



2022



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

212



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 Аурел А. Божин	<i>Стрес и социјално функционисање наставника у условима великих друштвених промена</i>	5
др Нада Вилотијевић	<i>Курикулум и курикуларне иновативне промене</i>	19
др Жана Бојовић	<i>Улога савременог уџбеника у развоју естетске културе ученика</i>	28
др Марина Матејевић Јелена Стојковић	<i>Васпитни стил родитеља и школски успех млађих адолесцената</i>	37
др Маријана Зељић	<i>Начини представљања функционалне зависности у почетној настави математике</i>	47
др Сања Благданић др Зорица Ковачевић	<i>Методички приступи историјским изворима у уџбеницима за природу и друштво</i>	59
Стајка Рајић	<i>Безбедност деце на интернету и друштвеним мрежама</i>	69
др Едита Климента	<i>Искоришћавање хумористичких серија у циљу стицања увида у британску културу</i>	80
др Радивоје Кулић др Игор Ђурић	<i>Функционална писменост у концепцији базичног образовања и васпитања</i>	89
др Јасмина Милинковић др Мирко Дејић	<i>Образовни стандарди - основа диференциране наставе математике</i>	97
др Милован Томић	<i>Формирање идентитета као циљ базичног образовања и васпитања</i>	105
др Мирсада Зукорлић	<i>Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика</i>	111
др Дијана Вучковић	<i>Вредновање образовних постигнућа ученика у настави мајерњег језика и књижевности у првом циклусу основне школе</i>	119
др Јовица Микић	<i>Припремање и планирање наставе страног језика</i>	127
др Александра Радовановић	<i>Импликације теорије вишеструке интелигенције у настави страног језика</i>	130
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	135



CONTENTS

Aurel A. Božin, PhD	<i>Stress and Social Functioning of Teachers in Conditions of Great Social Changes</i>	5
Nada Vilotijević, PhD	<i>Curriculum and Curricular Innovative Changes</i>	19
Žana Bojović, PhD	<i>The Role of the Contemporary Text Book in Development of the Aesthetic Culture of Students</i>	28
Marina Matejević, PhD Jelena Stojković	<i>Pedagogical Style of Parents and School Achievement of Younger Adolescents ...</i>	37
Marijana Zeljić, PhD	<i>Ways of Presenting Functional Dependence in Initial Mathematics Teaching ..</i>	47
Sanja Blagdanić, PhD Zorica Kovačević, MA	<i>Methodological Approach to Historical Sources in Natural and Social Sciences Textbooks</i>	59
Stajka Rajic	<i>Safety of Children on the Internet and Social Network</i>	69
Edita Klimenta, MA	<i>Utilizing Sitcoms to Provide Insight into British Culture</i>	80
Radivoje Kulić, PhD Igor Djurić, MA	<i>Functional Literacy in the Concept of Basic Education and Pedagogical Work</i>	89
Jasmina Milinković, PhD Mirko Dejić, PhD	<i>Educational Standards – The Basis of Differentiated Mathematics Teaching ..</i>	97
Milovan Tomić, MA	<i>Forming Identity as the Aim of Basic Education and Pedagogical Work</i>	105
Mirsada Zukorlić, PhD	<i>Pedagogical Communication in the Function of Development of Social Competence of Students</i>	111
Dijana Vučković, PhD	<i>Evaluating Educational Achievements of Students in Teaching Mother Tongue and Literature in the First Cycle of the Primary School</i>	119
Jovica Mikić, MA	<i>Preparation and Planning Foreign Language Teaching</i>	127
Aleksandra Radović, MA	<i>Implication of the Multiple Intelligence in Teaching a Foreign Language</i>	130
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	135



др Аурел А. Божин¹

Учитељски факултет, Београд

Прегледни
рад

Стрес и социјално функционисање наставника у условима великих друштвених промена²



Резиме: Циљ рада је размашрање стреса и социјалног функционисања наставника основних и средњих школа у савременим условима полазећи од иошдамске студије наставника Шаришмита (U. Schaarschmidt) и сарадника. У шу сврху се најпре одређује један модел стреса, односно указује на неке од карактеристика стреса наставника, а заштим приказују релевантни аспекти прве етапе именуише студије. Завршни део рада садржи краћи критички осврт на шу студију уз указивање на значај евеншуалног обављања шаквог истраживања у нашој средини захваћеној реформисањем образовног система.

Кључне речи: стрес, социјално функционисање, наставник, велике друштвене промене, иошдамска студија наставника, обрасци превладавања.

Увод

Посао наставника спада у чевртину најсложенијих послова (Божин & Китановић, 2011), а занимање наставник једно је од три најстреснија савремена занимања (Gold & Roth, 2005). Током првих неколико деценија истраживања тешкоћа у прилагођавању људи на захтеве који им се постављају из перспективе стреса и његовог превладавања стрес наставника није био значајнија тема мада је, још тридесетих година XX

века, констатовано његово постојање (Hartney, 2008; в. такође Божин & Китановић, 2011). У том смислу британски професор педагошке психологије Крис Киријаку (Kyrilasou, 2001) наводи да се тек 1977. године појавио први рад у часопису који у свом наслову садржи израз „стрес наставника“ (*teacher stress*). Реформе образовања које су у многим земљама извршене током 80-их и 90-их година прошлог века, готово по правилу су биле саставни део великих друштвених промена. Критичари тих реформи, између осталог, истичу да су, услед превеликог нагласка на ученицима и студентима, односно на „курикулуму“, наставници у знатној мери били запостављени што је, уз неке друге карактеристичне промене о којима ће касније бити речи у овом раду, ио-

¹ aurel.bozin@uf.bg.ac.rs

² Рад представља резултат рада на Пројекту (број 179020) под називом *Концепције и ствариштење обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања* Учитељског факултета у Београду (2011-2014).

нако стресно занимање учинило још стреснијим (Gold & Roth, 2005; Божин & Китановић, 2011).

Међутим, пре него што размотримо извесна значајна питања везана за стрес наставника, сматрамо да најпре треба појаснити неке основне појмове који су садржани и у наслову овог рада: стрес, социјално функционисање, наставник и велике друштвене промене.

Основни појмови: стрес, социјално функционисање, наставник и велике друштвене промене

1) *Стрес*

Енглеска реч *stress* (од лат. *stringere*, стегнути, стиснути) одомаћила се у савременим језицима као стручни термин у медицини, психологији, социологији и сродним дисциплинама. Истовремено, данас ту реч веома често користе људи широм света и, како је још крајем осамдесетих приметио један аутор, она има „чврсту позицију“ међу „популарним идејама о здрављу и болести“ (Pollock, 1988: 381). Код нас, „вероватно због српске речи *стрес* у значењу потреса, удара, односно *стресџи* (несврш. стресати) се (задрхтати целим телом; узбудити се; узнемирити се), многима [...] она звучи познато, уобичајено. Надаље, због контекста у коме се најчешће употребљава, тај неологизам одмах асоцира на пренапетости, пренапрезања и непријатности које готово свакодневно доживљавамо живећи у модерном друштву“ (Vožin, 1995: 239). Све то упућује на значај „конструкта стреса“ (Aldwin, 2007: 13–22) из следећа три разлога: 1) стрес је сам по себи веома значајан за савременог човека, 2) стрес је релевантан за психосоцијалне моделе адаптације и 3) стрес је важан за биомедицинске моделе адаптације.

Наравно, о могућим узроцима „интринзичног“ значаја стреса за данашњег човека можемо, као што и Олдинова признаје, само да

спекулишемо. По њој (Aldwin, 2007), могући узорци значаја стреса за савременог човека могу бити психолошки (нпр. посматрање или, додали бисмо, слушање и размена мишљења о невољама и недаћама других може довести до растећења животног незадовољства, гнева, страховања итд. на безбедан начин тј. до катарзе или очишћења душе о којем је говорио Аристотел); биолошки (еволуциона функција занимања за стрес; нпр. сећање на „изворе“ одређених потресних догађаја може помоћи да се не понове исте грешке и да се избегну будуће опасности) и социјалне (стресни колективни и индивидуални догађаји са којима нпр. медији упознају велики број људи доприносе јачању осећања заједништва и групне солидарности).

Стрес, односно приступ са становишта стреса и његовог превладавања (*coping*) „психосоцијалне адаптације“, релевантан је за психосоцијалне моделе адаптације услед тога што изискује поклањање пажње срединским чиниоцима и карактеристикама појединца, чиме омогућава интеграцију чињеница и теоријских формулација са подручја психологије, социологије, антропологије о менталном здрављу и болести. Поврх тога, из данас веома утицајне трансакционистичке перспективе проучавању стреса и превладавања, истиче се да особа и средина не доприносе независно стресу и превладавању стреса већ да то чине делујући једна на другу (Aldwin, 2007).

„Интегративни капацитет“ конструкта стреса, ако нам је допуштена ова синтагма, чини га релевантним и за биомедицинске моделе адаптације. За биомедицину су пре свега значајна истраживања која указују на интеракције између стреса, негативних емоција, неуроендокриних и промена у имуном систему, односно на међусобно деловање стреса, промена на нивоу ћелија, без посредовања негативних емоција (и тиме неуроендокриног и имуног система) и здравствених исхода (Aldwin, 2007). То значи

да нема органа на који, на овај или онај начин, стрес не може да делује и да су у праву они који сматрају да треба као сувишан појам одбаци-ти „психосоматску болест“, јер су, бар у извес-ној мери, све болести психосоматске (в. Božin, 1995).

Као и у случају многих других сложе-них конструката (нпр. интелигенција, личност), нема једнозначне употребе термина „стрес“. Тако неки аутори тим термином означавају „стимулансе“ који делују на организам, неки тај термин користе за „одговор“ организма на од-ређене стимулансе, док за неке „стрес“ предста-вља интеракцију између стимуланса и органи-зма. Прецизна употреба тог термина у сваком конкретном истраживању, односно што је мо-гуће јасније одређење свих релевантних варија-бли у коришћеном теоријском моделу, предста-вља основне услове успешне научне комуника-ције и спречавање опречних, конфузних резул-тата.

Будући да модел стреса наставника којим ћемо се позабавити у овом раду експлицитно полази од једног од централних појмова салуто-геног модела здравља Арона Антоновског – ге-нерализовани ресурси отпорности – који је де-таљно приказан на другом месту (Božin, 2001), у раду ћемо се задржати на овом одређењу. То важи и за неке друге појмове из тог модела који би, по нашем уверењу, били важни за разуме-вање стреса наставника и стога ће и о њима та-кође бити речи.

Стресори се најпре могу поделити на: 1) физичке (нпр. топлота или рендгенски зраци) и биохемијске (нпр. бактерије или вируси) и 2) психосоцијалне. Будући да нас овде, као и Ан-тоновског, пре свега интересују психосоцијални стресори, у наставку ћемо се укратко осврнути на ову другу, веома широку категорију стресора. Као што је то уобичајено на подручју психосо-цијалног стреса, Антоновски дели психосоцијал-не стресоре на: а) хроничне стресоре, б) стрес-

не животне догађаје и в) дневне згоде и незгоде (Antonovsky, 1979; в. такође Božin, 2001).

Хронични (психосоцијални) *стресор* је жи-вотно искуство (индивидуално или колективно) које је неконзистентно, представља недовољ-но или сувише велико оптерећење и искључује могућност учешћа у доношењу одлука. Бити го-динама без посла или сталног запослења, ради-ти под неповољним условима, бити друге расе, вере или националности у односу на већину у свом окружењу, често су навођени примери хро-ничних стресора.

Стресни животини *догађаји* и *дневне згоде* и *незгоде* су захтеви „из спољашње и / или унутра-шње средине за који организам нема аутомат-ске или већ припремљене адаптивне одговоре“ (Božin, 2001: 52). Примери стресних животних догађаја су важнији животни догађаји као што су нпр. промена места боравка, склапање бра-ка или смрт блиске особе. Дневне згоде и нез-годе (*daily uplifts*, *daily hassles*) су „микростресо-ри“ или „мањи“ животни догађаји као што су, на пример, испољавање наклоности, задовољство услед добијене добре оцене или, нарочито код старијих особа, услед лепо проспавање ноћи, од-носно непријатност са странком на послу, смрт кућног љубимца или чекање на ред у банци или амбуланти (Božin, 2001).

Тензија је стање организма настало дело-вањем стресора чији се нивои крећу, с обзиром на сталну присутност стресора у људском жи-воту, „од умереног али реалног до незамисли-во високог за различите појединце и супкулту-ре“ (Antonovsky, 1979). Реч је о одређеним емо-ционалним и физиолошким параметрима (уп. Božin, 2001).

Процена (*appraisal*) је процес од којег за-виси даљи ток догађаја у вези са тензијом. Модификујући Лазарусов (Lazarus & Folkman, 2004) концепт процене како би више одговарао разли-ковању тензије од стреса, Антоновски говори о претходном дефинисању стимуланса као стре-

сора или не-стресора (*примарна процена – I*); опажању као штетног, доброћудног, ирелевантног или, можда, чак позитивног стимуланса који је, ипак, приликом претходне процене, дефинисан као стресор (*примарна процена – II*); опажању емоционалних и инструменталних проблема изазваних стресором (*примарна процена – III*); избору ресурса (од оних којима појединац располаже) који ће му омогућити да превлада стресор (*секундарна процена*); повратној спреси и евентуалној корекцији тока понашања (*терцијарна процена*)(Antonovsky, 1987; в. такође Božin, 2001).

Стрес је стање организма настало услед „неефикасног“ (недовољног) разрешавања, односно овладавања тензијом изазваном стресорима. Међутим, разрешавање тензије никад није потпуно тако да је свако од нас готово увек у извесном стању стреса (Antonovsky, 1979; в. такође Božin, 2001). На стање мањег или већег степена стреса указују многи показатељи које је Лазарус (Lazarus, 1966; в. такође Božin, 2001) својевремено сврстао у четири класе: 1) емоције (анксиозност, гнев, депресија, осећање кривице и др.); 2) моторна понашања (повећана напетост мишића, поремећаји говора, одређени изрази лица, бежање или напад); 3) промене у адекватности функционисања (промене у опажању, мишљењу, решавању проблема, перцептуалним и моторним вештинама, социјалној адаптацији); 4) физиолошке промене (повишени крвни притисак и / или телесна температура, убрзан рад срца, појачано лучење кортикостероида итд.).

Имајући у виду процесуални карактер стреса, може се говорити о стресу као тренутном стању и о стресу као стању током дужег временског периода. У овом последњем случају стање стреса се процењује на основу сумарних евалуација током одређеног временског периода, а показатељи таквог стања су *симптоми стреса* који могу бити физички (нпр. губитак апетита, мучнина, стални замор, неравномеран рад срца,

полна немоћ, главобоља, осећај напетости итд.) и психички (нпр. раздражљивост, страх од болести, губитак смисла за хумор, страх од будућности, депресивност).

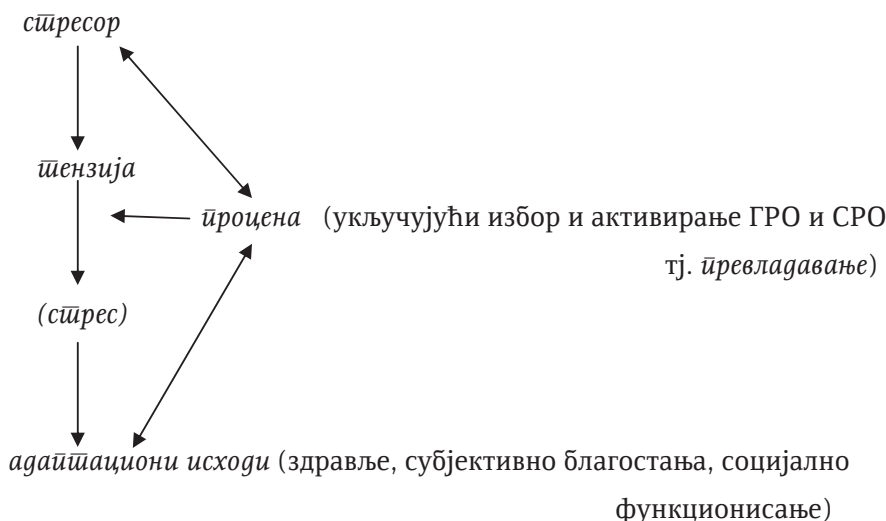
Генерализовани ресурс отпорности (ГРО) је, по Антоновском, „било која карактеристика човека, групе или средине која потпомаже овладавање тензијом“ (Antonovsky, 1979). Примери таквих ресурса су имуносупресори и имунопотенцијатори, пластичност нервног система, новац, физичка снага, кров над главом, адекватна одећа и обућа, знања стечена у процесу образовања, социјална подршка, магија, световни ритуали, религија, идеологије, филозофски системи итд. Поред генерализованих ресурса отпорности који могу бити од помоћи у многим ситуацијама, може се говорити и о *специфичним* ресурсима отпорности (СРО) који су од користи само у одређеним ситуацијама, као, на пример, лек против одређене болести или телефонска линија за помоћ особама у кризи (Antonovsky, 1987; в. такође Božin, 2001).

Лазарус је издвојио „три дугорочна *адаптивна исхода*“ (Lazarus, 1991: 422; *подвукао* А. Б.) превладавања стреса: 1) соматско здравље (процењено на основу физикалних налаза и / или извештаја особа), 2) субјективно благостање (well-being; срећа, стање духа и задовољство животом) и 3) социјално функционисање (в. даље у тексту).

Сам процес стреса се, из ове перспективе и знатно поједностављено, може графички приказати као на *Слици 1*.

2) Социјално функционисање

У питању је, као што смо видели, један од три (дугорочна) адаптивна исхода које је разликовао Лазарус и односи се на степен склада између онога што особа чини и расположивих опција на послу, у решавању проблема, односима са блиским особама и релевантним осталима. Наравно, Лазарус и његови сарадници



Слика 1. Процес стреса

су свесни тешкоћа у вези са проценом социјалног функционисања (Lazarus, 1991; Lazarus & Folkman, 2004) и сматрамо да искуства у вези с тим треба користити и приликом евалуације рада наставника и ученика.

3) Наставник

У овом раду термин „наставник“ односи се на особе које се баве подучавањем у основној и средњој школи. Мада стрес универзитетских наставника (нпр. Winefield, 2003) постаје све значајнија тема истраживања услед великих промена на универзитету, овом приликом ћемо се позабавити само стресом наставника који подучавају децу основношколског и средњошколског узраста.

4) Велике друштвене промене

Током последњих неколико деценија, стање нашег друштва се, из перепективе психосоцијалних дисциплина, може окарактеристати као *хронична структурална друштвена криза* коју чини низ међусобно повезаних парцијал-

них криза од којих је, по нашем мишљењу, једна од најзначајнијих *криза руковођења* на свим нивоима (Božin, 2001). Као таква, она је *извор стресора* (пре свега психосоцијалних, али често и физичких и биохемијских) за већину грађана.

Покушаји превладавања кризе често значе велике друштвене промене у виду реформи или увођења разних новина, мера „штедње“ и рационализације и слично на готово свим подручјима друштвеног живота. Такве промене, нарочито ако нису добро утемељене и / или ако појединци и групе које оне директно погађају нису довољно припремљени да их прихвате, представљају додатне изворе стресора.

Наставници и стрес

У уводном делу овог рада смо навели да посао наставника спада у чевртину најсложенијих послова као и то да је ово једно од три најстреснија занимања данас. У прилог томе иду и следећи подаци: још између два светска рата установљено је да наставник треба да оба-

вља преко хиљаду различитих задатака (Charters & Waples, 1929; према Fidler, 2004). Поврх тога, посао наставника изискује жртвовање великог дела слободног времена и према једном америчком извештају из 1990. године (Carnegie Report, 1990; према Fidler, 2004) велики број наставника ради у просеку 47 сати недељно. Надаље, школе на западу спадају у најстреснија окружења у тим друштвима тако да чак 78% наставника мучи стрес; они наводе осећања раздражљивости, замора, фрустрираности, љутње (Gold & Roth, 2005). У том смислу *синдром изгарања* (енгл. *burnout*) манифестује знатан број наставника: тако је у једном истраживању у Немачкој код 29% учитеља и наставника основне школе установљен озбиљан степен тог синдрома (Barth, 2006). Будући да ће о синдрому изгарања бити реч и у наставку овог рада, овде ћемо, ради јасноће излагања, навести следеће у вези с њим: тај синдром се често схвата, са Кристином Маслах (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, уп. такође Hartney, 2008), као скуп симптома који чине 1) емоционална исцрпљеност, 2) деперсонализација (безосећајни, цинички однос према сарадницима или онима о којима се брине) и 3) недостатак личног успеха (склоност ка негативном оцењивању сопствене компетентности и успеха на послу уз истовремено осећање личне неадекватности и ниско самопоштовање). Схваћен као процес, синдром изгарања може бити различитог степена и у свакој фази може доћи до прекида у том процесу или чак до опоравка (у случају наставника, до тога може доћи нпр. током распуста и / или „добивањем“ изузетно доброг одељења), односно једна те иста особа може пролазити више пута кроз све то (Barth, 2006).

Као могући извори стресора, односно потенцијални стресори (дистинкцију између извора стресора и стресора често тешко је одржати јер иста појава или ситуација може бити, у исто време или наизменично, извор стресора и стресора; в. Božin, 2001): најчешће се наводе следеће појаве: (не)дисциплина и апатија (немо-

тивисаност) ученика, слаба подршка наставника (од стране администрације, колега, родитеља и заједнице), недовољна финансијска подршка, притисци у вези са реформама, лоша слика о професији у јавности итд. (уп. Божин & Китановић, 2011).

Са свим тим доводи се у везу велика флукуација запослених (нпр. у Сједињеним Државама, током првих пет година рада, посао наставника напушта преко 70% мушкараца и преко 50% жена; Gold & Roth, 2005) као и превремено пензионисање наставника (нпр. у Немачкој и преко 50% наставника одлази у превремену пензију, у више од половине тих случајева са „психијатријским и психосоматским дијагнозама“ које се састоје из дијагноза као што су „депресија, стресни поремећаји и синдроми исцрпљености“; Bauer et al., 2006: 199).

Из управо изнетих података се могу нагледати следеће две ствари на које указује немачки психолог Уве Шаршмит: већина досадашњих истраживања стреса код наставника била је усредсређена на ефекте или последице деловања извесних стресора на раду, а наставници представљени као жртве стресогених чинилаца. То је, између осталог, резултирало схватањем да су наставници, са здравственог аспекта, *ризична популација* (нпр. Schaarschmidt, 2006a, 2006b). Насупрот томе, Шаршмит и неки други сматрају да тај (патогени) приступ треба допунити салутогеним и трагати за *ресурсима* (личним, социјалним) превладавања стреса особе схваћене као активног учесника у креирању своје стресне ситуације. На значај усредсређивања над ресурсима превладавања упућују и „девијантни случајеви“ (Antonovsky, 1987; Božin, 2001) из тих патогено оријентисаних студија који понекад чине знатан део или чак већину дате популације. Тако, примера ради, 22% наставника на западу, ако обратимо пажњу на преостали („девијантни“) део испитаних о којима реферишу Голд и Рот (Gold & Roth, 2005; в. раније у тексту)

нема већих проблема са стресом, док у поменутом немачком истраживању синдрома изгарања, 71% испитаних просветних радника није манифестовао висок степен тог синдрома, а 28% свих испитаних уопште није имало или је само у малој мери показало симптоме изгарања (Barth, 2006).

Да бисмо стекли бољи увид у чиниоце стреса и превладавања стреса код наставника и на основу тога испробавали мере смањења стреса, Шаршмит и његови сарадници су започели обимно истраживање познато стручној и широј јавности у Немачкој као „потсдамска студија наставника“ (*die Potsdamer Lehrerstudie*) поручена и подржана од стране Немачког савеза запослених у јавном сектору (Deutscher Beamtenbund) и синдиката наставника који делује у оквиру тог савеза. Будући да, према нашем сазнању, многе значајне појединости о потсдамској студији нису познате нашој стручној јавности, у наставку рада ћемо, укратко, приказати неке од тих појединости.

Потсдамска студија наставника Шаршмита и сарадника

Потсдамска студија наставника трајала је од 2000. до 2006. године и спроведена је у две фазе: у првој (2000–2003) су прикупљени и анализирани подаци о ситуацији и ресурсима превладавања наставника, док су у другој (2003–2006) (полазећи пре свега од сазнања до којих се дошло током претходне фазе) развијани су и испробавани разни „интервентни програми“ усмерени на превенцију болести и унапређење здравља просветних радника (Schaarschmidt, 2006c; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Целокупна студија заснива се на подацима о приближно 28000 особа: 16000 наставника, односно 2500 наставника – приправника и студената који су се припремали за наставнички позив, док је, у компаративне сврхе, у првој фази ис-

траживања учествовало и око 8000 особа других занимања и око 1500 наставника из других земаља (Аустрија, Пољска, Чешка, Енглеска и Русија; Schaarschmidt, 2005, 2006c).

За Шаршмита и његове сараднике „лични обрасци превладавања“ представљају „основни појам“ из следећа два међусобно повезана разлога: 1) у њима се манифестују најважнији ресурси превладавања стресора на послу и 2) „тима [ти обрасци] служе у исти мах као одлучујући индикатори (психичког) здравља (Schaarschmidt & Kieschke, 2007: 14). Имајући то у виду, они су приступили конструисању једног психометријског инструмента који омогућава, по њима, „детаљну процену развојног потенцијала појединца“ са становишта душевног здравља (Kieschke & Schaarschmidt, 2008: 430). Реч је о скали названој AVEM (*Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* / Образац понашања и доживљаја у вези с послом) која се састоји из 11 супскала које представљају исто толико димензија понашања и доживљаја у вези с послом. Свака супскала садржи по шест ставки Ликертовог типа на које се одговор даје опредељењем за један од бројева од 1 (уопште се не слажем) до 5 (потпуно се слажем). До тих једанаест димензија дошло се факторском анализом, а даљом факторизацијом утврђено је да се оне могу свести на следећа три подручја: 1) професионално ангажовање (*das berufliche Engagement*, енгл. *Professional Commitment*; супскале 1–5); 2) (доживљена) способност превладавања стресора на послу (*die erlebte Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Belastungen*, енгл. *Coping Capacity*; супскале 5–8); и 3) емоције у вези с послом (*die arbeitsbezogenen Emotionen*, енгл. *Subjective Well-Being*; супскале 9–11). Приметимо одмах да су пету скалу („Способност дистанцирања“) Шаршмит и сарадници сврстали и у друго и у треће подручје. Скале и подручја у којима су сврстана приказане су у Табели 1.

Табела 1. Подручја и суйске (димензије) АVЕМ-а (Скала процене обрасца понашања и доживљаја на послу)

Подручје	Ред. бр.	Димензија
1. Професионално ангажовање (1–5)	1	(Субјективни) значај рада
	2	Професионалне амбиције
	3	Спремност на преданост
	4	Перфекционистичке тенденције
2. (Доживљена) способност превладавања стресора на послу (5–8)	5	Способност дистанцирања
	6	Резигнационе тенденције
	7	Офанзивно савладавање проблема
	8	Унутрашњи мир / уравнотеженост
3. Емоције у вези с послом (9–11)	9	Задовољство послом
	10	Задовољство животом
	11	Доживљај социјалне подршке

Кластер-анализом скорова почетног узорка од 1598 особа различитих занимања на AVEM-у добијена су четири кластера који се сми-саоно могу тумачити као типови или обрасци по-нашања и доживљаја у вези с послом. Ти обрасци су означени словима G, S, A и B и у наставку ћемо навести значење које им се приписује.

Образак *G* (нем. *Gesundheit*, здравље) карактеристичан је за особе које су доброг менталног здравља и чији је однос према раду такав да доприноси унапређењу њиховог здравља. Стога је овај образац понашања и доживљаја у вези с послом најпожељнији са аспекта очувања и унапређења здравља. Укратко, особе са овим обрасцем теже да своје ангажовање на послу

оцењују као знатно, али не и претерано, с тим што су у том погледу најзраженије њихове професионалне амбиције и, упркос знатном ангажовању, способне су да се дистанцирају (психички опорављају) од свог посла; на димензијама способности превладавања стресора на послу добијају повољне резултате (уз сразмерно ниску вредност на димензији „Способност дистанцирања“, за овај образац су карактеристични прилично високи скорови на димензијама: „Офанзивно савладавање проблема“ и „Унутрашњи мир/уравнотеженост“); релативно високе (знатно више него код остала три обрасца) вредности на супскалама које указују на присуство позитивних емоција: „Задовољство послом“, „Задовољство животом“ и „Доживљај социјалне подршке“).

Образиц *S* (од нем. *Schonung*, поштеда) или „образац поштеде“; сусреће се код оних који се штеде то јест „ограничавају своје напоре на послу на оно што је апсолутно неопходно“ (Kieschke & Schaarschmidt, 2008: 431). Појединци са овим обрасцем понашања и осећања имају најниже (исподпросечне) скорове на прве четири од пет димензија професионалног ангажовања, док на петој („Способност дистанцирања“) имају највиши скор од сва четири образаца. Сразмерно ниске резигнационе тенденције (ове тенденције су ниже само код особа са обрасцем G) указују на то да смањено професионално ангажовање не треба доводити у везу са евентуалном резигнираношћу – сматра Шаршмит (Schaarschmidt, 2006b). Висока способност дистанцирања од тешкоћа на послу у комбинацији са сразмерно ниским резигнационим тенденцијама, релативно високим степеном унутрашњег мира и уравнотежености, као и са не претерано офанзивним приступом проблемима на послу упућује на знатну способност превладавања тих тешкоћа или стресора. Релативно висок степен задовољства животом при сразмерно ниском задовољству послом би указивало, по Шаршмиту, на то да изворе задовољства животом особа са овим обрасцем понашања и осећања не тре-

ба тражити првенствено на послу јер поштеда и осећање успеха на послу (задовољство животом) не иду заједно. Наведимо још и то да је, по Шаршмиту, образац S од већег интереса са аспекта мотивације за рад него (менталног) здравља, с тим што узроке не треба тражити само у особи са таквим обрасцем: ситуациони фактори као што су одсуство професионалних изазова, мањкави услови рада и стресна социјална клима могу допринети смањеном ангажовању на послу које, у крајњој линији, може бити корисно за здравље („штедња енергије“ и тиме нпр. заштита од претераних захтева у мањкавим условима рада).

Ризични образац А (А од „амбициозан“ тј. „А – типа понашања“ Фридмана и Розенмана који се доводи у везу са повећаним ризиком оболевања од коронарне болести; в. нпр. O'Flynn-Comiskey, 1979) карактеристичан је за особе које су претерано посвећене свом послу. Специфично, код особа са овим обрасцем сусрећемо највише скорове на димензијама „(Субјективни) значај рада“, „Спремност на преданост“ и „Перфекционистичке тенденције“ уз очигледно најнижу способност дистанцирања од тешкоћа на послу. Поред неадекватне способности дистанцирања, низак степен унутрашњег мира и уравнотежености при релативно високом степену резигнационих тенденција указује на смањену способност превладавања стресора на раду. Сразмерно низак степен задовољства животом и доживљаја социјалне подршке сугеришу да је (претерано) ангажовање на послу умногоме праћено негативним, а не позитивним емоцијама, то јест да велико залагање на послу није праћено одговарајућим признањем. Међутим, такав образац понашања, код којег је висок степен залагања на послу праћен негативним емоцијама, представља ризик оболевања од свих болести, а не само од инфаркта миокарда (уп. Schaarschmidt, 2006a, 2006b).

Ризични образац В (од *Burnout*, прегорелост, тј. исцрпљеност, изнемоглост, односно синдром изгарања о ком је било речи) може се укратко окарактерисати на следећи начин: прилично ниски скорови на димензијама професионалног ангажовања (пре свега у погледу субјективног значаја посла и професионалних амбиција), високе резигнационе тенденције уз недовољну способност дистанцирања, низак степен офанзивног савладавања проблема на послу, унутрашњег мира / уравнотежености, задовољства послом и животом, као и доста низак осећај друштвене подршке. Очигледно, особе са овим обрасцем понашања и осећања су, у погледу професионалног ангажовања, сличне онима са обрасцем S, али се од ових последњих разликују пре свега по способности дистанцирања од тешкоћа на послу: веома висока у случају оних са обрасцем S, односно недовољна код оних са ризичним обрасцем В. Резимирајући можемо рећи, са Шаршмитом, да је за особе са ризичним обрасцем В карактеристичан висок степен резигнираности, смањена мотивација за рад, снижена способност превладавања стресора на раду и присуство негативних емоција (уп. Schaarschmidt, 2006a). По томе би овај образац био сличан синдрому изгарања у одмаклом стадијуму.

Шаршмит наводи да су истраживања показала да се особе са различитим обрасцима понашања и осећања (притом је припадност одређеном обрасцу утврђена на основу највеће вероватноће сврставања у тај образац) у значајној мери разликују према стању душевног и телесног здравља, способности опорављања, дужини боловања и другим показатељима здравственог стања: по свему томе у недвосмислено најповољнијем положају су особе са обрасцем G, док су оне са обрасцима А и В у најнеповољнијој позицији (Schaarschmidt, 2006a).

У наставку наводимо (Schaarschmidt, 2006a) неке од најзанимљивијих налаза који су

добити на узорку од преко 7000 наставника са подручја целе Немачке помоћу AVEM-а.

Расподела образаца понашања и осећања изгледа овако: најмање је било оних са обрасцем G (око 15%), са ризичним обрасцем A (30%), са ризичним обрасцем B (30%), док су преостали (око 25%) били са обрасцем S. Ова расподела образаца понашања и осећања наставника се показала, приликом поређења са особама других занимања (медицинске сестре, ватрогасци, руководиоци у државној управи, предузимачи итд.) као најнеповољнија (нпр. међу наставницима је најмањи постотак особа са обрасцем G, а највећи постотак оних са ризичним обрасцем B; в. такође Kieschke & Schaarschmidt, 2008).

Према врсти школе утврђене су извесне мање разлике. Тако је нешто већи постотак наставника са ризичним обрасцем A међу учитељима (Grundschule) и професорима гимназије (Gymnasium), односно већи проценат особа са ризичним обрасцем B међу наставницима који раде у вишим разредима основне школе (Hauptschule).

Опште узевши, особе женског пола су имале мање повољну дистрибуцију образаца понашања и осећања: мање жена здравим обрасцем S, односно више жена са ризичним обрасцима A и B. Даља анализа је указала пре свега на неповољније скорове на подручју способности превладавања стресора на послу. Проблеме на том подручју Шаршмит доводи у везу са тенденцијом наставница да се у већој мери емоционално ангажују од њихових колега наставника. Та тенденција, сматра даље Шаршмит, нарочито у случају неповољних услова на раду (нпр. у случају сувише великог броја ученика у одељењу што је, поред понашања проблематичне деце и броја часова, један од услова рада на које се немачки наставници највише жале) може довести до улагања више енергије и веће емоционалне исцрпљености. Коначно, приликом разматрања тог питања треба имати на уму и то да многе

наставнице имају веће обавезе од својих колега ван посла тако да ће код њих бити отежано обнављање утрошене физичке и психичке (пре свега емоционалне) енергије.

У погледу расподеле образаца понашања и осећања према узрасту нема значајних разлика према узрасту: и млађи се дају сврстати, опште узевши, у једнако високом постотку као и старији, у ризичне обрасце. Зашто је то тако? Знатан део одговора на то питање садржан је у следећем налазу: студенти који се припремају за занимање наставника и наставници-приправници у знатном постотку (по 25%) су са ризичним обрасцем B, док је 31% студената и 29% приправника са обрасцем S. „Тиме се показују неповољне претпоставке још пре почетка бављења професијом“ (Schaarschmidt, 2006с: 3).

Дискусија и закључак

Сви налази приказани у завршном делу одељка о потсдамској студији наставника добијени су у првој фази те студије (2000–2003). Навођење детаља о теоријском оквиру, инструменту (AVEM) помоћу којег се до њих дошло и, нарочито, о типологији образаца понашања и осећања коју су Шаршмит и сарадници развили требало би да омогући нашем читаоцу извештај увид у прву фазу те значајне студије.

Током друге фазе (2003–2006) своје студије Шаршмит и сарадници су, као што је раније наведено, полазећи пре свега од сазнања до којих су дошли током прве фазе, развијали и испитивали извесне „интервентне програме“ (на нивоу услова рада и појединца) усмерене на превенцију болести и унапређење здравља наставника. Будући да би детаљан приказ резултата друге фазе те студије изискивао знатно више простора од оног који нам овде стоји на располагању, покушаћемо да најважније појединости из тог дела потсдамске студије наставника прикажемо у посебном раду. Наравно, шири критички осврт

на рад Шаршмита и његових сарадника на овом проблему има смисла, по нашем мишљењу, тек након приказа и резултата друге фазе њихове студије наставника. Стога ћемо овом приликом дискусију ограничити на неке истакнуте момен-те у вези са првом фазом те студије.

Шаршмит се експлицитно позива на Антоновског (Antonovsky, 1979, 1987) и његову салутогену оријентацију и основно питање које поставља може се преформулисати на следећи начин: шта доприноси очигледним разликама међу наставницима тако да су неки здрави, а неки нарушеног здравља? Одговор на то питање Шаршмит тражи у евентуалним разликама у „индивидуалним и социјалним ресурсима, помоћи и заштитним факторима“ (Schaarschmidt, 2006b).

Одређење ресурса, то јест „генерализованих ресурса отпорности“ као било које карактеристике која помаже у овладавању тензијом (Антоновски је, иначе, и увео тај појам у расправу о стресу и његовом превладавању) веома је широко и не омогућава једнозначну класификацију ресурса (уп. Božin, 2001). Немогућност једнозначне класификације ресурса отпорности отежава њихово коришћење у конкретним истраживањима: које ресурсе укључити а да не дође до непотребног преклапања?; Кад можемо бити сигурни да смо у истраживање укључили нужне и довољне ресурсе?; Како проценити њихов појединачни и синергистички утицај на процес стреса? итд. Вероватно свестан тих тешкоћа, Антоновски је, између осталог, нагласак ставио на „централни“ ресурс (назван „осећај кохерентности“) од пресудног значаја за активирање, приликом суочавања са стресорима, осталих (расположивих) ресурса и чијем формирању, током времена ти ресурси доприносе. Тиме је, очигледно, избегнуто прилично нелагодно и неизвесно, у крајњој линији вероватно непродуктивно бављење многим, неретко тешко раздвојивим појединачним ресурсима, које је уз то често тешко операционализовати и који би конкретна истраживања чинили гломазним, тешко изводљивим. Поврх тога, рани

покушај Лизе Фиорентино (Fiorentino, 1986) да у истраживање укључи низ ресурса и утврди, између осталог, релацију „профила“ генерализованих ресурса отпорности и здравља није дао очекиване резултате, мада се чини да је то и услед неприкладне (непотпуне) статистичке анализе.

Ту тешкоћу су, по нашем мишљењу, Шаршмит и сарадници избегли тиме што су се поделили за понашања и осећања у којима се ресурси манифестују и који се, истовремено, могу користити као најважнији показатељи душевног здравља. То је врло занимљиво решење, а могуће тешкоће у разграничавању узрока (ресурса) од последица (адаптационих исхода) заобилазе се опредељењем за обрасце или типове понашања и осећања. Емпиријски резултати указују на оправданост и вредност овог поступка јер омогућавају смисаоне диференцијације унутар наставничке (и не само наставничке!) популације, стварање типологије помоћу које се може стећи дубљи увид у стање професије наставника с једне, односно зашто је савремена школа, по мишљењу многих стручњака, једно од најстреснијих окружења с друге стране.

Даља провера модела стреса на раду код наставника, укључујући и његову практичну корисност, пре свега у другим срединама, показале његове реалне домете. У том смислу, прихватљиве метријске карактеристике скраћене турске верзије AVEM-а (Gençer, Boyacıoğlu, Kiremitçi & Doğan, 2010) указују на то да ће модел потсдамске групе истраживача вероватно бити подвргнут провери и у тој средини. У својој садашњој верзији, модел Шаршмита и сарадника омогућава знатно другачије, сврсисходне описе и у томе видимо његову велику вредност. Извесне тешкоће настају, по нашем мишљењу, приликом покушаја објашњења утврђеног стања (нпр. како настају обрасци понашања и осећања). Очекујући евентуално развијање те стране модела, за таква објашњења се могу користити шири теоријски модели стреса и превладавања стреса

са којима је он компатибилан: на пример модел Антоновског (Antonovsky, 1987) или Лазаруса (Lazarus & Folkman, 2004).

Приликом приказивања резултата потсдамске студије навели смо да је, према полу, дистрибуција образаца понашања и осећања мање повољна за наставнице него за наставнике. Поодмакла феминизација професије наставника, односно велики удео жена у укупној популацији просветних радника, доприноси неповољнијој дистрибуцији образаца понашања и осећања.

Евентуална провера модела стреса наставника Шаршмита и сарадника у нашој средини била би не само од теоријског већ и практичног значаја јер би реформаторе и менаџере у образовању снабдела веома значајним подацима о стању „ресурса наставник“ код нас. То је утолико значајније уколико се приликом реформисања образовног система недовољно води рачуна о реалном стању том ресурса, то јест о наставницима, једноставно због тога што такви подаци не постоје.

У условима у којима живе и раде наши просветни радници реално је очекивати да та дистрибуција буде још неповољнија, с тим што, примера ради, не би требало да нас изненади ако бисмо, приликом евентуалног истраживања, применом исте или сличне методологије, међу нашим наставницима установили знатно већи број особа са обрасцем поштеде (образац S) него у Немачкој. И то би било разумљиво, с обзиром на тешкоће кроз које су наши наставници пролазили у минулом периоду, односно са којима се сада суочавају јер је, по Шаршмиту, у функцији очувања здравља. Међутим, велики број наставника са обрасцем поштеде значио би и велики број немотивисаних наставника и то би био, по нашем мишљењу, даљи изазов за наше реформаторе и менаџере. Са овим изазовима треба се свакако суочавати на начин који је примерен једном од најважнијих људских ресурса у свакој земљи.

Литература

- Aldwin, C.M. (2007). *Stress, Coping, and Development: An Integrative Perspective*. 2nd ed. New York – London: The Guilford Press.
- Antonovsky, A.(1979). *Health, Stress, and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco – London: Jossey - Bass.
- Antonovsky, A.(1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco - London: Jossey - Bass.
- Barth, A.-R. (2006). Burnout bei Lehrern. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage (pp. 71-76). Weinheim: Beltz PVU.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199-204.
- Božin, A.A.(1995). Stres i rad. U D.B. Đorđević & B. Đurović (red), *Rad kao sudbina* (str. 239-251). Niš: Mašinski fakultet i JUNIR.
- Božin, A.A. (2001). *Ličnost i stres: osećaj koherentnosti i prevladavanje stresa u uslovima društvene krize*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Odeljenje Učiteljskog fakulteta.

- Божин, А.А. & Китановић, С. (2011). Осећај кохерентности наставника. *Иновације у настави*, 24(4), 35-44.
- Fidler, R. (2004). *Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention: Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung*. Kassel: kassel university press.
- Fiorentino, L.M. (1986). Stress: The High Cost to Industry. *Occupational Health Nursing*, 34, 217-220.
- Gençer, R.T., Boyacıoğlu, H., Kiremitçi, O., & Doğan, B. (2010). Psychometric properties of Work-Related Behavior and Experience Patterns (AVEM) Scale. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi/H.U. Journal of Education*, 38, 138-149.
- Gold, Y., Roth, R.A. (2005). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: the Professional Health Solution*. London: The Falmer Press (прво изд. 1993).
- Hartney, E. (2008). *Stress Management for Teachers*. London – New York: Continuum.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18, 429-437.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap (ориг. изд: „Stress, Appraisal, and Coping“, Springer, New York, 1984).
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- O'Flynn-Comiskey, A.I. (1979). The Type A Individual. *The American Journal of Nursing*, 79, 1956-1958.
- Pollock, K. (1988). On the nature of social stress: Production of a modern mythology. *Social Science and Medicine*, 26, 381-92.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines Veränderungsbedürftigen Zustandes*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006a). Lehrerbelastung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage (pp. 371-378). Weinheim: Beltz PVU.
- Schaarschmidt, U. (2006b). AVEM – ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik – Weichenstellung für den Reha-Verlauf* (S. 59–82). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Schaarschmidt, U. (2006c). Die Potsdamer Lehrerstudie: Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Massnahmen. Предавање одржано 14.12.2006. на Универзитету у Келну, Немачка. Retrieved January 4, 2012 from www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag_schaarschmidt_ws_06_07.pdf.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag: Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Winefield, A.H. (2003). Stress in University Academics. In M.F. Dollard, A.H. Winefield, and H.R. Winefield (Eds.), *Occupational Stress in the Service Professions* (pp. 237-260). London – New York: Taylor & Francis.

Summary

The aim of this paper is discussing stress and social functioning of teachers of primary and high schools in contemporary conditions, starting from the Potsdam study of teachers by U. Schaarschmidt and associates. In this sense, basic terms and a model of stress are determined, i.e. some of the characteristics of the stress of teachers are pointed at, and relevant aspects of the first phase of the mentioned Potsdam study. The final part of the paper has a brief critical review on the study showing the significance of the possible renovation of this research in our environment, enhanced by the reform of the educational system.

Key words: stress, social functioning, teacher, great historical changes, Potsdam Study of Teachers, Patterns of prevailing.



др Нада Вилотијевић¹

Учитељски факултет, Београд

**Прегледни
рад**

Курикулум и курикуларне иновативне промене²



Резиме: У педагошкој теорији и пракси појам курикулума се различито схвата и тумачи. Разлике у схватањима крећу се од тврдње да је курикулум друго име за наставни програм до тумачења да се под курикулумом подразумева читаво предметно поље дидактике. Курикулум и расправе о њему су веома значајне не само као уско школско питање. Сваки курикулум значи не само основним вредностима школској нећо и кључним вредностима друштвеној систему. Курикулум имплицира не само садржаје већ и технологију реализације и евалуације постављених курикуларних циљева и задатака.

У раду се, укратко, анализује појмовно схватање курикулума и указује на његов значај у целиовитијем приступу организацији, евалуацији и примени иновативних модела рада у настави.

Кључне речи: курикулум, курикуларне и иновативне промене.

У педагошкој теорији и пракси појам курикулум се различито схвата и тумачи при чему су разлике прилично велике. Та линија различитости креће се од схватања да је курикулум друго име за наставни план и програм до тумачења да се под курикулумом подразумева читаво предметно поље дидактике из европске дидактичке традиције. Иако се о овом проблему на европском простору расправља готово пола века, далеко смо од тога да су расправе завр-

шене и да је о томе питању постигнуто потпуно искристалисано и приближно јединствено гледиште. Ово питање се, по правилу, интензивније и у оштријој форми поставља кад се приступа реформским захватима у образовању. Укратко, оно је стално актуелно пошто образовне реформе одавно више нису ретка засецања у образовно ткиво него су постале сталан и трајан процес диктиран изузетно брзим научно-техничким и друштвено-економским развојем.

Расправе о курикулуму веома су значајне, не само као уско сталешки, као школски, него и као проблем од најширег друштвеног значаја. Ово зато што је курикулум израз друштвеног контекста и што тек онда када добро схватимо

¹ nada.vilotijevic@uf.bg.ac.rs

² Рад представља резултат рада на Пројекту (број 179020) под називом *Концепције и ствариштење обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања* Учитељског факултета у Београду (2011-2014).

тај контекст можемо схватити зашто имамо такав курикулум и зашто треба, или не треба, да га мењамо и у коме правцу. Сваки курикулум зрачи не само основним вредностима школског него и кључним вредностима друштвеног система. Реализујући курикулум, школе реализују вредносне ставове окружујућег друштвеног контекста. Д. Стојнов каже да образовање не треба посматрати као пројекат утискивања знања на „неисписани восак младих душа“ којим руководе одрасли оправдани тиме што су процес сопственог образовања већ завршили (Стојнов, 2007). Насупрот томе, образовање се посматра као процес *учења* у коме се они који уче обликују на један од могућих начина, при чему је тај начин увек под неизбежним утицајем политичких вредности које у том тренутку доминирају у датом друштву. образовање и васпитање зато, пре свега, треба посматрати као процес учења који почиње различитим облицима освешћивања у друштву оних који уче – не само ученика и свих осталих чинилаца педагошког процеса, већ и окружења и родитеља.

Оваквом посматрању улоге образовања супротстављају се теоретичари хуманистичке оријентације као што су К. Роџерс и А. Маслов. Роџерс каже да хуманизам захтева поштовање људских вредности и право појединца на сопствену индивидуалност и развој. Он каже да је самоостваривање крајњи циљ свакога човека и да се у томе највише исказује хуманистички приступ. Улога наставника је да сваком појединцу помогне толико да он сам себи може помоћи. Овај теоретичар полази од тога да је сваки појединац космос за себе, да је средиште сопственог искуства. Феноменолошка реалност појединца је потпуно лична и други је не могу сазнати, јер осећања и мисли других никад нису потпуно сазнатљиви (Роџерс, 1985). Зато је наметање официјелних ставова о друштвеним вредностима које ученици треба обавезно да прихвате неприхватљиво за теоретичаре хуманистичке

оријентације. То показује колико се курикулум различито схвата.

Појам *курикулум* у старијим педагошким речницима уопште није обрађен. У *Енциклопедијском рјечнику педагогије* (Матица хрватска, 1967) уопште не постоји одредница курикулум. У *Великом речнику страних речи и израза* И. Клајна и М. Шипке (Прометеј, 2006) постоји термин *курикулум више* (*curriculum vitae*) који значи ток живота, животопис, биографија. В. Пољак наглашава да се појам *курикулум* у историји педагогије јавља на прелазу из 16. у 17. век и да изворно означава *редослед учења трајива појединачних*. Та одредница *редослед* утицала је да се појам *курикулум* поистовети са наставним планом и програмом, којим се, такође, одређује редослед савлађивања наставних садржаја. И данас није ретко да се, нарочито међу практичарима, курикулум и наставни план и програм сматрају синонимима (Пољак, 1984).

