да организују и координирају реализацију разних форми усавршавања. Такође се усавршавање наставника регулише законским и подзаконским актима на државном или локалном нивоу, а организација курсева и семинара за усавршавање припада и универзитетским институцијама у многим европским земљама.

Нормативно утемељење појединих аспеката система стручног усавршавања може допринети његовом квалитету. Тако се у многим земљама Европске уније законски и нормативно регулишу следеће одреднице стручног усавршавања: циљеви усавршавања (као што је у Грчкој); институције усавршавања и њихова надлежност (већина европских земаља); обавезе и право наставника на усавршавање и временско одређење усавршавања; финансирање усавршавања (Белгија, Холандија, Бугарска и Аустрија); начин напредовања наставника у развоју и квалификацијама (Бугарска).

У Србији законско регулисање стручног усавршавања веома је прецизно и регулишу се многи елементи система усавршавања. Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године регулишу се право и обавезе усавршавања наставника, надлежне институције, циљ усавршавања и звања која се стичу кроз напредовање. Начини остваривања, конкретизација права и обавеза, као и процедуре за напредовање и стицање звања регулисано је кроз Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника из 2004. године.

Спровођење и организација стручног усавршавања наставника путем акредитованих програма код нас се реализује већ девет година и има своје законско утемељење. Програми су мултидисциплинарни, садржаји су из различитих области који се мењају, а критеријуми до сада нису у потпуности утемељени на реалном

испитивању потреба за програмима и садржајима усавршавања.

Каталози стручног усавршавања настали су у периоду започетих реформских процеса као понуда обједињених података о свим акредитованим програмима, чија је акредитација одобрена од стране изабране комисије. Критеријуми избора програма уопштено су наведени у Правилнику о стручном усавршавању, а апликације за пријављивање програма за акредитацију мењале су се током ових девет година, као и број чланова комисије.

Елементи понуђених програма односе се на назив програма, садржај или теме, циљеве програма, ауторе, координаторе, организације које подржавају програм, циљне групе којима је програм намењен, као и временску одредницу програма дату кроз сате обуке. Статус програма у каталозима је прецизиран кроз две категорије: обавезни и изборни. Листа обавезних програма, према Правилнику о стручном усавршавању, обухвата педагошко-психолошке, дидактичко-методичке области и уже стручна знања од значаја предмет или послове наставника.

Може се уочити да, од првих каталога усавршавања до данас, постоји тенденција пораста броја програма. Школске 2003–2004. године било понуђено 272, а школске 2009–2010. године 840 програма. Овакав пораст броја програма може се објаснити тиме да су можда веће потребе наставника за програмима усавршавања на једној страни или потреба аутора програма да понудом допринесу квалитету стручног усавршавања наставника на другој страни. Пешикан и сарадници (2010) у свом истраживању показују да каталози усавршавања не помажу наставницима у томе како да направе избор програма који ће одговарати њиховим личним и професионалним потребама или потребама школе у којој раде. Такође се истиче неопходност података о евалуацији или проверености програма који одваја успешне програме од неуспешних,

што недостаје при акредитацији а и у каталозима стручног усавршавања.

Избор програма који се нуде у каталозима није у потпуности усаглашен са реалним потребама наставника. Због тога је неопходна целисходна и свеобухватна анализа потреба запослених у образовању, на свим нивоима. Подаци до којих би се дошло могли би да утичу на критеријуме при акредитацији програма од стране експертских комисија (Кундачина, Стаматовић, 2010).

Након реализације акредитованих програма подразумева се додела сертификата о похађању који најчешће садржи назив програма, време, место реализације и број сати које тај програм предвиђа. Они су углавном саставни део персоналне документације наставника и доказ при аплицирању за добијање звања. Мали је број земаља у Европи у којима је похађање програма стручног усавршавања посредно повезано са напредовањем и стицањем звања. Углавном сертификати служе за евиденцију и прављење базе података о усавршавању. У Грчкој се сертификати наставницима додељују само ако су нови програми усавршавања и односе се само на присуство. У Аустрији, Италији, Немачкој, Румунији и Француској сертификати се издају наставницима који су учествовали у конкретним или прописаним програмима усавршавања и служе углавном за евидентирање и прављење базе података о усавршавању.

До сада смо говорили о акредитованим програмима усавршавања, али се мора поменути значај програма који се реализују у школи као институцији. Велики број предности се може њима приписати, али оно што је приоритет односи се на то да задовољавају потребе наставника, дају могућност за масовност и већу партиципативност (Николић, 2008). Сложеност, континуираност и систематичност стручног усавршавања наставника, као сегмента професионалног развоја, подразумева усаглашавање понуде експертских комисија са потребама наставника.

терних програма, што се може рећи за акредитоване програме и унутаршколске програме који су планирани и програмирани полазећи од реалних потреба школе уз помоћ јединствене евалуационе листе за учеснике која садржи: процену обрађености садржаја и усаглашеност са постављеним циљевима, процену метода и облика рада, оствареност циљева, процену колико програм доприноси стицању професионалних знања, вештина и способности, корисности садржаја и применљивости у раду, процену успешности презентације садржаја, квалитета комуникације реализатора са учесницима и успешности програма у целини. Информације о успешности реализације програма могу се добити и оценом реализатора програма или посматрача (Кундачина, 2008).

Овакав ниво вредновања односи се само на реализацију програма и то је први непосредни утисак и процена учесника, не заснива се на свеобухватном и објективном приступу праћења и вредновања процеса и ефеката реализације. Због тога је потребно системски разрадити могућности, процедуре и технике вредновања програма усавршавања који ће бити сагледавани, праћени и анализирани са више аспеката и више актера, што би допринело свеобухватнијем и објективнијем вредновању и квалитетнијем приступу планирања и реализације самих програма усавршавања.

У циљу квалитетнијег приступа систему стручног усавршавања наставника неопходно је стално преиспитивање и истраживање праксе усавршавања, квалитета програма који се нуде наставницима и оправданост концепције усавршавања која је законски утемељена.

Предмет и циљ истраживања

Усавршавање наставника као један од сегмената професионалног развоја подразумева континуираност и систематичност у приступу,

планирању, реализацији и евалуацији који има крајњи циљ унапређење квалитета рада наставника у образовним институцијама. Концепција усавршавања наставника је део образовне политике чије утемељење често има законску подршку. Стручно усавршавање наставника у Србији се реализује кроз понуду акредитованих програма у Каталозима стручног усавршавања. Према речима Пешикан и сар. (2010) каталог би требало да буде спона између онога што намеће образовни систем тј. образовање наставника и онога што наставницима, професионалцима треба за развој и управљање својом професионалном каријером. Предмет истраживања од кога се пошло односи се на мишљење наставника основних и средњих школа о квалитету, начину реализације и проблемима везаним за реализацију усавршавања путем акредитованих програма. Циљ истраживања усмерен је на сагледавање стања у области стручног усавршавања наставника кроз акредитоване програме и идентификовање потреба и могућих проблема у реализацији, како би се откриле могућности и усмериле могуће квалитативне промене.

Варијабле у истраживању

У истраживању се пошло од варијабли које се могу окарактерисати као независне и зависне. Независна варијабла се односила на врсту образовно-васпитне установе у којој су наставници запослени. Тако да су модалитети: васпитачи предшколских установа, наставници основних школа и наставници средњих школа. Зависна варијабла се односила на мишљење и процену наставника о усавршавању путем акредитованих програма, и то: процена наставника о успешности реализације акредитованих програма, потребе васпитача, наставника основних и средњих школа за садржајима стручног усавршавања и мишљење о проблемима који прате реализацију акредитованих програма.

Метод

У истраживању коришћена је метода теоријске анализе и емпијско-неекспериментална метода. Прва метода се користила у теоријском проучавању и истраживању наведене проблематике. Другом методом се дошло до показатеља који одређују реализацију, карактеристике, садржаје и облике акредитованих програма усавршавања. У истраживању је примењена техника анкетирања. Емпијским приступом проблему истраживања дошло се до резултата чија је анализа и интерпретација показала однос према постављеним хипотезама.

Инструменти истраживања

Као инструмент у истраживању конструисан је Анкетни упитник о стручном усавршавању запослених у образовању направљен за потребе овог истраживања. Циљ примене упитника је био да се испита мишљење васпитача, наставника основних и средњих школа о проблему истраживања. Први део упитника састоји се из низа питања која одређују независне варијабле истраживања, а други део упитника садржи питања која се односе на мишљење и процену стручног усавршавања путем акредитованих програма.

Узорак истраживања

Узорак истраживања су чинили васпитачи, наставници основних и средњих школа из популације запослених у вртићима и школама школске 2009–2010. године у пет округа Републике Србије. Величина узорка је 786 испитаника, према следећој структури: 107 (13,61%) васпитача, 507 (64,50%) наставника основне школе и 172 (21,88%) наставника средње школе.

Резултати истраживања

Похађање акредитованих програма и процена успешности усавршавања кроз овакав модел

Концепт усавршавања наставника кроз акредитоване програме мора поћи од претпоставке да су наставници упознати са понудом програма и могућностима које понуђени програми нуде. Законска одређења утврђују да наставници морају имати 100 сати стручног усавршавања (стечених кроз похађање програма) за период од пет година. Наш први истраживачки задатак био је да дођемо до података и испитамо васпитаче и наставнике о реализацији акредитованих програма.

Утврдили смо стање везано за то колико су наставници у претходном петогодишњем периоду похађали програме, кроз број сати. Резултати показују да одређен број испитаних наставника није задовољило законске одреднице везане за обавезност похађања акредитованих програма. Специфичан показатељ је и тај што трећина испитаних наставника, тачније 31,43%, има преко 100 сати усавршавања, што може да указује на присутност мотива добровољности и отворености за стицање нових знања, вештина и компетенција и унапређења свога рада (Табела 1).

Табела 1. Остварен број сати стручног усавршавања у петогодишњем периоду

Сати стручног усавршавања	f	%
0-50	205	26,08
51-100	334	42,49
Преко 100	247	31,43
УКУПНО:	786	100,00

С обзиром да су сви испитани васпитачи и наставници учествовали у реализацији акредитованих програма, могли су да изнесу своје мишљење о томе колико су задовољни организацијом и реализацијом оваквог начина усавршавања. Показало се да је 45,03% испитаника задо-

вољно оваквим моделом усавршавања, 41,22% је неодлучно (задовољни и незадовољни) и 13,64% је исказало незадовољство усавршавањем путем акредитованих програма. Великом проценту испитаника одговара учествовање у акредитованим програмима усавршавања и претпостављам да су то они васпитачи и наставници који су остварили своју обавезу везану за предвиђене сате усавршавања.

Процену успешности оваквог модела усавршавања приказаћемо кроз категорије успешан, успешан и неуспешан и неуспешан. Резултати показују да 45,04% испитаника процењује као успешан овај модел усавршавања, мали проценат, тачније 7,63% процењује као неуспешан, а 47,33% испитаника сматра да има одлике и успешног и неуспешног. Овај податак отвара питање објективне процене квалитета програма, јер се у овом истраживању није инсистирало на процени на основу утврђених критеријума квалитета, већ је процена била према личном нахођењу и искуству наставника. Можда је управо због тога скоро половина наставника неодлучна у својој процени.

Процена васпитача, наставника основних и средњих школа о карактеристикама акредитованих програма

Карактеристике које одређују програме усавршавања утичу на њихов квалитет. Често се неки од тих елемената налазе у каталозима стручног усавршавања. Процену квалитета реализације учесници углавном везују за презентацију садржаја, практичну корист од програма, техничку подршку, комуникацију са реализаторима и успешност у целини. Наш други истраживачки задатак је био да утврдимо процену испитаника о карактеристикама програма. Нарочито је интересно било утврдити да ли постоје разлике у процени с обзиром на категорије испитаника (васпитачи, наставници основних и наставници средњих школа). Процена се врши-

ла на основу нумеричке скале од 1 до 5, где 5 иде уз највећу вредност карактеристике, а 1 уз најмању (Табела 2).

Упоређујући вредности аритметичких средина за поједине групе испитаника за сваку карактеристику акредитованих програма може се закључити да се за добру комуникацију реализатора и учесника програма даје висока вредност карактеристике. То указује на квалитет реализатора и атмосфере која постоји у реализацији, као и подршку учесницима. Нешто је мањи, али уједначен ниво процене вредности осталих категорија, осим категорије техничке подршке која се показала као најниже процењена категорија. Имајући у виду квалитет опремљености школа у којима се најчешће реализују програми, могло се очекивати оваква процена када су у питању техничка помагала у реализацији програма.

Испитујући значајност разлика у процени наведених карактеристика програма између група испитаника (васпитачи, наставници основних и средњих школа), користећи анализу варијансе и F тест, дошло се до резултата који показују да постоје статистички значајне разлике у процени наведених карактеристика између испитаника запослених у различитим образовно-васпитним установама и то васпитача, наставника у основним и наставника у средњим школама у неким категоријама успешности реализације (које су приказане у Табели 2).

Процена карактеристика програма програма везана је за садржај, организацију, евалуацију и могућност примене стечених знања и вештина у пракси. Испитивали смо како васпитачи и наставници процењују ове карактеристике, одређујући их такође на нумеричкој скали од 1 до 5. Ако се упореде вредности аритметичких средина може се уочити да се високо вреднује применљивост стечених знања и вештина у пракси. Вредност садржаја програма као и оствареност циљева се огледа у могућности при-

Табела 2. Процена категорија успешности реализације програма усавршавања

Категорије успешности реализације	Васпитачи и наставници	N	M	F
Допринос стицању знања *	Васпитачи - предшколске установе	96	4,10	11,63 p=0,000 W=13,508 P= 0,000
	Основна школа (наставници)	492	3,54	
	Средња школа (наставници)	165	3,52	
Корисност програма за даљи рад *	Предшколска установа (васпитачи)	92	4,10	8,844 p=0,000 W=10,793 P= 0,000
	Основна школа (наставници)	489	3,57	
	Средња школа (наставници)	168	3,61	
Презентација садржаја	Предшколска установа (васпитачи)	89	3,91	1,91 p=0,126
	Основна школа (наставници)	486	3,67	
	Средња школа (наставници)	160	3,67	
Добра комуникација реализатора и учесника	Предшколска установа (васпитачи)	94	4,20	2,47 p=0,060
	Основна школа (наставници)	486	3,93	
	Средња школа (наставници)	154	3,97	
Техничка подршка *	Предшколска установа (васпитачи)	89	3,78	4,76 p=0,003
	Основна школа (наставници)	484	3,52	
	Средња школа (наставници)	163	3,79	

*Вредности Welch теста за категорију *допринос стицању знања* износи $W=13,508$, где је $p= 0,000$ што указује да постоји статистички значајна разлика у оквиру група васпитач, наставник основне и средње школе; Вредности Welch теста за категорију *корисности програма за даљи рад* износи $W=10,793$ где је $p= 0,000$ што указује да постоји статистички значајна разлика у оквиру група васпитач, наставник основне и средње школе; Вредности F теста за категорију *техничка подршка* износи $F=4,76$, где је $p= 0,003$ што указује да постоји статистички значајна разлика у оквиру група васпитач, наставник основне и средње школе;

мене стечених знања и вештина у практичном раду, што су испитаници проценили као високо вредну карактеристику. Нешто мањи ниво процене вредности је актуелност садржаја, што указује на делимичну усаглашеност садржаја са потребама учесника програма. Најнижи ниво процене је везан за валидну евалуацију реализатора. Евалуација указује на начине праћења и вредновања самих програма. Континуирано праћење и вредновање процеса реализације програма и њихових ефеката могу да буду мотиви наставницима за избор понуђених програма. Процена ове карактеристике указује да је неопходно да се приступи систематском праћењу и вредновању програма као и њихових ефеката у раду наставника.

Пошребe васпитача, наставника основних и средњих школа за садржајима усавршавања

Програми стручног усавршавања треба да прате потребе оних коме су намењени, као и потребе које намеће реални контекст образовног процеса. Досадашња истраживања о стручном усавршавању наставника показују да се веома мало узимају у обзир потребе наставника приликом планирања и програмирања стручног усавршавања (Стаматовић, 2006; Кундачина, 2008; Пешикан и сар., 2010; Маринковић, 2010). Због тога се трећи истраживачки задатак односи на испитивање мишљења три групе испитаника (васпитачи, наставници основних и средњих школа) о потребама за усавршавањем. Резулта-

ти до којих смо дошли указују на приоритетне потребе за садржајима усавршавања (Табела 3).

Показало се да је највише испитаника проценило као највећу потребу садржаје који се односе на мотивацију ученика за учење (60,1%), затим садржаје о методама успешног учења (55,5%), о методама ефикасне наставе (53,4%), о раду са даровитим ученицима (51,3%), ужестручне садржаје (45%), садржаје из области педагошке комуникације (43,3%), из области проверавања и оцењивања ученика (41,4%), оне који се односе на рад са неуспешним ученицима (39,1%) и садржај из области образовне технологије (23,9%). С обзиром да су испитани-

ци били из групе васпитача, наставника основних и наставника средњих школа утврђено је, провером помоћу F теста, да постоји статистички значајна разлика између група испитаника (васпитачи, наставници основних и средњих школа) у процени потреба за садржајима из области педагошке комуникације ($F = 2,668$; $df = 3$; $p = 0,047$, на нивоу 0,05), потреба за садржајима о методама ефикасне наставе је на граници значајности ($F = 2,552$; $df = 3$; $p = 0,054$, на нивоу 0,05), за садржајима о методама успешног учења ($F = 4,111$; $df = 3$; $p = 0,007$, на нивоу 0,01) на граници значајности. Утврђене разлике указују на то да садржаји адекватни за наставнике

Табела 3. Процене наставника о потребама за усавршавањем из различитих области

Садржаји програма стручног усавршавања	Процена потребе за садржајем (5 - највећа потреба)					M	N
	1	2	3	4	5		
Садржаји о методама ефикасне наставе *	5 0,7%	19 2,6%	88 11,8%	235 31,6%	397 53,4%	4.34	744
Садржаји образовне технологије	6 0,8%	38 5,2%	213 29,1%	300 41%	175 23,9%	3.82	732
Садржаји из области педагошке комуникације*	6 0,8%	20 2,7%	123 16,6%	272 36,6%	322 43,3%	4.19	743
Садржаји о проверавању и оцењивању	9 1,2%	20 2,7%	143 19,5%	258 35,1%	304 41,4%	4.13	734
Садржаји о методама успешног учења*	5 0,7%	18 2,4%	80 10,7%	230 30,7%	416 55,5%	4.38	749
Садржаји о мотивацији ученика за учење	6 0,8%	11 1,5%	72 9,6%	211 28,1%	452 60,1%	4.45	752
Ужестручни садржаји	5 0,7%	28 3,8%	114 15,3%	263 35,3%	335 45%	4.20	745
Садржаји о неуспешним ученицима	10 1,4%	34 4,6%	121 16,5%	282 38,4%	287 39,1%	4.09	734
Садржаји о раду са даровитим ученицима	6 0,8%	11 1,5%	102 13,7%	242 32,6%	381 51,3%	4.32	742

- постоји статистички значајна разлика између група испитаника (васпитачи, наставници основних и средњих школа) у процени потреба за садржајима из области педагошке комуникације, што показују следећи резултати: $F = 2,668$; $df = 3$; $p = 0,047$, на нивоу 0,05
- потреба за садржајима о методама ефикасне наставе је на граници значајности између три групе испитаника, где је $F = 2,552$; $df = 3$; $p = 0,054$, на нивоу 0,05
- садржајима о методама успешног учења је на граници значајности између три групе испитаника, где је $F = 4,111$; $df = 3$; $p = 0,007$, на нивоу 0,01.

нису потреба васпитача, јер се директно односе на наставни процес. Приоритетни садржаји које су високо оценили васпитачи односе се на мотивацију за учење и методе успешног учења.

Када је реч о карактеристикама облика усавршавања, питање ефективности и адекватности испитали смо кроз модалитете који се односе на трајање. Резултати до којих смо дошли указују да већина испитаника (42,88%) сматра да су најприкладнији програми који трају 12–16 сати распоређених у два дана, нешто мањи проценат испитаника (42,49%) наводи као најприкладније једнодневне програме у трајању од 6 до 8 сати, а најмањи проценат испитаника (14,63%) сматра да су најприкладнији тродневни семинари у трајању од 20 до 24 сата.

Проблеми који прате реализацију акредитованих програма усавршавања

У периоду реализације стручног усавршавања наставника путем акредитованих програма могло се очекивати да постоје недостаци који утичу на квалитет реализације. У овом истраживању испитаници су процењивали заступљеност појединих проблема у реализацији програма на нумеричкој скали од 1 до 5, где се 5 везује за највећу присутност проблема, а 1 за најмању. Резултати су показали да је као најзаступљенији проблем недостатак финансијских средстава, затим велики број информација које се саопштавају и неуједначеност група учесника према интересовању за теме, затим велике групе учесника и недовољна употреба наставних средстава, затим недовољно подстицање и подршка у иновацијама у настави, уопштен приступ проблемима који се обрађују и једнолична предавања која нису везана за праксу. Као најмање присутан проблем испитаници су навели неприпремљеност реализатора програма и недостатак комуникације са реализаторима. Може се закључити да су учесници усавршавања има-

ли позитивно искуство и добру сарадњу са реализаторима програма.

Дискусија резултата

Резултати указују на различите карактеристике модела стручног усавршавања путем акредитованих семинара. На основу процене васпитача, наставника основних и средњих школа о успешности овог модела и процени колико су задовољни овим моделом, може се закључити да постоје пропусти у реализацији акредитованих програма. Мотивисаност за укључивање у акредитоване програме код све три групе испитаника постоји, имајући у виду да више од једне трћине испитаника имају преко 100 сати усавршавања за пет година.

Када је у питању успешност реализације и допринос програма усавршавања, резултати су показали да се предност даје доброј комуникацији између учесника и реализатора програма, као и допринос стицању знања и могућност примене у раду, што би и требало да буде основна сврха програма усавршавања. Потребе за садржајима програма се разликују с обзиром на то у којој су образовној установи испитаници запослени. Међутим, ипак се као приоритети наводе садржаји из области процеса учења ученика и то: методе успешног учења и мотивација за учење. То донекле указује и на могуће проблеме са којима се наставници суочавају у свом раду, па су им потребна додатна знања и умења да их превазиђу и унапређују свој рад у тој области.

Као најчећи проблеми у реализацији акредитованих програма наводе се материјална средства, велики број информација које се нуде учесницима као и неуједначеност група према потребама и искуству. Препоруке које произилазе из ових наведених проблема односиле би се на добру припрему и структурирање група учесника у програмима, тематске структуре програма базирати на потребама учесника и актуел-

ности садржаја у контексту образовних потреба уопште и примењивати савремена наставна средства у реализацији програма.

Закључак

Концепција стручног усавршавања наставника путем акредитованих програма остварује се у пракси као законска обавеза. Охрабрује чињеница да има наставника који су остварили и више сати усавршавања него што их закон обавезује, што указује на постојање мотивације, отвореност и самоодговорност за сопствени развој.

Наставници и васпитачи сматрају да је овакав модел усавршавања успешан, али да процена квалитета зависи од постављених стандарда који се односе на програме усавршавања. Оцењивање карактеристика програма је позитивно, нарочито квалитет рада реализатора програма и подршка која се учесницима пружа. Оно што омогућавају програми, а важно је за учеснике односи се на применљивост стечених знања. Слабост оваквог модела усавршавања је

непостојање систематског праћења и евалуације програма (процеса реализације и ефеката код учесника).

Потребе васпитача и наставника за садржајима усавршавања су различите и условљене су првенствено узрастом ученика (деце), претходним искуством као и институционалном средином из које долазе. Најадекватнији програми усавршавања ограничени су временским трајањем од 1 до 2 дана, мада ефективност програма не одређују само време већ и распоређеност садржаја и оствареност предвиђеног циља и исхода у том временском периоду.

Проблем стручног усавршавања наставника и модели организације представљају широко поље за истраживање и приступ из различитих перспектива. Закључци до којих се дошло у овом истраживању указују да је неопходан систематичан и озбиљан приступ проблему усавршавања наставника, нарочито када је реч о моделу примене. Квалитет програма усавршавања такође може бити веома важан проблем кога треба истраживати и утврдити критеријуме и стандарде који га одређују.

Литература

- Бјекић, Драгана (1999). *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.
- Влаховић, Бошко (2002). Припремање и усавршавањенаставника код нас, *Педагогија*, 57, 3, 46–61.
- Кундачина, Миленко (2007). Теоријско-методолошки приступи у проучавању и истраживању стручног усавршавања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника - историјски аспекти*. Ужице: Учитељски факултет, 281–292.
- Кундачина, Миленко (2008). Акредитовани програми као облик стручног усавршавања наставника. У: *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*. Ужице: Учитељски факултет, 93–106.
- Кундачина, Миленко и Стаматовић, Јелена (2010). Потребе наставника за дидактичко-методичким образовањем у акредитованим програмима стручног усавршавања. У: *Образовање и усавршавање наставника–дидактичко–методички приступи*. Ужице: Учитељски факултет, 105–116.
- Маринковић, Снежана (2010). *Професионални развој наставника и постигнућа ученика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Николић, Радмила (2008). Усавршавање наставника унутар школе. У: *Образовање и усавршавање наставника–облици и модели*. Ужице: Учитељски факултет, 107–120.

- Пешикан, Ана., Антић, Слободанка и Маринковић, Снежана (2010). Анализа концепције стручног усавршавања наставника у Србији: прокламовани и скривени ниво (I део). *Настава и васпитање*, 59, 2, 287–296.
- Савићевић, Душан (1989). *Концепција образовних потреба у андрагогији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за педагошка истраживања, Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Стаматовић, Јелена (2006). *Програми и облици стручног усавршавања наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
- Стаматовић, Јелена и Рогич, Александра (2008). Праћење и евалуација стручног усавршавања наставника. *Иновације у настави*, 21, 1, 98–110.

Summary

With the aim of for qualitative changing the system of professional development of teachers, it is necessary to continuously check and research in this field. The work contains thoughts and estimation of pre-school teachers, primary and secondary teachers about the development by the means of accredited programmes and possible changes in the concept. The empirical research has been done with the sample of 786 interviewees with the following structure: 107 (13.61%) pre-school teachers, 507 (64.50%) of primary school teachers and 172 (21.88%) of high school teachers in the five regions of the Republic of Serbia. Results of the research show that teachers are mainly motivated to participate on the voluntary basis in the programmes of development. Teachers are satisfied with the model of accredited programmes and good communication between the realisation and participants and because they gain knowledge which they can apply in their work. Needs for teacher development are conditioned by the position in the educational institution in which interviewees are employed (pre-school institution, primary or secondary school). Problems of realisation of the accredited programmes, according to the thoughts of the interviewees are connected to the structure of the group which attends the programme, shortage of material means for attending and disharmony between contents and needs of the participants.

