



413



ИНОВАЦИЈЕ у настави

Часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 26

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства просвете, науке и
технолошког развоја Републике Србије
у категорији М52



Издавач: Учитељски факултет, Београд

Уређивачки одбор:

др Вера Ж. Радовић, главни и одговорни уредник
Училијски факултет у Београду, Србија

др Оливера Ђокић, извршни уредник
Училијски факултет у Београду, Србија

др Сорен Ехлерс
Дейаршман за образовање у Архусу, Данска

др Нобухиро Шиба
Универзитет у Токију, Јапан

др Биљана Белоти Мустеџић
Факултет образовних наука у Гранади, Шпанија

др Франческо Арчидијаконо
Универзитет за образовање наставника у Бјену, Швајцарска

др Здислава Зацлона
Виша педагошка школа у Новом Сончу, Пољска

др Недељко Трнавац
Филозофски факултет у Београду, Србија

др Радмила Николић
Училијски факултет у Ужицу, Србија

др Јасмина Ковачевић
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију у Београду, Србија

др Биљана Требјешанин
Училијски факултет у Београду, Србија

др Марко Мархл
Педагошки факултет у Марибору, Словенија

др Данијела Костадиновић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Ивица Радовановић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Радован Антонијевић
Филозофски факултет у Београду, Србија

др Мирослава Ристић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Деан Илиев
Педагошки факултет у Битољу, Македонија

др Ана Вујовић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Вучина Зорић
Филозофски факултет у Никшићу, Црна Гора

др Анте Колак
Филозофски факултет у Загребу, Хрватска

др Биљана Сладоје Бошњак
*Филозофски факултет у Источној Сарајеву, Босна и
Херцеговина*

др Зорана Опачић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Зорица Цветановић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Сања Благданић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Маријана Зељић
Училијски факултет у Београду, Србија

др Невена Буђевац
Училијски факултет у Београду, Србија

др Дејан Вук Станковић
Училијски факултет у Београду, Србија

Секретар редакције: Милица Манојловић

Лектура и коректура: Владимир Вукомановић Растегорац
Владислава Станишић

Преводиоци: Марина Цветковић, др Ана Вујовић,
мр Маријана Папрић

Технички уредник: Зоран Тошић

Стручни сарадник: Љубица Гвоздић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

Штампа: PLANETA PRINT, Београд

Адреса редакције:

Учитељски факултет, Краљице Наталије 43, Београд
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“.

Изази четири пута годишње.

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



4'1'3



TEACHING INNOVATIONS

Journal of Modern Education

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 26

Teaching Innovations is a periodical on the list of scientific publications of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, category by M52



Publisher: Teacher Training Faculty, University of Belgrade,
Republic of Serbia

Editorial board:

Vera Ž. Radović, PhD, editor-in-chief
University of Belgrade, Republic of Serbia

Olivera Djokić, PhD, managing editor
University of Belgrade, Republic of Serbia

Søren Ehlers, PhD
University of Aarhus, Denmark

Nobuhiro Shiba, PhD
University of Tokyo, Japan

Biljana Belloti Mustecic, PhD
University of Granada, Spain

Francesco Arcidiacono, PhD
University of Teacher Education in Bienne, Switzerland

Zdzisława Zaclona, PhD
State Higher Vocational School in Nowy Sacz, Poland

Nedeljko Trnavac, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Radmila Nikolić, PhD
University of Kragujevac, Republic of Serbia

Jasmina Kovačević, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Biljana Trebješanin, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Marko Marhl, PhD
University of Maribor, Republic of Slovenia

Danijela Kostadinović, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Ivica Radovanović, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Radovan Antonijević, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Miroslava Ristić, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Dean Iliev, PhD
University of Bitola, FYR of Macedonia

Ana Vujović, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Vučina Zorić, PhD
University of Montenegro, Montenegro

Ante Kolak, PhD
University of Zagreb, Republic of Croatia

Biljana Sladoje Bošnjak, PhD
University of Eastern Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Zorana Opačić, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Zorica Cvetanović, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Sanja Blagdanić, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Marijana Zeljić, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Nevena Budjevac, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Dejan Vuk Stanković, PhD
University of Belgrade, Republic of Serbia

Secretary: Milica Manojlović

Proof readers: Vladimir Vukomanović Rastegorac
Vladislava Stanišić

Translators: Marina Cvetković, MA, Ana Vujović, PhD,
Marijana Paprić, MA

Technical editor: Zoran Tošić

Consultant: Ljubica Gvozdić

The title page designed by: Dragana Lacmanović

Print: PLANETA PRINT, Belgrade

Address of the editorial board:

University of Belgrade, Teacher Training Faculty, Kraljice Natalije 43,
Belgrade, Serbia

www.uf.bg.ac.rs; e-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Telephone: + 381 11 3615225, ext. 155; Fax: + 381 11 2641060

Bank account number:

840-1906666-26, call at 97 74105,

The payment list should include the following: "for the periodical Teaching Innovations".

The periodical is issued four times a year.

Ministry of Information of the Republic of Serbia, by its rescript number 85136/83 registered the periodical under the ordinal number 638 from 11/03/83.



Реч уредника

Поштоване колегинице, поштоване колеге,

Част нам је и задовољство да Вас позовемо да будете наши сарадници – аутори и рецензенти научних и стручних радова у часопису *Иновације у настави*, који издаје Учитељски факултет Универзитета у Београду. Чињеница да је од оснивања часописа протекло тридесет година, његов садашњи рејтинг (на листи је научних публикација Министарства просвете, науке и технолошког развоја РС у категорији М52) и настојање новог уређивачког одбора да квалитетом радова тај рејтинг подигне указују на то да часопис *Иновације у настави* има дугу традицију, да су континуитет и актуелност његови квалитети, а свакако показује како он поседује потенцијал да и у будућности напредује.

У *Иновацијама* ћемо објављивати прегледне и оригиналне истраживачке радове из наука и научних дисциплина које третирају наставни процес на свим нивоима васпитања и образовања (од предшколског васпитања до целоживотног образовања) у циљу његовог унапређења и модернизације.

Опште информације о часопису са Упутством за ауторе и стандардима за припрему рада налазе се на сајту Учитељског факултета у Београду (http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=9007).

Обавештавамо Вас да ће од броја 1/2014 часопис бити доступан и у електронској форми (на сајту Учитељског факултета у Београду).

Са вером у успешну сарадњу,
Срдачан поздрав,
др Вера Ж. Радовић
главни и одговорни уредник



Word of editor-in-chief

Dear colleagues,

It is our great pleasure and honour to invite you to be our associates – authors and reviewers of scientific and research papers in the *Teaching Innovations* periodical, issued by the University of Belgrade, Teacher Training Faculty. The fact that our periodical has been published for thirty years, its current rating (categorised as M52 in the list of scientific publications of the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia) and the intention of the new editorial board to further improve its rating through the quality of papers show that the periodical *Teaching Innovations* has a long tradition based on the qualities of continuity and actuality, and a potential to continue developing.

The Teaching Innovations periodical will be publishing systematic and original research papers related to sciences and scientific disciplines dealing with the teaching process at all levels of pedagogical and educational work (from pre-school pedagogical work to life-long learning) with the aim of its improvement and modernisation.

General information about the Periodical with the Instructions for the authors and standards for paper preparation are placed on official website of Teacher Training Faculty, University of Belgrade (http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=9007).

Please note that the Periodical will be available in the electronic form (at the site of the Teacher Training Faculty in Belgrade) starting from issue No. 1/2014.

Looking forward to successful cooperation,

Sincerely Yours,

Vera Ž. Radović, PhD,

Editor-in-chief

САДРЖАЈ



др Сања Р. Благданић, др Гордана М. Мишчевић Кадијевић	<i>Хијерархијске везе између појмова у уџбеницима природе и друштва за четврти разред основне школе</i>	7
др Тања Станковић Јанковић	<i>Ликовна култура – неискоришћене добродјељности</i>	18
др Зорица Ковачевић	<i>Ставови васпитава о еколошким вредностима радних листова за децу предшколској узраси</i>	31
др Владо Симеуновић, др Сања Милић	<i>Утврђивање нивоа квалитета образовања наставника као услов за унапређење образовних стандарда у основним школама</i>	45
др Вера Ж. Радовић, др Софија Маричић	<i>Образовање учитеља у Србији – историјска и компаративна перспектива</i>	58
др Марина Ђукић Mirzayantz	<i>Резултати примене ауторског програма Hot Potatoes у настави немачког језика</i>	79
др Валерија Јанићијевић	<i>Природа књижевности и природа стандарда постигнућа за крај првог образовног циклуса</i>	86
др Александра Максимовић	<i>Однос између циљева васпитања и образовања и евалуације исхода</i>	93
Марина Илић	<i>Педагошке импликације Пијажеове теорије интелектуалног развоја за наставу и учење</i>	100
др Душан Станковић	<i>Систем за управљање учењем у настави природе и друштва</i>	114
др Николина Зобеница, мр. Ана Стипанчевић	<i>Филм Талас у настави немачког језика</i>	126
др Весна Пилиповић	<i>Лингвистичко-педагошки аспекти улоге наставника у двојезичној настави</i>	135
др Младен Беванда	<i>Успешан дијалог традиције и модерности (приказ књије)</i>	143
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб-локације</i>	145



CONTENTS

Sanja R. Blagdanić, PhD Gordana M. Mišćević Kadijević, PhD	<i>Hierarchy Connections between Terms in the Course Books of Natural and Social Sciences for the Fourth Grade of the Primary School</i>	7
Tanja Stanković Janković, PhD	<i>Art Culture – Unused Benefits</i>	18
Zorica Kovačević, PhD	<i>Attitudes of Pre-school Teachers towards Pedagogical Values of Worksheets for Pre-School Children</i>	31
Vlado Simeunović, PhD Sanja Milić, MA	<i>Determination of the Educational Quality Standards of Teachers as Condition for Improvement of Educational Standards in Primary Schools</i>	45
Vera Ž. Radović, PhD Sofija Maričić, MA	<i>Education of Teachers in Serbia – Historical and Comparative Perspective</i>	58
Marina Đukić Mirzayantz, MA	<i>Results of Application the Author's Programme Hot Potatoes in Teaching German Language</i>	79
Valerija Janićijević, PhD	<i>Nature of Standards and Nature of Achievement Standards at the End of the First Educational Cycle</i>	86
Aleksandra Maksimović, PhD	<i>Relation between Aims of Pedagogical Work and Education and Evaluation of Outcomes</i>	93
Marina Ilić	<i>Pedagogical Implications of Piaget's Theory of Intellectual Development for Teaching and Learning</i>	100
Dušan Stanković, MA	<i>System for Learning Management in Teaching Natural and Social Sciences</i>	114
Nikolina Zobenica, PhD Ana Stipančević, MA	<i>Film The Wave in German Language Teaching</i>	126
Vesna Pilipović, PhD	<i>Linguistic-Pedagogical Aspect of the Role of a Teacher in a Bilingual Teaching</i>	135
Mladen Bevanda, PhD	<i>Fruitful Dialogue Between Tradition and Contemporaneity (book review)</i>	143
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful web sites</i>	145

Рад примљен: 20. 12. 2013.

Рад прихваћен: 29. 01. 2014.



др Сања Р. Благданић¹
 др Гордана М. Мишчевић Кадиевић
 Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Оригинални
 научни рад

Хијерархијске везе између појмова у уџбеницима природе и друштва за четврти разред основне школе²



Резиме: Један од важних захтева који треба да испуни квалитетно најисан уџбеник јесте да води ученике ка изради система појмова. На то упућује и четврти показатељ у оквиру стандарда квалитета уџбеника, у којем се истиче да уџбеник треба да указује на везе међу појмовима у оквиру једног предмета и више њих и подстиче различите облике учења у складу са природом садржаја. У раду се анализира начин израде хијерархијских веза и односа међу појмовима у уџбеницима из природе и друштва за четврти разред основне школе који су издати пре 2010. године и после ње. Анализа уџбеника издатих пре 2010. године указује да се у оквиру појединачних лекција најчешће традиционална хијерархијска структура са два нивоа остварује. Недовољно су биле искоришћене могућности за повезивање нових појмова са базичним појмовима из природе и друштва, као и за хоризонтално повезивање појмова који се уче током четвртог разреда. Начини тражења хијерархијских веза и односа међу појмовима у актуелним уџбеницима за природу и друштво, издатим после 2010. године, тек су незнатно промењени код појединих издавача, док суштинских промена код већине није било.

Кључне речи: природа и друштво, уџбеници, систем појмова, хијерархија појмова.

Увод

Наставни предмет природа и друштво има за један од основних циљева „интегрисање искуствених и научних сазнања у контуре система појмова из области природе и друштва“ (Службени гласник РС – Просветни гласник, број 6/2006:

1 sanja.blagdanic@uf.bg.ac.rs

2 Рад је настао у оквиру пројекта Учитељског факултета из Београда: „Концепције и стратегије обезбеђивања квалитета базичног образовања и васпитања“, број 179020 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

43). У наведеном циљу истиче се систем појмова као једно од суштинских својстава знања, како у одређеној науци, тако и у наставном предмету који произлази из те науке. Целовитост система знања и грађење веза између појмова једна је од кључних конструктивистичких поставки и представља начин да ученик превазиђе „[...] непосредно перцептивно [...] да се користи присутним стварима које су удаљене просторно, временски и квалитативно се разликују од садашње ситуације“ (Брунер, 1988: 85–86). Разумевање структуре наставног материјала кључно је

за трансфер садржаја који се уче јер јасна структура појмова омогућава њено уочавање и у новим, до тада непознатим, ситуацијама.

Улога уџбеника је ту посебно значајна јер он треба јасно да презентује систем научних појмова и да садржи адекватно изражене дефиниције праћене јасним објашњењима. То је пут ка учењу са разумевањем и начин да изложено у уџбенику ученици уклопе у постојећу структуру знања. Научна терминологија, записи, слике „[...] свако постављено питање, сваки пример, графичко наглашавање одређених речи, свака отворена дилема или рашчлањавање одређених дефиниција, у суштини, све што је утиснуто на свакој страници уџбеника, треба да представља културно-потпорно средство које је у функцији одређеног развојног и образовног циља“ (Матејевић, Васковић, 2011: 628). Недовољно јасна терминологија појмова који се уче и недовољно „видљиве“ везе између надређених и подређених појмова могу да се појаве као један од узрока потешкоћа у разумевању наставних садржаја. (Мишчевић Кадијевић, 2010; Зељић, 2007).

Систем знања у настави и уџбеницима природе и друштва

Основне карактеристике система знања (како у научној дисциплини, тако и у настави која произлази из садржаја те научне дисциплине) јесу: *повезаност знања и развојност система знања* (Антонијевић, 2006). Приликом конструисања наставног програма бирају се садржаји који ће представљати кохерентан систем знања, али не и копију система знања научне области. Улога наставног предмета природа и друштво је да укаже на целовитост и међусобну повезаност природних и друштвених феномена. Та улога природе и друштва у складу је са дететовим схватањем света као целине, а настава и уџбеници не треба да разбијају ту целовиту слику делећи је на биолошке, географске, историјске.

садржаје. „Тешко је, а можда и немогуће, критички мислити уколико се предмет сазнања не схвати целовито (начело тоталитета), јер је, као што истиче Хегел, ’у делу део истине, а у целини цела истина’“ (Пешић, 2008: 154).

Систем различитих веза и односа (односи зависности, условљености, узајамности, узрочно-последичне везе) постоји у сва три сегмента тријаде *стварности*→*наука*→*настава* (Антонијевић, 2006). Због тога се може рећи да је неопходност изградње система у настави последица постојања система у стварности и науци (која произлази из те стварности). У природном и друштвеном окружењу бројне су везе међу природним појавама, друштвеним феноменима као и условљености природних и друштвених феномена. У настави природе и друштва, као и уџбенику који прати овај предмет, није потребно указати на све везе међу појавама из окружења, већ одабрати репрезентативне, оне које најбоље представљају кључне појмове и њихове односе. Ј. Пешић (2007) истиче да није довољно да се у уџбенику износе само релевантне информације, већ да структурисаним излагањем, повезивањем садржаја, истицањем различитих манифестација исте појаве и слично, уџбеник пружи подршку учењу са разумевањем. У том смислу, потребно је да се у уџбенику „[...] систематски уводе, разматрају и прегледно приказују различите врсте односа између појмова, а пре свега однос општости (опште-посебно, класа-поткласа) и слично-различито. Повезивање садржаја важно је остварити не само на нивоу једне лекције већ и на нивоу тематских целина“ (Пешић, 2007: 237). Посебно је битно указати на везе које нису једнозначне, везе у којима се могу уочити гранични примери, класификације у којима исти појам можемо сврстати у две категорије (на пример, у подели природних богатстава на изворе сировина и изворе енергије – биљке представљају и извор сировина, али и извор енергије). У том смислу, ефикасна настава и ефикасан уџбеник могу бити само они који адекватним ме-

тодичким стратегијама подстичу формирање и развој система појмова код ученика.

Хијерархијске везе и односи у систему појмова из природе и друштва

Систем научних појмова базира се на вези кључних, носећих појмова који су базични за одговарајућу научну област. Снага базичних појмова и принципа једне научне области лежи у њиховој великој организационој, интегративној и експланаторној снази (Пешић, 1998). С друге стране, информације су атомизовани, изоловани фрагменти знања, који добијају свој смисао тек унутар целовите структуре којој припадају (Ивић, Пешикан, Антић, 2009). Информације постају део учениковог система знања тек када се смислено повежу са постојећим појмовима у когнитивној структури детета. Због тога је приликом новог учења битно да се активирају општији појмови. Они ће омогућити уграђивање нових појмова у систем појмова и његово ширење и јачање.

Осубел (Ausubel, 2000) истиче да се појмови у когнитивној структури подвргавају *прогресивној диференцијацији* и да тај принцип треба поштовати у наставном процесу. Када је наставни садржај организован у складу са принципом прогресивне диференцијације, најопштији и најобухватнији појмови наставног предмета презентују се први, а онда се садржај постепено диференцира ка конкретнијим појмовима и/или примерима. На тој основи конципиран је наставни програм из природе и друштва у сегменту који се односи на природне феномене, док је ситуација са друштвеним феноменима нешто другачија због апстрактности најопштијих, базичних друштвених појмова. Тако се већ на самом почетку упознавања са природним феноменима, у првом разреду, уводи и дефинише најопштији појам *природа*, а затим се образлажу појмови *жива* и *нежива природа*, њихов садржај и

обим, разлике и сличности међу сегментима живе и неживе природе, примери ових феномена... Слична концепција заступљена је и у уџбеницима за *Свети око нас*. У наставни програм из природе и друштва за трећи разред, а посебно за четврти, уводе се бројни нови појмови из природних и друштвених наука, уз указивање да је и даље један од кључних циљева овог предмета развијање основних појмова о природном и друштвеном окружењу и повезивање тих појмова и интегрисање искуствених и научних знања у контуре система појмова из области природе и друштва. Ипак, у образложењу наставних садржаја и упутствима за остваривање програма тек спорадично се указује на могућности повезивања нових појмова са базичним појмовима усвојеним у првом и другом разреду. Без интегрисања нових идеја и информација са релевантним општијим појмовима који постоје у когнитивној структури ученика и који као такви представљају подршку за усвајање нових појмова, нема смисаоног учења у свом пуном капацитету. Као последица тога добија се наставни материјал који је хомоген само унутар наставне јединице, односно лекције у уџбенику.

У вези са прогресивном диференцијацијом стоји још један Осубелов принцип - *принцип интeгpативнoг помирeња*. Овај аутор истиче да се лекције у материјалима за учење често међусобно не повезују, већ се само наслањају једна на другу. Ово је посебно значајно када се уче различите манифестације истог појма, што је веома чест случај у настави природе и друштва. На пример, када се у трећем разреду обрађују станишта и животне заједнице, нужно је направити јасне разлике између различитих врста станишта (које потичу из различитих услова живота у одређеном станишту, што условљава формирање различитих животних заједница), али и уочити сличности међу њима (сва станишта пружају исте погодности својим становницима: адекватну количину хране, кисеоника, топлоте, заштиту). Дакле, Осубел истиче да се јас-

но мора истаћи разлика између нових појмова, који се тек уче, и сличних, већ усвојених појмова. Уколико се тако не уради, вероватно ће доћи до нејасноћа, конфузије и непотпуно схваћених појмова. Д. Лазаревић је уочила да су уџбеници за *Свети око нас* конципирани управо тако да недостаје упућивање ученика на кретање „*најпрег-назад*“ кроз уџбенички текст“ (Лазаревић, 2007: 221), што отежава уочавање повезаности међу природним и друштвеним феноменима.

Не само у Наставном програму већ и у *Стандардима квалитета уџбеника*, који су прописани од стране Министарства просвете, јасно је истакнут значај изграђивања хијерархијски организованог система појмова. У оквиру *Стандарда 3*, који се односи на педагошко-психолошке захтеве, истиче се да уџбеник треба да указује на везе међу појмовима у оквиру једној и више предметних и подстица различитих облике учења у складу са природом садржаја. Кроз *Стандард 4*, који се односи на дидактичко-методичке захтеве, односно на постојање јасне и прегледне структуре, један од захтева односи се на постојање неког начина интеграције знања, појмовне маје (кључни појмови и њихов међусобни однос) на крају тематске целине.

Методолошке основе истраживања

Циљ истраживања јесте да се утврди на који начин се граде хијерархијске везе међу појмовима у уџбеницима за природу и друштво.

Основни задатак представља истраживање хијерархијске структуре надређених и подређених појмова унутар изабраних наставних јединица, чије је градиво презентовано у оквиру различитих уџбеника природе и друштва за четврти разред основне школе издатих пре 2010. године и после ње. Из наведеног задатка могу се издвојити два посебна истраживачка задатка.

Први задатак истраживања јесте да у узоркованим уџбеницима уочимо да ли постоји

и на који начин се гради основна хијерархијска структура унутар изабраних наставних јединица; да ли је та структура наглашена на неки начин (поднаслови, болдирана слова у тексту, графички приказ хијерархијских веза...) и колико се доследно гради систем појмова унутар анализираних лекција.

Други задатак истраживања јесте да у узоркованим уџбеницима уочимо да ли се и на који начин даље развија систем појмова који је базиран на изабране две наставне јединице, односно да ли се кључни појмови унутар њих повезују, како са првим општијим појмовима, тако и са неким од базичних појмова природе и друштва (природа, жива и нежива природа).

Из наведених задатака изводимо следеће хипотезе:

Прва хипотеза – у свим разматраним уџбеницима – издатим и пре и после 2010. године – постоји основна хијерархијска структура и доследно изграђен систем појмова у узоркованим наставним јединицама.

Друга хипотеза – у свим разматраним уџбеницима – издатим и пре и после 2010. године – кључни појмови у оквиру узоркованих наставних јединица се повезују, како са првим општијим појмовима, тако и са базичним појмовима природе и друштва.

Метод истраживања

У складу са специфичностима планираног истраживања и наведеним циљем и задацима примењена је дескриптивна метода, а у оквиру ње техника анализе садржаја.

Узорак истраживања

Узорак уџбеника

У оквиру спроведене анализе обухваћени су уџбеници пет издавача, и то сет који је штампан пре 2010. године (од 2006. до 2010. године) и сет уџбеника који су издати након 2010. године. Анализирани су уџбеници за четврти разред из природе и друштва следећих издавача: *Завод за*

уџбенике, Едука, Креативни центар, Нова школа и Клеј.

Узорак наставног садржаја

У фокусу наше анализе су две наставне јединице: *Сунце, ваздух, вода – обновљиви извори енергије* и *Угаљ, нафта, гас – необновљиви извори енергије, заштитна животној средини*. Избор само две, и то наведене две наставне јединице, условљен је бројним разлозима.

Прво, изучавање начина грађења система појмова у оквиру уџбеника као целине представља знатно обимнији посао, који због великог броја издавача и лекција у уџбеницима не би могао да обухвати бројне нијансе у разматрању могућности грађења система појмова на микроплану, као и могуће везе ових наставних садржаја са другим појмовима из природе и друштва. Друго, избор наведене две наставне јединице значајно је условљен чињеницом да су извори енергије непосредно повезани са неким од базичних и најопштијих појмова природе и друштва. Наиме, сви наведени извори енергије потичу из *неживе природе*, наведени обновљиви извори енергије потичу од три елемента неживе природе (*Сунца, ваздуха или воде*), док се необновљиви извори енергије налазе у четвртом сегменту неживе природе – *земљишту*. Уз то, извори енергије нису повезани само са појмовима који се односе на природне феномене већ и са појмовима који припадају друштвеном сегменту овог предмета. Тако је претварање извора енергије у различите облике енергије или неке друге материјале и производе део *индустријске делатности*, неки енергенти транспортују се различитим превозним средствима (*саобраћајна делатност*) и сл. Треће, наведене наставне јединице имају исту, јасну хијерархијску структуру: надређени појам (обновљиви, односно необновљиви извори енергије) и подређени појмови који директно проистичу из надређених појмова (појединачни извори енергије). Четврто, наведене наставне јединице реализују се у четвртом разреду, што пружа могућност

вишеструких повезивања са садржајима који су учени у претходном периоду, током четвртог разреда, и раније – у прва три разреда.

У разматраним уџбеницима пажња је поклоњена лекцијама које се непосредно односе на наставне јединице *Сунце, ваздух, вода – обновљиви извори енергије* и *Угаљ, нафта, гас – необновљиви извори енергије, заштитна животној средини*, као и лекцијама које су повезане са овим садржајем, а односе се на рад као свесну активност човека, природна богатства, делатности људи у различитим крајевима Србије и сл. Основна хијерархијска структура наведених наставних јединица у Наставном програму јасно је видљива из њихових назива, у којима су јасно експлицирани надређени појам (обновљиви, односно необновљиви извори енергије) и њему подређени појмови (*Сунце, ваздух, вода, односно угаљ, нафта, гас*). Овде се морамо осврнути на недовољну прецизност наставне јединице која се односи на обновљиве изворе енергије. Наиме, као обновљиви извори енергије наводе се *Сунце, ваздух и вода*. Сами по себи, ваздух и вода нису у свим својим појавним облицима извори енергије. Ваздух то постаје тек приликом кретања (одређеном снагом), а вода само у случајевима када је таква да су њена количина и снага толике да се на њој могу направити воденице, односно хидроцентрале. Позитивно је да су непрецизност која се односи на ваздух препознали аутори свих уџбеника, па се тако у њиховим текстовима наводи ветар, а не ваздух, као један од обновљивих извора енергије. Енергија или снага воде, а не вода као обновљиви извор енергије, прецизирана је у три од пет анализираних уџбеника (*Креативни центар, Едука, Клеј*).

Резултати истраживања и њихова интерпретација

У даљем тексту представљена је анализа различитих уџбеничких концепција у грађењу

појмовних веза и односа који су базирани на наставним јединицама *Сунце, ваздух, вода – обновљиви извори енергије* и *Угљ, нафта, гас – не-обновљиви извори енергије, заштитна животној средине*.

У уџбенику *Завода за уџбенике* из 2006. године две лекције директно се односе на изворе енергије (*Шта је човеку природно за животи и рад, Које изворе енергије човек користи*). На самом почетку прве лекције успостављен је јасан однос појма *извори енергије* са првим општијим појмом – *природна богатства*, у оквиру кога се уводе појмови *обновљива/необновљива природна богатства*, који се затим логички надовезују на садржај следеће лекције која се доминантно бави изворима енергије. Ученицима се, након објашњења појмова *обновљива* и *необновљива* природна богатства, препушта да допуне започету хијарархијски организовану мрежу појмова тако што појединачна природна богатства сврставају у сировине или изворе енергије, а затим у *обновљива* или *необновљива* природна богатства (Требјешанин и сар., 2006: 23). Штета је што није искоришћена прилика да се у разврставању природних богатстава укаже да појединачна природна богатства могу бити и извори енергије и сировине (на пример, биљке су извор сировина за производњу хране, док се дрво и биомаса користе као извор енергије). Ово је битно јер сагледавање истог појма из више углова јача систем појмова градећи везе међу њима које нису једнозначне. С друге стране, збуњујуће за ученике приликом попуњавања друге мреже појмова у оквиру исте лекције може бити то што је за понуђених девет природних богатстава остављено десет линија, иако се тешко неко природно богатство у исто време може сврстати и у *обновљиво* и у *необновљиво*, а не постоји ни инструкција за тако нешто. Слична стратегија самосталног грађења графички приказане мреже појмова, након објашњења датих у тексту лекције, наставља се и у лекцији која се непосредно односи на изворе енергије (*Које изворе енергије*

човек користи; Требјешанин и сар., 2006: 24-25). Мрежа појмова је сада нешто комплекснија јер се од ученика захтева да истовремено класификује изворе енергије на *обновљиве* или *необновљиве* и на оне који загађују, односно оне који не загађују животну средину. Уџбеник *Завода за уџбенике* је једини у коме се помиње уран као извор енергије, чијом прерадом се добија нуклеарна енергија, која је актуелан и често помињан извор енергије у данашње време. Али није јасно због чега су приликом набрајања извора енергије аутори изоставили управо уран, иако га касније у тексту објашњавају. Уџбеник *Завода за уџбенике*, издање из 2011. године, незнатно је графички измењено, постоје и неке мање измене у распоређивању садржаја. У сегментима разматране две теме *Сунце, ваздух, вода – обновљиви извори енергије* и *Угљ, нафта, гас – не-обновљиви извори енергије, заштитна животној средине* није било промена.

Едукин уџбеник „Природа и друштво 4б“, који је издат 2007. године, веома јасно указује на основне хијерархијске везе и односе који се односе на изворе енергије. Кроз уводну дефиницију извора енергије, која је по свом карактеру потпуна логичка дефиниција, направљена је веза извора енергије са првим надређеним појмом – *природним богатствима*. Јасно су образложени појмови *обновљиви* и *необновљиви* извори енергије и наведени извори енергије који припадају једној, односно другој групи. Кроз систем наслова и поднаслова, уочљиво и доследно, детаљније се образлажу сви извори енергије. Једини изузетак у тој доследности може се уочити у томе да не постоји – у оквиру теме која се односи на *обновљиве* изворе енергије – поднаслов *Гас*. Гас је образложен у оквиру *нафте*, што је садржински логично због начина на који се експлоатише гас, али је овај извор енергије, као и сви остали, морао наћи своје посебно место у систему наслова и поднаслова ове лекције. Тако би се сачувала доследност у развоју система појмова који припадају наведеним наставним једи-

ницама. Едукин уџбеник је један од ретких уџбеника који је унео актуелне садржаје указујући на нове изворе енергије који нису експлицирани у наставном програму. У том смислу, наведени су смеће и биљни отпади (биомаса). Ипак, није искоришћена прилика да се за биомасу каже да такође припада обновљивим изворима енергије. Едукин уџбеник из 2012. године је у погледу наставних садржаја који се односе на изворе енергије остао готово идентичан. Нова верзија се разликује од старе пре свега по последнијем наглашавању кључних речи, што може да буде један од елемената који потпомажу грађење система појмова. Уз то, све фотографије су јасније и бољи је отисак.