Зашто се наглашава да се појам *курикулум* у педагогији појављује на прелазу из 16. у 17. век? У средњем веку, у Европи, образовање се стицало у тзв. латинским школама и језуитским гимназијама па је природно што се у наставном раду користила латинска терминологија. То католичко образовање нашло се у судару са новим друштвеним тенденцијама које су свој одраз нашле и у школству. Та нова схватања дошла су до израза у делима В. Раткеа и Ј. А. Коменскога који концептуално постављају нову школу, друкчију од католичке. Они напуштају латинску терминологију у којој је *курикулум* означавао ток савлађивања градива и уводе грчки термин *дигаскиен* који изворно значи *поучавајући* и подразумева не само редослед учења него и методологију савлађивања градива.

Европско образовање се од средине 17. века темељи на концепцији Раткеа и Коменскога која је прихваћена у већини земаља, нарочито оних развијенијих. Педагошки стручњаци иницирају реформе школства које се темеље на ди-

дактичким принципима Коменскога. Тако је постепено потискиван термин *курикулум*.

Како се онда у педагогији одржао појам *курикулум* и како је у другој половини 20. века васкрснуо у европском образовању? В. Пољак каже да је, после открића Америке, католичка црква будно мотрила да се јеретичке идеје Раткеа и Коменскога из Европе не пренесу на америчко тле. Она је тамо наметнула своју терминологију, која се касније, захваљујући развоју и надмоћи Америке у свету, почела враћати натраг у Европу у којој је била напуштена. Ово се нарочито осетило после Другог светског рата. В. Превишић наглашава да је развој идеје о курикулуму сличан развоју дидактичког обликовања наставног плана и програма па је то разлог што су ти појмови на европском тлу, посебно у немачкој педагогији, готово поистовећивани. До половине 20. века европско и америчко схватање наставног плана и курикулума битно се разликовало. Коренита промена дотадашњег приступа методологији израде наставних планова и програма догодила се педесетих година чему су нарочито својим књигама допринели Е. Р. Хилгард и Р. В. Тајлер који се залажу за курикуларни приступ. Поменути аутор (Превишић) истиче да осамдесетих година и у Европи „почиње надвладавати знанствено супериорни екзактни приступ изучавању педагошких појава, па тиме и методологије структуре и опће стратегије израде курикулума“ (Превишић, 2007).

Аутори који истичу супериорност курикулума (А. Мијатовић, на пример) говоре о курикулумској педагогији, с једне стране, и идеологизованој парадигми вербализма у настави са друге. Ову другу парадигму карактерише учење без разумевања и одсуство емоционалне компоненте што стоји у основи „старе приповедачке педагогије“. О курикулуму се говори као о коперниканском преврату у педагошкој теорији и пракси. Курикулум уводи нову „терминологију (топологију и морфологију знања, конфи-

гурацију знања и учења, квалитет и структуру знања, методе евалуације од индивидуалних до националних стандарда), нову систематизацију извора знања, нову организацију и методе рада (Мијатовић, 1966).

Овде се поставља врло озбиљно питање. Да ли је курикулум појмовно и практично толико револуционаран и да ли је поништио целокупни дотадашњи развој педагогије, и дидактике посебно, пошто „ништа у педагогији и школству, од тада, више није као прије курикулума“, како пише А. Мијатовић? Чини нам се да у судовима треба бити опрезнији јер искуство показује да нови приступи у педагогији, ма колико били коренити, ипак асимилију позитивне тековине претходног развоја. Ми сматрамо да слабости у наставној пракси, нарочито вербализам, или „приповедачка педагогија“, како је назива Мијатовић, не извиру само, а ни претежно, из начина утврђивања и доношења наставних планова и програма него и из организације наставног рада, из методолошког сиромаштва и слабе материјално-техничке основе образовно-васпитног процеса. Педагогија и дидактика су, у своме досадашњем развоју, понудиле низ нових и вредних теоријских и практичних решења, која су из различитих узрока (слаби материјални услови, неодговарајућа припрема наставног кадра, лоша контрола и др.) нису заживела, или нису превагнула, у школском раду. Ово напомињемо због тога што и новине које треба да дођу са курикулумом неће променити стање ако се не побољшају претходни услови.

Доношење наставних планова и програма је код нас, а и у многим другим земљама још у надлежности државних органа и, у великој мери је бирократизовано мада су, у последње две деценије и школе, односно локалне заједнице, делимично укључене у тај процес. Државно доношење планова и програма узрокује одређене слабости, али ако се програми буду доносили полазећи од широке основе (мишљења настав-

ника и других стручњака, радних организација) па се прикупљена мишљења буду синтетизовала на врху неке пирамиде, многе слабости би се избегле. Препуштање школама да самостално доносе комплетне наставне планове и програме довело би до анархије и нових, још већих слабости које би могле да угрозе јединство образовног система и продукују неравноправност међу школама истог типа.

У васкрсавању и промовисању курикулума на европском простору, према мишљењу многих аутора, велика заслуга припада С. Робинсону који је руководио Унесковим институтом у Хамбургу. Његови радови битно су утицали да се друкчије приступа методологији избора и реализацији образовних садржаја што се нарочито осетило у немачкој педагошкој теорији и пракси на коју је хамбуршки институт највише утицао. Институт је дао и препоруку (оперативног карактера) за израду националних курикулума која се различито рефлектовала у различитим земљама, али је, гледано у целини, доста допринела да се друкчије размишља о доношењу наставних планова и програма. Овде, још једном, напомињемо да се Робинсонова препорука односи на доношење *националних планова и програма*, чиме се само потврђује да се доношење комплетних наставних планова и програма не може препустити појединачним школама (Робинсон, 1981).

У теоријским и практичним расправама курикулум је различито тумачен и као приоритет су постављани различити циљеви и задаци, истицана потреба примене различитих метода и поступака. Немачки дидактичар Винкел писао је о курикуларној дидактици, дакле схватао је курикулум као једну од дидактика, односно као један од дидактичких праваца (Винкел, 1994). За разлику од њега, Клафки је истицао да су појмови *дидактика* и *курикуларна теорија* синоними пошто имају исто истраживачко поље, исте циљеве и задатке (Klafki, 1965). Дакле, Клафки,

може се слободно рећи, сматра да је курикулум друго име за дидактику. Може се сматрати да у прилог Клафкијевог става иде и тврдња Дорис Кнаб, Робинсонове ученице, која истиче да је курикулум опис задатака школе, датих у оквиру организованог тока и искуства у учењу и усмерених на поступање у жељеном правцу. Она истиче велики значај повезивања одлука о томе шта ученици треба да уче, с једне стране, и када и како треба да уче, са друге (Према: Ђорђевић, 2003). Дакле, по њеном мишљењу, курикулум обухвата задатке, организацију, усмереност на жељено понашање, методе учења и наставна средства. Ако се има у виду дефиниција дидактике, њени задаци и поље које „покрива“ и овакво поимање курикулума, може се говорити готово о идентичности тих појмова, тј. да је реч о истом појму са два различита имена.

Ј. Ђорђевић истиче да курикулум представља систематске, рационалне структуре на основу којих су организовани процеси учења. Ове структуре успостављају приоритете помоћу којих ученици стичу различита знања и укупну појмовну основу према којој се управља процес учења. На тај начин курикулум је, у најширем смислу, техника или технологија управљања мишљењем у циљу преношења знања на друге. Настава се пак односи на механизме посредством којих се преносе елементи курикулума значајни за ученике (Ђорђевић, 2003).

О курикулуму су вођене многе расправе у стручној периодици, објављене многе књиге, одржана многа стручна и научна саветовања. Ставови о овоме питању нису увек јединствени, али су расправе у којима су изношена различита гледишта створиле повољну атмосферу за нове тенденције у педагошкој теорији и пракси.

Читаву лепезу различитих поимања курикулума наводи В. Превишић (Превишић, 2007) коју ми преузимамо од њега.

Курикулум је:

- наставни план и програм;

- садржај поучавања, циљеви учења, поступци и стил учитељева рада;
- конзистентан систем оптималног припремања, остварења и евалуације наставе;
- целокупан процес организованог образовања, учења и наставе;
- детаљна разрада циља и задатака учења, метода рада и контрола ученика;
- одређење циља, садржаја, метода, средстава организације и контроле;
- образовни циклус који полази од друштвених потреба, планирања њихове организације и извођења, оспособљавања наставника и мерења друштвених учинака;
- прецизан систем планираног васпитања и образовања;
- дидактичко-методичка концепција учења, поучавања, васпитања и образовања у институцијском контексту;
- планирана интеракција ученика са наставним садржајима, наставником и медијима у процесу остваривања васпитних циљева;
- план остваривања оптималног учења;
- социјално-педагошки процес учења у образовној установи;
- технички план остваривања предвиђених, програмираних и мерљивих учинака остварења постављених циљева.

Постоје и друге листе дефиниција. Ј. Ђорђевић наводи листу коју су дали Конели и Ланц, карактеристичну по различитим наглашавањима појединих елемената курикулума (Ђорђевић, 2003). Поменути аутори наводе како је све дефинисан курикулум:

- То је низ искустава постављен у школи, у циљу усмеравања ученика на групни начин мишљења и деловања. Тај низ ис-

кустава сматра се курикулумом (Smith, Stenley, Shores, 1957).

- Сва искуства ученик стиче под руководством школе (Foshay, 1969).
- Курикулум је општи план наставних садржаја (план у целини) или специфични план наставних материјала које школа нуди ученицима да их припреми за завршавање одређеног нивоа школе или за улазак у професионалну или позивну област (Good, C.V, 1945, 1959).
- Курикулум представља методолошки проверен низ поступака у којима се елементи наставног предмета могу сагледавати од стране наставника, ученика, појединаца и одређене средине (Westbury J. and Steimer W, 1971).
- Курикулум је живот и програм школе, установе у вођеном начину живљења. Он постаје низ динамичних активности које представљају живот народа (Rugg O. O. 1947).
- Курикулум је план учења (Taba, 1962).
- Курикулум представља планирано и вођено искуство учења са предвиђеним исходима, формулисаним путем систематске реконструкције знања и искуства под контролом школе у циљу потпуног континуираног развоја ученика у погледу личне и социјалне компетенције (Taner and Taner L., 1975).
- Курикулум мора суштински да се састоји од предметног поучавања у пет великих области: овладавање матерњим језиком и систематским проучавањем граматике, литературе и писања; математике, природних наука, историје и страног језика (Bestor, 1955).
- Курикулум представља широк ранг могућих начина мишљења о људским искуствима, не закључака, већ модела из

којих закључци произлазе и контекста на основу којег су закључци, такозване истине, засновани и проверени (Belt, 1965). (Према: Ђорђевић, 2003).

Наведене дефиниције показују да је скала мишљења и ставова о курикулуму доста велика почев од најужег схватања да је курикулум наставни план и програм, преко изједначавања курикулума и дидактике (курикулум чине циљеви учења, садржај поучавања, поступци и наставни стил учитељева рада) до поистовећивања курикулума са системом планираног васпитања и образовања. Пажљива анализа показује да је највећи број таквих дефиниција које курикулум схватају као дидактику. У једној се каже да курикулум представља дидактичко-методичку концепцију учења, поучавања, васпитања и образовања у институцијском контексту. И ово поимање спада у ред ужих јер курикулум схвата као једну од дидактичко-методичких концепција. Хјуз наглашава да би курикулум требало да пружи садржаје и организацију активности које ће задовољити потребе и интересовања ученика и омогућити развој њихових способности. У оваквом одређењу има извесних трагова педоцентризма, јер се истиче да садржаје треба бирати и организацију прилагођавати потребама и интересовањима ученика, што се битно разликује од дефиниције у којој се каже да је курикулум образовни циклус који полази од друштвених потреба. Рифкин сматра да до оваких разлика долази због тога што америчка и европска варијанта курикулума почивају на различитим филозофијама – америчка на прагматизму, а европска на хуманизму.

Анализујући многе дефиниције и одређења курикулума, Ј. Ђорђевић закључује да се њиме обухвата и покрива целокупан програм наставних активности: селекција образовних садржаја наставе, наставни садржаји, методе и циљеви, поучавање и учење у њиховој интеракцији и активностима којима се личност ученика

формира у складу са предвиђеним циљевима и задацима. Ђорђевић се позива на И. Ивића који у раду *Скица о пошребѣ теорије курикулума* оправдано сматра да је „појам курикулума смисаон ако укључује: дефинисање васпитних циљева, садржај програма, методе наставе и учења и процедуре процена (Ј. Ђорђевић, 2003).

Ако бисмо пошли од схватања о којима је сагласан највећи број аутора, могли бисмо извући дефиницију која представља резултанту најпознатијих гледишта и која би гласила: *Курикулум васпитања и образовања чини научно поштављање циљева и задатака, избор садржаја, дефинисање наставног плана и програма, поштављање организације и начина остваривања наставног процеса и евалуација резултата*. Занимљиво је да В. Превишић, иако га схвата врло широко, сврстава курикулум у педагогију и дидактику, дакле, сматра га (тако испада) ужим од дидактике. Он каже: *У педагоџији и дидактици курикулум је циљно усмерени приступ васпитању и образовању као релативно поуздан, прецизан и оптималан начин провођења флексибилно планираног процеса учења, образовања и стицања компетенцијских способности*. Он је својеврстан каталог разрађених садржаја који се процесом планирања и програмирања трансферишу у наставу као организовано и активно стицање знања, способности и вештина (Превишић, 2007).

Приметно је да овај аутор релативизује домете курикулума чим га квалификује као *релативно поуздан, прецизан и оптималан начин*... Из склопа реченице се може закључити да се атрибут *релативно* односи и на одреднице *прецизан* и *оптималан*. Дакле, он је опрезан и не проглашава курикулум спасоносним леком за све бољке наставе и учења.

У једној од дефиниција курикулум се као дидактичка концепција смешта у институцијски контекст па је нејасно да ли она обухвата и избор садржаја, односно доношење наставних

планова и програма. Ипак, и кад се овако схвата курикулум, мора се поћи од неких принципа на којима почива курикуларна теорија, а то су: интенције (циљеви), избор садржаја (утврђивање плана и програма), утврђивање педагошких стандарда (стручност наставника, опрема, знања ученика), прилагођавање могућностима ученика и њиховом стилу учења, утврђивање организације и методологије рада, стицање одговарајућих способности, разрађена методологија вредновања. Пошто се курикулум врло различито дефинише, неки теоретичари, уместо дефиниција, наглашавају основне категорије које он обухвата као што су циљ и задаци, наставна грађа, организација рада, методе учења, развој ученика, вредновање, способности. Колин Марш сматра да при изради курикулума треба водити рачуна нарочито о следећим категоријама: интересовањима ученика, наставничким компетенцијама, стратегији израде курикулума, планирању и развоју и управљању курикулом (Марш, 1994).

Овај аутор, кад говори о историји курикулума, углавном користи примере из САД што је и разумљиво пошто се курикулум прво ту и јавља и ту има најразвијенију теорију и праксу. Амерички аутори (Клибард, 1986) истичу да се, у последњих неколико деценија у овој земљи школа посматра као фабрика па се зато наглашава употреба стандардизованих средстава ради постизања унапред постављених циљева. Олсон каже да се техничка рационалност годинама одржава у америчким школама јер је неопходна школским управама и наставницима. Та техничка рационалност служи им као ослонац за одлучивање пошто је тај начин најпоузданији.

На развој курикулума у Америци знатно је утицао правац назван *образовање усмерено на дете* што је, у ствари, концепција позната у историји педагогије као педоцентризам. Тај правац се јавља у таласима који повремено нарастају и јењавају. Настао је као резултат раз-

воја дечје психологије, а темељио се на филозофским идејама Русоа и педагогији Песталоција. Мојман је наглашавао да у школи све проблеме треба решавати полазећи од детета, а Елен Кеј је истицала да дете треба препустити његовом слободном развоју. Танер је образовање усмерено на дете свео на следеће основне захтеве: индивидуално поучавање, учење кроз праксу и рад, одсуство организованих курикулума и препуштање учења дечјим интересовањима, стваралачко самоизражавање ученика, практичне активности усмерене на потребе друштва, одбацивање наставниковог поучавања, ослобађање од наставникове власти и предметних ограда, одбацивање циљева које намећу одрасли.

Џон Дјуи је покушао да тој усмерености на дете да нешто друкчији, више прагматичан карактер. Он је захтевао да се настава заснива не на дисциплиновању ученика, не на преношењу и пасивном запамћивању знања него на интересовању и потребама ученика. Тражио је да васпитање и образовање (настава) служе животу, да се ученици за живот припремају кроз сам живот. Ученици треба да се баве практичним активностима које су потребне друштву.

Покушаји увођења курикулума усмереног на дете, како каже Колин Марш, осциловали су. Тако је 1896. године Дјуи увео кабинетску наставу што је имало приличног одјека не само у Америци него и у Европи. Друштво за прогресивно образовање је тридесетих година двадесетог века провело врло озбиљно истраживање и егзактно доказало да су ученици који су учили у школама по курикулумима усмереним на децу били успешнији ученици на универзитету и имали боље резултате на тестовима стваралаштва, мишљења и друштвене свести. Курикуларни покрет усмерен на дете се још једном снажно појавио и то у Великој Британији о чему говори Плоуденов извештај из 1967. године у коме се препоручује неформално учење јер школа треба да буде заједница у којој ће деца живети пр-

венствено као деца, а тек после тога као будући одрасли. Треба подстицати целовити развој личности деце, задовољавати њихову радозналост и развијати им самопоуздање.

Инсистирање на неформалном образовању и на децјој радозналости су категорије на којима је заснован педоцентристички покрет. Плоуденов (Plowden) извештај имао је одјека јер је подстакао многе педагошке раднике у Енглеској, Америци и Аустралији да организују школе „без зидова“, да се залажу за отворено „образовање“. Покрет је утихнуо седамдесетих година када су емпиријска истраживања показала да су ученици из „отворених одељења“ слабији у писмености и рачунању од ученика са којима се уобичајено (традиционално) радило.

Историјски развој показује да је курикулум концепција постепено еволуирала и да је у тој еволуцији било доста сучељавања опречних мишљења што је и данас видно. Једни (већина) поистовећују курикулум са дидактиком и сматрају да он обухвата сва питања наставе и учења, а други сматрају да је курикулум појам који обухвата планирање обуке и учења. Неспорно је да је теорија курикулума у последње две деценије развила многе моделе за научно планирање наставе и учења. У тој теорији кључно место за-

узимају три појма: циљ учења, хијерархија наставних циљева и контрола учења. Из тога је сасвим јасно да је курикуларна теорија под јаким утицајем бихејвиоризма који инсистира на обликовању понашања појединца.

Закључак

Курикулум се разликује од традиционалног схватања наставног програма. Наставним програмом се углавном одређују избор, обим и структура наставних садржаја. Курикулум, за разлику од програма, укључује елементе савремене организације наставног процеса; поставља циљеве у хијерархијском низу; обезбеђује континуирану повратну информацију о постигнућу ученика; захтева сталну евалуацију на основу које се може ефикасно управљати наставним процесом. То омогућује правовремено отклањање слабости и избор оних модела и поступака који ће дати најбоље резултате. Курикуларно управљање наставним радом ствара погодну климу за размах иновативне активности која ће подстицајно деловати и на наставнике и на ученике и тиме омогућити победничко учење, односно да сваки појединац буде успешан према мери својих могућности.

Литература

- Vican, D., Bognar L. i Previšić V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Ђорђевић, Ј. (2003). *Схваћања курикулума и његова улога у настави*. Нови Сад: Педагошка стварност 1-2/2003.
- *Енциклопедијски рјечник педагогије* (1963). Загреб: Матица хрватска.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2006). *Речник савраних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Berlin.
- Marsh, C. (1994). *Kurikulum* (temeljni pojmovi). Zagreb: Educa.

- Мијатовић, А. (1996). *Курикулум као окосница осувремењивања образовања у Педагогија и хрватско школство*. Загреб: ХПКЗ.
- Пољак, В. (1984). *Дидактичке иновације и педагошка реформа школе*. Загреб: Школске новине.
- Превишић, В. (2007). *Курикулум–теорије–методологија–садржај–структура*. Загреб: Школска књига.
- Robinson, S. B. (1981). *Bildungsreform als revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Undverand. Nachdruck. D. 5. Auflage. – Neuwied: Dramstad: Luchterhand (Arbeitsmittel für studium und Unterricht).
- Роџерс, К. (1985). *Како постати личност*. Београд: Нолит.
- Стојнов, Д. (2004). *Знање, моћ, курикулум*. У *Знање и поститићуће*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Tyler, R. V. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instrucion*. Chicago: University of Chicago press.

Summary

In pedagogical theory and praxis, the term curriculum is differently interpreted. Differences in understanding start from the statement that a curriculum is another name for the teaching programme to interpretation that curriculum means the whole subject field of didactics. Curriculum and the discussions about it are very significant not only as a definite school issue. Each curriculum denotes not only basic school values, but also the values of the social system. Curriculum implies not only contents, but also technology of realization and evaluation of the stated curricular aims and tasks.

This paper is the brief analysis of the term comprehension of the curriculum and its significance to the whole approach of organization, evaluation and application of the innovative models of work in teaching.

Key words: curriculum, curricular innovative changes.

Прегледни
рад

др Жана Бојовић¹
Учитељски факултет, Ужице



Улога савременог учбеника у развоју естетске културе ученика²

Резиме: Рад представља теоријско разматрање о функционалности учбеника у развоју способности ученика са посебним нагласком на развој естетских способности. Кроз покушај појмовног одређења битних одредница као што су учбеник, култура и естетска култура и изналажења њихових веза и односа, нашојали смо указати на васпитно-образовне аспекти учбеника који су од непосредне значаја за развој естетске културе ученика.

Широк је спектар филтера кроз које можемо пропустити учбеник у процени његовој квалитети. Ми смо се определили за преиспитивање улоге учбеника као наставног средства и извора знања у развоју естетске културе ученика. Анализе релевантних сазнања указују да од целокупне дидактичке обликованости учбеника зависи његова вредност и квалитет. У целини гледано, сваки учбеник је специфичан и условљен програмским садржајима, начином презентовања садржаја, језичким и естетским обликовањима, распоредом структурних елемената, распоредом захтева у дидактичкој апаратури, али естетске способности ученика се активирају тек у директном контакту са учбеничким садржајем. Подстицајне могућности учбеника за развој естетске културе ученика нарочито су важне у погледу буђења самообразовних активности ученика.

Кључне речи: учбеник, култура, естетска култура, развој естетских способности.

Увод

Време у којем живимо обележено је сталним порастом информација које временом застаревају и замењују се новим без обзира о којој области људског живљења је реч. На то нису

имуна ни педагошко-психолошка сазнања и концепције које се баве законитостима наставе, учења и развоја ученика а што има рефлексију и на учбеник као битан извор учења. У дидактичком обликовању учбеника, као основне и обавезне школске књиге, морамо имати на уму две ствари: учбеник је основни извор информисања, најчешћи извор знања и најмасовније средство у процесу школског учења; учбеник изражава културни идентитет једног народа. Полазећи

¹ rzjzboj@ptt.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, који подржава Министарство просвете и науке Републике Србије.

од ових карактеристика очекивано је да се у уџбеник уграђују основна цивилизацијска знања и друштвене промене, усклађене са наставним програмом, циљевима и задацима васпитања, а које су у функцији свеукупног развоја ученика.

Естетска култура се остварује кроз естетско васпитање које је уткано у целокупан васпитно-образовни процес а један вид реализације одвија се кроз уџбенички садржај. У васпитно-образовном процесу естетска култура, као саставни део културе уопште, доприноси ослобађању људских потенцијала, подстиче његову личност на стваралачку самореализацију, уводи децу и омладину у свет симболичке културе и високих хуманистичких вредности. На тај начин личност развија најпозитивније људске особине, задовољава потребе за естетским доживљајима, проширује опште образовање, а може и да се забави и разоноди.

Ако пођемо од чињенице да се уџбеником служи цела популација становника једне земље, онда је јасно да он има пресудан утицај на укупно формирање личности ученика: интелектуални, морални, естетски, на њен поглед на свет, однос према науци, култури (Влаховић, 2009: 1093). Овладавањем системом научних чињеница као основом за стицање што квалитетнијег нивоа знања, али и развијањем способности, са посебним нагласком на естетске способности, стварамо предуслов за развој естетске културе ученика.

I

У дидактичко-методичкој литератури уџбеник се, углавном, одређује као обавезна школска књига (настала законски утврђеном процедуром), чији је примарни задатак конкретизација наставног програма, односно предвиђених садржаја које ученици треба да усвоје. Конципиран према важећем наставном плану и програму, дидактичко-методички и ликовно-гра-

фички приређен за самостално учење, уџбеник упућује и на друге изворе знања (*Педагошки лексикон*, 1996: 522). Уграђен је вертикално и хоризонтално у систем уџбеника одређеног наставног предмета, а преко посебно уређеног дидактичко-методичког инструментарија научни садржаји се преносе кориснику. Стручни садржаји зависе од циља васпитања и образовања, психофизичке зрелости корисника, те посебних задатака наставног плана и програма, односно школе или нивоа образовања. Слично схватање уџбеника имамо и у страниј литератури, тачније у руској *Педагошкој енциклопедији* у којој се уџбеник дефинише као књига у којој су изложена основна научна знања за ученике одређеног разреда и предмета. Знања су усклађена са циљевима учења, дидактичким нормама и ученичким потребама (1968: 410). Другим речима, треба да је заснован на педагошким захтевима, циљевима образовања, способностима ученика и законитостима наставног процеса“ (Лакета, 1991: 52). У одређивању појма „уџбеник“ треба водити рачуна о томе да је уџбеник: 1. носилац садржаја предмета и облика активности које су усклађене са наставним планом и програмом, као и узрасним могућностима ученика; 2. за већину ученика најважнији извор знања; 3. важна компонента процеса васпитања и образовања (Зујев, 1988: 12). Полазећи од ова три елемента, уџбеник остварује осам педагошких функција у процесу учења, и то: информативну, трансформативну, систематизациону, утврђивање и самоконтролу, самообразовну, интегративну, координативну и васпитну (Зујев, 1980: 330–335). Сем тога уџбеник се јавља као средство за едуковање наредних генерација, али и као материјал за проучавање и разумевање себе као припадника једног народа. Оно што друштво жели да пренесе генерацијама које долазе увек је важно јер се ту најбоље огртава друштво какво жели да постане (Шислер, 2004: 19). У источноевропским земљама уџбеници имају посебно место у наставном процесу и често су предмет истраживања чији

результати, генерално, говоре да се ради о најтиражнијој, моћној књизи која врши јак утицај на развој личности ученика, све до констатације да се промене у школи могу најлакше извести преко промене уџбеника (Плут, 2000: 76).

О савременом уџбенику и његовој функцији у процесу васпитно-образовног рада постоје различита схватања исказана у ставовима према уџбенику и његовој улози у процесу учења. Анализа општих, генерално датих дефиниција показује да су усмерене на дидактичко-методичке квалитете које га, у исто време, чине поузданим извором знања и васпитно-образовним средством. У уџбеницима се излаже и велики број правила и модела понашања, које одрасли сматрају пожељним и зато желе да буду прихваћени и у следећој генерацији. Стога, осим да пренесу знање, уџбеници имају задатак да пренесу и политичке и социјалне норме једног друштва. Помоћу уџбеника се на следећу генерацију преносе општа схватања о историји и друштвеним правилима, као и норме живота у заједници са другим људима (Schisler, 1989–90: 81).

Појам и одређење естетске културе

У трагању за прецизнијим одређењем термина *естетска култура* уочили смо да велики број дефиниција дефинише културу док се естетска култура посматра као њен саставни део, а то нам је наметнуло два питања: где се завршава култура, а где почиње естетска култура, и шта је то специфично у њиховом односу што један појам чини надређеним појмом у појмовној хијерархији.

Још од римског филозофа Цицерона који је, како се сматра, у I веку пре нове ере, у *Посланицама Тускуланцима* први у историји употребио реч *култура* (*philosophia autem cultura animi*) под којом је подразумевао културу људске душе, које се поистовећује са појмовима узвишености и хуманости, слободе и богатства стваралачког

духа, као и са неговањем људске душе (Марковић, 1996: 360). Реч *култура* у Европи се усталила у Немачкој у 18. веку у делима Аделунга (Johann Christoph Adelung) који у својој књизи *Историја културе* (1782) културу дефинише као оплемењивање свих духовних и физичких снага човека, тиме и целе нације којој припада, тако да ова реч истовремено означава просвећеност, оплемењеност и суптилност обичаја (према: Марковић, 1996:360). Већ 1783. године реч култура јавља се у две семантичке нијансе као: техничка култура или цивилизација – техничке, практичне моћи човека да овлада природом користећи науку; и култура као духовно и душевно богатство.

Култура као систем вредности помоћу којег се успостављају односи између појединца и друштва има изразито људску димензију, а она се огледа кроз два сегмента: први је друштво и њему припадајући обрасци културе, а други је склоп личности, односно јединке која припада том друштву. Повезаност ова два сегмента се изражава кроз усвајање друштвених и културних норми, вредности и захтева дате друштвене заједнице (према: Гајић и Грандић, 2000: 340). Хелерова је пошла од Лукачевих (Lukacs) естетских разматрања свакодневног мишљења које је, по њему, производ естетског и научног мишљења и понашања у свакодневном животу. Према Хелеровој, *култура свакодневног живота* обухвата како облике културне продукције, тако и облике репродукције културе у свакодневном животу, у радном и слободном времену појединца. Култура је све оно што није природа и има наглашену људску димензију у оним значењима која истичу стваралачку личност, истиче Клод Леви Строс (Claude Levi-Strause), а то значи да својим универзалним вредностима култура надилази границе сваког конкретног друштва и својим стваралачким творевинама испуњава истински смисао свакодневног живота (Марковић, 1996: 364). Другим речима, остваривање културе, кроз интеракцију друштва и појединца, под-

разумева двојако схватање културе: у ширем смислу, све оно што је човек створио, односно сва материјална и духовна добра и у ужем смислу, духовно стваралаштво (Бранковић, 2009: 498).

Намеће се закључак да култура не може бити ни чисто друштвена али ни чисто индивидуална појава. Она је резултат узајамног дејства друштва и појединца где је друштво оквир који се затиче и ствара и који обезбеђује почетне услове за културно стваралаштво а појединци у њему стварају културне вредности у складу са својим општељудским и непоновљивим личним особинама, способностима и надареностима. Стога *култура* има двојак задатак: да социјализује јединку и да јој обезбеди услове за развитак личности. У процесу социјализације и интеракције појединца и друштва ствара се естетски однос човека према стварности (објекат, укус, идеал, опажање ...) где се под појмом *естетско* подразумева својство света и уметничког дела која их чине лепим, пријатним, добрим, симетричним, хармоничним, квалитетним, вредним итд. У традиционалним теоријама уметности естетско је објективно и од ума посматрача независно својство света или уметничког дела (Шуваковић, 1999: 31).

Откривање света и уметничког дела са становишта естетског квалитета је саставни део људског рада и живота, што подразумева да околина, у којој живимо и радимо, и природа у којој се налазимо представљају извор и подстицај за развијање естетског односа према стварности (Грандић, 2001: 52). На тај начин култура постаје индиректан ослонац за развој естетске културе ученика. Продукти културе који имају циљ да подстакну развој естетске културе ученика сем учбеника су мас-медији, штампани материјали за децу, разне активности и слично. О тим средствима можемо говорити као о посредницима и „продуженој руци културе“ (према: Бојовић, 2003: 32).

Један од механизма који покреће развој естетске културе је естетско васпитање које треба разумети као трансмисију естетске културе. Естетска култура, преко својих агенаса социјализације (породица, школа, културно-уметничке институције, групе вршњака итд.), кроз естетско васпитање може обликовати личност, формирати неке њене димензије, развијати способности опажања, доживљавања, процењивања и стварања лепог, усмеравати естетски укус и слично.

Подручје естетске културе веома је комплексно и даје могућност да различити аутори дају и различита тумачења. Један број теоретичара слаже се да данашњу културу обележава низ противречности (Радикић, 1996: 35–37). Протекли век је, са становишта културе и духа, један од најбезначајнијих у развоју наше цивилизације, односно, то је доба у којем нисмо видели културни и духовни хоризонт. Други, опет, сматрају да је 20. век донео брзу смену различитих културних модела, чиме је културни развој добио на динамици, иако се радило о смени различитих стилских праваца.³

Естетска култура је свакодневна потреба данашњег човека, нарочито ако се узме у обзир разноврсност уметничког света који до њега допире у облику оригиналних дела, репродукција, али и појачаним утицајем мас-медија. Укључивање у свет уметности нам бива наметнуто не само у облику познавања, оцене или разумевања, већ и у категоријама личног учествовања у тој реалности. Питање формирања естетске културе има двојаку условљеност: естетску и друштвену. Естетску, у смислу потребе за реализацијом естетског васпитања и друштвену условљеност, у оквиру које категорија људи која се

3 Неки то приписују примитивизму, недостатку опште културе, снобизму, али управо ти различити правци и презентирања стварности говоре о могућности деловања у различитим правцима, а све то указује на неке психолошке аспекте естетског васпитања (Звонаревић, 1969: 62–63).

назива публиком долази у додир са естетском уметношћу као елементом свакодневног живота, али и уметношћу која се креће у оквирима естетске достојанствености (Војнар, 1969: 613–614).

Разматрајући проблем естетске културе у светлу новијих научних истраживања она добија на значају, јер постаје важна како за индивидуални, тако и за друштвени развој појединца. Сматра се да она подстиче развој способности доживљавања лепоте која нас окружује, способности стварања по законима лепог, способности изражавања у конкретним естетским формама, ритма и склада покрета, смисла за форму и хармонију, а те су способности неопходне за живот и рад сваког појединца и услов даљег развоја културе и стваралаштва (Митровић, 1969: 19).

Естетска култура представља неопходну компоненту васпитања без које се не може развити целовита и свестрана личност. По ранијим схватањима, под естетском културом се подразумевала нека врста тоталне синтезе која се остварује када дете достигне одређену зрелост. Данас се сматра да естетска култура учествује у општем развоју личности и да представља основу за развој физичких и психичких способности са нарочитим акцентом на развој естетских способности (доживљајне и изражајне способности) а које се могу развијати под утицајем естетског васпитања као битне компоненте естетске културе (Грандић, 2001: 61).

Да би естетска култура постала саставни део бића младих генерација, морамо код њих развити способност препознавања модалитета изражавања лепог и његових различитих категорија (хуманизам, узвишеност, трагичност, комичност итд.) као и елементе који омогућавају истицање вредности у односу на безвредно и уметности од псеудо-уметности. Ово треба да представља и циљеве који могу да доведу до финализације естетског васпитања, важне категорије која прати формирање естетске културе као

компоненте опште културе, односно развијања способности ученика да уоче, доживе, схвате и валоризују лепоту у свим облицима манифестовања. Естетско васпитање постаје значајно у сфери школских активности јер се у свакодневном животу јављају ситуације за које је важно имати естетски осећај, естетски укус, естетско мишљење, јер човек не живи само у складу са интелектуално-практичним мобилностима, већ и у сагласности са законима лепог, хармоније и повезаности естетског из природе, друштва и уметничког дела (Сисоџ, 1996: 143–144). Савремени токови живота траже појединце који могу да понуде дела естетског карактера, да их размењују са другим културним срединама. Такав прилив нових естетских вредности, информација естетског карактера доводи до неселективног одабира правих естетских вредности што отежава разликовање праве естетске вредности од псеудовредности.

Стога је важно да наши ученици, у току свог школовања, нарочито основношколског, буду у контакту са уџбеницима који ће их мотивисати да опажају, доживљавају, процењују и стварају лепоту. Уџбеник ће бити још делотворнији ако подстиче критички приступ естетским вредностима. Не умањујући значај осталих васпитних подручја, један број савремених психолога и педагога указују на важност естетске културе у индивидуалном и друштвеном животу ученика, истичући да она развија способност уочавања и доживљавања лепоте која нас окружује, као и способност стварања и вредновања по законима лепоте. Овако схваћена естетска култура указује на основне задатке естетског васпитања.

II

Прве елементе конципирања уџбеника, уз коришћење захтева за усвајање естетских вредности сусрећемо код чешког педагога Јана

Амоса Коменског (1592–1670), који је написао први илустровани уџбеник „Чулни свет у сликама“. Он је јасно формулисао тезу о научности и поступности у конципирању школског уџбеника, али и показао како се илустрацијом, као ликовним додатком, може побољшати интензитет учења и остваривања задатака наставе. Коменски је уочио да се илустрацијама повећава очигледност наставе, подиже ниво емоционалног и чулног опажаја предмета и појачава интересовање за предмет који се изучава. Сем илустрација, битни елементи естетског конципирања уџбеника су још основни и допунски текстови и дидактичко-методичка апаратура.

Овим примером указујемо да уџбеник, поред стандардне функције образовања истовремено и самообразује ученика. Зато коришћење одговарајућих садржаја, базираних на аутентичним вредностима из области естетског васпитања захтева селекцију информација широко прихваћених од естетске теорије и праксе. На тај начин, путем наставе издвајамо праве вредности од псеудовредности и уметности од псеудоуметности и кича, оспособљавамо ученика да самостално размишља и делује, без инструкција наставника, чиме подстичемо ученика на самостално учење али и развијање естетских способности. То значи да уџбеник мора, у већој мери, садржавати методику рада ученика са уџбеником, а мање методику рада наставника са уџбеником (Кнежевић, 2000: 149).

Наставни предмети који пружају широке могућности за естетско васпитање ученика, а које може бити реализовано у континуитету, од основне до средње школе и који имају изразито уметничко-васпитни карактер су: српски језик, музичка култура и ликовна култура. Помоћу њих систематски и поступно уводимо ученике у свет уметничких дела, у свет искуства и сазнања о човеку и животу, природи и времену, једном речју, о целом низу средстава, појава и значења различитог карактера и садржаја из-

ражених текстом, сликом, бојом, музиком и сл. Остваривање позитивног односа према уметности и смисла за естетске вредности захтева уџбеник са добро разрађеним структурним компонентама којима се активирају способности опажања, доживљавања, процењивања и стварања лепог. При том искључиво мислимо на уџбенике основне школе, јер се дете, у првим годинама школовања, налази у периоду психофизичког развитка када се у највећој мери формира његов естетски укус, смисао за лепо, естетска култура. Какве би то естетске квалитете уџбеник требало да има? У теорији естетског васпитања јасно је изражено становиште да естетско васпитање ученика не значи само васпитање за лепо у уметности већ и за оно што не улази у уметност: у природи, друштву, раду, међуљудским односима, у свакодневном животу уопште.

Функционалност уџбеника у развијању естетских способности не прихвата инстинктивну, интуитивну и самовољну делатност већ тражи садржаје високе естетске, односно уметничке квалитете, садржаје са васпитном вредношћу, приступачне ученицима, садржаје којима се поступно и систематично, свесно, организовано и намерно подстичу способности опажања, доживљавања, вредновања и стварања лепог.

С обзиром на то да сваки ученик поседује уџбеник из наставних предмета српски језик, ликовна култура и музичка култура значи да му се пружа шанса да се, уз остала васпитна подручја и естетски развија. При том је важно да уџбеници поседују текстове, илустрације и дидактичко-методичку апаратуру која ће код ученика подстаћи потребу за радозналост, инвентивношћу, за спонтаним изражавањем осећања, чулних доживљаја и интуиције (Хркаловић, 1969: 258). Такође, уџбеник треба да пружи најразноврсније могућности естетског изражавања ученика (цртање, илустровање, нотни записи и слично) чиме омогућавамо ученику, да креативном применом уџбеника, трага за

властитим идентитетом слободне, изражајне и креативне личности. Тиме се ученик уздиже на ниво естетског субјекта који самостално открива релевантне податке. Он се активира као естетско биће код којег су знање и естетска компонента његове личности у чврстом јединству и васпитном интегритету.

Савремени школски уџбеник има јасно означене структурне елементе у оквиру којих садржаји омогућавају брзо сналажење и рационално учење. Са позиције развоја естетске културе ученика и конципирања уџбеника, сматрамо да аутори уџбеника треба да бирају такве садржаје који носе у себи велики потенцијал емотивне ангажованости, односно садржаје који ће ученике доживљајно и емотивно покретати и изазивати емотивне дилеме (Влаховић, 2009: 1097). Тако негујемо индивидуалност ученика и његову унутрашњу импресију чиме обезбеђујемо простор за другачије судове и укусе, посебно ако се има у виду чињеница да је свако конкретно дело тек сегмент неке универзалне лепоте која се може опажати, доживљавати и вредновати на различите начине (Милинковић, 2008: 113). Такви садржаји изазивају ученика да изрази свој став управо онако како то захтевају задаци естетског васпитања, а то значи кроз: уочавање лепог, доживљавање, разумевање и процењивање и стварање лепог (стваралачко изражавање).

Један од вреднијих путева у развијању естетске културе, уз коришћење уџбеника језичке и уметничке групе предмета, јесте подстицај уметничким делима. Истанчаним смислом за развијање естетске културе ученика, својим педагошким умећем, аутор уџбеника може приближити уметничко дело из било које области човековог живота која код ученика ствара потребу да своја унутрашња стања препозна и изрази, што води ка последњем задатку естетског васпитања, а то је стваралачко изражавање.

Критичка процена основношколских уџбеника као носилаца садржаја васпитања и образовања захтева и критичку процену наставних планова и програма за основну школу. Сваки уџбеник одражава захтеве наставног плана и програма, па се подразумева да задаци естетског васпитања буду његов саставни део. Самим тим, наставни програми преузимају одговорност за квалитет уџбеника уопште, па тако и за његов естетски квалитет, што укључује и следећа питања: колико је савремен, актуелан, примерен узрасту деце, колико је естетска страна садржаја уџбеника отпорна на промене и колико доприноси развијању естетске културе ученика. Изналажење одговора на ова питања може да помогне приликом селектирања васпитно-образовних садржаја уџбеника језичке и уметничке групе предмета као важног фактора у изграђивању естетске културе ученика.

Закључак

У сагледавању образовања кроз стицање знања, вештина и навика и развој способности, разматрали смо улогу уџбеника кроз концепт развоја естетских способности односно развоја естетске културе. Посебност и значај уџбеника произилази из чињенице да се ради о моћној књизи која врши стварни утицај на развој естетске културе ученика путем својих структурних компоненти и чији образовни ефекат је, неретко, условљен квалитетом и приступачношћу уџбеника (Шпановић, Ђукић, 2006: 214). Наиме, строго придржавање уџбеничког садржаја постаје ограничавајући фактор развоја естетских способности нарочито ако структурне компоненте уџбеника нису у довољној мери у функцији развоја естетских способности ученика. У том случају се недовољно активирају способности опажања, доживљавања, процењивања и стварања лепог, односно смањена је могућност доживљајне и емотивне ангажованости

ученика. У савременој школи препушта се ученику да, кроз директан контакт са уџбеничким садржајем, без инструкција наставника, након школских часова, активира естетске способности важне за развој естетске културе. У том контексту поставља се питање употребне вреднос-

ти уџбеничког садржаја која се огледа у његовој разноврсности и могућности да успостави снажан контакт између естетских вредности уџбеника и унутрашње импресије и субјективних мерила естетског вредновања, што је претпоставка развоја естетске културе ученика.

Литература

- Бојовић, Ж. (2003). *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, стр. 151.
- Бојовић, Ж. (2009). Дидактичко-методичка апаратура у функцији естетског развоја, *Зборник*, 11, вол. 12, Ужице, Учитељски факултет, 159-164.
- Влаховић, Б. (2009). Уџбеник у сусрет сутрашњици образовања. У: *Будућа школа II*, зборник. Београд: Српска академија образовања, 1090-1110.
- Војнар, I. (1969). Umetnost i vaspitanje. *Pedagogija*, 4, (609–665). Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Гајић, О. и Грандић, Р. (2000). Школа у културној мисији. *Настава и васпитање*, 3, (340–361). Београд: Педагошко друштво Србије.
- Грандић, Р. (2001). *Прилози естетском васпитању*. Нови Сад: Савез педагошких друштава.
- Кнежевић, Љ. (2000). Осврт на неке дидактичко-методичке смернице при обликовању савременог уџбеника, *Учишљ*, 1-2, (149-151). Београд: Савез учитеља Србије.
- Коменски, Ј. А. (1967). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства СР Србије.
- Лакета, Н. (1993). *Вредности савременог уџбеника*. Београд: Научна књига.
- Марковић, Д. (1996). *Оштри социологија*. Београд: Савремена администрација, д. д.
- Милинковић, М. (2008). Поезија за најмлађе – естетика и историја, *Зборник*, 9, вол. 11. Ужице, Учитељски факултет, 115-114.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- *Педагогическая Энциклопедия* (1968). Москва: Советская Энциклопедия, 4.
- *Педагошка енциклопедија* (1989). ред. Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. Књ. I и II, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- *Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д. (2000). Истраживања уџбеника као основ за активне и смислене стратегије наставе, *Учишљ*, (1-2,) 67-68, год. 18. Београд: Савез учитеља републике Србије, 75-86,
- Schisler, H. (1989–90). Limitations and Priorities for International Social Studies Textbook Research. In: *The International Journal of Social Education*, 4, 81.
- Хркаловић, Р. (1969). Осврт на теорију естетског васпитања Херберта Риде, (251–271), *Зборник*, 2. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Cuscoş, C. (1996). *Pedagogie*. Editura Polirom, Iaşi.
- Шислер, Х. (2004). Транс-национализација уџбеника, *Ревизија за образовање и културу*, бр. 09/10 (467/468), стр. 19–22.
- Шпановић С. (2008). *Дидактичко обликовање уџбеника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Шпановић С., Ђукић, М. (2006). Текстуални медији као чинилац иновативних промена у образовању. У: *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Зборник, књ. 2. Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 211- 227.
- Шуваковић, М. (1999). *Појмовник модерне и постмодерне ликовне уметности и теорије после 1950. године*. Београд–Нови Сад: Српска Академија наука и уметности, Прометеј.

Summary

The paper represents theoretical discussion of functioning textbook in development of the abilities of students with the special stress on the aesthetic abilities. By the attempt of term determination of significant entries such as textbook, culture and aesthetic culture and finding their connections and relations, we tried to show pedagogical educational aspects of the text book which are of a direct significance for the development of aesthetic culture of students.

There is a wide range of evaluations which can be used to estimate the value of the quality. We chose studying the role of a textbook as teaching means and source of knowledge in development of the aesthetic culture of students. Analyses of the relevant knowledge show that from the whole didactic form of the textbook, its value and quality depend. On the whole, each textbook is specific and conditioned by the programmed contents, the ways of presenting the contents, language and aesthetic formation, presentation of the structural elements of the textbook, organization of the requirements in didactical apparatus and similar but only in the direct contact with the textbook contents of aesthetic abilities of students to activate. Encouraging possibilities of a textbook for development of the aesthetic culture of students are particularly significant in the respect of wakening self-educating activities of students.

Key words: *textbook, culture, aesthetic culture, development of aesthetic abilities.*



др Марина Матејевић¹, Јелена Стојковић²
Филозофски факултет, Ниш

Оригинални
научни рад

Васпитни стил родитеља и школски успех млађих адолесцената³



Резиме: У раду се разматра проблем васпитног стила родитеља у односу на афективну димензију и димензију контроле. Као теоријско полазиште наводе се модели васпитног стила Шефера и Бомрајндове и указује на резултате ранијих истраживања овог проблема. Истраживање је организовано са циљем да се утврди повезаност између васпитног стила родитеља и успеха млађих адолесцената у школи. Резултати истраживања су показали да је на првом месту пермисивни васпитни стил у комбинацији са тојлим васпитањем, на другом ауторитарни васпитни стил са тојлим васпитањем и на трећем месту је демократски, односно ауторитаривни васпитни стил, што указује на извесну недоследност у васпитним постојцима родитеља, јер су ова три васпитна стила врло равномерно дистрибуирана. Такође је утврђено да постоји позитивна, статистички значајна корелација између демократског односно ауторитаривног васпитног стила родитеља и школског успеха адолесцената, као и негативна, статистички значајна корелација између либерално хладног, односно занемарујућег васпитног стила родитеља и школског успеха адолесцената и ауторитарно хладног, односно одбацујућег васпитног стила родитеља и успеха ученика. Резултати које смо добили указују на значај разумевања повезаности између васпитног стила родитеља и успеха ученика, што указује на потребу пружања родитељима адекватније подршке у остваривању васпитне функције. Школа би као институција која је заинтересована за постојање својих ученика требало да пружи родитељима релевантне информације о ефектима различитих васпитних стилова на постојање ученика у оквиру сарадње школе са породицом и успостављања партнерства између школе и породице.

Кључне речи: васпитни стил родитеља, породица са адолесцентом, школски успех.