Key words: professional development of teachers, accredited programmes.



др Мирко Дејић¹
Учитељски факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Систем мера у Библији

Бој је све уредио с мерама, бројевима и уџезима
Соломонова Књига мудрости, 11, 20

Мерила и њихези љави од Господода су,
и све камење у Тобоцу његово је дјело
Сол. Прич. 16,11



Резиме: Циљ рада јесте систематизација јединица за мерење у Старом и Новом Завету (Библији) и приближно одређивање њихових вредности, љедано уџврђеним стандардима важећег Међународног система мерних јединица. Изнеће мерне јединице у Библији и њихови односи ће олакшати читаоцима разумевање љојавног и метафизичког света који је тамо описан. Наставници и ученици ће наћи мноштво релативних мера и схватити љошребу увођења јединствене мерне системе, што је методички љућ формирања љојмова везаних за мере и мерења. У раду су обрађене библијске мере за дужину, љовршину, масу и зајремину, као и новчане јединице.

Кључне речи: мера, Библија, дужина, маса, зајремина, новац.

Увод

Поступак којим се сазнаје вредност неке физичке величине зове се *мерење*. *Мерићи* значи упоређивати две истоветне величине (дужина са дужином, маса са масом итд.). При том се једна величина која се упоређује одабира као полазна (референтна) и она представља *мерну јединицу*. Резултат упоређивања (мерења) јесте *мерни број* величине и он показује колико се пута јединична величина садржи у величини коју меримо.



Древне египћанске мере:
Мерачка ширска и широк мерачки

¹ mirko.dejic@uf.bg.ac.rs

Мерење, мере и начин израчунавања мера физичких величина представљале су основу за разумевање појавног света, подједнако од стране прачовека и савременог човека. Мере и мерне јединице јесу тема која се изучава на свим нивоима школовања. Људи су од вајкада мерили величине као што су дужина, површина, запремина, време, маса итд. Прве мерне јединице била су приручна средства и делови људског тела. Кроз историју, све до двадесетог века, постојала је права збрка мера и мерних јединица. Свака држава, па и град, зависно од владара, имали су свој систем мера. Тако, на пример, *инч* (inch) представља укупну дужину три зрна јечма које је из средине јечменог класа извадио краљ Едвард II, 1324. г. Исти краљ је истовремено озаконио и меру *фит* (енг. foot-стопа), као средњу дужину стопала човека. У XVI веку италијански математичар Клавиус (Clavius, 1537-1612) одређује „геометријски фит“, добијен као ширина од 64 јечмених зрна. Овакав начин одређивања јесте тежња за већом тачношћу релативне мере средње дужине стопала. Већи број зрна и узимање њихове ширине, а не дужине, повећава тачност мерне јединице. Основну меру дужине код англо-америчких народа – *јарг* (yard) установио је краљ Хенрих I (1101), а мера је представљала дужину од врха његовог носа до краја средњег прста испружене руке. Често су различите величине мерене мерним јединицама које су имале исти назив. На пример, мерна јединица *ока* (окка-турски), која је употребљавана у Србији, Турској, Босни, Грчкој, Бугарској, Мађарској и Румунији, представљала је јединицу мере за запремину, масу, а често се не зна на шта се мисли. На пример, ако се узме *ока* ракије, ради се о запремини, а *ока* ексера означава масу. *Ока* жита може значити колико жита стане у суд запремине од једне *оке* или жито масе једне *оке*. Овако мерење жита среће се и у Вуковом преводу Новог Завета. Ту Вук, уместо старозаветне мере *кор* или *хомор*, употребљава реч *ока* (Лк 16,6.7).

Ракић, Р. (2002:131) сматра да је реч *ока* узета уместо мере *ефа*, која је била десети део *хомора*. Данас се на војвођанским пијацама продаје *лишар* пасуља, мислећи на пасуљ који стане у суд од једног литра. Када су мерне јединице установљене, чуване су по храмовима, а њихова погрешна примена строго се кажњавала, јер се сматрало да се на тај начин руши државни систем. Скуп основних јединица мерења физичких величина (дужина, маса, време, температура итд.) чини *систем мера*. Све до 1875. године, од епохе до епохе, од земље до земље, постојали су различити системи мера. Да би се избегли проблеми у трговини и економији међу различитим земљама, мерне јединице се уједначавају и прихвата се метрички систем. Последњи у низу дотеривања заједничког метричког система представља SI-систем (Sistem International D'Unites), прихваћен на XI генералној конференцији о мерама и тековима 1960. године. Те године уводи се *Међународни систем мерних јединица*.

Свето Писмо, Стари и Нови Завет, „Књига над књигама“, како им се често указује на значају, представља веома сложено написане текстове пуне симболике, мудрости, поезије, историје, филозофије, науке итд. У „Књизи над књигама“ свако може да утоли жеђ за било којом духовном потребом, било да тражи утеху у Богу или да тражи сазнања која ће му омогућити да схвати себе и свет око себе. Да бисмо разумели *Библију* и приближили је схватању савременог човека треба да познајемо библијски систем мера и да те мере транспонујемо у SI систем мера. На тај начин схватићемо колика је, рецимо, грандиозност Нојеве лађе (1 Мој 6,15), чије су димензије мерене у лактовима, или колика је велика вредност таланта (2 Мој 38,25; Мт 18,24) које је господар дао својим слугама крећући на пут (Мт 25,14-18) итд. Извор библијског система мера и мерења представљају египатска и вавилонска култура. Велику тешкоћу у повезивању библијских мера са данашњим представља не-

достатак стандардизованог система мера Старог света. Мере су варирали од подручја до подручја, од епохе до епохе, иако су често имале исти назив, вредност им је зависила од тога под чијом су влашћу били Јевреји. Тешкоћа је и та што се данашње преведене вредности библијских мера разликују међу собом, зависно од аутора и извора који презентују ту меру. Такође, мерне јединице за мерење исте величине су прављене различито, а често је иста мерна јединица служила за различите величине, на пример, масу и монету. Иако су постојале стандардизоване мере, на пример за дужину: *лакаш*, *ирсш*, *длан* итд., њихова релативност, јер су зависиле од величине делова људског тела, онемогућава нам тачно превођење у данашње мере. И данас у реченици „имати различите *аршине*...” подразумева се различито вредновање исте ствари. Растојање се често мери и даљином добацивања стреле, или временском мером (дан хода итд.). Називи мера често представљају називе судова у којима су држане. На пример, *Гомор* (сноп) (3 Мој 27,16) представља магарчев товар. *Ефа* (2 Мој 16,36) је био суд, затворен поклопцем и обухватао је око десетину гомора. *Ин* (2 Мој 29,40) представља шестоструку количину течности коју човек може да попије дневно. Из тог разлога, мере које презентујемо треба узимати као приближне. На неким местима у *Библији* се спомиње мера за коју не можемо тачно да одредимо о каквој се мери ради. Тако се, рецимо, спомиње „камен мерачки у руци Зоровавељу“ (Зах 4,10). Вероватно је „камен мерачки“ нека дужинска мера, направљена од чврстог материјала. Неке мере се појављују само у одређеном периоду и више их нема. Захваљујући томе, научници одређују време дешавања радње коју описује текст у коме се појављује одређена мера, а текст је могао да пише само савременик догађаја. Једну такву меру за масу и новчану јединицу коју су Израелци користили за време Судија наводи Боровић П. (1988:664). Мера се зове *џим*. Она се спомиње само на једном месту у *Библији* (1 Сам 13,21),

али преводи *Библије* је не наводе. Према Боровићу (1988:679) наведени стих би у преводу гласио: „Цена је била 1 *џим* за раоник и за пијук“. Како до скоро није постојао никакав податак о овој мери преводиоци су је преводили произвољно. Тако, према преводу Ђ. Даничића, стих 21 гласи: „И бијаху се затупили раоници и мотике и виле тророге и сјекире, и саме остане требаше заоштрити“. Ипак, пронађен је камени тег са натписом *џим*, који потврђује аутентичност библијског текста. Колико су поштоване мере у библијско време говори и то да је непридржавање прописа о локалном систему мера строго кажњавано и било је „мрско Богу“ (5 Мој 25,14-15; ПрС 20,10.23; Мих 6,10). Библијски захтев „Немој имати у торби своју двојаку меру, велику и малу“ (5 Мој 25,13) указује на чињеницу да су јединице за масу држане у џеповима, а да би трговци лагали муштерије имали су двојак тегове, једне када су куповали, а друге када су продавали. Тешкоће се јављају и код одређивања оригиналних назива мера, ако се чита само Вуков превод *Нової Завѣѣи*. Тако, рецимо, Вук Карацић доследно начелу да све изразе преведе у духу народног језика, „стадиј“ преводи називом „потркалиште“, који у народу није заживео. У даљем тексту приказујемо библијски систем мера, систематизован по величинама које се мере.

Мере за дужину

Лакаш – јеврејски назив *амах* (1 Мој 6.15; Мт 6,27; Лк 12,25; Јез 43,13) – 40.6 до 66 цм. Представља основну јединицу мере за дужину у једном дугачком периоду Старог света. Појављује се као мера најпре у Египту, а затим и у другим древним народима. То је била дужина од лакта до врха кажипрста. Био је подељен на: 2 *џедља*, 6 *шака* и 24 *ирсша* (Изл 25,10; 1 Цар 7,26; Јер 52,21). Петокњижје наводи висину човека на четири лакта, одакле можемо, утврђујући

средњи стас Јевреја нађених у гробницама, одредити приближну дужину лакта тога времена, која износи око 43.18 цм. Постојали су *мали, обични*, три врсте *средње* и *велики лакат*. О постојању различитих дужина за један лакат сведочанство налазимо у следећем стиху: „А овако заснова Соломун да зида дом Божји: у дужину 60 лаката по старој мјери, а у ширину 20 лаката“ (2 Дн 3,3). Дужине су биле релативне: *авилонски* лакат (обични - 49.5 цм; краљевски - 55 цм), *етиопски* (52.324 цм), *јеврејски* (44.46 цм), *римски* (44.37 цм), *персијски* (обични - 44.1 цм; краљевски-53.2 цм), *ирчки* (48 цм). Споменимо и „Свети лакат“, којим је одређена мера Нојеве лађе и светилишта. Износио је 46.25 цм и обухватао 7 подланица.

Из датих мера и мерења у Библији често можемо да извучемо значајне чињенице везане за историју математике. Такав је и случај броја π . Једно такво мерење, где је мерна јединица *лакати*, налази се и у Старом Завету, када се говори о зидању Соломоновог храма. Храм је био грандиозних димензија. Сматра се да је Соломон имао узора у староегипатским и вавилонским храмовима. Иначе, храм је до темеља срушен 587.г.п.н.е. од стране вавилонског владара Навуходоносара, одкад и почиње израелско ропство. Унутрашњост дворишта у коме је смештен храм описана је у Библији, где се каже да се између храма и жртвеника налази велики умиваоник који се због своје величине назива „мједено море“. Број π налазимо у опису тог умиваоника. Ево тог цитата: „И сали море; десет лаката бјеше му од једног краја до другога, округло у наоколо, а пет лаката бјеше високо, а у наоколо му бјеше тридесет лаката“ (1 Цар 7,23). Дакле, однос између обима и пречника износи $30/10=3$. Ето тог библијског броја из X века пре наше ере. Та приближна вредност за π коришћена је много раније у старом Египту и Вавилону. Како је Соломон за зидање храма имао узора у старом Вавилону, вероватно тај број потиче отуда. Нагласимо да се ради о конкретном мерењу и нема

наговештаја да Библија нуди уопштени одговор да број π представља однос обима круга и његовог пречника за било који круг.

Подланица – јеврејски назив *шефак* (2 Мој 25,25; 1 Цар 25,25; 2 Дн 4,5; Пс 39,5) – око 8 цм. Представља ширину шаке у основи прстију. Јеврејска подланица је највероватније 7.41 цм, а египатска 8.72 цм (Боројевић 1988:666).

Љубитељи коња у Енглеској до данашњих дана уобичавају да висину коња изражавају у длановима. У *Талмуду* читамо: „То, што има три длана около, има један длан у ширини“ (Депман И. 1965:264). То нам сведочи да се у време састављања ове књиге знало да је обим круга приближно три пута већи од пречника. Исти однос, као што смо видели, налази се и у Библији.

Прст – јеврејски назив *есба* (Јер 52,21) – око 19 мм. Прст је био најмања мера за дужину. Представља ширину кажипрста. Јеврејски прст износи око 18.5 мм. Египатски прст износи око 21.8мм. Био је 24. део лакта.

Педаљ – јеврејски назив *зерет* (2 Мој 28,16; 39,9; 1 Сам 17,4; Ис 40,12; Јез 43,13) – око 25 цм. Представља дужину раширене шаке од палца до малог прста. Био је половина *мало* *лакша*. Такође, представља меру од 3 *подланице*, односно 12 *ирша*. Египатски педаљ био је око 26.162 цм, а јеврејски око 22.23 цм (П.Боровић 1988:666). Понекад, по смислу реченице, уочавамо да је у Библији уместо речи *педаљ* наведена реч *лакати*. (Мт 6,27; Лк 12,25).

Веома коришћене мере, које се често спомињу у Библији, мериле су дужину пређеног пута. Ове мере се у литератури спомињу као „мере за пут“. Такве су следеће мере:

Корак (2 Сам 6,13) – око 92 цм.

Дан хода – јеврејски назив *дерек јом* (1 Мој 30,36; 2 Мој 5,3; Лк 2,44) – око 40 км. Представља растојање које пешак пређе за 1 дан. Није јасно колико је то сати, али оријентационо, пешак, мало бржим ходом, може прећи 5 км на

сат. Значи да се под „даном хода“ подразумева пешачење од око 8 сати или више, рачунајући и одмор. Негде (в. Ребић, 1983:122) се сматра да је *дан хода* око 30 км, а представља дужину коју пешак пређе за 7 сати.

Субојни дан хода (Дап 1,12) – око 1 км. Заповест о понашању суботом налагала је најдужи пут који тог дана сме да се пређе. Тај пут је износио 2000 лаката или 1000 великих корака (2 Мој 16,29; 4 Мој 35,5; ИН 3,4).

Трска (Јез 40,5: 43,13) – између 270 и 495 цм (в. Боровић, 1988:668). Представља дужину од 6 лаката. Овај лакат је за 1 педаљ дужи, како је наведено у Библији: „И где, бјеше зид споља око дома, а у руци оном човјеку трска мјерачка од 6 лаката, а лакат бјеше с подланице дужи од обичнога...“ (Јез 40,5). Овај дужи лакат не одговара обичном човеку, већ можда симболише анђеоски лакат, како се наводи у Откровењу: „И размери зид његов на сто и четрдесет четири лаката по мјери човјечјој, која је анђелова“ (Отк 21,17). На древном Истоку је „трска мерачка“ због своје широке употребе стекла значење најопштијег појма мере, *џройиса*. Назив *канон* за црквени *џройис* дугује порекло овој мерној јединици, а слично и акт воље османског султана носи назив *канун*.

Стоја – јеврејски назив *рејел* (5 Мој 2,5; Дап 7,5) – око 31 цм. Представља јединицу мере за дужину величине једног просечног људског стопала. У старом Вавилону користи се у грађевинарству за мерење цигле.

Хват – грчки назив *орџа* (Дап 27,28) – 1.776 м. Представља дужину раширених руку. Њиме се најчешће мерила дубина мора. 1 хват = 4 лакта.

Стадиј (Лк 24,23; Јн 11,18: 6,19; Отк 14,20: 21,16) – *ашички* 177.6 м; *олимпијски* 192.27 м; *народни* 198 м; *римски* 185 м. У Вуковом преводу *Новој Завести* срећемо уместо речи *стадиј* реч *џојркалишџе*. 1 стадиј = 400 великих египатских лаката; 600 грчких стопа.

Иначе, мера за дужину, стадиј, потиче из Вавилона. Представља дужину коју човек нормалним кораком пређе од појаве првог зрака Сунца до потпуне појаве сунчевог диска над хоризонтом. Сунцу је, према астрономским прорачунима, потребно 2 минута за ово. За то време човек може да прође од 185 до 195 м. Грчки математичар Ератостен је у III в.п.н.е. одредио дужину меридијана у стадијима. Одредио је да је дужина меридијана 250000 стадија.

Миља (Мт 5,41) – око 1.5 км. У Вуковом преводу *Новој Завести* срећемо реч *сахашџ*, римску меру која је износила 1000 корака.

Мере за површину

Рал, јарам – јеврејски назив *семеј* (1. Сам 14,14; Ис 5,10). Ова мера је била позната у Египту и обухватала је квадратну површину странице 100 лаката. Јарам земље представља површину која се може са паром волова обрадити за један дан. Другом приликом ова површина је означавала део на коме се може посејати две „мере“ жита (1 Цар 18,32). Једна „мера“ је захватала 7.33 л (Боровић, 1988:669).

Мере за масу

Стари Израиљци, до ропства, као мере за масу употребљавају *шаланџ* и *сикал* (шекел), а Вавилонци користе још и *мину*. У Канаану су се још пре доласка Израелаца употребљавале вавилонске мере. Такође, сиријски кнезови дају порез фараонима према вавилонским мерама, а Египћани то прерачунавали према својим мерама. Називи: талант, сикал и мина употребљавани су и за новац. Тегове су древни људи можда заснивали на зрну пшенице или јечма, али су Египћани и Вавилоњани рано усвојили научнији начин. Могао се посматрати суд чија је запремина израчуната у кубним лактима, а затим установити колико зрна жита одговара количини

воде коју садржи оваква мера. Примерци древних тегова откривени су у Палестини недавним археолошким истраживањима, што у великој мери помаже код превођења на данашње мере.

Талант (2 Мој 38,25; Мт 18,24) – јеврејски назив *кикар*, што би у преводу значило *диск*, јер је био комад племенитог метала, облика диска. *Вавилонски шалант*: краљевски (тежи, облик лава – 60.600 кг; лакши, облик патке – 30.300 кг.); обични (тежи – 58,932 кг; лакши – 29.466). *Јеврејски шалант*, највећим делом историје тежио је 34.2 кг. Новозаветни талант је био нешто лакши (Боровић, 1988:676). Тежина му је варијала од 26.308 до 36.287 кг. Вавилонски *шалант* је вредео 60 мина = 3600 сикала. Овде сусрећемо вавилонски шездесетични систем бројева. Јеврејски талант (пре ропства) имао је 30 мина=3000 сикала. За време ропства користио се вавилонски однос.

Напоменимо да се новац у библијско време није бројао, већ се мерио на ваги. Били су то комади сребра и злата, а према вредности масе добијали су и назив. Тако је и талант, са једне стране мера за масу, пре свега драгоценог метала, али представља заправо новчану јединицу. Вредност таланта је износила 6000 драхми.

Мина (1 Цар 10,17, Језд 2,69; Немија 7,71,72; Јез 45,12; Лк 19,13) – јеврејски назив *минех*. Маса мине је била различита од народа до народа: јеврејска је имала око 570 гр, египатска око 438 гр, феничанска 469 гр, вавилонска око 50 гр. Вавилонска мина је имала 60 сикала. Мина Блиског истока је имала 50 сикала док су други народи користили вавилонски однос, при чему је мина имала 60 сикала. Јосиф Флавије (према Глумац, 1999: 168) наводи да је израиљска мина износила око 2 римске фунте (820 гр). При ископавању у Палестини (Боровић, 1988:676) пронађена је мера на којој је писало 8 мина. Овај тег је био масе 4565 гр. Према овоме, мина је била масе 570.625 гр.

Сикал (2 Мој 38,24-26; 3 Мој 27,25; Јез 45,12) – јеврејски назив је *шекел*. Маса му је варијала од 10 до 16 гр. Израиљци су имали *обични сикал*-11.41 гр и *храмовни (свети) сикал* – 16.8 гр. Обични сикал се употребљавао у свакодневном животу, а храмовни при процени жртвених животиња или при изградњи светиња (2 Мој 38,24-26; 3 Мој 27,25). Израиљци су сикал делили на 20 *џера* (4 Мој 3,47: 18,16; Јез 45,12). Спомине се и $\frac{1}{2}$ сикала (јев. *бека*) (1 Мој 24,22, 2 Мој 38,26), $\frac{1}{4}$ сикала (1 Сам 9,8). У Библији се наводи да је Соломон куповао коње за 150 сикала сребра, а кола за 600 сикала сребра (1 Цар 10,29).

Гера - јеврејски назив *џерах* значи *зрно*, *џасуљ* (4 Мој 3,47:18,16; Јез 45,12) – око 0.6 гр. Гера је била најмања мера за племените метале. Маса се процењивала према јечменим зрнцима. Код Даничића је „герах“ једном преведен са „новчић“ (2 Мој 30,13). Овакав превод је неправилан, јер се ради о мери масе, а не о апоенском предмету.

Литар (Јн 12,3; 19,39) – око 320 гр.

Мере за запремину (суве и течне материје)

Хомор – јеврејски назив је *хомер* (Јез 45,14) – 364.4 л. Уобичајена величина око 220 л. Делио се на: 2 *лешека*, 10 *ефа* или *ваџа*, 30 *сеа* (копања), 100 *џомора*, 180 *кава* и 720 *лоџа*. Овде можемо уочити употребу два бројевна система при датим односима мера: египатски – декадни (хомор:ефа:гомор=1:10:100) и вавилонски-сексагезимални (летек:сеа:кав=2:30:180). Три последње мере се не спомињу у Петокњижју. У Библији се на неколико места уместо назива *хомор* спомиње назив *кор* (1 Цар 4,22: 5,11; 2 Дн 2,10: 27,5; Језд 7,22; Јез 45,14). У Новом завету *кор* је преведен са *ока* (Лк 16,7). *Ока* се спомиње и у Отк 6,6.

Лешек (Ос 3,2) – пола хомора, око 110 л. Приликом превода Вук Караџић не оставља

јеврејску реч *лешек* у свом оригиналном значењу, већ је преводи као *лола хомора* (Ос 3,2). Наведени стих у Библији гласи: „И купих је за петнаест сикала сребра и гомор и по јечма“. Овде уместо речи „гомор“ треба да стоји реч „хомор“.

Ефа – јеврејски назив је *ефа*, али само име је египатског порекла (2 Мој 16,36; 2 Мој 29,40; Суд 6,9; Јез 45,11) – У најдужем периоду износила је 22 л. Представља десети део хомора, а дељена је на 3 *копање*, 6 *ина*, 18 *кава* и 72 *лоџа*.

Ваш (Бат) (1 Цар 7,26,38; 2 Дн 2,10: 4,5; Језд 7,22; Јез 45,10.11.14) – ова мера се у Библији изједначава са *ефом* (Јез 45,11:24) и у најдужем периоду износи 22 л. Обухватао је десети део кора. У Лахису су пронађене посуде са јеврејским именом за ову меру (Боровић, 1988:671).

Ветро – грчко име је *метиретес* (Јн 2,6) – ако се усвоје нека мишљења (Боровић, 1988:673, Глумац, 1999: 171) да је то мера старозаветног *ваша*, онда обухвата око 22 литра.

Копања – јеврејско име је *јаех* (Мт 13,33). Запрема око 7.33 л. Представља тридесети део хомора и трећину *ефе*, 2 *ина*, 6 *кава* и 24 *лоџа*. Реч копања је на неким местима преведено као *мера* (1 Цар 18,32; 2 Цар 7,1.16.18). У 1 Сам 25,18 спомиње се и *мерица*, која вероватно представља копању. Новозаветна мера *копања* (грчки – *сашон*) (Мт 13,33; Лк 13,21) обухвата око 13 л. Уместо речи копања спомиње се и реч *сеа* (Ракић, 2002:131; Ребић, 1983:123).

Ин – египатског је порекла (егип.-*хин*) (2 Мој 29,40: 30,24; 4 Мој 15, 4.5.9) – 6.072 л. Најчешће је то била запремина од 3.67 л. Обухватао је 3 *кава*, 12 *лоџа*, 60-ти део хомора.

Кав – јеврејско име је *каб* (2 Цар 6,25) – вреди 4 *лоџа*, а био је 180. део хомора, осамнаести део *ефе*. Ако се прихвати да је хомер највећим делом постојања обухватао 220 л, онда је запремина *кава* 1.22 л. Кав се у Библији спомиње само на једном месту (2 Цар 6,25).

Лоџ (3 Мој 14,10.12.15.21.24) – представља дванаестину *ина*, седамдесет други део *ефе*, а седамсто двадесети део хомора. Обухватао је 0.305 л. Ово је најмања јеврејска запреминска мера.

Гомор – јеврејско име је *омер*, спомиње се само у Петокњижју (2 Мој 16,16.18.32.33.36) – око 2.2 л. Представља десетину *ефе* или стотинку хомора. Код Даничића, поред речи *гомор* среће се и другу реч за исту меру, а то је *десетина* (јев. – *исарион*). Тако се среће *десетина ефе* (2 Мој 29,40; 4 Мој 28,5), а и само реч *десетина* (4 Мој 28,9).

Суд – грчка реч *могиос* (Мт 5,15; Мк 4,21; Лк 11,33), обухвата око 1.09 л.