У уџбенику *Креативној центри* посвећен је највећи број страница изворима енергије. Систем појмова не гради се у потпуности доследно. Кључни појмови издвојени су болдираним словима, али не увек и не на исти начин. Необновљиви извори енергије наведени су и болдирани у самом тексту, док су обновљиви извори енергије истакнути у виду подналова, са знатно ширим објашњењем у односу на необновљиве изворе енергије. Оно што представља један од кључних сегмената у методичком приступу изворима енергије у овом уџбенику је релативно често повезивање извора енергије са неким од базичних појмова из природе и друштва – елементима живе и неживе природе (сунчева светлост и топлота као основни извор енергије за живи свет; птице користе енергију ветра за летење; утицај прављења брана на водена станишта и живи свет у њима; утицај загађеног ваздуха на процес кружења воде у природи). Овако указивање на већ усвојене појмове различитог нивоа општости из новог угла и њихово повезивање са појмовима чије је усвајање у току важно је јер учвршћује систем појмова и чини га стабилнијим. За разлику од осталих уџбеника, доследно се указује на различите врсте енергије које се добијају коришћењем различитих извора енергије. Позитивну страну овог уџбе-

ника чини и то што се обраћа пажња на „граничне појмове“, односно појмове који се по истом критеријуму класификације могу сврстати у две групе. Наиме, наглашено је да вода није потпуно чист извор енергије јер се изградњом хидроцентрала значајно мењају услови у реци као станишту, што доводи до негативних последица по биљни и животињски свет (Васиљевић и сар., 2009: 85). Још један прилог учвршћивању знања ученика у овој тематској целини аутори уџбеника дали су завршним прегледом кључних појмова у форми графички представљене мреже појмова (Васиљевић и сар., 2009: 94). У уџбенику *Креативној центри* из 2012. године уведене су значајне промене. На самом почетку је истакнута јасна класификација извора енергије на необновљиве и обновљиве, а затим се наводе појединачни извори енергије унутар ове класификације. Истакнута је јасна појмовна мапа, која се у даљим одељцима детаљније разрађује. Добро је што појмовна мапа, поред јасне текстуалне класификације, садржи и сликовни материјал који доприноси бољем разумевању и памћењу обрађеног садржаја. Идеја је добра, али је сликовни материјал могао да буде адекватније уклопљен уз текстуални. На пример, испод речи угља је заиста приказана слика угља, међутим, код осталих назива извора енергије нису приказане њихове слике већ, условно речено, направе које их користе или прикупљају њихову енергију. Било би добро, у том смислу, бити до краја доследан. Необновљиви и обновљиви извори енергије су у овом издању уџбеника, за разлику од претходно разматраног издања, равномерно заступљени.

У уџбенику *Нове школе*, како у издању из 2007. године, тако и у издању из 2012. године, није уочљива хијерархијска структура у грађењу система појмова у чијем средишту су извори енергије. Иако постоји засебна лекција под називом *Извори енергије*, у њој није експлицирана подела на обновљиве и необновљиве изворе енергије (Ђук и сар., 2012: 58-59). У центру пажње су обновљиви извори енергије који нису именовани,

већ се одређују као најперспективнији, еколошки и недовољно искоришћени облици енергије, док се обновљивост, као критеријумска варијабла појма обновљиви извори енергије, не истиче. Овде треба истаћи да се обновљиви и необновљиви извори енергије имплицитно помињу у лекцији о природним богатствима. Овако грађен систем појмова недовољно јасно указује на обновљиве и необновљиве изворе енергије и тешко је претпоставити да ће већина ученика из образложења природних богатстава, самостално и спонтано, доћи до класификације обновљивих и необновљивих извора енергије. Необновљиви извори енергије ни у једној лекцији не именују се јасно. Ови извори енергије део су лекције о горивима, али се ни ту не истиче њихова необновљивост и разлика у односу на обновљиве изворе енергије. Појединачни извори енергије се објашњавају, али се не укључују у систем појмова који се гради у овом уџбенику.

Клейов уџбеник „Природа и друштво“ за четврти разред (издање из 2006. године) недовољно јасно разрађује систем појмова везан за изворе енергије. Ово је једини уџбеник у коме, у контексту извора енергије, није уведен појам природног богатства као првог надређеног појма. С друге стране, у првој, уводној реченици указује се да процес добијања енергије припада производним процесима (Ковачевић и Бечановић, 2006: 112). Тако се прави веза извора енергије са људским делатностима, али се та веза до краја не разрађује у овој лекцији јер коришћење извора енергије не укључује само индустријску делатност, већ и саобраћај, трговину и сл. Могуће је да та веза није разрађена јер су људске делатности позициониране нешто касније у уџбенику. Тада се поново помињу извори енергије као део природних богатстава и делатности у равничарским и планинским крајевима Србије. Ипак, та веза своди се само на наглашавање природних ресурса (угља, нафте, гаса), без повезивања делатности које доводе различите врсте енергије до потрошача. Даље гранање појма извори енер-

гије (на обновљиве и необновљиве) није доследно изведено. Именују се само необновљиви извори енергије, који се касније и детаљније објашњавају. И обновљиви извори енергије су објашњени, али није именована класа којој припадају нити су појединачни обновљиви извори енергије јасније графички издвојени у тексту (болдирањем, неким графичким решењем и сл). У самом тексту који се односи на обновљиве изворе енергије постоје графичка решења (хоризонтална плава линија) која одвајају два параграфа (Ковачевић и Бечановић, 2006: 114). Међутим, та граница међу пасусима не раздваја садржинске и логичке целине које су базиране на некој основној идеји или новој релацији међу појмовима, већ чини графичку „пратњу“ фотографијама, потпуно непотребну и збуњујућу. Иначе, ни тај графички принцип није доследно спроведен на целој страни – две фотографије прати плава линија, а две не прати. Осим *Едукиној* уџбеника, једино се у *Клейовом* уџбенику образлажу и неки други извори енергије (пиљевина, слама, остатак након круњења кукуруза) који се могу користити у домаћинствима. Ово је посебно важно јер велики број сеоских домаћинстава у Србији на овај начин обезбеђује топлотну енергију током зимских месеци. У издању *Клейовој* уџбеника из 2011. године не виде се разлике у односу на претходно издање. И даље се експлицитно не дефинише појам природног богатства. Само се помиње да су природна богатства велика и да их треба чувати да би била доступна наредним генерацијама.

Закључак

На основу анализе појединачних уџбеника из природе и друштва за четврти разред може се уочити да су у већини уџбеника објашњени кључни појмови и релевантне везе међу њима, али углавном у оквиру лекције као целине. Појмовне везе између лекција граде се углавном између две суседне лекције (природна богатства

→ извори енергије; необновљиви → обновљиви извори енергије). Није довољно искоришћена могућност да наслови и поднаслови у лекцијама послуже као показатељи основне појмовне структуре, за шта су узорковане наставне јединице биле веома погодне. Графичко приказивање хијерархијских веза међу појмовима заступљено је само у два уџбеника, с тим што су ученици подстицани да самостално граде графички приказ појмовних веза и односа само у уџбенику *Завода за уџбенике*.

У уџбеницима се тек спорадично указује на повезаност извора енергије са појмовима који су два или више нивоа општији од извора енергије. Ове везе уочили смо само у два уџбеника (*Клеј*, *Креативни центар*), али ни у њима ове везе нису до краја разрађене и своде се на неколико појединачних примера тих веза, без јасног и доследног принципа по коме су изабране. Већина уџбеника указује само на односе са првим надређеним појмом – *природна бојатства* или *енергија*. Недовољно јасно се указује (осим у уџбенику *Креативној центр* и, делимично, *Едуке*) на везу извора енергије са најопштијим, базичним појмовима овог предмета. Ретко су заступљене и попречне везе *извора енергије* са појмовима који се раде у четвртом разреду, као што су *делатности* које су повезане са преградом и дистрибуцијом извора енергије. Сличну тенденцију у уџбеницима из природе и друштва за трећи разред препознала је Ј. Пешић (Пешић, 2007). Она истиче да су у овим уџбеницима

везе међу појмовима парцијалне и неразрађене, са недовољно разрађеним релацијама општости, поготово ако се посматрају могуће везе између лекција, а не само везе унутар лекција.

Уџбеничке концепције базиране на релативно изолованим лекцијама, које граде структуру само унутар себе саме, Осубел објашњава тиме што аутори уџбеника нереално очекују да ће ученици везе и односе сами уочити и интегрисати (Пешић, 1998) у своју когнитивну структуру. Немамо намеру да у овом раду само на ауторе уџбеника пребацимо сву одговорност за методички приступ истицању појмовних веза и односа у уџбеницима за природу и друштво јер „[...] није ни мало лако написати уџбеник који ће бити беспрекорно структуриран“ (Плут и Пешић, 2007: 15). И у Наставном програму појмовне везе и односи морају бити јасније наведени, бар они кључни, како у оквиру садржаја појединачних наставних јединица, тако и у упутствима за реализацију Наставног програма. Вероватно је и самим учитељима потребно јасније указати на значај и начин грађења система појмова у настави природе и друштва, како кроз формално образовање, тако и кроз различите програме стручног усавршавања. Тек заједничко деловање ова три фактора (аутори уџбеника, јаснији Наставни програм, стручне компетенције учитеља) могу резултирати уџбеницима чија ће примена олакшати грађење целовитог система појмова из природе и друштва.

Уџбеници за природу и друштво

- Васиљевић, И., Радовановић-Пеневски, В. и Блажић, А. (2009). *Природа и друштво за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Васиљевић, И., Радовановић-Пеневски, В. и Блажић, А. (2012). *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.
- Ковачевић, В. и Бечановић, Б. (2011). *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.
- Матановић, В. и сар. (2012). *Природа и друштво 4Б – уџбеник за 4. разред основне школе*. Београд: Едука.
- Требјешанин, Б., Гачановић, Б. и Новковић, Љ. (2006). *Природа и друштво – уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Требјешанин, Б., Гачановић, Б. и Новковић, Љ. (2011). *Природа и друштво – уџбеник за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Ђук, М., Стевановић, Г. и Станојчић, Н. (2007). *Моја домовина – Природа и друштво за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.
- Ђук, М., Стевановић, Г. и Станојчић, Н. (2012). *Моја домовина – Природа и друштво за четврти разред основне школе*. Београд: Нова школа.

Литература

- Антонијевић, Р. (2006). *Систем знања у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Блађданић, С. (2008). *Методичка ефикасност мреже појмова*. Београд: Учитељски факултет.
- Брунер, Џ. (1988). Ток когнитивног развоја. У: Ј. Мирић (ур.). *Когнитивни развој детета. Зборник радова из развојне психологије (75–87)*. Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Зељић, М. (2007). Наставни програм математике заснован на појмовној структури. *Дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању (130–141)*. Београд: Учитељски факултет.
- Ивић, И., Пешикан А. и , Антић, С. (2009). *Водич за добар уџбеник – оштри стандарди квалитета уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике.
- Лазаревић, Д. (2007). Развојна и педагошка примереност уџбеника Свет око нас за први и други разред основне школе. *Зборник: Квалитет уџбеника за млађи школски узраст (209–228)*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Матејевић, М., Васковић, И. (2011). Улога уџбеника у развоју мишљења ученика. *Педагошка стварност*, 57 (7–8), 624–637.
- Мишчевић Кадијевић, Г. (2010). *Методика уџбеника околине 1*, Практикум за студенте треће године. Београд: Учитељски факултет.
- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступи структури уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић, Ј. (2007). Неки проблеми дидактичког обликовања уџбеника „Природа и друштво“ за трећи разред. *Зборник: Квалитет уџбеника за млађи школски узраст (229–249)*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Плут, Д. и Пешић, Ј. (2007). Критеријуми за процену квалитета уџбеника. *Зборник: Квалитет уџбеника за млађи школски узраст (11–33)*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Службени гласник РС – Просветни гласник, број 3, Београд, 2006. стр. 43–47.
- Стандарди квалитета уџбеника, доступно на: www.nps.gov.rs/arhiva/стандарди-квалитета-уџбеника/ (посећено 22.05.2013.)

- Ausubel, P. D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Summary

One of the significant tasks, which a course book of a good quality should fulfil, is to lead students towards building the term system. This leads to the fourth determinant within standards of the course book quality, and these points at the fact that a course book should point at the connections between terms within one or several subjects and stimulate different forms of learning in accordance with nature of contents. In the paper, we are analyzing the ways of building hierarchy connections and relations between the terms in the course books of Natural and Social Sciences for the fourth grade of the primary school, issued before and after 2010. Analysis of the course books issued before 2010 shows that within single lessons, there is a simple hierarchy structure with two general levels. There was insufficient usage of connecting new terms with basic terms concerning Natural and Social Sciences as well as horizontal connecting of terms, which are being learned during the fourth grade. Ways of building up hierarchy connections and relations between terms in referent course books for Natural and Social Sciences issued after 2010 are only slightly changed by some editors, whereas essential changes did not occur.

Key words: *Natural and Social Sciences, course books, term system, hierarchy of terms.*

Рад примљен: 14. 10. 2013.
Рад прихваћен: 05. 12. 2013.

Оригинални
научни рад

др Тања Станковић Јанковић¹

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет



Ликовна култура – неискоришћене добродјели

Резиме: Полазни сјав ауторке јесте да ликовна култура није довољно „искоришћена“ у васпитању и образовању младих. Својим истраживањем скреће пажњу на актуелну ситуацију у наставама ликовне културе, али указује и на могућности да се ликовна култура стави у функцију развоја различитих потенцијала личности ученика. Циљ истраживања је утврђивање ставова ученика према ликовној култури у односу на пол, узраст и уџе (ошћи уџе и уџе из ликовне културе). Истраживањем је обухваћено 320 ученика из три бањалучке основне школе. Инструмент коришћен у овом истраживању састоји се из шест сјастова: Ликовна култура у свакодневним ситуацијама, Важност часова ликовне културе, Учење уз цртање, Однос наставника ликовне културе према ученицима, Ликовна култура у основи социјалне промоције и Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима. Показало се да већу важност ликовној култури придају дјевојчице него дјечаци. Када је у питању узраст, ученици VI разреда придају највећи значај ликовној култури, а пошом је примјетан тренд опадања са узрастом (до IX разреда). На крају, утврђено је да су, са повећањем уџе из наставе ликовне културе, ставови према настави ликовне културе позитивнији. С друге стране, нису ошкривене сјастистички значајне корелације између ошће уџе и учења уз цртање, као ни између ошће уџе и учења повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима.

Кључне ријечи: ставови ученика, настава ликовне културе, пол, узраст, уџе.

Увод

О значају ликовне/визуелне умјетности говорило се и писало у прошлости, говори се и пише у садашњости, а вјероватно ће њен значај у будућности бити и много снажнији. Већ данас савремена технологија пружа могућност „трети-

рања“ умјетности на нови, до јуче незамислив начин. Умјетничко образовање на почетку XXI вијека одговара на изазове учења и поучавања у умреженом друштву (Castro, 2012). Савремени аутори говоре о е-учењу (electronic learning) и ликовној култури и м-учењу (mobile learning) и ликовној култури (шире: Huzjak, 2010). Међутим, унапређивање умјетничког образовања

¹ tanjastjankovic@gmail.com

није могуће ако не чујемо шта ученици имају да кажу о свом учењу (Kalin, 2005). Наша наmjера је да се, кроз овај рад, позабавимо ставовима ученика о ликовној култури у садашњости, каква значај ликовна култура има у настави, али и свакодневном животу ученика. Будући да вjерујемо да ће умјетност заузимати све већи значај у животу човјека и да ће бити све доступнија, занимало нас је, између осталог, да ли са узрастом ученика расте и значај ликовне културе за њих. Потврду истицања значаја ликовне културе нашли смо и у чињеници да је све више заговорника идеје о интегрисању знања путем умјетности у друга подручја (Efland, 2002 – види код: Turković, 2009). Сагледавши улогу ликовне културе, на овај начин моћи ћемо радити на реструктурирању програмских захтјева, који су често исцјепкани, извучени из контекста и далеко од искуства ученика. Залажући се за конструктивистички приступ у настави ликовне културе, наставницима се отвара могућност да уважавају искуства ученика стечена у школи, али и ван школе, да сагледају циљеве и намјере ученика, те да слушају и ослушкују шта је то што ученици имају да кажу о свом учењу.

Ликовна/умјетничка свакодневица

Истраживање *Свакодневица младих у Србији 2007*, Института за психологију, указује да млади све мање користе вријеме на креативан начин, те да је такозвана „висока култура“ (позориште, филм, концерти, музеји, галерије) заступљена у животима свега 2,5% младих (види код: Đorđević, 2009). Треба ли тражити „кривце“ за овакве показатеље у највишим инстанцама друштва или су школа и породица мјеста од којих треба кренути? Мишљења смо да су школа (наставници) и породица (родитељи) главни актери који се могу квалитетније укључити у свакодневицу младих. „Младе особе се нађу пред дилемом кад се њихова жеља за компетен-

цијом суочи са недостатком помоћи од стране наставника, као и кад њихова спонтана употреба стратегија, као што су копирање и кооперативно учење, нису вредноване изван школе нити прихваћене у школи“ (Kalin, 2005: 217–218). Што раније почнемо обрађати пажњу на приоритете ученика и стратегије које они преферирају у ликовном образовању, већа је шанса да ћемо их на вријеме усмјерити у правцу побољшања њихове визуелне комуникације. „Ликовно стваралаштво и друге активности повезане са ликовним умјетничким дјелима помажу сваком ученику да освојести своја визуелна искуства и добије могућност ликовног погледа и критичког односа према својој околини“ (Duh, Čađan & Huzjak, 2012: 640). Критички однос према околини се, можда, најсуптилније његује кроз умјетност и умјетничке предмете, али никако не смије бити занемарен ни у другим областима живота.

Можемо се запитати: која је улога ликовне културе у развоју ученика? Уз задовољство остварено путем цртања, резбарења, сликања, суштинска тежња је стварање позитивног односа према лијепом, те слобода у изражавању својих погледа и осјећања (Наход, 2003). Наставници могу помоћи ученицима да науче како да осмисле визуелну представу, како да гледају и реагују на различите форме визуелног, те да сагледају колики је значај умјетности у култури (Eisner, 2002; види код: Hadži-Jovančić, 2011). Управо то је пут богаћења сазнања о умјетности, пут бољег разумијевања појава и стицања нових искустава, како у школи, тако и ван ње.

Однос наставника и ученика

Чини се да је у пракси настава ликовне културе потцијењена у односу на наставу других наставних предмета. Један од могућих разлога можемо тражити у раду самих учитеља и наставника. Ако учитељи, што су показали резултати неких истраживања (Наход, 2003), ову наста-

ву доживљавају као тегобу и приступају јој као таквој, онда је очекивано да је и ученици третирају на исти начин. Ученици млађег основношколског узраста се у већини случајева угледају на своје учитеље. Ако они већ тада изграде негативне ставове према настави ликовне културе, може се очекивати да ће се њихова опредељеност за учење тог предмета смањивати са узрастом. Сличне резултате биљеже и нека друга истраживања у области наставе основношколског узраста (Станковић, 2007). У неким истраживањима наводи се да је уз музичку културу и физичко васпитање један од најнезанимљивијих предмета управо ликовна култура (Bodroški, 1998; види код: Наход, 2003). Такође, новија истраживања показују да ученици вреднују школу више негативно него позитивно (Suzić, 2009). Све ове чињенице указују на то да су истраживања у овој области неопходна ако желимо да побољшамо квалитет васпитања и образовања ученика у XXI вијеку, као и да ублажимо јаз између наставе ликовне културе и савремене ликовне умјетности, с једне стране, те између наставе ликовне културе и других наставних предмета, с друге стране.

Богомил Карлаварис сматра да „нарочито треба истаћи велику васпитну вриједност ликовног васпитања, јер је то једна од ријетких васпитних области која доприноси стварању нове, слободне и стваралачке личности, област која рјешава једностраност данашње наставе у нашим школама“ (Karlavaris, 1969: 23). Управо овдје видимо значај наставникове улоге. На који начин наставници наставу ликовне културе могу „приближити“ ученицима? Колико су сазнања која ученици стичу кроз цјелокупни наставни процес интегрисана у цјелину? Гдје је ту ликовна култура? Каква је њена позиција у систему или је она ван система? Могу ли, захваљујући адекватном приступу (начину поучавања), умјетничка дјела постати дио интереса ученика? „Систематско усмјеравање пажње ученика на конкретне елементе и структуре ликовног рада могу до-

вести до све суптилније ликовне перцепције, што изазива све суптилније емоционалне реакције и томе примјерено доживљавање умјетнице“ (Duh, Čagran & Huzjak, 2012: 646). На часовима ликовне културе наставници треба да подстичу ученике да активно опажају умјетничка дјела, те да не спутавају своја лична искуства са умјетношћу. Да би то постигли, неопходно је да, у атмосфери међусобног повјерења, воде дескриптивни дијалог са ученицима о умјетничким дјелима, а затим да заједнички интерпретирају умјетничка дјела (Selaković, 2012). Такође, прераним објашњавањем садржаја умјетничког дјела гушимо истраживачки потенцијал ученика, што може довести до превладавања изреченог над виђеним (Duh, Čagran & Huzjak, 2012). Како би се избјегла униформност и развили креативни потенцијали ученика, настава ликовне културе би требало да им омогући да препознају сличности, разлике и јединственост у свом раду, али и у себи самима (Eisner, 2002; види код: Hadžić Jovančić, 2011). Овакве методичке „препоруке“ могу бити корисне смјернице у подизању квалитета рада наставника и испуњавању часа позитивним емоцијама.

Ликовна култура и учење

Наставни предмети се прожимају и допуњавају, па је један исти проблем могуће сагледати са више аспеката. На настави је могуће остварити везу између ликовног и музичког дјела, између ликовног и литерарног дјела, ликовне културе и математике, ликовне културе и историје. При томе, предност треба дати структуралном повезивању у односу на тематско. На примјер, слике Паје Јовановића и Уроша Предића (*Сеоба Срба*, *Косовка дјевојка* и друге) приказују тешке тренутке српског народа за вријеме турске владавине (Selaković, 2011). Дакле, слике са историјским композицијама могле би се користити као основа за продубљивање садржаја из наста-

ве историје, с једне стране, и наставе ликовне културе, с друге стране. Оваквим приступом историјски догађаји би се могли сагледати из перспективе умјетника, а умјетничко дјело би се могло сагледати кроз призму историјских догађаја одређеног времена.

Ученике је неопходно охрабривати да повезују ликовну културу са другим предметима, као и да уче уз цртање. Зашто? Ученици често немају „храбрости“ или нису охрабривани да праве везе међу различитим наставним предметима. Једно истраживање показало је да ученици имају вишу интринзичку мотивацију у умјетности, него у математици, али да је њихова самоефикасност виша у настави математике у односу на умјетност (Potter & Edens, 2006). Исте ауторке дају своје тумачење ових налаза: могуће је да наставници нису свјесни колико високе стандарде постављају ученицима у настави ликовне културе. Насупрот томе, у математици се успјех и способности потврђују (доказују) тачним одговорима који се оцјењују (Potter & Edens, 2006). Поједностављено речено, умјетност је више субјективна, а наука је више објективна (егзактна). Оно што им је, ипак, заједничко јесте могућност размишљања (како у умјетности, тако и у науци) изван оквира (калупа) и кретање према постављеном циљу различитим путевима. Те предности наставници мало користе у свом раду са ученицима. Управо ту се налази могућност структуралне корелације међу различитим предметима, која не остаје на репродукцији конкретног знања, већ на развијању бројних способности. На тај начин ученицима не дајемо готова рјешења, већ их учимо како да рјешавају проблеме.

Такође, можемо говорити о учењу уз цртање, гдје цртање служи као средство да се дође до циља. У првом плану мора бити развој способности мишљења (дивергентна продукција идеја), а не репродукција већ усвојених знања. На примјер, код рјешавања тешко разумљивих

и тешко рјешивих математичких проблема наставници често предлажу употребу цртежа ради лакшег разумијевања (Potter & Edens, 2006). Међутим, намеће се питање да ли су наши ученици оспособљени да визуелно комуницирају, то јест да ли су визуелно писмени. Пођемо ли од одређења визуелне писмености као способности „интерпретације, употребе, процјене и стварања визуелних представа у различитим материјалима, техникама и медијима“, можемо уочити да се она не ограничава само „на поље естетског израза и визуелних умјетности, већ обухвата и друге области као математику, физику, географију, биологију“ и друге (Рауник-Кирков, 2011: 468). То значи да многи ученици који не познају ликовни језик, који нису визуелно писмени, могу визуелне презентације у процесу учења доживјети као инхибирајуће (Рауник-Кирков, 2011). С друге стране, можемо поставити и следеће питање – да ли су наши наставници визуелно писмени? Негативне одговоре на ова два питања можемо тумачити као изостајање интердисциплинарне комуникације. То значи да свака област постоји само у својим оквирима, њена питања остају неразумљива из угла других области. Тако ученици добијају исцјепкана знања, те остају ускраћени за развој бројних способности (компетенција) неопходних за живот у XXI вијеку.

Значај социјалне промоције ученика

Већ дужи временски период истраживачи упућују на социјалне мотиве као значајне детерминанте понашања које су повезане са школским постигнућима ученика (McClelland, 1985; Murray, 1938; Veroff & Veroff, 1980; види код: Suzić, 2005). Предности рада у којем ће бити уважени социјални циљеви и кроз који ће доћи до изражаја социјална промоција су вишеструке. Савремена настава, без обзира о којем предмету је ријеч, учи ученике како да помогну вршњацима, али и како да прихвате помоћ вршњака, како

да граде здраве односе засноване на јачању компетенција, а не на конкуренцији, која је својствена традиционалној настави. Или, како би чувени Жак Фреско (Jacque Fresco, 1974) рекао, конкуренција је опасна, друштвено увредљива, а сматра се исправном и нормалном јер смо васпитани по том систему вриједности. У ликовној култури оригиналност, богатство идеја, разноврсност мотива, различитост интерпретација јесу основа за јачање емоционалних и социјалних компетенција. Задовољство и позитивне емоције које побуђује идеја или слика вршњака јесте нешто што можемо његовати кроз наставу ликовне културе.

Има истраживања која потврђују да ученици уз подршку наставника, у њиховом напору да побољшају ученичку вјештину цртања, такође, преферирају и индиректније методе, као што су ослањање на вршњаке и културне моделе (Kalin, 2005: 232). Могућност учења од других и са другима, „завирити“ у туђи рад, чути другачије (чак и супротно) мишљење, добити подршку од стране вршњака, пружити подршку вршњацима, представити свој рад или рад своје групе пред другима – све су то могућности које савремена настава сматра легитимним.

Један од ефикаснијих начина социјалног промовисања ученика јесте школска изложба. Жеља ученика да свој рад покаже на школској изложби је жеља за одобравањем, подршком и похвалом од стране наставника и ученика. Такав рад има печат индивидуалности и код ученика развија позитиван осјећај припадности школском колективу, а сам чин припреме школске изложбе праћен је флоу-доживљајем (Suzić, 1998). Уз то, радови на школским изложбама могу бити и награђени књигама из области ликовне умјетности или умјетничким материјалом за рад (Karlavaris, 1974). Тако унутрашња мотивација остаје у првом плану, а награда на симболичан начин потврђује унутрашње задовољство и испуњеност ученика. Такође, излагање радова пред

другим ученицима је нешто што треба практиковати на сваком часу ликовне културе како би се извршила квалитетна анализа радова. Нада Гргурић и Маријан Јакубин сматрају да „стваралачку климу у разреду, примјерице, можемо његовати награђивањем креативног приступа; избјегавати све оно чиме побуђујемо код ученика страх од неуспјеха; стварати интелектуалну климу у којој ће се ученикова оригиналност и продуктивно мишљење, играње идејама цијенити и награђивати барем толико колико и савладавање знања“ (Grgurić i Jakubin, 1996: 98). Стваралачка клима се добрим дијелом може остварити у одјељењу у којем ученици могу слободно изразити своје мишљење, своја осјећања, у којем се могу неспутано ликовно изразити.

Методолошки приступ

Циљ истраживања

Циљ истраживања је утврђивање ставова ученика према ликовној култури у односу на пол, узраст и успјех (општи успјех и успјех из ликовне културе).

Хипотезе

Главна хипотеза у овом истраживању гласи: постоји међузависан однос између ставова ученика према ликовној култури и а) пола, б) узраста, те в) успјеха ученика. Ставови ученика смо мјерили на основу њиховог вредновања ликовне културе у свакодневном животу и школи. У циљу ефикасније провјере, главну хипотезу смо разложили у неколико помоћних. *Прва*, постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у вредновању ликовне културе. *Друга*, постоји међузависан однос између узраста и вредновања ликовне културе. *Трећа*, постоји статистички значајна корелација између успјеха (општег и из ликовне културе) ученика и вредновања ликовне културе.

Инструменти

Да бисмо провјерили постављене хипотезе, било је неопходно користити одговарајући инструмент. Конструисали смо и баждалили инструмент под називом ЛИЈа – *Ликовна култура и ја*, који садржи четрдесет три тврдње распоређене у шест суптестова: *Ликовна култура у свакодневним ситуацијама* ($\alpha=0,76$), *Важност часова ликовне културе* ($\alpha=0,87$), *Учење уз цртање* ($\alpha=0,82$), *Однос наставника ликовне културе према ученицима* ($\alpha=0,84$), *Ликовна култура у основи социјалне промоције* ($\alpha=0,62$), те *Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима* ($\alpha=0,83$). На све тврдње испитаници су одговарали тростепеном скалом: не (никад), понекад, да (увијек).