1 marinam@filfak.ni.ac.rs

2 jelenastojkovic85@gmail.com

3 Рад је настао у оквиру пројекта 179074 који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Васпитни стил родитеља према теоријском концепту Д. Бомрајнд

Значајнија интересовања за проучавање васпитног стила родитеља појавила су се средином XX века у САД. Неки аутори сматрају да се најделотворнијим и најпродуктивнијим показао модел Е.С. Шефера из 1959. године (Schaefer, 1959). Шефер је пошао од 32 аспекта бриге мајке према детету и факторским поступком их редуковао на две међусобно независне димензије васпитања: афективну димензију и димензију контроле. Афективна димензија представља емоционални однос родитеља према детету и омеђена је половима „топло“ и „хладно“ или одбијајуће и прихватајуће васпитање. Друга васпитна димензија, димензија контроле приказује дозвољену психичку и физичку слободу и самосталност детета. Омеђена је половима „попустљиво“ и „ограничавајуће“ васпитање. Тако је за топло родитељско држање карактеристичан прихватајући однос према детету, емоционална блискост између родитеља и детета и чешћа употреба поткрепљења као васпитног средства. Код хладног понашања присутна је дистанца између родитеља и детета. Хладан родитељ је одбојан према детету, у емоционалном односу преовлађује негативан тон, а чешће бирана васпитна средства су негативно поткрепљење и казна. Ограничавајуће васпитне поступке (на правила центрирано васпитање) примењују родитељи који постављају строга и јасна правила, захтеве и забране. При томе, стална контрола осигурава придржавање тих правила, а адекватан режим поткрепљења доприноси учвршћивању пожељних (прописаних) облика понашања. Комбинацијом екстремних тачака афективне димензије и димензије контроле могу се добити топло-попустљив, топло-ограничавајући, хладно-попустљив и хладно-ограничавајући васпитни стил родитеља.

За наше истраживање је посебно значајан теоријски концепт Д. Бомрајнд (Baumrind,

1966), која је, ослањајући се на Шеферов модел, дефинисала три основна типа односа родитељ-дете: ауторитарни, ауторитативни и пермисивни. Ауторитарни васпитни стил према Бомрајндовој се односи на понашање родитеља који имају висока очекивања и захтеве за своју децу, првенствено зато што су нетолерантни, себични и не понашају се адекватно. Ови родитељи су строги, очекују послушност и показују моћ када се њихова деца недолично понашају. Ауторитарни родитељи исказују своје захтеве и очекивања и не комуницирају са децом о разлозима који стоје иза тих правила. На пример, ауторитарни родитељи инсистирају, „боље ти је да будеш добар у школи, зато што сам ја тако рекао“. Ови родитељи показују висок ниво очекивања и контроле и такоређи немају двосмерну комуникацију са својом децом (Baumrind, 1968).

Ауторитативни васпитни стил према Бомрајндовој карактерише родитеље који охрабрују вербалну комуникацију и иницијативу детета, они са дететом заједно доносе закључке. Ауторитативни родитељи препознају своја посебна права као старије особе, али и посебна интересовања детета, они препознају тренутне квалитете детета, али постављају и стандарде за понашање убудуће. Користе разум, али и моћ да постигну своје циљеве. Своје одлуке не заснивају на заједничком договору, нити само на жељама детета, али зато и себе не сматрају савршеним или непогрешивим. Ауторитативни стил карактерише релативно висока контрола у склопу са рационализмом и осећањима прилагођена узрасту детета. Ауторитативни родитељи испољавају опште прихватање праћено израженом вербалном комуникацијом, што најчешће има исходе у успешном прилагођавању, независности и социјалној одговорности. Оно што је чини се важно приметити када је су у питању ауторитативни родитељи јесте свакако питање рационалног поступања родитеља и у том контексту нам се чини значајном констатација Малонеа (Maloney, 2010), који верује да је на искуственом

нивоу велики део родитељства инстинктиван, што између осталог може објаснити проблеме који настају на релацији родитељ – дете.

За разлику од ауторитативних, пермисивних, попустљиви родитељи, сматра Бомрајндова, покушавају да се понашају тако да не кажњавају, већ прихватају и одобравају импулсе, жеље и поступке детета. Они деци постављају мање захтева за одговорност у домаћинству и уредно понашање, али се у суштини детету представљају као помоћно средство које ће дете користити кад пожели, а не као активно средство одговорно за обликовање и промену његовог тренутног или будућег понашања. Ови родитељи дозвољавају детету да уређује своје активности, колико год је то могуће избегавају вежбе контроле, и не охрабрују дете да поштује стандарде дефинисане од спољашњег света. Попустљиви родитељи су више респонзивни него што су захтевни. Пермисиван стил обележава ниска контрола праћена ниским захтевима уз опште прихватање детета, што за последицу најчешће има ниску социјалну одговорност и привидну независност детета.

У свом каснијем раду (Baumrind, 1991), Бомрајндова додаје још један васпитни стил, одбацујуће-занемарујући. Одбацујуће-занемарујући родитељи нису ни захтевни ни респонзивни, они нити надгледају нити подржавају, али могу бити активно одбијајући, или пак да занемарују у потпуности своје обавезе у подизању деце.

Успешно родитељство захтева велику флексибилност и способност да се препознају задаци који су променљиви у односу на узраст и развојни статус детета. У фази животног циклуса „породица са адолесцентом“, развојне и социјалне потребе тинејџера провоцирају родитељске норме, што често може да повећа притисак на вештине родитељства. Пред родитеље се постављају веома тешки задаци: морају да одрже баланс између дисциплиновања деце за не-

прихватљиво понашање и давања дозволе до ког степена тинејџери могу да истражују у свом свету. У периоду ране адолесценције, када се породични односи преуређују и редифинишу, учесталост конфликта између родитеља и деце достиже највишу тачку, јер се ставови и гледишта деце све више разликују од родитељских (Place et al., 2007).

Д. Бомрајнд (Baumrind, 1968) сматра да у адолесценцији моћ не сме и не треба да се користи да оправда ауторитет родитеља. Адолесценти су сада способни да логично расуђују, могу да формулишу принципе избора на основу којих ће судити о својим делима и делима других, поседују менталну способност да буду критични, иако нису довољно мудари да обуздају своје критике. Адолесцент може сада јасно да види много алтернатива на директиве родитеља и родитељ због тога мора бити спреман да се разумно брани, да образлаже сопствене ставове, јер неравномерна расподела моћи која карактерише детињство у адолесценцији више не постоји. Када мало дете одбије послушност, његов родитељ може бити упоран док не послуша, уз разлог заснован на принципу који дете неће ни разумети или уз разлог заснован на неравномерној расподели моћи коју ће сигурно разумети. Родитељ може рећи детету да мора нешто да уради зато што он тако каже и дете ће прихватити такав поступак родитеља као оправдан, јер још увек није способано да се супротстави принципима на којима родитељи инсистирају. Адолесцент, с друге стране, јесте способан да се супротстави принципима родитеља. Кад адолесцент одбије да уради оно што његови родитељи желе, за родитеља је згодније да га једноставно питају зашто нешто неће да уради. Кроз дијалог који следи родитељ може научити да је његова наредба била неправедна, а адолесцент да наредба његовог родитеља може бити оправдана, у сваком случају, могуће је да се избегне директан сукоб на релацији адолесцент – родитељ. Док директан сукоб служи да се повећа ауторитет у

периоду стварања ауторитета, у периоду адолесценције он ауторитет смањује, односно урушава га. То не значи да се родитељ одриче своје ауторитативне улоге. То значи да родитељ сада своју улогу игра на другачији начин, на онај који је прилагођен нивоу развоја старијег детета. Сукоб мишљења између родитеља и детета укључује често обичан сукоб интереса, чешће него што су то родитељи спремни да признају, на пример родитељ тражи тиху, док тинејџер жели да свира гласна музика, ако долази увече касно, онда родитељ остаје без спавања. Бомрајндова сматра да адолесценти препознају када су захтеви родитеља оправдани, па се због тога ауторитет родитеља у адолесценцији заснива или се руши на претходним делима родитеља, и онеме какав је родитељ сада и у поређењу са тим какве родитеље би адолесценти желели. Адолесценту треба родитељ који прича о ономе што је вредно слушати и који схвата шта он има да каже, њему треба неко са ким ће се препирати како би развио сопствену позицију. Његови родитељи могу да играју ту улогу пријатељског противника. Адолесценту треба снажно утврђена теза са којом ће повезати своје мишљење. Убедљива антитеза захтева добро формулисану тезу. Ауторитативни родитељ може снажно да искаже и брани сопствену тезу, а да не запостави слободу адолесцента да искаже и расправља о својој антитези. Под нормалним условима, адолесценти се никако не буне против свеукупног ауторитета. Они прилично прецизно праве разлику између ауторитарне и ауторитативне родитељске контроле. Дете добро прихвата ауторитет заснован на разумној бризи за његово добро, док одбацује онај заснован на жељи одраслих да доминирају или користе дете (Baumrind, 1968). Овај први, може се назвати разумним ауторитетом, сличан је „ауторитативној контроли” и присутан је код родитеља са демократским васпитним стилем, док се овај други може назвати ауторитетом забране, сличан је „ауторитарној контроли” и присутан је код родитеља са ауторитарним

васпитним стилем. За разлику од њих премисивни родитељи су се одрекли сопственог ауторитета и препустили га деци, то су родитељи са либералним васпитним стилем.

Васпитни стил родитеља и школски успех млађих адолесцената

Адолесценција је посебан период у развоју личности, због чега породица и школа имају посебан значај. Током овог периода адолесценци прелазе из врло зависног и контролисаног периода детињства у период који подразумева већу самосталност и аутономију. Као резултат тога, адолесценција је период у коме се дешавају промене не само код адолесцента, већ и у њиховим породицама, због чега је истраживање повезаности између васпитног стила родитеља и успеха адолесцената веома значајно за разумевање предиктора школског успеха. Једно од првих истраживања организовала је Д. Бомрајнд (Baumrind, 1968). Пратећи лонгитудинално децу од предшколског узраста до адолесценције она је утврдила да су деца ауторитативних родитеља зрелија, социјално независнија, активнија и успешнија него деца неауторитативних родитеља. Такође је утврдила да су деца предшколског узраста која имају родитеље са пермисивним васпитним стилем показала низак ниво самопоуздања, самоконтроле и компетентности. Да би утврдила да ли су ови налази стабилни, поново је организовала испитивање у периоду адолесценције и установила да је однос стилова родитеља са школским постигнућем у складу са ранијим налазима (Baumrind, 1991). У поређењу са својим вршњацима адолесценти из ауторитативних и демократских породица су когнитивно били мотивисани и циљано оријентисани, били су међу највишим скоровима на тестовима вербалних и математичких достигнућа. Такође су били друштвено одговорни, имали су високо самопоуздање и унутрашњи локус контроле.

Резултати бројних истраживања показују да адолесценти, који су васпитавани у породицама где су родитељи примењивали ауторитативни стил, показују бољи успех у школи од својих вршњака. Стајнберг са сарадницима (Steinberg et al., 1992) наводи студије у којима се сугерише да је веза између ауторитативности и школског успеха узрочна, евидентна и код млађих и код старијих адолесцената, снажна кроз различите концептуализације и операционализације ауторитативности и генерализована преко различитих етничких, социоекономских и породичних структура. Истраживања Стајнберга (Steinberg et al., 1992) и његових сарадника показују да у адолесценцији три специфичне компоненте ауторитативности доприносе здравом психолошком развоју и школском успеху: родитељско прихватање или топлина, надгледање понашања и строгост и психолошко давање аутономије или демократија. У својој студији Стајнберг је утврдио да је ауторитативно родитељство у високој корелацији са школским успехом, мада постоји изузетак: за адолесценте који потичу из афроамеричких породица не важи корелација између ауторитативног родитељства и школског успеха, што указује да ауторитативност није добар предиктор академских достигнућа у афроамеричким породицама. Ови резултати указују да култура игра веома значајну улогу између васпитних стилова родитеља и академског достигнућа код адолесцената.

Истраживање Ламборнве и сарадника (Lamborn et al., 1991) показује да адолесценти који долазе из ауторитативних породица имају значајно веће академске компетенције, знатно нижи ниво проблематичног понашања и знатно виши ниво психосоцијалног развоја, него адолесценти из ауторитарних, попустљивих и занемарујућих породица. У свом истраживању успеха адолесцената на колеџу Тарнер са сарадницима (Turner et al., 2009) наводи да резултати његових истраживања показују да је ауторита-

тивни васпитни стил родитеља предиктор успеха ученика на колеџу.

Наводећи резултате бројних истраживања у свом прегледном раду, Спера (Spera, 2005) констатује да васпитни стил родитеља има значајан утицај на школско достигнуће. Неколико студија је, међутим, показало пад у ангажовању родитеља током средње школе, што је имало штетан утицај на достигнућа адолесцената, што указује да развој аутономије адолесцената не треба да превише ограничава активности родитеља које се односе на сарадњу са школом.

Методолошки приступ проблему

Предмет нашег истраживања односио се на утврђивање повезаности између васпитног стила родитеља и успеха млађих адолесцената у школи. У истраживању смо пошли од претпоставке да постоји повезаност између васпитног стила родитеља и успеха млађих адолесцената у школи. Дескриптивна метода је коришћена у прикупљању, обради и интерпретацији података. За утврђивање васпитног стила родитеља коришћена је скала Ликертовог типа (Матејевић, 2007) која садржи 36 тврдњи које одражавају различите васпитне стилове родитеља: ауторитарно-топли, ауторитарно-хладни (одбацујући), либерално-топли (пермисивни), либерално-хладни (занемарујући) и демократски – топло усмеравајући, односно ауторитативни васпитни стил. Субјекти истраживања су били млађи адолесценти, ученици седмог разреда Основне школе „Свети Сава” у Нишу. У истраживању је учествовало 117 адолесцената.

Резултати истраживања и интерпретација резултата истраживања

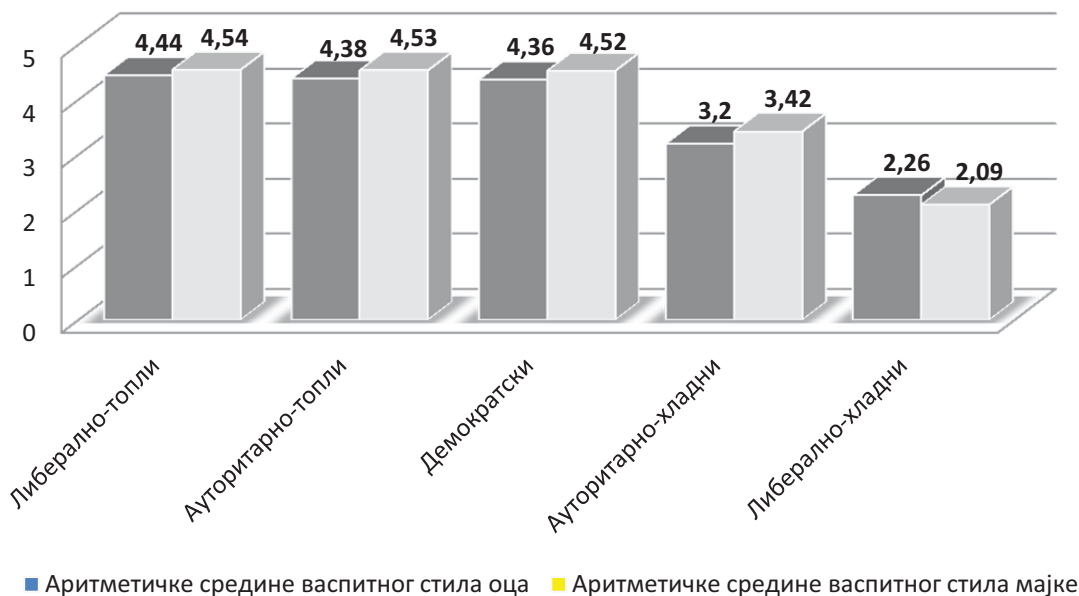
Према процени адолесцената највећи број родитеља преферира либерално-топли васпитни стил, затим ауторитарно-топли и на трећем

месту су родитељи који преферирају демократски васпитни стил. Најмањи број родитеља, према процени адолесцената преферира либерално-хладни и ауторитарно-хладни васпитни стил. Резултати су прилазани у *Графику 1*.

Презентовани резултати показују да иако је либерално-топли, односно пермисивни васпитни стил на првом месту, а дистрибуција ових васпитних стилова је прилично равномерна, што указује на измешаност ових васпитних стилова и намеће питање родитељске доследности. Могуће разумевање ових резултата је свакако разумевање дилеме коју родитељи имају у односу на постављање граница: да ли да адолесцентима дају више слободе, што указује на присуство либерално-топлог васпитног стила, али и веровање да превише слободе отвара могућности за проблематична понашања, па отуда и инсистирање на контроли што као последицу има присуство ауторитарно-топлог васпитног

стила. Трећа могућност је присуство ауторитарног односно демократског васпитног стила, што указује на потребу родитеља да подрже развој аутономије адолесцената кроз демократско усмеравање. Е. Ћићоњани и Б. Зани (Cicognani, Zani, 1998) сматрају да родитељи често морају да се ухвате у коштац са својим већ оформљеним васпитним ставовима и зато може да им буде тешко да препознају новонастале потребе адолесцената за више аутономије. Могућа последица је, сматрају они, да се васпитне стратегије родитеља могу показати недоследним, од ситуације до ситуације, уколико родитељи покушају да уравнотеже своје покушаје да одрже контролу над понашањем адолесцената. Проблем степена доследности васпитне стратегије родитеља испитивао је Јунис са сарадницима (Younnis et al., 1992). Њихово истраживање је показало да је мало родитеља примењивало стратегију доследности, док је осамдесет пет процената испита-

График 1. Васпитни стил очева и мајки – како га виде адолесценти



них родитеља следило једну доминантну стратегију нпр. демократски стил или стил контроле, у спрези са другим стиливима рефлектујући прилагођавање ситуацијама.

Поред утврђивања васпитног стила родитеља, желели смо да утврдимо повезаност између васпитног стила и успеха адолесцената. Резултати су приказани у Табели 1.

На основу израчунавања Пирсоновог коефицијента корелације можемо закључити да постоји статистички значајна повезаност између демократског васпитног стила мајки и врло доброг успеха адолесцената у школи ($r=0.283$, $p<0.05$) и између демократског васпитног стила мајки и одличног успеха адолесцената у школи ($r=0.248$, $p<0.01$). Резултате које смо добили су у сагласности са резултатима Стајнберга (Steinberg et al., 1992), Ламборнове (Lamborn et al., 1991) и Бомрајндове (Baumrind, 1991), што потврђује да је ауторитативни васпитни стил, односно демократски васпитни стил повезан са бољим школским успехом. С обзиром да смо добили статистички значајне корелације једино у односу на васпитни стил мајки можемо конста-

товати да је вероватно допринос мајки у школским постигнућима адолесцената адекватнији и присутнији. Такође можемо да констатујемо да је значајније учешће мајки у школском постигнућу адолесцената било утврђено и у неким ранијим истраживањима. Тако Гронлик и Риан (Gronlick, Ryan, 1989) констатују, на основу резултата свог истраживања, да је присутна значајнија корелација између аутономије мајки и постигнућа ученика, у односу на учешће очева. Ове резултате можемо да разумемо на различите начине. Према неким ауторима постоји проблем слабљења очинског начела, при чему се отац све чешће налази на периферији породичних односа, што свакако дестабилизује породично функционисање и отвара простор за различите међугенерациске коалиције које нарушавају родитељски савез (који треба да буде на врху хијерархије моћи у породици). У тумачењу ових резултата свакако се може поменути и друштвена криза и транзиција, која многим породицама доноси економску несигурност и борбу за задовољавање основних егзистенцијалних потреба, што у неким породицама значи одсуство очева, због обављања више различитих послова,

Табела 1. Корелација васийи́ној сти́ла роди́теља и успе́ха адо́лесцената́ у школи

	Школски успех адолесцената		
	Добар	Врло добар	Одличан
Пирсонов коефицијент корелације	МЛТ	.077	-.003
	ОЛТ	.001	.001
	МАТ	-.072	.155
	ОАТ	-.093	-.093
	МД	.168	.223*
	ОД	.018	.081
	МАХ	-.185*	.125
	ОАХ	-.098	-.098
	МЛХ	-.192*	-.123
	ОЛХ	-.157	-.028

што је и повезано са уверењем да је улога оца у породици у обезбеђивању материјалне сигурности. Такође треба поменути да у неким породицама још увек постоји патријархални, традиционални модел који се трансгенерацијски преноси, према коме је васпитање деце обавеза мајке, па је самим тим она одговорна и за успех детета у школи.

Резултати нашег истраживања су такође показали да постоји статистички значајна негативна корелација између ауторитарно-хладног, односно одбацујућег васпитног стила мајки и доброг успеха адолесцената у школи и либерално-хладног, односно занемарујућег васпитног стила мајки и доброг успеха адолесцената у школи, што је такође у складу са резултатима ранијих истраживања. Према истраживању Ламборнове (Lamborn, et al., 1991), адолесценти који описују своје родитеље као занемарујуће постижу најсиромашније резултате како у односу на школско постигнуће, тако и у неким другим категоријама, док адолесценти из ауторитарних породица имају нешто боље резултате од занемарујућих. Такође је занимљиво навести резултате истраживања Ноака (Noack, 1998), који у својој лонгитудиналној студији наводи да је веза између понашања мајки и оцена адолесцената у школи статистички значајна на два начина. Једноставна неслагања и критике мајки у породичној интеракцији су били повезани са дугорочним побољшањем оцена, док је понашање мајки, које је било окарактерисано као непријатељско и конфликтно, доприносило да оцене адолесцената у школи постану све горе. Када су у питању очеви, њихова неслагања, критике, конфликтно понашање и покушаји контроле имали су негативне последице за овладавање адолесцената академским захтевима. Све везе са контролом понашања су биле негативне. У односу на резултате које смо ми добили, можемо да констатујемо да је интеракција између очева и адолесцената специфична и да би свакако било значајно организовати истраживање које би се бавило допри-

носом очева школском успеху адолесцената. На основу резултата нашег истраживања можемо констатовати да и занемарујући и одбацујући васпитни стил мајки утиче негативно на успех адолесцената у школи.

Закључак

На основу резултата нашег истраживања можемо констатовати да постоји одређена недоследност у васпитним поступцима родитеља. Присутност либерално-топлог и ауторитарно-топлог васпитног стила указује да поступања родитеља осцилирају између претеране попустљивости и наметања контроле. Васпитни поступци родитеља би, у периоду адолесценције, могли да се ослањају на одређену флексибилност родитеља, која не би требало да се поистовећује са недоследношћу. Свакако треба констатовати да је постојање недоследности родитеља на одређени начин повезано са променама које су се догодиле у ширем друштвеном контексту, у којем транзиција продукује различите врсте несигурности и недоследности које се на специфичан начин рефлектују на родитељско функционисање. С обзиром да су резултати ранијих истраживања, а такође и резултати нашег истраживања показали да постоји значајна повезаност између васпитног стила родитеља и школског успеха адолесцената, било би свакако значајно да школа, као иницијатор сарадње са родитељима, организује едукацију за родитеље и укаже на ефекте одређених васпитних стилова на школска постигнућа адолесцената. Иако нека ранија истраживања (Plase, 2007) показују да фокусиране интервенције на поједине аспекте функционисања породичног система, као што је, на пример, утицање на васпитни стил родитеља, не дају дуготрајније ефекте, ипак чини се да би без икакве едукације родитеља породица остала препуштена себи, сопственим недоследностима и несигурностима, без икакве друштвене подршке, која је породици у остваривању васпитне функције неопходна.

Литература

- Baumrind, D. (1966). Effects of Autoritative Parental Control on Child Behaviour. *Child Development*. Berkeley, vol. 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. Authoritative Parental Control. *Adolescence*. Berkeley, vol. 3,11, 255-272.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*. Berkeley, vol. 11, 56-95.
- Cicognani, E., Zani, B. (1998). Parents' Educational Styles and Adolescent Autonomy. *Evropean Journal of Psychology of Education*. Vol. XIII N.4.
- Lamborn, D. S., Mounts, N., Steinberg, S., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful. *Child Development*. vol. 62. 1049-1065.
- Maloney, L. (2010). Goodenough Parenting. Progress, Policy and Caution. *Journal of Family Studies*. vol. 16: 96-100.
- Матејевић, Марина (2007). Вредносне оријентације и васпитни стил родитеља. Ниш: Филозофски факултет.
- Noack, P. (1998). School achievement and adolescents' interactions with their fathers, mothers, and friends. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XIII, n° 4.
- Palacios, J., Gonzales, M. M., Moreno, M. C. (1992). Stimulating the Child i the Zone of Proximal Development: The Role of Parents' Ideas. U Sigel I.E. (ed.). *Parental Belief systems: The Psychological consequences for children* (2.ed.). LEA Hillsdale, New Jersey.
- Place, M., Barker, R., Reynolds, J. (2007). The impact of single focus interventions on family functioning. *Journal of Childrens Services*. vol. 2, 48-57.
- Schaefer, E. S. (1959). A Circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. vol. 59, 226-235.
- Spera, C., (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*. Vol. 17, No. 2.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*. vol. 63,1266-1281.
- Turner, E.A., Chandler, M., Heffer, R.W (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy. *Journal of College Student Development*. vol. 50, 3.
- Youniss, J., J. P. DeSantis, S. H. Henderson (1992). Parents' Cognitions and Developmental Chances in Relationships During Adolescence. U Sigel I.E. (ed.). *Parental Belief systems: The Psychological consequences for children* (2.ed.). LEA Hillsdale, New Jersey.

Summary

This paper is on the issue of pedagogical style of parents in the relation to the affective dimension and the control dimension. The theoretical starting point are the models of the pedagogical style of Scheffer and Bomrajndov and results of the former research of this issue are shown. The research has been organised with the aim of determining the connection between the pedagogical style of parents and achievement of younger adolescents at school. Results of the research have shown that in the first place, the permissive pedagogical style has been shown in combination with warm upbringing, the second is authoritarian pedagogical style with warm upbringing and the third place is democratic, i.e. authoritarian pedagogical style and this points at the certain inconsistency with pedagogical actions of parents, because these three pedagogical styles are equally distributed. Also, it has been determined that there is positive, statistically significant correlation between democratic, i.e. authoritarian pedagogical style of parents and school achievement of adolescents, as well as negative, statistically significant correlation between liberally cold, i.e. neglecting pedagogical style of parents and school achievement of adolescents and authoritarian cold, i.e. neglecting pedagogical style of parents and students' achievements. The given results point at the significance of understanding the connection between pedagogical style of parents and students' achievements, and this points at the need of giving adequate support to parents in realising pedagogical function. School as the institution interested in achievement of its students should offer to parents adequate information about the effects of different teaching styles on students' achievements within cooperation between the school and the family and establishing partnership between a school and family.

Key words: pedagogical style of parents, family with the adolescent, school achievement.



др Маријана Зељић¹

Учитељски факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Начини представљања функционалне зависности у почетној настави математике



Резиме: Појам функције је сложен и комплексан математички појам. У раду се истражују различити начини представљања функционалне зависности који укључују различите степене процедуралности и структуралности, као и могућности увођења идеје функције у почетној настави математике. Циљ рада је истраживање утицаја коришћења различитих репрезентација функционалне зависности на разумевање те зависности од стране ученика четвртог разреда основне школе. У истраживању је коришћен метод експеримента са једном групом и техника шестирања. За потребе истраживања осмишљени су материјали за учење (намењени ученицима), а конструисани су и посебни шестови знања. Резултати истраживања показују да се идеја функције као однос међусобно зависних величина може успоставити у млађим разредима основне школе као однос везан за појмове са значењем у окружујућој реалности. Ови резултати указују да изабрана репрезентација за изражавање функционалне зависности значајно утиче на успех ученика у изражавању те зависности. Ово истраживање показује да методички приступ, који води до симболичког изражавања функционалне зависности променљивих треба да буде вођен од значења (схематско представљање односа између променљивих), ка процедуралном и симболичком изражавању тог значења.

Кључне речи: функционална зависност, процедурално-структурално схватање функције, променљива, схематско представљање.

Увод

За Лајбница (Lajbnic, 1646–1716), који је први употребио реч „функција“, као и за математичаре 18. века, идеја функционалне зависности била је идентификована са постојањем једноставне математичке формуле која изражава тачну природу те зависности. Пресудна фаза

у развоју појма функције укључује појам независних и зависних променљивих – појам који је развио Ојлер (Euler, 1734–1800) 1755. године. Међутим, како су Курант и Робинс (Courant, Robbins, 1973: 223) истакли, „овај појам је сувише узан за захтеве математичке физике, и појам функције, заједно са сродним појмом граничне вредности, подвргнут је дугачком процесу генерализације и разјашњавања“. Рани појам функције, као „input-output“ (улазно-излазног) про-

¹ marijana.zeljic@uf.bg.ac.rs

цедуралног појма, ускоро бива замењен структуралнијим концептом. Нажалост, као што су и Шуард и Нил (Shuard, Neill, према: Kieran, 1992) истакли, идеја функционе зависности потпуно је елиминисана из тренутне дефиниције функције. У скоро свим алгебарским уџбеницима функција је сада дефинисана као однос између чланова два скупа (не неопходно нумеричких) или чланова истог скупа, такав да сваки члан домена има само једну слику (вредност). Неке модерне дефиниције укључују помињање правила, међутим, појам зависности је нестао. (Кореспонденција f из A у B је функција ако и само ако важи: $(\forall x \in A)(\forall y_1, y_2 \in B) (x f y_1 \wedge x f y_2) \Rightarrow y_1 = y_2$, где x називамо независно променљивом, а y зависно променљивом.)

Процедурално/структурално схватање функционалне зависности

Развијање идеје функције било је предмет истраживања бројних истраживачких пројеката последњих година. Анализирајући истраживања из ове области, Кијеран закључује: „предавање функција на часовима алгебре склоно је наглашавању структуралне, пре него процедуралне интерпретације“ (Kieran, 1992: 408). Да су наставници неосетљиви на потребу ученика да кроз један значајан временски период третирају функције као процедуре, показано је резултатима истраживања која су спровели Драјфус и Винер (Dreyfus, Vinner, према: Kieran, 1992: 411). У оквиру истраживања тестирано је пет група студената математике и наставника, и то: (а) студенти са колеца који похађају нижи курс математике, (б) студенти са колеца који похађају курс математике средњег нивоа, (в) студенти на вишем курсу математике, (г) студенти математике и (д) средњошколски наставници. Једно од постављених питања било је: „Шта је, по вашем мишљењу, функција?“ Одговори на ово питање

показали су да већина студената није прихватила скуповно-теоријску дефиницију појма функције, упркос томе што се она наглашава и која је заступљена у њиховој настави. Прве три групе студената су махом (73%, 70% и 63%) дале варијације *процедуралне* дефиниције (функција је однос зависности, правило, операција, формула и сл.). чак су и студенти математике били подељени између *процедуралне* и формалне *структуралне* дефиниције. Само су наставници показали јаку наклоност (73%) формалном тумачењу. На основу ових налаза може се закључити да највећи број наставника математике негује структурално схватање функције и да је то оно што покушавају да предају. Наведено истраживање указује да треба уложити више наставног напора у помоћи ученицима да премосте јаз између процедуралног и структуралног схватања функције.

Истраживање које је спровео Словин (Slovin, 1990) у вези са уверењима и ставовима наставника, указује на то да формални, структурални приступ предавању алгебре почиње много пре него што наставник почне са предавањем појма функције. Из разговора са наставницима, пре курса посвећеног предавању алгебре кроз приступ решавања проблема, аутор је закључио да неки од наставника алгебре осећају потребу да брзо гурају ученике према „ефикаснијим“ (тачније, структуралним) методама. Када је инструктор почео да описује предности методе „погоди – тестирај“ за ученике, један од наставника је признао да сматра да је та метода „примитивно примитивна“.

Верштапен (Verstappen, према: Kieran, 1992) разликује три категорије за бележење функционалних односа путем математичког језика: (а) геометријски – шеме, дијаграми, хистограми, графици, цртежи; (б) аритметички – бројеви, табеле, уређени парови и (в) алгебарски – словни симболи, формуле, придруживање. Дакле, предавање функција укључује представе

које означавају различите степене процедуралности и структуре. Анализирајући наведене резултате, Кијеран закључује: „Ипак, како истраживања то показују, ученици су склони заобилажењу формалних структуралних дефиниција и представа и интерпретирају функције као процедуре за израчунавање једне величине посредством друге“ (Kieran, 1992: 408).

Значење алгебарских симбола као фактор разумевања идеје функције

Истраживања показују да формална нотација за функције уводи нове тешкоће за ученике који уче алгебру. Анализирајући резултате друге математичке процене америчких ученика седмих и једанаестих разреда, од стране NAEP-е (Националне процене образовног напретка), Карпентер (Carpenter) закључује да ученици имају великих проблема при коришћењу слова за изражавање општости. На пример, један NAEP-ов задатак укључивао је комплетирање табеле приказане на слици (Carpenter et al. 1981: 68):

x	1	3	4	7	n
y	8		11	14	

Већина ученика, после једне или две године учења алгебре могла је да препозна шаблон: „додавање 7“ на дате нумеричке величине (стопа успешности 69% и 81%, појединачно). Међутим, били су мање успешни када је од њих тражено да из исте табеле извуку вредност за y када је $x = n$ (стопа успешности од 41% и 58%, појединачно).

Кухман (Kuchemann) је у склопу пројекта CSMS (*Концепти у средњошколској математици и природним наукама*) спровео истраживање на великом узорку средњошколаца о интерпретацији словних чланова од стране ученика (Kuchemann, 1981). Закључак је био да већина ученика старости од 13 до 15 година није способна да изађе на крај са алгебарским словима

као непознатим или генерализованим бројевима. Ако је тако, онда приступи алгебри као језику за изражавање веза између две варијабле нису прикладни. У тренутној клими нових приступа настави алгебре, важно је поново оценити способности ученика и идентификовати узроке потешкоћа. Резултати истраживања CSMS-а које је саопштио Кухман показали су да је већина тестираних ученика узраста између тринаест и петнаест година посматрала слова као конкретне објекте или као ознаке за конкретне објекте. Сада већ класични проблем *Студент – Професор*:

Напиши једначину користећи променљиве S и P да изразиш следећи исказ: *Студент је шест година више од професора на овом универзитету*; користи S за број студената и P за број професора.

изазвао је велики број чланова који су формулисали и тестирали теорије о концептуелизацији симбола у алгебри. Да старији ученици настављају да користе интерпретацију словних чланова као ознака за објекте указано је истраживањем Клемента и његових колега (Clement, 1982). Они су открили да је 37% студената технике које су тестирали проблемом *Студент – Професор*, погрешно изразило функционални однос између броја студената и броја професора, а две трећине од тог броја написало је $6S = P$, а не $S = 6P$. Ова грешка настаје зато што се за слова мисли да стоје уместо објеката (ученика, професора), а не уместо броја објеката, а Капут (Caput, 1998) наговестио је да на овај проблем јако утиче синтакса језика у основи где „ $6S$ “ асоцира на структуру придев – именица која значи „шест студената“. Ово води до „грешке у повезивању речи“ (или синтаксичком преводу) која у основи прати ред речи у оригиналном проблему. Нажалост, у традиционалној настави, суоченој са ученицима којима недостaje разумевање алгебарске синтаксе, једини излаз је често тзв. алгебра „воћна салата“ (Crowley, L., Thomas, T., Tall, D., 1994: 3). Симбол „ $3a + 4b$ “

може имати значење „три јабуке и четири банане“. Неки ученици, који прихватају ову обману, способни су да тумаче израз „ $3a + 4b + 2a$ “ као „три јабуке и четири банане и две јабуке“, што је „пет јабука и четири банане“, или „ $5a + 4b$ “. Тако изгледа да су способни да поједностављују изразе. Али на тај начин ученици развијају представу слова које представља објект. Ова истраживања су показала да многи студенти настављају да посматрају слова као ознаке објеката, пре него као бројеве у односу еквиваленције. Оваква интерпретација слова искључује интерпретацију једнакости не само као структурног математичког објекта, већ и као процедуре, пошто процедурална интерпретација минимално захтева то да студент посматра S као број, који када је помножен са 6 даје вредност P .

Приступ алгебри у аустралијским школама (према: Macgregor and Stacey, 1997: 3), заснива се на способности ученика да схвате појмове општег броја и отвореног изрази. У аустралијским школама ученици се сусрећу са алгебром када имају од 11 до 13 година (ови подаци су важили у време објављивања овог чланка). У првој години, ученици уче да користе слова за означавање непознатих или општих бројева, често у контексту писања формула за изражавање бројевних односа. Даје им се прилика да науче како да пишу просте изразе и једнакости које садрже слова, бројеве, операцијске знаке и заграде. У овом приступу, прва употреба алгебарске нотације од стране ученика је за изражавање односа у формулама, где постоје две варијабле повезане правилом (нпр. $y = 2x + 1$). Чињеница да овај приступ препоручују методичари као „улаз у алгебру“ стоји насупрот аргументу да су појмови који су укључени и нотација за њихово изражавање изнад когнитивног капацитета ученика. Осим тога, капацитете ученика не треба разматрати изван конкретног контекста њиховог изражавања. Мекгрегор и Стејси (Macgregor & Stacey, 1993) у свом истраживању тражили су од ученика (225 ученика деветог разреда старо-

сти од 13 до 14 година) да преведу неке једноставне ситуације, вербално исказане, у математички запис и запазили су да је било одговора, укључујући и погрешне, који се не могу адекватно описати синтаксичким преводом. Закључили су да ученици највероватније имају „когнитивне моделе“ укључујући и неке који се лако могу описати природним језиком (као што је „Ја имам 6 долара више него ти“), али се не могу тако лако превести у математички код.

Први проблем у овом истраживању (Macgregor & Stacey, 1993: 228) је:

z је једнако збиру 3 и y .

Напиши ову информацију математичким симболима.

Следи приказ одговора 225 ученика старости од 13 до 14 година у Аустралији.

Одговори ученика	Фреквенција
(a) $z = 3 + y$	70
(b) $3 + y = z$	66
(c) $z = y + 3$	0
(d) $y + 3 = z$	9
(e) $z = 3y$	37
(f) $3y = z$	36
(g) некласификовани	27
(h) без одговора	10

Број одговора последње четири категорије (43%) показује да је велики број ученика који су „изгледа озбиљно хендикепирани у погледу учења алгебре“.

Ученици могу лако прихватити да при превођењу проблемске ситуације, рецимо 5 банана, означе са $5b$, а 3 лимуна са $3l$, али такав приступ води уверењу да словима означавамо конкретне објекте и може блокирати даљи развој појма варијабле. Питања како приближити језик симбола ученицима и како развити њихово значење изазивају бројне полемике. Истраживања процеса визуелизације и улоге мен-

талних слика у математичком резонувању показују важност изабране репрезентације у развоју појмова. Рескен и Ролка (Rösken and Rolka, 2006: 458) сматрају да: „визуелизација омогућава смањивање комплексности када се ради са великим бројем информација“. У том контексту Смит (Smith, 2008) одређује функционално мишљење као мишљење које је фокусирано на однос између два (или више) различитих квантитета, а као кључну карактеристику функционалног мишљења аутор издваја коришћење различитих репрезентација за представљање генерализованих односа између квантитета.

Већина истраживачких пројеката који се односе на истраживања начина учења појма функције спроведена је на узорку који су чинили старији ученици, али тешкоће које ученици имају у том периоду могу сугерисати и све пропусте те врсте у почетној настави. Развој појма променљиве је један од најважнијих задатака наставе алгебре. Наведена истраживања показала су да је, упркос структурално оријентисаном начину предавања, потпуно развијено структурално схватање алгебарских објеката прилично ретко и међу ученицима средње школе. Њихова схватања су више процедурална него структурална.

Методолошки оквир истраживања

Циљ истраживања био је да испитамо утицај разичитих облика представљања функционалне зависности (кроз текстуалне проблеме, схематски (иконички), симболички) на учење и разумевање функционалне зависности од стране ученика. Узорак истраживања је пригодан – обухваћено 58 ученика из два одељења четвртог разреда једне основне школе на Новом Београду. Користили смо метод експеримента са једном групом и технику тестирања. За потребе истраживања конструсани су посебни тестови знања. Такође, за реализацију наставних ча-

сова осмислили смо материјале везане за облике представљања функционалне зависности које су учитељи користили у обарди наставних јединица.

Модел учења заснован на схематском представљању појмова

Што се тиче нашег програма наставе математике за ниже разреде основне школе, функције се не помињу експлицитно у оперативним задацима и предлогу садржаја за обраду. Међутим, у методичким упутствима, под називом *Начин остваривања програма* сугерише се да се у оквиру других математичких тема треба развијати идеју функционалне зависности. У том документу се каже следеће (Правилник, 2006: 43):

Идеја функције прожима све програмске садржаје, почевши од формирања појма броја и операције. Највећи значај на овом плану припадаје се откривању идеје пресликавања (нпр. свакој дужи, при одређеној јединици мерења, одговара један одређени број итд.). Истраживању појма пресликавања помаже увођење таблица и дијаграма. На пример, у виду таблице прељедно се може записати решење задатка: „У двема кућијама налази се укупно 8 оловака. Колико оловака може бити у једној, а колико у другој кућији?“. При томе ученици уочавају све односе (у првој кућији број оловака повећа се за 1, а у другој се смањује за 1, а укупан број оловака у обе кућије се не мења).

...

У процесу систематског рада са таблицама, ученици овладавају самим начином коришћења таблица за утврђивање одговарајућих зависности између података (величина) што је, само по себи, посебно важно.

Наш програм, као начин развијања идеје функције, предлаже, углавном, рад са таблицама. Иако ученици у почетној настави нису формално упознати са функцијама на часовима алгебре, они стичу основне представе на часовима геометрије (нпр. рачунајући обим и површину геометријских фигура) и аритметике (нпр. изражавање правила зависности резултата опера-

ције од промене компоненти). Све те активности доприносе развоју функционалног мишљења. Ми ћемо отићи корак даље, па ћемо кроз правилно вођене активности, а не путем формалних дефиниција, покушати да ученике водимо до симболичког изражавања функционалне зависности између променљивих. Те активности су осмишљене на основу следећих захтева:

- процедурално третирање идеје функционалне зависности као односа међусобно зависних величина;
- креирање проблемских ситуација које имплицитно одражавају идеју функционалне зависности као односа везаног за појмове са значењем у окружујућој реалности блиској ученицима;
- коришћење схема и таблица као репрезентације за експлицитно изражавање функционалне везе између променљивих;
- симболичко изражавање функционалне зависности између променљивих на основу значења које сугерише схематски приказ ситуација из окружујуће реалности.

Начин разраде садржаја можемо дијаграмски представити (Графикон 1).

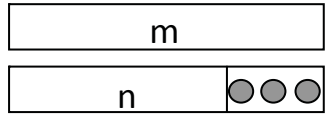
Прва компонента представља појаве у природном окружењу, које, добро сагледане, представљају математичке садржаје. Те појаве садрже све оно што их одређује, па и оно што није важно за математичке односе које у њима откривамо. Иконичким представљањем знатно чистије, са мање шума, представљамо исти ма-

тематички садржај. Значи, конкретну ситуацију претварамо у иконички знак (који је значећи – идеограм). Када на основу слика ученик симболички изражава представљене математичке односе, он везује значење и симбол. Схеме можемо схватити као симбол – слике када подстичемо апстракцију, али и као идеографе када апстрактније идеје желимо да приближимо непосреднијем схватању.

У складу са наведеним захтевима, креирали смо примере у којима на основу реалне ситуације – које, очишћене од шума, представљамо путем схема – ученике водимо ка процедуралном схватању и изражавању функционалне зависности. У овој теми, при варирању равни апстракције у поступку приказивања података, симболички изражавамо функционалну зависност на два начина: процедурално (табеларно) и симболички (словне једнакости).

Пример 1: У једној кућији има m кликера, а у другој n кликера. Када у другој кућији додамо 3 кликера, у обе кућије биће једнак број кликера.

Представимо дању ситуацију сликом:



Увиђаш да је $m = n + \underline{\hspace{1cm}}$.

Ова једнакост биће тачна ако је $n = 0$ и $m = 3$. Нађи више вредности за које је једнакост тачна и попуни табелу.

n	1	2	3	4	5	10	15	20
m								



Графикон 1

Сматрамо да схематски приказ наведене проблемске ситуације јасно истиче математичку структуру проблема, тј. на једноставан начин сугерише изражавање функционалне зависности променљивих величина. Табела, као мотивисан поступак валоризације словне једнакости, доприноси развоју идеје променљивих величина и њихове функционалне зависности. У наредним примерима ученике наводимо да се крећу са једне представе на другу, тј. функционалну зависност представљамо на разне начине (текстом, сликом, табелом, симболички), а од ученика тражимо да ту функционалну зависност изразе и представе на различите начине. У том смислу креирали смо следеће сетове примера:

Пример 2: Уочи и запиши једнакост на основу слике.

m		
n	n	n

$$m = _ \cdot _$$

Ако је $n = 1$, онда је $m = _$.

Попуни табелу:

n	2	3	4	10	50	100	200	300
m								

Пример 3: Представи сликом дашу једнакост:

$$m = n + 4.$$

Упиши у табелу вредности за m и n .

n	1	2	3	4	10	20	100	200
m								

Читај из табеле:

ако је $n = 1$, онда је $m = _$,

ако је $n = 2$, онда је $m = _$.

Пример 4: Уочи правило по коме се попуњава табела, па упиши вредности за m и n .

n	1	2	3	4	5	10	11	12
m	8	10	11					

Примећујеш: $m = n + _$.

Представи тај однос сликом.

Сматрамо да наше опредељење да сликом (схемама) представљамо алгебарске појмове води креирању значења истих, као и ка схватању универзалности значења. Слике на најчистији начин одражавају идеју функционалне зависности, а начин представљања бројности, тј. правоугаоне слагалице, сугеришу да је однос између две величине сталан, без обзира на бројност, сугерише универзалност значења тог односа. Попуњавање табела, тј. валоризација једнакости, појачава то уверење. У сетовима примера функционалну зависност смо представљали сликом, па симболички, па табелом, а од ученика тражили да исте односе изразе и на друге начине. То кретање, са једног начина представљања на други, појачава разумевање појма.

Резултати истраживања

Поређењем постигнућа ученика на различитим компонентама задатака које се односе на симболичко изражавање функционалне зависности између две променљиве, желели смо да испитамо да ли постоје разлике у постигнућу у зависности од начина представљања података: схема (8а), табела (10а), текст (11а). У следећој табели (Табела 1) дати су подаци постигнућа ученика изражени бројем ученика (f) који били успешни при симболичком изражавању функционалне зависности, тј. писању формуле која изражава зависност између две променљиве:

Табела 1.

		8a (схема)	10a (табела)	11a (текст)
		F	F	F
Valid	,00	10	15	8
	1,00	47	42	49
	Total	57	57	57
Missing	System	1	1	1
Total		58	58	58

За поређење постигнућа ученика на више компоненти различитих задатака коришћен је Кокранов тест (Табела 2).

Табела 2. Test Statistics

N	57
Cochran's Q	7,091(a)
Df	2
Asymp. Sig.	,029

a 1 is treated as a success.

Између компоненти задатака: 8a, 10a 11a постоји статистички значајна разлика у постигнућу ученика: Котранов Q (2, n = 57) = 7,091, p = 0,029 < 0,05. Накнадном анализом (Мекнемаров тест), утврђено је (Табела 3) да се ученици системски (значајно) разликују само на компонентама задатака 8a и 11a (p = 0,039 < 0,05): 8a тачно је решило 49 ученика (84,5%), а 11a 42 ученика (72,4%).

Табела 3. Test Statistics(b)

	8a & 10a	8a & 11a	10a & 11a
N	57	57	57
Exact Sig. (2-tailed)	,625(a)	,039(a)	,180(a)

a Binomial distribution used.

b McNemar Test

Показало се да су ученици били значајно успешнији у поступку симболичког изражавања функционалне зависности када је та зависност представљена схемом, него када је та зависност исказана речима (текстуални задатак). Ученици

су такође били успешнији у поступку симболичког изражавања функционалне зависности када је она представљена схемом, него када је представљена процедурално (табела), али та разлика се није показала значајном.

Ови резултати показују да методички поступак, који води до симболичког изражавања функционалне зависности променљивих, треба у почетку базирати на схематском представљању променљивих, а затим и на процедуралном изражавању (попуњавањем табела), као и на текстуалним задацима.

Поређењем успешности на задацима у којима ученици изражавају функционалну зависност променљивих на разне начине, прелазећи са једне представе на другу, желели смо да испитамо да ли постоје разлике у постигнућу ученика у поступку изражавања функционалне зависности у зависности од почетног начина представљања података: схема (8), табела (10), текст (11a11b), формула (9). У следећој табели (Табела 4) дати су скорови постигнућа на тим ајтемима изражени кроз аритметичку средину и стандардну девијацију:

Descriptive Statistics

Табела 4.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
z8	57	,00	2,00	1,6316	,67166
z9	57	,00	2,00	1,4737	,70976
z10	57	,00	2,00	1,6491	,69414
z11a11b	57	,00	2,00	1,3333	,87287

За утврђивање разлика између постигнућа ученика на појединим задацима и групама задатака рађен је Фридманов (Friedman) тест за више зависних узорака (Табела 5).

Табела 5.

Test Statistics(a)	
N	57
Chi-Square	14,240
Df	3
Asymp. Sig.	,003

a Friedman Test

Поређење постигнућа ученика на више група задатака: 8 (функционална зависност представљена схемом, а ученици ту зависност изражавају формулом и процедурално) - 9 (функционална зависност представљена формулом, а ученици ту зависност изражавају формулом и процедурално) - 10 (функционална зависност изражена процедурално, табелом, а ученици ту зависност изражавају формулом и цртањем схеме) - 11a11b (функционална зависност представљена текстуалним задатком, а ученици однос између променљивих изражавају формулом и цртањем схеме), показало је да постоји статистички значајна разлика: χ^2 (3, n = 57) = 14,240, p = 0,003 < 0,01 у постигнућу ученика на тим групама задатака (Табела 5).