Новац

Назив за новац и ваге код старих Јевреја били су исти. Разлог је тај што се новац није бројао, него се мерио (1 Мој 43,21; Јер 32,10). Када се трговало, плаћало се комадима племенитог метала, сребром и златом. Тако је Јаков купио комад земље у Сихему за 100 „комада новца“ (1 Мој 33,19). Вероватно је новац имао одређен облик и величину која је била и одређене мере (Суд 17,2; 1 Сам 2,36; Јер 32,10). До Давида употребљавао се сребрни новац, а касније златни. Комади (новац) измереног метала добијали су назив према одређеној маси. Основна новчана јединица код Израелаца био је *шекел*, а код Вавилонаца *мина*. Колико је чега могло да се купи за тај новац тешко је одредити, јер се вредност комада стално мењала. Тако, рецимо, једна овца или коза стајала је 2 сребрна сикла, бик 15-20, а комад земље који ј купио Аврам, плаћен је 400 сикла (1 Мој 23,16), мада у Библији не стоји колики је то комад земље. После вавилонског ропства у оптицају је био персијски новац *грам* (Језд 2,69; Нем 7,70.72). У хеленистичко доба користи се грчки новац, сребрна *драхма* (Лк 15,8, овде је преведена са *динар*), *дидрахма*, вредност две драхме (Мт 17,24) и златни и

сребрни *сџарџер* (Мт 17,27). Сребрни стартер вредео је 4 драхме, а златни 20. У Исусово време сваки Израелац је морао давати Храму порез од једне дидрахме. Коришћени су још *мина* и *џалани*. Најмањи грчки новац била је *лейџа* (грчки-*лейџон*). Овај новчић је познат по сиромашној удовици која је Храму приложила само две лепте, које „чине један *кодранџ*“ (Мр 12,42; Лк 21,2). У току владавине римског царства у западним земљама царства употребљавана је монета *динар* (Мт 10,29; Лк 12,6; Лк 15,8), односно денар (грч. *денарион*, хебр. *динар*). Римски новац често се звао *драхма*, јер је динар имао вредност једнаку драхми. Кованице су биле од сребра. Маса му је најпре била 4.55 гр, а онда 3.898 гр. Златни динар вредео је 25 сребрних. Један динар имао је 10 *аса* (лат. *асариус*, гр. *асарион*). У време Христово 1 динар = 16 *аса*. Овај термин је код нас погрешно преведен са *динар* (Мт 10,29; Лк 12,6). Ас је кован од месинга. Петина аса звала се „*quinarius*“, а четвртина „*quadrans*“. Такође, речју *динар* означен је и *диџондиус* (Лк 12,6), који је вредео 2 аса (отуда и назив). У Новом Завету, у време Христа, помиње се и *џрош*. Грчко име за ову врсту монете је *денарион*, а латинско *denarius*. Једна дневница радника у пољу износила је 1 грош (Мт 20,2-13), а Самарјанин је платио 2 гроша за рањеника (Лк 10,35). Први прави ковани новац појавио се у Лидији у западној Турској, око 650 г.п.н.е. То су били мали комади метала у облику пасуља, смеша злата и сребра са печатом лавовског знака краља Гига на једној страни, а на другој су биле ознаке које су представљале масу комада и потврда о чистоти масе од које је изливен комад. Златни новац на Блиском истоку ковали су само цареви, а сребрни и владари покрајина. Како су Јевреји ретко када имали своју независност (одведени су у Вавилон, били су поданици Персије, Грчке, Рима), то су имали мало кованог новца. Макавеји су 140.г.п.н.е. имали бакарни новац са јеврејским натписом и симболом пехара и лимуна. У храм се могао уносити само овај новац. Прве

новчиће од сребра Јевреји кују у време побуне против Римљана, 66. г. У Јерусалијски храм могао је бити унет само јеврејски новац. Из тог разлога постојали су мењачи новца (трговци), који су уз одређени проценат (око 12 зрнаца сребра) мењали несвети за свети новац (Мт 21,12: 25,27; Мк 11,15, Јн 2,15).

Закључак

Покушали смо да направимо попис мера у Библији и изнесемо њихове вредности преведене у савремени систем мера. На крају овог скромног рада увиђамо велику релативност уложеног труда. Због искључивог ослањања на преводе Старог (Ђ. Даничић) и Новог Завета (Вук Стеф. Карацић) изнети називи мера нису увек добро преведени. Нарочито је Вук Карацић јеврејске и грчке називе (преузете највероватније од Египћана и Вавилонца) преводио на домаће, кад год је то било могуће. Код Даничића ово није уобичајено, али се срећу погрешни називи, а понегде и више назива за исту меру. Недостатак оригиналних модела мерних јединица отежава тачно преводиће библијских мера у савремене, што проузрокује да су представљене вредности библијских мера различите, од аутора до аутора. Само у ретким случајевима, када је пронађена стара мера, вредности у савременим јединицама се поклапају код различитих аутора.

На крају истакнимо чињеницу да се српске старе мере, од којих се неке употребљавају и данас, срећу на многим местима и у српском преводу Библије. Неке старе српске мере се појављују у Библији, јер су преводиоци (Ђ. Даничић и В. Карацић) нашли да су оне адекватне оригиналима. Други разлог, по нашем мишљењу, није тај што смо ми наследили стари систем мера од Вавилонца и Египћана, већ што су народи широм земаљске кугле, за мерење користили оно што им је било најближе: делове људског тела, као и просторне релације које су

их окруживале. Неки називи су код нас дошли са Турцима, као што су *аршин* и *ока*. Аршин може бити замена за *лакати*. Од старих мера, неке се срећу у Библији, Срби су имали у употреби: за дужину – *аршин* (лакати), *хвати*, *стоја*, *педаљ*,

врста, *палац*, *црта*, *шачка*; за површину – *јуиро* (рал, дан орања, плуг), *ланац*, *дулум*, *мошника*; запремину – *ока*, *ведро* (аков), *мерица*; за масу – *унца*, *кантар*, *ока*, *шака*, *преириш*, *нарамак*, *бреме* итд.

Литература

- Боровић, П. (1988). *Библијски приручник 2*. Београд-Загреб: Препород, Знаци времена.
- Глумац, Д. (1999). *Библијска археологија*. Београд-Србиње: Богословски факултет у Београду, Академија Св. Василија Острошког у Србињу.
- Депман И. Я. (1965). *История арифметики*. Москва: Просвещение.
- Јанковић, З. (1988). *Лексикон мјерних јединица*. Загреб: Школска књига.
- Ковачев, Д. (2005). *Тежине и мере* (превод текста Х. Потера из Међународна стандардна библијска енциклопедија – Тежине и мере), Web: dusankovacev.wordpress.com/2009/10/29/тежине-и-мере/.
- Олехник, С.Н., Нестеренко Ю.В., Потапов М.К. (1985). *Старинные занимательные задачи*. Москва: Наука.
- Отеровић, Ј. (2005). *Библијски земљопис*. Београд Партенон; Шабац: Културни центар.
- Ракић, Р. (2002). *Библијски речник*, Београд: Златоусти.
- Ребић, А. (1983). *Библијске старине*. Загреб: Кршћанска садашњост.
- *Свето писмо Старог и Новог завета* (превод Старог завета: Ђ. Даничић, превод Новог завета В. Карацић), Библијско друштво, Београд, 1974.
- Рмуш, М.(прочитано на Википедији, јануар,2012). *Мере средњовековне Србије*, alas.matf.bg.ac.rs/~zlucic/view_doc.php_id=628.
- *Common Biblical Units of Measurement*, <http://www.biblestudy.org/beginner/bible-weight-and-measures.html> (април, 2011)
- [Sr.wikipedia.org/Sr/Xvat_\(мера_за_дужину\)](http://Sr.wikipedia.org/Sr/Xvat_(мера_за_дужину)), јануар, 2012.
- Чарнић, Е. (превод и тум.) (1986). *Еванђеље по Јовану*. Крагујевац: „Каленић“.

Summary

The aim of this paper is systematisation of measurement units in the Old and the New Testament (the Bible) and approximate determination of its values, seeing from the determined standards of the International system of the measure units. Given measure units in the Bible and their relations will make easier to readers comprehension of the factual and metaphysical worlds which is described there. Teachers and students will find many relative measures and understand the need for introducing a unique measurement system and this is methodological way of forming terms concerning measures and measuring. In the paper, we have discusses the measures for length, area, weight and volume, as well as money units.

Key words: *measure, the Bible, length, weight, volume, money.*

Оригинални
научни рад

мр Жељко Цунић¹, др Марија Цунић

ЈУНИС, Универзитет у Нишу
Економски факултет у Нишу



ScoPe систем за електронско учење у амбијенту практичних заједница²

Резиме: Циљ рада је да се истраже ефекти друштвеног повезивања на процес образовања и да се тестира одрживост идеје о слободној размени знања у студентској популацији, путем развоја посебног система електронског учења, који се заснива на принципима виртуелних практичних заједница. Осим теоријске анализе литературе о практичним заједницама, у раду је методом студије случаја описан процес развијања студентске практичне заједнице (*ScoPe*), као амбијента за електронско учење који подржава слободну размену знања, интегрираног са postojećim системима за управљање курсевима. Најважнији резултати истраживања односе се на креирање и имплементацију персоналног амбијента за учење у оквиру друштвене заједнице за електронско учење, кроз дефинисање њеног функционалног дизајна, израде архитектуре система и имплементације одговарајућих сервиса. Дефинисањем улога чланова заједнице омогућено је њихово повезивање у оквиру доменских заједница и њихово еволуирање кроз процес учења. У раду је развијен и сценарио по коме би заједница требало да функционише у пракси. Закључак је да *ScoPe* представља карикатуру која недостаје да би се процес електронског учења потпуно заокружило с обзиром да се у postojećim системима електронског учења концепти друштвеног учења не примењују у довољној мери. Будућа истраживања биће усмерена на ширење заједнице и обезбеђивање њене одрживости, а као један од кључних фактора успеха посебно ће се анализирати могућности имплементације система за мерење поверења у чланове заједнице.

Кључне речи: практичне заједнице, електронско учење, виртуелне друштвене заједнице, друштвено учење, друштвено умрежавање.

¹ z.dzunic@ni.ac.rs

² Рад је реализован у оквиру пројекта бр. 179066, под називом Унапређење конкурентности јавног и приватног сектора Србије умрежавањем компетенција у процесу европских интеграција Србије, који финансира Министарство науке и технолошког развоја републике Србије.

Увод

Електронско учење представља концепт учења подржан рачунарима, који је већ дуже време присутан у савременим образовним системима и чије су предности и недостаци детаљно анализирани са различитих аспеката (Anderson, 2008). У данашње време није реткост да се системи за електронско учење у оквиру модерних образовних институција користе као основни вид едукације, а не само као подршка класичном процесу учења. При том постоји велики број алата који омогућују имплементацију овог концепта као што су *Moodle*, *Blackboard* и други.

Намеће се питање да ли се коришћењем оваквих система може доћи до целовитог решења процеса образовања. Анализом већ имплементираних система, као и анализом сервиса који тренутно стоје на располагању на Универзитету у Нишу, уочено је да поред дистрибуције објеката за учење и одговарајућих механизма за евалуацију знања, студенти недовољно користе многе сервисе за колаборацију, као што су форуми и слично, кроз које би се постигао ефекат тзв. *заједничког учења*, односно учења кроз пример или учења на основу искустава.

С друге стране, позната је теорија по којој социјални и културолошки фактори остварују јак утицај на процес развоја неке индивидуе (Vygotsk, 1986). Људи константно уче од других који се налазе у њиховом окружењу. Сличну теорију су поставили Лејв и Венгер (Lave & Wenger, 1991), под називом *Situated Cognition*, а у којој је изнет концепт практичних заједница (*Community of Practice*). Учење, као што је наведено у Венгеровој визији практичних заједница (Wenger, McDermott & Snyder, 2002), остварује се углавном кроз друштвену активност. У таквом амбијенту студенти стичу своја знања и компетентност кроз повезивање и припадност заједницама у оквиру којих могу остваривати своје интересе и делити знања са другима.

Са развојем технологија, људско окружење добило је сасвим нову димензију. Све више се говори о дигиталним заједницама, односно друштвеним мрежама различитих намена које су доступне на вебу (*world wide web*). И сам Тим Бернерс Ли је рекао да је веб више друштвена креација него техничка, направљена управо ради социјалног ефекта, са циљем да помогне људима у заједничком раду а не да им служи за забаву. Он сматра да је ултимативни циљ веба да помогне и побољша нашу веб егзистенцију у свету (Berners, 2000).

На бази изнетих чињеница о недовољно израженом друштвеном карактеру постојећих система за електронско учење, с једне стране, као и да се процес учења дешава управо у оквиру дигиталних друштвених мрежа, на Универзитету у Нишу је развијена посебна *online* заједница под називом *ScoPe (Student Community of Practice)* односно практична заједница студената Универзитета у Нишу.

Наша идеја је да развојем практичне заједнице у оквиру система за електронско учење истражимо ефекте друштвеног повезивања на образовни процес и утврдимо да ли је идеја слободне размене знања одржива у оквиру универзитетске популације упркос чињеници да је то супротно принципима тржишне привреде, по којима ниједан ресурс, па ни знање, није бесплатно. У оквиру оваког концепта конкуренција се више неће базирати на заштити личног знања већ управо кроз дељење и отворену *online* колаборацију. Чланови заједнице који имају знање и који то знање деле у оквиру заједнице имаће већи рејтинг и самим тим бити конкурентнији у односу на оне који своје знање не деле са другима.

Други аспект нашег истраживања у оквиру формиране заједнице се односи на могућност да се акумулирано знање о знању у заједници искористи за друге врсте повезивања међу људима, првенствено на тржишту радне снаге.

У овом раду ми смо изнели резултате прве фазе истраживања која се састоји од развоја практичне заједнице кроз дефинисање функционалног дизајна амбијента *online* социјалне заједнице. Рад је организован на следећи начин. У првом делу изнете су теоретске основе практичних заједница на којима се базира развој *ScopE* практичне заједнице на Универзитету у Нишу. У другом поглављу је представљена архитектура система као и опис технологија и сервиса у оквиру система. У наставку описане су улоге у којима се појављују чланови заједнице на бази којих је представљен и сценарио електронског учења у оквиру *ScopE* практичне заједнице. На крају рада представљени су досадашњи резултати истраживања примене концепта *online* практичних заједница и друштвеног софтвера у области образовања. Осим тога, представљени су будући кораци у развоју *ScopE* практичне заједнице, посебно имплементација поверења на коме се базира цео концепт и који, по нашем мишљењу, представља кључни предуслов за коришћење оваквих система у оквиру *e-lance* економије.

Практичне заједнице – Community of Practice

Термин *Community of Practice*, односно практична заједница је релативно скоро почео да се употребљава, иако је сам феномен присутан од постанка људи и њихове потребе да уче у заједници. Испоставило се да овај концепт представља корисну перспективу у области образовања и учења. У новије време све је већи број људи и организација у различитим секторима, који се фокусирају на практичне заједнице као кључ за унапређење својих перформанси (Lesser&Storck, 2001).

Шта су практичне заједнице

Према Венгеру, односно његовој теорији о учењу у оквиру заједнице, учење је друштвени процес који се може посматрати кроз ангажовање и допринос сваког појединца заједници. Основна претпоставка теорије о практичним заједницама је да ангажовање и укључивање појединаца у оквиру заједнице представља основни процес кроз који ми учимо и постајемо оно што јесмо (Lave&Wenger, 1991).

Практична заједница представља групе људи који имају заједнички интерес, проблем или пасију у оквиру одређеног домена којим се баве и који желе да стекну знања у одговарајућој области или прошире постојећа знања како би се усавршили у одређеној области (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Учешће у заједници је волонтерско и отворено је за све који су заинтересовани за дату област, односно тему. Заједница се развија на основу заједничког интереса и кроз интеракцију учесника што значи да је заједницу немогуће створити без активног учешћа људи (Wenger, 1998).

Заједнице се могу сматрати практичним заједницама уколико су формиране око одговарајућег домена, имају интерактивне чланове заједнице и поседују дељиво знање односно искуство, при чему се основне карактеристике могу објаснити на следећи начин (модификовано на основу Wenger, 2006 и Clarke, 2009):

Домен – практична заједница има идентитет дефинисан дељивим доменом, који представља интерес свих чланова. Чланство у заједници имплицира посвећеност домену а самим тим и одређени ниво компетенције у датој области. Циљ заједнице је унапређење знања кроз размењу знања у дефинисаном домену.

Заједница – како би испунили своје интересе у оквиру домена, чланови се удружују у заједнице и кроз своје активности и дискусије размењују информације и помажу једни други-

ма. Они граде релације које им омогућавају да уче једни од других. Веб сајт не представља практичну заједницу сам по себи. Такође, исти посао или исто звање не чини практичну заједницу осим ако чланови кроз међусобне интеракције немају могућност да уче једни од других.

Пракса – практична заједница није само заједница интереса односно људи који, на пример, воле одређену врсту филмова. Чланови заједнице су практични стручњаци. Они развијају дељиве ресурсе као што су искуства, начини за решавање конкретних проблема који се често јављају, на сажет и дељив начин. То захтева време и одрживу интеракцију. Размена дељивог искуства би требало да буде мање или више самосвесна.

Виртуелне практичне заједнице – *Virtual Community of Practice*

Пре појаве информационих технологија, термин практична заједница се односио на групе повезаних људи који су углавном живели на истом простору. Са развојем *online* алата, који омогућавају људима да размењују идеје у виртуелном амбијенту, концепт *face-to-face* заједница је обogaћен и проширен виртуелним интеракцијама. Овакве заједнице, које могу да повезују људе који се међусобно познају и са истог су животног простора, али у исто време могу да комуницирају на интернационалном нивоу са анонимним учесницима називају се *online*, односно виртуелним практичним заједницама (*Online Virtual Community of Practice*). Оне укључују *online* платформе у оквиру којих људи деле своје знање и интересе на виртуелној основи, односно кроз *online* комуникацију у одговарајућем домену. Комуникација и дељење знања у том случају су подржани софтверским алатом, који се често назива Друштвени софтвер (*Social Software*), што је приказано на Слици 1. Ови алати омогућују кооперацију и колаборацију без временских и географских ограничења што се сматра кључ-

ним фактором за учење на захтев (*Learning on Demand*), односно правовремено учење (*Just in Time*), а што је једна од карактеристика практичних заједница.



Слика 1. Релације између практичних заједница и виртуелних практичних заједница

Са становишта технолошких захтева, виртуелне практичне заједнице се могу реализовати кроз одговарајући веб сајт у оквиру кога су реализовани сервиси за колаборацију, администрацију чланова, дељиви радни простор, репозиторијум дељивих докумената, претраживање, као и креирање и управљање заједницама и подзаједницама. На тај начин, применом друштвеног софтвера могу да се реализују скоро сви наведени захтеви.

Студентска практична заједница (*ScoPe*)

Идеја о развоју виртуелне студентске практичне заједнице (*ScoPe*) настала је са циљем подршке електронском учењу на Универзитету у Нишу. Заједница с једне стране треба да подржава формално учење кроз везу са постојећим системима електронског учења (у конкретном случају ради се о *Moodle* софтверској платформи за електронско учење). С друге стране, виртуелна практична заједница треба да обезбеди амбијент за неформално учење кроз колаборацију чланова.

ва заједнице и приступ материјалима за учење, који могу бити увезени из других мултимедијалних друштвених заједница (*Youtube, Wikipedia* и слично). Заједница треба да омогући размену знања као и акумулацију знања у оквиру одређених области, што може представљати огроман потенцијал за цео универзитет, нарочито у делу повезивања студената и послодаваца који имају потребе за одређеним профилима кадрова.

Опис *ScoPe* заједнице

У оквиру *ScoPe* заједнице студенти ће моћи да остваре једноставну комуникацију са другим студентима, професорима или институцијама и да на тај начин размењују своја знања у оквиру одређених домена. При том, чланови заједнице могу да буду истовремено ангажовани у раду једне или више подзаједница и да у њима износе своје идеје и сарађују. Поред учења у оквиру заједнице, студентима ће бити на располагању различити ресурси за учење, које ће моћи да унапређују и допуњују на основу сопственог знања, чиме утичу на повећање знања заједнице у целини. У том смислу практична заједница треба да представља амбијент са следећим карактеристикама:

- Активности заједнице су усмерене ка стицању односно дељењу знања;
- У заједници не постоји класичан однос професор-студент већ је акценат на дијалогу чланова заједнице, без обзира, каква је њихова улога у настави (студент може да буде извор знања, да преноси своја искуства и сазнања из једне области а да у другој области конзумира знање);
- Активности заједнице су усмерене ка решавању проблема (*Problem Based Learning*) односно учење се дешава у процесу решавања проблема на који је студент наишао.

Све активности у оквиру практичне заједнице, као што су слање одговора на питања, писање коментара у оквиру активности других чланова, иницирање истраживања и друге, биће акумулиране у дељивом и еволутивном е-портфолиу. Специфична знања стечена на вебу кроз приступ расположивим едукативним ресурсима као што су *Wiki, Weblog*, заједничко учење, дељење и размена знања у заједници, акумулирана у е-портфолиу сваког члана заједнице, могу бити доступна много ширем аудиторијуму заинтересованих послодаваца у односу на личну презентацију коју особа може да оствари. На тај начин активности у заједници и стечена знања треба да постану део много шире иницијативе које у значајној мери могу да промене процес тражења посла и запошљавања а који се у потпуности поклапа са све заступљенијим концептима у економији као што су *freelancing* и ангажовање по пројектима уместо сталног запослења.

С друге стране, познато је да економски захтеви тржишта имају или барем треба да имају значајну улогу у управљању образовним садржајима и процесима. Компаније имају интерес да студенти буду међусобно повезани и да тако у заједници формирају критичну масу за решавање конкретних проблема. Из тог разлога посебан део пројектоване заједнице представљаће компаније односно појединци којима је потребна помоћ у доменима релевантним за заједницу. Циљ заједнице је да овакве активности буду финансијски стимулисане кроз разне видове краткорочне и дугорочне сарадње, чиме цео систем добија економски смисао. На тај начин *ScoPe* практична заједнице може да представља богато *online* тржиште кадрова и пројеката.

Према томе, заједница треба да омогући појединцима да се повежу са другим људима и ресурсима који имају интереса да их упосле или да сами буду упошљени, да деле и користе знања, да оцењују и да сами буду оцењивани. Људи ће у оквиру заједнице бити представљени

кроз помоћ и сарадњу са другим људима и кроз дељење информација и знања, што ће директно утицати на њихов рејтинг у заједници. На тај начин, дељење знања и сарадња у заједници могу постати извор конкурентне вредности који људи сами креирају у односу на друге.

Овај део система представља предмет будућег истраживања у оквиру пројекта развоја *ScoPe* практичне заједнице, с обзиром да су досад завршене фазе пројектовања, имплементације и тестирања софтвера као неопходног амбијента за развој заједнице. У овом тренутку активно се ради на изградњи заједнице и укључивању студентске популације у њен рад, што уједно представља и најважнију фазу у реализацији овог пројекта.

Технологија

При избору технологије за израду *ScoPe* практичне заједнице руководили смо се следећим захтевима: једноставност за коришћење, флексибилност, могућност прилагођавања захтевима корисника и једноставна и ефикасна комуникација између корисника система. Разматрали смо више решења од развоја потпуно новог софтверског производа до имплементације система коришћењем готових решења. Анализом доступних производа у области система за управљање курсевима (*Course Management System*), као што је *Sakai*, система за управљање садржајима као што су *Joomla* и *TikiWiki*, одлучили смо се за *Elgg* платформу за развој *online* друштвених заједница. Избор је сасвим логичан уколико се узме у обзир да је циљ система подршка неформалног учења кроз учење у заједници.

Користећи *Elgg* платформу развили смо заједницу која је оријентисана ка решењу конкретних проблема. Студенти су организовани у мале специјализоване групе у оквиру којих размењују материјале идеје и искуства или постављају конкретна питања и износе проблеме на

које су наишли у свом раду. Поред тога, *ScoPe* платформа је потпуно отвореног типа тако да омогућава повезивање заједнице са постојећим системима за електронско учење као што је *Moodle* (Слика 2) а што је био један од услова имплементације.



Слика 2. *ScoPe* практична заједница у релацији са *Moodle* системом и екстерним ресурсима

Персонални амбијент за учење (Personal Learning Environment) vs. Е-портфолио

Основна карактеристика *ScoPe* практичне заједнице је потпуна оријентација ка корисницима и подржавање свих захтева дељивог учења кроз развој персоналног амбијента за учење. Овај амбијент се може дефинисати као концепт који помаже студентима да контролишу и да управљању сопственим процесом учења. На овај начин студенти могу да:

- дефинишу циљеве учења;
- управљају процесом учења и потребним садржајима;
- комуницирају са осталим учесницима процеса учења,

и на тај начин да постигну планиране циљеве.

Персонални амбијент за учење не представља тип софтвера већ нови приступ у ко-

ришћењу технологија за учење (Attwell, 2007) кроз приступ колекцији бесплатних, дистрибуираних, веб базираних алата, углавном концептрисаних око блогова, који су међусобно повезани и који групишу садржаје користећи *RSS feed* и једноставне *HTML* скрипте (Fitzgerald, 2006). У оквиру персоналног амбијента за учење *ScoPe* практичне заједнице користе се следећи сервиси (Слика 3):



Слика 3. Персонални амбијент за учење у оквиру *ScoPe* практичне заједнице

- Профил корисника (*User profile*) – основа за дефинисање дигиталног идентитета корисника.
- Блог (*Weblog*) – форма веб странице која садржи чланке у хронолошком редоследу које остали чланови заједнице могу да коментаришу.
- Репозиторијум докумената (*File repository*) – омогућава памћење и управљање различитим типовима фајлова у циљу размене знања и идеја.
- Таговање (*Tagging*) – процес у коме чланови заједнице означавају поједине ресурсе како би их на тај начин поделили са осталим члановима заједнице.
- *RSS (RDF Site Syndication)* – технологија која омогућава аутоматско праћење промена на појединим блоговима и другим

сервисима заједнице.

- Контрола приступа (*Access Control*) – омогућава различите нивое приступа садржајима чланова заједнице или група у заједници.
- *Online* заједница (*Online community*) – омогућава студентима размену знања применом различитих (синхроних и асинхроних) алата за комуникацију као што су поруке, форуми итд.
- Претраживање (*Search*) – један од кључних механизма заједнице која омогућава претрагу ресурса без обзира да ли се ради о члановима заједнице или о материјалима за учење.

С обзиром да се *Elgg* амбијент искоришћен за развој *ScoPe* практичне заједнице појављује у литератури у контексту персоналног амбијента за учење, али и као е-портфолио, у овом делу рада утврдићемо релације које постоје између ова два појма. Персонални амбијент за учење (ПЛЕ) представља конкретизацију оперативног простора у мрежи у којој је субјект у центру његове мреже ресурса за учење (Pettenati&Cigognini, 2007). Поједини научници сматрају да е-портфолио представља други начин да се именује ПЛЕ, односно е-портфолио се може схватити као досије о процесу учења који пружа актуелну евиденцију постигнутих резултата. При томе досије је директно повезан са планом за учење (*Learning Plan*), алатом који омогућује управљање процесом учења од стране појединаца, група, практичних заједница или организација. У контексту друштва знања, где су информације основа, е-портфолио пружа могућност за демонстрацију способности студента да сакупља, организује, интерпретира и рефлектује документа и изворе информација. То је алат за континуирани професионални развој, који охрабрује индивидуе да демонстрирају резултате сопственог процеса учења. Према томе, е-портфолио служи као алат

за управљање знањем и он се већ користи у неким институцијама (Baker, 2006).

Међутим, постоје и мишљења да као што персонални амбијент за учење није систем за управљање учењем (*Learning Management System*), е-портфолио није креиран да буде персонални амбијент за учење. По њима главна разлика између ових појмова се огледа у томе што се под е-портфолиом сматра место за препознавање учења и презентацију тог истог учења док се персонални амбијент за учење може сматрати алатом, односно сетом алата не само за презентацију учења, већ за индивидуални или колективни развој репрезентације знања у ширем смислу. Према томе, поједини аутори сматрају е-портфолио алатом, док други подвлаче његову презентациони страну.