Узорак

Узорком је обухваћено 320 ученика (по једно одјељење V, VI, VII, VIII и IX разреда) из три бањалучке основне школе: школа „Бранко Радичевић“ са 118 ученика, школа „Борисав Станковић“ са 92 ученика и школа „Георги Стојков Раковски“ са 110 ученика. Узраст ученика је од десет до петнаест година, од чега је 151 женског пола и 169 мушког пола.

Начин спровођења истраживања

Истраживање је спроведено у новембру 2012. године. Како би се добили што искренији одговори, ученицима је објашњен основни смисао истраживања и наглашено да последице читања тврдње, ако им нешто не буде јасно, могу подићи руку и тражити појашњење. Ученици су на листу за одговоре уписивали: а) податке о себи (пол, назив школе коју похађају, општи успех на полугодишту и крају школске године, успех из ликовне културе на полугодишту и на крају школске године) и б) степене слагања/неллагања са прочитаним тврдњама. Оваквим начином спровођења истраживања свели смо на минимум нејасноће које могу настати када уче-

ници сами читају питања. Прикупљени подаци су обрађени статистичким програмом SPSS 20 for Windows.

Резултати истраживања

Прва помоћна хипотеза у овом истраживању гласи да постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у вредновању ликовне културе. Потврду ове помоћне хипотезе налазимо у резултатима истраживања представљеним у Табели 1. Већу важност ликовној култури придају дјевојчице него дјечаци. Још нека истраживања слично потврђују. Визуализација у процесу учења је више изражена код дјевојчица него код дјечака (Станковић Јанковић, 2012). Чини се да су дјевојчице више него дјечаци визуелни типови, то јест у току учења више од дјечака користе боје, скице, симболе, цртеже и друга визуелна „оруђа“. Истраживање о ставовима према наставним предметима указује да, с једне стране, позитивне ставове према настави ликовне културе у већем проценту изражавају ученице осмог разреда него ученици осмог разреда, док, с друге стране, међу предметима према којима ученици мушког пола у већој мјери изражавају негативне ставове јесте и ликовна култура (Мирков, 2002). Такође, дјевојчице петог разреда су показале предност у односу на своје вршњаке дјечаке у истраживању којим су мјерене перцептивне способности (опажање ликовних дјела), рецептивне способности (прихватање ликовних дјела), те познавање основа ликовне теорије (Duh, Čagran & Huzjak, 2012). Дакле, својим ставовима, способностима и знањем о ликовној култури/умјетности дјевојчице предњаче у односу на дјечаке. Добро би било нека наредна истраживања усмјерити на освјетљавање удјела културолошког миљеа у детерминисању полних разлика, те испитати да ли се у васпитању и образовању дјевојчица већи значај придаје развоју одређених аспеката личности и одређених обла-

сти науке и умјетности, док су неке друге области и аспекти личности „резервисани“ за дјечаке. С друге стране, неопходно је указати и на биолошку основу полних разлика (Herškovic, 2011), а која се може одразити на разлику у њиховом ликовном сензибилитету. Одговори на нека питања ученика управо нам то сугеришу.

На питања о ликовној култури у свакодневним ситуацијама као што су: *Од малих ноју волим да се давим ликовним стваралаштвом (цртајам, сликам, читајам о ликовној умјетности) и Када уређујем собу важно ми је како ћу ускладити доје и распоредити ствари у њој*, дјевојчице из одјељења која су била укључена у истраживање громогласно су одговарале: „Да, да, да, обавезно!“. Већина их је са одушевљењем потврђивала да цртају и сликају од најранијих дана, а многе су се трудиле да објасне о чему воде рачуна приликом уређења собе. За разлику од њих, дјечаци су у неколико наврата коментарисали: „Никада, глупост, то ми мама ради!“ и слично или „То никада не радим!“. Дакле, очигледно је да су дјевојчице више од дјечака анимиране у активностима које, на посредан или непосредан начин, одражавају везу са ликовном културом.

Када је у питању други суптест, *Важности часова ликовне културе*, дјевојчице се више него дјечаци радују часовима ликовне културе и ужи-

вају на тим часовима (Табела 1). Дјечаци већином констатују да уживају јер на тим часовима не раде ништа, док мањи број њих климањем главе потврђује и одобрава изречене ајтеме. Предност дјевојчица над дјечацима је уочена и у суптестовима *Учење уз цртање* и *Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима* (Табела 1). Дјевојчице више цртају. Цртање им помаже да боље памте и да се дуже концентришу. Такође, ликовну културу више повезују са учењем других предмета.

Увидом у резултате јасно је да дјевојчице позитивније вреднују наставников рад на часовима ликовне културе, његово помагање, стварање позитивне атмосфере и друго. *Ликовној култури у основи социјалне промоције* дјевојчице придају већу важност од дјечака. Дјевојчице су отвореније за социјалну интеракцију у области ликовне културе и спремније за социјално експонирање.

Друга помоћна хипотеза гласи: постоји међузависан однос између узраста и вредновања ликовне културе. Потврду ове помоћне хипотезе даје нам анализа варијансе за однос вредновања ликовне културе и узраста (Табела 2). Можемо запазити да ученици VI разреда придају највиши значај ликовној култури, а потом је примјетан тренд опадања са узрастом (до IX разреда).

Табела 1: Значајности разлике међу аритметичким срединама вредновања ликовне културе између дјечака и дјевојчица

Варијабла	Дјевојчице		Дјечаци		t-вриједности	p
	M	SD	M	SD		
Ликовна култура у свакодневним ситуацијама (7 ајтема)	26,35	5,21	21,44	7,40	6,789	0,000
Важности часова ликовне културе (7 ајтема)	25,37	7,36	22,11	8,76	3,581	0,000
Учење уз цртање (5 ајтема)	16,83	5,72	14,74	6,52	3,030	0,003
Однос наставника ликовне културе према ученицима (11 ајтема)	36,63	9,55	33,15	11,80	2,875	0,004
Ликовна култура у основи социјалне промоције (6 ајтема)	18,93	5,07	17,43	5,54	2,507	0,013
Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима (7 ајтема)	23,30	7,40	20,31	8,27	3,393	0,001

Завршетком петог разреда завршава се и први циклус основног школовања, а прелазак у шести разред означава прелазак из разредне у предметну наставу. Ученицима V разреда наставу ликовне културе предаје учитељ, као и остале предмете. Могуће је да наставу ликовне културе учи-

тељи успјешно интегришу са осталим наставним предметима или, супротно томе, услед недостатка вјештина и самопоуздања заступају неинтервентни приступ и на тај начин препуштају дјецу самој себи, што она опет високо вреднују. Шта се дешава послје VI разреда? Градиво се

Табела 2: Анализа варијансе (ANOVA) за однос вредновања ликовне културе и узраса (разред)

Варијабла	Разред	N	M	SD	F	p
Ликовна култура у свакодневним ситуацијама (7 ајшема)	V	68	25,97	6,49	22,376	0,000
	VI	69	28,30	4,55		
	VII	69	23,17	6,93		
	VIII	59	20,15	6,28		
	IX	55	19,91	6,18		
	Сви	320	23,76	6,90		
Важносћ часова ликовне културе (7 ајшема)	V	68	26,97	6,38	39,741	0,000
	VI	69	30,19	4,96		
	VII	69	22,97	8,22		
	VIII	59	17,17	7,88		
	IX	55	19,15	5,95		
	Сви	320	23,65	8,27		
Учење уз цртање (5 ајшема)	V	68	16,97	5,60	25,140	0,000
	VI	69	20,01	5,08		
	VII	69	16,04	5,86		
	VIII	59	10,93	5,23		
	IX	55	13,55	5,48		
	Сви	320	15,73	6,23		
Однос наставника ликовне културе према ученицима (11 ајшема)	V	68	41,00	7,91	56,183	0,000
	VI	69	43,35	6,79		
	VII	69	33,75	10,45		
	VIII	59	28,19	8,66		
	IX	55	24,78	7,56		
	Сви	320	34,79	10,92		
Ликовна култура у основи социјалне промоције (6 ајшема)	V	68	20,06	3,82	26,213	0,000
	VI	69	21,71	4,61		
	VII	69	17,91	5,13		
	VIII	59	14,61	4,76		
	IX	55	15,35	5,06		
	Сви	320	18,14	5,37		
Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима (7 ајшема)	V	68	22,85	6,69	30,973	0,000
	VI	69	28,74	5,21		
	VII	69	20,91	8,04		
	VIII	59	17,10	7,25		
	IX	55	17,51	6,62		
	Сви	320	21,73	8,00		

послије VI разреда усложњава, а вјероватно је све мање заступљена структурална корелација. Дакле, разлоге ових разлика у ставовима можемо тражити у наставном плану и програму, ангажовању наставника, као и самој активности ученика. Доминација традиционализма у настави, те раскорак између потреба и интересовања ученика и онога што им наставник нуди често производе овакве резултате. Међутим, када су у питању *Учење уз цртање, Важност часова ликовне културе, Ликовна култура у основи социјалне промоције и Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима* у IX разреду долази до благог пораста у вредновању ликовне културе (Табела 2).

Слично су показала и истраживања о ставовима ученика према музичкој култури: ученици (од V до VIII разреда) позитивно вреднују наставу музичке културе, али то вредновање опада са узрастом ученика (Бјелобрк Бабић, Станковић Јанковић и Ђурђевић, 2011). Намеће се питање да ли то значи да у вишим разредима основне школе настава ликовне (и музичке) културе поприма форму која не одговара „природи“ умјетничког васпитања и образовања или је ученици доживљавају као ограничавање њихове слободе, па јој, што су старији, придају мањи значај. Међутим, пружимо ли шансу ученицима да кроз вјежбање, моделирање и социјалну медијацију стекну способност да визуелно искуство представе кроз одређени медијум и обогате потенцијал свога изражавања (Pariser, 1979; види код: Kalin, 2005), поучавање не мора ограничити њихову слободу, већ, напротив, може им омогућити и веће слободе (Kalin, 2005).

Оно што би се могло још навести, а што је везано за истраживање, јесте да је примијећено да ученици у великој мјери повезују особине наставника са ставовима о настави ликовне културе. У току самог истраживања ученици су углавном испољили негативан став према наставницима ликовне културе као и према њиховом

раду. И нека ранија истраживања потврђују да је однос ученика према настави одређеног предмета повезан са особинама наставника који предаје тај предмет (Сузић, 2003). Од великог значаја за подизање квалитета рада наставника може бити увид у оне облике помоћи које у ликовној култури преферирају сами ученици, те уважавање искустава ученика.

Сљедећа претпоставка говори о постојању статистички значајне корелације између успјеха (општег и из ликовне културе) ученика и вредновања ликовне културе. Аргументе за дјелимично прихватање ове потхипотезе налазимо у Табели 3. Потпуно је јасно да су са повећањем успјеха из наставе ликовне културе, како на полугодишту, тако и на крају школске године, ставови према ликовној култури позитивнији. Међутим, када је у питању општи успјех, видимо да нема статистички значајних корелација између општег успјеха (на полугодишту и на крају школске године) и *Учења уз цртање*, као ни између општег успјеха (на полугодишту и на крају школске године) и *Учења повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима*. Ови налази нас наводе на размишљање о томе да ли је учење уз цртање и повезивање са наставом других предмета мање пожељно од неких других параметара вредновања општег успјеха. Поново се доводи у питање интегрисаност, односно исцјепканост, како градива, тако и критеријума оцјењивања. Можемо се запитати да ли је „право“ учење нешто што је резервисано само за неумјетничке предмете, па се при оцјењивању општег успјеха ученика сматра ниже вриједним ако се у учењу користи цртање и повезивање ликовне културе са другим наставним предметима.

Показало се да *Однос наставника ликовне културе према ученицима* позитивно и статистички значајно корелира, како са успјехом из ликовне културе, тако и са општим успјехом ученика. О повезаности односа наставника према ученицима (особина наставника како их виде

Табела 3: Пирсонови коефицијенти корелације између вредновања ликовне културе и успјеха ученика

Варијабла	Општи успјех на полугодишњу	Општи успјех на крају године	Успјех из ликовне културе на полугодишњу	Успјех из ликовне културе на крају године
Ликовна култура у свакодневним ситуацијама (7 ајшема)	0,12*	0,14*	0,24**	0,20**
Важност часова ликовне културе (7 ајшема)	0,12*	0,14*	0,26**	0,20**
Учење уз цртање (5 ајшема)	0,07	0,08	0,19**	0,12*
Однос наставника ликовне културе према ученицима (11 ајшема)	0,20**	0,21**	0,24**	0,18**
Ликовна култура у основи социјалне промоције (6 ајшема)	0,12*	0,10	0,18**	0,16**
Учење повезивањем ликовне културе са другим наставним предметима (7 ајшема)	0,07	0,08	0,21**	0,16**

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

ученици) и успјеха ученика у предмету који предаје тај наставник говоре и нека друга истраживања. Школски успјех ученика је повезан са њиховим доживљајем особина наставника (Сузић, 2003). Ученици који позитивно вреднују своје наставнике више се залажу и боље уче предмет који предаје тај наставник. Колико је значајна улога наставника у васпитно-образовном процесу говори и чињеница да се квалитет часова наставе ликовне културе позитивно одражава на опажање и прихватање умјетничких дјела (Duh, Čađan & Huzjak, 2012). Управо су опажање и прихватање умјетничких дјела вриједности које наставници ликовне културе високо вреднују. Такође, што је однос наставника ликовне културе према ученицима процијењен позитивније, то је и општи успјех ученика већи. Такав начин рада наставника дјелује мотивационо на ученике, па њихово ангажовање на задацима доноси високе резултате, како на часовима ликовне културе, тако и на часовима других наставних предмета.

Закључна дискусија

Истраживањем су у потпуности потврђене двије потхипотезе. Утврђено је да постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у вредновању ликовне културе и да постоји међузависан однос између узраста ученика и вредновања ликовне културе. Када је у питању повезаност између ставова ученика према ликовној култури и успјеха ученика, потхипотезу можемо дјелимично потврдити.

Однос савременог наставника према ученицима се знатно промијенио у односу на традиционалног наставника. Наставник, ни у ком случају, не треба ученицима сервирати готова знања, већ својим радом помоћи им да пронађу смисао и вриједности у ономе што раде (уче), да размишљањем одговарају на нове изазове. Конкретно, у настави ликовне културе ученицима је неопходно помоћи да пронађу смисао и вриједност у ликовним дјелима како би се код њих побудила интересовања за ликовну умјетност.

Пракса базирана на наставниковом виђењу и вредновању умјетничког развоја дјечијег рада и занемаривању ученикове перспективе, те изостајање активности неопходних за култивисање њихових интересовања, циљева и умјетничких техника, „дисконектује“ ученике из процеса и слабо доприноси подржавању или унапређивању њихових умјетничких подухвата (Kalin, 2005).

На крају, уколико желимо да васпитавамо и образујемо ученике, а не имагинарне умјетничке геније, добро би било да уважимо вриједности које ученици перципирају када се ангажују на задатку. Учениково перципирање корисности задатака (корисни су и значајни, како за непосредну ситуацију, тако и за различите аспекте живота појединца) и интринзичке вриједности у задацима (доносе уживање и забаву) повезани су са мотивацијом и интересовањем за активности (Hulleman, Durik, Schweigert & Narackiewicz, 2008). Без обзира на то да ли се ради о ликовној култури или неком другом наставном предмету, изостанак интересовања или

мотивације за активност може водити неуспјеху. С друге стране, поставља се методичко питање како изазове (задатке) које стављамо пред ученике учинити перцептивно корисним и интринзички вриједним за саме ученике. Један дио одговора лежи у искуству и интеракцијама ученика. Наставне ситуације које уважавају непосредно искуство ученика и у којима је ученицима омогућена интеракција ситуације су у којима је могуће створити амбијент уважавања вриједности које ученици перципирају када се ангажују на задатку.

Све ово говори колики је значај ликовне културе у развоју потенцијала ученика. Нажалост, њен значај је потцијењен. Свјedoци смо смањења броја часова наставе ликовне културе, што говори о њеној маргинализацији у оквиру васпитно-образовног система. Ипак, то не би смјело да нас обесхрабри. Ликовни педагози могу дати свој допринос осмишљавајући атрактивне програме ликовне културе за слободно вријеме.

Литература

- Бјелобрк Бабић, О., Станковић Јанковић, Т. и Ђурђевић, С. (2011). Ставови ученика према настави музичке културе. *Зборник радова са Научног скупа: Настава и учење – стање и проблеми* (597–610). Ужице: Учитељски факултет.
- Мирков, С. (2002). Неки чиниоци формирања ставова према наставним предметима. *Настава и васпитање*, 5, 383–399.
- Наход, С. (2003). Прилог методици ликовне културе. У: *Приручник за наставу ликовне културе* (1–84). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рауник Кирков, М. (2011). Васпитање и процес ликовног описмењавања. *Васпитање за хумане односе – проблеми и перспективе* (467–471). Ниш: Филозофски факултет.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Станковић Јанковић, Т. (2012). *Учење учења и емоције у настави*. Бања Лука: Арт принт.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави* (пређе издање). Бања Лука: Teacher Training Centre.
- Castro, J. C. (2012). Learning and Teaching Art Through Social Media. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 53 (2), 152–169.
- Đorđević, B. (2009). Odnos učenika razredne nastave prema muzičkoj umjetnosti. *Norma*, 1, 39–49.
- Duh, M., Čagran, B. & Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation: The Effect of School Systema on Students' Art Appreciation. *Croatian Journal of Education*, 14 (3), 625–655.
- Fresco, J. (1974). *Introduction to Sociocyberneering* [Television broadcast, August 19]. Miami: WTWJ 4.
- Grgurić, N. i Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Hadži Jovančić, N. (2011). Umjetnosti u opštem obrazovanju: Šta sve obrazovanje može da nauči od umjetnosti. *Pedagogija*, 2, 195–203.
- Herškovic, N. (2011). *Mozak*. Beograd: Laguna.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. & Harackiewicz, J. M. (2008). Task Values, Achievement Goals, and Interest: An Integrative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2, 398–416.
- Huzjak, M. (2010). Obrazovanje na distancu i e-učenje u likovnoj kulturi. *Metodika* 20, 1 (11), 8–22.
- Kalin, N. M. (2005). Children's Views on Teaching and Learning in Drawing. *Arts and Learning Research Journal*, 21 (1), 217–236.
- Karlavaris, B. (1969). *Likovno vaspitanje – priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Karlavaris, B. (1974). *Metodika nastave likovne kulture*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potter, E. F. & Edens, K. M. (2006). Using Drawing for Math Instruction: Relationship of Performance in Art and Math. *Arts and Learning Research*, 22 (1), 43–66.
- Selaković, K. (2011). Konstruktivistički pristup u nastavi likovne kulture. *Настава и учење – сјање и њроделеми* (611-622). Ужице: Учитељски факултет.
- Selaković, K. (2012). Recepција likovnog umjetničkog djela kod djece mlađeg školskog uzrasta (Teorijski aspekt). *Настава и учење – циљеви, сјандарги, исходи* (663–676). Ужице: Учитељски факултет.
- Selaković, K. (2012). Recepција likovnog umjetničkog djela kod djece mlađeg školskog uzrasta (Teorijski aspekt). *Настава и учење – циљеви, сјандарги, исходи* (663–676). Ужице: Учитељски факултет.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2009). Kako učenici vrednuju školu i kako uče. U: *Monografija međunarodnog znanstvenog skupa „Škola po mjeri“* (221–236). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Turković, V. (2009). Umjetničko obrazovanje u tranziciji: Likovno obrazovanje u evropskom obrazovnom sustavu. *Metodika* 18, (10) 1, 8–38.

Summary

The author starts from the idea that Art culture is not sufficiently “used” in pedagogy and education of the young. Her research points at the present state, and as well, points at possibilities of putting Art culture into the function of developing different potentials of students’ personalities. The aim of the research is determination of attitudes of students towards Art culture concerning the gender, age and achievement (general marks and Music Art marks). The research included three hundred and twenty students of three primary schools in Banja Luka. The instrument used in this research includes six subtests: Art Culture in everyday situations, Significance of Art Culture Classes, Learning with the aid of Drawing, Relation of Art Teachers towards students, Art Culture as the Basis of Social Promotion and Learning by linking Art Culture with other teaching subjects. It has been shown that girls give more significance to Art Culture than boys. When the age is in question, the sixth grade students give most significance to Art culture, and there is the trend of falling with the age (up to 9th grade). In the end, it has been shown, that with better marks in Art culture, attitudes towards this teaching subjects are better. On the other hand, there have not been statistically significant correlations between general marks and Learning with the aid of drawing, and with general marks and learning by connecting Art culture and other teaching subjects.

Key words: attitudes of students, Art culture, gender, age, achievement.



др Зорица Ковачевић¹

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Оригинални
научни рад

Стијавови васијијача о ђедајошким вредносима радних листиова за децу ђредшколској узрасја



Резиме: Сазнања о свеју деца ђредшколској узрасја стијчу кроз свакодневну инђеракцију са својом социјалном средином и кроз дирекјан однос са мајеријалима. Мноји ђеоретјичари из области ђредшколске ђедајојје смајрају да у ђаквим околносјама рад са различјим радним листиовима не може значајно дојринетји најредовању и развоју деце ђредшколској узрасја. Насујроји њима, ђосјоје ђеоретјичари који, у оквиру размајрања мејодичких ђосјујака ђожељних јри јријреми деце за ђолазак у школу, одређену ђажњу ђоклањају и раду деце са различјим радним листиовима. Нејосјојање дефинисаних стијандарда квалитетја радних листиова намењених деци ђредшколској узрасја код нас, с једне стијране, и све веће њихово јрисусјво, како у катјалозима различјих издавачких кућа, ђако и у свакодневном васијино-образовном раду у децјим вршићима, с друје стијране, иницијало је нашу намеру да исјијамо стијавове наших васијијача о ђедајошком значају радних листиова за децу ђредшколској узрасја. Резултјати исјраживања, у којем смо користијили дескриптивну мејоду са анкејирањем као исјраживачком ђехником, ђоказују да наши васијијачи радне листиове ујлавном смајрају ђожељним у раду са ђредшколском децом, али и да у њиховим стијавовима, ђо ђијању значаја који они моју имати у одређеним сејменјима васијино-образовној рада као и ђо ђијању њихове стијрукјуре и изјледа, ђосјоје одређене разлике.

Кључне речи: радни листиови, самосјални рад деце, учење ђредшколске деце, креирање васијино-образовној рада, јријремање деце за школу.

Деца предшколског узраста уче свакодневно и током целог дана. Њихово учење је углавном успутно и случајно јер уче кроз интеракцију са својом физичком и социјалном средином и ограничено је контекстом дешавања. Иако тече природно и представља саставни део живота и активности предшколског детета, учење се не

одвија само од себе, већ у средини која је подстицајна (Пешикан и Антић, 2012) и која омогућује активан однос детета према свом социјалном и физичком окружењу. Зато о учењу предшколске деце говоримо као о активној конструкцији и коконструкцији знања. Пошто почетак учења предшколског детета није незнање, већ претходно стечено знање, учење предшколског детета је

1 zorica.kovacevic@uf.bg.ac.rs

и процес реконструкције знања. Учење у предшколском узрасту има двоструки значај: дете се развија, присваја или стиче механизме учења и истовремено стиче и специфична знања, али посредством оних менталних структура које су у датом тренутку развијене (Пешић, 1985). Овај шири аспект учења не може се директно изазвати, већ се у раду са децом предшколског узраста остварује низом интеракција детета са физичком и социјалном околином, односно: 1) у игри и истраживању, 2) кроз интеракцију са одраслима и другом децом и 3) кроз практичну активност детета.

Специфичности учења предшколског детета

Игра представља специфичан облик учења и водећу активност деце предшколског узраста. Као таква, игра одређује облик активности, начин усвајања, природу и обим садржаја, а усмерена је на задовољавање актуелних потреба код детета које се развија. Играјући се, деца користе већ изграђене и истовремено развијају нове психичке структуре и функције. Кроз различите игровне и радне активности дете се налази у директном односу са материјалима и културним производима неопходним за подстицање развоја његових способности, а оно што ради са њима, односно облик и врста активности детета, утицаће на то шта ће и у којој мери научити или развити (Пешић и Антић, 2012). Игра и истраживање су у најранијим фазама развоја деце недиференциране активности. Касније долази до њиховог раздвајања, тако што истраживање постаје све више усмерена сазнајна активност, а игра начин осмишљавања и слободне прераде искуства (Пешић, 1985).

У социјалним интеракцијама са одраслима и другом децом, а овде не мислимо на игру, дете учи имитацијом и одрасли такве ситуације могу користити за директно обучавање деце, али су то, ипак, примери ненамерног или тзв. „латент-

ног“ учења (Пешић, 1985). У интеракцији детета са, пре свега блиском и значајном, одраслом особом не ради се о простом преношењу знања, већ о томе да „одрасли посредује оно што долази из социјалне и културне средине (на пример матерњи језик) и ствара услове да дете активно ступи у међудејство са тим активним подстицајима и да их прати на себи специфичан начин“ (Пешић и Антић, 2012: 93).

Практична активност детета подразумева радње које дете изводи на предметима из непосредне околине да би решило неки проблем или постигло одређени циљ. Тако се формирају практична и сензомоторна интелигенција, а физичка и логичко-математичка искуства/знања о окружењу се структурирају и повезују. Када се овим радњама постигне неочекивани резултат или када очекивани резултат изостане, оне постају разлог за ново учење – учење путем открића (Пешић, 1985).

Практичне активности, заправо, подразумевају активности код којих постоји кинестетички или моторички (Осмоловская, 2008), односно делатни пут у сазнавању и учењу. Велики значај практичних активности деце огледа се у узајамном односу њихове спољашње и унутрашње делатности. Практична активност детета представља основу за развој тзв. опажајно-практичног мишљења као једног од облика његове мисаоне делатности (Подђаков, 1992, Урунтаева, 2011). Основна карактеристика опажајно-практичног мишљења је тесна повезаност мишљења и делања (Урунтаева, 2011), односно принципијелна немогућност да се постављени задатак реши без учешћа практичних радњи (Подђаков, 1992). Док у процесу опажања дете добија информације о спољашњим својствима предмета, опажајно-практично мишљење је усмерено и на откривање скривених, унутрашњих својстава предмета и појава. Подђаков наглашава да унутрашњим интелектуалним процесима претходи спољашња, предметна делатност, која

се у одређеним условима преображава у психичку делатност. Значај практичне делатности истицали су и Виготски и Пијаже (према: Подђаков, 1992). Виготски је истицао да више психичке функције настају као последица интериоризације одређених спољашњих облика делатности. Према Пијажеовој теорији, основне логичке операције најпре настају у процесу вршења спољашњих радњи са предметима, одакле се преносе на унутрашњи план мисаоне делатности и преображавају и мењају. Образлажући улогу искуства за когнитивни развој, Пијаже правим искуством назива разноврсне манипулације објектима (Пијаже, 1988). При томе, Пијаже разликује тзв. физичко искуство, које се састоји у извлачењу сазнања из самих објеката, и логичко-математичко искуство, које се састоји у извлачењу сазнања из акција која се врше на објектима. Представници тзв. теорије развијајуће наставе такође говоре да је процес активног стварања знања могућ онда када се појединац, дете, налази у ситуацији да извршава одређене радње трансформације модела предмета сазнања (према: Антонијевић, 2005), јер такав делатни однос ученика у процесу сазнања води ка откривању унутрашњих, суштинских својстава предмета, процеса и појава.

Према Елкинду (Elkind, 1976), искуства у предшколској установи имају за дете непосредну вредност у оној мери у којој му помажу да разуме свет око себе и да ужива у њему и у мери која му помаже да га боље припреме за будуће друштвене и интелектуалне активности. Када дете дође у додир са оним што је ново, једини начин да дође до нових сазнања о својој средини јесте да примени оне облике понашања које већ има у свом репертоару и да на тим новинама испроба оно што већ уме и зна. Сматрајући године између шесте и дванаесте пресудним за каснији академски успех, Елкинд упозорава да нема разлога да предшколско васпитање *исйаишйа за неусйехе у основном образовању* и подсећа да не постоје докази о томе да *йредйшколска на-*

сйава или обогачени програми имају било какве трајне последице за ментални развој деце. Зато, напомињу Пешикан и Антић (2012), апсолутни захтев у раном учењу и развоју деце мора бити елиминација неадекватног формалног обучавања деце, тј. тзв. „школаризације“ рада са децом раног узраста. У том смислу, у опису праксе која није одговарајућа за развој и учење деце раних узраста (Пешикан и Антић, 2012), између осталих наводе се ситуације као што су: очекивање да деца мирно седе и пазе као на часу, постојање превише структуриране, рутиниране активности или средине и рад на унапред дизајнираном, дефинисаном радном материјалу.

Место и улога радних листова у раду са децом предшколског узраста

У креирању средине погодне за развој и учење деце предшколског узраста, а која подразумева услове погодне за дечју игру и истраживање, интеракцију деце са одраслима и другом децом и практичну активност деце, рекло би се да нема много места за рад деце са тзв. радним листовима. Стога, рад деце предшколског узраста на тзв. радним листовима, у педагошкој теорији код нас и у свету, готово је невидљив. У прилог оваквој ситуацији иде и податак да код нас још увек не постоје дефинисани стандарди квалитета радних листова намењених деци предшколског узраста. У таквим околностима заиста би требало да стоји констатација да деца тек поласком у школу „почињу да формирају први облик системске интелектуалне активности – почињу да формирају активност учења“ и да је коришћење уџбеника у том периоду „једна од првих самосталних интелектуалних делатности детета и за многу децу и први трајни сусрет са књигом“ (Ивић, 1988: 141). Чак и тада, у периоду конкретних операција, чији се битни део изводи ментално, неопходно је присуство спољних средстава, односно реалних објеката или њихових адекватних замена.