Накнадном анализом (Вилкоксонов тест), утврђено је да се постигнућа ученика значајно разликују на три пара задатака (Табеле 6 и 7):

1. Задатак 8 ученици успешније решавају него задатке 11a11b: 8 је боље решило 16 ученика него задатак 11a11b, а обрнуто свега 3 ученика; једнако постиг-

нуће на оба задатка имало је 38 ученика (z = -3,038, p = 0,002 < 0,01);

2. Задатак 10 ученици успешније решавају него задатак 9: задатак 10 је боље решило 11 ученика него задатак 9, док су други задатак боље решила свега 2 ученика; подједнаку успешност на оба задатка показало је 44 ученика (z = -2,500, p = 0,012 < 0,05);
3. Задатак 10 ученици успешније решавају него задатке 11a11b: на задатку 10 је 15 ученика било успешније него на задатку 11a11b, а обрнуто свега 2 ученика; 40 ученика било је подједнако успешно на оба задатка (z = -2,500, p = 0,012 < 0,05).

Табела 7

Ranks		N	Mean Rank
9 - 8	Negative Ranks	15(a)	12.53
	Positive Ranks	8(b)	11.00
	Ties	34(c)	
	Total	57	
10 - 8	Negative Ranks	7(d)	8.00
	Positive Ranks	8(e)	8.00
	Ties	42(f)	
	Total	57	
8 - 11A11B	Negative Ranks	3(g)	8.00
	Positive Ranks	16(h)	10.38
	Ties	38(i)	
	Total	57	
10 - 9	Negative Ranks	2(j)	6.50
	Positive Ranks	11(k)	7.09
	Ties	44(l)	
	Total	57	
9 - 11A11B	Negative Ranks	9(m)	13.28
	Positive Ranks	16(n)	12.84
	Ties	32(o)	
	Total	57	
10 - 11A11B	Negative Ranks	2(p)	6.50
	Positive Ranks	15(q)	9.33
	Ties	40(r)	
	Total	57	

Табела 6

Test Statistics(c)						
	9 - 8	10 - 8	8 - 11a11b	10 - 9	9 - 11a11b	10 - 11a11b
Asymp. Sig. (2-tailed)	-1,678(a) ,093	-,258(b) ,796	-3,038(b) ,002	-2,500(b) ,012	-1,235(b) ,217	-3,144(b) ,002

a Based on positive ranks.

b Based on negative ranks.

c Wilcoxon Signed Ranks Test

Можемо закључити да су ученици најуспешнији када је функционална зависност представљена схемом, а они је изражавају процедурално и симболички, као и када је функционална зависност изражена процедурално (попуњеном табелом), а они је изражавају симболички и цртањем одговарајућих схема. Ученици су постигли знатно лошије резултате када је функционална зависност представљена текстуалним задатком, а од ученика се очекивало да ту зависност изразе симболички и да је представе цртањем одговарајућих схема, као и када функционална зависност представљена формулом, а од ученика се очекивало да ту зависност изразе процедурално и цртањем одговарајућих схема.

Наш задатак:

Уочи правило по коме је попуњена табела:

n	1	2	3	4	5	6	7	8
m	1	3	5	7	9	11	13	15

- На основу уоченог правила најиши једнакост која показује однос између m и n .
- Представи ту једнакост сликом.

сличан је задатку NAEP-е који је укључивао компетирање табеле приказане на слици:

x	1	3	4	7	n
y	8		11	14	

(Carpenter, Corbitt, Kepner, Lingquist & Res, 1981: 68).

Већина ученика (седми и једанаести разред), са годином или две учења алгебре, могла је да препозна шаблон: „додавање 7“ на дате нумеричке величине (стопа успешности 69% и 81%, појединачно). Међутим, били су мање успешни када је од њих тражено да из исте табеле извуку вредност за y када је $x = n$ (стопа успешности од 41% и 58%, појединачно).

У нашем истраживању, на основу наведеног задатка, 82,5% ученика је успело симбо-

лички да изрази однос између m и n . Иако не можемо директно да поредимо успешност ученика на овим задацима (због различитих услова), можемо рећи да је то ипак један показатељ колико су наши ученици били успешни на овим садржајима.

Последњи задатак (11) суштински је истоветан са класичним примером „Студент – професор“, а са којим су, као што смо видели у истраживањима у првом делу рада, и знатно старији ученици (средњошколци и студенти) имали проблема. Наша модификација тог и сличних примера (на којима се заснивају истраживања која смо анализирали) састоји се у томе што ученике наводимо да ту ситуацију представе сликом, запишу односе симболички, представе табелом могуће вредности. На тај начин проблем постаје ученицима уочљивији и подстиче интуитивно разумевање. Тако су наши ученици задатак:

Нађа има m сличица и n салвета. Број сличица је 3 пута већи од броја салвета.

а) Запиши тај однос користећи математичке симболе.

б) Представи дату ситуацију сликом.

в) Представи табелом могуће вредности за m и n .

успели да преведу на математички језик и алгебарским симболима изразе функционалну зависност (73,7% ученика је тачно симболички изразило однос између променљивих). Поред тога што су симболички тачно изразили тражени однос, ученици су у високом проценту показали разумевање тих односа тако што су схематски представили ту ситуацију (59,6%) и табелом изразили могуће вредности променљивих (84,2%).

Закључак

Из прегледа истраживања која смо навели у првом делу рада, видели смо да увођење функција укључује представе које означавају разли-

чите степене процедуралности и структуре. Можемо рећи да су ученици били веома успешни у представљању функционалне зависности, и, што је веома важно, успешно су представљали ту зависност у различитим окружењима, тј. показали су способност преласка са једне представе на другу. Како би одвојио објекат од његове представе, ученик мора бити способан да представи математички појам у најмање два семиотичка система. Наш поступак представљања функционалне зависности заснован је на идеји да ученици треба да постану флексибилни у описивању и интерпретацији феномена у свету који их окружује. То укључује стварање значења за различите представе (схеме, табеле, формуле и др.) и претварање једне врсте представе у другу. Ученици су лако прелазили са једног начина представљања на други: полазећи од значења појмова (које је изражено схемом или текстом) ка процедуралном и симболичком изражавању тог значења, као и од симболички или процедурално представљене функционалне зависности ка изражавању значења те зависности кроз цртање одговарајућих схема. Аутоматско провођење одређених операција и аутоматско манипулисање симболима смислено само ако се у сваком тренутку може придружити значење симболичким манипулацијама. Сматрамо да су ученици крећући се у различитим равнима апстракције представљања појмова показали раз-

умевање функционалне зависности и развијено значење променљиве. Методички поступак, који води до симболичког изражавања функционалне зависности променљивих треба да буде вођен од значења (схематско представљање односа између променљивих), ка процедуралном изражавању (попуњавањем табела) и симболичком изражавању тог значења. Често, репрезентација коришћена за изражавање функционалне везе помаже да процедурална интерпретација постаје експлицитнија.

Појам функције је комплексан и сложен математички појам. Наши резултати показују да се идеја функције као однос међусобно зависних величина може успоставити у млађим разредима као однос везан за појмове са значењем у окружујућој реалности. Ови садржаји могу (и треба) да имају своје осмишљено место већ у млађим разредима основне школе уз очекивање да ће се прави ефекти такве наставе показати у старијим разредима. Дуготрајно процедурално третирање појма ће олакшати, касније, структурално прихватање тог појма. Његов развој треба да тече поступно и растегнуто у времену, а први кораци, који ће формирати одређене схеме, које су значајне за каснији развој појма, могу се наћи већ у почетној настави. Та идеја се формира процедурално, кроз правилно вођене активности, а не путем формалних дефиниција.

Литература

- Blanton, M. & Kaput, J. (2004). Elementary grades students' capacity for functional thinking. In M. Jonsen Hoines & A. Fuglestad (Eds.). *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. 2, pp. 135–142.
- Kaput, J. (1998). Transforming Algebra from an Engine of Inequity to an Engine of Mathematical Power by Algebrafying the K-12 Curriculum. In National Council of Teachers of Mathematics and Mathematical Sciences Education Board (Eds.). *The nature and role of algebra in the K-14 curriculum: Proceedings of a national simposium*. pp. 25–26, Washington D.C.: National Research Council, National Academy Press.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Eds.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390–419). New York: Macmillan.

- Kuchemann, D. (1981). Algebra. In K. M. (Ed.). *Children's understanding mathematics*. 11–16, pp. 102–119, London: John Murray.
- Macgregor, M, Stacey, K. (1993). Cognitive Models Underlying students' Formulation of simple Linear Equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(3). pp. 217–232.
- Macgregor, M, Stacey, K. (1997). Students' Understanding of Algebraic Notation: 11–15, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 33, pp. 1–19, Kluwer Academic Publishers.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006). *Просветни гласник*. год. LV, бр. 3, стр. 41–43, Београд.
- Rösken, B., Rolka, K. (2006). *A picture is worth a 1000 words – The role of visualization in mathematics learning*. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds.). *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. 4, pp. 457–464. Prague: PME.
- Slovin, H. (1990). *A study of the effect of an in-service course in teaching algebra through a problem-solving process*. Paper presented at the research pre-session of the annual meeting of the National Council of Teachers of Mathematics, Salt Lake City, UT.
- Smith, E. (2008). Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum. In J.J. Kaput (Ed.). *Algebra in the Early Grades*. pp. 133–160, New York: Routledge Publishers.
- Carpenter, T. P., Corbitt, M. K., Kepner, H. S., Lingquist, M. M. & Rezs, R. E. (1981). *Results from the second mathematics assessment of the National Assessment of Educational Progress*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Clement, J. (1982). Algebra word problem solutions: Thought processes underlying a common misconception. *Journal for Research in Mathematics Education*. 13, pp. 16–30.
- Courant, R., Robbins, H. (1973). *Шта је математика?*, Београд: Научна књига.
- Crowley, L., Thomas, T., Tall, D. (1994). Algebra, Symbols, and Translation of Meaning, *Proceedings of PME 18*, Lisbon, II, pp. 240–247. www.citeulike.org/group/862/tag/algebra

Summary

The term function is a complex mathematical term. This paper is on the different ways of presenting functional dependability which include different degrees of procedure and structure, as well as the possibility of introducing the idea of function in the initial Mathematics teaching. The aim of the paper is studying the influence of using different representations of functional dependence on this dependence comprehension by the primary fourth grade students. The method of the experiment was used in the research with one group and the technique of testing. For the needs of the research, materials for learning were created (aimed for students), and, special knowledge tests were created. Results of the research show that the idea of function as a relation of inter-dependable values can be conducted in the lower grades of the primary school, as the relation connected to terms with the meaning in the surrounding reality. These results show that the chosen representation for expressing functional dependability significantly influence the students' achievement in expressing this dependability. This research proves that the methodological approach leading to the symbolic expression of functional dependability of the changeable ones should be led from the meaning (schematically represented the relation between the changeable ones), to procedural and symbolic expressing this meaning.

Key words: functional dependability, procedural-structural understanding of the function, the changeable one, schematic representing.



др Сања Благданић¹, мр Зорица Ковачевић²
Учитељски факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Методички приручи историјским изворима у уџбеницима за природу и друштво



Резиме: Присуство историјских извора и њихова анализа у настави природе и друштва приближавају овај предмет логици и методологији историјске науке, омогућавајући бољинује разумевање историјских садржаја који се у њему изучавају. Циљ овог рада био је да се сагледа заступљеност и методички приручи историјским изворима у уџбеницима из природе и друштва. Методом анализе садржаја на узоркованим уџбеницима за четврти разред основне школе утврђено је да у уџбеницима постоји велики број историјских извора, али да се они пошво искључиво користе у функцији илустрације уџбеничког текста. Тек сиредино јављају се налози којима се од ученика захтева да изврше неку врсту анализе презентисаних историјских извора, чиме они постају извори историјских знања за ученике. Упоредном анализом података прикупљених посматрањем часова природе и друштва на којима су коришћени историјски извори уочена је слична тенденција као и у уџбеницима.

Кључне речи: историјски извори, уџбеник, настава природе и друштва.

Историјски извори су основни извори сазнања у историјској науци. Они су грађа „која омогућује разумско и тачно сазнање [...] спојница или посредник до негдашњих историјских времена“ (Митровић, 1991: 156). Сами по себи, историјски извори нису прошлост или историја. Они су сиров материјал, али омогућују базу за конструисање историјског знања. Анализа и интерпретација историјских извора представљају незаобилазну компоненту у развоју историјског мишљења, компоненту која је, као дугорочан циљ, у складу са захтевима савременог друштва

које тражи од појединца „способност интерпретације информација и критичке евалуације њихове тачности и заснованости“ (Пешић, 2008: 23).

Место и улога историјских извора у настави

Историјски извори су незаобилазна наставна средства јер најбоље презентују садржај и методологију историје као научне дисциплине. Уколико у настави тежимо поимању научне (у нашем случају историјске) грађе, онда је интелектуална делатност научника и ученика слична, само се разликује степен који се може дос-

¹ sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs

² zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

тићи, а не врста активности (Брунер, 1976). Улога историјских извора у настави шира је од сведочења о прошлости. Они пружају могућност за увођење ученика у разумевање мултиперспективности и вишесмислености, разликовање података од њихове интерпретације, чине наставу занимљивом и мултимедијалном (Пешикан-Аврамовић, 1996). У контексту наставе, историјски извори представљају нужан елемент без кога није могуће суштинско разумевање прошлости и историјске науке (Husbands, 2003). Због тога Хазбендс истиче да коришћење доказа у настави историје није једна од него суштинска компонента у развоју ученичког разумевања историјских садржаја. Многи историчари критиковали су овакав став о улози историјских извора у настави, јер се историјски извори не могу у потпуности схватити без доброг познавања ширег контекста периода или догађаја на који се односе, као и ставова других историчара о тим изворима. Чињеница је и да сама комплексност историјских извора, њихова временска и просторна удаљеност, језичке разлике могу ученицима значајно отежати разумевање одређених историјских извора. У складу са овим схватањима су ставови теоретичара који су на линији Пијажеових идеја заступали „песимистички“ став да је коришћење историјских извора у настави превише тешко за ученике млађег основношколског узраста (према: Husbands, 2003). С обзиром на то да тек од једанаесте године почиње да се развија формално-операционално мишљење, односно способност да се барата претпоставкама и да се на основу тога изводе закључци, Пијажеови следбеници сматрају да су преадолесценсти лимитирани у доношењу закључака на основу доказа (који се заснивају на тестирању хипотеза које су проистекле из доказа) и у размишљању о прошлости на апстрактан начин. Сматрамо да ови налази нису довољан аргумент за неувођење рада на историјским изворима у млађим разредима основне школе. Тестирање хипотеза заснованих на анализи историјских извора не мора да

буде једина врста активности на часу. На основу конкретних, разумљивих и узрасно примерених историјских извора могу се осмислити активности које ће послужити за изучавање: одређених временских периода и начина живота карактеристичног за то време; различитих углова гледања на исти догађај; разлика и сличности између прошлости и садашњости итд. Дакле, историјски извори у настави немају улогу стварања аутентичних знања као модела активности историчара, већ треба да буду подршка различитим врстама учења. Кључне су активности које историјски извори генеришу. У том смислу, уметничка слика као историјски извор у настави представља *визуелни ослонац приликом усменој излагања* наставника о садржају на који се односи та слика, али и *извор историјских знања* (Гитис, 1946). Без обзира о којој врсти уметничких слика се ради (догађајне, типолошке, портрети историјских личности...), нужна је детаљнија анализа, а не само посматрање историјског извора. Може се кренути од аутора и времена у коме је живео – да ли је био актер догађаја које је представио сликом, да ли је био савременик тог историјског периода или је сликао на основу неких других историјских извора. Пажња се даље обраћа и на детаље, нпр. особе које се налазе на слици, изразе њихових лица, одећу, оружје, алатке, целокупно окружење... Пореде се историјске чињенице и начин на који су представљене на уметничкој слици. Јасно је да приликом коришћења ових (али и свих других) историјских извора у настави треба рачунати на то да је потребно одвојити довољно времена уколико желимо да анализирање слике буде у потпуности сврсисходно, а не да се заснива само на препричавању онога што се на њој уочава на први поглед (Bage, 2000). Једино уз осмишљене активности слика ће заиста „вредети 1000 речи“. Бројни аутори сматрају да *уметничке слике*, као и књижевна дела (иако су под великим утицајем интерпретације уметника који их је створио) најбоље приказују поглед на свет и дух времена

у коме су настали, што се често недовољно добро види из других историјских извора.

Историјски извори у наставном програму за природу и друштво

Историјско истраживање, засновано на анализи историјских извора, може се јасно уочити у већем броју наставних јединица у наставном програму за природу и друштво, како у трећем тако и у четвртном разреду. У фокусу пажње у трећем разреду је разумевање појма и врсте историјских извора, док је у четвртном разреду планирано истраживање историјских извора који се односе на личну и породичну историју. Интерпретацију историјских извора можемо уочити у наставној јединици *Стварање што објективније слике о догађајима из прошлости коришћењем различитих историјских извора* (четврти разред). Назив ове јединице (који више делује као један од циљева учења историјских садржаја, а не као садржај којим се овладава током једног или два часа) јасно указује не значај анализе и интерпретације историјских извора у настави природе и друштва. С обзиром на то да се мала историјска истраживања базирана на анализи (ученицима примерених и приступачних) историјских извора јасно наводе у наставном програму за природу и друштво, може се очекивати да се овакав приступ препознаје и у уџбеницима и у самој настави природе и друштва.

Уџбеник као медиј за презентовање и анализу историјских извора – могућности и ограничења

Усклађеност уџбеника са наставним програмом представља један од кључних захтева који се постављају пред сваки уџбеник. Тако и уџбеник из природе и друштва, у делу који се односи на историјске садржаје, треба да обухвати

сегменте који се односе на упознавање, анализу и интерпретацију историјских извора. За ову сврху, аутори уџбеника бирају примере историјских извора који су усклађени са наставним садржајима и узрастом ученика. Уџбеник као штампани медиј пружа бројне могућности, али и намеће одређена ограничења у могућностима приказивања историјских извора.

Најлакше је у уџбеницима приказати визуелне и писане историјске изворе. Визуелни извори су веома погодни за презентовање у уџбенику, без обзира да ли се ради о фотографијама историјских личности, грађевина, оруђа, новца или о илустрацијама и уметничким делима са историјском тематиком. Тако, на пример, материјални остаци у штампаном уџбенику могу да буду јасно представљени кроз фотографију или илустрацију тог материјалног остатка, али треба имати у виду и да се у уџбенику губе неке од битних карактеристика оригиналног извора (тродимензионалност, величина, аутентична боја, текстура материјала и сл.). Писани историјски извори у уџбеницима могу бити представљени двојачко – као фотографија писаног историјског извора (нпр. фотографија неког сегмента Душановог законика) или у текстуалној форми, при чему се врше мање или веће језичке измене на самом тексту како би он постао читљив ученицима млађег основношколског узраста. У првом случају, писани историјски извори истовремено су и визуелни историјски извори, а често су због ограниченог простора у уџбенику таквих димензија да се приказани текст на њима не може прочитати. У другом случају, писани историјски извори постају саставни део уџбеничког текста или су издвојени у засебним „боксовима“ као допунски текст који има улогу да развија и продубљује интересовања ученика, да пробуди радозналост, изазове потребу за упознавањем друге литературе и подстакне на даље истраживање и трагање, чиме се пружа могућност индивидуализације наставног рада (Коцић, 2001).

Савремене техничке могућности и доступност историјских извора утичу на то да се сликовни и писани извори могу представити на начин који је јасан и примерен ученицима млађег основношколског узраста. Иако уџбеник поседује наведена ограничења, његова дидактичка апаратура пружа бројне могућности подстицања различитих активности ученика. Тако је, на пример, неопходно да се уз историјске изворе који се налазе изван основног уџбеничког текста, у правом тренутку нађу инструкције које упућују ученика на истраживачко посматрање или читање историјских извора и подстичу његове различите активности (прикупљање и именовање историјских извора; поређење и хронолошко ређање предмета који су имали исту или сличну употребну вредност; закључивање на основу историјског извора итд.).

Методолошки оквир истраживања

Из наведених теоријских разматрања проистекла је потреба да се *анализира улога историјских извора у уџбеницима за природу и друштво*. Овако формулисан циљ истраживања прецизиран је кроз следеће задатке:

1. Утврдити заступљеност различитих историјских извора у уџбеницима за природу и друштво;
2. Анализирати методички приступ историјским изворима у уџбеницима за природу и друштво;
3. Упоредити методички приступ у уџбеницима са методичким приступом учитеља у настави приликом рада на историјским изворима.

Наведени циљ и задаци истраживања условили су да се ово истраживање реализује методом анализе садржаја и дескриптивном методом. Као истраживачки инструменти коришћени су фреквенцијска табела и листа посматрања наставних часова.

Узорак истраживања обухватио је два сегмента. Анализирани су уџбеници за четврти разред из природе и друштва следећих издавача: Завод за уџбенике, Едука, Креативни центар, Нова школа и Клет. Подаци о учесталости коришћења и методичком приступу историјским изворима у настави прикупљени су посматрањем 46 часова природе и друштва на којима су реализовани историјски садржаји. Узорком је обухваћено девет школа са територије Београда, и то тако да су биле обухваћене школе из центра и приградских насеља. Осим равномерне територијалне заступљености, један од критеријума за избор наведених школа била је и спремност учитеља и руководства школе за сарадњу. Часови су посматрани у четвртном разреду следећих основних школа: ОШ „Раде Драинац“ Борча, Палилула (14 часова); ОШ „Змај Јова Јовановић“ Вождовац (8 часова); ОШ „Ђура Даничић“ Вождовац (4 часа); ОШ „Влада Аксентијевић“ Палилула (2 часа); ОШ „Васа Пелагић“ Котеж, Палилула (6 часова); ОШ „Јелена Ђетковић“ Звездара (2 часа); ОШ „Вук Караџић“ Стари Град (4 часа); ОШ „Иван Гундулић“, Нови Београд (2 часа); ОШ „Ђирило и Методије“, Звездара (4 часа).

Интерпретација резултата истраживања

Заступљеност историјских извора

Постојање историјских извора у уџбеницима ограничено је расположивим простором (бројем страница) и могућностима уџбеника као штампаног медија. У том смислу, очекивано је да у уџбеницима, у највећој мери, буду заступљени визуелни и писани историјски извори.

Увид у укупан број историјских извора (N=518) у пет анализираних уџбеника (Табела 1) води ка закључку да су аутори уџбеника свесни значаја историјских извора за учење и разумевање историјских садржаја планираних наставним програмом за природу и друштво. Ако сагледамо укупан број страница које се односе

на ове садржаје, добијамо податак да се на свакој страници уџбеника који се односи на историјске садржаје, у просеку, налази по 3.87 историјских извора. Узимајући у обзир чињеницу да су анализирани уџбеници формата А4 или мањег, поставља се питање да ли је тај број историјских извора оптималан. С обзиром на то да страницу једног уџбеника чине и неке друге компоненте (наслов, уџбенички текст, објашњење непознатих речи, различите врсте инструкција и графичких решења), да ли је оволики број историјских извора адекватан (или је превелик), и која је њихова функција у одређеној лекцији? Уколико су историјски извори у уџбенику у функцији учења и продубљивања знања, постоји ли довољно простора на једној страници уџбеника да се, поред наведених компоненти које чине једну лекцију, нађе довољно простора за анализу готово четири историјска извора? У том смислу, ограничен простор (А4 формата или мањи) условио је да многи историјски извори у уџбеницима буду толико ситни да се њихо-

ва анализа не може реализовати, чак ни помоћу лупе.

У складу са нашим очекивањима, анализа узоркованих уџбеника показала је (Табела 1) да су најзаступљенији визуелни извори, и то фотографије историјских догађаја и личности, као и фотографије материјалних остатака и грађевина. Реалистичност фотографије има снагу документа, она омогућује да се говори о феномену визуелног сведочанства (Зиндовић-Вукадиновић, 1994) и отуда њена предност у односу на цртеже и слике. С обзиром на то да фотографије историјских догађаја и личности представљају примарне историјске изворе, сматрамо да је њихова заступљеност у наведеним уџбеницима и логична и оправдана. Други историјски извор по заступљености чине уметничке слике и фреске, које представљају сведочења о временима из којих немамо много других визуелних извора (нпр. Србија средњег века), што их чини посебно значајним како у историографији, тако и у настави.

Табела 1. Заступљеност историјских извора

		Завод за уџбенике	Креативни центар	Едука	Клет	Нова школа	УКУПНО
ПИСАНИ ИЗВОРИ	на фотограф.	3	1	1	2	3	10
	књижевно дело	-	1	2	3	-	6
	записи, сведочења	1	12	-	1	1	15
ВИЗУЕЛНИ ИЗВОРИ	фотографије ист. догађаја, личности, предмета, грађевина...	34	44	48	46	50	222
	уметничке слике и фреске	33	30	33	32	36	164
	илустрације	1	13	5	20	9	49
	Историјске карте	16	6	-	12	6	40
УСМЕНИ ИЗВОРИ	Народне умотворине, „чувене“ реченице историјских личности...	-	4	1	1	-	6
ОСТАЛО	државни симболи...	1	2	2	1	4	9
	УКУПНО	89	113	92	118	109	518
Просечан број историјских извора на једној страни		3.87	2.69	3.07	2.51	7.20	3.87

Иако је било очекивано да ће визуелни историјски извори бити доминантни у уџбеницима за природу и друштво, сматрамо да је у њима неочекивано мало писаних историјских извора, и то у првом реду оних који представљају историјске документе и сведочења актера историјских догађаја (који су адаптирани и примерени млађем основношколском узрасту), али и књижевних дела која говоре о овом периоду. Ови историјски извори се тек спорадично налазе у уџбеницима, изузев у уџбенику Креативног центра у коме су са мером одабрани, прилагођени и анализирани различити писани историјски извори из средњовековне Србије (изводи из Душановог законика, записи о животу на двору краља Уроша и краља Милутина и сл.).

Занимљиво је овде упоредити заступљеност различитих историјских извора у уџбеницима са њиховом заступљеношћу у настави природе и друштва. Уочљива је слична ситуација – на часовима су најчешће коришћени визуелни историјски извори, и то илустрације историјске садржине и фотографије (историјских личности, оружја, споменика), док су веома често (за разлику од уџбеника) били заступљени и књижевно-уметнички текстови. Ни на часовима писани историјски извори нису анализирани (чак и када постоје у уџбеницима који се користе у одељењу), и само на једном часу прочитан је историјски извор који је представљао сведочење актера историјског догађаја.

Методички приступи историјским изворима у уџбеницима за природу и друштво

Методичком анализом узоркованих уџбеника желели смо да сагледамо коју функцију имају презентовани историјски извори. Односно, да ли су само у функцији *илустрације* историјских личности и догађаја, односно онога што је исказано у уџбеничком тексту или постоје налози који усмеравају ученике на *анализу* историјског извора и уочавање информа-

ција које тај извор носи, поређење тих информација са садашњошћу и сл. Анализу уџбеника пратиће поређење са методичким приступом учитеља историјским изворима, како би се уочило да ли уочене тенденције из уџбеника имају одраз у настави. Очекивано је да се историјски извори који постоје у уџбеницима користе и у настави, као и да приступ историјским изворима који се потенцира у уџбеницима утиче на наставни процес.

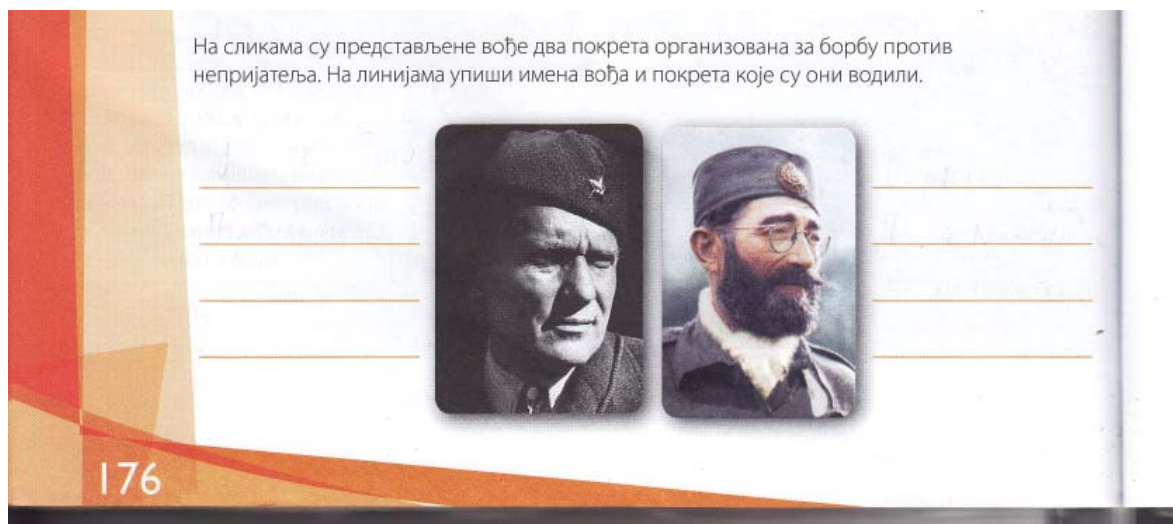
Први корак у анализирању историјског извора представља увид у његов назив, време када је настао, као и име аутора (ако се ради о уметничком делу). Наслов слике, фотографије, грађевине, писаног извора... сам по себи даје прву информацију о историјском извору и ако тога нема, историјски извори вероватно ће остати само на нивоу летимичног погледа ученика на њих. У анализираним уџбеницима из природе и друштва, историјски извори веома често нису потписани, па само уџбенички текст, мање или више јасно, указује на шта/кога се односи тај извор. Изузетак ове тенденције представљају уџбеници Креативног центра и Едуке у коме су готово сви приказани историјски извори на неки начин потписани, али је и овде изостало указивање на време у коме је настао тај извор, информацију која је веома битна када се анализирају одређени извори. Тако, на пример, време настанка уметничке слике указује да ли је аутор био савременик историјског догађаја који је насликао, да ли је о њему могао да сазна на основу сведочења живих сведока или је рођен знатно касније па се могао ослонити само на постојеће историјске изворе. Слична тенденција (непостојање именовања и временског одређења историјских извора) уочена је и на посматраним часовима из природе и друштва.

Налози у уџбеницима представљају један од најзначајнијих показатеља методичког приступа аутора уџбеника садржају који се презентује. У контексту теме овог рада, размотриће-

мо заступљеност налога који упућују ученике на историјске изворе (који се налазе у уџбенику или ван њега), као и на квалитет захтева који се упућују ученицима кроз те налоге. Као што је већ истакнуто, у анализираним уџбеницима постоји велики број историјских извора, али је број налога који се односе на њих сразмерно мали. У свих пет уџбеника укупно постоји тек 36 таквих налога, што значи да је, у просеку, тек сваки четрнаести историјски извор праћен налогом. Ово указује да је доминантна функција историјских извора у уџбеницима илустрација уџбеничког текста. И ова функција историјских извора у уџбенику је важна јер ученицима приближава прошла времена, „илуструјући“ кључне историјске догађаје, личности, предмете који су се користили. Ипак, недовољно су искоришћене могућности да историјски извори продубе историјска знања, да ученици на основу њих дођу до нових информација, упореде различите историјске изворе о истом догађају/личности, уоче историјски континуитет и промене у нпр. изгледу и функцији предмета из свакодневног живота и сл. Анализирајући постојеће налоге у уџбеницима, можемо уочити две врсте

налога: *репродуктивне* (у сврху понављања и утврђивања наученог садржаја) и *истраживачке*. Истраживачки налози су у функцији ефикаснијег процеса учења нових садржаја и дати су у форми упозорења ученицима на шта је потребно да обрате пажњу током учења или као задаци конструисани тако да ученичка решења постају део наставног садржаја. Репродуктивни налози најчешће од ученика захтевају препознавање приказане историјске личности, с тим што су понуђени историјски извори идентични онама који су већ раније дати у уџбенику (Слика 1). Никаква дубља анализа и промишљање о понуђеном извору није потребно.

Оваквих репродуктивних налога је укупно шест, док су остали налози усмерени на неку врсту анализе историјских извора. Та анализа иде од указивања ученицима на шта треба да усмере пажњу у одређеном извору, преко упоређивања стања у различитим историјским периодима на основу два историјска извора, уочавања сличности и разлика између прошлости и садашњости и сл. Пример таквог налога дат је на Сlici 2.



Слика 1. извор: Ковачевић, В. и Бечановић, Б. (2006). *Природа и друштво* – уџбеник за четврти разред основне школе. Београд: Клеп, стр. 176.



Погледај музичке инструменте на слици. Истражи да ли се на таквим инструментима и данас свира.



Слика 2. Маџановић, В. и сар. (2007). *Природа и друштво* 4б – уџбеник за 4. разред основне школе. Београд: Едука, стр. 50.

Овај налог усмерен је на уочавање историјског континуитета у начину прослављања значајних догађаја кроз препознавање инструмената који су се користили у прошлости, а користе се и данас. Овако осмишљен налог могао је да буде прецизиран и проширен са још неколико налога. Неки од њих су: *Нацртај приказане инструменте у свеску. Истражи како се назива сваки од њих и што заједно поред цртежа инструмената. Истражи од којих материјала су израђени ти инструменти? Да ли се исти материјали користе и данас за израђивање инструмената? Препристави коју свечаност приказује наведени цртеж? Где се она одигравала? Које свечаности данас славимо уз музичаре?*

Ситуација коју смо уочили у методичком приступу историјским изворима у уџбеницима за природу и друштво може се препознати и на посматраним часовима на којима су реализовани историјски садржаји. Историјски извори углавном се користе као илустрација прошлих времена и начин да се дочарају време и атмосфера на који се ти извори односе, без детаљнијег анализирања података који су експлицитно или имплицитно део историјског извора, без поређења са садашњим временом у потрази за историјским континуитетом и променама које су се десиле. Као што смо већ истакли, овакав

приступ није небитан, али је површан и не користи све могућности које пружају историјски извори. Детаљније анализе барем једног историјског извора реализоване су само на два од укупно 46 посматраних часова.

Закључак

Несумњиво је постојање великог броја историјских извора који се ефикасно могу користити у настави природе и друштва. Наше школе располажу малим бројем наставних средстава која су прилагођена историјским садржајима у настави природе и друштва; не постоје срећне збирке фотографија, писаних извора, уметничких слика и филмова садржински и узрачно примерених ученицима млађих разреда основне школе. Због тога је очекивано да се наставници првенствено оријентишу на уџбенике из овог предмета и историјске изворе представљене у њима, чиме се повећава значај, али и одговорност уџбеника и њихових аутора. У том смислу, презентовани резултати истраживања указују да би било пожељно редуковати количину историјских извора у уџбеницима за природу и друштво на репрезентативне изворе већег формата, што ће уз адекватне налоге омогућити да се детаљније анализирају историјски извори. На

овај начин, учење историјских садржаја неће се заснивати само на експликативном приступу овим садржајима, већ ће се ученици увести у

логику и методологију историјске науке кроз активности које су примерене млађем основношколском узрасту.

Литература

- Bage, G. (2000). *Thinking history 4–14*. London & New York: Routledge Falmer.
- Брунер, Џ. (1988). Процес образовања. У Т. Ковач-Церовић (ур.). *Психологија у настави – Зборник радова из педагошке психологије - II свеска* (33–79). Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Гитис, И. В. (1946). *Методика основне наставе историје*. Београд: Просвета Издавачко предузеће Србије.
- Зиндовић – Вукадиновић, Г. (1994). *Визуелни језик медија*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Коцић, Љ. (2001). Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника. У Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (ур.). *Савремени основношколски уџбеник* (131–156). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Митровић, А. (1991). *Расправљања са Клио – о историји, историјској свессти и историографији*. Сарајево: Свјетлост.
- Пешикан-Аврамовић, А. (1996). *Треба ли деци историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, М. Ј. (2008). *Критичко мишљење – од логики до еманципаторне реалности*. Београд: Институт за психологију и Филозофски факултет Београд.
- Стандарди квалитета уџбеника, Национални просветни савет Републике Србије, http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2010/02/Standardi-kvaliteta-udzbenika_cir.pdf
- Husbands, C. (2003). *What is history teaching?* Buckingham: Open University Press.

Уџбеници и приручници

- Васиљевић, И.; Радовановић-Пеневски, В. и Блажић, А. (2009). *Природа и друштво за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Ковачевић, В. и Бечановић, Б. (2006). *Природа и друштво – уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Клет.
- Матановић, В. и сар. (2007). *Природа и друштво 4б – уџбеник за 4. разред основне школе*. Београд: Едука.
- Ђук, М.; Стевановић, Г. и Станојчић, Н. (2007). *Моја домовина - природа и друштво за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Требјешанин, Б.; Гачановић, Б. и Новковић, Љ. (2006). *Природа и друштво – уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

Presence of historical sources and their analysis in teaching Natural and Social Sciences make this subject closer to logic and the methodology of the science of history, enabling better understanding of historical contents which are being studied. The aim of this paper would be observing the presence and methodological approach to historical sources in the Natural and Social Sciences textbooks. The method of the analysis contents on the sample textbooks for the fourth grade of the primary school, it has been determined that in the textbooks, there is a great number of historical sources, but that they are almost exclusively used in the function of illustration of the textbook text. Only sometimes there are requirements for students to do a sort of the analysis of the presented historical sources, and this is how they become sources of historical knowledge for students. The comparative analysis of the data collected by observing lessons of Natural and social Sciences in which historical sources were used, there was similar tendency to textbooks.

Key words: *historical sources, textbook, teaching natural and social sciences.*



Стајка Рајић¹

**Оригинални
научни рад**

Безбедност деце на инјернету и друштвеним мрежама



Резиме: Инјернет и друштвене мреже најпоуларнији су медиј не само међу младима, већ и међу децом млађеј школској узрасћа. У овом раду акценат је стављен на пошате ушцаја инјернета и друштвених мрежа на децу нижеј школској узрасћа. Указујући на поуларност друштвених мрежа међу децом, активност које деца реализују на инјернету, сшеен контроле присшца инјернету од стране ораслих, као и сигурност и безбедност деце на глобалној мрежи, теоријски оквир ушшцуен је резултатима истраживања сроведеног у новембру 2010. године, међу ученицима нижих разреда Основне школе „Бановић Сшрахиња“ у Београду. У сврху истраживања ушшребљена је дескриптивна метода. Анкетирано је 100 ученика, 48 дечака и 52 девојчице. Циљ истраживања био је да се ушврди у којој мери деца користе инјернет и друштвене мреже, као и које активности реализују при посещи веб сшрамама. Резултати истраживања имају за циљ да укажу и на сшеен сигурност и безбедност деце на вебу, као и на који начин орасли контролишу дечији присшца инјернету и садржајима на глобалној мрежи.

Након обраде сроведене анкете ушврђени су резултати који говоре у прилој све већој доминацији инјернета у дечијем свешу и који сшављају императив на орасле да буду активни учесници у усмеравању деце при ушшреби инјернета, како би им омогућили сигуран и безбедан присшца садржајима на мрежи.

Кључне речи: дете, инјернет, друштвене мреже, безбедност.

¹ rajiccaca@gmail.com

Интернет и дете

*...Ја сам од снета начинио
једну малу труду и бацио је тако да
се коштрља низ бреџ. При сваком свом
обртају, та труда нешто доживи.
Овде се ушиснула у њу борова илица,
овде зрнце шљунка, онде камичак.
Она се коштрља даље и бива све већа,
осшављајући свој шрај у снећу...*

Милутићин Миланковић

Појава интернета крајем XX века, као скупа међусобно повезаних рачунарских мрежа широм света, означена је као револуционарни догађај.²

У прво време најчешће коришћене услуге биле су електронска пошта, FTP (File Transfer Protocol) и Telnet. Прекретница у развоју интернета настаје развојем www (World Wide Web) сервиса који има особину да лако интегрише и презентује све типове података (текст, слику, видео, аудио...). Интернет и World Wide Web који се из њега изродио спадају у најимпресивније тековине наше цивилизације, а заједно представљају прекретницу у историји друштва. „У последњих десет година интернет се сваке године удвостручавао, тј. број рачунара који се прикључују на интернет повећао се огромних хиљаду пута. Према речима директора ИБМ-а, Луа Герстнера, без претеривања се може рећи да мрежа убрзано израста у апсолутно највеће, најдинамичније, неуморно и увек будно тржиште робе, услуга и идеја“ (Гордић Петковић, 2010:77).

У веома кратком временском периоду интернет је заузео једно од најзначајнијих места у области складиштења, претраживања и искоришћавања различитих информација. „Захваљујући могућностима које пружа, људи брзо успостављају међусобну комуникацију, размењују информације, воде разговор и на тај

начин уклањају баријере које чини просторна удаљеност једних од других“ (Мандић, 2003:309)

Захваљујући могућностима које пружа, интернет је постао незаобилазно поље интересовања деце и младих, као неисцрпни извор информација из света науке, образовања, музике, спорта, филма, уметности, али и место дружења, разоноде и забаве. Дружење и комуникација преносе се из реалног света у један нови, виртуелни свет. Одрасли, млади и деца препуштају се новом изазову, најчешће без страха и не схватајући могуће ризике и последице неадекватног и небезбедног коришћења интернета.

Да су деца све активнији корисници интернета показују и резултати истраживања које је спровела Поликлиника за заштиту деце града Загребa, 2006. године. У истраживању је учествовало 4000 ученика из деветнаест основних и две средње школе. Резултати показују да 73% деце има неко искуство у коришћењу интернета, при чему употреба расте са узрастом. 47% деце која немају рачунар код куће користе интернет. Резултати даље истичу да 58% деце интернет користи свакодневно, једанпут дневно 26% деце, док 17% једном месечно (Буљан Фландер, 2006).

„Интернет је од настанка у најмању руку контраверзан: нуди мноштво података, али су они често непоуздани; омогућава муњевиту комуникацију, али уз проблематичну заштиту приватности; штеди наше време кад га користимо као пречицу до информација, али га краде када му приступамо као виду раздобириге“ (Гордић – Петковић, 2010: 155).

Друштвене мреже

*Пронаћи форму која одговара
масама, е то је задатак уметника.*

Самуел Бјекет

Као место окупљања, дружења, упознавања, размене фотографија и видео линкова, по-

² Реч „интернет“ енглеских речи International Network, што преводимо као светску или глобалну мрежу рачунара (Мандић, Ристић, 2005: 119).

стављања музике, место забаве и разоноде, кроз играње видео игара и виртуелну комуникацију, друштвене мреже окупљају велики број деце и младих. И док деца виших разреда основне школе са поносом истичу да свакодневно посећују друштвене мреже, чији су чланови, све је чешћа ситуација да се међу децом нижих разреда основне школе воде разговори о недавним активностима на „Фејсбу“ и другим друштвеним мрежама.

Социјално умрежавање одређује се као веза између појединаца или организација које имају иста или слична интересовања (Liebowits, 2007). Према резултатима ранијих, као и спроведеног истраживања чији ће резултати бити презентовани у овом раду, најзаступљенија друштвена мрежа међу децом и младима јесте Фејсбук (енг. *Facebook*). „Фејсбук је друштвена мрежа која омогућава стварање виртуелних заједница, при чему корисници могу да се повезују на основу различитих заједничких карактеристика“ (Радић Бојанић, 2009: 52).

Фејсбук је покренут у фебруару 2004. године као нека врста алтернативне студентске базе података. Творац Фејсбука, Марк Зукерберг (Mark Zuckerberg) студент на Харварду, проследио је информацију о новој друштвеној мрежи на имејл адресе свих својих колега. мрежа се постепено ширила и на друге универзитете у околини Бостона. Револуционарни корак догодио се у септембру 2006. године, када је Фејсбук постао отворен и доступан за сваку особу старију од тринаест година која има отворену имејл адресу.

Нова друштвена мрежа интегрисала је све претходне облике комуникације у нову мултимедијалну димензију. „Једном речју блоговање, четовање, имејловање повезани су низом опција за комуникацију: корисник са отвореним профилем (енг. *profile*) може да остави поруку на зиду (енг. *wall*), да размењује вести (енг. *news feed*), а својим виртуелним пријатељима (енг.

friends) да пише дуже или краће белешке (енг. *notes*), поставља фотографије или видео клипове...“ (Гордић Петковић, 2010: 157).

Без сумње се може рећи да је Фејсбук „мач са две оштрице“: отвара неслућене могућности комуникације, освежавања старих познанстава и стицања нових, али истовремено отвара наш приватни простор нежељеном оку.

Масовност употребе поменуте друштвене мреже, произилази, пре свега, од једноставности коришћења. Следећи добру навигацију сајта, корисници, а међу њима неретко деца, лако могу променити позадину, додати нове фотографије, омиљену музику, позивати и прихватити нове пријатеље. На фејсбуку деца имају могућност да траже нове пријатеље, „ћаскају“, игају игрице, решавају популарне квизове, додају музику и постављају садржаје које су сами направили.

Упркос изузетним предностима комуникација је неретко анонимна, заводљива, лажна, штетна, тенденциозна, манипулаторска, неморална, дискриминаторна, увредљива и ризична. Проводећи време на друштвеним мрежама, деца одлажу радне обавезе, што доводи до губитка личне продуктивности, осећаја кривице, негодовање других због неиспуњавања одговорности и обавеза.

Безбедност деце на мрежи

Никаква открића, никакав најредак, никаква знаошћ већ одавно не воде рачуна о томе да ли негде постоји једно несрећно дете.

Albert Einstein

Интернет деци и младима пружа фантастичне могућности за откривање, повезивање и комуницирање. Међутим, његова употреба може бити небезбедна и ризична по децу и по одрасле. Информације доступне путем мреже нису у потпуности подложне контроли, те њихова веродостојност и квалитет, у великом броју

случајева, може бити доведена у питање. „Свако може да објави било коју информацију на мрежи, будући да њена веродостојност и истинитост више не подлежу никаквој провери“ (Речицки, 2002: 235).

Лични подаци, фотографије, интересовања, материјал су који деца свакодневно остављају на својим профилима. Интернет пружа могућност анонимног, па чак и лажног представљања другима, што додатно умањује безбедност деце. Излагање гласинама, злонамерним порукама, комуникација са „пријатељима“ који се лажно представљају, злоупотреба личних података и фотографија доводе у питање сигурност и безбедност деце. „Ћаскање“ на друштвеним мрежама може бити веома опасно. Деца се на тај начин излажу разговору са непознатим, некада и одраслим особама, које имају зле намере. „С тога се никада не смеју давати подаци о идентитету, адреси становања, месту школе коју корисник похађа и сл.“ (Стајић, 2006: 159).

Markus Leaning у својој књизи *The Internet Power and Society*, истиче да интернет омогућава појединцима комуникацију и интеракцију, али истовремено нуди могућност, па чак и подстиче опозициону активност (Leaning, 2009).

У литератури се, као главни ризици употребе интернета међу децом наводе, излагање насилним и сексуалним садржајима, директна комуникација са особом која тражи непримерене односе, изложеност узнемиравајућим, непријатељским или непристојним електронским порукама, као и претерана изолованост детета услед пречестог и дуготрајног коришћења интернета. Насиље на интернету изражено је кроз примамљиве, скривено неморалне поруке, деструктивну пропаганду и огласе, дистрибуцију порнографије и „пиратских“ филмова, крађу информација (Стајић, 2006).

Насиље преко интернета односи се на сваку комуникацију на мрежи која може бити штетна како за појединца, тако и за опште до-

бро (Фландер, Крмек, 2006: 11). Према Гордани Фландер и Марији Крмек постоје две врсте насиља на мрежи: непосредни напад и напад преко посредника.

Непосредни напад се испољава када дете другом детету шаље узнемирујуће поруке, објављује приватне податке или неистину на чету, блогу или страници интернета, шаље узнемирујуће слике путем електронске поште, лажно се представља као друго дете и сл. Напад преко посредника најопаснија је врста насиља јер често укључује одрасле. Насиље преко посредника догађа се кад починитељ напада жртву преко треће особе, која тога најчешће није свесна.

Говорећи о насиљу на интернету Мирјана и Ратимир Дракулић као доминантне облике насиља наводе дечију порнографију, педофилију, коцкање и верске секте. Да су деца на интернету изложена ризичном понашању показује податак преузет из извора Међународне уније за телекомуникације, према коме је троје од четворо деце вољно да подели своје личне податке и податке своје породице у замену за какав производ или услугу, једно од петоро деце је мета педофила или насилника, 30% малолетних девојчица изјављује да су биле злостављане у чет собама, док само седам посто њих ту информацију подели са родитељима јер се плаши забране приступа интернету (www.surfusigurno.wordpress.com).

Истраживање спроведено у САД, које је укључивало децу узраста од 10 до 17 година показало је да је 19% деце на интернету било изложено сексуално непримереним порукама. Резултати истраживања Поликлинике за заштиту деце Загреба, спроведено 2005. Године, на исто питање даје податак по коме је 27% деце било изложено порукама са сексуалним садржајем на мрежи. Највећи проценат (67%) догодио се док су деца претраживала интернет. 7% деце добило је поруку са адресом на коју да се јаве, 25% порука стигло је на личну електронску пошту са непознате адресе, а 8% са адресе познате особе,

најчешће пријатеља. Трећина ове деце није никоме поверила своје искуство добијања порука сексуалног садржаја, а они који су се поверили најчешће су то чинили пријатељима (52%), родитељима (17%), док је 4% деце рекло некој другој одраслој особи, најчешће професору у школи (Буљан Фландер, Крмек, 2006).