Говорити о разликама између ова два појма можда и није баш захвално с обзиром на широк простор у коме се они преплићу и допуњују. Из тог разлога у пројекту *ScoPe*, под е-портфолиом ће се подразумевати презентациони део корисничког процеса учења док ће персонални амбијент за учење представљати амбијент који омогућује процес сазнавања и учења корисника, како у заједници тако и његовог самосталног рада. За *ScoPe* пројекат, овакав приступ је изузетно значајан јер са једне стране ова заједница треба да обезбеди амбијент који ће омогућити лични развој сваког појединца кроз рад у заједници, а са друге стране све активности и промене на том путу морају бити мерљиве и праћене кроз одговарајући дељив и еволутивни е-портфолио.

Улоге у *ScoPe* практичној заједници

Имплементација амбијента за развој практичне заједнице представља само почетак, односно предуслов њеног настанка. Практична заједница почиње свој живот тек када се људи повежу кроз доменске заједнице и активно раде у

оквиру њих. Опстанак и одржање заједнице могуће је само уколико сви чланови имају јасне и оствариве интересе и буду фокусирани на остварење заједничких циљева. Осим тога, од пресудног значаја је и начин на који чланови доживљавају заједницу, колико времена проводе у заједничким активностима као и да ли је она способна да еволуира током времена.

Чланове заједнице можемо грубо класификовати на оне који пружају знање (*Knowledge Providers*) и оне који то знање користе, конзумирају (*Knowledge Consumers*). Једна особа може да у различитим доменима има различите улоге, односно да у оквиру једног домена пружа знање а у другом да буде конзумент. На основу активности коју остварују у оквиру одређеног домена практичне заједнице, чланове можемо да сврстамо у активне, повремене, периферне и екстерне субјекте (Слика 4).



Слика 4. Улоге чланова у *ScoPe* практичној заједници

С друге стране, према знању које поседују у оквиру одређеног домена у заједници, чланови могу бити посматрачи, почетници, експерти, лидери, координатори и спољни сарадници.

Лидери усмеравају остале чланове да буду фокусирани на краткорочне и дугорочне циљеве и да при том, уколико је потребно, подигну

енергију заједнице организовањем нових догађаја и активности.

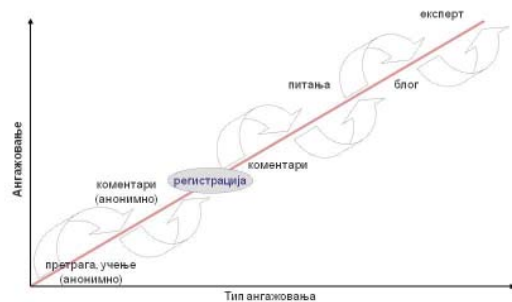
Координатори имају задатак да помажу члановима заједнице, саветују их, повезују са осталим члановима заједнице и константно стимулишу и охрабрују интеракцију између чланова, док експерти представљају стручњаке у одговарајућој области.

Спољни субјекти углавном представљају агенте компаније, менаџере људских ресурса који су задужени да на основу захтева клијената налазе адекватне кадрове, који би били ангажовани у оквиру пројеката или одређених активности. *ScoPe* практична заједница посебну пажњу посвећује управо овом делу и реализацији одговарајућих механизма који ће да омогуће спољним субјектима да једноставно пронађу адекватне кадрове који су им потребни и на тај начин унапреде концепт *e-lance* економије.

Основа заједнице су, наравно, сви њени чланови, без обзира у којој су улози, јер без њих заједница не постоји. Стартујући као новајлије на периферији заједнице, чланови заједнице еволуирају ка просечним корисницима и на тај начин гравитирају ка центру заједнице и у одређеном тренутку постају експерти у одговарајућем домену, добијају централну улогу. Процес еволуције студената у заједници представља процес учења у коме студенти постају све свеснији чињеница о заједници.

Сценарио електронског учења у *ScoPe* заједници

Сценарио електронског учења који подржава *ScoPe* практична заједница базира се управо на сталној еволуцији њених чланова (Слика 5) (Dale, 2009). Следећи пример представља сценарио по ком би заједница требало да функционише у пракси.



Слика 5. Еволуција чланова *ScoPe* практичне заједнице

У оквиру виртуелне практичне заједнице, ментор, односно предавачи могу у потпуности да реализују наставни процес у професионалном смислу, почев од постављања *online* предавања до реализације свих циљева које могу да остваре и у традиционалном *face to face* процесу учења (дисеминација информација, доношење одлука, размена идеја и знања). Ментори, поред постављања материјала за учење у виду лекција организованих у курсеве у оквиру система за управљање знањем, отварају посебне групе и у *ScoPe* заједници за сваки предмет. У групи ментори покрећу различите теме које се односе, на пример, на израду семинарских радова, реализацију колоквијума и слично. За сваку од тема они постављају одговарајуће ресурсе за учење као и услужне информације о самој реализацији предиспитних и испитних активности. Учење и размена знања у таквим групама се реализује кроз неформалне контакте чланова групе. Студенти имају могућност да износе своја мишљења кроз коментаре као и да постављају питања у вези теме које су поставили ментори, чиме активно учествују у раду групе. Кроз коментаре и питања ментори добијају најбољи одзив у вези теме коју обрађују и на тај начин могу да прилагођавају начин презентације како би постигли макси-

малне ефекте у процесу учења. У оваквој организацији ментори имају улогу експерата с обзиром да поседују највише знања у датој области. С друге стране, студенти који су се тек придружили групи могу да кроз питања у оквиру појединих тема, као и анализу додељених материјал за учење добију основна знања у домену којим се баве или да кроз конкретна питања разјасне одређене недоумице на које су наишли приликом учења. На тај начин студенти кроз сарадњу са ментором (односно експертом) добијају корисне информације неопходне за усавршавање. При томе, експерти могу да, према личним амбицијама чланова заједнице, препоруче и друге материјале за учење, као што су *online* курсеви или стручни радови који омогућавају индивидуално усавршање чланова. У процесу учења значајну улогу имају и други студенти који су већ одређено време активни у групи и који су стекли одређена знања од интереса другим члановима. На овај начин, поред формалних, преносе и неформална знања (*tacit knowledge*) стечена у процесу њихове еволуције од почетника ка искуснијим члановима заједнице. Кроз активности у *ScoPe* заједници студенти развијају посебне релације са колегама, професорима, другим студентима. Њихове редовне активности у заједници су одговори на постављена питања, писање коментара у вези својих или блогова других чланова. Осим тога, кроз веблог они износе и проблеме на које наилазе у раду и очекују помоћ од искуснијих чланова заједнице у тој области. Свака активност чланова у одређеном домену се аутоматски рефлектује на њихов дељиви и еволутивни портфолио и рејтинг у тој области. С друге стране, портфолио сваког члана је доступан широј заједници, тако да активнији чланови, односно чланови са већим рејтингом могу бити препознати као потенцијални учесници одговарајућих пројеката.

Закључак и будући рад

У раду су изнети први резултати истраживања у оквиру пројекта *ScoPe*, односно пројекта развоја практичне заједнице студената Универзитета у Нишу. У овој фази имплементиран је персонални амбијент за учење који се базира на *Elgg* софтверу и који има за циљ да унапреди процес друштвеног учења међу студентима као и осталим корисницима система. Студентима у оквиру *ScoPe* практичне заједнице стоје на располагању различити сервиси као што су *Weblog*, *Chat*, *форум*, *online* заједнице које се могу формирати око различитих домена, дигитални идентитет сваког корисника, механизам за претраживање материјала за учење, као и других чланова заједнице на бази друштвеног означавања. Систем је развијен тако да може да идентификује, претражи и препоручи релевантне материјале, као и појединце и заједнице које постоје у оквиру система, а које могу да помогну у решавању појединих задатака за учење на бази профила корисника, као и конкретног задатка за учење. Треба нагласити да је фокус развијене практичне заједнице усмерен ка корисницима и да се унапређењем друштвеног учења очекују најважнији ефекти система. Ипак, *ScoPe* заједница не може се сматрати комплетним амбијентом за електронско учење с обзиром да не представља систем за управљање курсевима. С обзиром да његову отвореност, повезивање са другим стандардним системима за управљање курсевима у области електронског учења не представља проблем, што је доказано кроз интеграцију *ScoPe* практичне заједнице са постојећим *Moodle* системима за управљање курсевима, који већ извесно време постоје на Универзитету у Нишу. Закључак је да *ScoPe* представља карику која недостају да би се процес електронског учења потпуно заокружио с обзиром да се у постојећим системима концепт друштвеног учења не примењује у довољној мери.

Следећа фаза у имплементацији *ScoPe* практичне заједнице подразумева ширење заједнице и обезбеђивање одрживости. Успех развоја *ScoPe* практичне заједнице, а самим тим и целе следеће фазе пројекта, зависи од имплементације поверења у систем. У супротном, *ScoPe* може представљати само модерније издање већ постојећих заједница у оквиру које свако може да каже било шта и у коме корисници немају јасну слику коме треба веровати а коме не. Прва ствар у имплементацији поверења у *ScoPe* практичну заједницу подразумева испитивање који су кључни фактори које корисници узимају у обзир приликом доношења одлуке коме веровати у процесу учења. Атрибути идентификовани на тај начин морају да садрже елементе друштвеног поверења као и индивидуалног поверења. Наиме, познато је да људи верују својим пријатељима, такође и људима које су упознали преко својих пријатеља. Према томе, искористићемо друштвене мреже како бисмо могли да проценимо поверење. Управо такав механизам је могуће остварити у амбијенту семантичког веба с обзиром да се у њему може израчунати поверење сваког чвора у мрежи. С друге стране, у оквиру мреже истражићемо елементе индивидуалног поверења односно поверења које се може приписати самој особи.

Кориснички профил који је у систему представљен кроз ФОАФ онтологију биће про-

ширен идентификованим атрибутима, при чему ће се поверење посебно односити на сваки домен у коме је корисник активан. Информације о поверењу из корисничког профила биће дељиве и еволутивне. То подразумева да ће се све активности корисника у оквиру заједнице одражавати кроз његов профил, а самим биће изложене анализи осталих чланова. На тај начин сваки члан заједнице може да ужива одређене бенефиције на основу свог понашања у заједници или, с друге стране, да сноси негативне последице свог рада. Посебна пажња биће посвећена процесу означавања ресурса мета подацима у оквиру заједнице. Циљ је да се тај процес поједностави и убрза. Корисници увек имају проблем да на прави начин опишу одговарајући ресурс поготово у складу са стандардима семантичког веба. Увођење стандардних онтологија у процес означавања ресурса би било решење семантичке анотације, што би резултирало минимизирањем напора корисника приликом означавања. Увођењем поверења као и онтолошки базираног означавања ресурса створио би се предуслов за развој механизма за тражење и лоцирање експерата у оквиру заједница. Такав механизам ће нам послужити за повезивање *ScoPe* практичне заједнице са спољним економским чиниоцима, што би довело до реализације коначне визије целе апликације.

Литература

- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University. AU Press.
- Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning. *eLearning Papers*, 2 (1)
- Baker, A. (2006). *e-Portfolio, eStrategies for empowering learner*. ePortfolio Conference. Oxford, England.
- Berners Lee, T. (2000). *Weaving the Web: The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web*. HarperCollins Publishers Inc.
- Clarke, L. (2009). The POD model: Using communities of practice theory to conceptualise student teachers' professional learning online. *Computers & Education* 52, 521–529
- Dale, S. (2009). Communities of Practice: turning conversations into collaboration. Retrieved from <http://www.slideshare.net/stephendale/cop-conversations-to-collaboration-presentation>

- Fitzgerald, S. (2006). Creating your Personal Learning Environment. August 3rd *LearnScoPe Workshop*. Australian Technology Park, Redfern, retrieved from <http://seanfitz.wikispaces.com/creatingyourple>
- Lave, J., Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lesser, E., Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, 40(4), 831-841
- Pettenati, M.C. Cigognini M.E. (2007). Social networking Theories and Tools to Support Connectivist Learning Activities. *International Journal of Web-Based Learning and Technologies* 2(3)
- Wenger, E., McDermott, R.E., Snyder, W.M., (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice: a brief introduction*, retrieved June 2008 from <http://www.ewenger.com/theory/>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Rev. & ed. A. Kozulin, Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology Press.

Summary

The aim of the paper is the research of the effects of social connection to the process of education and to test the sustainability of the idea about the free exchange of knowledge in the students' population, with the means of development of special system of electronic learning, which is based on the principles of virtual practical communities. Apart from the theoretical analysis of the references about practical communities, in the paper, by the method of case study, the process of development of the students' practical community (Scope) was developed, as ambient for electronic learning which supports free exchange of knowledge, integrated with the existing systems for course direction. The most important results of the research have been presented in the paper and they refer to creating and implementation of the personal ambient for learning within the social community for electronic learning, with defining its functional design, crating architecture of the system and implementation of the suitable services. Defining roles of the members of the community, their connection within the domain communities was enabled and their evolution through the process of learning. In the paper, the scenario was developed, according to which, the community should function in praxis. The conclusion is that SCoPe represents a part which is missing, so that the process of electronic learning could be complete, considering the fact that in the existing systems o electronic learning, the concept of social learning is not applied sufficiently. Future research will be directed to widening the community and enabling its sustainability, and one of the key factors of success, the possibility of implementation of the system of measuring confidence in the members of the community.

Key words: *practical communities, electronic leaning, virtual social communities, social learning, social networking.*

Кратки научни
прилог

мр Биљана Стојановић¹
Педагошки факултет, Јагодина



Испраживања каузалишета и усвајања појмова у нашој средини

Резиме: Развој способности усвајања појмова и каузалишета представља део интелектуалног васпитања које као бићна компонента хармонијски и целиовито развијене личности има важну улогу у обликовању такве личности. Овладавање научним знањима и појмовима постаје све важнији задатак наставе на свим њеним нивоима и све чешћи предмет научних проучавања. Усвајање појмова је изузетно сложен процес, нарочито у основношколској настави и тражи систематска, целиовита и интердисциплинарна научна проучавања. Та питања се односе на избор, распоред и садржај научних појмова које ученици треба да усвоје на одређеном нивоу наставног рада, на процес усвајања, на утврђивање и вредновање резултата који се постижу. Тражење одговора на ова питања мора обухватити и критичко коришћење, али и превазилажење ограничености postojećih дидактичких и методичких сазнања о садржају и процесу усвајања појмова. У овом раду представит ćemo испраживања која су се бавила овим питањима а која су рађена у нашој земљи, јер нас првенствено интересује како се одвија процес усвајања појмова и каузалних односа код деце у савременим и специфичним условима наших предшколских и основношколских установа.

Кључне речи: усвајање појмова, каузалишета, настава, деци вршић, школа.

Увод

Не само код нас, већ свуда у свету, интензивно се ради на унапређивању наставних програма и садржаја, врше се испитивања и примењује нова, модерна методологија у циљу утврђивања ефикаснијих метода у васпитно-образовном процесу. „Преиспитују се општи и посебни циљеви усмеравања и усмерења, наставни процеси и врсте учења, организација и структу-

ра знања као и евалуација дидактичких метода и ефеката учења. Резултат таквих тенденција су парцијалне или потпуне измене концепције образовања“ (Милановић-Наход, 1981:9).

С обзиром на радикалне промене и интенције у области предшколског и основношколског образовања код нас, једно од важних питања које се поставља пред истраживаче јесте проналажење оптималних метода у постизању позитивних образовних ефеката.

¹ biljanastojanovic23@yahoo.com

Развој способности усвајања појмова и каузалитета представља део интелектуалног васпитања које као битна компонента хармонијски и целовито развијене личности има важну улогу у обликовању такве личности. „Оно означава процес формирања човека као разумног људског бића, развијање интелектуалних могућности, сазнања и способности. Његове битне компоненте су: знање, вештине, интелектуалне способности, култура интелектуалног рада, љубав према истини и деловање у складу с таквим доживљавањем њене вредности“ (Грандић, Гајић, 2001: 28–29).

У овом раду разматраћемо истраживања каузалитета и развоја појмова код деце предшколског и основношколског узраста, па сматрамо да је важно да поменемо дечји вртић и школу, као факторе интелектуалног васпитања који поред породице, других установа и институција, средстава информисања и др. битно утичу на дечји укупан развој.

Дечји вртић као фактор интелектуалног васпитања. Програм васпитног рада у вртићу предвиђа усвајање знања која су деци потребна у свакодневном животу за добру оријентацију у одређеној средини. Упоредо с тим, усвајају једноставне количинске, просторне и временске односе и појмове. Васпитачи много пажње поклањају развијању умења и радних навика код деце кроз различите активности. „Врло важан задатак у служби интелектуалног васпитања у вртићу јесте развијање интелектуалних функција и сазнајних способности деце. Сазнајне способности се најбоље развијају у процесу решавања нових задатака, у којима дете мора применити раније знање и способности да би дошло до нових одговора, да би задатак решило. Уз помоћ таквих задатака развијају се различите психичке функције предшколског детета: изоштравају чула, развија способност перципирања, развија машта, способност мишљења, пажње и памћења“ (Грандић, Гајић, 2001: 37).

Школа као фактор интелектуалног васпитања. Исти аутори наводе да је школа један од најважнијих чинилаца интелектуалног васпитања у животу младих људи. У школи они усвајају систем знања с различитих подручја науке и уметности, технике и производње, сазнају законитости које владају у природи и друштву, усвајају умења и навике и овладавају културом интелектуалног рада, активирају и развијају своје интелектуалне способности, оспособљавају се за самообразовање и постепено обликују свој поглед на живот и свет (Грандић, Гајић, 2001).

Када се говори о предшколском и школском васпитно-образовном систему, реч је о јединственом процесу који је, из неких разлога, само хронолошки издељен на поједине сегменте па према томе, уз све специфичности, мора да одржава континуитет. „Решења се нуде као: Парцијално усаглашавање циљева, метода и организације; Будући парцијално реализовано оваквим решењима се постиже, мањи или већи степен интеграције у појединим сегментима и више формална него суштинска интегрисаност ова два система. Програмско повезивање може бити на нивоу усаглашавања циљева, метода или садржаја. Пример усаглашавања циљева је наш систем где је заправо општи циљ васпитања (развој свестране личности) важећи за све ступњеве система. Концепцијско повезивање предшколског и основношколског васпитања и образовања. Овакво повезивање подразумева суштинско усаглашавање концепције васпитања и образовања која је у основи програма — у погледу филозофских, психолошких и педагошких претпоставки о томе шта је васпитање, функције и природе образовања, природе дечјег развоја и учења“ (Павловић-Бренесловић, 1993:12-13).

Овладавање научним знањима и појмовима постаје све важнији задатак наставе на свим њеним нивоима и све чешћи предмет научних проучавања. То је условљено брзим развојем на-

уке, квантитативно и квалитативно високим резултатима које она постиже. „Усвајање појмова нарочито у основношколској настави, је изузетно сложен процес и тражи систематска, целовита и интердисциплинарна научна проучавања. Та питања се односе на избор, распоред и садржај научних појмова које ученици треба да усвоје на одређеном нивоу наставног рада, на процес усвајања, на утврђивање и вредновање резултата који се постижу. Тражење одговора на ова питања мора обухватити и критичко коришћење, али и превазилажење ограничености постојећих дидактичких и методичких сазнања о садржају и процесу усвајања појмова“ (Цветковић, 1982:5).

Постоје многа истраживања која су се бавила питањем развоја појмова и каузалитета. И мада се не може оспорити напредак у испитивању децјег мишљења, остаје чињеница да постоје велике разлике у досадашњим резултатима и тумачењима и да проблем развитака појмова и каузалитета код деце треба сматрати још увек отвореним.

У овом раду представимо истраживања која су се бавила овим питањима а која су рађена у нашој земљи, јер нас првенствено интересује како се одвија процес усвајања појмова и каузалних односа код деце у савременим и специфичним условима наших предшколских и основношколских установа. То су истраживања која су обавили следећи аутори: Јовичић, Милановић-Наход, Цветковић, Спасеновић, Лазаревић, Будић и Петровић.

Приказ истраживања

Прво истраживање које ћемо представити – *Развићак каузалних односа код деце* – обавио је Јовичић. Овај аутор је желео да прати како се код деце развија способност да појаве које су им као узрок и последица дате у непосредном опажају доводе у узрочну везу посебно, како се раз-

вија децје схватање узрока. Истраживање је обављено са децом предшколског и основношколског узраста на територији Београда.

Задатак испитивања, чије резултате ћемо овде представити, био је да утврди како се развија схватање каузалних односа код деце нашег језика, наших друштвених и културних услова. „Испитивање је требало да допринесе и решењу овог проблема уопште, с обзиром на то да је овај проблем још увек отворен и да су потребна нова испитивања да би се добила потпунија слика о развиту децјег схватања физичког каузалитета“ (Јовичић, 1974:226). Аутор је применио у овом раду методу разговора или клиничку методу. Модификације методе које је Јовичић унео састојале су се у томе да је разговор увек вођен у вези са једним простим физичким огледом који је извођен пред дететом; друга модификација огледала се у варирању огледа како би се детету што рељефније приказали чиниоци појаве чије се објашњење тражи и да се упадљивије истакне веза између узрока и последице. Овакав поступак омогућио је да се не само нешто боље сазнају децја готова схватања него и да се умногоме открије мисаони процес којим дете долази до схватања нових природних појава.

Истраживач је демонстрирао 13 природних појава деци предшколског и основношколског узраста од 2,9 до 13,7 година.

Испитивање је дало следеће резултате:

Нефизички каузалитет (прекаузалитет) не представља ступањ кроз који пролази децје схватање каузалитета. Од одсуства каузалне свесности до потпуног схватања каузалног односа пут води преко разних облика физичког каузалитета. Добијен је извештај број децјих одговора који посматрани с гледишта језичког облика у коме су дати, имају анимистички изглед. Аутор истиче да су детаљнија испитивања показала како је то само начин говора деце иза кога се нипошто не крију права анимистичка схватања.

Дечји одговори и схватања могли су се у овом раду издвојити у неколико основних типова: „први општи тип дечјих одговора карактерише одсуство било каквог схватања узроковања или бар одсуство навођења било каквог узрока за дату појаву. Ови одговори карактеришу по правилу млађу децу [...] Други општи тип дечјег схватања карактерише се навођењем проузроковача, чиниоца који дату појаву изазива, без икаквог покушаја да се наведе начин на који се остварује дејство чиниоца-узрока на појаву-последницу. Али, у овим одговорима већ постоји јасно изражено схватање узрочно-последичне везе и оно се јавља врло рано – карактеристично је за узраст од 4–5. година. Објашњење ове врсте губе се већ после 6 или 7, најдаље до 8. године. Трећи општи тип дечјег схватања каузалних односа карактерише се појавом схватања начина на који узрок изазива последницу, схватањем *modus operandi* узрока“ (Јовичић, 1974:227).

Један од закључака које је извео поменути аутор јесте да се дечје схватање каузалитета, иако пролази кроз разне облике физичког каузалитета, развија, а овај развитак је у складу са дечјим узрастом. Веза са узрастом није уска и стриктна. Постоји веће или мање поклапање типова дечјих одговора, али са јасном везом модалних вредности са одређеним узрастима, чије је растење у складу са повећањем зрелости дечјих схватања. Овај се развитак одликује постепеношћу.

Следећи закључак упућује на неке од значајних облика дечјег мишљења као што су: деца су способна врло рано, и то сва деца већ на предшколском узрасту, да увиђају противречности. Карактеристични су ови облици понашања деце у ситуацијама чију су противречност схватила. Млађа деца чешће прибегавају објашњењима примитивнијим у односу на она која су већ дала, док старију децу тешкоће подстичу да дођу до схватања које је, психолошки посматрано, зрелије од претходно израженог схва-

тања. На крају, док извесна деца дефинитивно усвајају ново, зрелије схватање, друга деца га усвајају само дотле док су у непосредном контакту са чињеницама које изазивају противречност, затим се враћају на старо схватање.

На основу досадашњег излагања, могу се извести следећи закључци на које упућује ово истраживање:

- Као фактор развитка дечјег схватања света, физичка стварност делује врло рано. Нове појаве и нове особине физичке стварности утичу на промену или употпуњавање ранијих дечјих схватања, делујући као њихов коректив;
- Претходни закључак не мења другу битну чињеницу да постоје узрасна ограничења у погледу дечје могућности схватања природних појава. Ступањ сложености једне појаве као и степен апстрактности онога што се схвата, такође су чиниоци који утичу на дечју способност схватања;
- Процес развитка дечјег схватања физичког каузалитета има претежно динамички карактер: он је резултат сукобљавања дечјих ранијих схватања и чињеница из физичког света и у знатној мери је резултат интеракције ових чинилаца;
- Најзад, рад показује да се погодним вођењем са стране испитивача деца, чак врло млада, могу подстаћи да посматрају природне појаве и да самостално долазе до увиђања извесних односа садржаних у тим појмовима (Јовичић, 1974).

Милановић-Наход у свом истраживачком раду *Усвајање појмова зависно од наставних метода и когнитивних способности* као циљ истраживања поставила је утврђивање ефикасности примењених дидактичких поступака (индуктивног и дедуктивног начина учења) за усвајање

и структурирање појмова у области наставе матерњег језика ученика на узрасту од четрнаест година. Разрада и евалуирање наставног материјала требало би да помогне ученицима да стекну основна интелектуална умења и усвоје предвиђена знања. „Крајњи циљ би био пронаћи најбоље и најефикасније опште методе учења и дати предлоге како те методе уклопити у наставне системе да буду њихов интегрални део“ (Милановић-Наход, 1981:42). Ово истраживање је обављено на узорку од 144 ученика у три београдске основне школе.

Закључке овог истраживања изложићемо у наредним редовима.

Утицаји методе на укупне ефекте учења у првом испитивању нису били статистички значајни будући да разлике нису биле довољно изражене. Ипак, уочена је блага предност вишег постигнућа у корист индуктивног метода. Запажено је да је ниво заборављања већи у дедуктивној групи, мада интеракција није била статистички значајна. Када се ради о учењу индуктивним, односно дедуктивним путем, истраживање је показало да су ученици индуктивне групе били успешнији у практичној примени знања, нарочито код сложенијих задатака, у којима је била потребна финија семантичка диференцијација међу појмовима (падежи). Такође, и у примени репликативних знања, успешније резултате су постигли ученици индуктивне групе. Аутор објашњава да ови резултати указују на међузависност репликативних и апликативних знања и неопходност комбиновања методских поступака, што је у суштини и основа виших образовних постигнућа.

У навођењу резултата и закључака истраживања, Милановић-Наход се позива на истраживање које је обавила раније и са ученицима 5. разреда основне школе, те у складу с тим врши компарацију резултата ова два испитивања. Тако наводи податак да је ефекат учења индуктивном методом знатно виши у петом разреду

него у осмом, што је највероватније резултат нивоа интелектуалног, когнитивног и искуственог развоја ученика. „Знања су трајнија у петом разреду када се стичу постепеним откривањем делова, а потом синтетизовањем у целину (појмова или принципа). Такав закључак донети за испитанике осмог разреда био би врло смео и поред назначене тенденције у корист индуктивног метода, с обзиром да је, по свој прилици, осми разред у погледу когнитивног развоја и когнитивних сазревања на прекретници, што значи да је допринос метода статистички гледано, подједнак“ (Милановић-Наход, 1981:106). Следећи закључак показује да је примена знања, која захтева више когнитивне операције, израженија у осмом разреду, где су нађене разлике међу методама учења које нису нађене у петом разреду.