Ипак, све то није спречило појаву различитих радних листова намењених за рад деце предшколског узраста, како на самом тржишту, тако и на столовима у групним собама наших вртића. Поменути материјали у нашој васпитно-образовној пракси са децом предшколског узраста готово се увек примењују када је у питању рад са децом у години пред полазак у школу. Разлог за овакву ситуацију може бити, а у оквиру припреме деце за полазак у школу, давање предности овладавању умењима и вештинама потребним за рад у настави, у односу на подршку природном, спонтаном развоју предшколског детета. Овакав став поткрепљују и резултати недавно спроведеног истраживања (Ковачевић, 2013). Поред формираних навика, у оквиру поштовања свакодневне рутине (47% васпитача) и умећа комуницирања и активног учествовања у заједничким активностима (38% васпитача), васпитачи код нас најзначајнијим сегментима спремности деце за школу сматрају управо постојање способности детета да се продуктивно и сразмерно дуго бави умним радом (слуша излагање одраслог, завршава задатак, остаје на свом месту током бављења одређеном активношћу (43% васпитача)) и савладане вештине неопходне за почетно писање и друге елементе фине моторике (правилно држи оловку, прецртава линије и једноставне облике, пише своје име, користи маказе, савија папир (33% васпитача)). Добијени резултати могу се тумачити различито, у зависности од угла посматрања. Ако интерпретацији добијених резултата приђемо уважавајући искључиво специфичности процеса учења у предшколском периоду, вероватно не бисмо били задовољни добијеним подацима. Овакви подаци могу нас навести на размишљање да су активности у раду са децом предшколског узраста у већој мери окренуте припремању деце за рад у школи и овладавању школским вештинама, које у значајној мери подразумевају рад по принципу задатак – инструкција – папир – оловка, а да запостављају истраживачке активности,

размену искуства кроз интеракцију и практичне активности, које подразумевају директан и активан однос са материјалима, спознавање њихових суштинских својстава и правилно формирање појмова. С друге стране, о добијеним подацима можемо размишљати и из угла могућности превазилажења дисконтинуитета између вртића и школе, те се запитати да ли одговорност за успешност у процесу адаптације деце на школу стоји само на школи или се одређене мере могу предузимати већ у раду са децом предшколског узраста ради постепеног и континуираног приближавања начина тога рада специфичностима рада у настави.

Митровић (1994) напомиње да системско увођење деце у посебне области људског сазнања, а то значи и суочавање деце са специфичним интелектуалним техникама, започиње у периоду од шесте до осме године. Коришћењем штампаних дидактичких материјала у раду с децом, у овом периоду, може се започети системска помоћ детету у учењу техника учења. На тај начин, сматра Митровић, могу бити предупређени одређени проблеми које Ивић (1988) наводи, а у вези су са поласком детета у школу и његовим првим сусретом са уџбеником: недостатак мотивације за рад са уџбеником, недовољно развијена способност планирања простора и времена за рад са уџбеником и контролисања властитих активности, немогућност сагледавања целине уџбеника, недостатак изграђене културе служења књигом и техника самосталне интелектуалне активности. Називајући радне листове за децу предшколског узраста истовремено и „штампаним дидактичким играчкама“ и „својеврсним уџбеницима“, Каменов (Каменов, 2006) им велики значај придаје због тога што обезбеђују постепено прелажење деце са мишљења уз помоћ конкретних тродимензионалних ствари из реалног живота на мишљење помоћу слика и у хипотетичким ситуацијама и приближавање симболичком мишљењу захваљујући коришћењу симбола. Осим тога, према мишљењу Каменова,

(76,7%), док значајан проценат васпитача сматра да такав рад не може значајно допринети развоју и напредовању предшколског детета, али да не може ни да смета (20%). Веома мали проценат васпитача радне листове сматра непожељним материјалом у ВОР-у са децом предшколског узраста (3,3%).

С обзиром на то да узраст предшколског детета подразумева релативно дуг период, који обухвата децу значајно другачијих узрастних карактеристика и степена интелектуалног развоја, а да рад са радним листовима на одређени начин представља увођење деце у технике рада својствене школским активностима, занимало нас је да ли се став васпитача о употреби радних листова (приказан Табелом 1) односи на све узрасте деце или само на децу обухваћену Припремним предшколским програмом. На основу резултата приказаних Табелом 2 и израчунавања χ^2 теста (7,153) можемо видети да на став васпитача о томе значајан утицај има искуство васпитача, односно године њиховог радног стажа ($df=2$; $p=0,028$). Иако је, уопште гледано, учесталији став васпитача да рад са радним листовима треба практиковати кад год постоје могућности и интересовања деце за рад са њима (73,1%), зна-

чајан проценат васпитача сматра да тај рад треба практиковати само у години пред полазак у школу (26,9%). Проценат васпитача који имају такав став нешто је, али свакако статистички значајно, већи код васпитача са већим радним искуством него код васпитача са највише пет година радног стажа.

Претпоставки за овакве резултате може бити више. Васпитачи са пет и мање година радног стажа и сами су недавно изашли из процеса властитог формалног образовања, те им се рад са материјалима који подразумевају директне и јасне инструкције може у овом периоду чинити блиским и важним. Осим тога, васпитачи који имају пет и мање од пет година радног стажа јесу практичари који су редовно завршили високе школе струковних студија за васпитаче или академске студије за васпитаче на учитељским или педагошким факултетима. Из тога може се претпоставити да само подизање образовања васпитача на виши ниво студија (без обзира на то да ли су струковне или академске) утиче на ситуацију да ова група васпитача у нешто већој мери инсистира на активностима које захтевају одређене интелектуалне вештине деце, а можда и на интелектуалном развоју уопште, што не мо-

Табела 2. Мишљења васпитача о томе на ком узрасту деце треба практиковати рад са радним листовима током васпитачко-образовног рада са децом предшколског узраста

Године радног стажа	Кад год постоји могућност или интересовање деце без обзира на њихов узраст	Само у години пред полазак у школу	Укупно
1–5 година	47 87,0%	7 13,0%	54 100,0%
6–25 година	72 68,6%	33 31,4%	105 100,0%
Више од 25 година	36 67,9%	17 32,1%	53 100,0%
Укупно	155 73,1%	57 26,9%	212 100,0%

$$\chi^2=7,153; \quad df=2; \quad p=0,028$$

жемо са сигурношћу тврдити. Оваква ситуација свакако не може бити лоша, али само у случају да инсистирање на одређеном аспекту развоја и напредовања деце не иде у смеру запостављања других аспеката васпитања. Овакви резултати би се, на трећи начин, могли објаснити и претпоставком да васпитачи, с годинама рада и са све већим искуством, увиђају већи значај практичних активности деце за њихов развој и напредак, па рад са радним листовима одлажу све до тренутка када започињу специфичну припрему деце за активности које их чекају у школи. У чему васпитачи различитог искуства и година радног стажа виде функцију радних листова јесте питање на које ћемо одговор потражити у једном од следећих истраживачких захтева.

У прилог претпоставци да васпитачи са највише година радног стажа рад деце на радним листовима сматрају нешто мање значајним, и то, рекли бисмо, до године пред полазак у школу, него васпитачи са мање година радног стажа, говоре и резултати истраживања приказани Табелом 3.

На основу приказаних резултата можемо видети да нешто већи број васпитача са највише година радног стажа (39,6%), у односу на ва-

спитаче са мањим бројем година радног стажа (23,6% и 18,7%), рад деце на радним листовима не планирају унапред, већ се идеја о таквом раду код њих ствара у току самог васпитно-образовног рада, у тренуцима који им се учине погодним за то. Израчунавањем χ^2 теста (10,574) уочене разлике су се показале статистички значајне ($df=4$; $p=0,032$). Осим тога, може се приметити да значајно већи број васпитача, гледано у целини, рад деце на радним листовима комбинује са активностима другачије природе (разговор, манипулисање материјалима и друге практичне и градивне активности и сл.), што говори о томе да централно место у ВОР-у са децом припада активностима које су ближе природи, интересовању и потребама предшколског детета као и специфичностима учења и сазнавања деце на овом узрасту.

Једна од веома битних специфичности предшколског васпитања и образовања деце у односу на школско јесте и приступ развоју деце из холистичке перспективе и тематско планирање активности у односу на предметну подељеност тзв. школских садржаја. Поменута специфичност би свакако требало да утиче и на концепцију радних листова који се примењују у

Табела 3. Време у шоку васыййно-образовної рада у којем васыййшачи йрактикују рад са радним лисйовима

Године радног стажа	Током целе активности специјално планиране за рад са радним листовима	У једном делу активности, пре активности деце другачије природе или након ње	У тренутку који се учини погодним за примену радних листова без обзира да ли је то планирано или не	Укупно
1–5 година	2 3,6%	40 72,7%	13 23,6%	55 100,0%
6–25 година	9 8,4%	78 72,9%	20 18,7%	107 100,0%
Више од 25 година	5 9,4%	27 50,9%	21 39,6%	53 100,0%
Укупно	16 7,4%	145 67,4%	54 25,1%	215 100,0%

$$\chi^2=10,574; \quad df=4; \quad p=0,032$$

ВОР-у са децом предшколског узраста. Како су васпитачи, у већем проценту, у својим ставовима, исказали мишљење да рад са радним листовима треба практиковати кад год за то постоје могућности или интересовање деце без обзира на њихов узраст, сматрали смо да је следеће питање којем је потребно посветити пажњу питање концепције радних листова с обзиром на узраст деце којем су намењени и, с тим у вези, њихове функције.

На основу резултата приказаних Табелом 4 и Табелом 5 можемо видети да васпитачи сматрају да у концепцији радних листова намење-

них за рад деце предшколског узраста треба да постоји разлика с обзиром на узраст којем су намењени. У том смислу, васпитачи сматрају да су за рад деце обухваћене млађом, средњом или старијом узрасном групом погоднији радни листови који подразумевају интегрисан приступ васпитно-образовним темама, док су за рад деце у години пред полазак у школу погоднији радни листови намењени једној области развоја. Овакви резултати показују да васпитачи приликом разматрања концепције радних листова значајно узимају у обзир специфичности развоја и природу учења деце предшколског узраста све

Табела 4. Мишљења васпитача о концепцији радних листова за децу обухваћену млађом, средњом и старијом узрасном групом

Године радног стажа	Намењени једној области развоја	Интегрисан приступ темама	Потпуно је свеједно	Не треба их користити	Укупно
1–5 година	12 21,8%	35 63,6%	4 7,3%	4 7,3%	55 100,0%
6–25 година	18 16,8%	69 64,5%	6 5,6%	14 13,1%	107 100,0%
Више од 25 година	11 20,8%	37 69,8%	2 3,8%	3 5,7%	53 100,0%
Укупно	41 19,1%	141 65,6%	12 5,6%	21 9,8%	215 100,0%

$$\chi^2=3,839; \quad df=6; \quad p=0,698$$

Табела 5. Мишљења васпитача о концепцији радних листова за децу обухваћену предшколском узрасном групом

Године радног стажа	Намењени једној области развоја	Интегрисан приступ темама	Потпуно је свеједно	Не треба их користити	Укупно
1–5 година	29 52,7%	25 45,5%	1 1,8%	0 ,0%	55 100,0%
6–25 година	55 51,4%	47 43,9%	3 2,8%	2 1,9%	107 100,0%
Више од 25 година	32 60,4%	20 37,7%	0 ,0%	1 1,9%	53 100,0%
Укупно	116 54,0%	92 42,8%	4 1,9%	3 1,4%	215 100,0%

Више од 20 % ђелија нема очекиване учесћалосћи, те израчунавање статистичке значајносћи разлика у ставовима васпитача према варијабли године радног стажа није било могуће

када је у питању овладавање техникама рада и учења специфичним за рад са штампаним материјалима и формирање радних навика. Нешто мањи допринос васпитачи дају радним листовима као могућем начину добијања информација о напредовању деце и као средству за стицање, односно конструкцију знања. Претходно наведено говори у прилог томе да васпитачи, и поред давања великог значаја радним листовима у ВОР-у са децом, исте те радне листове не виде као значајна средства у процесу учења предшколске деце. Свакако, најмањи значај радним листовима васпитачи дају када је у питању развијање стваралаштва. На основу добијених резултата можемо видети да васпитачи радним листовима дају велики значај када је у питању овладавање вештинама које се од деце очекују приликом поласка у школу, што свакако не може да смета када је у питању ВОР у години пред полазак у школу. Ипак, поређењем просечних скалних вредности за све испитанике добили смо и резултате које сматрамо сасвим неочекиваним. Без обзира на ранг у

приложеној табели, васпитачи, за поједине сегменте у развоју деце, радним листовима придају ипак неоправдано велики допринос. Осим тога, одређеним сегментима васпитачи уопште дају велики значај када је у питању предшколско васпитање и образовање деце. Скоро половина испитаних васпитача сматра да радни листови значајно могу допринети (вредност 4 на скали од 1 до 5) стицању, понављању, утврђивању, али и конструкцији знања. Ово јесте неочекивани податак не само зато што су у питању радни листови, којима су оваквом проценом могућности прецењене, већ и зато што васпитачи у свом ВОР-у процесима стицања и утврђивања знања посвећују одређену пажњу. На тај начин игнорише се једна од основних вредности предшколског васпитања и образовања, а то је очување, подстицање и oplemeњивање спонтаних, стваралачких могућности детета и ВОР ослобођен тежње ка памћењу садржаја и усмерен ка процесу конструкције, односно коконструкције и реконструкције знања.

Табела 7. Процена васпитача у којој мери рад деце на радним листовима може допринети одређеним сегментима интелектуалног развоја деце (ПСВ према ГРС)

Одређени сегменти развоја деце		1–5 ГРС	5–25 ГРС	више од 25 ГРС	ПСВ за све испитанике
	Овладавање вештином коришћења прибора за писање или цртање	4,32	4,32	4,55	4,38
	Овладавање вештином служења књигом	4,20	4,15	4,55	4,27
	Увођење деце у технике израде једноставних задатака менталне и практичне природе	4,09	4,18	4,41	4,21
	Овладавање вештинама значајним у припреми за почетно читање и писање	4,06	4,07	4,42	4,15
	Формирање радних навика	4,08	4,02	4,34	4,11
	Добијање информација о напредовању деце	3,86	3,92	4,22	3,98
	Утврђивање, понављање и примена знања	3,94	3,91	4,02	3,95
	Стицање знања	3,91	3,91	4,04	3,94
	Оспособљавање деце за самостални рад	3,78	3,85	4,22	3,92
	Конструкција знања	3,72	3,65	3,82	3,71
	Игра и забава деце	3,69	3,60	3,60	3,63
	Развијање стваралаштва	3,34	3,29	3,72	3,41

На основу резултата приказаних Табелом 7 можемо увидети одређене разлике у процени доприноса радних листова одређеним сегментима васпитно-образовног рада од стране васпитача груписаних према годинама радног стажа.

Анализом варијансе (ANOVA) изражен је утицај година радног стажа на процену доприноса радних листова одређеним сегментима васпитно-образовног рада. Статистички значајна разлика утврђена је у процени доприноса радних листова у процесу овладавања вештином служења књигом од стране васпитача груписаних према годинама радног стажа: $F(2, 208)=5,055$; $p=0,007$ (Табела 8). Накнадна поређења помоћу Шеф-теста (Scheffe test) показују да се средња вредност групе „више од 25 ГРС“ ($M=4,55$; $SD=0,607$) значајно разликује од средње вредности групе „6–25 ГРС“ ($M=4,15$; $SD=0,798$). Статистички значајна разлика утврђена је и у процени доприноса радних листова у процесу овладавања вештинама значајним у припреми за почетно читање и писање од стране васпитача груписаних према годинама радног стажа: $F(2, 204)=3,651$; $p=0,028$ (Табела 9). Накнадна поређења помоћу Шеф-теста показују да се средња вредност групе „више од 25 ГРС“ ($M=4,42$; $SD=0,696$) значајно разликује од средње вредности групе „6–25 ГРС“ ($M=4,07$; $SD=0,863$). Поред тога, статистички значајна разлика утврђена је и у процени доприноса радних листова у процесу оспособљавања деце за самостални рад од стране васпитача груписаних према годинама радног стажа: $F(2, 206)=4,001$; $p=0,020$ (Табела 10). Накнадна поређења помоћу Шеф-теста показују да се средња вредност групе „више од 25 ГРС“ ($M=4,22$; $SD=0,783$) значајно разликује од средње вредности групе „6–25 ГРС“ ($M=3,85$; $SD=0,932$) и средње вредности групе „1–5 ГРС“ ($M=3,78$; $SD=0,839$).

Значајно већи допринос радних листова одређеним сегментима васпитно-образовног рада код васпитача са највише година радног

стажа још једном показује да васпитачи из ове групе припрему деце за полазак у школу виде као посебан сегмент свог васпитно-образовног рада и да му у својој пракси поклањају значајну пажњу. Уз пуно поштовање специфичности учења предшколског детета и уважавање потребе за адекватном припремом деце за активности које их чекају у школи, васпитачи из групе са највише година стажа, у нешто већој мери него васпитачи са мање година радног стажа, у својим ставовима показују, на одређен начин, правилан однос према употреби радних листова у својој васпитној пракси. Из приказаних резултата, који се односе на процену педагошког значаја радних листова за децу предшколског узраста, можемо уочити да нешто веће искуство васпитача у раду са децом предшколског узраста значајно утиче на креирање њихове васпитно-образовне праксе у складу са узрасним карактеристикама деце и специфичним циљевима за одређени узраст.

Закључак

Добијени и приказани резултати истраживања говоре о томе да васпитачи рад деце са радним листовима сматрају пожељним сегментом васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. На основу упоредне анализе добијених резултата можемо видети да васпитачи оваквом раду одређену предност дају када је у питању рад са децом у години пред полазак у школу и овладавање вештинама карактеристичним за рад деце у настави. Свакако значајнијим, у односу на рад са радним листовима, васпитачи сматрају рад деце кроз одређене практичне активности, које стварају услове за директан однос деце са материјалима, и конструкцију знања предшколске деце. Нешто већи значај практичним активностима дају васпитачи са више година радног стажа. Осим тога, иако то није била намера овога истраживања, резултати показују

Табела 8. ANOVA: уједињај година радној сјажа на процену доприноса радних листова процесу овладавања вештином служења књигом

ОВЛАДАВАЊЕ ВЕШТИНОМ СЛУЖЕЊА КЊИГОМ								
Године РС	N	M	SD	F	p	df	Мин.	Макс.
1–5	54	4,20	0,786	5,055	0,007	ИГ 2	2	5
6–25	104	4,15	0,798			УГ 208	1	5
више од 25	53	4,55	0,607			ук. 210	3	5

Шеф		p
1–5	6–25	0,925
	више од 25	0,063
6–25	више од 25	0,009

Табела 9. ANOVA: уједињај година радној сјажа на процену доприноса радних листова процесу овладавања вештинама значајним у припреми за почетно читање и писање

ОВЛАДАВАЊЕ ВЕШТИНАМА ЗНАЧАЈНИМ У ПРИПРЕМИ ЗА ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИСАЊЕ								
Године РС	N	M	SD	F	p	df	Мин.	Макс.
1–5	54	4,06	0,878	3,651	0,028	ИГ 2	2	5
6–25	101	4,07	0,863			УГ 204	2	5
више од 25	52	4,42	0,696			ук. 206	3	5

Шеф		p
1–5	6–25	0,995
	више од 25	0,076
6–25	више од 25	0,046

Табела 10. ANOVA: уједињај година радној сјажа на процену доприноса радних листова процесу оспособљавања деце за самостални рад

ОСПОСОБЉАВАЊЕ ДЕЦЕ ЗА САМОСТАЛНИ РАД								
Године РС	N	M	SD	F	p	df	Мин.	Макс.
1–5	54	3,78	0,839	4,001	0,020	ИГ 2	1	5
6–25	104	3,85	0,932			УГ 206	1	5
више од 25	51	4,22	0,783			ук. 208	2	5

Шеф		p
1–5	6–25	0,897
	више од 25	0,039
6–25	више од 25	0,049

да васпитачи, а нарочито васпитачи са више година радног стажа, рад деце у години пред полазак у школу виде нешто другачијим у односу на рад са децом млађих узраста и у одређеној мери га стављају у функцију овладавања вештинама потребним за рад у школи, а рад деце са радним листовима одлажу до тренутка када он може допринети овладавању овим вештинама. Уколико рад деце са радним листовима васпитачи заиста виде као начин припремања деце за рад са штампаним материјалима у школи, а не као средство пожељно у процесу конструкције знања и формирању појмова, даља истраживања на ову тему могла би да иду у правцу испитивања квалитета радних листова присутних у нашој васпитно-образовној пракси намењених за рад деце предшколског узраста ради испитивања њихове концепције, намере и мере у којој поменути листови заиста могу допринети увођењу

деце у технике служења штампаним материјалима и процедуре првих интелектуалних активности, уз потпуно поштовање специфичности учења предшколске деце и узрасних карактеристика деце предшколског узраста. Свакако, узимајући у обзир да се у нашој васпитно-образовној пракси раду деце предшколског узраста са радним листови придаје значајна пажња, била би драгоцене истраживања која би показала да ли овакав рад деце у години пред полазак у школу заиста доприноси њиховој бољој припремљености за рад у настави, осећају веће школске компетентности ученика (Vasta, Haith & Miller, 2005) и бољим исходима у почетној настави одређених наставних предмета.

Литература

- Антонијевић, Р. (2005). Очигледност у настави и процес откривања суштине предмета сазнавања. *Педагогија*, 60 (4), 537–543.
- Елкинд Д. (1988). Два приступа интелигенцији: пијажеовски и психометријски. У: Мирић, Ј. (прир.), *Коинишивни развој деиетиа – зборник радова из развојне ѡсихолоије* (143–157). Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Ивић, И. (1988). Скица за једну психологију основношколских уџбеника: I – Развој интелектуалних способности деце и уџбеник. У: Ковач-Церовић, Т. (прир.), *Психолоија у настави – зборник радова из ѡедајошке ѡсихолоије – II свеска* (139–158). Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Каменов, Е. (2006). *Васпийино-образовни рад у ѡријремној іруиу децјеі вршића*. Нови Сад: Драгон.
- Ковачевић, З. (2013). *Конйинуиетей у оіјособљавању деце ѡредшколској и млађеі основношколској узрасийа за самостйално учење – докйорска дисертйација*. Београд: Учитељски факултет.
- Митровић, М. (1994). *Приказивање садржаја у шйямйаним дидакйичким майтеријалима и уџбеницима за децу од шестй до осам іодина*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Осмоловская, И. М. (2008). *Дидакйика*. Москва: Издательский центр Академия.
- Пешикан, А. и Антић, С. (2012). Учење и развој на раним узрастима. У: Бауцал, А. (ур.), *Стйандарди за развој и учење деце раних узрасийа у Срдији* (83–111). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.

- Пешић, М. (1985). *Моштивација ђредшколске деце за учење*. Београд: Новинска организација Просветни преглед.
- Пијаже, Ж. (1988). Учење и развој. У: Мирић, Ј. (прир.), *Коиниивни развој дејтеја – зборник радова из развојне психологије* (27–37). Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Подђаков, Н. Н. (1992). *Пракиично мишљење код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Урунтаева, Г. А. (2011). *Психологија дошколноо возрасја*. Москва: Издательский центр Академия.
- Vasta, R., Haith, M. Miller, S. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Summary

Pre-school children gain knowledge about the world through everyday interaction with their social surroundings and through direct contact with materials. Many theoreticians from the field of pre-school pedagogy think that in those circumstances, work with different worksheets cannot significantly contribute to advancement and development of pre-school children. Opposite to them, there are theoreticians who, within discussing methodological approaches, desirable for preparation of children for school enrolment, give certain attention to work with work sheets. There are no defined standards of work sheets quality aimed for children of pre-school age in our country on one hand. On the other hand, there is greater presence in catalogues of publishing houses an everyday pedagogical-educational work in kindergartens on the other hand, and this initiated our intention to study attitudes of our pre-school teachers about the pedagogical role work sheets for pre-school children.

Results of the research, in which we used descriptive method with interview as a research technique, show that our pre-school teachers mostly consider work sheets appropriate for work with pre-school children, but there are significant differences in their attitudes towards different segments of pedagogical work.

Key words: *work sheets, individual work of children, learning of pre-school children, crating pedagogical-educational work, preparation of children for school.*



др Владо Симеуновић¹, мр Сања Милић

Универзитет у Источном Сарајеву,

Педагошки факултет у Бијељини

**Оригинални
научни рад**

Утврђивање нивоа квалитетног образовања наставника као услов за унапређење образовних стандарда у основним школама



Резиме: Нови образовни стандарди (Benchmark standards) и савремена концепција школства подразумевају, прије свега, наставнике који брзо и стално уче, који су иновативни и креативни и мијењају социјалне компетенције у складу са технолошким напретком и глобалним правцима развоја дефинисаним Европском стратегијом развоја образовања, као и Стратегијом развоја образовања у Републици Српској. Овако повећани захјеви траже суштинске реформе у образовању наставног кадра, те систем образовања који, подржавајући економију засновану на знању, ствара неопходну претпоставку одрживог развоја привреде и друштва у целини. Стога нам је циљ био да утврдимо да ли се реформом високог образовања значајно утиче на стицање компетенција потребних за савремени начин извођења наставе у основној школи, у складу са европским стандардима, те да идентификујемо факторе мотивације који утичу на ангажовање младих наставних кадрова приликом првог запошљавања. Истраживање је реализовано на популацији коју чине наставници-привратници и њихови директори, педагози и ментори.

За потребе истраживања конструисали смо анкетни упитник (за директоре, педагоге и менторе), којим смо утврдили њихову процјену компетенција младих наставника, у складу са дефинисаним стандардима. Тестиом мотивације према Лолер-моделу (Lawler model, за привратнике) утврдили смо степен мотивисаности за рад. Добијене резултате истраживања смо подвргли факторској и корелационој анализи. Резултати истраживања показују да нов систем школовања наставничког кадра у већој мјери пружа могућности стицања компетенција за рад у школама. Директори, педагози и ментори сматрају да је нужно усавађање систем образовања у правцу усвајања практично примјенивих знања и вјештина. Најизраженији мотивациони фактори су: сигурност запошљавања, могућности стицања нових знања, развој мотивационе посљедице и напредака. Истраживање је оправдало сврху и показало нужност утврђивања нивоа квалитетног образовања наставника као услов за унапређење образовних стандарда у основним школама.

Кључне ријечи: образовне компетенције, стандарди у образовању, основна школа, наставници.

¹ vlado.simeunovic@gmail.com

Увод

Образовање има стратешку важност за економски и друштвени развој, односно за развијање друштва заснованог на знању. Осигуравање квалитетног образовања, које би ефикасно одговорило на нове потребе и интересе ученика, обухвата и дефинисање компетенција наставника. Отвара се питање да ли су квалификације наставника, које су стечене на студијама, довољне да одговоре на захтјеве савременог наставног процеса, то јест да ли су наставници припремљени да осигурају услове за развој осам кључних компетенција ученика за цјеложивотно образовање.

Потребе за дефинисањем компетенција посматрају се кроз заштиту различитости студијских програма у европском образовању, разумијевање и проналажење заједничких тачака на нивоу предметних група, дефинисање циљева и исхода, мобилност студената и наставног кадра, мобилност радника, упознавање послодаваца са способностима које треба да очекује од радника.

Као основа за израду компетенцијског профила кориштени су европски документи који се односе на компетенције учитеља, као и национални оквирни курикулуми. Темељни документи на којима почивају приједлози кључних компетенција су: „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“ (European Commission, 2005), „Improving the Quality of Teacher Education“ (Commission of the European Communities, 2007), „Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education“ (2005) и „Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper“ (European Trade Union Committee For Education, 2008), „Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework“ (The European Parliament and the Council of The European Union, 2006) и документ „Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools“ (Commission of the European Communities, 2008). Дакле, постоје

различити концепти и скупови компетенција о којима се расправљало у различитим организацијама, а који су укључени у образовање наставника. Најновија концепција потиче из европске иницијативе образовања „Rethinking Education“ под називом „Компетенције потребне за учинковито поучавање у XXI вијеку“ (Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools), у оквиру које су компетенције сврстане у три групе:

1. знање и разумијевање,
2. вјештине и склоности и
3. вјеровања, ставови, вриједности.

Teacher Training Agency наводи четрдесет два стандарда подијељена, такође, на три подручја:

1. *професионалне вриједности и дјеловање у пракси* (позитивне вриједности, ставови и понашања које подстичу и очекују од ученика);
2. *знање и разумијевање* (познавање националног курикулума, садржаја појединих предмета, образовно-комуникационе технологије) и
3. *поучавање* (планирање, рационализација времена за учење, тимски рад, праћење и оцјењивање, разредни менаџмент).

У оквиру програма „Education and Training 2010“ истакнуто је да је за квалификацију учитеља потребна висока стручна спрема, уз могућност наставка студија на последиједипломском студију, те мултидисциплинарност која подразумева:

- а) знања из специфичног предмета,
- б) знање из педагогије,
- в) вјештине и компетенције потребне за вођење ученика и пружање подршке ученицима и
- г) разумијевање друштвеног и културолошког значења образовања (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications).

Као подршка Болоњском процесу успостављен је програм усклађивања образовних структура и компетенција у Европи (Tuning Educational Structures in Europe). Тунинг пројекат (2005) се фокусира на два различита скупа компетенција – генеричке компетенције и подручно-специфичне компетенције.

Генеричке (опште) компетенције су скуп знања, вјештина и вриједности које имају широку примјену у различитим подручјима дјелатности, те омогућавају флексибилно прилагођавање захтјевима разноврсних високостручних послова. То су својства и вјештине које су заједничке сваком студијском нивоу и одређене друштвене групе их сматрају битним. Према Тунингу (2005), у опште компетенције спадају: инструменталне компетенције (когнитивне способности, методолошке способности, техничке способности и лингвистичке способности), интерперсоналне компетенције (индивидуалне способности попут социјалних вјештина), системске компетенције (способности и вјештине важне за системски приступ (комбинација разумијевања, сензибилности и знања)).

Подручно-специфичне компетенције су окосница сваког нивоа студијског програма, и повезане су са одговарајућим стручним знањем одређене студијске области. Називају се и академским компетенцијама јер карактеришу, одређују студијски програм и дају му конзистенцију.

У оквиру Тунинг пројекта стручне компетенције су дефинисане из области наука о образовању. Радне групе су разрадиле компетенције и исходе учења за подручје образовања учитеља и своје закључке објавила у документу „Tuning Educational Structures in Europe: Summary of Outcomes – Education“. Те компетенције су:

1. Посвећеност потицању постигнућа и напретка ученика;
2. Компетенција у развоју и потицању стратегија учења;

3. Компетенција у савјетовању ученика и родитеља;

4. Знање из предмета и подручја које поучава;

5. Способност ефективне комуникације с појединцима и групама;

6. Способност креирања климе подстицајне за учење;

7. Способност примјене наученог;

8. Способност ефективног управљања временом;

9. Способност анализе и самоевалуације властитог рада;

10. Свјесност о потреби континуираног професионалног развоја;

11. Способност процјене исхода учења и ученикових постигнућа;

12. Компетенција сарадничког рјешавања проблема;

13. Способност реаговања на различите потребе ученика;

14. Способност побољшања околине за поучавање и учење;

15. Способност прилагођавања курикулума специфичном контексту образовања.