У циљу спречавања излагања насиљу, одрасли, свакодневно треба да разговарају са децом о поузданим локацијама на интернету, које пружају квалитетне и корисне информације. Детету су потребни надзор и контрола, као и упућивање на правила за коришћење и употребу интернета и друштвених мрежа.

Корисне информације о сигурном и безбедном коришћењу интернета нуде сајтови:

- <http://www.kliknibezbedno.rs/>
- http://www.microsoftsr.rs/obrazovanje/pil/sigurnost/html/v_lapsen_oikeudet.htm
- <http://www.getsafeonline.org/>

На сајту www.microsoftsr.rs родитељи се упознају са начинима осигуравања и упознавања деце за безбедан приступ мрежи. Истиче се да је важно разговарати са децом о опасности коју носи обезбеђивање личних података на мрежи. Задатак и обавеза родитеља је и да науче децу да никоме не треба давати лозинку, чак ни добрим пријатељима. Деца треба да знају да је потребно да редовно мењају лозинку у циљу сигурности и безбедности. Деци треба објаснити да је интернет јавно место. Пре него што објаве информацију о себи (и другима), требало би да запамте да свако може да приступи тим информацијама, као и да је једном постављене информације тешко потпуно избрисати са мреже. Деца морају разговарати са својим родитељима о свим негативним искуствима на мрежи. Од посебне важности је да се родитељи и деца договарају о томе шта је деци дозвољено да раде на интернету, а шта није.

На сајту www.kliknibezbedno.com такође се могу наћи значајне и корисне информације које усмеравају на безбедно коришћење интернета. Неки од савета, који се путем овог сајта дају родитељима и деци су:

- Настојте да заштитите децу од непријатних искустава – покажите им како да заштите сопствену приватност и поштују приватност других.
- Научите децу да не одговарају на увредљиве поруке.
- Проверите умеју ли деца да блокирају пријем порука од одређеног пошиљаоца.
- Сачувајте увредљиве поруке, могу да Вам послуже као важан доказ.
- Будите у контакту са људима из околине Вашег детета – упознајте се са његовим друговима, њиховим родитељима.
- Научите дете да Вас обавештава о сваком искуству из виртуелног света које га забрињава.
- Уколико хоће на интернету да објаве своју слику или слику породице, школе, за то увек треба да имају сагласност родитеља.
- Људи који се срећу на интернету нису увек онакви каквима се представљају. Важно је научити децу да штите своју приватност, на исти начин као што се то ради у стварном свету.

Наведени сајтови могу бити квалитетан водич кроз сигурну употребу интернета, без страха од евентуалних опасности које свакодневно вребају мрежом. „Појединац који приступа интернету ангажован је у важним процесима доношења одлука о томе којој веб страни да приступи, које информације да прикупља, како да их евауира и даље користи“ (Лазаревић, 2007: 109) Помозимо деци да им избор сајтова и активности на мрежи буде квалитетан, сигуран и безбедан!

Методологија истраживања

У циљу верификације поменутих проблема, у новембру 2010. године, спроведено је мини истраживање у ОШ „Бановић Страхиња“ у Београду, са ученицима четвртог разреда. У сврху истраживања употребљена је дескриптивна метода. Анкетирано је 100 ученика, од чега 48 дечака и 52 девојчице.

Предмет истраживања: Предмет истраживања био је утврдити обим, сврху и безбедност употребе интернета деце млађег основношколског узраста, као и степен контроле ове дечије активности од стране одраслих.

Циљ истраживања: Циљ истраживања био је да се утврди у којој мери деца користе интернет, друштвене мреже, као и које активности реализују при посети веб странама. Резултати истраживања треба да укажу и на степен сигурности и безбедности деце на вебу, као и на који начин одрасли контролишу дечији приступ интернету и садржајима на глобалној мрежи.

Резултати истраживања

Добијени резултати истраживања биће презентовани кроз четири целине:

1. Обим коришћења интернета
2. Увид родитеља у дечије коришћење интернета, безбедност на мрежи
3. Сврха коришћења интернета деце млађег основношколског узраста
4. Присутност деце на друштвеним мрежама

Обим коришћења интернетa

Указати на време које деца проводе на интернету један је од циљева спроведеног истраживања. Резултати који презентују обим употребе интернета од стране деце, добар су показатељ и смерница наставницима да је неопходно

наставу и ваннаставне активности прилагодити савременом друштву као и потребама и интересовањима деце која одрастају у ери дигиталног доба.

Указује ли нам свакодневна употреба интернета на промене у организацији дечијег слободног времена? Ако наши ученици свакодневно употребљавају интернет и друштвене мреже, је ли задатак нас наставника да се и сами упознамо са могућностима, садржајима и активностима који су доступни на интернету? Може ли у таквим околностима настава и задаци који се свакодневно задају ученицима, остати непромењена и бити усмерена само на папир и оловку?

Одговори ученика који упућују на обим употребе интернета изложени су у Табели 1.

Табела 1. Време provedено на интернету у шоку седмице

Користим интернет...	
1. Сваки дан у току седмице	40% ученика
2. Два, до три пута недељно	30% ученика
3. Једном недељно	15% ученика
4. Не користим интернет	10% ученика
5. Ретко користим интернет	5% ученика

Анализом одговора добијени су следећи резултати.

Од укупно сто анкетираних ученика, четрдесет ученика наводи да интернет користи сваки дан у току седмице, тридесет ученика два до три пута у току седмице, 15 ученика наводи да интернет користи једном недељно, док десет ученика истиче да не користи интернет. Пет ученика није заокружило ни један од понуђених одговора. Као одговор на постављено питање наводе да интернет користе „ретко“ и најчешће када је то потребно за школу.

Истраживање које је почетком 2010. године спровело Министарство за телекомуникације и информационо друштво у оквиру пројекта

кта *Клигни безбедно*, презентује резултате по којима 57% испитане деце проводи мање од 5 сати на интернету током једне недеље. 21% испитаних ученика навело је да нема интернет код куће (истраживање је спроведено у 16 градова у Србији у којем је учествовало 509 ученика основних и средњих школа).

Осврнемо ли се на глобални ниво, значајни су подаци добијени на основу истраживања „ЕУ деца онлине“ (EU kids online), које је Европска комисија током 2010. године спровела у двадесетпет земаља Европске Уније. Истраживање је показало да млади на интернету проводе просечно 88 минута дневно (www.prosvetni.pregled.rs).

Осврт на спроведена истраживања потврђује све већу присутност деце на интернету, што нас додатно подстиче да се запитамо каква је улога одраслих у усмеравању деце при његовој употреби?

Увид родитеља у коришћење интернета, безбедношћ на мрежи

Безбедност деце на интернету једно је од главних питања које се поставља пред одрасле, родитеље, наставнике, али и друштво у целини. Превелика слобода деце да самостално „истражују“ могућности интернета, може имати негативне последице по сигурност и безбедност. С тога је један од циљева истраживања био да се укаже на опасности којима интернет може угрозити сигурност и безбедност деце, а потом да се освести тренутно стање о степену контроле дечије употребе интернета. Добијени подаци показатељ су и свесности одраслих о могућности злоупотребе и угрожавања дечије безбедности на интернету. Ови подаци важни су за наставнике јер школа, као значајно место у животу младих, треба да има водећу улогу у подршци деци и родитељима у развоју њихове дигиталне писмености и у упознавању са мерама заштите на интернету.

Одговори ученика који указују на контролу родитеља приликом употребе интернета презентовани су у Табели 2.

Табела 2. Контрола дечије употребе интернета

Приступ интернету ми је ограничен	57,7% испитаника
Приступ интернету ми је неограничен	42,22% испитаника
Родитељи увек знају када сам на интернету	77,7% испитаника
Родитељи не знају увек када сам на интернету	22,2% испитаника
Родитељи увек знају када сам на некој од друштвених мрежа	80,7%
Родитељи не знају када сам на друштвеној мрежи	19,3%

Од укупно деведесет ученика који користе интернет, 52 ученика (57,7%) има ограничен приступ, док 38 (42, 22%) ученика наводи да им је приступ интернету неограничен. Охрабрује податак да 77,7% ученика (70 ученика, од 90 ученика који су навели да користе интернет) истиче да им родитељи УВЕК знају када су на мрежи. Ипак, не тако мали проценат, 22,2% ученика даје негативан одговор.

Према истраживању Министарства за телекомуникације и информационо друштво, 31% испитаника изјавило је да њихови родитељи не знају о њиховим активностима на интернету.

Студија „ЕУ деца онлине“ укључује и родитеље као испитанике. Према њиховим одговорима, 32% родитеља је одговорило да деци не дозвољавају учешће на друштвеним мрежама, а 20% њих стално надзире своју децу при приступу мрежи, док половина испитаних родитеља не забрањује деци да креирају профиле на друштвеним мрежама.

Важан показатељ безбедности деце може бити и податак о томе колико су родитељи упознати са дечијим коришћењем друштвених мрежа, као и да ли контролишу или не. Да роди-

тељи увек знају када су на некој од популарних друштвених мрежа позитивно је одговорило 46 ученика (80,7%), док је негативан одговор навело 11 ученика, од 57 ученика који имају профил на друштвеним мрежама (19,3%).

Податак који такође покреће питање сигурности деце на друштвеној мрежи садржан је и у резултатима последњег питања на анкетном упитнику. Висок проценат ученика (91,22%) наводи да за пријатеље на друштвеној мрежи позива и прихвата само децу коју познаје. Проценат оних који склапају пријатељства и са непознатим особама (8,77%) још једном нас подсећа да се дечије путовање кроз виртуелни свет мора контролисати и адекватно усмеравати, а све у циљу безбедности и сигурности наше деце.

Сврха дечијеј коришћења интјернетја

Активности које деца реализују на интернету показатељ су квалитета слободног времена и времена које интернет данас неминовно „узима“ деци. Да ли дете седа за рачунар са одређеном сврхом? Може ли само себи поставити циљ и границу претраге у мору информација и страница које су на интернету доступне? Истраживање је спроведено са идејом да се укаже колико квалитетно деца проводе време на интернету. Добијени резултати треба да подстакну наставнике и родитеље да деци предложи корисне и интересантне садржаје и тиме умање могућност некавалитетног времена на мрежи.

Резултати истраживања који нам дају податак о дечијој активности на мрежи изложени су у Табели 3.

Анализом резултата истраживања издвајају се активности и садржаји који су за децу најинтересантнији на интернету. Ученици су оценом од 1 до 5 означаавали садржаје које најмање / највише користе на интернету. Оцена 1 означава да ученик никада или најмање реализује одређену активност на интернету, док оцена 5 да је то активност коју дете најчешће реализује.

Табела 3. Сврха коришћења интјернетја од сјране деце

	5	4	3	2	1
Слушам музику	36,6%	8,88%	12,22%	5,5%	33,3%
Гледам цртане филмове	11,11%	3,33%	12,22%	16,6%	56,66%
Играм игре	50%	13,33%	14,44%	12,22%	10%
Учим и тражим образовне садржаје	25,55%	18,88%	12,22%	13,33%	31,11%
Читам књиге	3,33%	6,67%	5,56%	8,89%	67,78%
Проводим време на некој од друштвених мрежа (Facebook, My Space...)	31,11%	10%	5,56%	3,33%	50%

Уочавамо да ученици у највећем проценту на интернету играју игрице (50%, оцена 5, 13, 33% оцена 4, а само 10% оцена један). Охрабрује податак да велики проценат ученика интернет користи у образовне сврхе (25, 55% оцена 5 и 18, 88% оцена 4). Верујемо да томе доприносе и захтеви савремене наставе која све више користи интернет као образовни медиј. Ипак, висок је проценат ученика који су за поменућу категорију навели ниске оцене, 13, 33% оцену два и чак 31, 11% оцену један. То указује да се интернет још увек недовољно користи за потребе наставе и образовања, уколико као кориснике наводимо ученике. У прилог томе иде и податак да само 3, 33% ученика истиче да на интернету чита књиге, док 67,77% ученика ову категорију оцењује најнижом оценом.

Поред играња игрица и коришћења интернета у образовне сврхе, ученици највише времена проводе на друштвеним мрежама (31,11%

оцена 5, и 10% ученика оцена 4). Као охрабрујући податак може се узети чињеница да 50% испитаних ученика овој категорији даје најнижу оцену.

Према истраживању „Кликни безбедно“ деца најчешће користе интернет за забаву, углавном „чет“ (14%), гледање спотова (16%), док 12% ученика претражује интернет без претходног плана. Поред ажурирања свог налога на друштвеним мрежама (18%) и играња игрица (17%), мањи број испитаника је изјавио да интернет користи када жели да сазна нешто више о одређеној теми (16%). (<http://www.kliknibezbedno.rs/>)

Присушност деце на друштвеним мрежама

Заступљеност деце на друштвеним мрежама отвара питања новог начина комуникације, дружења и упознавања вршњака. Она показује и нова интересовања данашње деце, утиче на формирање друштвених и интерперсоналних односа, формирање навика и организације слободног времена. Императив треба ставити и на безбедност и сигурност деце на друштвеној мрежи. Колико су деца упозната са могућношћу злоупотребе личних података и опасности виртуелног разговора са непознатим особама? Табела 4. Показује резултате истраживања који говоре о присутности деце на друштвеним мрежама.

Табела 4. Присушност ученика на друштвеним мрежама

Само Facebook	77,19%
Facebook и My Space	1,75%
Facebook и Twitter	3,50%
Facebook и Skype	3,50%
Facebook и Yo Me	5,26%
Facebook, My Space, Twitter, Skype	1,75%
Skype	3,50%
Skyp и G-mail	3,50%

Из наведеног се може закључити да 63,33% ученика има отворен профил на некој од друштвених мрежа (57 ученика, од 90 ученика који су навели да користе интернет) док друштвене мреже не користи 33 ученика. (36, 67%). Издваја се податак да чак 53 ученика од 57 ученика који су чланови друштвених мрежа (92,98%), има профил на фејсбуку. Од тога 9 ученика има профил на фејсбуку и члан је још неке од друштвених мрежа (My Space, Skype, Twiter итд.).

Резултати су показали да 14,49% ученика има профил на две друштвене мреже, док један ученик наводи да је члан чак четири друштвене мреже. Као активности на друштвеним мрежама деца наводе играње игрица, дописивање са друговима, четовање, слушање музике... Играње игрица доминира у односу на остале активности. Ученици наводе и да се дописују са пријатељима и четују, постављају фотографије и видео снимке, слушају музику.

Истраживање Министарства за телекомуникације показује да Facebook налог има 73% испитаника док њих 21% има отворен налог на другој популарној мрежи за дружење MySpace.

Добијени подаци наглашавају промену у начину дружења и комуникације данашње деце и младих у односу на време пре петнаест-двадесет година. Ако је ово само почетак нове комуникације и новог вида дружења, шта је то са чиме ћемо се сусрести у скорој будућности? Наша деца ће са лакоћом прихватити новине, јер то је свет у коме одрастају. Са друге стране, одрасли, као „дигиталне придошлице“ имају задатак да иду у корак са временом, да се информишу о могућностима, добрим и лошим странама савремених технологија и као такви буду извор информација за своју децу.

Закључак

Интернет као нови информационо-комуникациони медиј све је присутнији и међу децом нижег школског узраста. Иако садржи неисцрпне образовне потенцијале, и стога се све више користи у настави и за потребе наставе, интернет се пред децу ставља и као изазов за „улазак“ у један нови свет – виртуелни свет. И баш као што децу усмеравамо и водимо кроз изазове и могућности реалног света, неопходан је, и обавезан задатак одраслих, пре свега родитеља, а потом и наставника, да децу усмеравају на сигурне путеве и у новом, виртуелном свету.

Сprovedено истраживање показује да је интернет, као и друштвене мреже, све више предмет интересовања деце и младих. Слушање музике, гледање филмова, дружење, дописивање, забава, видео игре задржавају децу на интернету. Резултати истраживања су показали да су деца свакодневни корисници интернета, као

и да им је приступ у највећој мери ограничен и под надзором одраслих. Ипак, незанемарив је проценат испитаника који наводе да имају неограничен приступ интернету, који није УВЕК под надзором одраслих. Доминира податак да је играње видео игара најраспрострањенија активност коју деца реализују на интернету. Отварање профила и присутност на друштвеним мрежама креира један нови вид дружења и комуникације међу децом и младима. Интензиван развој интернета и друштвених мрежа умногоме утиче на креирање навика, интересовања и понашања деце и младих. Креира ли се тиме и нова улога родитеља, наставника и свих одраслих одговорних за васпитање младих? Поставља ли се пред одрасле задатак да и сами „истражују“ интернет и друштвене мреже, како би осигурали безбедну и сигурну употребу. Информишући себе стварамо квалитетну и сигурну основу информисања деце.

Литература

- Банђур, Вељко и Поткоњак, Никола (2006). *Истраживачки рад у школи, акциона истраживања*. Београд: Школска књига.
- Бјукенен, Марк (2010). *Нексус: друштвене мреже и теорија малог света*. Смедерево: Хеликс.
- Буљан Фландер, Гордана и Крмек, Марија (2006). *Насиље преко интернета*. Загреб: Поликлиника за заштиту деце града Загреба, Полицијска управа Загребачка.
- Гордић Петковић, Владислава (2010). Фејсбук - комуникација са хиљаду лица, *Норма*, Сомбор: Педагошки факултет, бр.2, стр 155-162.
- Дракулић, Мирјана и Дракулић, Ратимир (1999). *Деца и злоупотреба интернета*. Београд: Југословенски комитет правника за људска права.
- Жиропађа, Љубомир (2007). Дете и компјутер-очекивања и стрепње родитеља, *Насиља и васпитање*, Београд, бр.1, стр. 66-75.
- Куба, Ли и Кокинг, Џон (2004). *Методологија израде научног текста*. Превод са енглеског Мирјана Кукаљ. Подгорица: Цид и Бањалука: Романов.
- Лазаревић, Душанка (2007). Образовање младих за коришћење информација са интернета- ослонци у развоју критичког мишљења. *Насиља и васпитање*. Београд, бр.2, стр.109-118.
- Leaning, Marcus (2009). *The Internet, Power and Society: Rethinking the power of the Internet to change lives*. Oxford: Chandos Publishing.

- Liebowitz Jay (2007). *Social networking: The essence of innovation*. Lanham (Md.). Scarecrow Press
- Мандић, Данимир и Ристић, Мирослава (2005). *Практикум из информатике и образовне технологије*. Београд: Медиграф.
- Prensky, Marc (2005). Дигитални урођеници, дигиталне придошлице, *Едуоинт* Преузето, 5. фебруара 2011. са сајта: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3>
- Речицки, Жан и Гиртнер, Жак-Лик (2002). *Деце и компјутер*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радић Бојанић, Биљана (2009). Електронска комуникација 2.0 Facebook као виртуелна заједница. *Култура*. Београд: Завод за проучавање културног развика, бр.124, стр 51-60.
- Стајић, Љубомир и Мијалковић, Саша (2006). *Безбедносна култура младих*. Београд: Драганић.
- Curran, Kevin (2009). *Understanding the Internet: a glimpse into the building blocks, applications, security and hidden secrets of the Web*. Oxford: Chandos Publishing.
- <http://www.getsafeonline.org/>
- http://www.microsoftsr.rs/obrazovanje/pil/sigurnost/html/v_lapsen_oikeudet.htm
- <http://www.microsoftsr.rs/obrazovanje/pil/sigurnost/html/etusivu.htm>
- <http://www.mingl.org/osvrt/index.php/2008/06/30/drustvene-mreze-na-internetu.html>

Summary

Nowadays children and the young, from kindergarten to the university age, are the first generation growing up with the new technology. Video games, email, mobile phones and direct exchange of messages are the integral part of their life. Computer, dominantly the Internet has a great influence on a child, his/her interests and creating children's free time. The appearance of social network and video games, have without any doubt changed the habits of children. There are more and more frequent questions among the children: "Are you on the Facebook?", "Do you skype?", face us with the fact that the Internet and social network are the most popular medium not only among the young, but also among the children of the lower school age.

In this paper, the accent is on the issue of influence the Internet and social networks on children of lower school age. Pointing at the popularity of social network among children, activities which children realize at the Internet, the degree of control on approach to the Internet by the adults, as well as security and safety of children on the global network, theoretical frame, completed by the results of the research done in November 2010 among the lower grades students of the primary school "Banovic Strahinja" in Belgrade. The descriptive method was used for the aim of the research. 100 students were interviewed, 48 boys and 52 girls. The aim of the research was to determine in which extent the children use the Internet and social network, as well as which activities are realized when visiting web pages. The results of the research have the aim of pointing at the degree of safety and security of children at the WEB, as well as in which way the adults control children's approach to the global network.

After completing the questionnaire, there are some results in favour of greater dominance of the Internet in the children's world and they demand from the adults to be active participants in directing children when using the Internet, so that they can enable safe and secure approach to the contents on the Internet.

Key words: child, the Internet, social network, safety.

Оригинални
научни рад

mr Edita Klimenta¹

ОШ „Stefan Nemanja“, Novi Pazar



Utilizing sitcoms to provide insight into British culture

Summary: In this work we summarize our experience and ideas about using television situational comedies, also called sitcoms, in the classroom. Sitcoms could be incorporated into the classroom in many ways in order to help developing listening skills, freer oral and written language production and also to familiarize students with the culture of the target language. The basic idea is that sitcoms could be very useful in providing foreign language learners a good insight into the culture of the target language. In order to investigate the idea, a research was conducted, based on tracing students' Facebook activity for a week after the experimental watching of *Only fools and horses* sitcom took place at school. The aim of this research was to find out to what extent sitcoms influence the process of learning new language items. The research findings show that sitcoms effectively influence the process of learning English language. Students' motivation whilst and after the experimental lesson, the number of students who spent a part of their free time communicating in English and using the language items that had been taught, confirm that having sitcoms as a teaching tool could be very useful, productive and efficient.

Key words: culture, humour, situational comedy, teaching.

Introduction

Providing the insight into the elements of British culture has become an integral part of almost every English language course book. Students can easily become familiar, depending on their language level, with British traditional meals, clothes, school system, as well as with geographical, political, historical, and other issues of the country and the target language. Nowadays,

many course books come along with educational DVDs so that students can gain additional knowledge in the subject matter through multimedia and authentic materials.

Unfortunately, many students do not like using books and they avoid learning. Dedicated teachers will certainly try to find ways to make students become interested in what is being taught, in our case in studying the culture and civilization of the target language.

¹ edita.klimenta@live.com

Using sitcoms in the EFL classroom could be one of those ways. If they are:

1. carefully chosen,
2. introduced as a surprise to students, and
3. a rich well of the language and the culture as well,

then they will certainly meet the teaching goals for that class – more students will be animated during the class, they will be interested in watching the comedy, and with well organized exercises students will learn many new items of the language.

And that was the main purpose of this research – finding out to what extent these three variables influence the process of learning English language and culture.

In order to introduce and present the idea of using sitcoms in language teaching, we offer the lesson plan overview, showing some ways of exploiting the sitcoms in the language classroom. The research findings will be presented after the lesson plan. The research was held with 8th grade students in the Primary school “Stefan Nemanja” in Novi Pazar.

Benefits of using sitcoms as a tool in the classroom

Many UK comedy TV shows, called sitcoms, based on typical British humour have become popular all around the world, and have been a rich source for export and representation of British culture. Undoubtedly, there is an amount of rich linguistic and cultural resources that reside in sitcoms. Sitcoms are exploitable for many reasons. They offer a range of daily pictures of British society, political, behavioural and all other events, and introduce British culture and civilization to students.

An episode usually lasts about 30 minutes, so students will not get bored. Situations are often universal, characters from sitcoms exist all over

the world, but they all have some unique British characteristics. And again, sitcoms provide us with authentic English. In a comparison with authentic materials, such as the sitcoms are, videos that are designed for the classroom usually lack a crucial elements – the speech is often slow, the situations are banal and unrealistic, etc. By using sitcoms as a tool in the classrooms, teachers provide their students with real English, spoken by real English speakers in realistic situations. At the beginning, students might have trouble with grasping the meaning, but as in every real situation outside the classroom, there are parts of communications that are not verbal, so students can see gestures and facial expressions, which can help them understand the spoken words that are unknown to them. Moreover, watching British sitcoms students will often be exposed to different varieties of English language, which can help them become familiarized not only with the Received Pronunciation but also with pieces of English slang. For example, by “spending time” with Del Boy from *Only fools and horses* students will no longer be surprised, nor confused, whenever they hear somebody speaks Cockney.

Everybody enjoys watching sitcoms because they are funny. Thanks to humour, which is highly motivating and creates a positive classroom atmosphere, British sitcoms have positive effects on learning.

Depending on the situation, sitcoms may be a valuable tool for teaching, or at least for introducing the elements of British culture, by describing the British class system, religion and gender issues, politics, regional differences throughout the UK, etc. Non-native students will also notice the clothes people wear, the furniture in their rooms, the colour of the walls, the food they eat, etc. Students like to see how British people live, how they spend their free time, how they communicate with their neighbours, etc. Undoubtedly, they like to see something new about the British cul-

ture that they did not know before, and something that differs from their own culture. The more they know about the British culture, the wealthier their knowledge in the language will be.

Every teacher should consider the methodological and communicative objectives he or she wants to achieve in order to use sitcoms in the classroom. Given activity must be designed to fit both linguistic and cultural goals. In that sense, whenever students are amused and entertained during the activity, teachers are achieving the main goal, which is to encourage and motivate students and help them communicate in the target language.

It is the fact that whenever somebody enjoys watching some sitcoms he or she gets familiarized with the tunes of the opening and closing themes. Therefore, we decided to exploit these themes in the language classroom. In this work, the opening and closing themes from *Only fools and horses* sitcom are used as an example.

Beside the elements of the show, the lyrics from both themes contain references to elements of British culture and London slang as well.

In order to introduce and present the idea of using sitcoms in language teaching, we offer the lesson plan overview, showing some ways of exploiting the sitcoms in the language classroom. The research findings will be presented after the lesson plan overview. The research was held with 8th grade students in the Primary school "Stefan Nemanja" in Novi Pazar.

Lesson plan overview – "Only fools and horses"

Day 1: Having asked the students to write words which will describe an ordinary Englishman, we noticed that their picture was pretty "black and white". The description went from picturizing somebody who is cold and arrogant to somebody who is sophisticated and polite. The most com-

mon opinion among the students was that English people are cold, arrogant, beer-drinking, sarcastic, classy, gentlemen, sophisticated, charming, educated, polite, dressed appropriately, and finally, they possess a good sense of humour.

After mentioning the last one, the rest of the class immediately started to recall the names of characters who acted in some famous British television sitcoms² like *Only fools and horses*; *Black adder*; *Men behaving badly*; *The Monty Pythons*; etc. We were surprised not only by the very fact that they have watched these sitcoms, but also by hearing them saying famous phrases from these sitcoms:

- Lovely Jubbly!
- He who dares, wins!
- This time next year, we'll be millionaires!
- He who dares Rodney, he who dares.
- Cushty!
- Mum said to me on her deathbed...
- You Wally!
- Cosmic! Cos-bloody-mic!
- Au contraire Rodders.
- Baldrick, I have a very, very, very cunning plan.
- Something is always wrong, Balders.

Being overwhelmed with the positive atmosphere that aroused during the class that day, at home we started to google for some teaching materials based on *Only fools and horses* sitcom. The BBC quiz³ popped up and it appeared to be very interesting so we decided to use it for our next class with the same students. Students were overjoyed, and to be honest, they scored better results than we could expect.

2 Situational comedy, also called sitcom, is a humorous television drama based on situations that could arise in everyday life.

3 Unknown author. Only Fools and horses quiz. <http://www.bbc.co.uk/comedy/onlyfools/quiz/>. 15 April 2011.

The same day, while checking out the Facebook account, the one we use for teaching purposes, we noticed that some students had changed their usernames and profile pictures. Some of them were Rodgers, some of them were Del Boy, Tony, Cassandra, Black Adder etc. Mr. Bean was there, too. They even posted video clips from the above-mentioned sitcoms. What surprised us the most were their comments – they were written in English.

Something made students so interested in watching and re-watching these sitcoms at their homes, and thus involving them in an unconscious language acquisition. What was it? The answer is - British humour.

Day 2: Next day, at the beginning of the lesson, students were given the lyrics of the opening theme but with many unwritten words. Their first task was to fill in the blanks while listening to the song. After checking the correctness of their words, an interesting conversation arose, based on only two lines from the lyrics.

The first line of the opening theme includes a verse "*stick a pony in me pocket*". When they were asked to find out if there was anything unusual written in that line, some students mentioned that they had noticed the word *me* but they were already familiar with Del Boy's pronunciation, so they explained it as his way of saying the word *my*. Their explanation was acceptable so we moved on to the second unusual thing from the line. One student asked how could a pony be stuck in a pocket, even though it is the small one. Others offered their ideas, the most interesting was that it might be a pony toy, but they noticed it themselves that the text would be meaningless in that case. Students were unsurprisingly very interested to hear that the real meaning of *a pony* is *25 pounds sterling* in London slang. An interesting question followed after adopting the new meaning of the term. Students asked: "If a pony is 25 pounds sterling, then what their word for 50 or 100 pounds is?"

Could it be a mustang or any other big horse"? We all laughed at the joke, which was in the manner of the sitcom itself. By watching the sitcom, students unconsciously adopted British sense of humour and started to behave in the same manner, and became the creators of many humorous situations during the class. It is panegyric that they made humour using the target language.

In the last part of the song there was a verse "*....why do only fools and horses work*". Students themselves found out that it reflected Del Boy's point of view about life. He was the one who thought that only fools and horses work for a living, and that's why he was always cheating, dealing and wheeling, trying to become rich with his suspicious deals. And then students mentioned some of his famous catchphrases about it: "He who dares, Rodney, he who dares wins!" and "Next time this year we'll be millionaires!"

The closing theme was used in the same way. After filling in the blanks, we started a talk about the theme. Students were able to understand that this theme was describing Del Boy's way of living, and the goods he was specialized in: selling cracked ice in half prize, miles of carpet tiles, TV's, David Bowie LP's, gold chains, etc. All the trade was with no money back and no guarantee.

Nevertheless, there were some words they did not understand. And again they were interested to hear that "*a mush*" is the slang for a man whose name is unknown, that "*Shepherds Bush*" is a west London's district and that "*Hooky Street*" is not the real name of the street in London but the slang for streets where stolen and illegally obtained goods are sold. Students immediately attached the saying "God bless Hooky Street" to Del Boy, as well as other expressions from the text, like "C'est magnifique Hooky Street", since they had already noticed his humorous and ridiculous efforts to be classy and sophisticated.

Seeing that students were making mockery of Del Boy's life, it was obvious that beside its lan-

guage and cultural weight, this sitcom has also the pedagogic one, because it sends a message about the importance of being honest, sociable, not doing illegal jobs, to be a good sibling, a parent, a friend. Due to the students' reaction and comments, we did not have to worry about any undesirable effects that this sitcom might have on their behaviour in the future life.

Students left the class continuing their conversation in English, looking happy and content. Some of them were singing the song that has been dealt during the class. There was neither boredom nor dissatisfaction on their faces as they were leaving.

Research methodology

The aim of this research was to find out to what extent sitcoms influence the process of learning new language items.

Tasks in the research were:

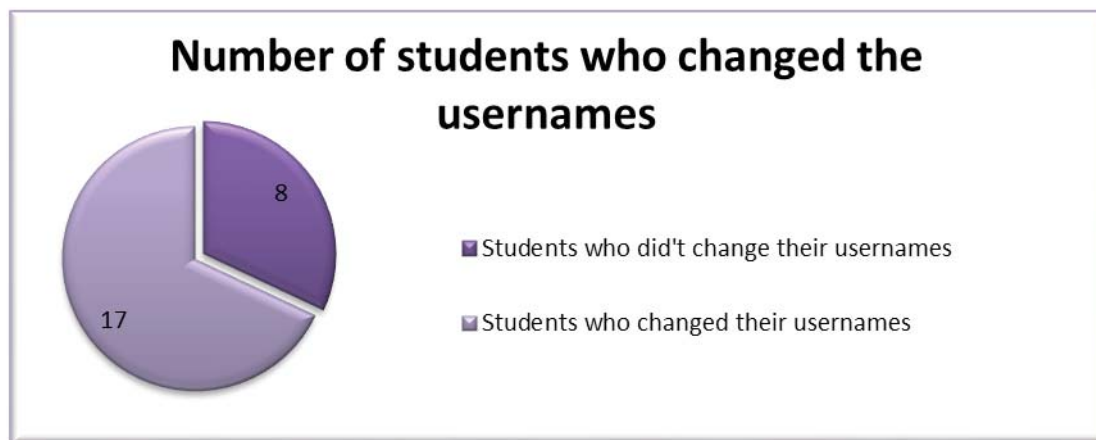
- To perform the watching of *Only fools and horses* sitcom at school as a stimulation for further language activities,
- To trace students' Facebook activity for a week after in order to:

- To note how many students have changed their own usernames into the names from the watched sitcom,
- To note how many students have written something about the sitcom,
- To note how many students have shared video clips from the watched sitcom,
- To note how many students have used the language items from the sitcom in the comment or status fields.

Hypothesis in the research was that using sitcoms in the language classroom effectively influences the process of learning English language.

That effectiveness was measured according to the degree of students' interests in using the subject matter after school. Supposing that almost every student uses Facebook in their free time, we decided to trace their Facebook activity for a week after the initial watching took place, assuming that they might mention something about the sitcom.

Among the twenty-seven students in the class that had been involved in watching *Only fools and horses* sitcom, fifteen of them changed their Facebook usernames into the names of the characters from the sitcom (*Graphics 1*). Some of them



Graphics 1. Number of students who changed the usernames

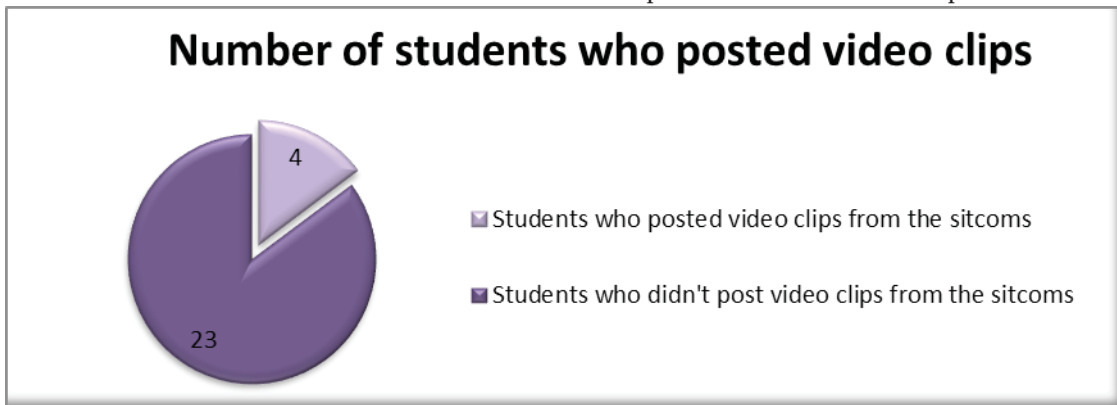
were Rodgers, some of them were Del Boy, Tony, Cassandra. A few of them even used the names from other famous sitcoms, like Black Adder and Mr. Bean.

According to this, we could say that students did not just put away their schoolbags and went on with their usual “everything-but-the book” activities at home. It was expected that the great many of them would spent some time using Facebook and maybe writing their comments about the sitcom, but we did not expect changing their own usernames and making the positive atmosphere about it among their contacts which wrote the comments. A few students even posted video clips with their favourite scenes from the above men-

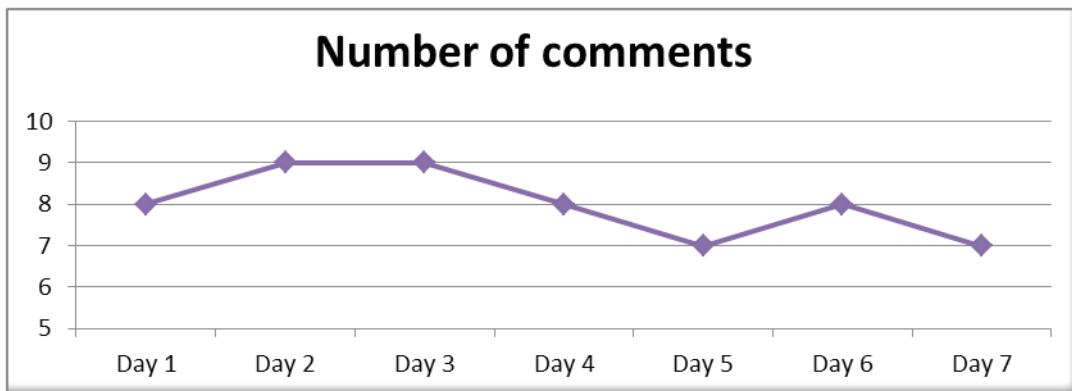
tioned sitcoms, giving additional opportunities for others to comment (*Graphics 2*).

What surprised us the most were the students' comments – almost each of them was written in English. Tracing their Facebook activity for one week, we found fifty-six comments written by the mentioned students, not counting the comments written by others. It was noticed that eighteen students participated in those fifty-six comments.

Graphics 3 shows that the interest among the students varied from seven to nine written comments a day, and that after the Day 6 that number started to decline. These results were expected, since we all know that it is very hard to keep their interest on one topic.



Graphics 2 - Number of students who posted video clips from the sitcoms



Graphics 3. Number of written comments

It is interesting to mention that one student's comment included some of the words and phrases learned during the experimental lesson. The student commented his friend's status sentence:

A friend's status: *Doing my homework.....*
(written in Serbian language)

The student: *Why do only fools and horses work :))))*. (written in English language)

Summarizing the research findings, we can say that:

- fifteen of twenty-seven students changed their Facebook usernames into the names of the characters from the sitcom;
- four students even posted video clips with their favourite scenes from the above mentioned sitcoms;
- fifty-six comments were written by the mentioned students, not counting the comments written by others;
- eighteen students participated in those fifty-six comments;
- The interest among the students varied from seven to nine written comments a day;
- One student's comment included some of the words and phrases learned during the experimental lesson.

The research results confirmed our hypothesis that using sitcoms in the language classroom effectively influences the process of learning English language. Students' participation during the experimental lesson, their motivation whilst and after the lesson, as well as the number of students who spent a part of their free time communicating in English and using the language that had been taught, show that having sitcoms as a teaching tool could be very useful, productive and efficient. The usage, productivity, and efficiency are proved if used sitcoms are carefully chosen, and if they

provide enjoyment with a language, cultural and pedagogical value.

Conclusion

A positive atmosphere in the classroom has been the field of interests among many researchers for decades. Many works have been written about the negative effects of anxiety on student's learning. In the sense of trying to avoid anxiety, television sitcoms can be very useful tool in the English classroom. They can also help students in improving their language skills. They can create a motivating and relaxing learning environment in which students learn not just English words but also native English speaking sounds and patterns, humour and British culture as well. Sitcoms allow a very rich insight into the elements of British culture, which was the main idea of this work. Sitcoms could be used in many ways, depending on its plot and the teaching purposes.

This paper demonstrates the idea of using sitcom's music, concretely - the opening and the closing theme of *Only fools and horses* sitcom as a way of providing students with the insight into the British culture or, at best, as a way of enriching their knowledge about British culture. Besides the research findings, this paper offers an overview of the lesson plan for exploiting opening and closing theme from the mentioned sitcom.

The lesson plan described in the work appeared to be very efficient. After the bell rang, students left the classroom singing the lyrics from the used themes, obviously motivated and looking content with the subject matter they had been exposed to. At their homes they continued to watch the sitcom, and thus proceeded to adopt the knowledge about English language and the culture, as well.

The research was based on tracing students' Facebook activity for a week after the watching of *Only fools and horses* sitcom took place at school.

During one week, we found fifty-six comments regarding the sitcom, written by the mentioned students, not counting the comments written by others. We counted that eighteen students participated in these fifty-six comments.

Their comments included some of the words and phrases learned during the experimental lesson.

The interest among the students varied from seven to nine written comments a day. After

the Day 6 that number started to decline. These results were expected, since we all know that it is very hard to keep their interest on one topic.

Therefore, we recommend frequent watching of sitcoms at school, maybe once a week or once a fortnight, so that students could learn more about British culture in a way that is more interesting and amusing than just using the course book.

References

- Leaney, Cynthia and Strange, Joanna (1988). *Video in Action*. Bell Educational Trust.
- Miro, Amber (1988). *Evaluating Video*.
- <http://skyscraper.fortunecity.com/networking/68/edtech/amber.html>. 27 April, 2011.
- Shareman, Jane (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Tudor, Ian. (1987). "Video as a Means of Cultural familiarization." *System*, 15 (2).
- Walker, S. (1997). Video for young learners.
- <http://skyscraper.fortunecity.com/networking/68/edtech/aisha2.html>. 27 April, 2011.

мр Едита Клименџа

ОШ „Стефан Немања“, Нови Пазар

ИСКОРИШЋАВАЊЕ ХУМОРИСТИЧКИХ СЕРИЈА У ЦИЉУ СТИЦАЊА УВИДА У БРИТАНСКУ КУЛТУРУ

Пружање увида у елементе британске културе постао је интегрални део скоро сваког уџбеника енглеског језика. Ученици се могу лако упознати, у зависности од њиховог нивоа познавања енглеског језика, са британском традиционалном кухињом, одећом, школским системом, као и са географским, политичким, историјским и другим карактеристикама земље и језика који уче. Данас се у склопу многих уџбеника налази и ДВД тако да ученици добијају и годашно знање путем мултимедија и аутентичних материјала.

Нажалост, многи ученици не воле књиге и избегавају учење. Посвећени наставници ће сигурно покушати да пронађу начине како да заинтересују ученике за оно што им предају, у нашем случају за културу енглеског језика.

Упошребом британских шелевизијских серија, познатијих под називом ситкоми, може бити један од тих начина. Уколико су оне пажљиво одабране, упошребљене као изненађење за ученике, уколико су бољаше и језиком и културом језика који се учи, онда они сигурно могу испуниши наставне захтеве и циљеве тог часа. Више ученика ће бити анимирано током часа, гледање комедије биће им занимљиво, и пуштем добро орјанизованих задатака они могу научиши пуно нових ствари.

Ситкоми могу бити коришћени у учионици на многу начина како би допринели развијању језичке вештине слушања, слободнијој усменој и писменој продукцији, и између осталог, упознавању ситуација са културом језика који уче. Основна идеја је да ситкоми могу бити бољи извор за пружање увида у културу језика који се учи.

То је и главна сврха овог истраживања – испитати у којој мери гледање британских ситкома може утицати на учење енглеског језика и културе.

У циљу презентовања идеје о употреби ситкома у настави језика, у раду је осим истраживачког дела дат и план наставног часа где су приказане неке идеје како ситкоми могу бити искоришћени у настави енглеског језика. Британски ситком „Мућке“ је био основа истраживања и дата је идеја како само уводна и завршна шлица као и текстови шлице може бити успешно искоришћен у настави енглеског језика. Истраживање је сироведено са ученицима осмог разреда Основне школе „Стефан Немања“ у Новом Пазару.

Како бисмо истражили поменути идеју, сироведено је истраживање засновано на праћењу Фејсбук активности ученика недељу дана након одржаног експерименталног часа током којег су ученици гледали британски ситком „Мућке“. Циљ истраживања је био да се утврди колико ситкоми утичу на процес усвајања нових језичких целина.

Сумирајући налазе истраживања, можемо рећи да:

- петнаест од двадесет седам ученика је променило своје корисничко име на Фејсбуку и ставило неко од имена ликова из ситкома коју су гледали;
- чак четвори ученика је пошавило видео снимке са својим омиљеним сценама из одгледаних ситкома;
- десет и шест коментара је написано од стране поменутих ученика, не рачунајући коментаре написане од стране других;
- осамнаест ученика је учествовало у тих десет и шест коментара;
- интересовање међу студентима је варирало од седам до девет написаних коментара на дан;
- један студент је свој коментар написао упошребљавајући неке од речи и фраза научених током експерименталног часа.

Резултати истраживања показују да ситкоми ефикасно утичу на процес учења енглеског језика. Иако је потребно сровести више истраживања у овој области, показало се да британски ситкоми могу имати позитиван утицај на извођење наставе енглеског језика. Мотивација ученика за време и након експерименталног часа као и број ученика који су провели своје слободно време код куће комуницирајући на енглеском језику и користећи језичке образце поменути током часа, потврђују да употреба ситкома може бити веома корисна, продуктивна и ефикасна.



др Радивоје Кулић¹, мр Игор Ђурић
Учитељски факултет, Лепосавић
Филозофски факултет, Косовска Митровица

**Кратки научни
прилог**

Функционална писменост у концепцији базичног образовања и васпитања



Резиме: Остваривање функционалне писмености и основног образовања одраслих један је од императива времена у коме живимо. Без обзира на континуирано мењање и осавремењивање тог концепта, функционална писменост и основно образовање одраслих у основи подразумева стицање знања, вештина и вредности које сваком појединцу омогућавају „контролу сопствене животи“, обављање основних грађанских дужности и решавање различитих проблема на послу, у породици и у друштвеном животу уопште. То није изван оквира базичног образовања, најчешће схваћеног као обавезно образовање, али не ретко усмереног и на стицање професионалних вештина како би се у још већој мери указало на потребу његове функционализације.

Кључне речи: функционална писменост, основно образовање одраслих, базично образовање.

Уводна разматрања

Теоретичари у подручју образовања одраслих одавно показују појачан интерес за проучавање писмености и основног образовања одраслих као значајног хуманистичког и цивилизацијског питања. Они су сагласни у томе да досадашњи резултати у подручју основног образовања одраслих нису дали очекиване резултате, мада се не споре успеси у појединим деловима света у остваривању концепта функционалне писмености. Идеја водила у свим овим радовима је мисао да неписменост није само питање

статистике, него, пре свега, проблем основних људских и грађанских права, формално загарантованих у уставима свих друштвених заједница савременог света. Без писмености и основног образовања одраслих није могуће обезбедити кооперативну улогу појединца у животу ужих и ширих друштвених заједница, што треба да буде један од значајних циљева сваког друштва које жели да афирмише демократске вредности и идеале.

Међутим, прокламовано „право на писменост“, које ни у ком погледу не би смело бити спорно, још увек у многим деловима света није у потпуности остварено или је, још тачније ре-

¹ radivoje.kulic@pr.ac.rs

чено, само делимично остварено. Бројне кампање описмењавања које су предузимане у појединим земљама и подручјима нису дале очекиване резултате, те неписменост данас представља проблем који одолева „зубу времена“ и изазива озбиљне друштвене и економске последице и у развијеним и у неразвијеним земљама на свим континентима.

Неписменост и полуписменост јесте најтежи проблем који оптерећује савремену цивилизацију и може се посматрати као последица бројних неповољних околности које могу бити резултат историјских, економских, културних, просветних, традицијских и многих других чинилаца. Неписменост је проблем који се јавља и у технолошки развијеним земљама и може бити узрок бројних озбиљних поремећаја у функционисању друштвене заједнице и проузроковати последице које би имале негативан утицај на укупан развој самог друштва.

Истовремено, иако је често у употреби, термин „основно образовање“ може изазвати одређене неспоразуме, нарочито с обзиром на коришћење још једног броја њему сродних израза: примарно образовање, базично образовање, обавезно образовање односно школовање и слично. Таква размимоилажења у операционализацији значења појма основног образовања, али и других категоријалних педагошких појмова упориште имају у ширем културном (и педагошком) окружењу. Неоспорно је, међутим, да се основно образовање углавном дефинише као „први степен општег образовања“ у концепцији деветогодишњег или десетогодишњег (у САД-у и једанаестогодишњег) обавезног општег образовања (*compulsory education*). Притом је неопходно нагласити да појмови „обавезно образовање“ и „обавезно школовање“ (*compulsory schooling*) и поред одређене блискости не значе исто, као и да и један и други обухватају први ниво образовања.

У изворима на енглеском језику користи се израз „примарно образовање“ (*primary education*) као синоним за основно образовање, док у стручним изворима на француском језику „примарна школа“ (*l'école primaire*) подразумева материнску и елементарну школу (*l'école élémentaire*). Од других појмова који асоцирају на основно образовање, помињемо и „базично образовање“ (*basic education*), с напоменом да се тај термин најчешће поклапа с обавезним образовањем. То значи да се базично образовање не може свести на елементарно образовање (*elementary education*), које је донекле коресподентно првом степену тога образовања. Реч је о томе да се у неким интерпретацијама базично образовање одређује као „универзално“, али и на „занатске вештине“ центрирано, тј. функционално са аспекта задовољавања различитих људских потреба (видети: Кулић, 2011).

Ка појмовном одређењу функционалне писмености

Савремене анализе показују да у педагошко-андрагошкој литератури још увек сусрећемо различиту терминологију, као и дефиниције писмености. Да појам писмености последњих година поприма квалитативно другачији садржај и значење потврђују и многи нови термини, као што су: „радно-оријентисана писменост“, „технолошка писменост“, „компјутерска писменост“, „интернетска писменост“, „професионална писменост“, „функционална писменост“ и многи други. То показује да дефинисање писмености није ни мало једноставно иако би се на први поглед тако могло закључити.

Етимолошко значење речи писменост потиче од латинског термина „*litteratus*“ који је као придев коришћен још у 8. веку како би се означили они који показују способност стицања и преношења знања у писању. Од 60-их година 20. века писменост се дефинише као „способност

одраслих да функционишу унутар друштвеног контекста (*English, 2008*).

Амерички аутор Пауел (*Powell, 1993*) истиче да речници најчешће писменост дефинишу као способност читања и писања, додајући да то није довољно, пошто писменост подразумева и способност једноставног рачунања.