На крају, истраживач у овом раду наводи као општи закључак да су унутрашњи фактори когнитивних способности и општих способности релевантне варијабле за усвајање знања. Повезаност унутар метода учења са наведеним факторима је висока, што потврђује одређене теоријске поставке.

Истраживање на тему: *Усвајање појмова у настави* обавио је Цветковић који полази од чињенице да се проблем односа између наставе и развоја ученика показује од самог почетка школовања, као проблем одређивања научног садржаја наставе и том садржају одговарајућег процеса усвајања. Предмет проучавања у овом раду дефинисан је на следећи начин: то је проблем дидактичке улоге предмета материјалне стварности у процесу усвајања појмова одређених научних дисциплина. „У самом раду су изложени резултати проучавања избора предмета, њихове улоге као извора знања, односно садржаја појмова и средстава на којима и помоћу којих ученик обавља и овладава психофизичком активношћу неопходном за усвајање наведених појмова“ (Цветковић, 1982: 17).

Аутор наводи три разлога за проучавање овог проблема: први произлази из укупне васпитне вредности научних појмова, а посебно из њихове вредности за ученички интелектуални развој. Други разлог лежи у чињеници да се развој мишљења обавља нарочито у процесу усвајања појмова и повезан је са појмовним схватањем стварности. Дуго задржавање ученика на чулно конкретном материјалу и емпиристичком упознавању предмета озбиљна је препрека таквом развоју. На крају, истраживач сматра да је „проучавање наведеног проблема значајно и због тога што од његовог решавања зависи ученичко разумевање и усвајање оних појмова који се не могу непосредно повезати са чулно датим предметима, појавама и процесима. При усвајању оваквих појмова веома је значајно како су ученици усвојили претходне појмове и овладали логиком појмовног апарата садржаног у одређеном систему знања односно наставном предмету“ (Цветковић, 1982:18).

Циљ истраживања је да се утврди каква треба да буде дидактичка улога предмета материјалне стварности у процесу усвајања појмова, а посебно на примеру усвајања математичких појмова (цео број и разломак) као и да се експериментално провери утицај различитих методичких схватања о тој улози на резултате који се постижу у наставном раду на одређеном узорку. Истраживање је обављено на узорку ученика 6. разреда основне школе (106 ученика) на територији Београда.

Аутор наводи следеће закључке до којих је дошао истраживањем функције предмета материјалне стварности у процесу усвајања појмова:

- Установљено је да различита дидактичко-методичка схватања и наставна решења функција материјалних предмета у процесу усвајања појма целог броја и појма разломка условљавају и различите образовне резултате. Према садржајима и особеностима наставе

у оквиру експерименталног истраживања, а према подацима добијеним индивидуалним тестом знања утврђене су значајне разлике у ученичком схватању и познавању обрађене грађе. „Усвајање појма целог броја, разломка и мешовитих бројева на основу мерења величина утицало је на успешније ученичко изражавање величина разломком и мешовитим бројем. Тако су ученици експерименталне групе постигли боље успехе у овој области него ученици контролне групе. Настава у експерименталним одељењима плодотворнија је и у погледу ученичког схватања односа између самих бројева него настава у контролним одељењима. Ученици експерименталне групе успешније схватају односе између разломака и броја 1 и осталих целих бројева него ученици контролне групе. Увиђање ових односа је веома значајно, јер се на њима темеље многе математичке операције“ (Цветковић, 1982:154).

- Добијени резултати у експерименталном истраживању веома су важни за потпуније схватање о томе каква треба да буде дидактичко-методичка функција предмета материјалне стварности у процесу усвајања појма целог броја и појма разломка. Међусобно сједињена теоријска и експериментална проучавања показала су да само они предмети који представљају материјалну основу ових математичких појмова могу, као наставно средство, успешно користити ученику. Међутим, по речима аутора, предмети сами по себи не могу да сачињавају такву основу. Тек одређеном делатношћу, системом радњи и операција откривају се на предметима, као сложеним целинама, она својства и односи који представљају материјални из-

вор садржаја појмова. Чулно-конкретно као исходиште апстрактног мишљења је резултат те чулно-предметне делатности, а не само непосредног посматрања предмета. То показују и резултати у експерименталној групи који указују на преимућство у процесу усвајања појма природног броја и појма разломка. То омогућава ученицима усвајање математичких појмова кроз откривање логике њиховог настајања и развоја, тежи се постизању ученичког разумевања и усвајања појмова, њиховој унутрашњој логичкој повезаности и развоју теоријског математичког мишљења.

- У прилог претходном закључку аутор овог истраживања наводи: „Ученичка активност у процесу усвајања појмова у настави има одлучујући значај за успех који се при том постиже. Ученик мора да обави ону психофизичку активност са материјалним предметима чиме ће открити нужан предметни садржај, стећи нужно знање о суштинским својствима и односима предмета, а затим схватити и усвојити садржај појма [...] Тако се може обезбедити успешније разумевање и усвајање научних резултата, али у јединству са разумевањем процеса њиховог настајања, развоја и овладавањем одговарајућом сазнајном делатношћу“ (Цветковић, 1982:158). На крају рада, Цветковић истиче да проучавање дидактичких и методичких проблема мора бити усмерено на утврђивање дубљих и потпунијих сазнања о могућностима утицаја путем наставе на развој ученика. Плодотворан пут долажења до таквих сазнања је мењање наставе, тј. Измена садржаја и са њима повезане организације наставног рада, стварање различитих модела наставе и научно проверавање вредности тих

модела за васпитање и образовање односно за развој ученика.

Када говори о знањима и настави, В. Спасеновић (1998) истиче да најзначајнији приговор настави јесте да она не утиче у довољној мери на развој мишљења ученика. „Новија дидактичко-логичка истраживања показују да се у настави, у великој мери, стичу емпиријска знања и да се уместо научних појмова често усвајају опште представе. Анализа овакве наставе, која као садржај знања има емпиристичке појмове, показују да она евентуално може да развија емпиристички тип мишљења” (Спасеновић, 1998: 598). Ова ауторка сматра да је из ових разлога неопходно правити промене у процесу наставе. Пажњу треба усмерити на сам процес сазнавања, а повезано с тим и на природу, тј. карактер знања која се усвајају у настави, јер од тога зависи и квалитет знања који ученици постижу током наставе. Наиме, треба се оријентисати на суштинске ознаке, тј. својства садржаја на савременом нивоу научних знања. Оспособљавање ученика да помоћу општих знања дубље упознају свет око себе, да успешно примењују та знања и током школовања у и даљем животу и раду, подразумева да се у настави усвајају општа знања као знања о унутрашњим, суштинским својствима, везама и односима појединачних предмета и појава. Другим речима, у настави треба створити услове који ће обезбедити да усвојена знања постану оруђе мисаоне делатности ученика, да се могу успешно примењивати на решавање различитих задатака и проблема у животној и радној делатности, да омогуће разумевање и објашњење појединачних ситуација и проблема на основу општег знања и да, уопште, помогну дубљем и свестранијем сазнавању света око себе.

Истраживање којим се испитивао проблем стицања научних појмова током основношколског узраста и њиховом односу са дечјим спонтаним појмовима, бавила се Д. Лазаревић

(1999). Ова ауторка је желела да испита какве промене се дешавају у процесу стицања научних појмова, какав је удео дечјих спонтаних сазнања и да ли постоје разлике у усвојености појмова с обзиром на особине самих појмова: ниво општости и степен независности од дечјег спонтаног свакодневног искуства. Истраживање упућује на три општа закључка: 1. Резултати указују на то да се током основног школовања на три разредна узраста (IV, VI и VIII разред), испољавају промене у садржају и односу међу појмовима које су индикација бољег овладавања испитиваним појмовима који се стичу у контексту наставе; 2. Може се закључити да у процесу стицања појмова у настави на три различита узраста свој утицај имају дечји спонтани појмови о живој природи, али са учесталијим јављањем на млађим узрастима. Спонтана дечја сазнања јављају се у садржају појмова заједно са знањима стеченим у школи, али на такав начин да се њихов утицај најчешће одражава на одређење квалитета појмова који одговара мишљењу у комплексима, прецизније – псеудопојмовима; 3. Међу испитиваним појмовима јавиле су се разлике по квалитету овладаности на нивоу истог разреда, као и разлике у развојним променама исполене у овим узрастима. Ове промене могу се објаснити као резултат сложеног узајамног деловања наставе с обзиром на време и начин увођења релевантних садржаја, као и особина самих појмова.

Сматрамо да је за овај рад важно да представимо истраживање на тему *Међусобни односи знања стечених на различитим ступњевима наставе* који је обавила Будић у оквиру своје докторске дисертације. Предмет овог истраживања представљало је испитивање квалитета ученичких знања на различитим ступњевима наставе. „Квалитет ученичких знања превасходно је одређен садржајем и усвојеношћу научних појмова (онако како су они дефинисани из теоријске позиције Виготског и Давидова) у оквиру наставних предмета познавања природе, односно биологије и граматике српског језика. У про-

веравању поменутих знања однос између различитих узраста био је посматран двосмерно. Извршена је анализа да ли су знања ученика на ступњу млађег школског узраста довољна основа или препрека за усвајање знања о суштини проучаваних предмета и појава. Исто тако, разматрано је питање да ли усвојена знања у старијим разредима, чак и ако су квалитативно другачија од знања на nižем школском узрасту, могу имати утицаја на она знања која су ученици усвојили на ранијем ступњу“ (Будић, 2005:84). Овим истраживањем требало је да се расветле одговори на следећа питања: како претходно усвојена знања из граматике и биологије омогућавају усвајање знања о истом садржају на следећем ступњу наставе?; Шта се дешава са претходно усвојеним знањима при усвајању знања о истом садржају на следећем?; Постоји ли унутрашња логичка веза између тих знања?

Овим истраживањем обухваћени су ученици 4., 5. и 7. разреда основне школе на подручју Новог Сада.

Ауторка је на основу добијених резултата истраживања извела следеће закључке:

- Резултати истраживања показали су да на основношколском узрасту наставе (4., 5. и 7. разред) знања ученика нису на прихватљивом нивоу, јер код већине ученика процес стицања знања и појмова не резултира усвајањем научних знања и појмова. Овај податак је објашњен резултатима који показују да се ученички одговори на нивоу знања која налазе упориште у емпиристичким појмовима (тј. њихова уопштавања) свде на узак сегмент феномена на који се појам односи јер се већином наводе неспецифичне карактеристике које се односе на опис спољашњих, чулно доступних својстава посматраних предмета и појава. „Сматра се да је ово узроковано тиме што се процес

учења и сазнања заснива на непосредном посматрању предмета и појава, на ученичким представама о њима, на непосредном упоређивању посматраних предмета и појава, што несумњиво води до емпиристичко општег знања, које поседују испитивани ученици на различитим ступњевима основношколског узраста“ (Будић, 2005:267).

- Добијени резултати истраживања показују да процес сазнавања нових садржаја и појмова у наредним разредима не мења садржај усвојених знања и појмова у претходним разредима. Међутим, у посматраном односу много је већи утицај претходно усвојених емпиристичких знања и појмова на садржаје који се усвајају у наредним разредима.
- На основу обављеног истраживања Будић сматра да се може поставити озбиљна претпоставка по којој настава не утиче на интелектуални развој ученика, јер је утврђено да су ученици свих разреда на којима је испитивање вршено, без обзира на ниво интелектуалних способности, на нивоу емпиристичких знања.
- „Такође је утврђено путем добијених резултата и постигнућа за све три узрастне групе да код њих доминира емпиристички модел сазнавања без обзира на оцену. Дакле, то би значило да знања ученика нису резултат уопштавања на основу принципа који омогућавају откривања битних суштинских односа, већ су резултат сазнавања у коме преовладава утицај спољашњих карактеристика. То је можда разлог непостојања у настави јасног критеријума на основу кога би се одвијао процес уопштавања у односу на предметни садржај“ (Будић, 2005:269).

Следеће истраживање чије ћемо резултате представити, проблему усвајања научних појмова приступа кроз истраживање организације дечјих интуитивних знања и процеса њиховог мењања под утицајем наставе. Ово истраживање обавила је Весна Петровић испитујући *Развој научних појмова у настави познавања природе*. Предмет истраживања рада представља проблем усвајања појмова у области физичких феномена под утицајем наставе из познавања природе у 4. разреду основне школе. Рад је усмерен не истраживање процеса мењања садржаја дечјих појмова о физичким појавама, почевши од дечјих интуитивних схватања у овој области. Истраживање је замишљено као експлоративно истраживање чији је циљ да се стекне општи увид о процесу развоја појмова из области физичких појава под утицајем наставе из познавања природе у 4. разреду основне школе. Ауторка истиче да је истраживање усмерено и на неколико додатних питања: „Какав је удео дечјих спонтаних сазнања о физичком свету у развоју испитиваних појмова, с обзиром на особености самих појмова, односно у погледу њиховог положаја на димензије апстрактности? Друго, да ли постоје разлике у усвојености појмова између ученика различитих интелектуалних способности и на крају, да ли постоје разлике у усвојености појмова између ученика са различитим школским успехом?“ (Петровић, 2006:32).

Истраживање је реализовано техником полуструктурираног интервјуа, а обављено је на узорку 158 ученика 2., 4. и 5. разреда у две основне школе у Јагодини.

Добијени резултати одсликавају узајамну испреплетаност и могућност условног разликовања утицаја који поједине варијабле остварују на процес усвајања појмова под утицајем наставе.

Када је реч о садржају дечјих спонтаних појмова у области физичких феномена, истраживач је спонтане одговоре ученика сврстао у

три основна вида међу којима, према речима аутора, нема суштинских разлика, јер се у садржинском и структуралном смислу они испољавају као јединствена категорија интуитивних знања или схватања. Ауторка закључује да „између продуката комплексивног и научног знања налазе се супротстављена два сазнајна принципа: *интуитивни* – ствари су оно што изгледају да јесу и *научни*, који трага за суштинским аспектима феномена и њиховим односима и гради врсту надискуствене, појмовне стварности. У том смислу, неопходно је нагласити да ма у којој мери дечје интуитивно сазнавање показује организованост и систематичност, оно је такве врсте да не може никако да досегне сазнајне квалитете појмовног знања“ (Петровић, 2006:152).

Један од задатака истраживања представљало је испитивање да ли се испољавају разлике у усвојености садржаја одабраних појмова с обзиром на особености самих појмова, њихову блискост, односно удаљеност од дечјег свакодневног искуства. Резултати су показали да се разлике у нивоима знања које су ученици 4. и 5. разреда усвојили у односу на испитиване појмове успостављају у односу на својство апстрактности. У погледу појмова „сферична Земља“ и „смена дана и ноћи“ ученици показују бољу овладаност него у случајевима појмова „магнетизам“, „електрицитет“, „кретање“ и „отпор“. То наводи на закључак да се дечји интелектуални развој до нивоа мисаоног оперисања симболичким и логичким претпоставкама креће преко нижих видова мисли и оперисања вербалним исказима који су подржани предметном реалношћу или њеним сликовним и фигуралним заменама (презентацијама).

Овај рад бавио се и анализом одабраних наставних садржаја у наставном програму, оријентационом плану рада и уџбеницима познавања природе и географије. „Увидом у наставне садржаје као и анализе уџбеничких текстова указују да у овима преовлађује стра-

тегија презентације готових научних фраза и пратећих илустрација. Неадекватност и непримереност оваквог начина презентације појмова у највећој мери су дошле до изражаја у оквиру најфреквентнијих категорија дечјих одговора. Квантитативне анализе су указале да излагање о појмовима изван система ширих експликативних принципа и претпоставки у односу на које се дати појмови успостављају као такви, не омогућава ђацима да у понуђеним фразама и дефиницијама открију суштински нови и квалитативно другачији садржај од онога који су већ имали у односу на дате феномене. Једноставне дескрипције саме по себи нису довољне, оне се уклапају у дечје постојеће наивне концепције и не воде дете даље од онога што већ зна о феномену или онога што може непосредно да чита, односно не доводе до мењања дечјих спонтаних схватања“ (Петровић, 2006:157).

Општи закључак овог рада – промене које се под утицајем наставе остварују у садржају и структури дечјих интуитивних сазнања ауторка дефинише на следећи начин: „Највећи број ученика 4. и 5. разреда, упркос изведеној настави, појмовима „магнетизам“, „електрицитет“, „кретање“ и „отпор“ влада на нивоу спонтаних знања. Ови ученици показују једнак недостатак знања као и ученици 2. разреда (који исте појмове нису обрађивали у настави). Појмовима „сферична Земља“ и „смена дана и ноћи“, већина ученика 4. разреда влада на нивоу комплексивних сазнајних конструкција које се, с обзиром на своју природу, не могу сматрати задовољавајућим нивоом знања за ове ученике. У погледу истих појмова, ученици 5. разреда показују значајно више нивое овладаности од „четвртака“. У садржинском и структуралном смислу, ови виши нивои овладаности представљају недовољно уобличене сазнајне категорије. Сходно томе, напредовање које ученици 5. разреда показују у односу на ученике 4. разреда не може се дефинисати преко одређених сазнајних структура већ се оно огледа у томе што деца увиђају

дискрепанцу између постојећих, искуствених и научних знања о датом феномену, уздржавају се од погрешних одговора или, пак, показују тежњу да пружи смислене одговоре на постављена питања“ (Петровић, 2006:158).

Уместо закључка

Истраживања чије смо резултате представили у овом раду дају нам јаснију слику о томе на који начин се приступало и приступа проблему развоја појмова и каузалитета код деце предшколског и, у већини истраживања, основношколског узраста. Приказана истраживања су обављена на територији наше земље и у временском периоду од пре тридесетак година до данас. Свако испитивање истраживало је другачије аспекте наставе (природне појаве, наставу матерњег језика, математичке појмове, наставу географије, биологије, дидактичку улогу предмета материјалне стварности у процесу усвајања појмова...) и повезаност са развојем појмова код деце. С обзиром на разлике у приступу, методама истраживања и узрасту деце на којима су испитивања обављана, немогуће је вршити компарацију резултата, али је зато могуће уочити сличности по питању циљева који су постављени и слагање истраживача у неким општим закључцима и препорукама за даља истраживања у овој области. Наиме, сви аутори, чија смо истраживања овде навели, истичу значај проучавања развоја појмова и каузалитета као важног чиниоца за интелектуални развој деце. Поред тога, они увиђају и потенцирају повеза-

ност развоја појмова са организацијом наставе, наставним програмом и методама поучавања које могу подстицати или ометати усвајање и развој појмова код деце. У неким случајевима резултати истраживања су потврдили да настава има ометајући карактер или нема утицај на развој појмова код деце.

На крају, сви се слажу са чињеницом да овладавање научним знањима и појмовима представља важан задатак наставе на свим њеним нивоима. Када је реч о усвајању знања и развоју интелектуалних способности ученика, онда се све чешће истиче захтев за повишење теоријског нивоа наставних садржаја и њихово усклађивање са савременим достигнућима у науци, техници, култури и др. Ово се посебно односи на појмове који сачињавају основу појединих система знања и који имају капиталну вредност за учеников когнитивни развој. Проблем односа између наставе и развоја ученика показује се, од самог почетка школовања (и раније, на предшколском узрасту) као проблем одређивања садржаја наставе и том садржају одговарајућег процеса усвајања. Зато је потребно дати нове одговоре и проверити ваљаност постојећих одговора на питања која се односе на избор, распоред и садржај појмова које ученици треба да усвоје на одређеном ступњу образовања. Иако постоје многа истраживања која се баве овим питањем, неопходна су чешћа испитивања, систематска, целовита, интердисциплинарна и мултидисциплинарна научна проучавања, јер како се може закључити, процес усвајања појмова мора бити много ефикаснији него што је сада.

Литература

- Будић, Споменка (2005). *Међусобни односи знања стечених на различитим студијевима наставе* (рукопис докторске дисертације), Београд: Филозофски факултет.
- Будић, Споменка (2009). *Структурирање знања ученика: различита нивоа*, Европске димензије промена образовног система у Србији. Нови Сад: Филозофски факултет. 5, 73-84

- Грандић, Р., Гајић, О. (2001). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Јовичић, Милош (1974). *Развићак схваћања каузалних односа код деце*. Београд: Завод за ућбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Душанка (1999). *Ог сћонћаних ка научним појмовима*. Београд: Завод за ућбенике и наставна средства.
- Милановић-Наход, Слободанка (1981). *Усвајање појмова зависно ог наставних метода и коћнићивних сћпособностћи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Спасеновић, В. (1998). Дидактичко-логичке карактеристике знања, *Настава и васпитање*. Београд: 289, 4, 583-603.
- Павловић-Бренеселовић, Драгана (1993). *Положај дећетћи у децјем врћићу и првом разреду основне школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Петровић, Весна (2006). *Развој научних појмова у настави познавања природе*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
- Цветковић, Живорад (1982). *Усвајање појмова у настави*. Београд: Завод за ућбенике и наставна средства.

Summary

Development of the abilities of the term adoption and causality represents a part of the intellectual pedagogical work which, as an important component harmoniously and completely developed personality has an important part in forming such a personality. Mastering scientific knowledge and terms becomes the most important task of teaching at all the levels and more frequent subject of the scientific research. This is conditioned by the fast development of science, quantitative and qualitative high results which it achieves. Adoption of terms, particularly in the primary school teaching is an extremely complex process and it requires systematic, complete and interdisciplinary scientific research. These issues refer to the choice, position and contents of the scientific terms the students should adopt at the certain level of the teaching work, the process of adopting, determination and evaluating the results which are going to be achieved. Searching for the replies to these questions must include critical use and overcoming the limitation of the exiting didactical and methodological knowledge about the process of term adoption. In this paper, we are going to present the research which dealt with this issue, and which has been done in our country, because we are primarily interested in the development of the process of term adoption and causality relation of the children in contemporary and specific conditions of our pre-school and primary school institutions. This research was performed by the following authors: Jovicic, Milanovic-Nahod, Cvetkovic, Spasenovic, Lazarevic, Budic and Petrovic.

Key words: term adoption, causality, teaching, kindergarten, school.

Кратки научни
прилог

др Мирсада Зукорлић¹
Учитељски факултет, Београд



Карактеристике ефикасне педагошке комуникације

Резиме: Процес васпитања и образовања одвија се кроз педагошку комуникацију која је заступљена у више облика, има специфичне карактеристике и мноштруке функције. Педагошка комуникација је деликатан и комплексан феномен који још увек није свестрано истражен и довољно научно расветљен. Резултати неких истраживања, међутим, указују на то да су за педагошку комуникацију карактеристичне бројне слабости што за последицу има незадовољство ученика, наставника, родитеља и осталих учесника васпитно-образовног процеса својим улогама, атмосфером и исходима васпитно-образовног процеса.

У раду се разматрају карактеристике ефикасне педагошке комуникације из угла односа међу учесницима у комуникацији, садржаја комуникације, релација са васпитним стилем наставника и емоционалном климом у разреду. Специфичне карактеристике педагошке комуникације су: могућности обостраних утицаја, условљености циљем васпитања, прелазно осмишљавање и пројектовање од стране васпитача, чврсте и јаке везе међу учесницима, разумевање садржаја комуникације као неопходна компонента... Педагошку комуникацију је могуће поимати, истраживати и остваривати само у оквиру целине система васпитно-образовних циљева, садржаја и процеса.

Кључне речи: комуникација, педагошка комуникација, аспекти педагошке комуникације.

Савремени педагошки правци – комуникативна и интерактивна педагогија тумаче васпитање као трансформацију индивидуе у личност, до остварења слободног човека, путем комуникације у којој је сваки актер свој коначни креатор. За васпитно-образовни процес то, конкретно, значи заступљеност двосмерне и вишесмерне комуникације, интензивнију инте-

ракцију, сарадњу, разговор као методу васпитања, стваралачки приступ настави и учењу итд. Васпитање као интерактивни и комуникацијски процес подразумева: могућност учествовања са отвореном свешћу и примену методе разговора – уместо методе говора. Подразумева и емпатијско комуницирање – ступањ интеракцијске повезаности на којем се остварује дијалог као идеал и највиши ступањ људске комуникације (Братанић, 1990:60). Ако свему овоме до-

¹ mirsadazukorlic@hotmail.com

дамо и постојање могућности међусобног утицаја и успешнијег васпитног деловања, као и то да је овакав вид комуникације условљен циљем васпитања, да је претходно осмишљен и програмиран од стране наставника – васпитача, са сигурношћу можемо рећи да је реч о педагошкој комуникацији.

Према томе, ако желимо оспособити наставнике за успешније васпитно деловање, морамо мислити и на развијање њихових комуникативних способности. Тако ће педагошка комуникација постати ефикасно средство које доприноси остварењу васпитно-образовног циља, успостављању равнотеже између целовитости, складности и интегралности у развоју личности, између когнитивних, афективних и конативних димензија личности, између знања, умења и делања, индивидуалних и просоцијалних особина, аутономности и интегрисаности, професионалности и опште образованости итд. (Јовановић, 2006:69). У том смислу, као критеријум ефективности педагошке комуникације, Лихачев истиче квалитет обучености и васпитаности ученика, као и њихову способност за образовно-васпитни саморазвој (Лихачев, 2000).

Значајно полазиште за разумевање суштинне педагошке комуникације је Хабермасова (Habermas, 1995) теорија „комуникативне акције“, настала у циљу превазилажења недостатака у поимању комуникације, а истовремено се позитивно исказује и у педагошким релацијама. Полазна основа ове теорије је модел или врста говорног чина који говорнике и реципијенте оријентишу на интерактивно постизање узајамног разумевања у односу на уговорене вредносне стандарде, чиме негују рационалност као квалитет инхерентне и превасходне вредности. Ова теорија подразумева да педагошка комуникација треба да се састоји од лингвистичких чинова који имају за циљ ни мање ни више од разумавања око којег рационално преговарају наставници и ученици. На основу ових чинова, наста-

ва ће богатити разум, охрабрити рационалну аутономију људи, јачати подједнако поштовање које дугују једни другима као рационална бића.

Педагошку комуникацију је могуће разматрати, истраживати, разумети, пројектовати, примењивати и евалуирати из *улога односа међу учесницима у комуникацији, садржаја комуникације, релација са васпитним стилем наставника и емоционалном климом у разреду*.

Ниво интерактивне повезаности или аспект односа у педагошкој комуникацији

Процес преношења порука не може да се одвија без интеракције и обрнуто – при свакој интеракцији долази до неке врсте комуникацијског односа међу учесницима. Тај утицај је или узајаман или једносмеран.