Што се тиче земаља у нашем региону, на основу докумената образовних институција, може се констатовати да је присутна недовољна стандардизација компетенција између земаља, али и да се предузимају конкретни кораци у вези са њиховим дефинисањем и усаглашавањем. Кључна компонента за успостављање одрживог и стратешког приступа квалитету образовања наставника могла би бити израда националних образовних оквира, којом би се дефинисале компетенције за наставничку професију, које треба развијати у почетном образовању и стручном усавршавању, те која ће служити као основа анализи потреба за континуирани професионални развој у цјелини, а посебно за стручно усавршавање.

Србија је једина у окружењу донијела документ „Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја“, у оквиру којег компетенција се посматра као скуп потребних знања, вјештина и вриједносних ставова наставника, а односи се на:

1. наставну област, предмет и методiku наставе,
2. поучавање и учење,
3. подршку развоју личности ученика и
4. комуникацију и сарадњу.

Завод за школство Црне Горе дефинисао је стандарде за наставнике као инструменте за подстицање њиховог професионалног развоја, инструменте који описују неопходна знања, вјештине и ставове које сваки наставник треба да посједује како би ваљано обављао своје задатке (Завод за школство, 2008). Ти стандарди укључују три основне области професионалног развоја (подударају се са стандардима у оквиру „Improving competences for the 21st Century“):

1. професионалне атрибуте и вриједности наставника,
2. професионално знање и разумијевање и
3. професионалне вјештине.

Хрватска већ има израђен НОК, али не и јасно дефинисане наставне компетенције као посебан документ, иако се може закључити да на компетенције наставника гледа као и Црна Гора.

Вијеће министара Босне и Херцеговине је у Основама квалификационог оквира (ОКО) компетенције дефинисала као „способност примјене знања, вјештина и личних, друштвених и методолошких вјештина на радном мјесту или током учења, као и у личном и професионалном развоју (Službeni glasnik BiH, br. 31: 3)“. Ослањајући се на контекст Европског квалификационог оквира (ЕКО), вјештине су описане као одговорност и независност (Министарство цивилних послова Босне и Херцеговине, 2011).

У оквиру пројекта „Унапређење наставничке професије за инклузивно, квалитетно и релевантно образовање“ (АТЕПІЕ – Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education), који је од 2011. до 2013. године спровео Центар за образовне политике (COP), у сарадњи са Програмом подршке образовању фондације за отворено друштво – Education Support Program of Open Society Foundations (ESP/OSF), издата је публикација „Наставничка професија за XXI век“. Овај пројекат надограђује се на рад OSF и ESP, у земљама југоисточне Европе, а циљ је да професионално ојачају улогу наставника у земљама западног Балкана у примјени инклузивне и квалитетне наставе. Пројекат АТЕПІЕ заједничким напорима реализовали су стручњаци за образовање из Босне и Херцеговине, Македоније, Црне Горе и Србије, уз подршку међународних стручњака из дате области и пројектног тима COP-а.

Нови модел у оквиру АТЕПІЕ (2013) заснован је на три димензије компетенција. Одређена су кључна подручја и компоненте наставничких компетенција. Наставник с тим компетенцијама оспособљен је за успјешно вођење ученика који ће живјети и радити у XXI вијеку. Издвојено је шест кључних подручја:

1. ученик и учење,
2. настава и оцјењивање,
3. окружење за учење,
4. професионални развој и одговорност,
5. сарадња са школом, породицом и заједницом,
6. развој школе и унапређење образовног система.

У сваком подручју одређене су главне компетенцијске компоненте, и то као: знања, вјештине и вриједности, за које су затим разрађени специфични индикатори.

Методолошки приступ

Циљ истраживања

Циљ истраживања је да утврди да ли се кроз реформу високог образовања значајно утиче на стицање компетенција потребних за савремени начин извођења наставе у основној школи у складу са европским стандардима, те да идентификује факторе мотивације који утичу на ангажовање младих наставних кадрова приликом првог запослења.

Хипотезе

H1: Основни фактори мотивације приликом првог запошљавања су: могућност заснивања радног односа на неодређено вријеме, напредовање у служби, стицање нових компетенција, осјећај вриједности.

H2: Претпоставља се да руководиоци (директори, ментори, педагози) имају позитиван однос према запошљавању младих стручњака и да успешно прате њихов рад и напредак и да су у могућности да правилно оцијене њихове компетенције.

Узорак истраживања

Узорак истраживања чини сто двадесет осам учитеља-приправника који су запослени на територији Филијале запошљавања у Бијељини.

Методе, технике и инструменти истраживања

Један од циљева овог рада био је и да се утврди мишљење директора, ментора и педагога о степену радне адаптације приправника у њиховој организацији.

Као први инструмент примијењен је тест мотивације према Лолер-моделу мотивације. Упитник испитује следеће варијабле:

1. очекивање да је могуће успјешно обавити задатак већим залагањем,

2. вјероватноћа да ће после успјешно обављеног посла услиједити награда,

3. валенција или привлачност награде за појединца.

Прва и друга варијабла садрже једанаест питања, трећа три питања, а одговори су вредновани петостепеном скалом.

За потребе испитивања конструсан је анкетни упитник са двадесет варијабли. За свако питање понуђено је пет одговора (потпуно се слажем – 5; уопште се не слажем – 1). Одговори су вредновани од једног бода до пет бодова. Варијабле су номиналног типа. Узорак је погодан. Анкетирано је тридесет пет испитаника из три групе: директори, ментори и педагози.

Обрада резултата је урађена у статистичком пакету SPSS+. Израчунати су неопходни елементи дескриптивне статистике, а у каснијој анализи резултати добијени инструментима истраживања подвргнути су факторској и корелационој анализи.

Интерпретација резултата истраживања

Идентификација фактора који чине оптималну мотивацију за ангажовање младих приликом првог запошљавања

Суштинско питање, на које се желио добити одговор у овом раду, односи се на успостављање везе између система образовања и развоја на високошколским установама и компетенција наставника, у складу са усвојеним европским стандардима у образовању. Наравно да се овдје мора имати у виду низ фактора који одређују ову сложену везу. На наведена сложена и општа питања одговоре треба тражити у опсежнијим и детаљнијим студијама. Нас су занимали одговори о структури мотивације приликом првог запошљавања, ставовима директора, педагога и ментора према радном ангажовању учитеља-приправника и њихов успјех на при-

правничком испиту како бисмо могли да пружи-мо неке од одговора на питања која смо постави-ли у проблему истраживања.

Резултати испитивања добијени упитни-ком састављеним према Лолер-моделу мотива-ције приказани су у наредним табелама.

Из претходне статистичке анализе може се закључити да на мотивацију приправника у радним организацијама и институцијама зна-чајно дјелују многи мотивациони фактори. По-себно треба истаћи нека очекивања која су вео-ма важна на почетку сваке радне каријере, и то: осјећај да се учинило нешто вриједно, добро мишљење о себи, могућност усавршавања. Неш-то мања очекивања се односе на повећање сло-боде на послу, у смислу креативног утицаја на радне процесе и на међуљудске односе. Наравно да је у природи људи да тешко прихватају нове идеје, а посебно оне које пласирају млади људи који су тек завршили школе и факултете. Само мали број руководица и стално запослених је спреман да прихвати новопридошлог радника без резерве и да му да простор да искаже власти-те способности, без обзира на ризик од могућих грешака.

Најслабија очекивања су у вези са до-бијањем сталног посла, унапређењем у струци и повећањем плате. С обзиром на статус приправ-ника, тешко је очекивати од руководица да за кратко вријеме дају унапређења младим људима, без обзира на способности и резултате које по-казују. У овом случају се увијек прибјегава по-ступцима даље провјере и тестирања знања и способности, што може резултирати трајним за-послењем као наградом.

У другом дијелу упитника приказани су мотивациони фактори као показатељи вријед-ности које радници преферирају. Шта очекују од свога рада? Који су њихови вриједносни системи и како их радници вреднују?

Анализом података у Табели 2 уочавају се везе између система вриједности код испитани-ка, које су уједно и показатељи одређене врсте мотивације. Може се закључити да је младим људима најважнији мотивациони фактор сигур-ност запослења, као могућност обезбјеђења ег-зистенције, а да су други мотиви мање важни.

Према значају за ову популацију младих у другој групи фактора су они који се односе на развој у струци. У трећој групи фактора, са рела-

Табела 1. Тврдње које указују шта се може догодити људима уколико изврше свој посао посебно добро

Варијабла	N 128	Средња вриједност	Стандардна девијација
Добићеш повећање плате		1,73	1,145
Имаћеш добро мишљење о себи		4,68	1,813
Имаћеш могућности да развијеш своје способности и вјештине		4,86	1,463
Сигурност запослења		2,39	1,766
Добићеш шансу да научиш нове ствари		4,49	1,422
Бићеш унапријеђен или ћеш добити бољи посао		2,21	1,314
Имаћеш осјећај да си учинио нешто вриједно		4,66	1,521
Имаћеш у свом послу више слободе		3,49	1,609
Цијениће те људи који са тобом раде		4,10	1,766
Твој ће те претпостављени похвалити		3,75	2,013
Људи са којима радиш биће према теби љубазнији		3,76	1,711

Табела 2. Мотивациони фактори као показатељи вриједности које радници преферирају

Варијабла КОЛИКО ТИ ЈЕ ВАЖНО...?	N 128	Средња вриједност	Стандардна девијација
Висина плате		4,13	1,611
Шанса да можеш учинити нешто због чега ћеш имати добро мишљење о себи		4,58	1,597
Могућност да развијеш своје вјештине и способности		4,32	1,768
Сигурност запослења		4,78	1,596
Да имаш шансу да научиш нове ствари		4,35	1,909
Да имаш могућност напредовања и добивања бољег посла		4,16	1,834
Да имаш шансу да учиниш нешто вриједно		4,54	1,511
Да имаш слободу у свом послу		3,27	1,516
Да те цијене људи са којима радиш		3,94	2,011
Да те претпостављени похвали		3,99	1,821
Да људи са којима радиш постану према теби пријатнији		3,85	1,795

тивно високом средњом вриједности, висина је плате. О овом фактору се може рећи да га испитаници посматрају футуристички, у смислу да им је у приправничком стажу законски одређена висина примања и да је она непромјењива, а да о промјени висине плате размишљају уколико би добили трајно ангажовање.

У посљедњу групу фактора спадају мотиви који се односе на похвале претпостављених и међуљудске односе. Може се закључити да млади далеко више вјерују у властите способности и у свој развој и да ће као резултат произаћи признања запослених и похвала претпостављених.

Будући да постоје укупно двадесет три питања која мјере мотивацију, а неке од тих варијабли могу бити корелиране, треба груписати корелиране варијабле користећи методу редукције података, која ће умјесто великог броја питања дати мањи број релевантних фактора. У ту сврху кориштена је факторска анализа, чијом примјеном је добијена јаснија слика о мотивима. Укупно двадесет три питања редуцирано је на четири

фактора који су пописани у Табели 3, а које смо користили у даљим анализама. Кориштена је метода „principal components“ и ротација „varimax normalized“. Критериј задржавања фактора је Кајзеров (Kaiser).

У Табели 3 приказани су фактори мотивације и варијабле које чине њихову структуру. Скоро половину варијансе обухвата фактор који се односи на развој компетенција код наставника, што указује да већина младих учитеља има висок степен мотивације у погледу могућности усавршавања властитих знања. Наведени фактор треба посматрати интегрално са фактором „обезбеђење сталног запослења“, јер су млади наставници-приправници превасходно фокусирани на то да својим знањем и компетенцијама стекну повјерење руководиоца и обезбиједе стално запослење. У циљу провјере добијених резултата потребно би било упоредити ове резултате код истих испитаника након одређеног периода рада у школи, после чега би слика у погледу мотивације била много јаснија.

Табела 3. Фактори мотивације

ФАКТОРИ МОТИВАЦИЈЕ		
Назив фактора	Проценат објашњене варијансе	Варијабле
Ф1. Развој способности и провјера властитих могућности	49,21	Имаћеш могућности да развијеш своје способности и вјештине Имаћеш добро мишљење о себи Добићеш шансу да научиш нове ствари Имаћеш осјећај да си учинио нешто вриједно Имаћеш у свом послу више слободе Шанса да можеш учинити нешто због чега ћеш имати добро мишљење о себи Могућност да развијеш своје вјештине и способности Да имаш шансу да научиш нове ствари Да имаш слободу у свом послу Јако се залагати – квалитетно обављати посао
Ф2. Обезбјеђење сталног запослења	37,11	Имаћу бољу сигурност запослења Бићеш унапријеђен или ћеш добити бољи посао Сигурност запослења Да имаш могућност напредовања и добијања бољег посла Јако се залагати – постићи високу продуктивност
Ф3. Материјална награда	8,13	Добићеш повећање плате Висина плате Јако се залагати – добро обављати свој посао
Ф4. Вербални подстицаји из окружења	5,55	Цијениће те људи који са тобом раде Твој ће те претпостављени похвалити Људи са којима радиш биће према теби љубазнији Да те цијене људи са којима радиш Да те претпостављени похвали Да људи са којима радиш постану према теби пријатнији

Перцепција успјеха у раду учитеља-приправника од стране директора, педагога и ментора у школама

Приликом дефинисања предмета истраживања навели смо потребу истраживања компетенција учитеља-приправника посматраних

из угла директора школа, педагога и ментора. С обзиром на то да се радило о високостручним кадровима, од којих су неки били изузетно успјешни у студирању, може се очекивати да буду радно ангажовани на дужи рок. У Табели 4 су приказани просјечни одговори на поједине тврдње.

Једноставном анализом података добијених на скали која је дата у распону од „уопште се не слажем“ до „потпуно се слажем“, може се уочити да је савремени начин друштвеног живота наметнуо потребу стварања савремене школе, у којој би наставници посједовали адекватне компетенције за реализовање процеса наставе и учења у складу са утврђеним стандардима. Протоколи за евиденцију рада учитеља-приправника нису састављени у складу са европским стандардима у образовању. У себи садрже превише описа, који у довољној мјери не говоре о стварним компетенцијама учитеља, него су

више ствар процјене ментора, педагога и директора. Резултати нашег истраживања потврђују претходне ставове. Неки резултати које смо добили ајтем анализом су тешки за тумачење, јер су тврдње да су приправници оспособљени за рад у васпитно-образовном процесу у супротности са ставовима да циљеви и систем школовања на високошколским установама у којима се оспособљавају наставници не прате промјене у друштвеном и техничко-технолошком окружењу.

Табела 4. Ставови руководиоца према компетенцијама учитеља-приправника (N -128)

	ИСКАЗИ	ДИРЕКТОРИ n-35			ПЕДАГОЗИ n-35			МЕНТОРИ n-35		
		М	SD		М	SD		М	SD	
Адекватност компетенција у складу са успостављеним стандардима у образовању	Приправник који обавља приправнички стаж има одговарајућу стручну спрему за реализацију наставног процеса у школи.	4,41	0,83		4,22	1,11		4,45	1,08	
	Приправник посједује вјештине потребне за рад у савремено заснованом процесу учења у настави (познаје рад на рачунару, говори бар један страни језик).	3,51	1,32		3,56	1,12		3,64	1,07	
	Приправник је показао знање и стручност за обављање конкретних послова на радном мјесту (планирање, реализација, евалуација).	4,63	0,51		4,23	0,86		4,44	0,92	
	Приправник јасно исказује компетенције из области за коју се школовао.	4,24	0,87	68,92	4,18	0,89	74,34	4,27	1,00	76,41
	Циљеви школовања у високошколским институцијама, у правцу стицања компетенција, одговарају савременом начину извођења наставе и не треба их мијењати.	3,31	1,08		3,49	1,22		3,56	1,01	
	Систем школовања у високошколским институцијама за образовање наставника прати промјене у свијету и не треба га мијењати.	2,89	1,34		3,07	0,98		3,21	0,88	
	Приправник је показао интересовање за додатно стручно усавршавање (користи стручну литературу, прописе и др.)	3,72	1,09		3,87	1,02		3,94	1,00	

Мотивисаност за рад и обезбеђење трајног запослења	Приправник је успоставио добру комуникацију са осталим запосленим.	3,98	1,22	24,11	4,11	0,98	21,32	4,21	0,77	18,15
	Приправник је показао иницијативност у погледу рјешавања одређених питања у организацији рада ваше школе.	3,97	1,18		3,58	1,14		3,76	1,12	
	Примијећене су активности приправника међу запосленим, у смислу сугестија за бољи рад (нове методе рада и учења, примјена модерне образовне технологије, потребе за увођењем иновација итд.)	3,05	1,34		3,21	0,99		3,32	1,08	
	Приправник се одговорно понашао према средствима која су му повјерена.	4,61	0,57		4,73	0,79		4,78	0,34	
	Приправник показује упорност у рјешавању додијељеног задатка.	4,18	1,00		4,09	1,19		4,23	1,03	
	Приправник је успјешно ријешио питање које ниједан други запослени није успио.	1,11	0,18		1,08	0,08		1,12	0,05	
	Приправник се придржава радне дисциплине.	4,56	0,78		4,63	0,65		4,67	0,71	
	Приправник је изразио заинтересованост за обављање додијељених послова (увијек заврши задатак, предлаже унапређење васпитно-образовног рада).	3,41	0,89		3,52	1,34		3,56	1,22	
Вредновање рада наставника према постојећим стандардима	Приправнику су редовно давале инструкције за рад.	4,83	0,28	6,97	4,87	0,33	4,34	4,91	0,45	5,44
	Рад приправника је био праћен и евидентиран.	4,57	0,46		4,79	0,77		4,93	0,45	
	Приправника бисте задржали на сталном раду.	4,33	1,11		4,34	1,13		4,67	1,01	
	Приправника бисте препоручили за рад у другој организацији, јер посједује висок ниво способности и компетенција.	4,55	0,92		4,61	1,04		4,64	1,08	
	Приправник није чинио професионалне/стручне пропусте у извршавању послова.	4,83	0,51		4,87	0,78		4,81	0,93	

Будући да постоји укупно двадесет питања која мјере ставове, а неке од тих варијабле могу бити корелиране, груписали смо варијабле користећи методу редукције података, која

ће умјесто великог броја питања дати мањи број релевантних фактора. У ту сврху кориштена је факторска анализа, чијом примјеном је добијена јаснија слика о ставовима. Укупно двадесет пи-

тања редуцирано је на три фактора који су пописани у Табели 4, а које смо користили у даљим анализама. Кориштена је метода „principal components“ и ротација „varimax normalized“. Критериј задржавања фактора је Кајзеров.

У укупном промишљању о усаглашености система образовања са компетенцијама наставника учинили смо још један корак, те смо утврдили степен повезаности добијених ставова руководиоца, мотивације приправника, оцјене које су добили на приправничком испиту са њиховим успјехом у току школовања. Резултати корелационе анализе представљени су у Табели 5.

Корелациона анализа показује да су фактори мотивације Ф1 и Ф2 статистички значајно повезани са успјехом на претходном студију. Очигледно се ради о комбинацији унутрашњег мотива постигнућа и спољњег мотива предста-

вљеног у облику јасно исказане награде (дате као сигуран посао) за успјешно завршени студиј. На крају, потврђују се резултати дати у многим другим студијама – да је успјех у школовању значајно повезан са успјехом на стручном испиту. Овај резултат говори о континуитету односа испитаника према учењу.

У даљој анализи резултата израчунали смо повезаност латентних фактора, датих као продукт факторске анализе анкетног упитника, којим смо утврђивали ставове руководиоца институција и радних организација, са успјехом на приправничком испиту. Напомињемо да је приправнички испит организовала и извршила независна комисија, у којој нису могли учествовати анкетирани руководиоци. Резултати корелационе анализе приказани су у Табели 6.

Табела 5. Корелациона анализа добијених фактора са успјехом на студију

Ред. бр.	Назив фактора	Коефицијент корелације	Степен значајности
1.	Ф1. Развој способности и провјера властитих могућности	0,41	0,003
2.	Ф2. Обезбјеђење сталног запослења	0,38	0,002
3.	Ф3. Материјална награда	0,22	0,14
4.	Ф4. Вербални подстицаји из окружења	0,18	0,243
5.	Ф5. Постигнути успјех на стручном испиту	0,32	0,003

Табела 6. Корелациона анализа фактора добијених на скали ставова руководиоца са успјехом на стручном испиту

Ред. бр.	Назив фактора	Коефицијент корелације	Степен значајности
1.	Ф1. Адекватност компетенција у складу са успостављеним стандардима у образовању	0,43	0,002
2.	Ф2. Мотивисаност за рад и обезбјеђење трајног запослења	0,38	0,002
3.	Ф3. Вредновање рада наставника према постојећим стандардима	0,32	0,001

Анализа показује да су сви наведени фактори повезани са успјехом на приправничком испиту. Подаци указују да су компетенције стечене на студију потврђене у пракси и правилно оцијењене на стручном испиту.

Закључна разматрања

Савремени систем образовања подразумева повезаност и усаглашеност свих својих нивоа школовања. Овакав приступ захтијева неминовно дефинисање јасних стандарда у погледу нивоа знања, способности, вјештина и сл. У погледу оспособљавања наставничког кадра у Европи су усвојена документа и прокламовани јасни циљеви. Већина земаља је усвојила дефинисане принципе, али њихова имплементација у различитим земљама је различита. Босна и Херцеговина (Република Српска) декларативно је прихватила реформске токове, потписана су одређена документа и започети су одређени процеси на свим нивоима образовања. Иако су усвојене одређене стратегије образовања, још се на прави начин нису усвојили и разјаснили одређени појмови у погледу наставних планова и про-

грама (курикулума), хоризонтална и вертикална повезаност циљева, задатака и исхода образовања. На сличан начин се посматра однос према минималним стандардима који се морају задовољити, како у погледу обезбјеђивање услова за одвијање васпитно-образовног процеса, тако и у погледу мјерења компетенција стечених на појединим нивоима школовања.

Посебно осјетљив сегмент образовног система представља образовање наставника за основне школе. Наше истраживање показује да су компетенције дате у наставним плановима и програмима наставничких факултета у високој мјери усклађене са прокламованим компетенцијама у земљама Европске уније, али да је ситуација у васпитно-образовној пракси доста сложенија. Недостају инструменти за утврђивање излазних величина у погледу нивоа и квалитета усвојених компетенција, тако да нисмо у потпуности сигурни да ли су стечене компетенције усклађене са усвојеним стандардима у школама. На другој страни, школе су задовољне компетенцијама учитеља-приправника, али су задржале старе методе утврђивања њихових компетенција без јасно квантификованих стандарда.

Литература

- Commission of the European Communities (2008), Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools http://ec.europa.eu/education/school21/sec2177_en.pdf
- European Commission: Education and culture (2005), Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission: Education and culture (2008), The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_en.pdf
- European Trade Union Committe for Education (2008), Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf 1
- Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479–497.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). ZUOV: Beograd. www.zuov.gov.rs
- Standardi za nastavnička zvanja (2008). Zavod za školstvo Crne Gore.

- The European Parliament and the Council of the European Union (2006), Key Competences for Lifelong Learning - A European Reference Framework http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- Tuning Educational Structures in Europe WorkGrop: Education (TUNING 2; 2005), Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes - Education http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template_Education.pdf
- United Kingdom Government, Department for Education and Skills: Teacher Training Agency, London (2002), Qualifying to teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/q/qts-standards-final.pdf
- Vlada RH: Povjerenstvo za izradu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (2007), Polazne osnove Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira www.vlada.hr/hr/content/download/22392/287176/file/243%20-%2012.pdf

Summary

New Benchmark standards and contemporary concept of education mean first of all teachers who learn fast and permanently, who are innovative and creative and who change own competencies in accordance with technological advancement and global direction of development defined by the European strategy of development of education, as well as strategy of development of education in Republika Srpska. These increased requirements demand radical changes in education of the teaching staff, and the system of education, which supporting economy based on knowledge, makes necessary assumption of the sustainable development of economy and society, overall. This is why our aim was to determine whether the reform of higher education significantly influences acquiring competencies needed for contemporary teaching performance in a primary school, in accordance with European standards, so we identify motivational factors, which influence engagement of young teaching staff when being employed for the first time. The research included population of novice teachers and their principals, pedagogues and tutors.

For the purpose of the research, we constructed the questionnaire (for principals, pedagogues and tutors), which we used for determination of their competencies of the young teachers, in accordance with the defined standards. Motivational test, according to Lawler Model (Lawler model, for novice teachers), was used for determination of the level for motivation of work. Given results of the research were processed in factor and correlation analysis. Results of the research show that the new system of educating teachers offers better possibilities of gaining competencies at schools. Principals, pedagogues and tutors have opinion that it is necessary to improve the system of education in the direction of adoption practically applicable knowledge and skills. The most important motivational factors are security of employment, possibility of gaining new knowledge, development of motives for achievement and better positions. The research justified the purpose and showed the necessity for determination of the level of quality of education of teachers as a condition for improvement educational standards in primary schools.

Key words: educational competencies, educational standards, primary school, teachers.

Рад примљен: 12. 12 2013.
Рад прихваћен: 03. 02. 2014.

Оригинални
научни рад

др Вера Ж. Радовић¹, мр Софија Маричић²
Универзитет у Београду, Учитељски факултет



Образовање учитеља у Србији – историјска и компаративна перспектива

Резиме: У раду су изложени резултати историјске и компаративне анализе образовања учитеља у Србији од 1778. године (тј. од оснивања Норме у Сомбору) до 2013. године, у којој учитељски факултети у Србији славе двадесет година од факултетског образовања учитеља. Анализом је обухваћена селекција кандидата/будућих учитеља, студијски план њиховог образовања и структура наставника који су образовали будуће учитеље, и то у изабраним историјским периодима које сматрамо посебно значајним за развој образовања учитеља у Србији. Факултетско образовање учитеља представљено је и у савременим контекстима образовања учитеља у Европи кроз компаративни приказ наведених елемената у савременој пракси образовања учитеља у Србији и у следећим европским земљама: Енглеској, Француској, Финској и Словенији.

Резултати анализе показују да је од оснивања прве учитељске школе и посљедице ослобађања од утицаја цркве програм образовања учитеља био оријентисан ка осјосодбавању учитеља да буду добри педагози и методичари, предметни познаваоци, културни мисионари и просветитељи. Трајање образовања учитеља посљедице се продужавало, али је зависило од друштвено-историјских околности, односно потреба српског друштва за образованим учитељима у периодима након буна, устанака и ратова. Одувек се водило рачуна о селекцији професора учитељских школа. Међутим, селекцију полазника условљавале су одређене друштвене околности и економска кретања. Данас у Европи иницијално образовање учитеља траје пет година, веома јасно су дефинисани програми образовања и стандарди за избор професора. Анализом пријема и селекције кандидата може се уочити тенденција подизања критеријума који се односе на одређена знања и способности. Такође, све више се обраћа пажња на личности и на томе засновану погодност кандидата за давање учитељском професијом. Последњих деценија су учињене значајне промене у подизању квалитета образовања будућих учитеља.

Кључне речи: стандарди, образовање учитеља, учитељске школе, педагошке академије, учитељски факултети, историјска анализа, компаративна анализа.

1 vera.radovic@uf.bg.ac.rs

2 sofija.maricic@uf.bg.ac.rs

Увод

Године 2013. учитељски факултети у Србији прославили су двадесет година факултетског образовања учитеља. Наведени јубилеј има своју историју која почиње још у XVIII веку (прецизније 1778. године, оснивањем Норме у Сомбору), што говори о дугој традицији институционалног образовања учитеља на просторима на којима су живели Срби. У том контексту јубилеј од двадесет година можемо сматрати круном свих настојања током двеста и више година да се позив учитеља професионализује и на тој основи стекне друштвени углед какав заслужује сходно значају делатности коју учитељи обављају.

Када је реч о институционалном образовању учитеља на просторима на којима су живели Срби, Н. Трнавац (1993: 100) издваја четири битна периода у конституисању учитељске професије: (1) образовање учитеља до оснивања учитељских школа; (2) оснивање и развој учитељских школа; (3) образовање учитеља на педагошким академијама и (4) факултетско образовање учитеља. У наведеним периодима можемо издвојити неколико историјских догађаја које сматрамо посебно значајним за развој институционалног образовања учитеља. То се, пре свега, односи на оснивање Норме у Сомбору 1778. године која је, како истиче Н. Поткоњак (2006: 156), први световни институционални облик образовања српских учитеља. Многи историчари педагогије истакли су да су први институционални облици образовања учитеља дубоко уграђени у борбу српског народа да на тлу тадашње Аустроугарске сачува свој национални и културни идентитет.

Оснивању Норме у Сомбору и другим деловима Аустроугарске претходила је својеврсна реформа основне школе коју је, на позив царице Марије Терезије, осмислио и спровео Фелбигер. Мудра владарка је истицала да је школство – политика! За важан подухват који је предузела

у тој области изабрала је, према уверењу В. Теша (2007: 12), насигурнији пут, а то су државни закони и прописи. У склопу тог реформског подухвата било је и оснивање Норме, односно Нормалне школе – тако назване јер је била саставни део школе која је служила за пример и углед, односно као норма другима. Од тада свештеници нису више могли да раде као учитељи, него само квалификоване особе које заврше педагошки курс у нормама. Ову установу, као и установе за образовање учитеља које су пре Фелбигера основали Франке (1692. године „Семинар“ – припремање учитеља основних и средњих школа) и Хекер (1748. године „Учитељски семинар“), нису могле да похађају девојке.

Норма у Сомбору, чији оснивач је био Аврам Мразовић, некадашњи ученик Фелбигеровог „учитељског семинара“ у Бечу, затворена је из непознатих разлога 1811. године. Већ наредне године основана је Препарандија у Сент Андреји – „прва српска учитељска школа на Балкану“ (Поткоњак, 2006: 160). Њеном оснивању допринео је Урош Несторовић, главни инспектор свих православних школа у Аустроугарском царству, који је потребу за образовањем учитеља истакао обилазећи основне школе. Том приликом написао је: „Како ли се дух и срце моје ужаснуло кад сам са удивљењем видео, у чије су руке драга дечица, наследици племена нашег, и будушчи царства грађани, у чије су, велим, руке дошли“. Оснивање Препарандије у Сент Андреји наишло је на отпор православне цркве, о њеном оснивачу се чак причало да је „агент државе и двора“. Поред овога, удаљеност и скупоћа живота у Сент Андреји утицали су на слаб одзив кандидата за упис, те је школа 1816. године пресељена у Сомбор, у зграду бивше Мразовићеве Норме.