У андрагошкој литератури нису ни данас ретке сличне дефиниције, иако су аутори свесни њихове ограничености у садашњим условима. У том смислу, индикативна је дефиниција писмености одраслих познатог аутора из подручја образовања одраслих Титмуса (*Titmus, 1989*) који истиче да писменост одраслих подразумева активности усмерене на то да одрасли науче да читају и пишу, мада додаје да циљ кампања описмењавања јесте функционална писменост коју касније шире операционализује. Блиска овој дефиницији је и УНЕСКО-ова дефиниција писмености, која разликује „писменост“ и „функционалну писменост“ тако да се писменост повезује са способношћу индивидуе да чита и пише кратке и једноставне реченице у свом свакодневном животу (према: *Titmus, 1989*).

Очигледно је, међутим, да се наведене дефиниције писмености односе на „конвенционалну писменост“, која подразумева способности да се чита, пише и рачуна, односно разумеју знакови и обележја. Но такво одређење писмености не изражава у потпуности њену суштину, смисао и значење. Стога, у савременој литератури сусрећемо суптилније приступе у дефинисању овога појма.

У америчком закону о писмености из 1991. године (*US National Literacy Act, 1991*) писменост се дефинише као „способност индивидуе да чита, пише и говори на енглеском језику, извршава задатке и решава проблеме на нивоу знања потребних за функционисање на послу и у друштву, као и да постиже сопствене циљеве и развија своје знање и потенцијал“. У извештају из 2000. године (*International Adult Literacy*

Survey, IALS, 2000) писменост се, пак, дефинише као „способност разумевања и примене писаних информација у свакодневним активностима код куће, на послу и друштву уопште, ради постизања постављених циљева и развијања сопственог знања и потенцијала“ (према: *English, 2008*). Други амерички аутор Пауел (*Powell, 1993*) однос писмености и неписмености разматра у оквиру три нивоа, где су кључни елементи: „описмењеност“, „основна писменост“ и „позивна писменост“.

Уочавајући да основна писменост не гарантује задовољење захтева радног места (посла), овај аутор закључује да тим захтевима треба да одговори позивна писменост. Термин „писменост за позив“, односно „позивна писменост“ близак је термину „функционална писменост“ и често се користи у андрагошкој литератури. Извесни аутори, као на пример Тејлор, (*Taylor*) „писменост за позив“ доводе у везу са образовањем за радно место и стручним образовањем, односно са способношћу да се компетентно читају захтеви на рад усмерених порука (*Merriam, Cuningham, 1989*). Међутим, тако конципирана писменост не може се изједначити са функционалном писменошћу. Тога су свесни и њени заговорници који тај концепт проширују „на слушање, говорење и писање“, док истовремено предлажу нови термин „писменост повезана са компетенцијама“. Но и поред тога, термин позивна писменост не може заменити „функционалну писменост“, него се може, као што су већ приметили његови аутори, разумети као подсистем функционалне писмености (према: *Кулић, 1994: 95*).

Занимљиво је да поједини аутори, с обзиром на плурализам вредности у индустријским земљама избегавају „строге“ дефиниције функционалне писмености, претпостављајући томе неке заједничке принципе писмености одраслих. Овакав приступ дефинисању писмености није безразложан, утолико пре што њен садржај

постаје све богатији и разноврснији. У будућности се могу очекивати нови садржаји писмености у складу са научно-техничим и цивилизацијским напретком друштва, које ће тешко у потпуности изразити било која конвенционална дефиниција писмености.

Из поменутих разлога данас шире дефинишемо функционалну писменост. Овај концепт се више не може подвести под „разумевање писаних инструкција“, као што је то био случај четрдесетих година двадесетог века. У том смислу, ширу и прихватљивију дефиницију писмености налазимо код Хантера (Hunter) који правилно запажа да је функционална писменост „више него скуп вештина. Она, такође, укључује способности да се користе оне вештине које решавају проблеме у друштвеном животу“ (према: Titmus, 1989). На сличан начин размишља и сам Титмус (Titmus, 1986) који функционалну писменост своди на „постигнуће нивоа читања, писања и рачунања адекватног за ефективно учешће у животу једне заједнице“.

У изворима на руском језику (Давидов, 1993) такође уочавамо да се конкретан садржај појма писмености мењао историјски, постајући садржајнији са растом друштва и захтевима у развоју индивида. У радовима ових аутора садржај појма писмености се кретао од елементарних умења читања, писања и рачунања, до овладавања минимумом друштвено неопходних знања и навика, што је у основи функционалне писмености.

Различите дефиниције писмености сведоче о сложености термина „функционална писменост“. Реч је, у ствари, о томе да је тешко дати универзалну дефиницију функционалне писмености, односно да се тај термин може операционализовати у специфичном социјалном, економском и културном контексту. Будући да овај појам данас представља променљив и флексибилан концепт који само тако може успешно одговорити потребама и изазовима савремених

технолошких токова, при дефинисању функционалне писмености морају се узети у обзир услови живота појединца и његово радно место, обавезе у породици и захтеви друштва које се убрзано демократизује и мења.

Новија виђења писмености и њене улоге у савременом друштву

Развој истраживања и теоријских промишљања писмености у контексту укупног друштвеног развоја током 80-их година прошлог века условила су појаву већег броја радова у којима се проблеми писмености разматрају на нов начин. Повећан број радова из овог подручја као и већа заинтересованост стручњака сведочи о значајно већој пажњи која се проблемима писмености поклања у савременом друштву.

Но, иако остваривање функционалне писмености и основног образовања одраслих представља императив друштва у коме живимо, вредност писмености, због извесног или „високог степена апстракције“, као да до данас није довољно схваћена. Можемо претпоставити да и то може бити разлог што су до сада у свету, и поред чињенице да писменост данас има вишеструку улогу и значење, остварени релативно скромни резултати у подручју описмењавања и основног образовања одраслих.

Неписменост у било ком друштву представља појаву која је увек и веома сложена и вишеслојна, и са изразито негативним предзнаком, која у великој мери ограничава социјалне контакте индивиде. И када би се (сасвим условно) посматрала изоловано од свих других појава, услова, чинилаца, карактеристичних за једно друштво, она би, свакако, представљала, тежак проблем који сваку друштвену заједницу ставља пред озбиљне захтеве и искушења. Неписменост утиче на стопу рађања, на квалитет исхране (која са друге стране утиче на људски физички и ментални развој), на положај жене у планирању

породице, као и њене могућности да се користи образовањем као цивилизацијским добром.

Савремене анализе (Knapper, Cropley, 2000) показују да је највећи раст у запошљавању протеклих година постигнут у областима са највишим захтевима у писмености, као што су информационе услуге, давање личних препорука и саветовање и финансијске услуге. Ова промена у условима за проналажење посла значи да ће многи људи, и они који већ раде као и они који тек треба да започну свој професионални ангажман, своје професионалне активности обављати у „економији знања“. Међутим, анализе тржишта рада, истовремено, показују да послодавци сматрају да нови радници који долазе из школа, не поседују како „фундаменталне“ или „основне“ вештине информационе писмености тако ни способности да се прилагоде променама у овом облику писмености.

Да се са проблемом (не)писмености суочавају и најразвијенија друштва показује пример САД-а. Највиши ниво писмености у САД-у, за разлику од већине развијених земаља, није међу онима старости од 16–35. године, већ онима од 36–45. године. У Канади је се бележи слична ситуација са нивоом писмености приближно истим за све старосне групе до 55. године (Knapper, Cropley, 2000). Ово је у супротности са чињеницом да мењање услова запошљавања значи да ће већина младих провести свој радни век у информационој економији што подразумева да ниво информационе писмености треба да буде на највишем нивоу управо у овој популацији. Неке фирме одговарају на ову ситуацију тако што оснивају сопствене школе, суштински се крећући ка приватном постизању основних форми доживотног учења.

Упркос бројним кампањама и програмима за искорењивање неписмености у свету, пракса показује да на крају 20 века ниједна индустријализована земља није постигла пуну писменост. Међународни извештај о писмености

код одраслих током последње деценије 20. века (International Adult Literacy Survey, IALS, 2000) је показао да у 14 од 20 земаља обухваћених истраживањем, најмање 15% одраслих поседују вештине писмености на основном нивоу. Иако су поједини резултати истраживања противуречни, Студија показује да се земље са највећим бројем одраслих између 16 и 65 година налазе на најнижем нивоу писмености, укључујући Аустралију, Белгију, Канаду, Чиле, Чешку Републику, Мађарску, Ирску, Нови Зеланд, Пољску, Португал, Словенију, Велику Британију и САД. Насупрот њима, Шведска, Финска, Норвешка и Холандија имају највиши ниво писмености код одраслих. И поред одређених недостатака, ова студија је помогла да се писменост стави на чело државних планова и приоритета што је допринело развоју писменост младих и одраслих у овим земљама (према: *English, 2008*).

Писменост у савременом друштву представља битну претпоставку социјалне и културне мобилности појединаца и група и битан предуслов политичке партиципације грађана у демократском друштву. Истичући да резултати истраживања показују да неписмени грађани знатно мање партиципирају у политичком животу од оних који су завршили основну школу, средњу школу или универзитет, Харман закључује да је „добар грађанин“, заправо, „писмен грађанин“ (Harman, 1987: 36).

У андрагошко-социолошкој литератури преовладава мишљење да је писменост суштински елемент у свакој стратегији за промоцију социјалне кохезије. Томе треба додати и значај писмености за партиципацију грађана у комуналним активностима и друштву у целини, њен позитиван утицај на боље здравствено-хигијенске и друге навике, планирање породице, правилније схватање значаја школовања и образовања деце, посебно у земљама у развоју.

Ни економска вредност писмености није ни мало спорна, при чему функционална пис-

меност и основно образовање представљају суштинске претпоставке професионалног образовања и запошљавања. Стога не чуди чињеница да економски ефекти писмености и функционалног основног образовања одраслих представљају предмет појачаних интересовања стручњака различитих професија – економиста, андрагога и социолога, који указују на позитиван утицај писмености на продуктивност рада и економски развој.

О међузависности писмености и економског развоја постоји доста података у савременој литератури, у којој преовладава оцена да функционално основно образовање одраслих доприноси економском напретку и појединца и друштва. У том смислу, амерички аутор Нокс (Кнох, 1993) налази вишеструки значај основног образовања одраслих. У његовој перцепцији основно образовање одраслих доприноси бољем коришћењу културних вредности, обезбеђује људима да буду боље информисани као грађани, осигурава одраслима да буду бољи и пажљивији родитељи, једноставно – оно доприноси да људи живе безбрижније и срећније.

У складу са наведеним, неки аутори (Савићевић, 1990) указују на још неке битне аспекте писмености. У том смислу се истиче да описмењавање и основно образовање улазе у категорију егзистенцијалних потреба човека без којих није могуће задовољити остале његове потребе. Описмењавање је повезано са преживљавањем, са људским условима живљења у цивилизацији која се убрзано мења. Писменост и образовање у целини доприносе да се превазиђе јаз међу људима, који није само економске, већ и интелектуалне и емоционалне природе. У том смислу, функционално основно образовање се може схватити само на тај начин, јер писменост заиста доприноси свестраном исказивању личности како у породици тако и на радном месту, као и у друштву уопште.

Писменост, такође, представља снажно средство у супростављању изазовима „социјалне алијенације“ карактеристичним за време у коме живимо. Тако се не само поново дотиче социјални и културни значај писмености и основног образовања одраслих, него актуелизује и важност промишљања ове проблематике. Писменост подразумева велике промене у полазничковој слици о себи и у његовим погледима на друштво и сопствено место и улогу у друштвеном преображају. У таквом разумевању проблема, одрасли ученици неће и не могу бити „маргинална бића“, него ће истински постати „бића за себе“ (Freire, 1986).

Писменост се данас не може више посматрати као једноставна вештина или способност, већ као одређени друштвени процес. Убрзане друштвено-економске и научно-технолошке промене доводе до фундаменталног заокрета у погледу истраживања писмености одраслих. Стога је неопходно знатно шире схватање писмености од оног које приказују традиционални приступи засновани на само једном циљу – учење читања и писања, праћено у већини случајева и елементарним рачунским операцијама. У савременим проучавањима писмености потенцира се питање улоге друштвеног и културног окружења при одржавању и развијању писмености. Према томе, битни чиниоци у процени писмености неке особе јесу друштвено окружење, друштвена очекивања и активности писмености које други од нас могу очекивати. Нове тенденције у проучавању писмености нису више усмерене само на описмењавање, већ све више на разумевање саме природе писмености (Чепић, 2004).

Закључак

Неоспорно је да функционална писменост у данашњим условима представља фундаменталну компоненту наше културе, јер није

реч само о томе да она омогућава да се сигурно опстане на радном месту у свету променљивих и високих технологија, него што доследно остваривање овог концепта писмености недвосмислено доприноси „функционисању“ сваког појединца у ужим и ширим социјалним заједницама. Тако схваћена функционална писменост је, без сумње, социјални и културни императив времена у коме живимо, и суштинска претпоставка богатих и садржајнијих људских живота.

Функционална писменост се, стога, не сме ограничити само на економски сектор, јер

представља вишу вредност од скупа вештина. Она, заправо, означава битну претпоставку за деловање појединца у оквиру одређеног економског, социјалног и културног миљеа. Стога можемо закључити да савремени концепт функционалне писмености и базичног образовања подразумева знања, вештине и вредности које појединцу омогућавају „контролу сопственог живота“, обављање основних грађанских дужности и решавање различитих проблема на послу, у породици и у друштвеном животу уопште.

Литература

- Давидов, В. В. (ред.) (1993). *Российская педагогическая энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия.
- English, L. (ed.) (2008). *International Encyclopedia of adult education*. Palgrave: Macmillan.
- Knapper, C. K., Cropley, A.J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Knox, A. (1993). *Strengthening Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Кулић, Р. (1994). *Савремена виђења функционалне писмености и њене улоге у друштву*. Андрагошке студије, вол. 1, бр.1–2, стр. 92–101.
- Кулић, Р. (1997). *Смисао и функције писмености у савременом друштву*. Андрагошке студије, вол. 4, бр. 2, стр. 92–98.
- Кулић, Р. (2011). *Компаративна педагогија: теорија, системи, реформе*. Београд – Бања Лука: Свет књиге, Филозофски факултет – Бања Лука.
- Merriam, B.S., Cuningham P.M. (1989). *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Powell, R. W. (1993). *Levels of Literacy – Perspectives on Adult literacy*. London: United Kingdom Reading Association.
- Савићевић, Д. (1990). *Међународна година писмености*. Андрагогија. бр. 1–3.
- Titmus, J. C. (ed.) (1989). *Lifelong Education for Adults*. Oxford: Pergamon Press.
- Freire, P. (1986). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Harman, D. (1987). *Literacy: a national dilemma*. New York: The Adult Education Company .
- Чепић, Р. (2004). Развој истраживања о писмености одраслих: од традиционалних до сувремених приступа. У Анита Клапан, Милан Матијевић (ур.). *Образовање одраслих – кључ за 21. столеће: Зборник радова*. Загреб: Хрватско андрагошко друштво, стр. 25–34.

Summary

Realizing functional literacy and primary education of the adults is one of the imperatives of the time we live in. There is continuous changing and modernization of this concept, functional literacy and primary education of the adults means gaining knowledge, skills and values which enable each individual to “control his/her own life”, doing basic civil duties and solving different problems at work, family and social life in general. This is not outside the frame of the basic education, most often understood as compulsory education, and often directed to gaining professional skills so that in greater extent the need of its functionalisation will be pointed at.

Key words: *functional literacy, primary education of the adults, basic education.*



др Јасмина Милинковић¹, др Мирко Дејић²
Учитељски факултет, Београд

Кратки научни
прилог

Образовни стандарди - основа диференциране наставе математике³



Резиме: Овај рад је посвећен је аспекти функционалности коришћења стандарда постигнућа у почетној настави математике. Вредности стандарда се може оцењивати са становишта њихове пошеницијалне улоге у креирању, структурирању и вођењу наставног процеса. Посветићемо посебну пажњу пошеницијалном значају стандарда у диференцираној настави (као виду савремене и присутне настави) математике. У раду су елементарно приказани и анализирани задаци с аспекта усвојених стандарда постигнућа. Циљ рада је да указивањем на пошеницијалну улогу стандарда у увођењу или промовисању диференциране наставе подстиакнемо нашу стручну јавност да размотри њихов утицај на успех целокупне наставне системе.

Кључне речи: стандарди постигнућа, диференцирана настава, математика.

Увод

У тренутку када пишемо овај рад стандарди постигнућа математике управо су стигли до реализатора наставе. Циљеви и задаци образовања и васпитања су „начелни и глобални“, а њихове формулације налазе се „на скали између апстрактности и конкретности“ па је неопходно њихово превођење у „могуће и оствариве“

(Ђорђевић, 2009). Може се рећи да формулисање образовних стандарда представља покушај дефинисања усмерених циљева који су најзначајнији, суштински и оствариви. Образовним стандардима истичу се темељна знања, умења и вештине које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. Стандарди се исказују кроз исходе видљиве у понашању и расуђивању ученика (Министарство просвете и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (МП, ЗВКОВ, 2009). Образовни стандарди представљају, дакле, базична знања и вештине које ученици треба да поседују на крају одређеног циклуса образовања. „Стандарди за писање стандарда“ били су да формулације стандарда морају бити конкретне, оперативне, прецизира-

1 jasminka.milinkovic@uf.bg.ac.rs

2 mirko.dejic@uf.bg.ac.rs

3 Рад представља резултат рада на Пројекту (број 179020) под називом Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања Учитељског факултета у Београду (2011-2014).

не на то шта ученик зна, може и уме и да их је могуће проверити тестирањем и посматрањем.

Процес дефинисања стандарда имао је низ корака: од иницијалног предлога кључних знања, вештина и умења, преко дефинисања компетенција и нивоа, израде задатака и тестова, пробног испитивања на узорку ученика, анализе резултата и израде дескриптора и егземпларних задатака, главног испитивања, анализе резултата главног испитивања, до израде коначног предлога стандарда. На основу Предлога образовних стандарда Национални просветни савет донео је одлуку о усвајању Образовних стандарда.

Као чланови комисије која је дефинисала стандарде постигнућа математике за млађе разреде основне школе сматрамо да су за научну (и ширу) јавност у овом тренутку од интереса питања која су везана за имплементацију стандарда. Зато су питања која постављамо ограничена на потенцијалне могућности примене образовних стандарда, на који начин они могу да измене приступ и/или допринесу квалитету наставе математике.

Образовни стандарди

Стандард је узор, мерило, образац. Пре више од петнаест година, у САД су се први пут појавили *Стандарди учења школске математике* (Ромберг, 1991). Нов приступ дефинисању задатака наставе математике имао је велики утицај на целокупност образовног система у САД, као и образовних система многих земаља (Велика Британија, Немачка и друге) који су следили овај пример. Стандарди постигнућа ученика – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете српски језик, математика и природа и друштво постали су 2011–2012 школске године „обавезни за примену“ у Србији (*Просветни власник РС*, 5, 7. 6. 2011).

Основна идеја стандарда је указивање на потребу постојања јасних критеријума и захтева које учитељ треба да испоштује у свакодневној пракси. Очекивање је да би постојање јасно дефинисаних критеријума помогло достизање вишег квалитета процеса евалуације чији основни ефекат се пре свега односи на интегрисаност у наставни процес.

Следеће карактеристике образовних стандарда важе за све стандарде без обзира на област: 1) Проверљивост, 2) Фокус на темељна знања, 3) Кумулативност, 4) Диференцијација, 5) Разумљивост, 6) Изводљивост, 7) Обавезност. Образовни стандарди односе се на конкретна и мерљива предметно специфична знања и умења и вештине ученика. Образовним стандардима се истичу базична знања без одсликавања пуне разноликости предметног садржаја (МП, ЗВКОВ, 2009). Различити нивои постигнућа одсликавају различит степен остваривања компетенције коју описују. Виши нивои знања подразумевају овладаност претходним нивоима у односу на дефинисани стандард. Образовни стандарди исказани су терминолошки јасно и концизно. Подразумева се остварљивост стандарда ангажовањем наставника и ученика.

Стандарди су исказани на три нивоа постигнућа: основном, средњем и напредном нивоу. Њима се описују захтеви различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања. Сваки наредни ниво подразумева овладаност претходним нивоима. Дескрипторима основног нивоа задана су базична знања, вештине и умења. Она се сматрају неопходним и за свакодневни живот и за наставак школовања. Стога се очекује да бар 80% ученика постигне тај ниво. Очекује се да средњи ниво знања достигне просечан ученик, односно око 50% популације. Знања на трећем, напредном нивоу указују на постојање трансфера и когнитивно су сложенија у односу на претходне нивое. Обухватају способности анализирања, упоређивања, повезивања, приме-

не знања у новим и неубичајеним ситуацијама и критичког резоновања. Поједини стандарди нису дефинисани на сва три нивоа. Гојков (2009) примећује да су стандарди писани са циљем да помогну наставницима да јасније сагледају хијерархију образовних циљева и задатака, а ученицима омогуће увид у очекивања. Управо препознавање идеје хијерархије образовних стандарда води ка диференцираном приступу настави.

Треба напоменути да се стандарди не подударају у потпуности са школским програмом. Комисија за писање стандарда заузела је став да програм није у тој мери обавезујући да се не смеју укључити и нека знања, умења и вештине која нису посебно истакнута *Оријентационим планом и програмом*. На пример, очекује се да већина ученика на крају првог циклуса уме да користи графички или табеларно приказане податке у решавању једноставних задатака као и да прикаже податке графички.

Карактеристике стандарда школске математике

Образовним стандардима за математику се утврђује: 1) структура очекиваног математичког знања ученика на крају одређеног периода школовања, 2) степен организованости додашњег математичког искуства, као и посредно 3) промена математичких знања ученика у погледу обима током ограниченог временског периода. Можда је најважније истаћи да се стандардима указује ученицима на оно што наставник сматра важним у оквиру материје и подстиче даље учење.

Стандарди постигнућа могу се посматрати као систематски покушај мењања приступа настави математике. Њима се, наиме, указује на потребу диференцираног гледања на програмске задатке и елементе математике који су дефинисани програмом. Неким елементима придаје се више значаја у смислу очекивања да их ус-

воји целокупна популација основаца. Сваки од ових дескриптора представља мање или више комплексни скуп очекивања са обједињујућим захтевом за реализатора наставе. Дескриптори су задати на три нивоа: основном, средњем и напредном.

На пример, захтев основног нивоа (1МА1.1.1) је „да ученик зна да прочита и запише дати број, уме да упореди бројеве по величини и да прикаже бројеве на датој бројевној полуправој“. Слично томе захтев основног нивоа (1МА1.2.2) је да ученик користи поступак мерења дужине објекта приказаног на слици при чему је дата мерна јединица.

Захтеве средњег нивоа требало би да усвоји бар половина популације. Једна од таквих захтева (1МА2.1.1) је да „уме да примени својства природних бројева (паран, непаран, најмањи, највећи, претходни, следећи број) и да разуме декадни бројни систем. На истом нивоу је и захтев 1МА2.2.4 да ученик „уме да израчуна обим троугла, квадрата, правоугаоника када су подаци дати у истим мерним јединицама“.

Најзад, ту су и дескриптори захтева напредног нивоа, за које се очекује да ће их савладати само најбољи ученици, тј. око 20% популације. Пример таквог захтева је 1МА3.1.1: „ученик уме да примени својства природних бројева у решавању проблемских задатака“. Захтев напредног нивоа је и 1МА3.2.4 – ученик „уме да израчуна обим и површину сложених фигура у равни када су подаци дати у истим мерним јединицама.“

Диференцирана настава

Сматра се да у нашој школској пракси (пре)често преовлађује фронтални облик рада. Последице, закључује се да учитељи не воде довољно рачуна о индивидуи, њеним способностима и потребама. Да би се превазишло такво стање, већ дуже време дидактичари афирмишу

диференцијацију и индивидуализацију у настави. Ти појмови подразумевају обраћање пажње на ученика као јединствену личност, њене карактеристике, способности, мишљење, развој итд. Гончаров (1971) сматра да диференцијација обезбеђује услове за свестрани развој сваког ученика, уз поштовање личних интереса, могућности и способности. Слично, Шахмајев (1982) истиче потребу за “диференцираним образовноваспитни процесом и диференцираном наставом”, за које је карактеристично поштовање индивидуалних разлика ученика. Крутецки (1968) диференцијацију разматра као један од видова индивидуализације. У својој монографији Унт (1990) такође, као основни услов диференцијације истиче индивидуалне карактеристике сваког ученика. По њему диференцијација подразумева груписање ученика по неким својствима и прављење различитих планова и програма. И Гусев (2003) сматра да се диференцираном наставом уважавају доминирајуће карактеристике групе ученика. Можемо рећи да „диференцирана настава подразумева организациона и методичка настојања да се уваже разлике међу ученицима и на основу тих разлика изврши груписање ученика по неким сличним особинама (интелектуални ниво, интересовања, претходна знања, темпо учења, ставови према учењу, мотивација за учење и др.) како би се омогућио оптимални развој сваког појединца” (Дејић, Егерић, 2007). Најчешћа подела диференцијације у нашој дидактичкој литератури јесте на: *свољашњу, унутрашњу и флексибилну*. Неки аутори, као на пример Гусев (2003), наводе још и широку, захтевну и непрекидну диференцирану наставу.

Унутрашња диференцијација подразумева структурисање садржаја и оперативних задатака уважавајући различите способности, интересовања, темпо рада и степен самосталности ученика. Дорофеев, Г.В., Кузнецова, Л.В. и др. (1990) сматрају да је суштина унутрашње диференцијације у томе да обезбеди наставу у једном

одељењу, по истом програму и уџбенику, при чему ученици могу да усвајају садржаје на различитим нивоима. У овој организацији одељења нису хомогена, већ представљају заједницу различитих појединаца, што је случај у нашим школама. Иако је структурисање садржаја према способностима ученика могуће спровести, у нашим уџбеницима скоро да није заступљено.

Свољашња диференцијација представља наставну организацију у којој се ученици разврставају у хомогене разреде или групе за учење према нивоу способности, темпу могућег напредовања и интересовања. Гусев (2003) сматра да ова диференцијација омогућава ученицима разгранато образовање, по различитим плановима и програмима. Ради се, дакле, о групама бољих или слабијих ученика који су административно-технички подељени, са различитим наставним циљевима, садржајима и различитим даљим образовним могућностима. Сматрамо да оваква диференцијација није погодна на нивоу млађих разреда ОШ.

У *флексибилној диференцијацији* постоји преплитање хетерогених и хомогених, односно већих и мањих наставних група. Највећи део наставе обавља се у хетерогеним наставним групама које најчешће чине сви ученици истог разреда. Други део наставе организује се у хомогеним, мањим групама, у које су разврстани ученици по својим интересовањима и способностима.

У нашим условима, где су одељења хетерогена, састављена од просечне, исподпросечне и даровите деце сматрамо да је најцелисходније размишљати о спровођењу унутрашње и то *садржајне диференцијације*. На тај начин ће деци свих категорија бити омогућен оптималан развој на најбољи начин. У овом облику диференцијације основни циљеви и задаци наставе математике не подлежу диференцијацији, већ само обим, дубина, степен тежине, сложености и апстрактности наставног садржаја као и темпо и

начин усвајања градива. Ученици се, углавном, упућују на самосталан, индивидуалан ангажман, што уноси нови квалитет у наставу.

Основно питање које се поставља у вези са диференцијацијом наставе је како створити и применити моделе диференцијације, а да циљеви и задаци васпитно-образовног система остану ненарушени. Кључни захтев је да сви ученици морају савладати одређену количину и ниво знања који су неопходни за даљи лични развој. Овај захтев посебно се мора поштовати у основном образовању које представља темељ за даљи развој и учење. Зато се за први ниво диференцијације издвајају битни, суштински садржаји који обезбеђује обавезни, минимални фонд знања. У другом нивоу диференцијације издвајају се фундаментални, оптимални садржаји предвиђени наставним програмом, а у трећем нивоу проширују се фундаментални садржаји до неког дозвољеног максимума у оквиру програма. Уочавамо да се једноставно може успоставити паралела између оваквог, тростепеног вида диференцијације и стандарда описаних дескрипторима на три нивоа. Основни ниво стандарда одговара битним, базичним садржајима који обезбеђују обавезни, минимални фонд знања како је претходно описано. Други ниво стандарда односи се на фундаменталне, оптималне садржаје док се трећи ново односи на максимална постигнућа у оквиру програма.

Без обзира што су у диференцираној настави захтеви различити на сваком нивоу, садржаји наставне јединице морају одражавати логичку целину на сваком нивоу. То значи, у оквиру садржаја једне наставне јединице мора бити разрађен минималан, оптималан и максималан део програма на који се односи та наставна јединица. У свакој групи треба одредити толико захтева да би се у оквиру једног наставног часа могли обрадити, поновити и применити одговарајући садржаји наставне јединице. Различити нивои тежине и захтевности омогућавају сваком

ученику да нешто уочи, закључи, запамти и сам уради.

У оваквој организацији наставе наставник је у тежој ситуацији, јер се налази пред захтевом заједничке разредне наставе, као и пред захтевом да уважава способности и могућности појединих ученика, односно, група ученика. Обавеза наставника је да одреди однос између захтева фронталне наставе где је садржај за све ученике исти и захтева групног облика рада где је наставни садржај диференциран према обиму и степену сложености.

Улога наставника се мења пошто се ученици, углавном, упућују на самосталан рад па наставник, поред улоге руководиоца и предавача, добија и улогу сарадника, саветника, ментора и помагача у настави. Однос наставника и ученика мења се у корист чешће комуникације и сарадње.

Диференцијација се не састоји само у изradi диференцираних захтева програмских садржаја, већ и у различитим приступима ученицима, различитим начинима мотивације, каналисања, усмеравања и стварања повољних услова за рад на часовима математике.

Наведимо пример садржајне диференцијације за операцију *множење* (В. Дејић, Егерић, 2007: 325):

Пример: садржајна диференцијација операције множења

Минимални захтев: Ученик треба да зна да запише и прочита производ два броја; да разуме смисао и значење операције множење, тј. да зна да се операцијом множења одређује укупан број елемената у више једнакобројних скупова или да је множење вишеструко сабирање; да производ трансформише у збир и збир у производ; да цртеж и слику «преведе» у математички израз и обрнуто; да именује чланове производа.

Оптимални захтев: Ученик треба да именује називе чланова и изрази код операције множења; да зна да запише и израчуна производ два броја; да у текстуалним и проблемским задацима пре-

познаје операцију множења и да задатке тог типа моделује у изрази и решава их.

Максимални захтев: Ученик треба брзо и сигурно да израчуна производ два једноцифрена или једноцифреног и двоцифреног броја; да самостално одређује стратегију рашчлањивања и решавања сложенијих текстуалних и проблемских задатака, као и да проверава исправност поступка и решења.

Ради поређења, из Стандарда смо издвојили дескрипторе који се односе на операцију множења.

1. *ниво* (1МА113) Ученик множи и дели без остатка (троцифрене бројеве једноцифреним) у оквиру прве хиљаде; (1МА114) Ученик уме да на основу текста постави израз са једном рачунском операцијом; (1МА115) Ученик уме да решава једноставне једначине у скупу природних бројева већих од 1000.

2. *ниво* (1МА214) Уме да израчуна бројевну вредност простог изрази; (1МА215) Ученик уме да решава једначине.

3. *ниво* (1МА313) Ученик уме да израчуна бројевну вредност изрази са више операција поштујући приоритет; (1МА314) Ученик уме да решава сложеније проблемске задатке дате у текстуалној форми; (1МА315) Ученик уме да одреди решења неједначине са једном операцијом.

Уочавамо да се једноставно може успоставити паралела између две тројке очекивања о достигнутом знањима, вештинама и умењима. У случају предлога диференцираног приступа теми множења у скупу природних бројева Дејић и Егерић препознају квалитативне разлике у когнитивним захтевима који се постављају пред ученике, инсистирајући на потреби разумевања операције множења. Сличан концепт је присутан и у Стандардима. Постоје и извесне разлике. На пример, Стандардима се на основном нивоу постигнућа истиче множење у оквиру природних бројева до 1000. Са друге стране, сигур-

ност односно брзина рачунања не подразумевају се ни на једном нивоу. У Стандардима се, генерално, не истиче потреба познавања математичких термина или потреба проверавања решења. Може се претпоставити (надати) да би овакве захтеве учитељ могао додати барем у захтеве напредног нивоа.

Да ли су стандарди корисни?

Стандарди су у школама. Од учитеља се очекује да их упознају и да их користе у планирању наставе. Поставља се питање на који начин ће учитељи користити стандарде.

Као што смо указали, Стандарди могу помоћи учитељима да препознају која су основна знања потребна ученицима. Они им јасним терминима дају смернице шта се заиста мора савладати у смислу математичких знања, умења и вештина. Учитељ ће, претпостављамо, уложити додатни напор, да ученици који завршавају четврти разред познају „математички апарат“ који им је неопходан за живот и даље кораке у школовању.

Сматра се да се без потпуног постигнућа на основном нивоу не може очекивати даљи успешан прелазак ученика у наредне фазе школовања. Може се очекивати да ће многи учитељи усмерити своју труд да сви ученици достигну захтеве основног нивоа. На ред ће потом доћи захтеви средњег нивоа. Најзад, за испуњење захтева напредног нивоа остаће сразмерно најмање времена. На овај начин би учитељ свим ученицима пружио шансу да остваре захтеве сва три нивоа са сразмерно мањом шансом за успех. Са друге стране, ако би се учитељ определио за унутрашње диференцирани приступ уз помоћ Стандарда, ученицима би се пружила прилика за оптимални развој, у складу са сопственим могућностима.

Ми очекујемо да ће учитељи препознати потребу да више пажње посвете разумевању пој-

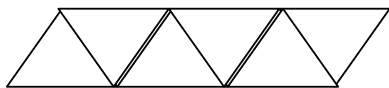
мова као што је „појам мерења“ што у пракси, показала су испитивања, често није био случај. Стандардима се указује да је важније да ученик разуме поступак мерења и да уме да мери него да зна формуле. То значи да ученик треба да зна да се дужина објекта може изразити различитим мерним јединицама па би требало да преко 80 посто ученика зна да реши следећи задатак.

1. Колика је дужина ограђеног дворишта?



Чини се оправданим бојазан да ће се многи учитељи одлучити да се посвете искључиво постизању да успеха на националном тестирању радећи на остваривању захтева основног и средњег нивоа. Само за ученике који су идентификовани као најбољих 20% . (Преведено у бројке то значи да ће се од само 6 ученика у одељењу са 30 ђака очекивати да знају да реше следећи задатак:

2. Обој $\frac{2}{3}$ фигуре.



Још једна бојазан је да учитељ неће осетити, понекад суптилну, разлику у нивоима. Погледајмо следећа два задатка:

3. Марко путује 50 минута аутобусом и 25 минута пешке од куће до школе. Колико траје његов пут?

4. Пројекција филма почиње у 17:30, филм траје 1 сат и 45 минута. Када се филм завршава?

Први задатак је задатак средњег нивоа док је други задатак пример „сложене проблемске

ситуације“ која одговара напредном нивоу захтева да „ученик зна јединице за време (секунду, сат, дан, месец, годину, век) и уме да претвара из једне јединице у другу и пореди временске интервале у сложенијим ситуацијама.“

Очигледно, стандарди дати на три нивоа могу бити путоказ учитељу како да постепено води ученике до дубљих сазнања. Они такође могу навести учитеља да ограничи оно што се ради у школи на „покривање“ стандарда. То између осталог значи да учитељ окупиран стандардима неће посветити пажњу интегрисању садржаја различитих области у математици или интегрисању садржаја математике са садржајима других предмета (Милинковић, 2009).

На овом месту вреди подсетити се основних циљева наставе математике. Дејић, (2009) анализира на који начин су поједини чувени методичари математике, (Метељски, Гусев, Хентинг, Оганеси, Стољар, Првановић и други) дефинисали циљеве математике. Они указују да се циљеви математике могу поделити на опште и специфичне. Целокупност предмета огледа се не само кроз развој знања, умења и вештина већ и кроз развој „квалитета личности“ у ком се огледају дедуктивно и критичко мишљење, стваралачке способности и научни поглед на свет. Приметићемо да овакви циљеви углавном не налазе место у образовним стандардима.

Указали смо на различите могућности коришћења стандарда оцењивања. Да ли ће они заиста допринети постизању вишег квалитета наставног процеса, а посебно квалитетнијег резултата процеса вредновања ученичких постигнућа? Могу ли донети квалитет различит од оног који се базира на препорукама? Инспирисани писањем Ј. Ђорђевића (2009), ми констатијемо да је познат мотив писања образовних стандарда, познато је и како су образовни стандарди донети, као и њихов садржај. Остају питања како ће и на који начин бити прихваћени и хоће ли издржати пробу времена.

Литература

- Антељ В. и др (уред.). Образац за процену успешности, . *Просветни преглед* 2507 (25), год LXVII. Београд: Просветни преглед, стр 5.
- Гојков, Г. (2009). Образовни циљеви и образовни стандарди. *Зборник радова са научног скупа Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет, стр 53-78.
- Гусев, В. А. (2003). *Психолого-педагогические основы обучения математике*. Москва: Вербум-М.
- Гончаров, Н. К. (1971). *Дифференциация и индивидуализация образования и воспитания в современных условиях*. Москва: АПП СССР.
- Дејић, М., Егерић, М. (2007). *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет.
- Дејић, М.: (2009). Анализа циљева математике. *Зборник радова са научног скупа: Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно образовног рада*. Ужице: Учитељски факултет, стр 447-458.
- Дорофеев, Г. В., Кузнецова, Л. В., Суворова, С. Б., Фирсов, В. В. (1990). *Дифференциация в обучении математике*. Математика в школе, 1990, бр. 4.
- Ђорђевић Ј. (2009) : Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију. *Образовања. Зборник радова са научног скупа „Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно образовног рада*. Београд: Учитељски факултет, стр 39-52.
- Крутецкий, В. А. (1968). *Психология математических способностей школьников*. Москва: Просвещение.
- Milinković, J. (2010). Pupils' active learning in integrated curriculum: a case study. *Student in Contemporary Learning and Teaching*. Beograd: Učiteljski fakultet, p. 97-109.
- Министарство Просвете и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2011). *Образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања*. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Унт, И.Э. (1990). *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика.
- Шахмаев, Н. М. (1982). *Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе*. Москва: Просвещение.

Summary

This paper is on the aspects of functional use of the achievement standards in the initial Mathematics teaching. The value of standards can be estimated from the point of their potential role in creating, structuring and leading the teaching process. Special attention is going to be devoted to potential significance of standards in differentiated teaching as an aspect of contemporary approach to teaching Mathematics. In the paper, there are exemplary shown and analyzed tasks from the aspects of the adopted achieved standards. The aim of the paper is pointing at the potential role of standards in introducing or promoting differentiated teaching, and in this way provoking our experts to discuss the influence of standards on the success of the whole teaching system.

Key words: achievement standards, differentiated teaching, Mathematics.



мр Милован Томић¹

Учитељски факултет, Београд

Кратки научни
прилог

Формирање идентитетa као циљ базичног образовања и васпитања



Резиме: У раду је наглашена потреба уобличавања кохерентног идентитета у оквирима система базичног образовања и васпитања који би представљао подршку у раним фазама формирања идентитетских структура. Укратко су приказани теоријски оквири који би могли послужити за један такав идентитет, пре свега базирани на класичним виђењима развоја личних и колективних аспеката идентитета од стране Ериксона и Олиора. Наглашена је потреба пажљивог идентитета када је реч о „савременим“ и „најредним“ приказивањима модела за идентификацију, као и да се дефинисање циљева образовно-васпитног деловања не сме претходити експериментима који би га редифинишу аспекте идентитета као да је у питању обично играње улога јер се ради о процесу који дефинише ментално здравље појединца и нације.

Кључне речи: ео идентитет, развој личности, иницијатива, самосвест, идентификациони модели.

Увод

Идентитет као „гранични појам“ предмет је занимања многих научних области, од психологије и педагогије, преко антропологије, социологије и политикологије. Наравно да је готово незаобилазан и у филозофским и теолошким расправама о природи човека. У оквиру овог чланка неће моћи бити расправљана многобројна значења који овај појам има у различитим областима и теоријским приступима ових наука. Такође се неће разматрати питање које се често претреса о релативном утицају наследних и

срединских утицаја на развој идентитета. Као и у многим другим областима ова расправа је, по мом мишљењу, прилично беспредметна: идентитет, као ни остале компоненте личности, није могуће развијати у социјалном вакууму, а исто тако није могуће развијати нешто што већ у зачетку није дато као могућност на самом рођењу, без обзира какво окружење подстицало тај развој.

Пошто смо установили о чему неће бити речи у овом чланку, сада ћемо покушати да одредимо појам идентитета чији рани развој у великој мери одређује управо систем основног васпитања и образовања. Психолошки посма-

¹ mitomic@eunet.rs

трано, идентитет је неодвојив од *самосвести*, тек када дете постане свесно своје посебности и психофизичке „јединствености“ у односу на мајку и остале чланове породичног окружења можемо говорити о почецима формирања тог, како га дефинишу Мур и Фајн: „Релативно трајног али не и непромењивог, осећања сопствене личности као јединственог, кохерентног ентитета“ (Moore and Fine, 1990: 92).

Наравно, ова самосвест, која је на почетку готово у целини заснована на осећању *шелесној идентитет*, односно сопствених нагонских порива и телесних потреба који се доживљавају као смењивање напетости и њене редукције, временом се проширује и укључује све већи број свесних и несвесних, компоненти. Такође, као што ћемо детаљније образложити у даљем тексту, развој идентитета је незамислив без комбинације процеса диференцијације и интеграције, како унутар личности појединца, тако и између појединца и социјалне реалности у којој тај појединац егзистира. У свим социјалним системима уобичајени су процеси **иницијације** којима се потврђују стицања различитих идентитетских улога у друштву током животног циклуса, као и очекивања која друштво има од појединца који су прошли одређени период развоја.

Дифузија и криза идентитета су релативно касни цивилизацијски „производ“ који је повезан са продужавањем периода „предодраслог доба“ у савременим социјалним системима, те нуђењем све више наизглед потпуно различитих модела за идентификацију током целог животног циклуса, а нарочито у детињству и раној младости. У чланку ће бити посебно разматрана улога раног васпитања и образовања у томе како да се (неизбежна) криза идентитета не претвори у његов слом, тако да личност преузима разне „као да“ идентитете које му се нуде на сваком кораку и тиме постане подложна разним психопатолошким изменама.

Идентитет и развој личности

Појам идентитета је нераскидиво повезан са појмовима самосвести, (про)активности и осећања сопственог Ја. Као што то Олпорт запажа: „Психологија личности крије у себи страшну загонетку – проблем Ја. Ја је нешто чега смо ми непосредно свесни. Ми о њему мислимо као о централној, топлој, присној области нашег живота. Као такво оно игра пресудну улогу у нашој свести (појам шири од појма Ја), у нашој личности и у нашем организму. Тако је оно нека врста сржи нашег бића.“ И даље, када образлаже због чега није могуће избећи разматрање појма Ја у психологији личности: „Једно и једино сигурно мерило нашег личног постојања и идентитета лежи у нашем осећању себе.“ (Олпорт, 1969: 146–147) Видећемо да и Ериксон снажан акценат ставља управо на развој Его-идентитета као на кључну претпоставку сазревања личности током преласка из младости у рано одрасло доба.

Развој самосвести, која само по себи не чини идентитет али је за његов развој апсолутно неопходан, одвија се постепено као последица социјалне интеракције детета са људима у његовој околини, али и његовог когнитивног и емоционалног сазревања. Кроз искуства сопствених потреба и њиховог наизменичног задовољавања и фрустрације, као и путем (не)вербалне интеракције са члановима породице, а касније са ванпородичним окружењем, посебно оним у (пред)школским установама дете стиче свест о сопственој посебности и о томе да је у могућности да кроз сопствену активност и иницијативу (плач, смех, кретање, манипулација предметима и експериментисање са њима) утиче на себе и особе у свом окружењу.

Према Олпорту, већ у прве три године живота настају три базична аспекта свести о себи: *осећање шелесној Ја*, *осећање трајној идентитет* и *самоцењење*, односно осећање поноса. Овим се постављају темељи диференцијације детета

као засебне личности, да би се ти темељи продубили јављањем *проширења себе* (у смислу стварања свести о сопственом власништву и припадности) и *слике о себи* као унутрашње рефлексije интеракција коју дете има са својим друштвеним окружењем који се појављују између четврте и шесте године живота. Како то Олпорт примећује: „Дечје осећање идентитета, слике о себи и његова способност за проширење себе у великој се мери појачавају са поласком у школу [...] Дете ускоро сазнаје да се оно што се од њега очекује ван његовог дома веома много разликује од родитељских стандарда. Дечак ускоро мора да научи да брзо прелази са грубог и скаредног говора својих вршњака ка учтивијем свету својих родитеља и да некако оба та света сједини са својим бићем“ (Олпорт, 1969: 163) У том периоду почетка основшколског васпитања и образовања јавља се и последњи „носећи стуб“ самосвести личности: *Ја као разумни решавалац проблема*.

Наравно да границе Ја нису јасно одређене ни код одраслих, а камо ли код деце. Као што то Фројд у својој студији о односу појединца и културе примећује:

Нормално ни у шта нисмо сигурнији до у осећање самог себе, сопственог Ја. Ово Ја нам изгледа самостално, јединствено, добро ограничено од свега другог. Тек нас је психоаналитичко изучавање научило да је такав изглед само варка, да Ја нарочито према унутра без јасних граница прелази у несвесно душевно збивање које ми означавамо као Оно, коме је истовремено фасада. Изгледа да је бар према споља Ја јасно и оштро ограничено. Другачије бива само у једном стању које је истина необично, али које се зато не може огласити болесним. На врхунцу заљубљености чини се да граница између Ја и објекта ишчезава [...] И осећање свога Ја је, дакле, такође подложно поремећајима, границе тог Ја нису сталне (Фројд, 2005: 22–23).

Процес стварања самосвести и изградње идентитета прати емоционални и когнитивни развој који детету омогућава јаснију диферен-

цијацију сопствених емоција и искустава које добија преко својих чула и током свакодневних активности. Стално „тестирање“ разлике између стварног и измиштаног, унутрашњег и спољњег, могућег и немогућег омогућава детету да све јасније сагледава карактеристике које га одређују као појединца и своје место у социјалној реалности која га окружује.

Ериксон изградњу идентитета посматра као процес који траје кроз цео животни циклус, али чије основне карактеристике морају бити „закружене“ до краја адолесценције, како личност не би била изгубљена у лавиринту *дифузије идентитетa*. Попут Фројда, фазе пре адолесценције Ериксон види као кључне у припреми за стварање личности која може да функционише релативно интегрисано у оквиру сталних сукоба који се дешавају како унутар особе, тако и између појединца и његовог социјалног окружења. Развој се управо одвија кроз мање или више успешно превладавање криза из којих би „Личност требало да изађе са 1) осећањем унуташњег јединства, 2) повећањем смисла за добро расуђивање и 3) увећаном способношћу да чини добро према властитим стандардима или стандардима оних који му нешто значе“ (Ериксон, 1968: 78). За разлику од Фројда који је нагласак стављао на потребу интеграција нагонски деривираних конфликта прегениталног карактера, Ериксон је акценат ставио на психосоцијалне конфликте који захтевају све већу иницијативу и (про)активност од појединца што овај постаје зрелији и способнији да интегрише различите потребе и захтеве који долазе из психичке, спољашње и социјалне реалности.

Процес формирања идентитета је и код Ериксона, као и код Фројда, нераскидиво повезан са *механизмом идентификације* који омогућава да се пренесу не само појединачни понашајни модели, већ и битни вредносни системи који дефинишу лични и колективни идентитет. Тако код Ериксона термин Его идентитета обух-

вата и индивидуалне и колективне аспекте: „Его идентитет обухвата како перзистентно осећање јединствености унутар сопствене личности, тако и осећање дељења неке врсте суштинских заједничких карактеристика са другима“ (Ериксон, 1956: 57). Овим се јасно наглашава битна улога социјалног окружења у формирању и одржавању осећања идентитета, као и повратни утицај који (не)формирање Его идентитета има на понашање појединца у односу на његове представљене улоге у датом друштву. Тако у истом чланку поредећи концепте Его идентитета и Его идеала Ериксон каже: „Его идентитет се карактерише мање или више постигнутим осећањем реалности свога Ја унутар граница социјалне реалности, док Его идеал представља скуп циљева којима тежимо током читавог живота али их никада у потпуности не можемо остварити“ (Ериксон, 1956: 105).

Облици подршке развоју идентитета у детињству

Рана искуства несумњиво у великој мери одређују правац структурације идентитета током животног циклуса, нарочито оних аспеката који се тичу телесног, полног, етничког и моралног самоодређења личности. Она, укратко речено, постављају темеље за *иницијацију* различитих искустава у једно кохерентно осећање идентитета које се развија током адолесценције и представља неопходан (пред)услов преласка из света детињства у свет одраслих.

Најважнији начин на који базично образовање и васпитање може подржати развој самостивести и осталих аспеката идентитета, попут развоја осећања аутономије, иницијативе и самопоуздања јесте несумњиво у пружању адекватних *идентификационих модела* који дају прилику деци да кроз истовремено емоционалну и когнитивну укљученост стекну искуство које се тиче процене туђег и сопственог понашања и раз-

вијају слику о себи. Пружање ових модела се у базичном васпитању не може свести на држање некаквих моралистичких придика како треба да се понаша „добро дете“ већ треба да произилази из искуства детета са васпитачем/учитељем кроз њихову свакодневну интеракцију, односно кроз, детету примерено, тумачење образовних садржаја које се тичу карактеристика појединца, односно групе којој дете припада.