Значајна одлика комуникације је да она представља однос при коме једна јединка утиче на понашање друге. У педагошкој комуникацији ти утицаји су наглашенији и усмерени су на развој личности. Зато се васпитање и дефинише као својеврсна итеракција између васпитача и васпитаника.

Још једна специфичност педагошке комуникације је и то да су везе између субјеката васпитно-образовног процеса чврсте и јаке и да постоји висок ниво интерактивне повезаности.

М. Даниловић сматра да: „остваривањем обостране комуникације између наставника и ученика пружена је могућност ученицима да боље разумеју, науче и задрже одређено градиво. Човек и са машинама комуницира и размењује одређене информације и под његовим утицајем она мења систем свог рада. Али таква комуникација нема никаквог помака ка бољем и ка просперитету“ (Даниловић, 1971:69).

Осим тога, за добру комуникацију потребно је да однос између ученика и наставника буде

добар, а и обрнуто - за изграђивање доброг односа потребна је добра комуникација.

Однос између ученика и наставника је добар ако постоји: „отвореност - тако да је лако бити директан и искрен један према другом; брижност - када свако зна да га онај други поштује; међузависност - (што је супротно од зависности); самосталност - која допушта да свако развије своју јединственост, креативност и индивидуалност; узајамно задовољење потреба тако да ни једна потреба није задовољена на рачун потребе оног другог“ (Гордон, 2000:17).

Међутим, намеће се питање: шта чинити када и поред наставникове воље да оствари добар однос са ученицима и успостави добру комуникацију, то не успе?

У овој ситуацији најпре, треба тражити узроке неуспеха. Понекад, иако наставник има велику жељу да остави добар утисак, да позитивно делује на ученике, неке околности учине своје, па се то не оствари. У том случају, узрок неуспеха могу бити различити: страх, предрасуде, нереална очекивања (Сергејев, 2004:79).

Страх од новог, непознатог, непроученог, неуобичајеног обично се зове неизвесност. Овај облик страха (свесно или несвесно) није успео да избегне нико ко се почео бавити педагошким радом. Најјача црта овог облика страха су кочнице у понашању и раду човека. Као резултат тога јавља се спутаност у покретима и говору, грчење мишића, сужење обима пажње – она је прикована за сопствено унутрашње стање и само у незнатном степену усмерена на спољашњу ситуацију – због чега радње постају погрешно усмерене.

Добар час је час ослобођен од страха (пре свега страха наставника). Овде заиста није довољна само добра воља: потребан је и професионализам наставника, који му омогућава да се ослободи страха пред ученицима. Наставник који застрашује ученике – уствари се боји њих. И као резултат добија се истурање у први план

задатка за стварање послушног ученика, поједностављено схваћеног као тишина и безусловно испуњење свих захтева наставника. Већина искусних наставника, који су савладали почетничку плашљивост, не заузима сличне ставове већ схвата дисциплину као радну дисциплину деце окупиране послом.

Што се тиче страха који испољавају ученици – то је страховање од лоше оцене, од пада на испиту, од лошег утиска у очима успешних другова, родитеља и наставника. Сви ови страхови изазивају напетост, неприродно понашање које кочи нормално одвијање процеса комуникације.

Неким наставницима не успева да остваре добру комуникацију са ученицима зато што су им убеђења неприхватљива за ученике, једноставно ученици их не *слушају*. Дакле, узроке лошег односа између ученика и наставника треба тражити и у схватањима и убеђењима наставника.

У педагошкој пракси се дешава да се наставници у свом раду и опхођењу према ученицима руководе неким нереалним или *лажним законитостима*, тј. педагошким митовима. Сергејев (Сергеев, 2004:80) наводи опасности до којих могу довести нереална схватања наставника:

- предрасуда о томе да се педагошки процес своди на комуникацију ученика са наставником опасна је због тога што доминирање *комуникације* може потиснути компоненту *рад* у други план и ефекат образовања и интелектуалног развоја ученика може се ставити под сумњу;

- предрасуда о преовладавању интимно поверљивих односа између наставника и ученика над радним обично доводи његовог актера до кризе исувише либералне позиције и преласка у друштво *љубитеља круших мера*;

- предрасуда о томе да у центру васпитно-образовног процеса треба да буде ученик са његовим апсолутним и неприкосновеним атрибу-

тима личности: слободом, правима... последица ће бити да је наставник личност *ниже класе*;

- предрасуда о доминацији стваралачке делатности над рутином у раду наставника не узима у обзир одлике педагошког рада, као што су: систематичност, неопходност рада на утврђивању градива, ограниченост садржајима и временским оквирима и томе слично – има за резултат да знатан број младих, талентованих наставника, који нису спремни за понављање обиља рутинских радњи, одлази из школе;

- предрасуда о личној *педагошкој свемоћности*, *способности да се самостално и с ноћу* решавају педагошки задаци било које сложености – опасна је, не сама по себи, већ и због последица њеног рушења када, срећући се са реалношћу, наставник доживљава пораз за поразом, и почетак процеса саморазвијања буде у спрези са болесним преиспитивањем сопственог погледа на свет.

Рад наставника, оптерећеног митовима, престаје да буде педагошки. Уместо да констатује и решава реалне педагошке проблеме у оквирима процеса образовања и васпитања, таква наставник се у најбољем случају *бори са ветрењачама*, а у најгорем – бесплодно решава своје личне проблеме на рачун ученика.

За комуникацију у васпитно-образовном процесу не постоје никаква писана правила којих се морају придржавати учесници, али ипак, треба водити рачуна о томе како се обраћати младима, који став заузети, како на њих гледати - јер од свега тога зависе исходи васпитног процеса.

Садржајни аспект педагошке комуникације

Васпитно-образовни садржаји састоје се из елемената тј. знакова који могу бити у облику гласова, речи, реченица, бројева, симбола итд. Ови знакови теку од наставника према ученику и обрнуто, могу да теку и од ученика према

ученику, међу наставницима, између наставника и родитеља, па се тако остварује и реализује целокупан васпитно-образовни процес. Постоје вербални знакови и невербални (гестови, мимика, радни захвати, међуљудско понашање итд.). Када наставник жели да пренесе ученицима наставне садржаје, он их мора претворити (обликовати) у одређене знакове. Дакле, мора их кодирати. Када вербално саопштава наставне садржаје, наставник садржај претапа у говор, тј. низ речи.

Док слуша наставниково излагање, ученик врши декодирање, односно наставникове речи претвара у свој садржај. Он придаје значење наставниковим речима. Када ученик наставниковим речима прида исто или слично значење, он га је разумео. Дакле, што је већа подударност у придавању значења садржајима, већи ће бити степен међусобног разумевања.

Анализирајући педагошку комуникацију са садржајног аспекта, утврдили смо да она „претпоставља да и наставници и ученици разумеју комуникационе знакове и симболе, што је битна претпоставка њихове равноправне и стваралачке сарадње, али и укупне успешности у наставном раду“ (Кулић, 2004:194). Комуникација се са садржајног аспекта може остварити само при употреби знакова који имају исто значење за оног ко их упућује и оног ко их прима. Шеших је формулисао правило које се односи на садржајни аспект комуникације у којем каже да је комуникација утолико успешнија уколико се служимо терминима и изразима тачних значења (према Братанић, 1990). Онда када ученик не располаже довољном залихом знакова потребном за разумевање наставниковог говора постоји могућност неадекватног декодирања наставникове поруке и неразумевања наставниковог говора. То за наставника, који располаже много богатијом залихом знакова у односу на ученика, значи да своје излагање мора прилаго-

дити учениковој залихи уколико жели да га ученик разуме.

Разумевање је прва последица успешне комуникације и подразумева тачност примања садржаја, поруке, информације. За педагошку комуникацију разумевање је неопходна компонента. Из тог разлога се она претходно мора добро осмислити. Постоји и неколико приоритетних услова доброг пријема садржаја у педагошке комуникације:

1. Отвореност свих чула: а) активно слушање, б) пријем и одашиљање невербалних сигнала;

2. Когнитивна укљученост;

3. Емоционална усклађеност;

4. Активно учествовање

(Сузић, 2005:67).

Квалитети доброг слушаоца су предмет интересовања и истраживања многих аутора. Брилхарт (Brilhart, 2001:58) и сарадници наводе следеће предуслове:

- а) добар слушалац посвећује пажњу контексту у коме је нешто речено,

- б) добар слушалац посвећује пажњу осећањима говорника,

- в) када се код говорника појаве збуњујућа места, добар слушалац поставља питања, како би му све било јасно,

- г) тишину и паузе треба интерпретирати исправно, једном као сметњу, а други пут као мотивисање учесника у комуникацији.

За добру комуникацију је веома је важна предавачка способност наставника, коју многи везују за традиционалну наставу, али она има своју сврху и у другим иновативним типовима поучавања и учења.

Педагошка комуникација из аспекта васпитног стила наставника и емоционалне климе у разреду

Емоционална клима, коју у разреду првенствено диктира наставник, може бити таква да аутоматски угрожава или подстиче педагошку комуникацију. У зависности од васпитног стила наставника, тј. да ли је наставник демократског типа, либералног или ауторитарног, зависиће и емоционална атмосфера у разреду. То значи да емоционална клима у разреду може бити сентиментална (емоције варирају од јако позитивних до јако негативних), топла (уравнотежена) и хладна (с висине, на дистанци). Топла клима у разреду највише одговара ученицима, јер се заснива на емоционалној усклађености, на уравнотежености свих учесника педагошке комуникације. У таквој атмосфери учесници наставног процеса су спремни да поднесу емоције које ће уследити током комуникације, као и то да доживљене емоције неће прећи праг толеранције, неће изазвати ометајуће емоције и угрозити когнитивну и акциону укљученост учесника (Сузић, 2005).

Емоционална клима у којој се одвија комуникација зависи и од емоционалне интелигенције и емоционалне компетенције њених учесника.

Интелигенција је способност брзог и ефикасног прилагођавања на нове ситуације, осетљивост за проблеме, општа ментална ефикасност (*Педагошки лексикон*, 1996:202) и постигнуће које представља нечији успех, а *компетенција* показује да је нечије постигнуће задовољило одређени стандард, односно тражени ниво постигнућа.

Емоционална интелигенција не одређује исход нечијег учења, него утиче на сам *процес* и спремност појединца (ученика) за школско учење, на односе према себи, другима и окружењу. Успех у учењу не може изостати ако су ро-

дитељи и васпитачи пружали, а учитељи наставили да пружају ону врсту брижности која је еквивалент способности од седам кључних елемената, уско повезаних с емоционалном интелигенцијом (Goleman, 1997: 200).

1. *Самодоуздање* (осећај контроле и овладавања својим телом, понашањем и светом; дететов осећај да ће успети у оном што ради и да ће му помоћи одрасли);

2. *Знањихеља* (осећај да је дознати нешто ново позитиван корак и да доводи до задовољства);

3. *Сврховитост* (жеља и способност за остваривање утицаја и истрајност у постизању циља);

4. *Самоконтрола* (способност модулирања и контролисања властитих поступака на начин примерен узрасту; осећај унутрашње контроле);

5. *Поузданост* (способност остваривања интеракције с другима на темељу међусобног разумевања);

6. *Способност комуницирања* (жеља и способност за вербалну размену мишљења, осећаја и стечених појмова с другима);

7. *Спремност за сарадњу* (способност усклађивања својих потреба са потребама других у групној активности).

Емоционална компетенција је способност или спремност личности да разуме властите и емоције других. Она такође подразумева и способност појединца да влада својим емоцијама и да их надграђује или усавршава, да их користи у социјалним и животним ситуацијама. Овај појам се најбоље може схватити у контексту целовитог функционисања личности. На пример, није могуће посматрати емоционалност без моралног аспекта или без алтруизма и емпатије као социјалних аспеката емоционалности (Сузић, 2005). Синтагму *емоционалне компетенције* не треба схватити тако широко као појам *емоционалности*. Нагласак је на компетенцијама

које омогућавају личности да овлада властитом емоционалношћу иако тај процес овладавања тешко можемо замислити у идеалној форми. Она је педагошки важна, лакше се процењује и више је усмерена на образовни процес него на психолошке способности.

У васпитно-образовној пракси најзаступљенији облик комуникације је интерперсонална (међуперсонална) комуникација у којој су пружене су могућности опажања невербалног понашања. Као и при вербалном понашању, невербално може сигнализирати међусобно привлачење или одбијање. Оно може изразити топлину, одушевљење, пријатељство и друга осећања код субјеката који учествују у васпитно-образовном процесу у школи. „Параметри који формирају вишеслојну структуру интерперсоналних односа су: емоционално привлачење, одбијање и индиферентност, социјална клима, кохезија, односи са другим групама итд.“ (Крњажих, 2002:12).

Израђеност интерперсоналних односа између ученика и наставника, као и међу ученицима, зависи и од нивоа њихове емоционалне интелигенције и емоционалне компетенције. Истовремено, интерперсонални односи су и погодан миље за њихов развој.

У традиционалној школи су се занемаривале емоционалне компетенције ученика јер се сматрало да емоције нису предмет васпитања, да су оне пре ометачи него ресурс у настави и да их треба држати по страни. То је важило и за наставнике. Стога се врло често добрим наставником сматрао онај наставник који је успевао да оно што га оптерећује оставља ван школе, што, наравно, није могуће. Ипак, успешност часа много зависи од личности наставника, као и од његове спретности. Неки наставници огромну количину времена на часовима губе за решавање спорова, па час често личи на судницу где се ученици међусобно оптужују, оптужени се бране, бацајући кривицу на друге и сл. Овак-

ва атмосфера не доприноси развијању интерперсоналних односа међу ученицима.

Закључак

У осмишљавању, моделовању и примени педагошке комуникације, осим општих педагошких, социопсихолошких и комуниколошких принципа и ставова, морају се критички проучити и узети у обзир: комплексност и особеност васпитно-образовних услова; особености социопсихолошког и културног окружења; психо-социјалне и друге особености групе, разреда, школе и окружења; индивидуалне особености и могућности ученика (интелектуални капацитети, знања, искуства, вештине, вредности, мотивација, ниво аспирација, постојеће компетенције и др.); као и особености наставника и наставничких колектива (лична својства, педагошке и стручне компетенције, мотивисаност, спремност и оспособљеност за даље усавршавање).

Педагошки осмишљена и примењена комуникација је, за разлику од осталих врста комуникације, специфична јер се одликује тиме да представља однос при коме једна јединка утиче на понашање друге, при чему су ти утицаји циљ-

но усмерени на развој личности. Зато се васпитање и дефинише као својеврсна интеракција између васпитача и васпитаника.

Још једна важна одлика педагошке комуникације су чврсте и јаке везе између субјеката васпитно-образовног процеса и висок ниво интерактивне повезаности.

Такође, утврдили смо да се педагошка комуникација мора добро осмишљавати да би се и са садржајног аспекта могла остварити. Само при употреби знакова који имају исто значење за оног ко их упућује и оног ко их прима је могуће остварити разумевање, које је за педагошку комуникацију неопходна компонента.

Делотворност педагошке комуникације зависи и од нивоа изграђености интерперсоналних односа између ученика и наставника, као и међу ученицима. Истовремено, добри интерперсонални односи су погодан миље за целокупан развој личности.

Педагошку комуникацију није педагошки целисходно поимати, истраживати и остваривати парцијално и отргнуто из целине система васпитно-образовних циљева, садржаја и процеса.

Литература:

- Братанић, М. (1990). Микропедагогија, Загреб: Школска књига.
- Brillhart, J., Galanes, J., and Adams, K. (2001). *Effective group discussions, Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Големан, Д. (1997). *Емоционална интелигенција*. Загреб: Мозаик књига.
- Даниловић, М. (1971). *Перспективе савремене наставе*. Београд: Просветни преглед.
- Јовановић, Б. (2006). *Методолошко-теоријске димензије развијања комуникационих компетенција наставника и ученика, Развијање комуникационих компетенција*. Јагодина: Педагошки факултет, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кулић, Р., Деспотовић, М. (2004). *Увод у андрагогију*, Београд: Свет књиге.
- *Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Сергеев, И., С. (2004). *Основы педагогической деятельности*, Минск.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за 21. вијек*. Бања Лука: ТТ-центар.
- Томас Г. (2000). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Habermas, J. (1995). *The theory of Communicative Action*. V.2, Cambridge: Polity Press.

Summary

The process of pedagogical work and education is developing through pedagogical communication, and it has specific characteristics and it is present in many functions. Pedagogical communication is a delicate and complex phenomenon which has not been sufficiently researched. Pedagogical communication has many weak points and the consequence is dissatisfaction of students, teachers, parents and other participants of the teaching process.

This paper is on the characteristics of the efficient pedagogical communication, the pedagogical style, contents of communication, communication between the students.

Key words: *aspects of pedagogical communication, pedagogical communication, communication of communication.*

Стручни
рад

Vesna Lazović¹, MA
Filozofski fakultet, Novi Sad



The use of blogs in language teaching

Abstract: *Blogs, another useful tool for all teachers, tend to completely substitute traditional and seemingly out-of-date noticeboards. There are numerous ways of using blogs in language teaching. For example, blogs can be used as modern noticeboards by teachers, as electronic portfolios of written work by students or as a way of sharing and collaboration between teachers and students, on one side, and between students, on the other. Moreover, a teacher can use an existing blog to provide information and find the source of data for lesson preparation or create their own blog with the access to different exercises and lesson plans, exchanging ideas with others.*

This paper examines how blogs can enhance teaching and learning of English in higher education. In the first part, it focusses on the use of blogs as part of modern way of teaching and informing students, presenting the concrete example of how beneficial and practical this way of virtual communication can be for any language course. Further, it highlights ideas, comments and suggestions given by the students who have had the opportunity to read and follow blogs created for specific language courses throughout one academic year.

Keywords : *blog, blogging, language teaching, language course.*

Introduction

In recent years, with the expansion of computer technology in everyday life, a language classroom has experienced the benefits of global computer networks and has introduced the growing number of learning resources such as interactive teachers' whiteboards, wikis, blogs and others, in that way enabling teachers to make their work easier and creating the potential for collaboration and interaction beyond the classroom.

This paper examines how blogs can enhance teaching and learning of English in higher education. In the first part, the paper reports on the use of blogs as part of modern way of teaching and informing students, presenting the concrete example of how beneficial and practical this way of virtual communication can be for any language course. Further, it highlights ideas, comments and suggestions given by the students who have had the opportunity to read and follow blogs created for specific language courses throughout one academic year.

¹ lazovicvesna@gmail.com

Blogs

Definition

A blog (a contraction of the term *weblog*) represents a frequently updated personal online space, i.e. a type of web page, where an author publishes posts, engages others in discussion about their posts, and collects and shares resources (Nardi et al. 2004). Winer (2003) provides a more technical definition, stating that a blog is composed of a hierarchical combination of text, images, media objects and data, arranged chronologically, that can be viewed in an html browser. Blogging, in other words, can be defined as creating, modifying, storing, maintaining, following and adding content to a certain web resource or blog.

The first appearance of blogs dates back to mid-1990s when they evolved from the online diary, where people wrote about their daily routines, habits and shared the account of their personal lives with everyone on the web. Hence, they became a means of keeping others informed about happenings or progress over a period of time.

Blogs may take the form of an ongoing diary or personal journal, which is most commonly the case, containing personal thoughts, opinions, reflections, etc. or they may be so-called filter-style blogs, where the blogger posts links to other web content with a commentary on this (Blood, 2000). However, any other content is allowed, depending on the purposes and interests of the blogger (e.g. mini-essay, photo-essay, project updates, fiction or non-fiction works). Since it is such a convenient way to communicate ideas, share thoughts and elicit other people's comments, a blog is used by a wide variety of professions (students, teachers, writers, politicians, managers, journalists etc.). There are many different types of blogs, and their number is constantly and rapidly increasing. According to Technorati.com, a blog search engine, the number of active blogs has grown from about 30,000 in 1998 to estimated 184 million blogs worldwide in 2008.

Blog features

An individual message or entry on the blog is called a post. A blog is made up of numerous posts usually displayed in reverse-chronological order. Each post is stored in the blog's database. Technologically simple as they are and closely linked to the concept of online journal writing, blogs have several specific features, the most important being the following:

1. instant publishing
2. readers' comments
3. hyperlinks to other sites
4. chronicled archive

As Chuang (2008) observes, the features of blogs include instant publishing of text or graphics to the web without sophisticated programming knowledge as well as mechanisms via which readers provide comments or feedback to blog posts. There are also opportunities to establish additional hyperlinks to web sites, including other blogs and more general net resources, and to archive posts by date, enabling the easy accessibility and the possibility to reread them again.

Blogs are easy to create, use and maintain. They require very little technical knowledge, since each system has already been designed and built, and all that is needed is the content to be displayed (Weiler 2003:74). The actual creation of a blog is simple and takes only a few minutes. By just going to one free-hosting blogging website, such as blogger.com, and signing in, one will be able to create, publish and update the blog quickly and without any difficulty.

Blogging in language teaching

Classroom blogs or class blogs are blogs that are managed by a teacher for his/her students to post their work and exchange ideas (Luehmann and Frink, 2009:275), to deliver news, resources and to make students collaborate and discuss

(Weller et al. 2005:64). Some authors (Weller et al. 2005:62; Richardson, 2003:40) noticed that no matter the considerable acceptance and attention in popular culture and specific non-educational contexts, blogs are still adopted only at the margins in education, since only a small number of educators use them in their teaching.

Richardson (2008:26-27) describes blogs as tools that can create learning and interaction with people outside the typical classroom situation, that can connect the classroom to the outside world and create an archival system so members can go back and review what they have done. Weiler (2003:74) points out that blogs can be used as an extension of the classroom, where discussions and collaborations continue afterwards, thus making them an excellent vehicle for student-centered learning.

There are numerous ways of using blogs in language teaching. For example, blogs can be used as modern noticeboards by teachers, as electronic portfolios of written work by students or as a way of sharing and collaboration among students. Further, a teacher can use an existing blog to provide information and find the source of data for lesson preparation or create their own blog with the access to different exercises and lesson plans, exchanging ideas with others. Whatever the purpose and use, a blog can definitely be a motivating factor for students, as they are much acquainted with the today's technology, most commonly more than their teachers are. In that way, learning becomes independent of time and place constraints and above all, it becomes student-oriented.

Benefits of using blogs in teaching

At the same time useful, practical and time-saving, blogs can offer unique learning opportunities and enrich the learning experience. Many authors writing about the educational value of blogging have identified the following teaching and learning affordances of blogging (summarised in Luehmann and Frink, 2009: 276-277):

- Materials are available for ongoing reflection, revision and analysis due to the long-term and ongoing access of blog posts.
- The structure of blogging encourages and enables the integration of varied resources, involving students in reading, critiquing, comparing and contrasting.
- Blogs offer a venue to extend classroom discussions outside the classroom leading to more and broader opportunities for interactions between students and between teacher and students.
- Classroom blogs that encourage and sometimes require students to read and critique each other's posts lead to deeper and more meaningful interaction.
- Classroom blogs are often public, thus making student work available for recognition and comment by an audience larger than the teacher, which can result in increased student motivation to produce quality work.

Zorko (2009: 21-24) states that in comparison with print materials, web-based learning promotes better cognitive learning since it is more flexible, autonomous and motivating, it allows access to a vast amount of information and a deeper approach to learning materials that can provide corrective feedback and finally, it exposes students to authentic language and culture.

The integrated language skills blog – an example of the blog used for the language course

Blogs serve the purpose in that they inform students and help them find numerous sources of information. The design of the page is simple, clear and easy to navigate. Although the benefits are obvious and understood, not many teachers opt to use them in their lessons.

Here presented and explained is the concrete example of how beneficial and practical this way of virtual communication can be for the language course, namely the Integrated Language Skills course. This language course, which is taken during the first two semesters of students' studies at the Department of English, Faculty of Philosophy, is intended to help them develop their linguistic competence and presents the starting point for mastering the English language.



Picture 1. The ILS blog for groups A and B

At first, the aim of the ILS blog was to inform students about future assignments, useful sites and later, it developed into an inevitable tool for almost any teaching goal. The content on the blog includes:

1. information on the course outline and the exam
2. different notifications
3. homework assignments
4. writing/test/speaking results
5. reminders of due dates (exam periods, classes, homework)
6. information on book fairs and discounts in bookshops
7. announcements of student-related events (summer schools, scholarships)
8. useful links to other sites – additional materials and resources for optional

9. independent learning, dictionaries, encyclopedias, other blogs etc.
10. students' comments on classroom work (e.g. presentations and debates)
11. students' writing – e.g. reviews of films, books, concerts etc.

Regarding students' writing, the publicity of their work may be a cause of concern when published on the Internet, but the personal data on the blogs can be protected if blog creators restrict the access to a limited and chosen number of people with a login and password.

Apart from these possibilities, mostly textual messages, which present the basic features of the blogging software, the blog itself can offer more advanced features and be the source of other embedded content, such as:

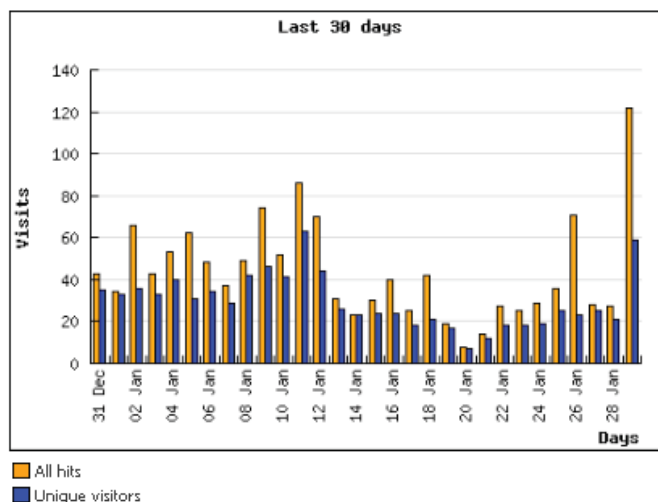
- **widgets** – interesting and useful live updates on a website, webpage or desktop, which contain personalized neatly organized content or applications selected by its user², such as dictionaries online;
- **isuu service** – uploading and reading documents online;
- **youtube service** – uploading and sharing videos;
- **easy counter service** – collecting statistics on the number of hits the blog received (e.g. when a teacher wants to know approximately how many students have read the post).

Research – students' perspective, evaluation and feedback

Having introduced the concrete example of using blogs in the language course, this paper fur-

² The definition taken from <http://www.lazworld.com/glossary.html>.