Нагласимо да на територији Србије, која је била под турском влашћу, није било организованог образовања учитеља. У свим местима у којима је постојала и успела да се одржи православ-

на црква попови и монаси били су једини учитељи. Свештеник је био обавезан да припреми свог наследника, да своје искуство и знање пренесе на њега, пре свега на свог сина или неког другог младића.

У времену уочи Првог и Другог српског устанка није било основних школа у данашњем смислу. Њихово постојање зависило је од богатства и спремности локалних средина да ангажују учитеље да описмењавају децу, од учитеља и њиховог задржавања на једном месту (није редак случај да су се школе затварале одласком учитеља), од ратних прилика...

За време Првог српског устанка Карађорђе је омогућио Доситеју да отвори Велику школу у којој су се образовали судије, учитељи и други. Доситеј је 1811. године постављен за првог попечитеља просвештенија. Србија је Хатишерифом из 1830. године добила аутономију да организује своје школе, а пет година касније, Сретењским уставом, установљено је Попечитељство црквених дела и просвете које је, у недостатку школованих лица, ангажовало велики број учитеља из Аустроугарске (четрдесетих година XIX века две трећине учитеља у Кнежевини Србији било је из Аустроугарске), међу којима су многи имали завршену сомборску Препарандију, карловачку Богословију, Карловачку гимназију.

Прва институција која је у ослобођеној Србији образовала учитеље била је Богословија у Београду, основана 1836. године. Године 1830. основана је тзв. Верховна школа (гимназија) у Београду, која је 1833. године премештена у Крагујевац, а нешто касније је основана и Гимназија у Београду. Све до оснивања Учитељске школе у Крагујевцу 1871. године учитељи су могли да буду свршени богослови и гимназијалци. У том периоду започело се и са основним образовањем женске деце (1846. године), те је 1863. године основана и Виша женска школа за образовање учитељица (Радовић, 2007: 38–79).

Значајан помак у развоју институционалног образовања учитеља учињен је 1844. године када су донета два значајна прописа: „Устроение јавног училишта наставленија“ и „Наставленије за учитеље основни училишта“. У овом другом дато је методичко упутство за држање наставе различитих предмета, о раду и поретку у школи, дисциплини и др. и о „поведенију учитеља“. Начелник Попечитељства просвештенија тада је био Јован С. Поповић. Такође, законом из 1853. године у програм Лицеја уведена је педагогија, коју су могли да као ванредни предмет слушају они који су желели да се одреде за учитељски позив. Поуздано се зна да је први професор педагогије био Константин Бранковић. У периоду до оснивања прве учитељске школе у Крагујевцу донето је више различитих закона којима је регулисан рад министарства просвете, основних школа и учитеља. Многи школовани педагози у том периоду написали су више педагошких приручника и радова, прерадили или превели дела немачких педагога (попут Милана Ђ. Милићевића, Милорада Шапчанина, Стевана Поповића и других) – све у правцу подизања нивоа педагошке припреме учитеља. Али неразвијено и неорганизовано основно школство, настојање цркве да у својим рукама задржи образовање учитеља, несхватање значаја и потребе за школованим учитељима, утицало је да се прва учитељска школа отвори тек 1871. године. Њеном оснивању претходио је *Закон о уређењу учитељске школе* (1870), чиме је држава преузела бригу о образовању учитеља. Био је то први правни државни акт којим се регулисало питање припремања учитељског кадра у Србији! Тиме су, према процени В. Тешића (2007), постављени прави, чврсти и трајни темељи институционалног припремања (школовања) учитеља у Србији, што је био резултат не само видљивог вербалног разумевања за стручно припремање учитеља већ и одређених акција, којима су надлежне школске власти настојале да колико-толико помогну учи-

тељима да стручно и успешније обављају своје послове у школи.

Судбина Учитељске школе у Крагујевцу била је веома занимљива. Велики број ученика ове школе (била је то мушка учитељска школа) прихватио је идеје Светозара Марковића, а њихов политички ангажман и учешће у демонстрацијама против власти били су знак за узбуну, те је школа 1877. године пресељена тамо где ће бити на оку и под контролом – у престоницу. Међутим, власт није успела да се избори са немирним духом питомаца учитељске школе. Само неколико месеци након прославе јубилеја – двадесет пет година од отварања ове школе – из Београда је пресељена у Алексинац (1896). Идеје и активности питомаца нису биле пожељне у престоници. Пресељење није могла да спречи ни прослава о којој се у Београду дуго причало, како због говора тадашњег управника Јована Миодраговића, тако и због активности питомаца – изложбе ликовних и ручних радова, извођења дела великана домаће и светске музике, експеримента са производњом електричне енергије, хемијских и физичких огледа и других. Свечаности је присуствовао и краљ Александар Обреновић.

Учитељске школе основане су и у другим местима широм Србије након њеног проширења Берлинским споразумом (1881. у Нишу; 1898. у Јагодини; 1910. у Неготину). Прва школа за припремање учитељица у ослобођеној Србији отворена је 1900. године у Београду. Ова школа је радила у веома неповољним условима до 1934. године када је добила своју зграду (данашња зграда Учитељског факултета). Године 1903. отворена је Женска учитељска школа у Крагујевцу.

Први светски рат је направио нову прекретницу у развоју институционалног образовања учитеља. Тада је највећи број учитељских школа прекинуо са радом или је радио нередовно и у веома неповољним условима. По његовом окончању, како би се што пре дошло до образованих учитеља, организују се скраћени курсеви

за учитеље – „педагошка одељења“ при гимназијама. Нека од тих одељења временом су прерасла у учитељске школе, а отворене су и нове учитељске школе. Од 1918. године до четрдесетих година XX века број учитељских школа био је између двадесет четири и четрдесет седам. То је период када у овим школама почињу да преовладавају ученице, те се њихов упис 1934/35. обуставља, а после ограничава. Али феминизација позива није заустављена (Радовић, 2007).

Значајан датум у развоју институционалног образовања учитеља је и 1929. година. Тада се доноси закон по коме су учитељске школе државне установе (дакле, нису могле да се отварају приватне школе за образовање учитеља). Тим законом дато је право министру просвете да одлучује о наставном плану. То су биле „државне мушке/женске/мешовите учитељске школе“ на нивоу средњих школа, а трајале су пет година. Од 1931. године најбољим ученицима ових школа било је омогућено да наставе школовање на Филозофском факултету, на Катедри за педагогију, али и на другим факултетима и вишим школама. Нагласимо да су ово право учитељи добили још 1900. године захваљујући залагању Војислава Бакића, нашег првог доктора педагошких наука и првог професора педагогије на Филозофском факултету Велике школе.

Други светски рат је следећа прекретница у развоју институционалног образовања учитеља. За време рата школе су биле заузете или срушене. У неким се радило током пролећа и јесени јер није било огрева. Велики број ученика је мобилисан и после капитулације одведен у заробљеништво. У неким школама наставници су држали понеки час, консултације и организовали завршне испите. После рата учитељске школе су наставиле рад све до њиховог претварања у педагошке академије. Све су биле мешовите, осим београдских, које су то постале 1950. године. Због недостатака учитеља организовани су и кратки курсеви за њихово образовање. Готово

свако мање место у Србији је имало течајеве за будуће учитеље. Ти курсеви су више били усмерени на идеолошко-политичке, а мање на стручне садржаје и циљеве.

Учитељске школе укинуте су 1971/72. школске године. Том догађају претходио је *Закон о педагошким академијама* (1971). Оснивачи педагошких академија биле су републичке, односно покрајинске заједнице за образовање и скупштинске општине, што је било у складу са одредбама тадашњег устава о децентрализацији власти. Учитељи су постали наставници разредне наставе. Сужена је мрежа школа за образовање наставника. Многе учитељске школе су укинуте, а новоосноване педагошке академије биле су у Београду, Врању, Титовом Ужицу (данашњем Ужицу), Светозареву (Јагодини), Шапцу, Неготину, нешто касније у Алексинцу.

И најзад, *Законом о учитељским факултетима* из 1993. године основано је шест учитељских факултета на територији Србије – у Београду, Ужицу, Врању, Јагодини, Сомбору и Призрену (касније у Лепосавићу). Идеја о оснивању учитељских факултета резултат је дугогодишњег залагања истакнутог педагошког писца и полемичара, учитеља Драгише Михаиловића, још у првој половини XIX века, УНЕСКО-вих препорука након Другог светског рата о високошколском образовању учитеља, међународних скупова о образовању наставника у неким европским државама и у Србији.

Кратким прегледом развоја институционалног образовања учитеља у Србији назначили смо неколико значајних историјских периода и догађаја, са истраживачком намером да сагледамо како су се успостављали неки основни стандарди за образовање учитеља, како су се мењали у одређеном друштвено-историјском контексту, да ли постоје неки стандарди који су опстали и које можемо посматрати као општу и трајну вредност у образовању учитеља, колико смо напредовали у образовању учитеља, да ли

смо научили од историје образовања учитеља у Србији. Овој историјској перспективи прикључили смо и савремени контекст образовања учитеља у Европи кроз компаративни приказ актуелне праксе образовања учитеља у Србији и у појединим европским земаљама (Енглеска, Француска, Финска и Словенија).

Методолошки приступ

Основни циљ истраживања био је да се утврде стандарди за образовање учитеља у појединим историјским периодима (које смо истакли у Уводу) и да се сагледа њихов значај за развој институционалног образовања учитеља у Србији, и то из историјске и компаративне перспективе.

Основна претпоставка од које се пошло у истраживању јесте да су одувек постојали стандарди за образовање учитеља (и то: за дужину трајања и садржај образовања будућих учитеља, пријем кандидата и наставника/професора) и да су ти стандарди, без обзира на то колико били прецизно дефинисани или професионално (не) доследни у одређеном друштвено-историјском контексту, основа за разумевање савременог контекста образовања учитеља у Србији и његовог усклађивања са системом образовања учитеља са земљама Европске уније.

Истраживање стандарда за образовање учитеља базирано је на анализи педагошке документације. Историјском анализом обухваћене су монографије које су поводом значајних јубилеја у развоју институционалног образовања учитеља издале поједине учитељске школе, педагошке академије и учитељски факултети у Србији (дате у списку литературе). Извори који су значајно помогли приликом историјске анализе били су: студија *Образовање учитеља у Србији* Николе Поткоњака (2006) и *Лексикон историје педагогије српског народа* Недељка Трнавца (2012).

За компаративну анализу европских система образовања учитеља коришћени су закони о високом и вишем образовању појединих земаља, европске конвенције, програми образовања учитеља појединих институција, проспекти за студенте, информатори и сл. Међу најзаступљеније секундарне изворе у овом истраживању спадају информације добијене анализом међународних и европских образовних организација. Коришћени извори су: Европска мрежа за информације у образовању – Еуридика (European Network for Information in Education – Eurydice); Преглед међународних курикулума и оквира постигнућа у образовању (International Review of Curriculum and Assessment frameworks – INCA); Међународно биро за образовање (International Bureau of Education – IBE) и разни електронски доступни извори и сајтови институција за образовање учитеља.

Анализом су обухваћена четири значајна сегмента у институционалном образовању учитеља: (1) трајање институционалног образовања будућих учитеља; (2) селекција кандидата/будућих учитеља; (3) наставни/студијски план и (4) структура наставника/професора. Основни истраживачки задаци били су да се у оквиру наведених сегмената утврде стандарди који су постојали у институционалном образовању учитеља, да се сагледа њихов значај у одређеном друштвено-историјском контексту и да се процени њихова вредност у континууму институционалног образовања учитеља од сомборске Норме из 1778. године до учитељских факултета. Посебан истраживачки задатак односио се на упоређивање стандарда за образовање учитеља на факултетима у Србији са стандардима институција за образовање учитеља у европским земљама (Енглеској, Француској, Финској и Словенији) у савременом контексту. Притом смо, наравно, водили рачуна о разликама које постоје међу овим земљама и у систему основног васпитања и образовања и у актуелној друштвено-економској ситуацији.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Трајање институционалног образовања будућих учитеља

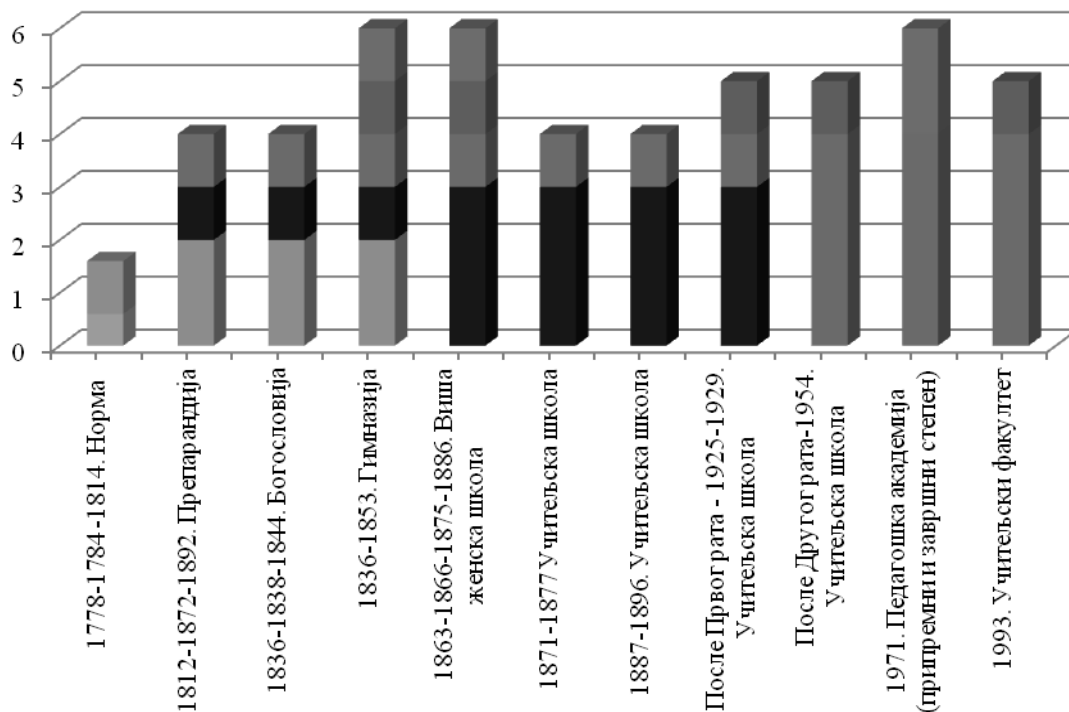
Време трајања образовања учитеља у појединим историјским периодима није било једнако (Графикон 1). Оно је најчешће било условљено различитим друштвено-историјским околностима и, из њих проистеклим, практичним потребама и тренутним финансијским и кадровским могућностима самих установа у којима су се образовали учитељи. Тако, Мразовићева Норма је у почетку била организована као дво-разредна, односно у два тромесечна течаја који су држани током летњег распуста, а од 1784. године као троразредна (три течаја). Препарандија је у почетку била организована у три петомесечна течаја распоређена на три године, а од 1814. године је постојала као двогодишња школа. Године 1872. образовање у Препарандији је било продужено на три године, а затим на четири године од 1892. године.

Образовање учитеља у Богословији, такође, временом је продужено са две године (1836) на четири године (1844), а крајем XIX века на осам година. Образовање учитеља у Гимназији у почетку је трајало четири године, да би постепеним продужавањем до 1853. године достигло и седам година, а потом осам.

Виша женска школа је образовала учитељице током три године, што је, после три године постојања школе, продужено на четири године. Образовање учитељица продужено је још два пута – 1875. године (на пет година) и 1886. године (на шест година).

Велика колебања у трајању имала је прва Мушка учитељска школа. У почетку су њени питомци похађали наставу у току три године, али је трајање њиховог образовања неколико пута продужавано на четири године (1877. године кад је пресељена у Београд, 1896. кад је пресеље-

Графикон 1. Трајање школовања учитеља у појединим историјским периодима



на у Алексинац), а затим опет враћано на три године (1887). У том периоду учитељске школе су имале обавезу да организују курсеве за учитеље који нису били обухваћени иницијалним педагошким образовањем (ова пракса уведена је још 1845. године и пре отварања прве Учитељске школе у Крагујевцу).

Колебања у трајању образовања питомаца у учитељским школама настављена су и после Првог светског рата. Осим објективних околности које су утицале на организацију образовања учитеља године школовања зависиле су и од претходног школовања кандидата. Тако је, на пример, за кандидате са три године гимназијског образовања школовање трајало четири године; за кандидате са четири године гимназијског образовања школовање је трајало три године; а за кандидате са пет година гимназијског образовања школовање је трајало две године. Године

не 1925. образовање учитеља у свим учитељским школама трајало је четири године. На пет година продужено је четири године касније (1929).

После Другог светског рата, због потребе за образованим учитељима, школовање у учитељским школама скраћује се опет на четири године, да би се 1954. године опет продужило на пет година. Потребно је истаћи да је постојао период, непосредно по завршетку Другог светског рата, када је образовање учитеља било организовано у виду курсева од три, шест или дванаест месеци за ученике учитељских школа и гимназија који су због рата прекинули школовање. Такође, постојало је и одређено дошколовање. Услед несташице кадра извесно време дозвољавано је гимназијалцима са великом матуром да упишу пети разред учитељске школе и похађају само наставу стручних предмета.

Када су школске 1971/72. године почеле да раде педагошке академије, образовање будућих учитеља трајало је шест година. Заправо, академије су имале припремни степен у трајању од четири године и завршни степен у трајању од две године. Први је био на нивоу средње школе, други – на нивоу више школе. Међутим, до 1992. године ове школе су имале више варијанти и различитих решења: а) поменути модел 4+2 само за учитеље; б) виша школа за учитеље и васпитаче; в) виша школа за учитеље и предметне наставнике; г) тростепена школа – две године заједничких основа, две године усмереног образовања и две године више школе; д) као „педагошка струка“ у трајању од четири године и двогодишње студије (Трнавац, 1993: 112-113).

Образовање будућих учитеља на факултетима у почетку је трајало четири године. У складу са европском праксом временом су уведена три циклуса студирања – бакалор (четири године), мастер (једна година) и докторске студије (три године).

Анализом дужине трајања иницијалног образовања учитеља у упоређиваним европским земаљама може се уочити заједничка тенденција да су сви програми подигнути на мастер ниво у трајању од пет година. У Енглеској иницијално теоријско образовање учитеља траје четири године након којих кандидати стичу новоквалификовани учитељски статус. То нису довољне квалификације за ступање у професију, већ је за постизање квалификованог учитељског статуса потребно годину дана истраживачке праксе на акредитованим институцијама. У анализираним земаљама, после завршетка иницијалног образовања на универзитету, кандидати нису још достигли потребне квалификације за започињање учитељске професије. Пред њима су још периоди приправништва и практичног оспособљавања будућих учитеља као и неопходност полагања државних, стручних испита.

Иницијално образовање учитеља у Србији данас се одвија на учитељским факултетима на мастер нивоу у трајању од пет година. Студент који положи све испите и успешно одбрани мастер рад у складу са студијским програмом мастер студија добија диплому факултета и стиче академски назив мастер учитељ. На мастер студијама за образовање учитеља изводи се студијски програм који оспособљава студенте за развој и примену дидактичко-методичких научних и стручних достигнућа као и за самостални истраживачки и научни рад. Подизањем иницијалног образовања учитеља на мастер ниво уочена је важност учитељске професије за целокупан развој друштва, подигнут је ниво професионализације учитељске професије и отворени нови путеви развоја професије увођењем другог и трећег циклуса (мастер и докторских) студија у свим упоређиваним земаљама (према: Згага, 2005).

Селекција кандидата/будућих учитеља

Одувек су у институцијама за образовање учитеља постојали стандарди за пријем кандидата (Табела 1). На просторима Аустроугарске на којима су живели Срби још је 1777. године уведен пропис *Ratio Educationis* којим је, пре свега, уведена законска обавеза стицања одређених квалификација за рад у школи и, евентуално, губљење посла за оне који те квалификације нису стекли у току рада. Након тога, успостављена су и одређена правила за оне који су желели да упишу Норму и, касније, Препарандију. Међутим, та правила нису била тако доследно спровођена, а веома често су и мењана. На пример, Препарандију су у почетку могли да упишу само ученици са завршених четири или шест разреда гимназије. Касније је тај захтев повучен, а тражило се да кандидати поред српског језика знају и латински, мађарски или немачки. Када је Препарандија пресељена у Сомбор, упис

је дозвољен младићима из свих крајева Аустроугарске насељених Србима, од седамнаест до тридесет година, са свршеном тривијалном школом (основна школа). Међутим, историјски извори показују да је и даље био веома слаб одзив за упис због истих проблема које имамо и данас – низак углед и сиромаштво учитеља.

У анализираним историјским изворима нисмо нашли податке о условима пријема кандидата у Богословију. Познато је да су Богословију уписивали младићи из свих крајева Србије, и оних који су још били под турском влашћу. Такође, знамо да је постојало велико интересовање за Богословију, али више због свештеничког позива јер је био угледнији и у материјалном смислу много изнад учитељског. По завршетку Богословије учитељски позив су обављали они који нису одмах добијали парохију, спремни да га напусте чим се укаже боља прилика. За Вишу женску школу углавном су се опредељивале сиромашније девојке којима је Катрина Миловук, дугогодишња управница школе, успела да обезбеди „благодјејање“ (стипендију).

Када је реч о селекцији кандидата за Учитељски школу у Крагујевцу, године 1870. законски је било регулисано да ће сви ученици бити државни питомци; да могу да се упишу само кандидати који су завршили четири разреда гимназије са навршених шеснаест година и не старији од двадесет година. Сви су били обавезни да шест година проведу радећи као учитељи. Осим тога, услов да неко буде примљен у учитељску школу био је да лекарска комисија утврди да је доброг здравственог стања и да нема неки телесни хендикеп. Кад је Учитељска школа 1877. године пресељена из Крагујевца у Београд, од кандидата су се захтевале три године гимназије, четрнаест година старости и положен пријемни испит. Он је, међутим, као и старосна граница укинут 1881. године. Када је Србија добила више учитељских школа, често је пријем кандидата зависио од управитеља школа. Тако је у учитељској

школи у Јагодини Сретен Аџић увео конкурс за упис у школу: тражили су се ученици са врло добрим и одличним успехом и они који су имали здравствено уверење да су способни да обављају учитељски позив. Занимљиво је и то да су ради дошколовања на учитељске школе могли да се упишу и нежењени учитељи са најмање два разреда гимназије или реалке који нису били старији од двадесет пет година.

После Првог светског рата ученици учитељских школа могли су да буду свршени гимназијалци (са три, четири или пет година гимназије). Године 1929. *Законом о учитељским школама* регулишу се питања селекције кандидата. Услов за упис била је завршена мала матура (четири разреда гимназије и завршни испит). Под одређеним условима могли су да се упишу кандидати из других школа. Сви су полагали пријемни испит. Гимназијалцима се проверавао слух и здравствено стање; они су полагали и испит из народног језика (српског, словеначког, хрватског). У одређеном времену, од њих се тражио и одличан и врло добар успех у претходном школовању, па је то укинато. За кандидате који нису имали завршену гимназију, у почетку, осим наведеног, тражило се полагање испита из историје, географије Краљевине Југославије и математике (касније су се услови изједначили са условима за пријем гимназијалаца).

После Другог светског рата, као што смо већ указали у претходном поглављу, дозвољавано је гимназијалцима са великом матуром да упишу пети разред учитељске школе. Образовање у учитељским школама могли су да наставе сви кандидати који су због рата прекинули школовање у гимназијама или учитељским школама.

Последњу и по деценију постојања учитељских школа упис се обављао на следећи начин: тражила се завршена осмогодишња основна школа, лекарско уверење да су кандидати здрави, пријемни испит и разговор са кандидатима о мотивима уписа на школу. Пријемни ис-

пит обухватао је проверавање знања из математике, српског језика и музичких способности.

Када су учитељске школе прерасле у педагошке академије, основни критеријум за пријем ученика на припремном степену био је општи успех из основне школе. Од оснивања учитељских факултета пријемни испит обухвата проверу говорних, музичких и физичких способности, а затим се полаже тест знања из српског језика и књижевности и тест из опште информисаности. Од укупног броја бодова, 60% је удео школског успеха из претходног циклуса образовања (средње школе – нема ограничења у погледу врсте средње школе), а 40% успех на тестовима.

Анализом селекције кандидата/будућих учитеља у европским земљама уочавају се веома разнолики критеријуми и стандарди који се значајно разликују не само између анализираних земаља већ и између различитих институција унутар једне земље. У Енглеској је систем селекције кандидата за иницијално образовање учитеља веома стриктан и законом регулисан. Законом је установљено тело преко којег се сви будући студенти пријављују и аплицирају на одређени факултет или колеџ – Сервис за пријем на универзитет и колеџ (Universities and Colleges Admissions Service – UCAS). Ово тело ради транспарентно и једина улога му је да обави све неопходне припреме око селекције и пријема кандидата на свим факултетима и колеџима. Не доноси одлуку о пријему кандидата, већ је то одлука установе која прима кандидате. Јасно су дефинисани стандарди које треба да задовоље кандидати како би конкурисали за упис, а то су: 1) да су сви кандидати достигли стандард еквивалентан најмање оцени „Ц“ на средњошколском нивоу образовања из енглеског језика, математике и природних наука, 2) да су сви кандидати прошли кроз ригорозан процес селекције којим се утврђује подобност кандидата да се баве учитељским позивом и 3) од ав-

густа 2013. г. сви кандидати који конкуришу за упис, на почетку студија и на крају, морају да положе тест професионалних вештина. На тај начин се врши провера подобности кандидата да се бави учитељском професијом – кроз интервју и утврђивањем: а) интелектуалне и академске способности кандидата, б) поседовања одговарајућих квалитета личности, ставова и вредности које су неопходне за овај позив, в) способности читања, комуникације и разумевања на стандардном енглеском језику и г) задовољених критеријума који се односе на физичку и менталну подобност кандидата да се баве учитељском професијом (Revised ITT Requirements).

Селекција и пријем кандидата на педагошким факултетима у Финској се врши кроз две фазе. Прва фаза селекције је на националном нивоу, заједничка за све институције и обухвата збир поена из одговарајућих предмета из дипломе средње школе, постигнуте резултате на матурском испиту и, уколико постоје, податке о претходним студијама и радном искуству које је значајно за ову област. Друга фаза представља полагање пријемног испита који обухвата писмени испит, тест постигнућа и интервју. Неки универзитети организују и анализу групних и проблемских ситуација. Последњих година је учињено доста на стандардизацији пријемног испита за различите универзитете и поједностављење пријемне процедуре. Године 2011. кандидати су имали могућност да аплицирају на седам различитих факултета и четрдесет шест програма из поља образовања са једним заједничким пријемним испитом.

У Француској се током избора и селекције кандидата посебна пажња поклања владању француским језиком (богатство речника, исправан изговор, граматичка коректност) као и квалитету усменог и писменог изражавања (Directorate-General for Education and Culture, 2007/8). Сваки институт за образовање учитеља (ИУФМ) има могућност да поставља своје кри-

теријуме за упис на прву годину. Заједничке компоненте које се превасходно узимају у обзир су: 1) врста универзитетског курса који су кандидати завршили; уколико универзитетске студије подразумевају изучавање предметних садржаја који су заступљени у основној школи, утолико ти кандидати имају предност у односу на остале (то су студије француског језика и књижевности, математике, природних наука, историје, географије, модерних језика, уметности и дизајна, спорта и физичког васпитања); 2) просечна оцена током универзитетских студија и постигнућа из одређених области; 3) улазни тест из француског језика и математике; 4) поседовање било каквог претходног искуства у раду са децом; 5) интервју о мотивима за избор и склоност кандидата ка бављењу учитељском професијом (Dupin, 2008). Такође, када се пријављују за полагање испита, студенти треба да имају потврду да умеју да пливају и да имају сертификат о оспособљености за пружање прве помоћи.

У Словенији је општи критеријум селекције кандидата одређен *Законом о високом образовању*. Кандидати који се уписују на Педагошки факултет – смер за образовање учитеља, морају да имају положен матурски испит на крају средње школе. Осим успеха на матурском испиту у селекцију улази и просечна оцена постигнућа у току трећег и четвртог разреда средње школе. Додатне критеријуме за селекцију постављају сами факултети када конкуришу за акредитацију програма. Ако је број пријављених кандидата већи од броја расположивих места, као додатни критеријум селекције узима се просечна оцена из одређених предмета (словеначки језик, математика, биологија, географија) и полаже се пријемни испит. Он обухвата проверу музичких и уметничких способности, вештину комуникације и проверу физичких способности.

У нашој земљи се у појединим аспектима разликују критеријуми селекције будућих учи-

теља. Интересантно је напоменути да се на Педагошком факултет у Јагодини осим наведених заједничких критеријума (Табела 1) приступа и индивидуалном интервјуу са кандидатом, који има за циљ процену склоности ка педагошком раду. Процена се врши на основу процене: 1) комуникационих компетенција кандидата (вербалне способности, невербално понашање и комуникациони стил) и 2) просоцијалне оријентације кандидата (ставови, вредносне оријентације, интересовања, имплицитна педагошка уверења, етичке вредности).