Као што то наводи Мирјана Васовић, утицај (пред)школских институција на процес социјализације од непроцењивог је значаја, нарочито у погледу стицања вредносног система пожељног у датом друштву. Ово из најмање шест разлога:

1. Ове установе су један од првих агенаса социјализације (примарнији агенс је само породица), делотворне у формативним годинама готово сваког појединца у модерним друштвима.
2. Оне репрезентују један од првих непородичних ауторитета.
3. Програми ових институција репрезентују систем вредности који је општеважећи у датом друштву и култури.
4. Ове институције су свеобухватне, у модерном друштву сва деца пролазе кроз неки облик формалног образовања, барем у преадолесцентном добу.
5. Васпитачи, учитељи и наставници јесу, између осталог, професионални социјализатори. Другим речима, васпитање би требало да буде један од основних задатака кадра у (пред)школским установама.
6. Ове институције утичу на избор односно изложеност другим чиниоцима социјализације попут вршњачких група или припреме за даљи наставак школовања (према: Васовић, 2007: 269).

Социјализацијски аспект базичног образовања у процесу формирања ране деце самосвести и савести је од огромног значаја. Он помаже детету да увиди последице својих акција и како оне утичу на слику о њему код различитих особа у његовом животу – родитеља, родбине, вршњака, васпитача или учитеља. Како то каже савремени француски психолог културе Женевјев Венсоно: „У току свог развоја појединац обавезно сусреће другог, успоставља са њим везе, зависно од друштвених група и ситуација кроз које пролази. Социјализацијом називамо промене до којих том приликом долази у односима појединца са околином и са самим собом. Свака друштвена група има сопствена значења са којима се човек суочава“ (Венсоно, 2009: 78). Дакле, социјализацијски модели требају да буду релевантни за друштвену групу у којој се појединац развија.

Јасно је да је изградња кохерентног идентитета изузетно тежак задатак у свим временима, а посебно у савременом свету свеопште „постмодернистичке“ нивелације свих вредности, односно њиховог стављања у функцију повећања профита. Како то наглашава већ помињана ауторка: „У том контексту јединство бића се одржава по цену великих напора. Идентитетска проблематика се исказује управо на том нивоу. Идентитетом називамо еволутивни развој којим друштвени чинилац даје смисао свом бићу, повезујући прошлост, садашњост и будућност“ (Венсоно, 2009: 81). Идентитет, дакле, треба да обезбеди релативно безболан прелаз у ново генерацијско трајање, садржавајући у себи све три временске димензије живота појединца и датог друштвеног и културног обрасца.

Посебно осетљиви на ове нагле транзиције идентитетских образаца јесу колективни (национални, верски) аспекти идентитета као што смо на овим просторима искусили у покушајима стварања „нове свестране социјалистичке личности“, од које се нисмо још опоравили.

Тим пре треба да се пазимо наметања нових „напредних“ идентитетских модела који наметљиво уводе девијантне облике идентитета као потпуно равноправне са оним традиционалним и, чак, супериорније од њих. Дакле, није нам потребан „нови образовни материјал“ у коме ће бити слике породица са истополним родитељима или жена у генералским униформама, како неки новопечени курсисти предлажу. Срећом, имамо богатство материјала у бајкама, причама, народним и ауторским песмама, где компетентни васпитачи и учитељи могу да пренесу вредности на којима дете може даље самостално да изграђује свој идентитет.

Као што то каже француски социјални психолог Пјер Тапо, *криза идентитета* може проистећи из два извора: *недовољне диференцијације појединца* од своје групе, његове несигурности у своје квалитете и правац сопственог развоја, али и од *осећања ошуде* од људи у свом окружењу, од непостојања колективних идеја и идеала који су оно што га спаја са социјалним светом у коме живи. Јер та аномија, како запажа поменути аутор:

Посебно пада у очи када неки појединац доживљава кризу идентитета. Она може потицати од губитка знакова континуитета: особа више не зна где је, како се развија. Али она може такође проистећи, често истовремено, из губитка знакова сличности: особа више не зна којој групи припада, на коју групу се „позива“ којој групи да се посвети (Тапо 2009; 72).

Један од основних задатака базичног васпитања и образовања јесте управо да омогући појединцу да такве кризе што безболније преброди.

Закључак

Из свега до сада реченог намећу се три закључка када је реч о утицају процеса базичног образовања и васпитања на формирање идентитета:

1) Најважније циљеве овог процеса могу се остваривати пре свега *посредно* путем пружања одговарајућих идентификационих модела који јесу двоструког карактера: понашање и личне поруке самих васпитача и учитеља, као и садржаји који се нуде у оквиру материјала који се примењују у току рада у (пред)школским установама. Од изузетне важности је инсистирање на *кључним вредностима* које желимо да пренесемо током васпитног процеса јер су оне те које формирају колективне аспекте идентитета појединца.

2) Мора се водити рачуна о *различитом темпу развоја идентитетских* и сваког од његових аспеката, како генерално тако и индивидуално код сваког детета. Потребно је охрабривати децију иницијативу и експресију сопствених менталних стања, наглашавајући позитивне аспек-

те дечијег изражавања-било да је реч о простом „измишљању“ причаца, игри или о неком облику креације попут цртежа.

3) У овом раном узрасту *није пожељно приказивати и деци намећати* разне „неконвенционалне“ или чак *девијантне облике идентификационих улога и модела* јер то може допринети каснијој појачаној конфузији идентитета и схватању да се идентитет може мењати као обична улога, зависно од потреба и расположења појединца. А он то, захваљујући својим дубоким индивидуално и колективно несвесни коренима, не може, бар не без озбиљних последица по психичку стабилност и здравље индивидуе. Јер је процес стварања идентитета истовремено и доживотни захтев за упознавањем самог себе.

Литература

- Васовић, М. (2007). *У предворју психике*. Београд: Службени гласник.
- Венсоно, Ж. (2009). Социјализација и идентитет. У Халперин К. и Борболан Ж. К. (ур.). *Идентитет(и) појединаца, група група*. Београд: Клио.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of Ego identity *Journal of the American Psychoanalytic Association*. Vol. 4. 56-121.
- Ериксон, Е. Х. (1968). *Омладина, криза, идентификација*. Подгорица: Побједа.
- Moore, B. E. and Fine, B. D. (1990). *Psychoanalytic Terms and Concepts*. New York: Yale University Press.
- Олпорт, Г. (1969). *Склоп и развој личности*. Београд: Култура.
- Тапо, П. (2009). Означити своју различитост у Халперин К. и Борболан Ж. К. (ур.) *Идентитет(и) појединаца, група група*. Београд: Клио.
- Фројд, С. (2005). *Непознати у култури*. У Антрополошки огледи Сигмунда Фројда. Београд: Просвета.

Summary

The need for forming coherent approaches in the frames of the system of basic education and pedagogical work is described in the paper, which would represent the support for early phases of forming identity structures. There are briefly described theoretical frames which would serve for such an approach, first of all based on the classical views of the development of the personal and collective identities by Erickson and Allport. The need for the careful approach when “contemporary” and “advanced” showing of models for identification are in question, as well as defining aims of educational-pedagogical actions which must not be undertaken to the experiments which would redefine aspects of the identity, as if it were simple role playing because it is about the process of defining mental health of the individual and the whole nation.

Key words: ego identity, development of personality, initiative, self-consciousness, identification models.



др Мирсада Зукорлић¹
Учитељски факултет, Београд

**Кратки научни
прилог**

Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика²



Резиме: У раду се разматра педагошка комуникација у функцији пожељних исхода васпитања и образовања, посебно у развоју социјалне компетенције ученика. Циљ је био да сагледамо и објаснимо правце и домен утицаја, као и делотворности педагошке комуникације у процесу развоја већина социјалне компетенције ученика.

Главни резултати учињених анализа и разматрања су боље разумевање и теоријско позиционирање педагошке комуникације, разумевање и експликација сложаја већина социјалне компетенције, као и провера сазнања на теоријском плану о међусобној вези, утицају и делотворном односу ова два конструкта и њихових појединачних ентитета. У том смислу, закључци су да је иновирање и унапређење комуникације наставника и ученика нужан предуслов развоја социјалне компетенције ученика. Добро осмишљеном педагошком комуникацијом и новим облицима и садржајима васпитног рада, наставници ће успешно реализовати своју улогу у развијању комуникационих компетенција ученика које представљају основу за развој других компетенција, као што су акционе, социјалне, интелектуалне, креативне.

Кључне речи: педагошка комуникација, социјалне компетенције, самокомпетенције, нови облици рада наставника.

¹mirsadazukorlic@hotmail.com

² Рад представља експозе докторске дисертације *Педагошка комуникација у функцији развоја социјалне компетенције ученика* која је одбрањена на Филозофском факултету у Новом Саду, 23. 12. 2011. године, пред комисијом у саставу: проф.др Р. О. Кнежевић Флорић, ментор, проф. др С. Костовић, проф. др Б. Јовановић и проф. др С. Качапор.

Референтни оквир истарживања педагошке комуникације у овом раду чини теорија комуникативне педагогије. То је трећи талас у развоју педагогије (након Хербартове и Дјујево педагогије) настао након 1955. године који тумачи васпитање као међуљудски однос, комуникацију, интеракцију. У основи комуникативне педагогије су идеје егзистенцијалистичке филозофије, чија је суштина да се човек не сматра унапред датим, одређеним бићем, већ бићем које тек треба да се оствари. У тим оквирима се наглашава значај комуникације као средства помоћу којег се остварује слободан човек и као процеса у којем је сваки учесник свој коначни креатор. Друго полазиште чини Хабермасова теорија *комуникативне акције* (1995) која је такође један од могућих референтних оквира за теоријско-методолошки приступ у поимању, истраживању и иновирању педагошке комуникације. Ова теорија полази од тврдње да су услед дубоке друштвене кризе, захваљујући превласти науке и постиндустријализације у савременим условима, основни погледи на комуникацију постали инструменталистички. То значи да комуникација представља средство којим се реципијент (слушалац) наводи да задовољи интересе актера (говорника), не узимајући у обзир интересе реципијента. Овакав поглед на комуникацију је критикован јер своди разум на инструменталност, умањује рационалну аутономију особе и нарушава поштовање које особе треба да указују једне другима. У том смислу, *теорија комуникативне акције* настоји да превазиђе недостатке у поимању комуникације и она као таква истовремено се позитивно рефлектује и на педагошке релације и педагошке процесе уопште. 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. Ова теорија подразумева да би педагошка комуникација требало да се састоји од лингвистичких чинова који имају за циљ раз-

умавање око којег рационално преговарају наставници и ученици. На основу ових чинова, настава ће богатити разум, охрабрити рационалну аутономију појединаца и подједнако оснаживати поштовање које дугују једни другима као рационална бића.

У том смислу општи циљ нам је био да сагледамо и објаснимо правце и домен утицаја, као и делотворност педагошке комуникације у процесу развоја вештина социјалне компетенције ученика.

Развој социјалне компетенције један је од примарних задатака педагошког процеса, јер оне остају као трајни хумани потенцијал сваког појединца (култура комуникације, ненасилно решавање проблема, способност за кооперацију и тимски рад, способности за исправно деловање и конструктивно опхођење са многостраношћу приступа, способност перцепције и самопрезентације, способност сагледавања глобалне перспективе).

Специфичности педагошке комуникације

Кључне димензије педагошке комуникације које је чине специфичном у односу на остале облике комуникације (психотерапеутска, морално-естетска, хедонистичка, религиозна) и делотворном у васпитно-образовном раду су: *њена условљеност циљем васпитања и претходно осмишљавање и програмирање* од стране наставника; *постојање могућности обостраног васпитног деловања и учествовања са отвореном свешћу*; *заступљеност методе разговора – уместо метода говора*, тј. прерастање монолога у дијалог што је највиши ступањ комуникације. Овако конципирана педагошка комуникација чини основу или темељ процеса васпитања и образовања.

Још једна важна одлика педагошке комуникације је да је она, у највећој мери, *интерперсонална (међуљерсонална) комуникација*. Дакле, подразумева слање, примање и деловање пору-

ка унутар непосредних односа међу људима, те присуство вербалног и невербалног понашања. „Ако поруке шаљемо намерно, планирано и свесно, те уз тражење и примање повратних информација о њиховом прихватању и деловању, наша је комуникација потпуна и стручна“ (Брајша, 1994:22). Овако остварена комуникација пружа могућност развоја комуникативних компетенција и ученика и наставника.

У циљу, разумевања суштине педагошке комуникације, значајно је сагледати је, најпре, из аспекта *нивоа интерактивне повезаности или аспекта односа у педагошкој комуникацији*. „Параметри који формирају вишеслојну структуру интерперсоналних односа су: емоционално привлачење, одбијање и индиферентност, социјална клима, кохезија, односи са другим групама итд.“ (Крњајић, 2002: 12).

У педагошкој комуникацији међусобни утицаји њених актера су наглашенији и усмерени су на развој личности. Зато се васпитње и дефинише као својеврсна интеракција између васпитача и васпитаника.

Још један важан аспект сагледавања педагошке комуникације односи се на *садржај саме комуникације*. 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.

Аспект *васпитног стила наставника или педагошке климе у разреду* такође је значајан за разумевање педагошке комуникације. Од васпитног стила наставника и начина на који он комуницира са ученицима зависи педагошка клима у разреду. Она 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.

Социјална компетенција као поље (мета) васпитних утицаја

У тежњи јасног конципирања социјалне компетенције, као једног поља мета-васпитних утицаја, нужно је узети у обзир њен интраперсонални и интерперсонални аспект који су у међусобном садејству. Интрасубјективну компетенцију појединца чине његова успешност, самопроцене и самодоживљавања, осећања док интерсубјективну компетенцију чини сложај следећих вештина и способности: социјално делотворно понашање, социјална независност, контрола понашања, социјална кооперативност, асертивне социјалне вештине. По мишљењу ауторича Кеци и Меклеин, компоненте социјалне компетенције су: регулација емоција, социјална знања и разумевања, социјална умећа, социјалне диспозиције (Katz, McClellan, 1999: 87).

Разматрајући компетенције као сложај способности, знања и умећа појединца, пошло се од претпоставке да је једна од значајних карактеристика компетентности *развијеност*. Такође, на развој компетенција је потребно утицати циљано, испланирано, адекватним методама, средствима и садржајима – што нам указује на још једну веома значајну димензију компетентности – *васпитљивост*. Осим тога, развој интрасубјективне компетенције појединца условљен је његовим општим развојем, односно темпом сазревања и учењем. Промене које настају сазревањем предуслов су учењу. Док је за сазревање важно наслеђе и средина, за учење је важна властита активност појединца. Ова два процеса – сазревање и учење, требало би посматрати као

дијалектички повезане, међусобно условљене, те као процесе који се међусобно могу убрзати или успорити.

Развој сложених умећа социјалне интеракције те познавања и разумевања друштва даје допринос социјалној компетенцији а под утицајем је многобројних чинилаца: породице, предшколске установе, вршњака, школе.

Рад на унапређивању социјалне компетенције ученика у којем учествују сви ученици, а у оквиру свакодневних школских активности је делотворан јер се избегава проблем деконтекстуализације социјалног понашања (Gresham, 1997).

Школа, уз своје основне функције преношења уопштених, генерализованих сазнања на младе генерације, утиче и на развој аутентичне особе – бића које се својом самосвојношћу издваја, разликује од општег, колективног, које поседује драгоцену индивидуалну особеност. Јасно је да школа ово не може постићи на уопштеном, генерацијском плану, већ на плану сваког појединачног ученика. Ако школа приступи реализацији васпитања са друштвено-генерацијског и индивидуалног аспекта, дакле, обједини их, могуће је очекивати да се то директно одрази на процес социјализације и персонализације личности сваког ученика. Да би адекватно остварила своју функцију, школа мора бити отворена према животу, истраживати све аспекте живота, али да се не изгуби у спољашњој средини и другим институцијама (Братанић, 2006). Ученици би, кроз тако организован васпитно-образовни рад усвајали социјална знања која доприносе развоју њихове личности, оспособљавању за будући живот, као и њиховој социјализацији. Такође, ученицима би се пружила могућност да реализују себе као личност, актуелизују своје потенцијале, те доживе самоактуелизацију и саореализацију своје личности.

Педагошка комуникација као чинилац развоја социјалне компетенције ученика

Педагошка комуникација се одликује усмереношћу ка циљу, свесним постављањем циља, тежњом педагога да реши у процесу и резултату комуникације одређене научне, образовне, развојне и васпитне задатке (Лихачев, 2000:238).

Педагошки осмишљен и реализован васпитно-образовни процес и педагошки артикулисано комуницирање наставника и ученика представљају најприроднији, најцелисходнији и најпродуктивнији оквир, односно начин развијања социјалне компетенције ученика. Добро осмишљена и реализована комуникација представља оквир за развој комуникационих компетенција личности које су вишедимензионалне и повезане са другим компетенцијама и аспектима личности. Оне нису саме за себе циљ, већ њихов развој уједно представља и резултате (исходе) развоја других способности и димензија личности као што су: мишљење, говор, језик. (Јовановић, 2006). Комуникационе компетенције представљају основу за развој других компетенција које су повезане са комуникационим компетенцијама: професионалне, радне, акционе, социјалне, креативне, интелектуалне. С друге стране, развијеност социјалне компетенције појединца увек подразумева да он има изграђене (усавршене) комуникативне компетенције јер без њих не би могао да се афирмише у социјалном окружењу. Тај узајамни однос између педагошке комуникације и крајњег исхода – развоја социјалне компетенције ученика приказан је у *Шеми 1*.

Кроз васпитно-образовни рад се могу подстицати и јачати социјалне компетенције ученика, а један од услова је да наставници познају и да се у раду са ученицима придржавају следећих принципа педагошке комуникације (осмишље-



Шема 1. Деловорносћ педагошке комуникације у процесу развоја социјалне компетенције ученика

ни од стране аутора, у складу са општим принципима васпитног рада).

- Принцип уважавања и прихватања личности ученика и његових осећања;
- Принцип равноправне и ненасилне комуникације између ученика и наставника;
- Принцип сврсисходности педагошке комуникације;
- Принцип активизације ученика у педагошкој комуникацији;
- Принцип алтруизма и емпатичности у педагошкој комуникацији;
- Принцип уважавања културалне разноликости у педагошкој комуникацији.

На основу промишљања стратегија које би помогле наставницима да допринесу развоју со-

цијалне компетенције ученика утврдили смо да би садржај њиховог рада требало да обухвата:

- рад наставника у циљу стицања и проширивања социјалних знања ученика и разумевања социјалне стварности,
- скретање пажње ученика на туђа осећања и интересе,
- подстицање алтернативних интерпретација туђег понашања,
- подстицање развоја вештина асертивне комуникације ученика,
- јачање емпатије и алтруизма.

Реализоване од стране наставника, ове активности као крајњи исход имају развијене многобројне компоненте социјалне компетенције. То је приказано табеларним путем на следећи начин:

Табела 1. Садржаји рада наставника и очекивани исходи у области развоја социјалне компетенције ученика

Садржаји рада наставника	Очекивани исходи у области развоја социјалне компетенције
Рад наставника у циљу стицања и проширивања социјалних знања ученика и разумевања социјалне стварости	- Усаглашавање личних циљева појединца са циљевима групе - Уважавање различитости
Скретање пажње ученика на туђа осећања и интересовања	- Комуникативност - Регулација емоција и разумевање других група и индивидуа - Лидерство - Подршка другима и сервисна оријентација
Подстицање алтернативних интерпретација туђег понашања	- Подршка другима и сервисна оријентација - Уважавање различитости
Подстицање развоја вештина асертивне комуникације ученика	- Комуникативност - Регулација емоција и разумевање других група и индивидуа - Комуникативност
Јачање емпатије и алтруизма	- Подршка другима и сервисна оријентација - Регулација емоција и разумевање других група и индивидуа

Успех не може изостати ако су родитељи 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): *самодоуздање, знањске жеље, сврховитости, самоконтрола, поузданости, способности комуницирања, спремности за сарадњу*. То значи да пред наставницима стоји захтеван задатак у циљу проналажења стратегија којима би се педагошком комуникацијом подстакao развој социјалне компетенције ученика. Један од главних је овладавање новим облицима и садржајима рада како би кроз свакодневни васпитно-образовни рад подстицали развој социјалне компетенције ученика.

Закључак

Иновирање и унапређење комуникације наставника и ученика нужан је предуслов развоја социјалне компетенције ученика јер педагошка комуникација представља сигуран ослонац процесу васпитања у различитим областима, па и у области развоја социјалне компетенције ученика. Комуникационе компетенције представљају основу за развој компетенција које се међусобно условљавају, као што су акционе, социјалне, интелектуалне, креативне. С друге стране, развијеност социјалне компетенције појединца подразумева да он поседује развијене комуникационе компетенције, јер без њих не

би могао да се оствари у социјалној средини. У циљу проналажења стратегија којима би се педагошком комуникацијом подстакао развој социјалне компетенције ученика, потребно је да наставници овладају новим облицима и садржајима рада, како би кроз свакодневни васпитно-образовни рад подстицали развој социјалне компетенције ученика. То подразумева да је наставник оспособљен да разуме, прихвати и примени педагошку комуникацију како би могао да сними и оцени стање интерперсоналних односа у разреду и у складу са тим примени или развије адекватне васпитне стратегије за подршку ученицима (проширивање социјалних знања ученика и разумевања социјалне стварности, скреће пажње ученика на туђа осећања и интере-

совања, подстицање алтернативних интерпретација туђег понашања међу ученицима, подстицање развоја вештина асертивне комуникације ученика, јачање емпатије и алтруизма), како би ученици:

- развили интергрупне односе
- уочили социјалне компетенције и усвајали обрасце понашања.

Значај овог теоријског истраживања педагошке комуникације као корелата развоја социјалне компетенције ученика препознајемо у теоријском утемељењу педагошке комуникације и у давању нових претпоставки које треба емпиријски истражити.

Литература

- Брајша П. (1994). *Педагошка комуниколоџија*. Загреб: Школске новине.
- Братанић, М. (1990). *Микропедагоџија – интeракцијско-комуникацијски аспекти одгоја*. Загреб: Школска књига.
- Големан, Д. (1997). *Емоционална интелигенција*. Загреб: Мозаик књига.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. in P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker: *Children's social behavior: development, assessment and modification*, 215-284. Orlando: Academic press.
- Јовановић, Б. (2006). Методолошко-теоријске детерминанте развијања комуникационих компетенција наставника и ученика. *Развијање комуникационих компетенција ученика*. Јагодина, 61-70.
- Katz G., Lilian i Diane E. McClellan (1999). *Podsticanje razvoja dječije socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Кнежевић Флорић, О. (2005). *Педагоџија развоја*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лихачев, Б., Т. (2000). *Педагогика*. Москва: Курс лекций.
- Сергеев, И., С. (2004). *Основы педагогической деятельности*. Минск.
- Habermas, J. (1995). *The theory of Communicative Action*. V.2. Cambridge: Polity Press.
- Хавелка, Н. (1980). *Психолошке основе њруиној рада*. Београд: Научна књига.

Summary

This paper is on the pedagogical communication which is functioning for appreciated outcomes of pedagogical work and education, particularly in development of social competencies of students. The aim was to observe and explain directions and the domain of influence, as well as benefits of the pedagogical communication in the process of developing skills of social competencies of students.

The main results of the done analyses and discussions are better understanding and theoretical positioning of pedagogical communication, understanding and explication of the complex skills of social competencies, as well as checking the knowledge at the theoretical level about the mutual relations, influence and beneficial relation of these two constructs and their individual entities. In this respect, the conclusions are that innovating and improving communication of teachers and students is a necessary pre-condition for developing social competencies of students. With the well organized pedagogical communication and new forms and contents of pedagogical work, teachers will successfully realize their role in developing communication competencies of students which represent the basis for developing other competencies such as action, social, intellectual and creative ones.

Key words: *pedagogical communication, social competencies, self-competencies, new forms of work of teachers.*



др Дијана Вучковић¹

Филозофски факултет, Никшић

Стручни рад

Вредновање образовних постигнућа ученика у настави матерњег језика и књижевности у првом циклусу основне школе



Резиме: У раду се говори о вредновању постигнућа ученика у настави матерњег језика и књижевности у првом циклусу основне школе. Упошријебљена је техника теоријске анализе.

Као најкомплекснији предмет у основној школи (један дио садржаја изводи се и обликује из домена науке о језику, а остатак проистиче из умјетности и науке о књижевности) матерњи језик и књижевност захтијева и посебно рашичлањивање домена ученичких постигнућа. Оперативни циљеви постављени су као база курикулума. Наравно, с обзиром на то да је ријеч о практично почетничком покушају израде циљно оријентисаног наставног програма, много је недоречености и нејрецизности, али је ипак тако извесно да је први искорак ка савременим курикуларним рјешењима учињен.

Описно оцјењивање истакнуто је као рјешење за први циклус основне школе, а у другом се циклусу уводе и нумеричке оцјене. Аналитичност описног оцјењивања је, чини се, управо добродошла кад је ријеч о овом предмету. Наиме, нумеричка оцјена не казује много заинтересованима о томе колико је неко знања стекао из домена језика или књижевности или, пак, колико је усвјешан у самосталном језичком стварању или изражавању.

Кључне ријечи: ученик, вредновање, описно оцјењивање, оперативни циљеви, холистички приступ.

Увод

Матерњи језик и књижевност је, умјесно је истаћи, без много двоумљења најкомплекснији предмет у основношколским плановима и програмима. Ријеч је о предмету који је својевремено обухватао пет подручја наставе: почетно читање и писање, анализу књижевноумјетничких

текстова, учење граматике и правописа, културу усменог и писменог изражавања, те позоришну, филмску и РТВ културу. Актуелни црногорски наставни програм именована је подручја разврстао у двије области: књижевност и језик. Није, наравно, дошло до сажимања подручја у садржинском смислу – и даље су у програму присутна наведена подручја, само је организација нешто другачија.

¹ dijanav@ac.me

Кад је ријеч о предметима такве комплексности, јасно је да вредновање напредовања ученика не може бити поједностављено и сведено на пуко додјељивање једне нумеричке оцјене ученику. Уосталом, нумеричка оцјена дата из овог предмета ни раније (док је важио традиционални програм) није била најбоље рјешење. А то су, свакако, најбоље знали они који су оцјењивали и они који су оцјењивани. Рецимо, оцјена врлодобар (4) дата ученику из матерњег језика није нам била довољно транспарентна – није нам казивала ништа о томе колико тај ученик зна из граматике и правописа, какви су његови самостални писмени састави, да ли има развијене читалачке навике итд. Стога се описно (аналитичко) оцјењивање јавља као добар начин који умногоме може помоћи да се напредовање у учењу планира и оствари на бази прецизно постављених предзнања ученика у појединим доменама развијања четири говорне активности: слушања, говорења, читања и писања.

За први циклус основне школе предвиђено је описно (аналитичко) оцјењивање. Више је разлога за такав приступ, а кључна настојања усмјерена су ка избјегавању негативне спољашње мотивације коју често доноси незадовољавајућа нумеричка оцјена, те постизање аналитичности у процесу праћења појединачног ученичког напредовања у оквиру појединих домена предмета.

Наставни програм за матерњи језик и књижевност

Да бисмо уопште могли описати вредновање ученичких постигнућа у настави било ког предмета, нужно је првенствено идентификовати оне елементе који се одговарајућим програмом настоје реализовати.

Савремени наставни програм за матерњи језик и књижевност има карактер курикулума – циљеви су операционализовани, а у директној вези са њима предложене су активности за њи-

хово постизање. Курикулум прецизно побраја и садржаје (појмове), као и корелацију са осталим предметима.

Циљеви су дати као описи онога што би ученик требало да може урадити у вези са њиховим тежиштем. Стога имамо формулације типа: *препознаје основно расположење у њјесми, идентификује се са књижевним ликом, правилно пише велико почетно слово у називима усшанова, разликује ѡромјенљиве врсте ријечи...* (в. Програм 2005). Дакле, акценат је стављен (што је сугерисано и осталим елементима курикулума) на то што ученик *може да уради*, а не на оно што *би требало да зна*. На први поглед, и нема неке посебне разлике између *моћи урадити* и *знати*. Но, сви који се баве образовањем добро знају да је разлика изузетна и да велика количина знања коју стекнемо током образовања остане искључиво на нивоу пуког вербализма. Неријетка је појава да ученици могу рећи много дефиниција, правила и сл, али да мало тога умију и примијенити приликом метајезичке анализе неког текста или, пак, у току часа на коме се тумачи књижевноумјетничко штиво. Заиста је јаз који је постојао (и даље тога има) између владања теоријским појмовима и примјене тога знања појава која у много чему обесмишљава многе часове граматике и књижевности, а није тешко препоставити да се то на директан начин негативно одражава на укупност својстава ученика која би требало остварити основношколским програмима. Огромно се вријеме и труд улажу како би се савладали појмови и научиле дефиниције, али, уколико ученик не дође до тога нивоа да их може примјенити, настава није много учинила за трансфер знања ни за наредни образовни ниво, а ни за примјену у животним и практичним околностима.

У том смислу, некадашња подјела задатака наставе на васпитне, образовне и функционалне (које смо и раније у теоријским и практичним околностима тешко раздвајали) сасвим

је измијењена у курикулуму за матерњи језик и књижевност (а то је од посебног значаја за вредновање). Оно што ћемо као основно препознати у оперативним циљевима јесте функционални домен. Наиме, као базична ученичка активност у оквиру оперативних циљева помињу се глаголи као што су: препознаје, уочава, разликује, анализира, описује, прича, слуша, чита, пише. Јасно је да је овдје првенствено ријеч о практичним (функционалним) задацима. Шта је са образовним и васпитним доменом? Није, наравно, ријеч о њиховом запостављању. Образовни се задаци садрже у окриљу формулација из групе задатака практичног домена. Ако се каже да ученик, рецимо, препознаје и разликује звучне карактеристике језика стиха, очекивано је да ће у склопу именованог циља бити остварено и усвајање основних појмова – прије свега, риме и осталих понављања. Васпитни су задаци, такође, практично очигледни из свих програмских елемената.

Домени праћења ученичких образовних² постигнућа

Програм је, наравно, основа укупног рада у учионици, па тако и вредновања постигнућа. Оперативни циљеви су сажети у групе, а групе су именоване и у дневнику постављене у рубрике за сваког ученика. Навешћемо, по разреди-ма, рубрике (циљеве) чија се оствареност процјењује.

Први разред

- Познаје правила лијепог понашања и употребљава одговарајуће изразе (из-

2 Прецизније би било рећи практичних (функционалних) постигнућа, али с обзиром на то да и у савременој теорији и пракси доминира употреба термина образовање, којим се углавном и обухвата функционални домен, користимо термин *образовни*, непрекидно имајући на уму да говоримо о вишим нивоима знања, тј. знању које је доведено на ниво примјене.

воли, хвала, молим, извини, добар дан, довиђења...);

- Разумије значај писаног језика за споразумијевање, сазнавање новог и забаву;
- Слуша и разумије краће неумјетничке текстове и уочава најбитније податке у њима;
- Слуша и разумије краће умјетничке текстове (прозни, поетски и драмски);
- Разликује бајку на основу њених особина; разликује позитивне и негативне ликове у њој;
- Препознаје и доживљава мелодичност пјесме; одговарајуће реагује на њен емотивни садржај;
- Прати позоришну и луткарску представу; уочава ликове и догађаје и разумије их;
- Уочава и говорно изражава просторне односе посматраних бића и предмета;
- Уочава и говорно изражава временске релације везане за конкретан догађај;
- Говорно наступа пред одјељењем – спонтано или на унапријед задату тему (у односу на неумјетнички и умјетнички текст).

Други разред

- Познаје правила лијепог понашања и употребљава одговарајуће изразе (телефонски разговор);
- Препознаје различите гласове, ријечи и реченице; разумије и користи изразе: реченица, ријеч, глас / слово;
- Познаје технику читања; правилно (гласно и тихо) чита кратке и једноставне текстове;
- Пише примјењујући основна правописна правила;

- Слуша, чита и разумије краће неумјетничке текстове; уочава најбитније податке у њима; ствара сличне текстове у писаној форми;
- Препознаје бајку и басну на основу њихових особина; разликује позитивне и негативне ликове у бајци, уочава и разликује машту и стварност у тексту;
- Говорно наступа пред одјељењем – спонтано или на унапријед задату тему (у односу на неумјетнички и умјетнички текст);
- Препознаје и доживљава мелодичност пјесме; одговарајуће реагује на њен емотивни садржај;
- Прати позоришну и луткарску представу; уочава ликове и догађаје и разумије их;
- Уочава и разумије разлику између играног и цртаног филма;
- Уочава и говорно изражава просторне односе посматраних бића и предмета;
- Уочава и говорно изражава временске релације везане за конкретан догађај.

Трећи разред

- Води разговор поштујући основна начела дијалошког споразумијевања, обавља телефонски разговор уважавајући све његове посебности;
- Познаје и користи латиничко писмо;
- Пише самостално и по диктату поштујући основна правописна правила;
- На тексту уочава, разумије и користи основне граматичке појмове;
- Слуша, чита и разумије неумјетничке текстове; уочава најбитније податке у њима; ствара сличне текстове у писаној форми;

- Слуша, чита и разумије краће умјетничке текстове (прозни, поетски и драмски); ствара сличне текстове у писаној форми;
- Говорно наступа пред одјељењем – спонтано или на унапријед задату тему (у односу на неумјетнички и умјетнички текст);
- Препознаје бајку и басну на основу њихових особина; разликује позитивне и негативне ликове у бајци, уочава и разликује машту и стварност у тексту;
- Препознаје и доживљава мелодичност пјесме; одговарајуће реагује на њен емотивни садржај;
- Препознаје и разумије основне карактеристике позоришта и филма;
- Упоредије карактеристике прозног и драмског текста;
- Уочава и говорно изражава просторне односе посматраних бића и предмета;
- Уочава и говорно изражава временске релације везане за конкретан догађај;
- Разумије и користи појмове матерњи и страни, књижевни и некњижевни језик.

Евидентно је да дескрипције обухватају подстицање говорних активности: слушања, говорења, читања и писања. Настоји се, дакле, синхронизовано утицати на њихов укупан развој. Такође, видљива је и укљученост концепта читалачке писмености (по дефиницији *PISA* програма), а нарочито се њено мјесто уочава у оквиру рада на неумјетничком тексту. Та чињеница додатно апострофира усмјереност захтјева према практичним аспектима ученичког развоја. Наиме, читалачка се писменост управо и дефинише као „способност разумијевања, употребе и рефлексije на писани текст у намјери да се достигну лични циљеви, да се развије властито знање и потенцијал и да се учествује у

друштву“ (*Sample tasks* 2000: 22) (наш прев.). Та се иновирана гледања на читалачку писменост такође често називају и функционалном писменошћу, што сугерише управо акцентовање употребне вриједности стечених знања.

Уистину, крајње је вријеме било да видимо да наши ученици нису у потребној мјери функционално писмени, тј. да се веома често писаним језиком не умију служити. Помало је школа била затворена у један уски круг књишких знања (контролисаних контролним и писменим задацима, а никако покушајима њиховог идентификовања у ситуацијама у којима је очекивана употреба), а мало се ко питао: *Чему их то учимо? Због чега им је то потребно? Умију ли наши ученици примјенити то што знају описати ријечима?*

Заправо, осим темељног програмског тежишта, тзв. функционалне писмености, Програм (препознат у дневницима који представљају базичне евиденционе књиге о ученичком напредовању) у много чему сугерише развој и подстицање виших нивоа таксономије за когнитивну и афективну област.

Спирална организација програмских циљева посебно омогућава поступност и систематичност, те индивидуализацију у процесу оцјењивања. Наиме, отворена је могућност наставникове аутономије у том смислу да није као обавеза постављено истовремено остваривање свих циљева који се помињу. Неке од циљева наставник ће посебно постављати почетком школске године (на онолико часова колико је потребно), неким ће се бавити касније током актуелне школске године, поједине ће само препознати, а током идуће школске године нарочито апострофирати.

Од првог разреда инсистира се на развоју четири говорне активности, при чему је од посебног значаја то да се ученици упућују на то да схвате важност језика као основног средства комуникације. Њихово се напредовање у комуни-

кацијским процесима остварује, прати и вреднује кроз разноврсне ситуације: свакодневна комуникација и употреба одговарајућих израза, комуникација са књижевношћу и позориштем, те комуникација практичне намјене путем рада на неумјетничком тексту. Од посебног је значаја правовремено утицање на развој ученичких способности да говорно наступе пред одјељењем.

Традиционални облици провјере знања (вјештина, способности), очигледно је с обзиром на то што се евидентира у дневнику, нису довољни како би наставник процијенио учениково напредовање. Рецимо, употреба одговарајућих израза за поздрављање адекватније ће бити препозната у току свакодневних активности у учioniци, него ли да ученике само усмено испитамо када се како поздрављамо и кад употребљавамо одређене изразе учтивости. И уопште, укупан рад у првом разреду, па и у читавом почетном трогодишту, немогуће је вредновати без читавог низа облика провјере знања и остварености напредовања. Између осталог, потребно је да ученици имају и властити портфолио како би и тиме наставник био у прилици да процјену напредовања оствари на основу што поузданијих индикатора.

Када је ријеч о базичном утемељењу праћења, мјерења и вредновања напредовања ученика, инсистира се на увођењу тзв. холистичког приступа који подразумева узимање у обзир многих детерминанти које описују ученика (његове предиспозиције, интересовања, мотивацију, радне навике, услове у којима живи и ради, предзнања...). Практично, принцип индивидуализације у пуној мјери би требало да буде остварен и када је ријеч о вредновању као завршној етапи наставног процеса.

Такође, веома је битно имати на уму да се покушавају успоставити двије апаратуре мјерења напредовања појединца – једна је спољашња (која пружа могућност поређења са постављеним стандардима – минималним, средњим

или максималним), а друга је више унутрашња и најједноставније је описујемо тиме што кажемо да се напредовање ученика вреднује тиме што га поредимо са њим самим, а не са његовим вршњацима. То је изузетно значајно јер се експлицитно испољава тежња за препознавањем линије индивидуалног напредовања. Некадашња поређења у односу на замишљену просјечну вриједност генерације ученика често су имала негативних импликација на појединце, па било да је ријеч о онима који су се нашли изнад просјека или онима који су били препознати као исподпросјечни.

Неопходно је имати на уму да се од првог разреда покушавају поставити темељи читалачке писмености, при чему је предвиђено да ученичка претходна знања и искуства буду искориштена у максималној мјери. Када говоримо о читалачкој писмености (*reading literacy*) и њеном одређењу у црногорском предметном програму за матерњи језик и књижевност, важно је имати на уму да дефинисање, па тиме и инкорпорирање те компетенције у наставни процес, првенствено проистиче из теоријских проучавања и емпиријских истраживања PISA-е.

Неумјетнички текст је основни садржај путем којег се уводе језички појмови (метајезичка анализа), а његовим читањем и анализом подстиче се развој читалачке писмености. Ријеч је о текстовима који говоре о различитим, а дјец блиским и занимљивим темама.

У PISA тестирањима (в. *Reading for Change* 2002: 27–29) употребљавају се континуирани (дескриптивни, наративни, експозиторни текстови, те аргументације и инструкције) и неконтинуирани (формулари, позивнице и рекламе, графикони, дијаграми, табеле и матрице, мапе) текстови (в. *Sample tasks* 2000: 24–25). Многи од захтјева које то велико међународно истраживање обухвата препознају се у програму и у учбеницима, а тиме и у оперативним циљевима и стандардима. Пред ученике се поставља задатак

да развијају говорне активности које ће користити у различитим приликама, а читалачке ситуације одређују се као: читање за приватну употребу, читање за јавну употребу, читање за посао и читање за образовање (в. *Sample tasks* 2000: 25).

У првом разреду није предвиђено систематско описмењавање, тако да се углавном ради на развоју слушања и говорења. Но, то не значи да бројни циљеви имплицитно или експлицитно не потенцирају развој претчитачких вјештина.

Систематско описмењавање реализује се у другом разреду (усваја се ћирилично писмо), а у трећем разреду уводи се и латиница.

Вредновање ученичких постигнућа у настави матерњег језика и књижевности у првом циклусу изузетно је комплексно, посебно с обзиром на то да је ријеч о мјерењу напредовања дјетета које се тек укључује у школски систем, које се практично тек навикава на бројне обавезе које школа поставља пред њега. Оцјењивање је у том периоду првенствено заступљено у мотивационој функцији, у циљу подстицања дјетета на развој радних навика и интересовања за учење. Наравно, мора се водити рачуна о свим елементима оцјењивања, а базични су: постигнуће, персонални квалитети ученика, владање, предвиђање, мотивација и развој (в. Сузић 2005: 624).

Да би се избјегле евентуалне негативне последице које нумеричке оцјене могу имати на ученике на самом почетку школовања, уведено је описно оцјењивање. Сваки од поменутих циљева чије се остваривање прати, мјери и вреднује може бити задовољен на четири нивоа – дјелимично постигнут, углавном постигнут, постигнут у цјелини и истиче се. Такође, осим тога што се описним оцјењивањем жели предуприједити негативна мотивација, оно је тако осмишљено да обезбјеђује и бољу прегледност ученичког напредовања кроз разноврсне активности (које воде до примјенљивости усвојених

знања) унутар предмета. Постављени систем описног оцјењивања је у доброј мјери аналитичког карактера и заинтересованима (ученицима, наставницима, родитељима и др.) пружа јасну и детаљну слику о томе колико и како ученици напредују у појединим областима и развоју говорних компетенција.

Наставник је у прилици да ученика вреднује много објективније – циљеви су рашчлањени. Сјетимо ли се бројних примјера из учионица, примјера оне дјеце која рецимо сјајно реципирају књижевност, али се не сналазе ни изблиза тако добро у настави језика, па се наставник често данима двоуми у вези са оцјеном коју би требало да им одреди, јасно ће нам бити и зашто је то битно. Тако се врло реално дешава да дијете за различите циљеве нема једнак ниво постигнућа. Неке од циљева је постигло углавном, неке у цјелини, а у вези са појединима се истиче. Веома је значајно да наставник континуирано обраћа пажњу на линију напредовања ученика, тј. да пореди ниво остварености циљева ученика из тромјесечја у тромјесечје, па и из разреда у разред, што је једноставно јер је програм спиралног карактера, па се то одражава и на понављање циљева из разреда у разред. Наравно, ријеч је о понављању које подразумева проширивање сазнајног круга.

Непрекидно је важно водити рачуна о томе да не би требало да оцјењујемо ученике „све док их не подучимо одређеним вештинама, док не добију довољно времена да их увежбају у смисленом контексту и док не буду у потпуности разумели како ће се просуђивати њихов рад како би могли да се прилагоде тим критеријумима” (Гулд Ландли 2007: 73).

Закључак

Финална етапа наставног процеса – вредновање ученичких образовних постигнућа – непрекидно се у теорији и пракси настоји унаприједити увођењем разноврснијих облика провјере и оцјењивања. У актуелним црногорским програмима на наставни предмет Матерњи језик и књижевност предвиђено је праћење остварености оперативних циљева који првенствено подразумевају усвојеност знања на нивоу могућности њихове примјене. Програм, а тиме и сви елементи васпитно-образовног процеса у основној школи, подразумева вођење рачуна о функционалној писмености, тј. оспособљавању ученика да стечена знања примјењују у одговарајућим ситуацијама.

Описно оцјењивање сматра се адекватним јер се њиме омогућава аналитичност (детаљан увид у ученичка постигнућа у оквиру појединих говорних активности: слушања, говорења, читања и писања), а избјегавају се могући негативни ефекти нумеричке оцјене. Постављен је систем вредновања који у много чему подразумева холистички приступ и омогућава праћење учениковог напредовања путем одређивања његовог образовног нивоа у поређењу са неким претходним периодом његових сазнајних атрибута. Настоји се, наиме, у највећој мјери, избјећи и могуће негативно дејство у ситуацији када се ученик пореди са вршњацима који су, разумеје се, посве другачијих потенцијала, интересовања и радних ангажовања од њега.

Евалуативно аналитичко поређење ученика са самим собом може на много начина помоћи настојању да школа постане мјесто на коме ће сви имати шансе да развију властите потенцијале, а да при томе, немају осјећај инфериорности у односу на своје когнитивно супериорније вршњаке.

Литература

- *Sample tasks* (2000). *Sample tasks from the PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. OECD, доступно на <http://www.oecd.org>
- Програм (2005). Програм за наставни предмет *Матерњи језик и књижевност: Наставни предмет Матерњи језик и књижевност, предметни програм за I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII и IX разред деветогодишње основне школе*. Подгорица: Министарство просвјете и науке, Завод за школство.
- *Reading for Change* (2002). *Performance and Engagement Across Countries*. OECD, доступно на <http://www.oecd.org>
- Suzić, Nenad (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-centar.
- Landli, Ketlin Guld (2007). *Zainteresujte đake za učenje*. Beograd: Kreativni centar.

Summary

This paper is on the evaluating students' achievements in teaching Mother tongue and literature in the first cycle of the primary school. Technique of theoretical analysis was used.

As one of the most complex subjects in the primary school (one part of the contents is performed and formed from the domain of the science of teaching, and the rest is from art and science of literature) Mother tongue and literature requires special categorization of the domain of the students' achievements. Operational aims are placed as the basis of the curriculum. Nevertheless, it is about almost initial attempt of creating oriented teaching programme, there are many unclear and imprecise issues, but it is certainly clear that the first step ahead towards contemporary curricular solutions has been made.

Descriptive grading has been stressed as the solution for the first cycle of the primary school, and in the second grade, numerical grades are introduced. Analytical character of the descriptive grading is welcome when we talk about this subject. Numerical grade does not tell much to the interested ones about the fact how much knowledge someone has gained from the domain of the language or literature, or how successful he or she is in individual language creating or expressing.

Key words: *student, evaluating, descriptive grading, operational aim holistic approach.*


мр Јовица Микић¹

ОШ „Владислав Рибникар”, Београд

Стручни рад

Припремање и планирање наставе страног језика



Резиме: У раду се разматра припремање наставника за реализацију наставе и писање планова на почетку и током школске године. Приказано је најпре како се овај аспект наставног процеса ширења теоријски у домаћој дидактичкој литератури и како је регулисан у званичним документима Министарства просвете. Изнећи су разлози збој којих ови обрасци за месечно, недељно и дневно планирање нису примерени у настави страних језика. На основу савремених етнодидактичких појавки и наставничког искуства, предложен је флексибилни модел плана по наставним целинама уз образложење његове практичне применљивости.

Кључне речи: настава, страни језици, припремање, планирање.

Увод

Мада је неспорно да наставник треба да се припрема за наставу и да обрасци чине планирање економичнијим, поставља се питање да ли су општи модели примерени сваком појединачном школском предмету. У раду се испитује каква би модел плана највише одговарао страном језику.

Рубрике које препоручују домаћи дидактичари углавном се наводе и у Правилнику о стручно-педагошком надзору, а затичемо их и у плановима какви се у школама нуде учитељима и наставницима.

При том, неки општедидактички термини имају у настави страних језика нејасно или потпуно другачије значење. То показује увид у етнодидактичку литературу, али и анализа програма и уџбеника. Поставку смо покушали да проверимо и анкетирањем наставника страних језика. Уместо општих образаца, предлагемо планирање по целинама, са рубрикама које одражавају особеност наставе страних језика.

О припремању и планирању наставе у дидактичкој литератури

У домаћој дидактичкој литератури (Бакoвљев 2005, Вилотијевић 2000, Poljak 1988) истиче се да рад наставника у пракси увек започиње

¹ jovicamikic92@gmail.com

припремањем, те да је планирање нужно да би се избегла импровизација и стихијност.

Иако се изрази *планирање* и *припремање* користе и као синоними, установљава се и разлика. Припремање за наставу је „перманентан процес који се проводи паралелно са наставним радом и његов је саставни дио“ (Poljak 1988: 220). Припремање на почетку школске године обухвата проучавање наставног програма, упознавање учбеника, припрему наставних средстава, проучавање школске документације, израду годишњег плана рада итд. У току школске године припремање наставника има стручни, педагошки, организацијски и психолошки аспект.

Планирање је делатност „којом човјек на темељу познавања своје домене рада снагом интелекта пројектира дјелатност с обзиром на резултате које жели постићи радом“ (Исто: 221). Резултат планирања јесу разни видови наставних планова или припрема, пре свега у писаном облику.

Врсте планирања/припремања одређују се по више критеријума који се понекад и укрштају. С обзиром на временску димензију, планирање може бити годишње, полугодишње, месечно, седмично. Према степену разраде, оно је глобално, оперативно или детаљно. Ако се у обзир узме дидактичко-логичка структура градива, планирање је тематизовано. Ипак, „планирање се најчешће јавља у следећа три облика: годишње, периодично и свакодневно“ (Вилотијевић 2000: 338).

Годишњем планирању претходи упознавање плана и програма. На основу плана за дати предмет утврђује се укупан број часова у предстојећој школској години. Будући да су наши програми тематизовани, наставне теме се у годишњем плану хронолошки нижу и за сваку се одређује број часова. Осим програмских садржаја, дају се и назнаке о дидактичко-методичкој организацији (компоненте наставног процеса, извори знања, коришћени материјал, ме-

сто одвијања наставе итд.). Полугодишње планирање се надовезује на годишње (Баковљев 2005: 164): у њему се теме рашчлањују на наставне јединице и одређују се рокови за реализацију полугодишњих обавеза.