[Last 30 Days](#) | [This Month](#) | [Last Year](#) | [By Countries](#) | [By Browsers](#) | [OS Stats](#)



Month	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Avg.	Total
Jan	33	36	33	40	31	34	29	42	46	41	63	44	26	23	24	24	18	21	17	7	12	18	18	19	25	23	25	21	59	29	852		

Picture 2. The report on the number of hits in January

ther highlights ideas, comments and suggestions given by the students who have had the opportunity to read and follow blogs throughout one academic year. The research focussed on students' analysis of the learning value of blogs based on their experience. As well as providing opinions about the blog used for the abovementioned language course – Integrated Language Skills, the students were asked to comment on the potential of using blogs in teaching and to offer any suggestions or ideas. The questions were as follows:

1. Which blogs created for the courses at our department do you read and follow?
2. How often? (once a day, twice a week...?)
3. How much information can be found there?
4. Are they regularly updated? Can you rely on them?
5. To what extent is/was ILS 1 and 2 blog useful, in your opinion?

6. Would you change anything about it? What in particular?
7. Any other ideas/suggestions/comments of yours about the use of blogs for academic purposes would be more than welcome.

This questionnaire was given to the total of 47 respondents, 29 were at the time the first-year students while 18 were the second-year students at the Faculty of Philosophy (Department of English). The percentage is here of no relevance, hence the detailed statistical analysis of the results will not be included.

Summary of students' responses

The students reported that only two blogs were actively used and regularly updated in their year of study (there are around 14 courses per academic year). The majority visited the blog several times a week or more often when the results were expected. Only 3 students (less than 1%) stated that they did not have Internet access at home.

The students agree that the site has to be updated regularly and the availability of hyperlinked resources be checked frequently.

Regarding the information on the ILS blog, the students were quite satisfied, and they emphasised the access to plenty of necessary information and links important both for the course and the exam. When asked about the usefulness, the students all agreed that the blog was useful, but their reasons somewhat differ. Some of their explanations were:

- *All I needed was found there, it was regularly updated and contained all the necessary information.*
- *We could see our test results and other announcements there, plus it also has interesting links.*
- *Everything is accurate, well-sorted and organised.*
- *It has many useful sites for practice. It is regularly updated.*
- *We could express our opinions and discuss various subjects.*
- *I mainly used it for checking exam results, as it saved my time.*

In the end, the students suggested more tasks and downloadable exercises, more writing assignments, more links to language activities and practice, book recommendations and finally, the different template of the blog, i.e. colours, letters and background. Concerning the use of blogs for academic purposes, they recognised the necessity for more blogs, one for each course, or, alternatively, one intended for students of English, where

the results of all the exams could be found as well as different notifications about lectures, possible changes and cancellation etc.

Conclusion

The Internet has undoubtedly changed the perspective of future teaching and learning process and “highlighted the potential of innovative information technology for application to education” (Chuang 2008). Available to many people and easy to be used, the net is a fairly cheap way to access the source of infinite data. Many authors have recognized the potential of blogs to support classroom learning and to offer a number of possibilities for student-centered learning in higher education, since they prove to be an effective way to publish and manage content on the web.

The trends in new ways of communication cannot be ignored, because the positive effects of instant publishing and online community on students’ ability and willingness to read and write after the class are extremely significant. As Weller et al. (2005:61) suggest, technology implementation in a positive learning experience can definitely be one of the strongest influencing factors in students’ subsequent uptake.

Blogs are an easy and inexpensive way to improve instruction, facilitate publishing, build community, involve different audiences, and provide a lasting record of learning (Richardson 2003:42). Hence, with all these benefits in mind, teachers should not be afraid of using them in their classrooms. The good use of blogs can make teaching more interesting and refresh the teaching process.

References

- Blood, Rebecca (2000). *Weblogs: A History and Perspective*. Retrieved January 20, 2011. from http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html
- Chuang, Hsueh-Hua (2008). Weblog-based electronic portfolios for student teachers in Taiwan. *Educational Technology Research and Development*. Published online. Retrieved January 15, 2011. from <http://www.springerlink.com>

- Luehmann, April Lynn and Frink, Jeremiah (2009). How Can Blogging Help Teachers Realize the Goals of Reform-based Science Instruction? A Study of Nine Classroom Blogs. *Journal of Science Education and Technology*, 18 (3), 275-290.
- Nardi, Bonnie A., Schiano, Diane J. and Gumbrecht, Michelle (2004). *Bloggng as social activity, or, would you let 900 million people read your diary?* Proceedings of the 2004 ACM conference on Computer supported cooperative work held in Chicago Illinois. (222 – 231). New York: ACM. Retrieved January 12, 2011. from <http://home.comcast.net/~diane.schiano/CSCW04.Blog.pdf>
- Richardson, Will (2003). Web Logs in the English Classroom: More than Just Chat. *The English Journal*, 93 (1), 39-43.
- Richardson, Will (2008). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful tools for the classrooms*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Technorati, State of the Blogosphere. Retrieved January 10, 2011. from <http://technorati.com/state-of-the-blogosphere>
- Weiler, Greg (2003). Using Weblongs in the Classroom. *The English Journal*, 92 (5), 73-75.
- Weller, Martin, Pegler, Chris and Mason, Robin (2005). Use of innovative technologies on an e-learning course. *Internet and Higher Education*, 8, 61-71.
- Winer, Dave (2003). *What makes a weblog a weblog?* Retrieved January 20, 2011. from <http://blogs.law.harvard.edu/whatMakesAWeblogAWeblog>
- Zorko, Vida (2009). Web Resources as a Learning Aid for ESP/EAP Students, In: J. Vučo, A. Ignjačević and M. Mirić (eds.), *Language for Specific Purposes – Theory and Practice. Conference Proceedings*. (17-26). Beograd: Čigoja štampa.

мр Весна Лазовић

УПОТРЕБА „БЛОГОВА“ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Блогови су још једно корисно оруђе за све наставнике и имају тенденцију да поштојено замене на изглед застареле ојласне табле. Постоје бројни начини за коришћење блогова у настави странијезика. На пример, блогови могу да користе наставници као модерне ојласне табле, студенти могу да користе за портфолио или за писани рад, а могу да послуже и за заједнички рад између наставника и студената са једне стране или међу самим студентима са друге стране. А наставник може да користи већ постојећи блог да прикупи информације и да нађе извор података за припрему часа или да направи лични блог за пристицају различитим вежбањима и плановима часова, и за размену идеја са другима.

У овом раду се бавимо начинима на које блогови могу да побољшају учење и поучавање ентелскојезика у институцијама високој образовања. У првом делу рада се усресређујемо на блолове као гео са-временој начина поучавања и информисања студената, представљањем конкретної примера како овај вид виртуелне комуникације може да буде делотворан и практичан за било који курс страног језика. Шта више, истиче идеје, коментаре и сујестије које дају студенти који имају прилике да читају и пишу блолове, креиране за посебне језичке курсеве током целе академске године.

Кључне речи : блог, бловање, настава страног језика, језички курс.



Данијела Мишић¹

Учитељски факултет, Врање

Стручни
рад

Ученик између традиционалног и савременог у учењу енглеског језика и улога наставника и школског библиотекара



Резиме: У овом раду размишља се однос између традиционалног и савременог начина рада на часовима наставе енглеског језика и улога наставника и библиотекара у подстицању и развијању жеље за учењем и продубљивањем познавања (страног) енглеског језика. На књижевно-уметничким текстовима написаним на енглеском језику могуће је остварити индивидуализовану и диференцирану наставу, пронаћи облик рада и рад у паровима, што омогућава ученику да осети мелодију и схвати систем језика. Листови и часовиси на матерњем и страном језику који се могу наћи у школској библиотеци имају значајну улогу у свим фазама учења страног језика. Учећи на тај начин страног језика (енглески), као и матерњи, ученик ствара једно и посебно лексичко језро које представља знање које се преноси из теорије у практично коришћење.

Кључне речи: ученик, традиционално, савремено, наставник, библиотекар.

Садржаји наставног плана и програма остварају се применом одговарајућих облика и средстава рада. До недавно се у школама у учењу страног језика користио фронтални облик рада као добро познат и проучен. Познато је да сва наша знања из различитих области врло брзо застаревају, као и начини и облици рада, зато је неопходно перманентно изналазити нове путеве које ће ученици млађих разреда у почетном учењу страног језика прелазити до знања примереног њиховом узрасту. Традиционални фронтални облик рада не може код ученика формирати отворен и критички дух који ће

им омогућити да се снађу у условима савременог света и цивилизације. У томе, осим наставника, велику улогу има и библиотекар, као сарадник који активностима, различитим од наставних, подстиче ученике на претраживање, али и упознавање језика на примерима књижевно-уметничких текстова енглеских писаца и писаца светске књижевности за децу који су преведени на енглески језик.

Живот захтева формирање креативних и стваралачких личности кроз богатство језика, свог матерњег, и енглеског као страног, из разлога што је матерњи језик део и симбол културе народа коме рецепијент припада, који одражава

¹ danijelam@ucfak.ni.ac.rs

њену суштину на такав начин да други језик не може да служи као његова замена.

Традиционални наставни системи рада који теже што већем гомилању чињеница и података које ученици уче од наставника током предавања, али не могу или не умеју да примене, све више уступају место модерној, савременој настави која у први план ставља ученика и развој његових психичких способности, пре свега мишљења, маште, емоција, поред сазнања која му страни језик пружа.

Енглески језик више од осталих предмета пружа могућности за другачије облике рада осим фронталног. Индивидуализована и дифренцирана настава, каква је настава учења страног језика, групни облик рада и рад у паровима, омогућава младом реципијенту да уђе у суштину језика, осети његову мелодију, схвати фонетски систем, обогати речник и реченицу. Најважније од свега је сазнање да ће ученик тим својствима језика моћи да открије значење књижевног текста у коме је садржан језик са својим специфичностима. Велика је мудрост коју треба да поседује и сам наставник како би реципијенте енглеског језика мотивисао и подстакао кроз дијалог и интеракцију на више мисаоних операција кроз које пролази сазнајни процес како би се осветлила значења речи и реченица при читању и слушању. Таквим стваралачким односом према језику као систему, ученик ће уз помоћ маште и мисли моћи да визуелно-текстовне садржаје претвара у смисаони текст. Читањем таквих текстова насталим на енглеском језику, ученици ће спољашњи – виђени свет претварати у свој – унутрашњи. Тако они постају креатори слободних усмених и писмених састава у оквиру наставног процеса и литерарних активности. Уз велику подршку наставника и библиотекара као сарадника у настави, кроз разноврсне активности на часовима и у школској библиотеци, ученици схватају да у животу, као и у учењу нема шаблона и утабаних путева. Сваки сегмент часа

енглеског језика другачији је од претходног, наредна наставна ситуација подстиче нову тако да ни у једном моменту за време часа обраде новог градива, обнављања и усавршавања наученог нема прописаних модела, сем претпоставки или препорука за иновативни приступ језику.

Напоменуто је у овом раду да се језик огледа у књижевном тексту, тако да ученици, читајући текст, уочавајући његов смисао исказан језиком, успостављају комуникацију са књижевним јунацима. Ученици у самом тексту уочавају мелодију, значење, једном речју, систем који им омогућава учење законитости, развија способности комуницирања језиком који се буквално не претаче у матерњи, али који успоставља мост од страног ка матерњем језику и обрнуто. Тиме се потврђује да се говорним ситуацијама постиже не само билингвизам, већ и димензија мулкултуралности. За разлику од традиционалног билингвизма у коме реципијент разуме језик а не говори њиме, појаве која је и данас присутна, савремени билингвизам помаже да језичка знања допринесу комуникацији у говору или писању. Савремена настава треба да води и отклањању лингвистичке интерференције која се јавља у учењу језика у случају када корисници језика не могу да раздвоје коришћење двају језика, која се манифестује, најчешће, кроз језичке мешавине, употребу страног акцента, конгруенције итд. У свему томе осим живог говора наставника могу помоћи и медији, филмови, али и директни рад са библиотекаром путем разноврсних сценских игара, презентацијама путем интернета, читањем и разговором о књижевним текстовима. Слушајући енглески изговор посредством поменутих медија, ученици уче и сазнају о култури народа чији језик уче. Још од предшколског узраста деца, уз помоћ матерњег језика, почињу схватати да се језици мешају, да утичу једни на друге. Ове чињенице износимо из разлога што се у земљама Европе, и нашој земљи, од најранијег доба или почетка основношколског образовања уче два страна језика, сасвим различита

по пореклу и системима. Опрезност наставника у овом раду је неопходна, као и добра информисаност о савременим методама учења страног језика. Битно је и опредељење за учење језика, као и препознавање и подстицање даровитих ученика за учење језика. Наставник прати процес учења и унапређује га тиме што омогућава да сваки ученик нађе себи место у савлађивању језика, одреди свој положај, не само у наставном процесу, већ и у сазнавању и тумачењу језика и књижевног дела. Поступним радом ученик ће научити да управља својим мислима које ће исказивати кроз енглески језик.

Истраживачким и стваралачким начином рада у учењу језика на тексту код ученика се ствара здрава основа за дограђивање сазнања и богаћења духовне моћи која ће им у различитим ситуацијама бити од помоћи и користи. Актуелно у настави језика и савремено у приступу личности ученика отвориће различите могућности читања, поновљеног читања и доживљавања симболике и вишезначности језика, али и уочавање језичке синонимије и хомонимије. У млађим разредима основне школе индивидуализација и диференцијација у наставном процесу учења страног језика и прилагођавања захтевима програма и узрасту ученика (наставник у одељењу, а библиотекар у школској библиотеци) могу постићи добре резултате.

Наша проучавања савремених поступака, метода и облика рада у учењу језика уз помоћ литературе, речника и осталих медија школске библиотеке потврђујемо са неколико примера подстицајних вежби.

Exercise 1

Mini dialogues: Use words in brackets and make new dialogues.

1. John: Is this our **classroom**? (gym, tennis court, school bus)
Dean: Yes, it is. / No, it isn't.
2. John: Is their classroom **new**? (old, big, different)

Dean: Yes, it is. / No, it isn't.

3. Are the **windows** big? (posters, maps, chairs)

Dean: Yes, they are. / No, they aren't.

Ова вежба преузета је из уџбеника *Easy – Енглески језик за 4. разред основне школе* (Ненежић, Симидријевић, Добријевић, 2007). Код ове вежбе ученици замењују одређене речи датим речима у загради и на тај начин стварају нове дијалогe. Ови краћи дијалози се могу и одглумити, и то не само у учионици, пред одељењским друговима и пред наставником, већ и пред широм публиком, у школској библиотеци. Ту би значајну улогу имао и библиотекар при импровизацији сцене, декора, костима... Оваква врс-та вежбе подстиче креативност ученика да можда у тренутку искористе и друге речи и реченице како би дијалози били што занимљивији. Истовремено увежбавају употребу презента по-моћног глагола *to be* и нових речи, као и давање краћих одговора.

Exercise 2

Riddle – Read carefully and guess the answer!

Thirty white horses
Upon a white hill
Now they dance
Now they prance
Now they stand still.
(teeth)

Ова и вежба која следи такође су примери вежби које се налазе у истом уџбенику. Пажљивим читањем загонетки, анализом значења нових речи и израза, ученици не само да уче спеллинг и изговор нових речи и израза, већ се труде да открију и нека њихова скривена значења и на тај начин открију шта се крије иза загонетке. Ученици могу, у сарадњи са наставником енглеског језика и са школским библиотекарком, који им може помоћи у проналажењу нових загонетки у одабраним делима и књигама, да организују, припреме и објаве збирку загонет-

ки које су адекватне њиховом знању и узрасту, као и зидне новине састављене од тих загонетки. Овакве вежбе и активности веома стимулативно делују на ученике у учењу језика.

Exercise 3

Pair work: Game- repeat and add one more...

You: I went to the zoo yesterday.

Your friend: I went to the zoo and I saw a lion.

You: I went to the zoo and I saw a lion and a crocodile.

Your friend: I went to the zoo and I saw a lion, a crocodile and a kangaroo.

You: I went to the zoo and I saw a lion, a kangaroo and a...

Your friend: NO! That's wrong! Stop – you are OUT!

Now close your book and play with your friend!

Оваква вежба може ученицима бити веома занимљива и подстицајна. Ученици раде у паровима и покушавају да одређене речи изговоре одговарајућим редом. Овде је упошљено њихово мишљење и памћење, они уче нове и користе већ познате речи кроз игру.

Следеће три вежбе су преузете из уџбеника који користе студенти Учитељског факултета у Врању (Harris, Mower, Sikorzynska, 2000).

Exercise 1

Match the key words with the definitions (1-6).

Key words: Weddings

Best man, bride, bridesmaid, groom, guests, priest/registrar

1. he is getting married
2. they are invited to the wedding
3. she is getting married
4. he helps the groom at the wedding

5. he / she performs the wedding ceremony

6. she helps the bride at the wedding

Студенти најпре читају, а затим анализирају дате речи и дефиниције, одређују њихово значење а затим га проверавају у речницима. Овакав тип вежбе омогућава ученицима да обогате свој вокабулар.

Exercise 2

Choose the correct nouns to make phrases with *do, have or make*.

the bed, a good time, a party, a promise, a reservation, the shopping, a shower, the washing up

Example *make the bed*

Now choose three phrases to write sentences.

Example *I make my bed every morning.*

Студенти комбинују дате именице са одговарајућим глаголима како би дошли до одређених фраза. У оваквој ситуацији студенти користе и речнике како би проверили значење, али и употребу и начин комбиновања глагола са именицама. Они имају и могућност избора употребе оних фраза и израза помоћу којих ће саставити реченице у чију ће исправност бити уверени.

Одговарајуће и пажљиво одабране вежбе откривају ученику суштину и значење изговорене речи на енглеском језику, омогућавају му самостално стварање усменог или писменог израза, уче кроз игру речи, игру слика и речи. Допуњавањем текста из свог активног речника ученици стварају слику о знању језика, у зависности од интелектуално-узрастних могућности. Само на тај начин права корелација успоставља се између мишљења и говора, с једне стране и читања, писања и говора, с друге. Мишљењем као менталном активности и изговором, ученицима постаје сасвим јасна природа знака и значења енглеског говорног и писаног израза.

Курикулум енглеског језика као страног указује на потребу да се остваривање васпитно-образовног рада у школи, почев од предшколског преко основношколског узраста, одвија спонтано, кроз игру, говор, вербалну и невербалну комуникацију. Таквим начином рада мења се лик школе, која је доскора била школа учења – у школу развијања мишљења, маште, пажње и памћења, као и укупног психофизичког склопа деце.

Наставник страног језика који у настави користи мултимедијална средства не мора бити сјајан експерт из области мултимедијалности, међутим, мора бити способан да ради на рачунару и да користи мрежу, како би могао да одабере и процени активности и програме који помажу у настави са мултимедијалном подршком. Наставник мора знати како да мотивише своје ученике како да користе нове технологије на савестан и одговоран начин, како да води групне активности користећи поред традиционалних, посебне технике које су потребне за кооперативно учење, омогућајући учешће свим ученицима и пружајући им прилику за интеракцију... У процесу наставе која користи мултимедијална средства однос између наставника и ученика није више вертикалан. Однос мора бити *кружан*, реципрочан, заснован на *сарадњи*. (Вучо, 2008:170–171)

Оваквим приступом страном језику, ученик ће осећати задовољство јер учи слушањем, говорењем и применом онога наученог у наставним активностима у школи, али и у ванаставним активностима као што су часови језичких секција у библиотеци, читање енглеских листова, часописа, стрипова и сликовница за децу. Први сусрети деце са овим врстама књига и часописа почињу пре но што науче слова, доласком у библиотеку, у чему значајну и незаобилазну улогу, за предлог и препоруку, има библиотекар. Најпре проницљив и у лепу реч заљубљен библиотекар, а онда наставник, настојаће да привуку децу пажњу, побуде радозналост препорукама нових издања књига за децу, најновијих бројева деце штампе, разгледањем зидних но-

вина које су правила деца у оквиру самосталних слободних активности. Овакви сусрети деце у предшколском и раном школском узрасту са књигама страног, а уз то и матерњег језика, остаће упамћени, подстицаће децу стваралачки дух, богатиће њихов говорни израз. Прелиставањем првих књига написаним различитим језиком од матерњег, деца живе у свету литерарних речи које изговарају и памте, разумеју и користе у међусобној комуникацији, у дијалогу са родитељима или наставником. Тај први корак сусрета деце са књигом, енглеским говорним и писаним изразом представљаће почетни степен учења и развоја не само енглеског израза, мелодије и осећања система, већ и развој укуса у избору лексике и сазнавању основних законитости језика.

У савлађивању језичког градива рецепијенти вежбају своје мишљење, откривају везу између језика и осећања, сазнања из свог матерњег језика претачу у нематерњи-страни, успостављају дијалог, вежбају културу слушања, развијају осећај да схвате и разумеју другог. На тај начин се богати и њихова личност јер сазнају нешто више о јунацима књижевних дела за децу, анегдотама и досеткама из живота енглеских писаца које могу бити и њима занимљиве.

Током рада на савлађивању програма енглеског језика остварује се флексибилност правилним избором садржаја из деце окружења и његовог света маште. Све то омогућава развој, а интегрисани садржаји шире образовање и сазнања деце. Тако језик није себи циљ, има сврху и примену у савлађивању знања из осталих области културе, књижевности и историје народа језика који учи.

Говорна комуникација при учењу страног језика уз помоћ литературе коју могу наћи у школској библиотеци и консултација са школским библиотекарком и наставником најбоље открива односе који постоје међу децом, њихове склоности и потребу да се говором и разговором

изразе на језику који није матерњи, њихов нерв да продру у суштину језика и уоче недостатке услед неразумевања које се обавезно јавља.

Диглосија у већини случајева представља проблем који се може савладати праћењем активности и интересовања деце, организацијом језичких радионица у учионици, библиотеци, избором тема за разговор, читањем пригодних тема из књижевне продукције за децу. До знања се долази заједничким радом, дијалог је примарни вид комуникације, а то значи да је учење у савременој школи један отворен систем, као и језик, нема шема и модела: ученици се ослобађају и уче онако како њихов сазнајни унутрашњи мотив диктира.

Реципијент страног језика је у средишту збивања, он своја знања стиче, гради и развија кроз интеракцију са средином у којој се налази и учи, размењује искуства и открива решења која језик који учи намеће, учествује у истраживачким активностима, као што су: превођење, попис књига за децу у школској библиотеци, избор писаца и њихових литерарних и осталих остварења. У таквим ситуацијама библиотека је сигурно место на коме ученик доноси одлуке о свом даљем раду, продубљивању знања и даје одговоре на питања која су му постављена.

Учећи енглески језик, или неки други страни, као и матерњи, ученик ствара једно посебно лексичко језгро које представља знање које се преноси из теорије у практично коришћење. Наставник као организатор наставног процеса прати напредовање ученика и његова постигнућа знајући који исходи очекују ученика у зависности од циљева и задатака курикулума. Тиме се потврђује теорија о учењу као процесу који се развија, богати се знање које се с лакоћом примењује у пракси. Говорни израз поступно прераста у писани, што је доказ да је реципијент савладао препреке које су пред њим стајале на почетку учења енглеског као страног језика, нарочито треба потенцирати учење у периоду између

четврте и десете године живота који је најпогоднији за учење матерњег и страног, у овом случају, енглеског. При том, треба поштовати норме и говорну и писану комуникацију. Правилан однос међу њима утиче на учење језика и уочавање контраста међу њима. У учењу језика, поред главног кода – гласа (слова) постоје и други кодови, као што су: покрети, мимика, гестикулација и др.

У складу са принципима толеранције, отворености и усвајања различитости као природног контекста у коме се живи и становиштем да у таквом духу треба васпитавати ученике од најранијег доба као и свест о потреби малих земаља и малих народа да се афирмишу путем сопственог језика у ширем контексту окружења размењујући своја искуства у комуникацији са осталима, припадници ових земаља постају свеснији важности и вредности сопственог језика. Само у размени може се постати свестан сопствене вредности и улоге у светским оквирима. У томе велику улогу, поред шире локалне заједнице, школе и породице, има библиотека. Улога класичног библиотекара се мења, пружајући пуну подршку новим захтевима савремених приступа настави. Библиотекар је обучен за руковање свим савременим технологијама, свестан своје јединствене улоге сарадника који суверено управља свим доменима научних и културних активности школе, зналац страних језика и литературе које користи за истраживања, контакте са културним и сличним институцијама у земљи и свету.

Закључак

Из претходно реченог уочава се сасвим другачији однос према школској библиотеци, она постаје центар свих збивања у школи: документационо-информативни центар, извор сазнања, место за презентацију истраживачких и уметничких радова ученика, наставника и биб-

лиотекара на матерњем и страном језику. То је, истовремено, и језички центар: извор литературе и документације на страним језицима, центар за везу са културним центрима и институцијама за културу страних земаља.

Може се закључити да наставу страних (страног) језика треба организовати тако да ученицима нуди могућност развоја вишејезичне

компетенције, с једне стране, и могућност континуираног учења језика током читавог живота. У том смислу, изузетно је важно да образовни систем појединцу пружи могућност да своја, иновирана, унапређена језичка знања у различитим животним добрима и ситуацијама на одређени начин региструје и формализује.

Литература

- Димитријевић, Н. (2001). Методика наставе страних језика на крају XX века, у: *Савремене тенденције у учењу и настави страних језика*, приредила: Ј. Вучо, 13-53. Никшић: Филозофски факултет Универзитета Црне Горе.
- Вучо, Јулијана (2008). Информациона описмењеност и учење страних језика, у: *Информациона писменост и доживотно учење*, 165-179. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, Библиотекарско друштво Србије.

Корпус уџбеника на којима је вршено истраживање

- Harris, M., David Mower and Anna Sikorzynska (2000). *New Opportunities – Education for life Pre-Intermediate – Students' book* (Fourth impression 2007). Harlow (England): Longman/Pearson Education Limited
- Ненезић, З., Љубинка Симидријевић и Ида Добријевић (2007), *Easy-Енглески језик за 4. разред основне школе* (2. издање). Београд: Завод за уџбенике.
- Ненезић, З., Љубинка Симидријевић и Ида Добријевић (2007), *Easy- Енглески језик – радна свеска за 4. разред основне школе* (2. издање). Београд: Завод за уџбенике

Summary

In this paper the author discusses the relationship between traditional and modern forms of work in English language teaching and the role of teachers and librarians in stimulating and developing desire to learn and deepen the knowledge of a foreign (English) language. By using literary-artistic texts written in English it is possible to realize individualized and differentiated instruction, group and pair work and enable students to feel the melody and understand the language system. Newspapers and magazines in native and foreign language which can be found in school library have an important role in all phases of language learning. By learning foreign (English) language in this way, native language as well, the student builds one and unique lexical core which shifts from theory to practical use.

Key words: student, traditional, modern, teacher, librarian.