Јасно је да су селекцију полазника условљавале и да данас условљавају одређене друштвене околности и економска кретања (на пример, одлазак мушкараца у рат и развој индустријске производње након рата утицали су на појаву феминизације учитељског позива; низак материјални статус и друштвени углед позива утицао је да најбољи кандидати конкуришу на другим факултетима). Анализом пријема и селекције кандидата може се уочити тенденција подизања критеријума који се односе на знања и постигнућа, али се све више обраћа пажња и на личност и мотивацију кандидата за бављење учитељском професијом. И у домену селекције се уочава процес стандардизације критеријума, па је Енглеска увела универзитетско тело за селекцију кандидата/будућих учитеља, а у Финској су 2011. године кандидати имали могућност да аплицирају на седам различитих факултета и четрдесет шест програма из поља образовања са положеним једним заједничким пријемним испитом (Directorate-General for Education and Culture, 2013). Укидање пријемног испита за будуће учитеље у неким европским земљама (попут Словеније) отвара дилеме везане за такву могућност и у нашој земљи. Основно питање је да ли у ситуацији када је селекција будућих учитеља сужена због слабог интересовања кандидата, одласка најбољих кандидата на друге факултете, феминизације позива и др. треба укинути пријемни испит који обезбеђује одређену селекцију

Табела 1. Селекција кандидата

Земља	Постигнућа на претходном нивоу образовања	Пријемни испит	Остали критеријуми који се узимају у обзир
Енглеска	Минимум оцена „Ц“ на средњошколском нивоу образовања из енглеског језика, математике и природних наука.	Врши се преко Универзитетског сервиса за селекцију и пријем кандидата (UCAS); испит из енглеског језика, математике и природних наука.	Тест професионалних вештина: а) интелектуалне и академске способности кандидата, б) поседовања одговарајућих квалитета личности, ставова и вредности, в) способности читања, комуникације и разумевања на стандардном енглеском језику и г) физичка и ментална подобност кандидата.
Финска	Матурски испит и збир поена из одговарајућих предмета (друге студије или радно искуство).	Писмени испит, тест постигнућа и интервју.	Анализа групних и проблемских ситуација.
Француска	Врста универзитетског курса који су кандидати завршили; просечна оцена током универзитетских студија и постигнућа из одређених области.	Владање француским језиком и квалитет усменог и писменог изражавања; улазни тест из француског језика и математике.	Интервју о мотивима за избор и подобности кандидата за бављење учитељском професијом, пливање и прва помоћ.
Словенија	Матурски испит и просечна оцена у трећој и четвртој години средње школе и просечне оцене из одређених предмета.	Провера музичких и уметничких способности, вештине комуникације и провера физичких способности.	Здравствено уверење о подобности кандидата да се бави учитељском професијом.
Србија	Општи успех постигнут у средњем образовању.	Тест из српског језика и књижевности и опште информисаности.	Провера склоности и способности, и то говорних, музичких и физичких.

према појединим вештинама, знањима и способностима. Такође, захтеви које савремена педагогија поставља учитељима увек изнова отварају питање мотивације кандидата за учитељски позив и њихове подобности за обављање овог позива са аспекта личности.

Наставни/студијски план

У структури планова и програма за образовање учитеља од Норме до учитељских факултета препознајемо три групе предмета – опште-

образовни, педагошки и практични (пракса). Такође, можемо да закључимо да се у посматраним историјским периодима смањивао удео „црквених“ предмета, односно повећавао удео педагошких (дидактичких и методичких) дисциплина како је образовање учитеља временом постајало све више „државни“, а све мање „црквени“ позив. Истраживали смо који наставни/студијски предмети су се изучавали у појединим установама за образовање учитеља (као обавезни предмети), на основу чега може да се види како се мењала концепција образовања учитеља у појединим историјским периодима. Тако, педаго-

гија (методика са педагогијом, тзв. саганска метода; насеобна педагогија; наука о васпитању у настави; педагогика са методиком; педагогика – општа и примењена; општа педагогија) постојала је у свим периодима институционалног образовања учитеља. Дугу традицију у образовању учитеља имају и следеће наставно-научне дисциплине: математика (Гаровић и др., 2011); српски језик и књижевност; географија (земљопис); веронаука; страни језици, посебно француски језик и немачки језик итд. Неки предмети су временом повучени из плана и програма образовања учитеља: тзв. црквени предмети (катихизис; катихетика; библијске приповетке; црквена повесница; црквена реторика; морално и пасторално богословље; историја старозаветне и новозаветне цркве; омилитика; догматика); лепо «илирическо» писање (краснопис); пољопривреда и домаћинство; ручни рад (мушки или женски) и поука о кућарству; итд.

У школама у којима образовање учитеља није била основна активност, попут богословија, поред општих предмета (словенске граматике, земљописа, опште историје, рачунице и друго) и стручних предмета (катихизис, црквена историја, црквена реторика и друго) увек је постојао „учитељски метод“, односно „педагогика са методиком“. Када су образовање учитеља преузеле учитељске школе, у плану Богословије остали су предмети филозофија и педагогика.

У програму образовања учитеља у учитељским школама већи „простор“ добиле су педагогија, дидактика, пракса, психологија и природне науке (јестастивне науке – биологија, зоологија, минералологија; физика, хемија). Треба напоменути да се пракса као обавезан предмет први пут појављује у плану учитељских школа. То, међутим, не значи да будући учитељи нису раније имали праксу у основним школама. Познато је, на пример, да су ученици Норме имали практичан рад из методике са педагогијом. Уче-

нице Више женске школе имале су годину дана хоспитовања у школи.

У учитељским школама пракса је у почетку трајала кратко: ученици/будући учитељи боравили су осам часова у основној школи у току друге године школовања. Касније, свака учитељска школа, до њиховог укидања и претварања у педагошке академије, имала је своју школу вежбаоницу.

У зависности од година трајања образовања учитеља у учитељским школама неки предмети су укидани, неки спајани, а увођени нови. Окосница је остала иста – педагогија са својим дисциплинама, хришћанска наука, српски језик и књижевност, историја, земљопис, природне науке, цртање и лепо писање, певање (црквено; нотнo) и свирање, ручни рад за девојке, гимнастика за младиће.

На педагошким академијама и учитељским факултетима акценат је стављен на методике наставе појединих наставних предмета. Такође, у складу са савременим научно-технолошким развојем, уведене су нове дисциплине попут образовне технологије, информатике и др.

Одувек се водило рачуна о неговању физичких и музичких способности будућих учитеља. У првим институцијама за образовање учитеља, музичко васпитање и образовање будућих учитеља стицали су у оквиру предмета појање, нотнo певање и свирање, музика, музичко васпитање, свирка и сл. Физичко васпитање будућих учитеља спроводило се кроз садржаје предмета попут гимнастике, телесног вежбања, играња, физичког васпитања и сл.

Недељни фонд часова зависио је од трајања школовања учитеља у различитим установама или у истим установама у различитим периодима. Тако су ученици у двогодишњим учитељским школама имали двадесет седам часова недељно у првој години, односно тридесет часова недељно у другој години. Када је крајем XIX века у српским учитељским школама у Хаб-

збуршкој монархији продужено школовање будућих учитеља на четири године, уз доста полемика (које су посебно долазиле од православне цркве и биле везане за однос аустроугарских власти према српском становништву) мењан је наставни план. Појачана мађаризација српског становништва утицала је да мађарски језик има већи број часова него српски или словенски језик. Број предмета смањен је на двадесет четири, али су уведени историја Угарске и устав. Ови предмети имали су примат и касније. Повремено се повећавао и број часова црквеног певања и појања, неки педагошки предмети су се спајали (нпр. дидактика и методика са науком о држању школе и устројству школе).

У првој години рада Учитељске школе у Крагујевцу недељни фонд часова износио је четрдесет четири часа у првом разреду, четрдесет три часа у другом разреду и четрдесет два часа у трећем разреду. Касније, када је школа пресељена у Београд, недељни фонд часова износио је између тридесет једног и тридесет два часа. Дакле, уз продужено четворогодишње школовање смањује се недељни фонд часова у свим разредима, али се повећава удео педагошке групе предмета. Неки предмети су повучени из наставног плана (на пример, словенски језик), други су спојени (на пример, ботаника и зоологија) или раздвојени (педагогија и историја педагогије). Када је на основу Закона о учитељској школи 1929. године продужено образовање учитеља на пет година, није се мењао много недељни фонд часова – износио је између тридесет и тридесет два часа. За време Другог светског рата постојао је скраћени план Министарства просвете којим је фонд часова смањен само за неке предмете (на пример, веронауку, школски рад, српски језик), али је његово спровођење било веома отежано у датим околностима. У послератном периоду броја часова на недељном нивоу се повећавао (од тридесет четири до тридесет осам часова недељно по разредима) да би се половином XX века вратио на стандард који је

постојао на почетку рада учитељске школе (између тридесет и тридесет једног часа недељно). До укидања учитељских школа било је још колебања у недељном фонду часова по разредима, али он није био већи од тридесет шест часова.

У првој години рада педагошких академија ученици су имали тридесет два часа недељно у оквиру припремног степена, а било је предвиђено тридесет часова недељно у оквиру завршног степена. Учитељски факултети су у почетку предвиђали између двадесет два и тридесет часова недељно. Фонд часова данас усаглашен је са захтевима ресорног министарства и износи двадесет часова активне наставе недељно. Међутим, осим обавезних предмета и активности студената, учитељски факултети су наставили традицију забележену још у учитељским школама. Реч је о активностима будућих учитеља изван наставе, везаним за њихово учешће у различитим културно-уметничким и спортским активностима. Таквим активностима и богатом понудом изборних предмета факултети су показали да су задржали однос према учитељу као „просветитељу“ и васпитачу, широко образованом како би могао да отвори врата ученицима у различите области.

Анализом савремених студијских програма у европским земљама може се уочити разноврсност научних области и предмета проучавања, али се јасно могу издиференцирати основне четири заједничке компоненте програма (Табела 2): педагошко-психолошка, дидактичко-методичка, предметна/општеобразовна и компонента професионалне праксе. По студијском плану педагошко-психолошка компонента је у већој мери заступљена у почетним годинама студија, конкретне педагошко-психолошке дисциплине се изучавају у трећој и четвртој години студија, а у другом циклусу се углавном развија методологија педагошких истраживања. Изузетак представља Француска, где студенти прво завршавају први степен општег образовања на

одговарајућим трогодишњим програмима из области образовања, па тек онда уписују ИУФМ, на којима изучавају педагошко-психолошку и дидактичко-методичку компоненту од треће до пете године студија.

Дидактичко-методичка компонента је заступљена у већој мери од друге или треће године студија и у каснијим студијским годинама се интензивније изучава, што је разумљиво услед примењеног карактера методика.

Предметна/општеобразовна компонента се у анализираним програмима изучава у првом образовном циклусу (интензивније у почетним годинама студија), док у другом циклусу (на мастер студијама) није заступљена – изузев изучавања страног језика. Овде треба напоменути да су савремени трендови утицали да се у плану могу наћи веронаука, религија, грађанско васпитање, разумевање и анализа интердисциплинарних проблема, информациона и комуникациона технологија и сл.

Анализа компоненте професионалне праксе у студијским плановима за образовање учитеља указује на савремену тенденцију да се ова компонента структурно инкорпорира у студијске планове и да се превазиђе вечита дихотомија између теорије и праксе. Реформе програма образовања учитеља последњих година се неминовно крећу у смеру повећања нивоа професионалне праксе. Тако је Енглеска ревидираним стандардима из 2013. године повећала ниво професионалне праксе са сто шездесет на двеста четрдесет дана током иницијалних студија (Directorate-General for Education and Culture, 2013).

У Финској је извршена интеграција професионалне праксе и теоријског образовања током целокупних студија јер су школе вежбаонице интегрисане под окриље педагошких факултета и доступне студентима да провере и испробају своје теоријске претпоставке током целе године (Sahlberg, 2013).

Јасно се може уочити да једино у нашем студијском плану професионална пракса није заступљена у другом циклусу. Наиме, на мастер студијама није предвиђен ниједан час професионалне праксе. Пракса и у првом циклусу није структурно добро конципирана јер не постоје стандардизоване школе вежбаонице и лиценцирани учитељи ментори. У другом циклусу је потребно установити истраживачку праксу јер „академско образовање утемељено на истраживању пружа више стручне компетенције које повећавају поверење у наставнике и школе с обзиром на израду курикулума, процену ученика, извештавање о достигнућу ученика те унапређењу школе“ (Sahlberg, 2013: 141).

Упоредном анализом наставних планова уочава се „тенденција инсистирања на дидактичко-методичким, педагошко-психолошким и васпитним оријентацијама програма са циљем да се превазиђе модел образовања учитеља који почива на темељу довољности савладавања општих и предметних дисциплина у комбинацији са „учитељским талентом“ као нечим што је природно дато. Тако се у задацима програма уочавају тенденције познавања и разумевања карактеристика наставе и ученика на одређеном узрасту, процеса учења, креирање подстицајне средине за учење и сл.“ (Маричић, Старијаш, 2011: 467-468).

Структура наставника/професора

У свим анализираним периодима развоја институционалног образовања учитеља постојали су угледни научници и стручњаци који су својим педагошким и научним радом (нарочито писањем уџбеника) помогли да се успостави, а временом и подигне, стандард везан за професоре који су могли да раде у установама за образовање учитеља. Можемо рећи да су многи од њих заправо и поставили стандард који је данас тешко исказати у бодовима, а који се односи на

Табела 2. Студијски план

Земља	Компоненте			
	педагошко-психолошка	дидактичко-методичка	предметна/опште-образовна	професионална пракса
Енглеска	у све четири године	од друге до четврте године	у све четири године; верско васпитање у првој и другој години	минимум шездесет дана годишње у свакој години
Финска	у свих пет година	у свих пет година; дидактика од прве године, методика евангел.-лутер. религије и методика друштвено-етичког васпитања	од прве до четврте године; религија и друштвено-етичко васпитање у другој и трећој години	у свих пет година; инкорпорирана у програм, укупно шездесет кредита распоређених на пет година
Француска	од треће до пете године	од треће до пете године	од прве до четврте године разумевање и анализа интердисциплинарних проблема	у четвртој и петој години око 30% студијског плана
Словенија	у свих пет година дидактика и пед. психологија на петој години	у свих пет година	од прве до четврте године, изузетак је енглески језик на петој години	десет недеља на првом степену и седам кредита на другом степену
Србија	од прве до треће године и у петој години	од друге до пете године	од прве до треће године и у петој години	једанаест недеља на првом степену = шеснаест кредита

углед у јавном – културном и научном – миљеу и професионалан однос према позиву и ученицима, односно студентима. Један од њих свакако је оснивач Норме Аврам Мразовић, писац првих уџбеника из правописа, граматике, рачуна и реторике намењених будућим учитељима (Степановић, 2009: 267–297). Мразовић је имао прогресивне идеје о образовању женске деце, о расте-ређивању ученика од кућних послова; тражио је материјалну сигурност и самосталност учитеља итд. У Препарандији педагогију, методику и историју предавао је најпре Павле Атанацковић, па Димитрије Исаиловић; математику и географију Василије Булић, славеносрпске предмете Косма

Јосић, па Јован Живковић. Руководилац Препарандије, до смрти 1825. године, био је Урош Нес-торовић, писац првог српског уџбеника из педа-гогије са аутономном ауторском концепцијом. После њега у школу су дошли мађарски чинов-ници који су настојали да васпитавају учитеље у духу „мађарске државне идеје“ или су уводи-ли строге казне попут јавног батинања, затвора и др. Такву ситуацију затекао је др Ђорђе Нато-шевић, аутор више педагошких дела и методи-чких приручника, који је својим делом и радом у пољу образовања учитеља и отварања основних школа заслужно оцењен и данас уважен као ве-лики реформатор школе у методичком погледу.

Када је реч о Вишој женској школи у Београду, основаној 1863. године, директор школе пуних тридесет година била је Катарина Ђорђевић Миловук, најобразованија жена тог времена, са професорском дипломом Универзитета у Оде-си. Она је написала два уџбеника за своје ученице (*Педагогика* и *Методика*).

Први професор педагогије у Учитељској школи у Крагујевцу био је Стеван Д. Поповић, кога је 1875. године наследио Војислав Бакић, а иза њега долази плејада наших педагошких великана попут Стевана Окановића, Владимира Спасића и других који су докторске дипломе стекли на престижним европским универзитетима. Познати педагог Сретен Ацић био је двадесет две године директор Учитељске школе у Јагодини, током којих је ова школа била узор за друге школе у Србији (по организацији наставе, раду вежбаонице, интернатском животу, уређењу пољопривредне економије и пољској учионици; Трнавац, 2012: 24). Наставници у учитељским школама били су и књижевник Светолик Ранковић, историчари Љубомир Ковачевић и Андра Николић, композитор Јосиф Маринковић, један од оснивача Медицинског факултета Милан Јовановић Батут; касније Никола Поткоњак, Тихомир Продановић, Драгомир Филиповић и многи други. У женској учитељској школи радили су педагози Љубомир Протић и Војислав Младеновић, сликари Риста Вукановић, Илија Шобајић и други. Министар просвете и црквених дела имао је врховни надзор над учитељским школама. Он је имао право да премешта наставнике према свом нахођењу и без образложења, да одлучује ко сме, а ко не сме да држи приватне часове итд. Наставници су, осим наставе, били обавезни да сваки други дан проведу у школи од јутра до мрака.

Извесни академски критеријуми за избор наставника уведени су подизањем нивоа образовања учитеља на ниво виших школа. Као професори више школе могли су да раде само они који су имали завршене последипломске студије и сте-

пен магистра наука (пред крај је захтеван и степен доктора наука), односно степен специјалисте (за области у којима нису организоване магистарске студије на факултетима – то су били предавачи више школе). Уведена је институција реизборности. Историчари педагогије нису баш задовољни начином на који је она спровођена. На пример, Н. Поткоњак (2006: 331) наводи да су изборе у звања вршили савети педагошких академија на предлог наставничких већа и да је било оних који су звања добијали иако нису испуњавали услове.

Оснивање учитељских факултета и њихово прихватање као чланова академске заједнице факултета на универзитетима у Србији подразумевало је да се уведу исти критеријуми за избор и реизбор професора, наставника и сарадника као на свим другим факултетима у области друштвено-хуманистичких наука. Постављени су критеријуми за напредовање наставног кадра у области научних звања (број објављених научних радова од националног, међународног значаја, са SSCI листе, учешће у пројектима, научним скуповима, гостујућа предавања и слично...). Тако се услов за стицање нових звања и напредовање у великој мери своди на „борбу за бодове“. Вредновање педагошког рада наставника стављено је у други план. Постоје квалитети наставника који се не могу квантитативно обухватити стандардима и изразити бодовима. Педагошке квалитете не смемо занемарити ни при избору, ни при напредовању у професији, а посебно су битни у установама у којима се образују учитељи и предметни наставници. Велики акценат се даје напредовању у звању, научном истраживању и знању, а врло мало пажње се посвећује развоју, праћењу и усавршавању наставног рада наставника. Тек последњих година је уведена пракса да студенти евалуирају наставни рад својих професора. То је добар корак напред да се о питањима наставе и личности наставника питају они којима је читав систем образовања намењен. Остаје отворена дилема и питање шта се даље чини са подацима до којих се на тај начин долази. Остају ли затворени

и запечаћени у архиви институције, да ли институција нешто по том питању предузима и да ли појединац одговорно и самокритички предузима конкретне кораке у превазилажењу идентификованих проблема и тешкоћа?

Упоредном анализом структуре наставника у испитиваним земљама може се уочити да велика сличност и подударност постоје у погледу структуре (ко чини наставни кадар на учитељским факултетима и другим институцијама за образовање учитеља) и у погледу вредновања научног рада, тј. постављених услова за достизање професионалног развоја и научног статуса. У сваком систему се инсистира на стручном усавршавању и напредовању наставника, што је основни предуслов опстанка у професији. У овом аспект у је важно уочити тежњу подизања квалитета и нивоа компетентности наставника који образују будуће учитеље на тај начин што се у појединим земљама (у Финској и Словенији) уводи као критеријум избора и неопходност завршених педагошких студија, односно програма методике високошколске наставе. Тако се искључује могућност да се појави одређени стручњак који изводи универзитетску наставу без одговарајућег педагошко-психолошког и дидактичко-методичког образовања.

У образовању будућих учитеља важну улогу имају практичари, учитељи-ментори који представљају важну карику и битну спону између теоријских сазнања и реалне праксе (конкретних проблема, тешкоћа, домета и постигнућа у целокупном васпитно-образовном процесу). То су наставници који учествују у планирању, реализацији и вредновању професионалне и стручне праксе будућих учитеља. У Енглеској су то посебно образовани стручњаци (практичари, ментори, тутори, супервизори), у Француској су то координатори и наставни помоћници, педагошки саветници, у Финској и Словенији учитељи-ментори и сл. Важно је утврдити начине и могућности укључивања добрих и успешних практичара у са-

времене теоријске трендове и токове како би реално остварили функцију споне између теорије и праксе.

Закључна разматрања

Оснивањем учитељских факултета у Србији испуњен је један од битних услова за које социолози и други научници сматрају да треба да буде испуњен да би једна професија добила и битну карактеристику коју зовемо професионализација. Ако анализирамо стандарде за професионализацију позива – високо образовање, самосталност, релативну трајност бављења занимањем, аутономију, ауторитет, виши друштвени положај и углед, професионалну свест и кодекс понашања – можемо рећи да је међу наведеним стандардима испуњен полазни. Учитељи од 1993. године јесу високообразовани кадар. Не можемо им оспорити професионални ауторитет заснован на иницијалном образовању и на компетентности по којој су супериорни на одређеном нивоу васпитања и образовања. Проблем је што, осим ових стандарда, учитељска „професија“ не заузима високо место у хијерархији професија и што је по променљивости (и покретљивости кадра) веома зависна од социјалних, културних и технолошких чинилаца. Мисија учитељских факултета може да буде пружање помоћи учитељима да буду прави професионалци кроз промоцију целоживотног учења и пружања стручне подршке учитељима и кад заврше факултет кроз различите програме стручног усавршавања. Јубилеј од двадесет година факултетског образовања учитеља сматрамо правим тренутком да учитељски факултети преиспитају своје активности у том погледу.

Од оснивања прве учитељске школе и постепеног ослобађања од утицаја цркве програм образовања учитеља био је оријентисан ка оспособљавању учитеља да буду добри педагози и методичари, предметни познаваоци, културни мисионари и просветитељи. Трајање образовања

учитеља постепено се продужавало, али је зависило од друштвено-историјских околности, односно потреба српског друштва за образованим учитељима у периодима након буна, устанака и ратова.

У програмима образовања учитеља у прошекла три века, поред црквених садржаја, опште-образовних садржаја из природних и друштвених наука и уметности, све више пажње се посвећивало педагошкој групи предмета (дидактици и методикама наставе појединих наставних предмета). Тај тренд је и данас веома присутан будући да се променила читава педагошка парадигма у васпитању и образовању деце.

У анализи наставних/студијских планова намерно смо избегли стереотипно бројање или процентуално рачунање педагошко-психолошких и стручних предмета у програму образовања учитеља разумевајући да су први оснивачи норми, препарандија, учитељских и других школа за образовање учитеља позив учитеља посматрали као педагошку делатност у најширем смислу те речи и да су настојали да позив учитеља одвоје од црквених функција повећавајући број тзв. „световних“ предмета којима су настојали да будућим учитељима понуде педагошко и стручно образовање, некада више једно, некада више друго, али никада само једно, никада само друго. Оно што можемо да научимо из историје јесте да вештачки створену дилему педагошко или стручно образовање превазиђемо на начин који подразумева не „или“ него „и“. То је нарочито важно данас када своју матичност учитељски факултети развијају на пољу методика наставе појединих наставних предмета или области које у основи јесу и педагошке и предметне дисциплине.

Одувек се водило рачуна о селекцији наставника/професора у институцијама за образовање учитеља. Међутим, селекцију полазника условљавале су одређене друштвене околности и економска кретања (већ смо поменули да су одлазак мушкараца у рат и развој индустријске про-

изводње након рата утицали на појаву феминизације учитељског позива; низак материјални статус и друштвени углед позива утицао је да најбољи кандидати конкуришу на другим факултетима). Данас у Европи иницијално образовање учитеља траје пет година, веома јасно су дефинисани програми образовања и стандарди за избор професора. Анализом пријема и селекције кандидата може се уочити тенденција подизања критеријума који се односе на знања и постигнућа, али се све више обраћа пажња и на личност и мотивацију кандидата за бављење учитељском професијом. У савременим условима, када се од школе очекује да се све више бави васпитањем деце, ти захтеви постају нарочито актуелни. Познато је да су и Аврам Мразовић и Тодор Јанковић Миријевски и други професори првих учитељских школа у својим делима и на својим предавањима истицали особине личности учитеља. Међутим, опасност која је тада постојала постоји и данас. Н. Поткоњак (2006: 186) указује да се много задирало у грађанска и људска права учитеља. Сматрало се да се, пошто држава обезбеђује услове за живот, од учитеља може с правом очекивати готово немогуће и ван њиховог стручног (образовно-васпитног) рада у основној школи. У евидентном слабљењу васпитне функције породице и уздрманој систему вредности у друштву велика је дилема колике су могућности и обавезе наставника у васпитавању деце, а колика су њихова права. Питање је и шта факултети могу да учине у припремању учитеља не само у смислу развоја компетенција за образовање и интелектуални развој деце него и у смислу развоја компетенција за васпитавање деце, сарадњу са породицом и другим битним агенсима социјализације. Можда је једно од решења унапређивање професионалне праксе са лиценцираним учитељима менторима и у стандардизованим школама вежбаоницама. Саморефлексија властите праксе и контекстуално учење су могући одговори на ово питање.

Узорак за историјску анализу

- *Две стогодине година образовања учитеља у Сомбору* (1978). Сомбор: Педагошка академија.
- *Век учитељске школе и деценија педагошке академије у Београду* (1983). Београд: Педагошка академија за образовање наставника разредне наставе.
- *На изворишћу учитељства, 120 година учитељске школе и педагошке академије у Алексинцу* (1991). Алексинац: Педагошка академија.
- *130 година образовања учитеља у Србији* (2001). Београд: Учитељски факултет.
- *Учитељски факултет 1993–2008* (2008). Београд: Учитељски факултет.
- *Учитељски факултет 1993–2013* (2013). Београд: Учитељски факултет.
- *Учитељски факултет у Ужицу* (2013). Ужице: Учитељски факултет.

Узорак за компаративну анализу

- Визек Видовић, В. (2007). *Образовање учитеља и наставника у Еуроппи из перспективе цијеложивотног учења*. Загреб: Филозофски факултет
- Buchberger, F. et al. (2000). *Green Paper on Education in Europe*. Sweden: TNTEE
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Eurydice. from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- National Foundation for Educational Research: International Comparisons. from <http://www.nfer.ac.uk/what-we-do/international-comparisons/>
- International Bureau of Education – IBE. from <http://www.ibe.unesco.org/en.html>
- Education and Culture – European Commission. from <http://ec.europa.eu>

Литература

- Гаровић, Ј. и др. (2011). *Из историје наставе математике у основним и средњим школама у Србији*. Београд: Педагошки музеј.
- Згага, П. (2005). *Обнављање школског курикулума и улога образовања наставника*. Љубљана: Центар за студије едукацијских политика.
- Маричић, С. и Старијаш, Г. (2011). Иницијално образовање учитеља у европским земљама. *Настава и васпитање*, 3, 467–471.
- Поткоњак, Н. (2006). *Образовање учитеља у Срба*. Ужице: Учитељски факултет.
- Радовић, В. (2007). *Феминизација учитељског позива*. Београд: Учитељски факултет.
- Степановић, М. (2009). Живот и просветни и књижевни рад Аврама Мразовића. У: *Образовање и улога учитеља у српском друштву кроз историју (XVIII–XX века)*. Сомбор: Зборник радова са Међународног научно-стручног скупа, 267–297.
- Трнавац, Н. (1993). Два века образовања учитеља у Србији. *Педагогија*, 3–4, 99–117.

- Трнавац, Н. (2012). *Лексикон историје педагогије српског народа*. Београд: Завод за уџбенике.
- Шпијуновић, К. (ур.) (2007). *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект*. Ужице: Учитељски факултет.
- Directorate-General for Education and Culture (2007/8). *The Education System in France*. Brussels: European Commission, 9–10.
- Directorate-General for Education and Culture (2013). *The Education System in Finland*. Brussels: European Commission. Retrived December 11. 2013. from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education
- Directorate-General for Education and Culture (2014). *The Education System in England*. Brussels: European Commission. Retrived January 24. 2014. from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education
- Dupin, J. J. (2008). *Teacher's Training in France*. Marseille : IUFM de l'Académie d'Aix
- *Revised ITT Requirements: TDA*. Retrieved January 2014. from http://www.tda.go.uk/upload/resources/pdf/i/revised_itt_requirements.pdf
- Sahlberg, P. (2013). *Finske lekcije*. Beograd: NOVOLI, 139–142.

Summary

In the paper, we presented results of historical and comparative analysis of education of teachers in Serbia in the period from 1778 (when Norma in Sombor was founded) to 2013, when the Teacher Training Faculties in Serbia celebrated the 20th anniversary of academic education of teachers. The analysis included the selection of candidates – future teachers, their curricula and structure of teachers in the chosen historical periods, which we consider to be particularly important for educational development of teachers in Serbia. Academic education of teachers was put into the contemporary context of education of teachers in Europe through comparative review of the stated elements in the contemporary praxis of educating teachers in Serbia and in the following European countries: England, Finland and Slovenia.

Results of the analysis show that since the foundation of the first teachers' college and gradual distance from the Church influence, the programme for teachers' education was oriented towards training of teachers to become good pedagogues, well acquainted with the teaching methodology, to know the subject matter well, cultural missionaries and educators. Duration of teachers' education was gradually changing, becoming longer, but it depended on social-historical circumstances, i.e. the need of Serbian society for educated teachers in the periods after riots, uprisings and wars. There has always been a good selection of teachers at teachers' colleges. Nevertheless, selection of students was conditioned by certain social occurrences and economic changes. Today in Europe, pre-service lasts for 5 years, and curricula and standards for teachers' are highly standardized. Analysis of the admission and selection of the candidates shows the tendency for raising criteria referring to certain knowledge and abilities. In addition, there is more attention given to personality and candidate availability for doing the teacher's job. In recent decades, there are significant changes made in raising the quality of education of future teachers.

Key words: *standards/ teachers' education/ teachers' colleges/ higher vocational teacher's school/ Teacher Training Faculties/ historical analysis/ comparative analysis.*

Рад примљен: 03. 03. 2012.

Рад прихваћен: 20. 11. 2013.