Тематско планирање представља операционализацију годишњег планирања и њиме се одређује начин обраде наставног градива. За сваку наставну тему се утврђује „екстензитет, интензитет и логичка структура“ садржаја. Након тога, садржај се рашчлањује на наставне јединице, дидактичко-логичке целине „које се, по правилу, обрађују за један или два часа“ (Вилотијевић 2000: 341). Тематски планови су основа за конкретније оперативно планирање: месечно (које преовлађује у нашим школама), двонедељно или недељно.

Припремање наставног часа представља најзначајнију етапу наставног рада. Аутори истичу и значај писаних припрема, које наставницима треба да послуже као подсетник и смерница у раду. У припреми/плану за сваки час исписују се општа структура рада и организациони елементи (задаци, исходи, методе, средства, етапа итд.).

За писано планирање препоручује се коришћење радних мапа, свезака, издвојених листова, картограма и, посебно, формулара или модела. Ма о којој врсти плана да је реч, образци доприносе рационалности и економичности у раду. Они растеређују наставника – ослобађају га обавезе да време и енергију троши на писање детаља уместо на суштинско припремање.

Навешћемо рубрике из тематских планова и припрема за час (Вилотијевић: 241, 245–248), а затим прокоментарисати ставке које смо трамо спорним у настави страних језика. На почетку плана наводи се предмет, разред и период/датум, а затим наслов наставне теме, целине или јединице. Остале рубрике су: тип часа, задаци, методе, облици рада, наставна средства,

објекти, врсте наставе, уређаји и помагала, евалуација, извори.

Издајамо, као посебно значајно за овај рад, дидактичко одређење појмова *наставна тема, наставна целина, наставна јединица, метода и тии часа*.

Наставну целину чине „комплекснији дијелови наставног програма у којима доминира одређена средишња тематика прожета неком основном идејом (идејном, методолошком, знанственом, економском итд.)“ (Poljak 1988: 46).

Наставна тема је по садржајном одређењу слична наставној или предметној целини, а разлике се могу односити на опсег садржаја: „цјелина је у правилу шира од теме, односно цјелина обухваћа комплекснију тематику“ (Исто).

Наставна јединица је „опсег наставног садржаја одмјерен за један наставни сат или двоструки сат (тзв. блок-сат)“ (Исто: 47).

Наставна метода је „научно верификован начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу, стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања“ (Вилотијевић 2000: 209). У теорији и пракси, издајају се следеће методе: „усменог излагања, разговора, илустративних радова, демонстрација, практичних и лабораторијских радова, писаних радова и читања и рада на тексту“ (Исто: 213).

Тии часа најчешће се одређује према етапама наставног процеса, те тако постоје: „уводни наставни час, час обраде новог градива, час усвајања појмова правила и закона, час проверавања и увежбавања, час понављања и уопштавања, час контроле, комбиновани тип часа“ (Исто: 107–108).

Нормативни оквир за планирање и припремање наставе

Док се у *Закону о основама сисѐма образовања и васпићања* не помиње припремање и планирање, у *Правилнику о сѐручно-педагошком надзору* наведено је да се надзор обавља и увидом у педагошку документацију. Под педагошком документацијом се подразумевају пре свега план рада и припрема наставника.

Највиши ниво квалитета за планирање описан је на следећи начин:

Сваки наставник/васпитач има годишњи и месечни план рада за свој предмет/област предмета/активност [...]. Месечни план садржи: назив наставне области/теме/активности, назив наставне јединице, тип часа, облик рада, наставне методе и наставна средства, место и време извођења наставе/активности, иновације у настави, корелације унутар предмета, оцену остварености плана за претходни месец и разлоге одступања. Планирање обухвата и корекције настале на основу сталне анализе рада.

За припремање наставе највиши ниво квалитета подразумева да се наставници „редовно припремају за наставу/активности и друге облике образовно-васпитног рада водећи рачуна о избору садржаја, метода, облика и средстава за рад“.

У наведеним одредбама Правилника помињу се годишње и месечно планирање (уз могућност заједничког тематског планирања) и припремање за час. Мада се обрасци не наводе експлицитно, ставке се углавном подударају са рубрикама поменутих у дидактичкој литератури.

**Планирање и припремање наставе са
глотодидактичког становишта**

Представићемо укратко и ставове о писању планова за наставу страних језика у оквиру школског система.

Сиронић-Бонефачић (1999) говори о изведбеним програмима, под чиме подразумева планирање и припремање. Пре израде изведбених програма наставник разматра одреднице као што су узраст ученика, сатница и распоред, наставна средства, претходни резултати и сл. На основу те анализе бира се уџбеник и додатни материјал прилагођен узрастним карактеристикама ученика. Градиво предвиђено уџбеником прилагођава се конкретним приликама и допуњује додатним материјалом.

Годишњи изведбени програм садржи у глављу следеће елементе: школа, наставник, предмет, школска година, разред, одабрани уџбеник, додатни приручници, образовни и одгојни циљеви. Годишњи план се разлаже по месецима (Sironić-Bonefačić 1999: 47) (*Табела 1*).

Годишњи програм дели се, у складу са структуром уџбеника, на *наставне целине*. За обраду једне наставне целине предвиђа се 4 до 6 часова, а некада и више. Развојни ступњеви, тј. етапе рада у обради једне такве секвенце су: 1. увод у ново градиво, упознавање ситуације и контекста, 2. представљање новог градива уз слушање и разумевање, 3. увежбавање и разумевање, 4. систематизација и синтеза уз индуктивно усвајање језичких законитости, 5. креативност, 6. провера и вредновање стечених језичких вештина и знања.

Табела 1.

Мјесец	Број сати	Тематски и културолошки садржаји	Језичке функције	Морфосинтаксичке структуре	Методе рада	Наставна средства	Вредновање и промјене у програму
јујан							
...	...	...	...	...	...	...	...

Нацрт наставног часа сажето описује предвиђени ток рада и треба да има јасну унутрашњу структуру. Осим заглавља, уносе се још и ови подаци: методска целина, садржаји, језичке функције, морфосинтаксичке структуре, васпитни и образовни циљеви, методе рада и наставна средства. Разрада часа подразумева: уводни део, глобално представљање нових речи и структура, обраду и увежбавање и завршни део.

Разматрајући распоређивање језичке грађе по наставним периодима, Шотра (2010) истиче да је пре израде планова потребно анализирати наставни програм и материјал за који се наставник определио. Министарство прописује јединствене програме, али о уџбеницима у последњих неколико година наставници одлучују самостално. Наставу страних језика неопходно је планирати по периодима, тј. „одредити типове часова на нивоу годишњег, месечног, недељног плана“ (Шотра 2010: 126).

Ауторка предлаже да се у *годишњи план* за сваки месец упишу: број часова, наставна тема, наставне јединице/лекције, програмска грађа, (језички материјал и комуникативне функције), вежбања, писмени задаци, додатни материјал, приручник за наставника и напомене.

Месечни план рада дели се на недеље, а за сваку су предвиђени: датум обраде, програмски материјал – тематска јединица, радна свеска, писмени, очигледна средства, напомене.

Ова ауторка не разматра планирање по наставним целинама, али наводи да је грађа у савременим уџбеницима (француског) језика подељена по наставним темама на низ целина.

Израда *плана часа* је део наставникове свакодневне припреме. План часа је наставнику путоказ јер садржи опште и појединачне елементе рада, с тим што током реализације може доћи до извесних одступања. Детаљни план часа садржи заглавље и следеће ставке: тип часа, датум одржавања, наставна тема, наставна јединица, циљеви (образовни, комуникативни, васпитни), одвијање часа, очигледна средства, наставне методе, домаћи задатак.

Према етапама наставног процеса, постоје „три општа типа часа: 1. час увођења и обраде нових садржаја, 2. час усвајања нових садржаја и развијања и фиксирања говорног рефлекса, 3. час обнављања и провере усвојених садржаја“ (Исто: 126–127).

Иако ове две ауторке предлажу унеколико различите планове, заједничко им је то што се осим на програме позивају и на уџбенике, подељене по наставним целинама. У наставку ћемо упоредити на који се начин садржаји наставе страног језика распоређују у програму, а како у уџбенику. На основу тога ћемо прокоментарисати употребљивост наведених општедидактичких термина у планирању наставе страних језика.

За илустрацију ће нам послужити *Програм за страни језик као изборни предмет у 6. разреду основне школе*, и одговарајући уџбеник за италијански језик *Amici 2*.

Програм и уџбеник за страни језик

Општа структура програма за страни језик је трodelна.

Заједнички гео за све језике. За основну школу: наставни план, циљ, стандарди. За 6. разред: оперативни задаци на нивоу језичких вештина, теме и ситуације по доменима употребе језика, комуникативне функције

Део за појединачне језике. За сваки језик дају се морфосинтаксички и фонетски садржаји са примерима. За италијански језик наведене су: именице, члан, заменице, придеви, предлози, глаголи, прилози, речце, везници, реченица. За већину граматичких категорија дате су и поткатегорије и примери (нпр. Компарација придева, компаратив: *Maria è più alta di Marta*).

Заједнички гео за све језике. Издвојени су: начин остваривања програма, технике (активности), типови и врсте текстова (говорних и писаних), граматички садржаји у шестом разреду.

У уџбенику израђеном на основу наведеног програма грађа је распоређена по наставним целинама (које се називају наставним јединицама или лекцијама; на италијанском *Unità*). У приручнику за наставнике (стр. 4–7) дат је табеларни приказ садржаја, који за 3. наставну целину изгледа као у *Табели 2*.

У односу на програм уочљиве су следеће разлике:

- У рубрици *Језичке структуре* наведене су ставке из програмских садржаја, али не истим редоследом.

- Рубрике у уџбенику обухватају и сегменте програма који нису наведени као садржаји, што представља пример интегрисаног силабуса (уп. Richards 2001: 164–165, Freddi 1994: 100–103).

- У једној наставној целини ставке из програма не преузимају се линеарно већ трансверзално: у истој наставној целини групише се по неколико елемената из више рубрика у програму.

Због наведених разлога не може се рећи да у програму за стране језике постоје наставне целине, теме и јединице.

У Приручнику за наставника (стр. 11–12) приказана је структура наставне целине:

Табела 2.

Наставна јединица	Теме и лексика	Комуникативне функције	Језичке структуре	Цивилизација и култура	Ортографија и фонетика
	- ужа и шира породица, суседи и пријатељи - кућни љубимци и обавезе према њима - дружење	- идентификација и именовање особа, објеката, животиња, боја, бројева итд. - представљање себе и других - описивање лица и предмета - тражење и давање обавештења - молбе и изрази захвалности	- садашње време треће конјугације – <i>aprire</i> - садашње време неправилних глагола <i>fare</i> и <i>venire</i> - садашње време модалног глагола <i>dovere</i> - присвојни продеви у облицима јединине <i>il mio, la mia, il nostro...</i> - описни продеви, слагање придева на <i>-o, -a</i> и именице у роду и броју: <i>Grazia è contenta</i> - компарација придева, компаратив: <i>Roberto è più alto di Paolo</i>	- Марко Поло, чувени италијански истраживач родом из Венеције - рецитација <i>Per voi nonni</i>	- фонема С

На 1. и 2. страни нове наставне јединице налазе се дијалози и илустрације лекције, с провером разумевања текста. На 3. страни је рубрика *Come si dice* у којој су представљене нове комуникативне јединице, употреба граматичких елемената у говору. Четврта страна посвећена је у целини вежбама слушања, а ученици на различите начине показују своје разумевање: одговорима на питања, одговорима „vero“ или „falso“, уписивањем делова текста који недостаје итд. На 5. и 6. страни налазе се објашњења граматичких целина из лекције, која се приказују кроз примере. Седма страна обухвата цивилизацијско-културолошке елементе и пратеће илустрације. На тој страни налази се рубрика *Facciamo insieme* чији је циљ да подстакне ученике на истраживачки рад у оквиру групе или заједничког пројекта целог разреда. На 8. страни у прве две лекције поновљена су сва правила изговора и пра-

вилног писања италијанског језика, уз пратеће вежбе слушања и говора.

Структура наставне целине указује на то да се поступак не одвија кроз етапе наведене у општој дидактичкој литератури, нити да свакој етапи одговара по један час. Из навода је видљиво да се у скоро свакој рубрици/етапи рада нови садржаји уводе, обрађују, увежбавају, па и обнављају.

У плотодидактичкој литератури постоје различити предлози за моделирање наставног процеса; међутим, издвајају се моменти или етапе рада у наставној секвенци, а не и типологија часова. Навешћемо неколико примера: мотивација, глобални приступ, утврђивање, промишљање, контрола (Freddi 1994: 110–129); уводна вежбања, контролисана употреба језика, слушање аутентичног језика, фокусирање

на језичке елементе, слободна употреба језика, увођење педагошког задатка (Nunan 2004: 31–35); стварање мотивације и најава исхода, разумевање текстова, третман језичког система, језичка продукција, контрола рада (Mikić 2008: 29–43).

Најзад, ни у програму ни у уџбенику не наводе се методе у смислу који им се придаје у општој дидактичкој литератури (усмено излагање, лабораторијски радови, илустративни радови итд.). Препоручује се примена комуникативне методе, али у значењу својственом дидактици страних језика. Наиме, метода а) на нивоу приступа одражава одређену теорију језика и теорију учења, б) на организационом нивоу (*design*) одређује циљеве, садржаје, наставне активности, улогу наставник, ученика и материјала, в) практично се спроводи кроз поступке (уп. Richards and Rodgers 1986: 14–30).

Планирање наставе страних језика у пракси

У жељи да теоријске поставке о планирању наставе проверимо у пракси, спровели смо анонимну анкету којом је било обухваћено двадесет наставника француског, италијанског и немачког језика из Београда и Смедерева. Мада се узорак не може сматрати репрезентативним, добијени одговори илуструју недоследну употребу размотрених термина, што тумачимо мешањем општедидактичких и глотодидактичких значења.

У вези са типовима планова, скоро сви наставници (19) су одговорили да пишу годишње планове, већина (15) месечне, половина (10) пише дневне припреме. Четворо наставника израђује планове по наставним целинама.

Наставници углавном сматрају да су планове сачинили стручни сарадници у школи (8) или нека институција ван школе (7). Четворо је одговорило да не знају ко је аутор. Планови се

предају најчешће стручним сарадницима у школи (14), а понекад и директору (4).

На питање у вези са рубрикама у типским обрасцима, наставници су навели следеће ставке: наставна тема (18), наставна јединица (17), тип часа (18), облик рада (17), метода рада (17) и наставна средства (17). Осим рубрика предложених у самом упитнику, наведене су и следеће: редни број недеље/теме/наставне јединице; инovacије; разлози одступања; оствареност плана.

Наставници су такође замољени да наведу примере за оно што уписују у рубрике: *наставна целина*, *наставна јединица*, *методе рада* и *тип часа*. Као примери наставних целина најчешће су наведени називи сегмената из уџбеника: Назов лекције; Unité 1: Le collège; Dossier 0; 1. unità: "La scuola"; Famille. У рубрику *наставна јединица* неки наставници уписују наслов наставне целине из уџбеника (leçon Au courrier des lecteurs; Im Café) или неки њен део (Je parle et je comprends; Per sapere di più - La Pasqua; Leçon 1: écoute le dialogue, leçon 1: lecture et répétition des dialogues). Такође се наводе и граматички елементи (Congiuntivo presente; Pronoms relatifs; Рефлективни глаголи), говорни чинови (Comment saluer, décrire qq'un et se présenter en français?), лексичка поља (Путовање; Дневне активности и обавезе), наставне активности (Esercizi vari). Као методе се наводе: вербална, текстуална, илустративно-демонстративна, рад на тексту, дијалошко-монолошка, метода разговора; фронтални, групни рад; комбинована (Stationenlernen); комбиновани (аудио-опални-комуникацијски); комуникативна. Тип час је најчешће обрада или утврђивање, с тим што се понекад прецизира да је реч о обради новог градива или обради дијалога. Остали типови су: увођење, понављање, системација, понављање и вежбање, писмени задатак.

Више од половине наставника (12) сматра да су обрасци које користе примерени настави страних језика (њих 9 мисли на опште обрасце,

а троје на планирање по наставним целинама). Седморо наставника сматра опште формуларе непримереним, а један наставник је одговорио да не зна да ли су примерени.

Последње питање односило се на коментар општих планова и на предлог рубрика које би више одговарале настави страних језика; међу одговорима издвајамо следеће:

- Пишем их [опште планове] јер сам приморана, а планирање часова радим у ходу. Тако да су одступања веома честа.

- Додати рубрику у којој би се уписало коју језичку вештину смо посебно вежбали са ученицима.

- [Општи обраци] нису организовани по дидактичким јединицама. Принуђени смо да пишемо оно што је понуђено.

- Обрасци су генерално сувише крути и присиљавају наставника да углављује и штимује, лично никада нисам успела да ми се план поклапа са оним што радим на часу. Мислим да је сврсисходније планирање по наставним целинама. Требало би додати исходе. У годишње планове је од ове године убачена рубрика *образовни стандарди*, по нивоима (основни, средњи, напредни), што би, уствари, требало да буду исходи.

- Нажалост, педагози инсистирају на оваквим [општим] плановима (сходно законском оквиру на који се позивају), тако да се најчешће дешава да се онај садржај, који стоји у месечном плану и у Дневнику, не подудара са активностима на часу.

- [Планови би требало да садрже следеће рубрике:] назив наставне јединице, тип часа, циљ часа, садржаји и напомене ако су потребне. Из сопственог искуства а и из разговора са колегама сматрам да је то непотребно трошење папира које нама ништа не значи а ни инспекција из тога не види ништа тј. нема представе о томе какви смо на часу, него види да ли смо дисциплиноване ћате или нисмо.

Ка плановима примереним настави страних језика

La critique est aisée, l'art est difficile

Особеност наставе страних језика намеће потребу за плановима који се донекле разликују од општих модела. Наиме, ставке које немају јасно значење (наставна јединица, тип часа, метода) треба изоставити из планова. С обзиром на то да је основна организациона јединица наставна целина, на њој треба заснивати и планирање; и то било да наставник користи само уџбеник, уноси додатни материјал или самостално креира секвенцу.

Образац плана за наставну целину који предлагемо (уп. Микић 2008: 64–67) садржи рубрике: *заглавље, назив наставне целине, очекивани исходи, садржаји, предвиђени материјал, наставне активности по етапама рада и напомене*.

Заглавље. Подацима као што су школа, школска година, одељење, узраст, почетни и очекивани ниво – идентификује се група са којом наставник ради.

Назив наставне целине. Ако наставник користи уџбеник, довољно је преписати наслов. Уколико компилацијом разних текстова и вежбања самостално разрађује секвенцу, назив може да да по основној теми или наслову неког текста.

Исходи. Њима се изражава оно што ће ученици бити у стању да ураде на крају наставне целине, а формулишу се кроз рецептивне и продуктивне језичке активности. На пример: ученик ће бити у стању да разуме разговор својих вршњака о распусту, да разуме кулинарски рецепт, да преприча утиске са концерта који је слушао, да напише позивницу за прославу.

Садржаји. То су знања и компетенције потребни да би се језичке активности реализовале. Садржаји могу бити фонетски, ортографски

морфосинтаксички, прагматички (говорни чинови), лексички, културолошки.

Предвиђени материјал. Осим уџбеника, могу се користити недидактизовани текстови пронађени на интернету, песме, секвенце из филмова, вежбе из других уџбеника и приручника. Овај материјал се користи према потреби, а може се проналазити и током самог рада.

Активностии по етапама рада. Ова рубрика треба да има онолико делова колико фаза рада има наставна секвенца. Ако се спроводе наставне активности из уџбеничког комплекта, довољна је напомена о рубрици, броју стране или вежбе. Наводе се активности за које се користи додатни материјал, оне којима се допуњује наставни поступак или чије се редослед мења у односу на уџбеник.

За фазе рада се предвиђа оквирно време. На пример, за најаву исхода и нових садржаја пола часа, за разумевање текстова један и по час, за усмену продукцију 1 час итд. И за појединачне наставне активности довољно је оквирно предвидети време у минутима. То омогућује флексибилност у раду, јер се фазе рада могу по потреби скраћивати или продужавати.

Напомене. Коментари садрже податке корисне за организовање даљег рада. Напомене се односе на тешкоће током рада, на резултате евалуације, на текстове или активности који су ученицима били занимљиви итд.

Пример планирања по наставним целинама

План који наводимо сачинила је Марија Нешић, наставник француског језика у ОШ „Владислав Рибникар” у Београду.

План за 7. разред / француски језик

Наставна целина: Leçon 6; “Des vacances sans les parents (уџбеник *Oh là là* 4)

Исходи. Након ове наставне целине ученик ће бити у стању да: разуме једноставан ис-

каз (усмени/писани) о туристичком месту, туристичким понудама; информисе се о неком месту/смештају; опише и изрази свој став о неком туристичком месту.

Садржаји. Функционална компетенција: затражити информацију о неком туристичком насељу и смештају; изразити жељу; образложити свој став/мишљење. Граматичка компетенција: subjonctif présent (vouloir, pouvoir); adjectifs possessifs (обнављање); opposition (par contre, en revanche); indicatif / subjonctif. Лексичка компетенција: превозна средства, начин плаћања, опис туристичког смештаја, опис тур. насеља/места. Социокултурна компетенција: слободно време, туризам.

Коришћени материјал: уџбеник, радна свеска, компакт диск, туристички проспекти, аудио-документ (уџбеник *Studio 60/2: Réservation d'une chambre*).

Број предвиђених часова: 15 + 3 (евалуација).

Распоређивање грађе: Иницијални текст – 3 часа; Réserver une chambre – 2-3 часа; Subjonctif (pouvoir, vouloir) – 1 час; Les adjectifs possessifs – 1 час; Indicatif / subjonctif (j'espère, je souhaite...) – 2 часа; Opposition / argumentation – 1/2 часа; Projet de classe: Créer un dépliant touristique – 2-3 часа; Евалуација – 3 часа.

Наставне активности (кроз активности ученика)

Иницијални текст: посматрање илустрације, слушање, читање, одговори на питања (затворено/отворено), повезивање реплика.

Резервисати хотелску собу: слушање аудио-документа, уочавање израза, фраза; попуњавање дијалога; игра по улогама: Réserver une chambre d'hôtel.

Subjonctif: уочавање облика глагола *pouvoir* и *vouloir* у иницијалном тексту; усвајање облика; попуњавање реченица.

Les adjectifs possessifs: повезивање реплика; попуњавање реченица, текста.

Indicatif / subjonctif: уочавање основних израза/глагола који захтевају индикатив/субјунктив; попуњавање реченица/текста; повезивање реплика. Писано изражавање (самостална употреба): Ecris 10 phrases en disant ce que tu espères pour toi-même et ce que tu souhaites à ton meilleur ami.

Opposition / argumentation: уочавање изпаза: en revanche/par contre, тј. à mon avis, selon moi, je pense que, parce que... у предложеном тексту; повезивање реплика, текста са датим изразима; усмено изражавање. Дебата: Pour ou contre les vacances à la campagne.

Projet de classe : Un dépliant touristique: уочавање начина израде туристичког проспекта, његових основних елемената на датим примерима: прикупљање материјала и израда проспекта по групама (писмено); представљање (усмено).

Евалуација: Провера разумевања писаног текста „Auriez-vous envie d'aller en Bretagne”: одговори на питања. Писано изражавање: Confirmez votre réservation de chambre.

Напомена: Усмено изражавање евалуирано кроз игру улога: Réserver une chambre d'hôtel.

Закључак

У раду су приказани општи обрасци за припремање и планирање наставе, засновани на теоријским поставкама и званичним документима. Питање да ли такви формулари подједнако применљиви за све предмете и да ли одражавају модерна дидактичка и педагошка схватања о организовању наставе – превазилазе тему рада и компетенције наставника страних језика.

У настави страних језика, у нашим школама, планирање и припремање понекад се свде на формално попуњавање рубрика које наставници схватају на веома различите начине. Од општих образаца неопходно је стога одступати да би се прилагодили појединачном предмету и конкретној наставној ситуацији.

Литература

- Bakovljević, Milan (2005). *Didaktika* (šesto izdanje). Sombor: Učiteljski fakultet.
- Вилотијевић, Младен (2000). *Дидактика. 3. Организација наставе*. Београд: Научна књига/Учитељски факултет.
- Закон о основама система образовања и васпитања, интернет сајт: http://www.mp.gov.rs/propisi/dokumenti/propis-9-Zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.doc. Консултовано 20. 8. 2010.
- Mikić, Jovica (2008). *Nastavna celina u komunikativnom pristupu*. Beograd: Data status.
- Nunan, David (2004). *Task-Based Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poljak, Vladimir (1988). *Didaktika* (šesto izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
- Правилник о стручно-педагошком надзору. Службени гласник РС, бр. 19/2007 од 19.2.2007. године.
- Наставни програм за шести разред основног образовања и васпитања, интернет сајт: http://www.mp.gov.rs/propisi/dokumenti/propis-136-Pravilnik_osnovno_program6.doc. Консултовано 20.8.2010.

- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodor S. (1986). *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sironić-Bonefačić, Nives (1999). „Planiranje i programiranje“. U Yvonne Vrhovac i suradnici. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed, str. 39-51.
- Freddi, Giovanni (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*. Torino: UTET.
- Шотра, Татјана (2010). *Дигактика француској као странијезика*. Београд. Филолошки факултет.

Корпус

- Блатешић, Александра и Стојковић, Јасмина (2008). *Amici 2. Италијански језик за шести разред основне школе. Друја година учења*. Београд: Завод за уџбенике.

Summary

This paper is on the preparation of teachers for realization of teaching and writing plans at the beginning and during the school year. First it was presented how this aspect of the teaching process is treated theoretically in domestic didactical reference books, how it was regulated in official documents of the Ministry of Education. There are some stated reasons describing why some general patterns for monthly, weekly and daily planning are not applicable to teaching a foreign language. Based on the contemporary gloto-didactical postulates and teaching experience, a flexible model of the plan according to the teaching units with the explanation of its practical applicability.

Key words: teaching, foreign languages, preparation, planning.

Стручни
рад

мр Александра Радовановић¹

Гимназија у Врњачкој Бањи



Импликације теорије вишеструке интелигенције у настави страног језика

Резиме: Теорија вишеструке интелигенције наводи да сви људи поседују сопствене профиле интелигенције сачињене од осам основних врста који, између осталог, детерминишу и њихове стилове учења. Важно је да наставници препознају чињеницу да се когнитивни стилови ученика разликују, те да стога треба да примењују различите технике и активности како би задовољили потребе ученика и олакшали наставни процес. У раду су укратко описани основни типови интелигенције у складу са Гарднеровом теоријом, а затим је илустриран значај примене те теорије за наставу језика. Употребом различитих активности, метода и облика рада који одговарају различитим типовима интелигенције постижу се максимални резултати у наставном процесу. Наставне активности предложене у раду, усклађене са типовима интелигенције, доприносе ефикасном планирању наставе која ће задовољити потребе и наставника и ученика.

Кључне речи: врсте интелигенције, активности, типови, наставни процес.

„Од највећег је значаја да препознамо и негујемо све различите интелигенције људи, све комбинације интелигенција. Сви смо тако различити умногоме зато што сви поседујемо различите комбинације интелигенција. Ако то препознамо, мислим да ћемо барем имати бољу шансу да на одговарајући начин решимо многе проблеме са којима се у свету суочавамо“, наводи Гарднер (1993: 15) у приказу своје теорије вишеструке интелигенције, а додала бих да бисмо на тај начин решили и многе проблеме са којима се и наставници, као и ученици, током наставног процеса суочавају. Склони смо да интелигенцију

изједначавамо са резултатом теста интелигенције који је први осмислио Бине (Alfred Binet) како би помогао да се одреде ученици са тешкоћама у учењу. Теорија коју је 1983. год. развио Хауард Гарднер (Howard Gardner), професор на Харвард универзитету, указује на недостатке оваквог становишта и превелика ограничења оваквог гледишта. Гарднерова теорија вишеструке интелигенције (енгл. *multiple intelligence theory*) (у даљем тексту теорија ВИ) нам, међутим, пружа нов начин да сагледамо људски ум. Гарднер предлаже плуралистичко становиште и издваја многе различите и одвојене аспекте сазнавања препознајући различита когнитивна

¹ radalex7@ptt.rs

преимућства и контрастивне когнитивне стилове које људи поседују. Усвајањем таквог становишта и усклађивањем наставе језика са њим може се много постићи са циљем лакшег и трајнијег усвајања језика. Циљ рада управо и јесте да илуструје примену ове теорије у настави страног језика и укаже на неопходност усмеравања наставе на ученика и његов стил у учењу.

Гарднер у основи разликује осам врста интелигенција, мада број не мора да буде коначан, јер нгласак није на броју, већ на плурализму интелекта. Свака врста интелигенције има своје карактеристике, а укратко би се могле приказати на следећи начин. Телесно-кинестетичка интелигенција представља способност особе да се служи телом при изражавању идеја, осећања, али и решавању проблема и односи се на физичке вештине попут кординације, флексибилност, брзину и одржавање равнотеже. Интраперсонална интелигенција представља способност особе да спозна себе и своје могућности деловања у складу с тим, да уочи своје снаге, слабости, могућности, ограничења, расположења, жеље, намере. За разлику од ње, интраперсонална интелигенција представља способност да разумемо, уочимо и разликујемо осећања других људи, њихова расположења, намере, мотивације. Управо нам она помаже да се ефикасно невербално изражавамо и препознамо невербалне знакове. Лингвистичка интелигенција указује на вештину ефикасне употребе речи, како у писаној, тако и у усменој комуникацији. Помоћу логичко-математичке интелигенције ефикасно користимо бројеве и доносимо добре логичке закључке. Она обухвата вештине лаког уочавања логичке структуре односа, као и узрочно-последичних веза. Музичка интелигенција представља способност да се осети ритам, тон, мелодија, боја гласа, као и могућност музичког изражавања. Просторна интелигенција означава способност да се поседује добар осећај за простор, боје, линије и облик. Особе код којих преовлађује овај тип интелигенције поседују развијену способ-

ност визуелизације и способност просторног обликовања. Натуралистичка интелигенција представља способност да се препознају и класификују биљке, минерали, животиње, као и остали многобројни чиниоци флоре и фауне.

Сви људи поседује све ове врсте интелигенциј развијене у одређеним нивоима, а свака особа поседује свој лични профил интелигенције који представља специфичну комбинацију ових типова. Управо тај одређени профил интелигенције са којим се особа рађа и начин на који га развија доводи до разлика међу људима. Постоји много начина на које можемо бити интелигентни у оквиру сваке категорије и то наш интелектуални профил, па и начин учења, чини специфичним. Ретки су они код којих преовлађује само један тип интелигенције, међутим, код сваког појединаца одређени се типови издвајају као доминантни.

Теорија вишеструке интелигенције наставницима језика пружа могућност да испитају своје најбоље наставне технике и стратегије у светлу људских различитости. Као наставници језика склони смо да највише вреднујемо и ценимо испољавање лингвистичке интелигенције. Питање је да ли ће настава користити свим ученицима уколико су у настави заступљене активности које подстичу и развијају само неке типове интелигенције. Теорија ВИ указује да наставници, како би задовољили бројне потребе својих ученика, треба да изводе наставни процес примењујући што више техника и метода које кореспондирају различитим типовима интелигенције. Пожељно је да наставник, заправо, омогући осам различитих потенцијалних путева учења. Идеално би било да наставник прво одреди сопствени интелектуални профил, а затим профил интелигенције својих ученика. Тиме би се идентификовало које типове наставних активности наставник практикује вођен сопственим склоностима, као и које типове активности би могао више да заступи у складу са доминант-

ним типовима интелигенције ученика. Типови интелигенције ученика могу се одредити и кроз разговор са родитељима и школским психологом, дискусијама ученика у групи, ангажовањем у изради различитих пројеката, посматрањем понашања ученика. Различити упитници се могу пронаћи у ЕЛТ литератури (нпр. Bergman 2001), али и наставник може сам да састави свој упитник. Питања се разврстају у складу са типовима интелигенције, а од ученика се тражи да оцени изјаве оценама од 0 до 2, с тим што ће са 2 да оцени изјаве које су за њега апсолутно тачне. Сабирањем броја бодова може се одредити који тип(ови) интелигенције код појединца преовлађују. Одговарање на упитник састављен на циљном језику представља и интересантну и корисну активност за ученике. Следи пример могућих изјава из упитника које се односе на музичку интелигенцију (преведене) састављене за потребе наставе у складу са упутствима из литературе: немам проблема са препознавањем и одржавањем ритма; могу лако да препознам ако неко „фалшира“ док пева; волим када слушамо музику у школи; обично не искључујем музику док учим; слушање музике ме увек орасположи; често певушим и знам мелодије многих песама; (волео бих да) свирам неки музички инструмент.

Примена теорије ВИ помаже да умањимо тенденције да, из најбоље намере, подучавамо ученике управо на начин на који смо ми сами најбоље учили. Она нас управо учи о, и објашњава различите стилове у учењу помажући нам да схватимо зашто неки ученици нешто никако не могу да науче, док неки уче веома брзо. У складу са циљевима наставног програма углавном је могуће осмислити и варирати различите методе, технике рада и активности усмерене на подстицање што већег броја типова интелигенције. Проверавали профиле интелигенције својих ученика, или не, свакако је корисно варирати технике и користити различите активности које кореспондирају свим врстама интелигенције.

Применом ове теорије настава постаје мулти-сензорска, а одавно је утврђено да чулима највише научимо.

Усклађивањем наставе са теоријом ВИ подстиче се и иницира учење на различите начине, коришћењем различитих чула и ангажовањем различитих делова мозга одговорних за испољавање типова интелигенције. Ученици са израженом телесно-кинестетичком интелигенцијом најбоље уче заправо радећи одређене ствари, те њима треба обезбедити активности које обухватају кретање. Такав тип ученика ће имати користи од активности у којима се од њих тражи да одглуме догађај или ствар, све вежбе у којима преузимају улоге, активности у којима се крећу попут *running dictations*, пантомиме. Ученицима са развијеном лингвистичком интелигенцијом одговараће причање и слушање прича, све активности у којима се вербално изражавају, игре меморије, игре речи, квизови, вежбања у вези вокабулара, дијалози и ситуације, граматичка вежбања. Ученицима са развијеном просторном интелигенцијом користиће употреба флешкартица у настави, цртежа, свих видова визуелних средстава. Пажњу ће им привући и употреба више боја док се пише на табли, а увек ће се ангажовати у вежбањима у којима треба да илуструју одређене концепте, појмове, да исцртају мапе ума, да уз помоћ рачунара креирају видео-пројекте. Ученици са израженом музичком интелигенцијом обожаваће примену песама у настави језика и цениће сваку прилику када могу да се изразе кроз музику и ритам, писање песама, креирање ритмова да увежбавају граматичке партије, писање стихова да илуструју концепт, повезивање познатих мелодија са концептима. Пријаће има да одаберу музику која може да се чује на часу док ученици раде неки писани рад. Особе са развијеном интерперсоналном интелигенцијом највише уче кроз кооперативну наставу и облике рада у паровима, или групама. Њима одговарају активности писања писама друговима, игре на табли,

симулације, тимска решавања проблема, групна олуја идеја, израда писаних пројеката у групи. Корисно је искористити њихову спремност да помогну другима, на пример ученицима који остају у савлађивању градива. Интраперсоналним типовима одговара индивидуални рад, воле када им се остави довољно времена да размисле, одговара им да се ставе у улогу писца и на тај начин одговоре на питања, истичу се у састављању замишљених дијалога са значајним ликовима из прича, ефикасни су у изради пројеката у којима треба сами да одреде како да побољшају учење. Ученици са развијеном натуралистичком интелигенцијом воле вежбања класификовања и писања у категорије, вежбања која су у основи дескриптивна, прављење модела, креирање фото-есеја. Највише им прија настава у природи, а користи им и употреба аутентичних материјала у настави језика. Ученицима са развијеном логичко-математичком интелигенцијом треба обезбедити активности у којима ће бити у прилици да открију различите обрасце, идентификују различите апстрактне концепте, утврде различите односе и везе. Њима одговарају вежбања груписања речи по одговарајућем реду, одређивање следа информација, давање приказа, резимеа, решавање укрштеница, вежбања критичког мишљења, вежбања која садрже бројеве, игре на рачунару.

Пожељно је да наставници за сваку наставну тему коју желе да презентују испланирају више различитих активности и испитају своје могућности у планирању и реализацији наставе и кад год је могуће у складу са темом и циљевима часа диференцирају активности, методе, технике и облике рада. Управо је и предност

наставе језика у томе што многа језичка вежбања истовремено задовољавају потребе особа са различитим доминантним типовима интелигенције. Теорија ВИ нам свакако помаже да проширимо погледе на наставни процес изван традиционалних лингвистичких и логичко-математичких приступа који су се доскора највише примењивали.

Савремена настава управо захтева од наставника да процес учења усмери ка ученику, који се налази у средишту наставног процеса, а импликације теорије ВИ у настави језика омогућавају вредновање и неговање индивидуалних разлика. Примена теорије нас наводи да се запитамо: да ли смо сваком ученику омогућили да се његов таленат на часу испоји. Од наставника се тражи да уочи разлике међу ученицима у погледу начина учења, и планира наставу и одабира активности оријентишући се према потребама и могућностима деце. Усклађивањем активности и метода са врстама интелигенције ученици напредују у развијању мишљења, препознавању начина решавања проблема и усавршавају вештину памћења. Управо је таква настава добра припрема за будући рад и целоживотно учење. Оваквом наставом ствара се пријатна радна атмосфера која омогућава напредак свих учесника у наставном процесу. Наставник постаје мотивисан да шири и унапређује наставне стратегије, константно се професионално усавршава и тиме јача осећај професионализма. Примењујући теорију ВИ наставник у потпуности испуњава свој задатак, који није само да научи ученике свом предмету, већ и да на њих у периоду развоја у највећој мери на позитиван и подстицајан начин утиче.

Литература

- Berman, M. (2001). *ELT Through Multiple Intelligences*. London: Netlearn Publications.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.

Summary

Theory of multiple intelligence states that all the people have their own profiles of intelligence created from eight basic sorts, which determine their styles of learning. It is important that teachers recognize the fact that cognitive styles of students differ, so that they should apply different techniques and activities so that they can satisfy needs of the students and make the teaching process easier. In the paper, there are briefly described basic types of intelligence in accordance with Gardner's theory, and then the significance of this theory has been illustrated for teaching a foreign language. Using different activities, methods and forms of work which are suitable for the different types of intelligence, maximal results are achieved in the teaching process. Teaching activities proposed in the paper are in accordance with the type of intelligence and they contribute to efficient planning of teaching which will satisfy the needs both of students and of teachers.

Key words: types of intelligence, activities, types, teaching process.

КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ


Републички завод за статистику
<http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/Default.aspx>

Званична статистика у Републици Србији установљена је 1862. године, када је кнез Михаило Обреновић донео акт којим се економско одељење Министарства финансија обавезује да води статистичке послове. Ова година се узима као почетак државне статистике иако је историја забележила да су се на овим просторима и раније вршила пребројавања обвезника плаћања пореза, пописивање стоке (1824. године) и редовни пописи становништва (од 1834. године), као и, редовно праћење статистике спољне трговине, статистике унутрашње трговине, статистике цена и статистике зарада (надница) (од 1843. године).

САОПШЕЊА ЗА ЈАВНОСТ		
11.05.2012	Индекси потрошачких цена у Републици Србији, април 2012.	с
30.04.2012	Квартални бруто домаћи производ, у сталним ценама, први квартал 2012 – флеш процена	4.0
30.04.2012	Индекси индустријске производње у Републици Србији, март 2012.	3.21
		2.41
		1.61

Републички завод за статистику је посебна стручна организација

у систему државне управе у Републици Србији која обавља стручне послове који се односе на: доношење програма, организацију и спровођење статистичких истраживања, односно израду методологије, прикупљање, обраду, статистичку анализу и објављивање статистичких података; припрему и доношење јединствених статистичких стандарда; развој, одржавање и коришћење републичких административних и статистичких регистара; формирање и одржавање система националних рачуна; сарадњу и стручну координацију са органима и организацијама овлашћеним за вршење статистичких истраживања; сарадњу са међународним организацијама ради стандардизације и обезбеђивања упоредивости података; обраду података ради утврђивања резултата избора и референдума на републичком нивоу, као и друге послове одређене законом. Републички завод за статистику у свом саставу има 14 подручних одељења формираних ради бољег организовања прикупљања података статистичких истраживања на терену. Дати сајт обилује информацијама као што су: 1) подаци о активностима по областима (демографија и друштвене статистике; микроекономске статистике;

пословне статистике; статистика пољопривреде, шумарства и рибарства; статистика која обухвата више области и регистри); 2) публикације; 3) методолошки материјали; 4) услуге; 5) контакт подаци и 6) подаци о Заводу.

Обрасци за школску евиденцију у електронској форми
<http://www.microsoft.com/serbia/obrazovanje/pil/obrasci/default.mspx>

Електронски облик највише коришћених образаца за школску евиденцију у основним и средњим школама који су у службеној употреби у Републици Србији (у .doc formatu) ће наставницима олакшати штампање на обрасцима Службеног гласника. Ове обрасце, за штампање из програма Microsoft Word, можете преузети са датог сајта.



Објављивање текста на вебу
<http://pen.io/>

Pen.io је сервис на вебу који нам омогућава да објавимо текст без претходне регистрације која обично подразумева давање личних података. Довољно је да унесемо назив стране и приступну шифру. Свака креирана страница на овом сајту постаје доступна одмах пошто је сачувана.



publish a beautiful page in

Конгресна библиотека САД
<http://www.loc.gov/rr/main/alcove9/>

Главна читаоница Конгресне библиотеке има осам одељења. Девето, „виртуелно одељење“ је колекција веб локација коју су прикупили специјалисти групе за хуманистичке и друштвене науке. Све те локације имају садржаје који су бесплатни и доступни јавности; на неким од њих се захтева регистравање посетилаца.



Alcove 9: An Annotated List of Reference We

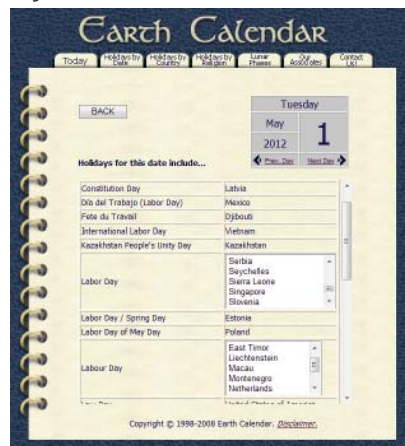
The Main Reading Room of the Library of Congress has eight alcove selected and annotated by Humanities and Social Sciences Division components that are free and available to the public; some might re services. Please read the [standard disclaimer](#) regarding these links.

SUBJECT INDEX

- [Addresses and Telephone Numbers](#)
- [Arts, Fine and Decorative](#)
- [Arts, Performing](#)
- [Biography](#)
- [Books and Booksellers](#)
- [Classical and Medieval History](#)
- [Computers and the Internet](#)
- [Education](#)
- [Geography, Weather, Time](#)
- [Humanities and Social Sciences \(General\)](#)
- [Indians of North America](#)
- [International Relations](#)

База података о празницима и прославама у свету
<http://www.earthcalendar.net/index.php>

Earth Calendar је мрежна база података о празницима и прославама широм света. Аутори ове локације под празником подразумевају сваки дан у току кога постоји неки културни догађај. Празнике можемо претраживати по датуму, религији или земљи.



Нобелова награда
<http://www.nobelprize.org/>

Нобелова награда се, још од 1901, сваке године додељује за постигнућа у области физике, хемије, медицине, књижевности као и за миротворне напоре и дела. Шведска банка је 1968. године установила и Нобелову награду за економију у спомен на Алфреда Нобела, који је завештао фонд за добитнике и дефинисао области. Добитници се проглашавају у октобру, а признања у виду новчаног износа, златне медаље и диплому примају 10. децембра, на дан Нобелове смрти. На датој локацији можете сазнати све о овој престижној награди, добитницима, као и њиховим делима.

 **Nobelprize.org**
The Official Web Site of the Nobel Prize



Nobelprize.org – All about the Nobel Prize Awarded

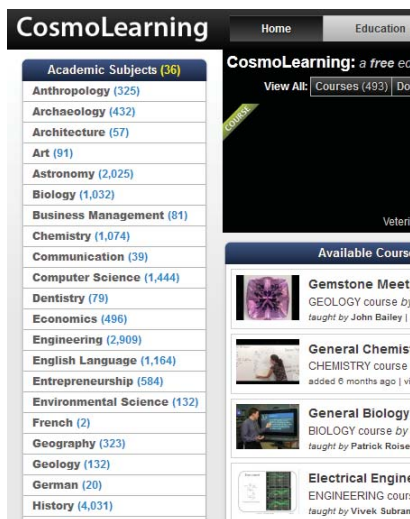
Safego
<http://safego.bitdefender.com/>

Safego је један од многобројних алата на вебу посебно дизајниран да заштити кориснике друштвених мрежа од нежељених порука, линкова са вирусима као и да њихов дигитални идентитет учини што безбеднијим од различитих злоупотреба.



Портал за образовање
<http://www.cosmolearning.com/>

На датој локацији налази се портал који нуди чланке, видео лекције и документарне филмове из 36 различитих академских области. Портал је дидактички обликован и нуди и комплетне курсеве светски познатих универзитета.



Саветодавни образовни центар <http://www.bos.rs/soc/>

Саветодавни образовни оглашава, администрира и организује селекцију за додипломске, магистарске, докторске и постдокторске студије из области друштвених и хуманистичких наука на следећим универзитетима:

Универзитет у Кембриџу (центар администрира програме стипендија за магистарске студије);

Универзитет у Оксфорду (центар администрира програме стипендија за магистарске студије);

Универзитетски Колеџ у Лондону (програме стипендија за магистарске студије);

Централно-европски Универзитет у Будимпешти (програми стипендија за магистарске и докторске студије);

Oxford College Hospitality Scheme (програм стипендија за једномесечно истраживање на свим групама оксфордског универзитета, намењен искључиво постдокторантима);

Undergraduate Exchange Program (Програм једногодишњих студија на неком од либерал артс универзитета у Америци, намењен искључиво студентима треће године факултета друштвених и хуманистичких наука).



Саветодавни образовни центар администрира и стипендије додатне финансијске помоћи за докторске студије у западној Европи, Азији, Аустралији и Северној Америци.

Креативна школа www.kreativnaskola.rs



Циљ пројекта „Креативна школа“ Завода за унапређење образовања и васпитања је да допринесе стварању бољих услова за модернизацију наставе у Републици Србији, уз помоћ информационих технологија, кроз промоцију размене добрих примера образовне праксе и сарадњу наставника путем интернета. „База знања“ са преко 800 одабраних радова направљена у оквиру пројекта „Креативна школа“ је највећа база угледних наставничких радова на српском језику и већ пет година представља важан извор квалитетних наставних материјала и инспирацију за иновације на часу многим наставницима у Србији. Пројекат је подржан од стране Microsoft програма *Партинер*

у учењу. Приступ „Бази знања“ и више детаља о награђеним пројектима доступан је на датом сајту.

BETT за ефикасније учење
<http://www.bettshow.com/bett/website/Default.aspx?refer=1>



У времену у коме наставна окружења постају мобилнија и прилагођена предзнањима, интересовањима и потребама корисника (ученика, студената, запослених) BETT (British Educational Training and Technology Show) даје посетиоцима могућност да истражују како технологија може да побољша и унапреди наставу. BETT је годишњи сајам који се одржава у Великој Британији. Основан је 1985. године и од тада до данас нуди инспиративне садржаје за побољшање посетиоце. BETT привлачи око 30.000 посетилаца из преко 100 различитих земаља, укључујући и школске лидере, практичаре, научнике из различитих области као и око 700 компанија које се баве применом информационо-комуникационих технологија у образовању и који излажу на сајму. Од 30 јануара до 2. фебруара 2013. године у Лондону у оквиру сајма биће организовани семинари, радионице и округли столови за примену технологија у

свим наставним областима и за све старосне групе.

Матица српска

<http://www.maticasrpska.org.rs/matica/index.html>



Матица српска је најстарија српска књижевна, културна и научна институција основана 1826. године

у Пешти, у време ослобађања Србије од вишевековне турске власти и јачања свести о потреби да се српски народ у пуној мери укључи у савремене европске токове, уз очување националног и културног идентитета. Њено деловање је од самог почетка било усмерено на представљање српске културе у Европи, а са друге стране на просвећивање народа. У том циљу развијена је богата издавачка делатност. Основу је чинио чувени *Лешојис*, покренут 1824. године. Касније су настале бројне едиције, а међу њима и једна са наглашеним просветитељском улогом која је носила назив *Књије за народ*. Од четрдесетих година XIX века стварани су услови за бављење науком. Тада је формирана библиотека са књижним фондовима из различитих научних области и збирка рукописа. Матица српска је 1864. го-

дине пресељена из пештанског *Теклијанума* у новосадски *Платонеум*. Данас Матица српска има око 2.000 сарадника. Они су укључени у више десетина научних и развојних пројеката, у оквиру Одељења за књижевност и језик, Лексикографског одељења, Одељења за друштвене науке, Одељења за природне науке, Одељења за ликовне уметности, Одељења за сценске уметности и музику и Рукописног одељења. О Матици српској, њеном председништву, активностима, одборима (управни, извршни, надзорни, економски и одбор за правна и статутарна питања и стручним службама детаљно се можемо информисати путем сајта.

др Мирослава Ристић
Училијски 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, графикони, схеме, слике. Табеле и графикони 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, графикони, 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.