Стручни
рад

Љиљана Грујић¹

ОШ „Свети Сава“, Горњи Милановац



Знање као инструмент оцштанка и најрејка у данашњем друштву

Резиме: Интензивне промене у економском, политичком, друштвеном, организационом, технолошком, техничком погледу снажно утичу на трајност, количину и значај знања, учења и образовања. Инструмент оцштанка и најрејка у данашњем друштву јесте знање, изузетно специфичан и сложен ресурс. Концепт доживотног учења све више добија на значају, а стварањем друштва које учи долази се до друштва знања. На том путу постоје бројни изазови. Само образован појединац, проактиван, отворен и спреман за промене има потенцијал да својим способностима, знањима, вештинама ствара основу боље, најпредније и квалитетније живота доносећи тако добити себи и читавој заједници. Улагањем у знање повећава се његова вредност, али и вредност читавог друштва што води ка вишем квалитету живота. Рад даје скроман допринос популаризацији знања и образовања у времену у којем живимо.

Кључне речи: знање, промене, друштво знања, учење, образовање.

Увод

Знање је услов опстанка и напретка у данашњем друштву. Умножава се тако што се дели и то на такав начин да онај који је дели не постаје нити сиромашнији, нити ускраћен, а онај који је добија постаје богатији. Носи се са собом и не може се одузети, ни отети. То је нематеријално добро које доноси материјална добра. Има вредност само ако је употребљено. Може се побољшати и непрекидно надограђивати. Ако се правилно и мудро користи, доводи до неслућеног

напретка човечанства и добити целокупне људске заједнице. Доступност јесте изазов, али знање не желе сви. Хтели га или не, без њега се не може.

Турбулентну данашњицу карактеришу промене у техничкој, технолошкој, економској, демографској, културној сфери људског постојања. Целокупно људско знање се удвостручује сваких пет до осам година тако да се знања повећавају и усложњавају. Знања стечена током формалног образовања јесу основ, али не и довољан услов опстанка и даљег напретка. То значи да се стицањем дипломе на некој образов-

¹ grujic.lj@gmail.com

ној установи не завршава образовање појединца у овом веку (Грујић, 2010). Као допуна споријој промени образовног система и одговор на промене у окружењу, јавља се неформално учење. Оно обухвата активности које су компламентарне формалном образовању а односе се на стицање разноврсних знања, вештина, ставова, умења и вредности, кроз усвајање садржаја активности које се спроводе кроз семинаре, курсе и обуке. Учење током читавог људског живота, тзв. целоживотно учење јесте механизам којим се подстиче лични раст и развој и тиме спречава стагнација и рутина у друштву и животу сваког појединца (Визек Видовић, 2005). Оваква активност током живота унапређује знања, вештине и способности сваког појединца.

Захтеви који се пред појединца данашњице постављају јесу „отвореност, спремност за промене, мотивисаност за целоживотно учење и континуирани професионални развој“ (Грујић, 2009: 487).

Друштвом које учи ка друштву знања

Прва употреба појма друштва знања везује се за 1969. годину и име америчког теоретичара менаџмента Питера Дракера који је тврдио да је још од 1945. године друштво засновано на знању, наводећи есенцијалну улогу знања у таквом друштву које је постало јавно добро (Drucker, 1995).

Време данашњице се назива и „друштвом знања“. Данашње значење подразумева оно друштво које је мобилно и најконкурентније, у којем је знање посредник између државе и појединца. Као средиште развоја друштва налази се образован појединац, отворен за промене и који „носи специфичну одговорност: према себи, породици, професији, локалној и широј заједници, али и свим будућим генерацијама“ (Кнежевић-Флорић, 2005: 161). „Друштвом знања сматра се такво друштво које се заснива на људима, њихо-

вој иницијативи и способности за учење“ (Мирков, 2008: 357). Појам друштва знања се може дефинисати као друштво које ствара знање, дели га и користи за добробит и развој својих чланова и које читав свој развој заснива на знању.

Да би се дошло до друштва знања потребно је „друштво које учи“. Дефинишући концепт друштва које учи, Торстен Хусен наводи критеријуме успостављања таквог друштва: могућност доживотног учења за све чланове заједнице, обавезност формалног образовања за све ученике, информално учење је централно а самообразовање се охрабрује, док су развојни чиниоци образовања друге ваншколске установе (Husén, 1974, према: Пастуовић, 2006).

Бели папир, публикација Европске комисије *Учење и ђоучавање: према друштву које учи* (*White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society*, European Commission, 1995), садржи захтеве за подстицање активног и ангажованог грађанства које поседује вештине и веру у допринос одржања просперитета и побољшања ширег квалитета живота. Он такође садржи смернице које воде према друштву које учи и које укључују подстицање нових знања, приближавање школе пословном окружењу, сузбијање социјалне искључености, развијање способности коришћења европских језика и изједначавање капиталних улагања са оним која се улажу у образовање. Посматрано из европске перспективе, знање заузима централно место у интегрисаном приступу образовања и учења. Овај приступ је заснован на уверењу да се свет рапидно мења и да друштво мора да понуди својим грађанима могућност приступа знању које ће им омогућити живот обележен прогресом (Beernaert et al., 1993). Као одговор на овај изазов јављају се три приоритетне оријентације и које се односе на: непрестан развој знања и вештина кроз доживотно учење, подстицање процеса изградње и обогаћивања грађанства кроз отворено друштво

и повећање запошљавања заснованог на компетенцијама одн. комбинацији неопходних знања, вештина, ставова, умења и вредности појединца.

Раније је постојало мишљење да је исплативо свако улагање у образовање док данас постоје схватања да је улагање у образовање веома сложено и зависно од многих социјалних околности. Како је образовање изузетно значајно за национални развој, јављају се настојања да се образовни системи побољшају и прилагоде захтевима данашњице (Пастуовић, 2006). Тако је Европска комисија у меморандуму доживотног учења (*A Memorandum on Lifelong Learning*) истакла да доживотно учење брише традиционалну поделу између формалног и неформалног учења а да образовање има за циљ да допринесе развоју појединца, друштва и привреде (European Commission, 2000).

Различити приступи очувања људског капитала

Трендови на тржишту рада погођеног светском економском кризом показују да ће сталан посао бити привилегија само неких, попут експерата, специјалиста и иноватора, али и то да ће рад на одређено време преовладати. Конкуренција земаља са јефтином радном снагом, флексибилнији приступ радном времену и месту рада омогућен технолошким напретком, напредна и иновативна технологија која омогућава аутоматизацију производње али и садашња криза утичу на смањење стопе стално запослених. То указује да ће бити све видљивије поделе међу запосленима условљене квалификацијама и образовањем.

Како су бројне организације отпустиле велики број запослених, првенствено оне који су радили на одређено, међу незапосленима су се нашли и образовани стручњаци. Одлазак запосленог значи губитак за организацију који се

рефлектује у губитку способности, знања, креативног потенцијала и контаката који су изграђени. Послови постају све захтевнији и траже квалификоване раднике чиме јаз између њих и „сналажљивих“ постаје све већи и ствара услове за повратак незапослених образованих појединаца у тржишну утакмицу, јер само они својим знањима, способностима и иновативношћу воде ка напретку, бољитку, квалитетнијем животу и вишем животном стандарду.

Запослење такође постаје све несигурније и неизвесније. Они који имају знање потискују оне који их не могу достићи што казује да само проактивнији и прилагодљивији могу опстати и да знање и вештине добијају на значају. Припадници X и Y генерације све чешће мењају посао, можда и чешће од оних препоручених пет година после којих је „време за здраву промену“. По *pull* моделу (Kouloropoulos, 1997) положај експерата у организацији зависи од његовог доприноса заједничком послу. Стручњаци раде у тимовима, по принципу једнакости, са циљем да обаве посао. Спремност за индивидуалан и још значајнији кооперативни рад постаје пожељна.

Да у тешким временима преживљавања бројних организација не мора нужно долазити до отпуштања радника и штедње на сваком кораку показује пример понашања Canon-а за време јапанске рецесије осамдесетих година прошлог века. Тадашњи председник управе Ризабуро Каку (Ryuzaburo Kaku) је, супротно поступцима конкуренције, повећао буџет намењен истраживању и развоју јер је сматрао да се опоравак тржишта мора дочекати са новим, иновативним производима и да рецесија неће дуго трајати. Ни то није једини преседан у пословању овог човека. Он је сматрао да важнија од порекла појединца јесте његова способност и квалификација, чиме је променио културу запошљавања у Јапану. Он је оснивач пословне филозофије назване Kyosei у чијој основи лежи значење „живети и радити заједно за опште добро“. Ризабуро

Каку је сматрао да би овај концепт требало имплементирати у личну етику сваког појединца, постајући кредо бројних корпорација и водећи принцип новог светског поретка (Gazzel, 2002).

Као пример да се у ситуацији присутне рецесије може наћи и друго решење уместо отпуштања радника јесте компанија Toyota. Према извору портала *Workforce Management (Toyota Idles Factories but Can't Lay Anybody Off)* овај произвођач аутомобила се одлучно придржава принципа задржавања радника тако што прекид у производњи користи за интерно дошколовавање широм својих производних погона. Такво додатно образовање за четири и по хиљаде радника подразумева тренинге побољшања продуктивности, рад са другачијим производним алатима и материјалима, подучавање о мултикултуралности, етичности у пословању, сигурносним мерама и слично. Истовремено, кроз повезивање са заједницом у којој послују, запослени узимају учешће кроз активности постоји у јавним радовима.

Ови светли примери делима недвосмислено потврђују да људски ресурси стварају неповољиве и јединствене вредности, чинећи тако највреднији капитал организације и њен најважнији потенцијал.

Изазови на путу до друштва знања

Отпор према мењању себе је саставни део увођења промена. Страх од непознатог јесте природан, али када се ради оно чега нас је страх, он тада нестаје. Неприхватање додатног напора који је нужно уложити најчешће се правда наслеђеним организацијским, информатичким и комуникационим системима, ушуканошћу у рутину и по принципу „то се тако радило“, па зато „не дирај ми кавез“. Такав отпор се најчешће јавља код припадника baby boom генерације јер им недостаје мотивација за промене; они не разумеју циљеве промена, начин њи-

ховог постизања и корист коју ће промена донети а имају неповерење у лидера. А знања која смо давно усвојили постају неприменљива јер су застарела. „Човек који пропусти да уочи и усвоји одређене кључне промене може се наћи у друштву чија му је култура постала потпуно страна и у коме му устаљени знак за сналажење више не помаже јер га је заменио нови, њему потпуно неразумљив“ (Вилотијевић, 2009: 19). Реално посматрано, мењали се ми или не, жестока конкуренција не мирује и она то у овим условима и тренуцима управо чини – мења се.

Савремена информационо-комуникациона технологија донела је промене које се огледају у нестанку неких врста занимања. Слободна Далмација је 05. фебруара 2010. године објавила резултате истраживања која је обавила Investopedia у сарадњи са Yahoo-ом и која указују на нестанак следећих професија: благајник у банци, архивар службених докумената, опслуживање телефонске централе, записничари идентификацијских података, разврставање папирне поште, развијање филмова и израда фотографија, продавци ручних и зидних сатова, изнајмљивање видео касета, радници у туристичким агенцијама. Танјуг је 19. јануара 2010. године објавио вест у којој футуролози најављују нужност појаве неких будућих занимања попут свемирских туристичких водича, виртуелних адвоката или стручњака за тријажу непотребних података. Самим тим што ће нека занимања добијати на актуелности, још већи значај и улогу би требало да одигра промена у образовним системима, како би поколењима омогућила адекватну припрему за време које је пред нама. То значи промену образовног курикулума, односа наставника и ученика према начинима стицања знања, уздизање њене вредности, практичности, применљивости и функционалности.

Базична знања појединца у данашње време подразумевају читање, писање и информатичку писменост. У функцији формалног обра-

зовања и стручног усавршавања учење на даљину може бити подједнако ефикасно као и традиционално учење (Грујић, 2010). Приступ садржајима учењем од куће, сопственим темпом, у времену и трајању које полазнику највише одговара јесу предности које овај концепт учења нуди. Доступност многим знањима је омогућена док је само учење интерактивно и мултимедијално. Учењем на даљину могу се стећи академска знања али и развити тзв. меке вештине као специфична умећа и вештине које се стичу неформалним образовањем кроз похађање семинара, курсева и обука. Сертификати о савладаности одређених садржаја и стицању умећа и вештина се у већини земаља уписују у радну књижицу, чиме поносни власник сертификата постаје конкурентији на тржишту рада.

„Да би се неко друштво преквалификовало и прешло из једне у другу категорију друштва, у савремености велика је улога образовања. Наиме, од квалитета образовног система – који омогућује савремена и квалитетна знања, високу селекцију кадрова и њихово професионално оспособљавање, зависи способност једног друштва да се суочи са изазовима савремености и будућности“ (Митровић, 2009: 109). „Ако се знање посматра као волумен који се непрестано увећава, тада је образовање само резервоар прогресије знања“ (Лошонц и сар., 2009: 117). Из тога следи да улагање у будућност никако не би смело да буде трошак. Улагање у образовање јесте инвестиција. Земље чланице Европске уније за образовање издвајају више од 6% од свог БДП, а издвајања у науку се крећу од 1,3% до 4,3% од свог БДП. Министарство за науку и технолошки развој РС је сачинило „Стратегију научног и технолошког развоја Србије за период од 2010. до 2015. године“ у којем наводи да је просек издвајања за науку у 2007. години у ев-

ропским земљама износио 1,84%, у Руској Федерацији 1,1%, Кини 1,3%, САД 2,6%, Јапану 3,3%, Словенији, Чешкој и Хрватској преко 1%, земље у окружењу (изузимајући Албанију) преко 0,5% док је то издвајање код нас 0,3% од свог БДП, чиме смо се сврстали у земље које најмање улажу у науку (2010, 10). Те исте 2007. године у „Националној стратегији за младе“ пише да су издвајања за образовање у нашој земљи износила 3,5% од свог БДП (*Службени гласник РС*, бр. 55/2008). Код нас су издвајања за образовање у претпрошлој години износила 3,6%, у прошлој око 3%. „У оваквим околностима тешко је очекивати да образовање буде кључни чинилац економског опоравка, друштвене и духовне обнове и равноправне социјалне промоције младих“ (Ивановић, 2009: 12). Тако се стиче утисак да бити на местима на којима се може чути о друштву знања јесте привилегија ретких и част одабраних.

Закључак

Интензивне промене у економском, политичком, друштвеном, организационом, технолошком, техничком погледу снажно утичу на количину, трајност и значај знања, учења и образовања. Нека знања застаревају и уступају место новим, што је природан ток ствари. Знање јесте и мора бити инструмент опстанка. Без њега никоме нема напретка ни будућности. Друштво учења претходи друштву знања. Концепт друштва знања у неким земљама јесте стандард, у неким остварљив циљ, а у неким пусти сан. Сан о друштву знања јесте циљ једног друштва чијим остварењем се остварује завидан ниво квалитетног живота.

Литература

- Beernaert, Y., Dijk, H. and Sander, T. (1993). *The European dimension in teacher education, Commission of the European Communities. Task Force: Human Resources, Education, Training and Youth. Network of Teacher Training Institutions. Sub-network 4; Association of Teacher Education in Europe, Belgium.*
- Визек Видовић, В. (2005). Образовање учитеља и наставника у Еуропи из перспективе цјеложивотног учења. У: Визек Видовић, В. (ур.). *Цјеложивотно образовање учитеља и наставника: вишеструке перспејиве* (15-68). Загреб: Институт за друштвена истраживања.
- Вилотијевић, М. (2009). Иновације и евалуација у функцији унапређивања наставног рада. Научни скуп са међународним учешћем „Иновације у основношколском образовању – вредновање“. Зборник радова. Београд: Учитељски факултет, 19-28.
- Gazell, J. A. (2002). *The Provenance and Development of a Global Ethic*. Public Administration & Management, 7(1), 26-55.
- Грујић, Љ. (2009). *Различити приступи комјетенцијама наставника у савременој школи*. Научни скуп са међународним учешћем „Иновације у основношколском образовању – вредновање“. Зборник радова. Београд: Учитељски факултет, 486-492.
- Грујић, Љ. (2010). *Учење на даљину у функцији стручног усавршавања наставника*. Конференција са међународним учешћем „Техника и информатика у образовању“. Зборник радова ТИО 2010. Чачак: Технички факултет, 265-269.
- Дракер, П. (1995). *Посткапиталистичко друштво*. Београд: Пословни систем „Грмеч“ и Привредни преглед.
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.
- Ивановић, С. (2009). *Економска криза и развој образовања*. Зборник радова. Ужице: Учитељски факултет, 12, 11, 9-14.
- Кнежевић-Флорић, О. (2005). *Педагогија развоја*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Koulopoulos, M. T. (1997). *Smart Companies, Smart Tools: Transforming Business Processes into Business Assets*. New York: Van Nostrand Reinhold
- Лошонц, А., Радивојевић, Р., Вучићевић, Т. (2009). *Социо-економска одређеност знања и противречност стицања знања*. У: Даниловић, М., Попов, С. (прир.). *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања: 5 (II део)* (110 – 124). Нови Сад: Факултет техничких наука, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике – ЦНТИ, Природно математички факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мирков, С. (2008). Положај ученика у друштву знања – импликације конструктивистичких схватања о учењу, *Педагогија*, Београд, 53, 3, 357-374.
- Митровић, Љ. (2009). *Глобализација, образовање и развој*. Научни скуп „Будућа школа“. Зборник радова I. Београд: Српска академија образовања, 95-124.
- *Национална стратегија за младе*. Службени гласник РС. бр. 55/2008.

- Пастуовић, Н. (2006). *Како до грушњава које учи, Огјојне знаносћи*. Загреб: Учитељски факултет, 8, 2, 421-441.
- Стратегија научног и технолошког развоја Србије за период од 2010. до 2015. године: Фокус и партнерство (2010). Београд: Министарство за науку и технолошки развој
- Workforce Management (2008). *Toyota Idles Factories but Can't Lay Anybody Off*, Retrived August 18, 2008 from the World Wide Web <http://www.workforce.com/section/news/article/toyota-idles-factories-cant-lay-anybody-off.php>

Summary

Intensive changes in the economic, political, social, organisational, technological, technical respect strongly influence the continuity and significance of knowledge and education. The instrument of survival and advancement in the society of today is knowledge, particularly specific and complex resource. The concept of life long learning becomes more and more important, and creating the learning society means approaching the society of knowledge. There are many challenges on this path. Only the educated individual, proactive, open and ready for the changes is the potential which with his abilities, knowledge, skills, crates the basis for the better, more advanced and the life with more qualities, in this way, bringing the benefit for himself and the whole community. Investing into knowledge, its value becomes greater, but also the value of the whole society and this leads to the higher quality o life. This paper is a humble contribution to the popularisation of knowledge and education in the time in which we live in.

Key words: *knowledge, changes, society of knowledge, learning, education.*

КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



Задужбина Андрејевић <http://www.zandrejevic.rs/>

Руководећи се чињеницом да је најтеже представити прво верификовано научно дело - магистарску тезу, докторску дисертацију, специјалистички рад или научну студију, професори др Душанка и др Коста Андрејевић основали су *Задужбину* 1994. године ради пружања систематске и трајне подршке и помоћи перспективним научницима, а од 2009. године и подршке ауторима најбољих мастер радова. Стога *Задужбина* ради на прикупљању информација о научним талентима и њиховим делима, која су одбрањена и високо оцењена на нашим универзитетима или у иностранству. У овом погледу *Задужбина* сарађује с факултетима и научним институцијама, као и са својим

задужбинарима. У оквиру својих библиотека *Dissertatio* и *Academia* *Задужбина* објављује приређене докторске и магистарске радове. Библиотека *Посебна издања* пружа могућност објављивања научних дела већ афирмисаним научницима из земље и иностранства, док се у библиотеци *Specialis* објављују специјалистички радови, а у библиотеци *initium* мастер радови.

На датом сајту можемо пронаћи све податке о активностима задужбине.

Биографије значајних личности <http://www.s9.com/>



На датој локацији налази се збирка библиографских података великог броја значајних личности од античких времена до данашњег

дана. Библиографске податке можемо да претражимо по: датуму рођења личности, професији, литератури, достигнућима или помоћу кључних речи.

Музеј Орсеј <http://www.musee-orsay.fr/en/home.html>

Музеј Орсеј (фр. *Le musée d'Orsay*) је француски национални музеј у Паризу позициониран на левој обали Сене. Колекције музеја Орсеј репрезентују западно сликарство и скулптуру из периода 1848—1914, али и декоративне уметности, фотографију и архитектуру. Најзначајнији део колекције чини збирка импресионистичког сликарства, при чему овај музеј поседује највреднију колекцију ове уметности у свету. Музеј Орсеј повремено организује специјалне изложбе које су посвећене појединим уметничким правцима, уметницима или питањима из теорије уметности. Зграда музеја Орсеј некада је била железничка станица. Оригиналану грађевину из 1898. је пројектовао Виктор Лалу. Она је реконструисана 1983—1986. и адаптирана за потребе музеја. У згради је створено 20.000 квадрат-



них метара изложбеног простора на четири спрата. Међу најпознатијим делима изложеним у Музеју Орсеј су Манеова „Олимпија“ и „Доручак на трави“, Реноаров „Мулен де ла Галет“, Ван Гогов „Аутопортрет“, дела Родена, Монеа, Дегаа, Курбеа и других. Сајт овог музеја садржи све информације о музеју, колекцијама, изложбама, активностима и публикацијама.



Историја уметности

<http://smarthistory.khanacademy.org/>

Smarthistory је локација квалитетног дизајна намењена љубитељима историје уметности. До жељене теме, од праисторијског периода па све до данас, корисници могу доћи на више начина. Поред материјала у виду текстова и слика, сајт садржи велику базу видео клипова.



Улица Сезам

<http://www.sesamestreet.org/home>

Улица Сезам (енг. *Sesame Street*) је америчка образовна ТВ-серија за децу која се емитује од 1969. године. Сматра се једним од пионира тзв. *edutainment*a, односно концепта према којем се образовни садржаји млађој публици презентују забаван начин. Ова широм света популарна серија позната је по томе што су се у њој први појавили Муррети, ликови које је створио Џим Хенсон. У овој најдуговечнијој ТВ емисији за децу, на нашим просторима смо уживали 70-их и 80-их. Данас можемо уживати у сајту који је номинован као најбољи сајт за најмлађе. Сајт поседује образовне игре, видео снимке као и галерију са популарним јунацима. Поред садржаја за децу сајт поседује и педагошке садржаје намењене родитељима.



Србодроид

<http://www.srbodroid.com/>

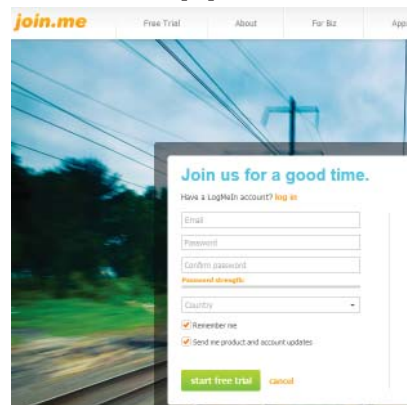
Srbodroid је информативни портал на којем можемо пронаћи обавештења о андроид платформама, моделима телефона са андроидом, апликацијама и сервисима које можемо користити као и свим интересантним темама из андроид екосистема.



Join.me

<https://join.me/>

Join.me је бесплатна веб апликација намењена online састанцима, где организатор састанка приказује своју радну површину осталим учесницима (*desktop share*). На веома једноставан начин, свако може да направи своју конференцију или да учествује у некој. *Join.me* можемо користити за Windows и Mac OS платформе.



Образовне игре - BOWA&KWALA

<http://boowakwala.uptoten.com/kids/boowakwala-home.html>

Сајт BOWA&KWALA садржи бесплатне образовне игре и активности које су намењене деци предшколског и млађег школског узраста. У 24 различите категорије (приче, анимације, музичке игре, песме,

смешне игре, облици, избор и одлуке, сортирање, креативне игре, класичне игре, рецепти и кување, сликај и штампај, игре координације) можемо пронаћи 800 квалитетних игара. Сајт поседује и кутак за васпитаче, наставнике и родитеље са корисним саветима и идејама.



Webnode

<http://www.webnode.com/>

Webnode је још један од сервиса на интернету који својим корисницима омогућава бесплатно и брзо (без потребе за познавањем језика HTML или PHP) креирање веб сајта. Једноставан је за употребу и обезбеђује велики број шаблона који се могу прилагодити као и опције за креирање фото-галерије, е-продавнице, форуме итд.



Одговори на постављена питања

<http://www.answers.com/>

Интернет локација Answers.com је специјализована локација на којој можемо добити брзе одговоре на скоро сва жељена питања. Answers.com поседује одговоре за преко четири милиона тема, што је

десет милијарди више од најближег конкурента. Потребно је да у пољу за претрагу унесемо реч или фразу, и сачекамо одговор.



Московски Кремљ

<http://www.kreml.ru/en/>

Московски Кремљ (рус. *Московский Кремль*) је историјски утврђени комплекс у самом центру Москве, окружен реком Москва (на југу), Црвеним тргом (на истоку) и Александровом баштом (на западу). Један је од најпознатијих кремаља (руских цитадела) и укључује четири палате, четири катедрале, а опасан је кремаљским зидом са кремаљским кулама. Комплекс служи као званична резиденција председника Русије. На датом сајту можемо пронаћи све корисне информације о овом комплексу.



Академија Кан

<http://www.khanacademy.org/>

Непрофитна локација Khan Academy нуди у својој виртуелној учионици, преко 3.200 образовних видео записа из различитих области од аритметике до физике, хемије, биологије, финансија, па до историје, уметности итд.



Ансамбл Коло

<http://www.kolo.rs/news.php>

Највећа мисија Ансамбла Коло је да сакупља, обрађује и отргне од заборава наше народно играчко, певачко и музичко благо. Коло је добило задатак да на уметнички начин интерпретира игре и песме нашег народа и етничких група, као њихово културно наслеђе и да их популарише у земљи и иностранству. Ова уметност подразумева врхунско уметничко и високо стручно бављење свим компонентама уметности фолклора, а које су свака за себе посебне врсте уметности – игра, музика, песма, костим, народни инструменти, обичаји, сцена и др. Све су оне уметнички равноправно заступљене у концепирању, припремама и извођењима програма и чине интегрално уметничко дело. У свом раду, Коло, је полазило од традиционалне игре, музике и но-



шње нађене на терену, а када то није било могуће, оживљавањем научних записа, чувајући при том стил игара и основне кореограф-

ске карактеристике. Визија уметника ансамбла *Коло* се великим делом посвећује омладини и њеној културној едукацији, те враћањем пра-

вем уметничким вредностима, која се огледа у традиционалној култури. Жеља је да концерти ансамбла *Коло* са својим садржајем носе безброј културних и уметничких порука. На сајту кроз четири категорије: Новости, Ансамбл, О нама и Медији можемо се упознати са ансамблом народних игара Србије који је основан 5. маја 1948.год.

др Мирослава Ристић
Училишњи 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

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.