**мр Марина Ђукић Mirzayantz¹****Универзитет Сингидунум, Факултет за туристички и
хотелијерски менаџмент, Београд****Оригинални
научни рад**

Резултати примене ауторској програми Hot Potatoes у настави немачкој језика²



Резиме: Предмет истраживања у овом раду представљају могућности примене ауторској програми Hot Potatoes у настави немачкој језика. Истраживање је обављено на Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент у Београду. Циљеви су: утврђивање утицаја примене поменутој програми на постојећу искућеника, могућности индивидуализације наставног рада и заинтересованости и мотивисаности искућеника за нови вид учења и утврђивања градива. Искућеници су у зимском семестру 2007. године слушали предавања извођена на традиционалан начин, док је експериментални фактор уведен у летњем семестру 2008. године. Резултати истраживања су показали да је просечна оцена, као мерило знања искућеника, у летњем семестру била статистички значајно виша у односу на оценоу у зимском семестру. На основу сprovedене анкете, на крају истраживања, општи став искућеника према експерименталној настави био је позитиван. По мишљењу студента, позитивне стране електронских вежби јесу: доступност вежби на интернету, могућност да их раде код куће, могућност избора вежби различите тежине, могућност неограниченог понављања, могућност самоевалуације и експерименталне интервенције на отклањању грешака и самосталности у раду. Практични значај овог експерименталног истраживања огледа се у том што добијени резултати могу дајти нови поглед на дидактичко-методичко обликовање наставе немачкој језика ради унапређивања и побољшања њене ефикасности.

Кључне речи: ауторски програми, електронска вежбања, самоевалуација, индивидуализација, настава немачкој језика.

¹ marinadjukic@singidunum.ac.rs

² Овај рад је део магистарске тезе Могућности и ограничења примене ауторских програми у настави немачкој као страног језика помоћу рачунара, одбрањене на Филолошком факултету у Београду. Магистарска теза је одбрањена 22. децембра 2009. године на Филолошком факултету у Београду под менторством проф. др Оливере Дурбабе. Комисију су чинили: проф. др Јулијана Вучо, проф. др Божинка Петронијевић, проф. др Цветана Крстев.

Увод

Употреба ауторских програма (нем. *Autorenprogramme*) постала је све распрострањенија у настави страног језика. Они омогућавају наставнику да релативно брзо и лако направи сопствена вежбања према способностима и интересовањима циљне групе, без познавања програмских језика (Grüner & Hassert, 2000: 121).

На самом почетку, концепт ауторских програма био је усмерен ка томе да наставнику обезбеди средство помоћу којег ће моћи да ствара интерактивни наставни материјал за појединачне потребе ученика или за групе ученика. Код старијих ауторских програма могао се унети само текст и креирати један тип вежбања. Временом, са развојем рачунарске технологије, долази до појаве читавог низа мултимедијалних ауторских софтвера, који поседују већу флексибилност и омогућавају генерисање креативнијих задатака (Bohn et al., 2002: 85). Упркос тим променама, ауторски програми су и даље једноставни за употребу тако да, у оквирима донекле ограниченог броја врсте вежбања које нуде, још увек поседују доста високу ефикасност као и повољан однос утрошеног времена за израду самих вежбања у односу на време решавања (Bangs, 2008). Стручњаци који се баве аспектима примене нових технологија у настави страних језика слажу се да ауторски програми представљају савршено наставно средство онда када је „наставницима потребно да прошире распон својих педагошких иницијатива“ (Rüschhoff, 2004: 165).

Hot Potatoes спада у најпопуларније ауторске програме. Настао је као пројекат чланова Тима за развој и истраживање Универзитета Викторија у Канади (*Research and Development team at the University of Victoria Humanities Computing and Media Centre*). Циљ аутора овог софтверског пакета био је да наставницима пружи одговарајући програм за креирање интерактивних вежби које се могу објавити на интернету. То је разлог што се програм нуди бесплатно

за образовне и непрофитне установе. Програм садржи следеће облике вежбања: вежбе са вишеструким одговорима, вежбе састављања речи у одговарајући редослед, вежбе повезивања (на пример, текст-текст, слика-текст, видео запис-текст), вежбе са изостављеним речима, укрштенице и вежбе са отвореним одговорима или за прављење квизова. Наставник може да мења графички изглед вежбања (боју позадине, фонт и слично), да временски ограничи његово решавање и да приказ тастатуре која садржи умлауте и друге нелатиничне знакове. Програм пружа наставнику много могућности да ученика визуелно и аудитивно подржи.

Методолошки приступ

У настави вежбање има важну улогу, а посебно у настави страних језика. Међутим, управо је вежбање подједнако неомиљено, како код ученика, тако и код наставника. То је сувопарно бубање; од мотивације ни трага. Последице: губитак воље, одсутност на часу, лако одустајање и брза предаја пред тешкоћама. Да ли баш тако мора да буде? Наравно да не мора, уколико су вежбања прилагођена ученику. (Weskamp, 1995: 121)

Циљ истраживања у овом раду јесте евалуација примене ауторског програма *Hot Potatoes* у оквиру наставе немачког језика на Факултету за туристички и хотелијерски менаџмент Универзитета Сингидунум у Београду. С обзиром на претходно утврђени циљ, пошло се од следећих хипотеза:

- Примена *Hot Potatoes*-а доприноси повећању постигнућа студената;
- Уколико се установи да је претходна хипотеза тачна, очекује се и бољи успех студената после увођења електронских вежбања;

- Примена *Hot Potatoes*-а омогућава индивидуализацију наставног рада у смислу избора нивоа усвајања знања и темпа рада;
- Студенти су више заинтересовани и мотивисани да понављају и утврђују градиво путем електронских вежби.

У истраживању је примењен модел *експеримент са једном групом*, и то из више разлога. Као прво, идеја да се студенти поделе на две групе (контролну и експерименталну) са статистичког аспекта је била проблематична јер се ради о веома малим узорцима. Разлог је мали број пријављених студената за немачки језик на свакој години студија. С обзиром на то да је у зимском семестру школске 2007/2008. године највећи број студената који су похађали наставу немачког језика био на другој години (тридесет), они су одабрани за испитивање. Узорак је обухватао двадесет пет испитаника; десет мушког и петнаест женског пола. Преосталих пет студената из зимског семестра нису укључени у испитивање јер нису долазили редовно на наставу, те самим тим нису задовољили критеријуме методолошког приступа истраживању. Други битан фактор који нас је навео да применимо експеримент са једном групом јесте чињеница да су вежбе биле доступне на сајту факултета, па би контролна група, такође, имала приступ електронским вежбама. Самим тим, резултати финалног теста не би били валидни. Најзад, имајући у виду заинтересованост већине студената да учествују у експерименту, не би се могло занемарити негодовање појединаца због сврставања у контролну групу, а самим тим и могућност њиховог одустајања, што би довело у питање извођење експеримента до краја.

Истраживање је обављено током целог летњег семестра академске 2008. године. Студенти су у зимском семестру 2007. године слушали предавања извођена на традиционалан начин. Коришћен је уџбеник *Passwort Deutsch 1*, немач-

ког издавача *Klett*. Након обраде нове наставне теме, уследило би њено увежбавање. Уз контролу наставника, студенти су радили предвиђена вежбања, како из уџбеника, тако и из радне свеске. Крајем децембра је извршена провера знања студената (први колоквијум). Резултати, изражени у виду броја поена и оцена, били су одраз њиховог предзнања.

У летњем семестру, након обраде нове наставне теме, испитаници су, уместо вежбања из радне свеске, радили електронска вежбања која је ауторка овог рада генерисала помоћу програма *Hot Potatoes* придржавајући се принципа креирања вежбања Кристине Флуд, која је пет година код ученика пратила процесе учења језика помоћу ауторских програма (Bohn et al., 2002). Укупно је израђено сто девет вежбања. Рачунар је преузимао менторску улогу: испитаници су добијали тренутну повратну информацију о својим активностима. Карактер повратне информације зависио је од типа вежбања. Она је могла бити у виду одговора тачно/нетачно, обележавања погрешних делова одговора другом бојом од стране рачунара или детаљног објашњења формулисаног од стране ауторке.

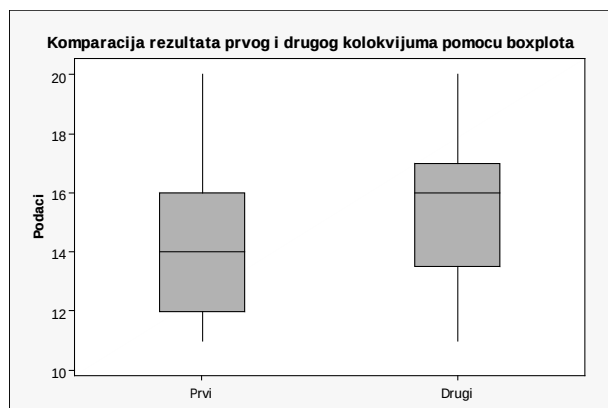
На крају семестра, знање студената проверено је путем теста (другим колоквијумом). Добијени резултати су дали основ за статистичку обраду, тј. утврђивање разлика између успеха испитаника у зимском и летњем семестру.

Статистичка анализа је спроведена применом једносмерног Студентовог *t*-теста за зависне узорке. Определили смо се за тај тест јер су испуњене његове основне претпоставке: распреди оба скупа су нормални, што се може видети у Дијаграму 2. На основу добијене *p*-вредности ($p < 0,05$) може се закључити да је разлика статистички значајна. Услед тога, *t*-тест нам указује да су у просеку бољи резултати на другом колоквијуму у односу на први колоквијум. На основу оба наведена дијаграма може се видети да број бодова и у првом и у другом колоквијуму има

приближно нормалан распоред. Ово је потврђено и кроз p -вредности Андерсон-Дарлинговог теста (обе p -вредности су веће од 0,05).

Као што је наведено, уочава се да су испитаници показали статистички значајно вишу просечну оцену на другом колоквијуму у односу на први. Ово има утолико већи значај што је, на основу претходног искуства, градиво предвиђено у другом семестру било захтевније и за студенте теже савладиво. Тиме су потврђене постављене хипотезе овог истраживања да примена *Hot Potatoes*-а у настави доводи до језичке прогресије студената, што је потврђено повећањем успеха студената након увођења електронских вежбања, а што је и статистички доказано (Дијаграм 1).

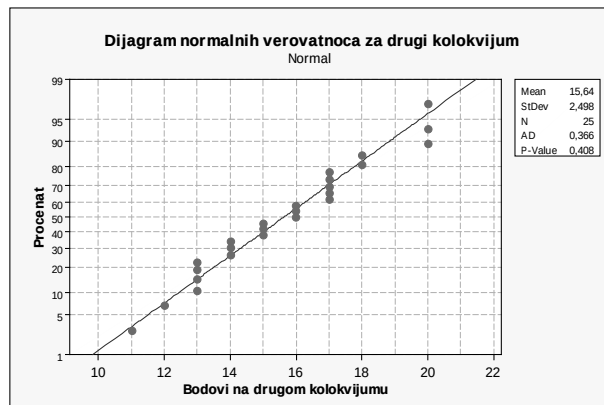
Дијаграм 1: Компарација резултата првог и другог колоквијума помоћу *boxplot*-а



Анализирани статистички подаци могу се интерпретирати као резултат ефикаснијег учења помоћу примењеног ауторског програма. Међутим, имајући у виду чињеницу да је кривуља учења страних језика најчешће таква да се у почетку учи спорије, а касније све брже, могуће је претпоставити да би испитаници имали више постигнућа у летњем семестру и да су наставили да уче класичном методом. Стога би се већа валидност примењене методе рада постигла

увођењем контролне групе и провером трајности усвојених знања испитаника. Ова сугестија може бити корисна за будућа истраживања у оквиру изабране тематике, јер постоје индиције да ауторски програми имају позитивне педагошке ефекте на учење.

Дијаграм 2: Дијаграм нормалних вероватноћа за други колоквијум



За утврђивање ставова испитаника о вредностима уведеног експерименталног фактора коришћена је техника анкетања. Спроведена анкета је била анонимна и садржала је једанаест питања.

Резултати и дискусија

Следи анализа одговора на три кључна питања из анкете.

Истраживачки резултат да највећем броју студената (80%) више одговара увежбавање и понављање градива у лабораторији на рачунару говори сам по себи (Табела 1). У току извођења наставе готово сви студенти су се изјашњавали да су им се више допали часови са употребом рачунара и да им је лакше да уче уз његову помоћ, што представља још једну у низу потврда да су студенти врло заинтересовани за промене у извођењу наставног процеса.

Табела 1: Одговори из анкете на питање бр. 5

Да ли Вам се овај вид увежбавања и понављања градива више допада од уобичајеног (без рачунара)?	n	%
а) не	5	20
б) да	20	80

Студенти који се нису определили за примењени вид увежбавања (20%) образложили су своје ставове заокруживањем више одговора (Табела 2). Могуће је да су њихови одговори мотивисани отпором према иновацијама у настави, недовољним познавањем рада на рачунару, склоношћу ка традиционалном начину учења или ставом да ниједна машина не може да замени професора. Интересантни су неки од дописаних коментара: „не волим свуда компјутеризацију“, „није потребно“, „интересантније је без компјутера“.

Табела 2: Одговори из анкете на питање бр. 6

Ако сте у претходном питању одговорили под „а“, образложите зашто (можете заокружити више одговора):	n	%
а) не одговара ми учење на рачунару	0	0
б) више ми одговара рад у групи	2	8
в) боље памтим професорова објашњења	5	20
г) не разумем шта треба да урадим у вежбању	0	0
д) више ми одговара када радим поступно: прво лакша, а затим тежа вежбања	1	4
ђ) мислим да је већина вежбања тешка	0	0
е) губим мотивацију када видим да сам освојио(ла) мало поена	2	8
ж) чини ми се да у комуникацији са професором остављам бољи утисак о своме знању	6	24
з) запажања студената: „не волим свуда компјутеризацију“, „није потребно“, „интересантније је без компјутера“	3	12

На ово, можда и најважније, питање студенти су углавном одговарали заокружујући већи број одговора (Табела 3). Понуђене алтернативе представљају одраз низа предности које пружа ауторски програм *Hot Potatoes*. Што се учесталости одговора тиче, највећи број студената је истакао да им се у примењеном моделу учења највише допало то што су вежбе доступне на интернету јер тако могу да их раде и код куће и што вежбе могу да понављају више пута. Посебно су истицали могућност самоевалуације и експедитивне интервенције на отклањању грешака (на лицу места), за разлику од традиционалног приступа када на преглед резултата чекају више дана. Самоевалуација подстиче развој одговорности, отклања страх од подсмеха и позитивно делује на мотивацију за даље учење и самопоуздање. Надаље, студенти су се изјаснили да брже памте, посебно због визуелног ефекта, да им је одговарало да раде сопственим темпом, самостално и без сметње, похвалили су могућност избора вежби различите тежине, осећали су задовољство због чињенице да су самостално дошли до решења и, на крају, овај начин вежбања је скоро половини испитаника деловао као игра. Познато је да је свако учење кроз игру занимљивије и лакше, а оно што је научено дуже се памти јер је део личног искуства.

До сличног сазнања је дошла и Су Хјуер (Hewer, 1998: 18). Она је истраживала примену софтвера *GramEx* помоћу којег су студенти увежавали немачку и француску граматiku. Студенти (78,57%) су се сложили да је *GramEx* ефикасан алат за учење. Студентима се допала могућност да могу да бирају садржај и раде темпом који њима одговара. Посебно су ценили једноставност употребе и тренутну повратну информацију која укључује оцену успешности и објашњења. Тврдили су да је овакав вид учења много допринео да побољшају резултате у изабраним граматичким областима.

Табела 3: Одговори из анкете на питање бр. 7

Ако сте у питању бр. 5 одговорили под „б“, образложите зашто сте се одлучили за тај одговор (можете заокружити више одговора):	n	%
а) визуелни ефекат оставља јачи утисак и зато брже памтим	13	52
б) радио(ла) сам самостално и нико ми не смета	9	36
в) радио(ла) сам брзином која ми одговара	8	32
г) имао(ла) сам утисак као да се играм, а не да учим	12	48
д) свиђа ми се што одмах могу да проверим своје знање и исправим грешке	16	64
ђ) не плашим се да ћу дати погрешан одговор	6	24
е) вежбе које нисам добро урадио(ла) могу да понављам више пута	15	60
ж) вежбе које су лаке за мене могу да „прескочим“	0	0
з) свиђа ми се што су понуђене вежбе различите тежине	10	40
и) свиђа ми се што су вежбе доступне на интернету, тако да могу да их радим и код куће	15	60

Закључак

На основу обављеног истраживања и добијених резултата може се закључити да концепција наставе побољшане употребом ауторских програма поставља амбициозне задатке у погледу индивидуализације наставног процеса. Ова концепција, такође, намеће наставнику веће захтеве у погледу његове боље дидактичко-методичке оспособљености, која подразумева његово стално усавршавање и довољну мотивисаност за овај начин рада са студентима.

На крају, треба истаћи у литератури опште прихваћен став о коришћењу рачунара у настави да „технологија неће заменити наставнике, али наставници који користе технологију замениће оне који је не користе“ (Мишић Илић, 2007: 621).

Литература

- Bangs, P. (2008). Introduction to CALL authoring programs. Module 2.5. Section 1: What is 'authoring'? U: Davies, G. (ur.): *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University. Доступно на: <http://www.ict4lt.org/en/>
- Bohn, L. et al. (2002). Autorenprogramme - Brauchen Fremdsprachenlernende und lehrende noch mehr PC-gestützte Übungen? *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft 5: Medienkommunikation und Mediendidaktik*, Konstanz: Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, 83-126.
- Hewer, S. (1998). *Summative evaluation report: optimizing the use of TELL products – an evaluative investigation into TELL products in use*. Hull: The TELL Consortium, University of Hull.
- Grüner, M., Hassert, T. (2000). *Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Мишић Илић, Б. (2007). Рачунари и учење страних језика. U: Ј. Вучо (ur.), *Савремене тенденције у настави језика и књижевности*, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, 614-622.

- Rüschoff, B. (2004). Authenticity and the use of technology-enhanced authoring tools in language learning. U: Chambers, A., Conacher, E. J., Littlemore, J. (ur.), *ICT and Language Learning: Intergrating Pedagogy and Practice* (165-182). Birmingham: The University of Birmingham Press.
- Weskamp, R. (1995). Übung und Übungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 42, 121-126.
- Zeisig, N., Beck-Ghahraman, A. (2005). *Passwort Deutsch 1: Kursbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Summary

The aim of this paper is to present the implementation of the authoring tool Hot Potatoes in the German language teaching at the Faculty for Tourism and Hotel Management in Belgrade. The goals of the experimental research were as follows: determination of the effect of application of the stated authoring tool on the quality and quantity of the knowledge of the interviewees, the possibility of individualization of the teaching work and the interviewees' motivation and interest in the new aspect of practicing and comprehension of the teaching material. In 2007, the interviewees attended the lectures performed in the traditional manner, while the experimental factor was introduced in the summer semester in 2008. The results of the research showed that the average mark of the interviewees in the summer semester was statistically considerably higher in comparison to the mark in the winter semester. The general opinion of the interviewees about the experimental teaching was positive. In the students' opinion, the positive aspects of the electronic exercises are the following: the availability of the exercises on the internet, the possibility of doing the exercises at home, the possibility of unlimited repetition, the possibility of self-evaluation and expeditious intervention in elimination of errors and autonomy in work. The practical significance of this experimental research lies in the fact that the obtained results can give a new insight into the didactic-methodological forming of the teaching process with the purpose of improvement of its efficiency.

Key words: *authoring tools, electronic practice activities, self-evaluation, and individualization.*

Рад примљен: 10. 10. 2013.
Рад прихваћен: 18. 11. 2013.

Кратки
научни прилог

др Валерија Јанићијевић¹

Универзитет у Београду, Учитељски факултет



Природа књижевности и природа стандарда постигнућа за крај првог образовног циклуса

Резиме: Доношење стандарда за крај првог циклуса основног образовања биће утиче на укупан наставни процес. У овом раду истражује се природа стандарда: да ли су они циљ реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су инструменти да се ово стање сагледа и поправи. Увођењем стандарда отворило се и истраживање њиховог односа према наставним програмима. Пошто је овде реч о стандардима постигнућа за предмет Српски језик, они су детаљно анализирани на сва три нивоа. Њиховом анализом утврђено је да су уопштени, неодређени и да су знатно ужи од postojećih програма. У наставној пракси може се догодити да се њиховом применом смањи ученичко знање, да учитељ/наставник обрађује само традиционално неопходно за обавезно завршно тестирање ученика. У раду је посебна пажња посвећена природи стандарда из области књижевности и њиховој немогућности да „ухвате“ праву природу књижевноуметничког текста: за сложене уметничке облике, у које спада и књижевност, за коју је битније разумевање од усвајања простих чињеница, треба истраживати осетљивост и применити инструменте.

Кључне речи: српски језик, настава књижевности, књижевни текстови, књижевнотеоријски појмови, стандарди постигнућа.

У првој деценији овог века у образовним системима Републике Србије се уводе образовни стандарди као инструменти за мерење ученичких постигнућа. Након бројних припрема, теоријских и емпиријских истраживања, Национални просветни савет их је усвојио 22. фебруара 2011. године. Они су прихваћени са свешћу да нису савршени и прецизни, али су у том тренутку били нужни као полазна основа за нова истраживања и усавађања. А пошло се од

претпоставке да и ученици и наставници треба да имају одређене инструменте и, слободније речено, елементарне оријентире током школовања да би њихова постигнућа на крају одговарајућих циклуса у образовању била мерљива. Но бројне контроверзе које су пратиле њихово настајање – како по питању поделе стандарда на нивое, минималних захтева на сваком од тих нивоа, као и (не)могућности егзактног мерења у појединим научним дисциплинама, односно наставним предметима (на пример, питање мерљивости

¹ valerija.janicijevic@uf.bg.ac.rs

ности стандарда у језику и књижевности) – све време су биле присутне током њихове израде и усвајања. Није реч само о томе да ли су усвојени стандарди урађени добро или не, него је реч и о самој природи стандарда и могућности њихове примене.

Сви стандарди из области „Књижевност“, за крај првог циклуса основног образовања, припадају теорији књижевности. У документу *Ојшћи сћандарди јосићинућа – образовни сћандарди за крај првој циклуса обавезној образовања (српски језик)* каже се да у области „Књижевност“, на **основном нивоу**, ученик препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме и књижевне врсте (бајку и басну); одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње), време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту. На **средњем нивоу** разликује лирску од епске песме; одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице); препознаје риму, стих и строфу у лирској песми; одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова, као и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту; уочава везе међу догађајима (одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту); разликује приповедање од описивања и дијалога и разуме фигуративну улогу језика у књижевноуметничком тексту. Док на **напредном нивоу** тумачи особине, понашања и поступке ликова позивајући се на текст; уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту и тумачи идеје, аргументује их позивањем на текст.²

2 Стандарди су и нумерички означени, па се у наставној пракси углавном и исказују на тај начин, при чему први број означава ниво, средњи се односи на област (за књижевност је то број 5), а последњи је редни број стандарда:

- 1.5.1. препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме;
- 1.5.2. препознаје књижевне врсте (бајку и басну);
- 1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту;

Прво што пада у очи јесте несразмера између броја стандарда на основном, средњем и напредном нивоу (4:7:3). На одређен начин несразмера је логична јер највећи број стандарда и треба да постоји на средњем нивоу, пошто већина ученика испуњава овај ниво. Оно што, такође, прво примећујемо јесте да се стандарди међусобно не повезују. То је видљиво и на самом језичком плану. На основном нивоу употребљени су термини *прејознавање* и *одређивање*. На средњем нивоу се једном користи *прејознавање*, два пута *одређивање* и уводе се *разликовање*, *уочавање* и *разумевање*. *Уочавање* се задржава и на напредном нивоу, а у још два задатка се користи *тумачење* (ученик тумачи...). Овакви налози су, можда, сами по себи разумљиви, међутим, кад хоћемо да их конкретизујемо, отвара се више питања. Рецимо, први стандард на основном нивоу гласи: „Ученик препознаје књижевне родове на основу формалних одлика по-

1.5.4. одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту;

2.5.1. разликује лирску од епске песме;

2.5.2. одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице);

2.5.3. препознаје риму, стих и строфу у лирској песми;

2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту;

2.5.5. уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту);

2.5.6. разликује приповедање од описивања и дијалога;

2.5.7. разуме фигуративну употребу језика у књижевноуметничком тексту;

3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст;

3.5.2. уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту;

3.5.3. тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст.

Ојшћи сћандарди јосићинућа – образовни сћандарди за крај првој циклуса обавезној образовања (српски језик).

езије, прозе и драме и књижевне врсте (бајку и басну)“, а на средњем нивоу: „Разликује лирску од епске песме“. Могло би се помислити да је *йрејознавање* лакши налог зато што је усмерен на књижевне родове, док је *разликовање* усмерено на књижевне врсте, иако је ова одређења, у практичном смислу, у настави књижевности тешко раздвојити. Међутим, други стандард на основном нивоу управо *йрејознавање* везује за књижевне врсте, чиме се ово условно раздвајање још више поништава. Ако останемо још на језичком нивоу и погледамо трећи стандард средњег нивоа – „препознаје риму, стих и строфу“ – можемо да се запитамо у чему би тај налог ученику био другачији уколико се реч *йрејознаје* замени речју *разликује*. Готово ни по чему. Другачије стоји са налозима у стандардима *уочава везе*, односно *уочава узрочно-последичне везе*, *одређује*, *тумачи*. То су сложенији стандарди у односу на претходно описане. Између ове две врсте стандарда налази се седми стандард на средњем нивоу који садржи налог *разуме* („разуме фигуративну улогу језика у књижевноуметничком тексту“). Како ћемо схватити то учениково разумевање: да ли он само у тексту треба да препозна то што *разуме* или и да *тумачи*; шта је довољан сигнал наставнику у настави књижевности да ученик *разуме*? Претпостављамо да су састављачи критеријумских тестова и стандардизованих збирки задатака били суочени са проблемом именовања различитих стандарда, али произлази да многи од ових глагола, који језички гледано нису синоними, то постају када им се логички приступи (види се да међу њима нема битне разлике), односно постају контекстуални синоними.

Осим у језичком смислу, стандарди су и суштински неодређени, иако иза сваког стандарда стоји одређен књижевнотеоријски појам. Стандарди се превасходно односе на приповедање (време, простор, ликови, мотивација), затим на жанрове, версификацију и идеје. Два момента се одмах уочавају. Први се односи на међу-

собну повезаност једног броја стандарда: 1.5.3, 2.5.4, 2.5.5, 3.5.1, 3.5.2 (одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту → одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту → уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту) → тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст → уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту). Наведени стандарди произилазе из првог (догађаји и ликови), па се даље развијају. На одређен начин и сви стандарди о жанровима могу да се сматрају међусобно повезаним: 1.5.1, 1.5.2, 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 (препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме → препознаје књижевне врсте (бајку и басну) → разликује лирску од епске песме → одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице) → препознаје риму, стих и строфу у лирској песми). Други моменат јесте да стандарди знатно сужавају број књижевнотеоријских појмова у односу на наставне програме, посебно оне који се односе на књижевне жанрове. У стандардима се на основном нивоу једино помињу бајка и басна, и то у смислу да ученик треба да препознаје ове две врсте текста, без помињања њихових посебних обележја.³ На средњем нивоу два стандарда се односе на књижевне врсте: од ученика се очекује да разликује лирску од епске песме и да одређује пословицу, загонетку и брзалицу. На којој и коликој разлици између лирске и епске песме инсистирају стандарди није јасно, поготово што се ни у наставним програмима то не разјашњава. Додатна нејасноћа се ствара и трећим стандардом на овом нивоу, у коме се

3 Са друге стране, како је могуће да их препознаје, а да не зна по чему их разликује, односно да не увиди њихове главне карактеристике. Ако их препознаје, самим тим и *разуме* разлику, па није јасно зашто стандарди инсистирају само на препознавању.

каже да ученик „препознаје риму, стих и строфу у лирској песни“. Рима и строфа овде нису спорни, али рад на стиху, овако постављен, ствара код ученика свест да стих није особеност епске песме. Даље, на напредном нивоу видимо да се ниједан стандард не односи на појединачне жанрове, иако би логично било да се круг знања шири и да су бар неки стандарди постављени и на овај начин. Посебно је то корисно на примеру књижевних жанрова. Тако би на основном нивоу ученик могао да разликује басну од бајке по самој причи и ликовима, на средњем нивоу би биле истакнуте и неке друге карактеристике (на пример, у басни јасна поука и њена васпитна улога, у бајци карактеристичан почетак и крај, чудесни догађаји и ликови), док би на напредном нивоу стандард могао да буде даље ширење ових појмова и њихова још прецизнија одређења – на пример, разлика између народне и ауторске бајке.⁴

Наставним програмима за трећи и четврти разред основне школе обухваћене су и следеће књижевне врсте: породичне народне лирске песме, шаљива песма, родољубива песма, обичајне народне лирске песме, драмски текстови, роман. Њих стандарди у потпуности заобилазе. А са друге стране, не уведу неке нове, у програмима до сада незаступљене жанрове. Стандарди у области „Књижевност“, само у овом смислу, знатно редукују постојеће наставне програме не нудећи ништа ново.

У програмима за трећи и четврти разред основне школе налазе се и стилске фигуре: поређење и персонификација. Стандарди не предвиђају ни ове нити друге стилске фигуре. У млађим разредима основне школе, уколико се настави књижевности прилази стручно и одговорно, ученици улазе у природу и других стилских фигура. Они их не именују нити дефинишу,

али уз помоћ учитеља и на овај начин постепено увиђају да је језик књижевног дела битно другачији од свакодневног говора. Уколико стандарди у првом циклусу не предвиђају нити једну стилску фигуру нити имају било какву напомену у вези са тим, онда је то занемаривање садашњих наставних програма (што није небитно, без обзира на то што дужност аутора стандарда није била да прате програме), а много важније, занемаривање битних одлика књижевних текстова, те би, по овоме, ученици са упознавањем стилских фигура каснили бар две године.

Показује се да природа и недостаци овако конципираних стандарда за књижевност логично произлазе из недоумица и отворених питања која су пратила доношење стандарда у целини.

На неопходност постојања стандарда, њихову природу, али и на опасности од њихове примене, указала је Ана Пешикан у тексту „Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања“ (Пешикан, 2012: 5-21). Ауторка објашњава да је реформа образовања базирана на стандардима потекла из Америке и да је инспирисана економским захтевима, односно престижом на светском тржишту. Следећи здраву економску логику, у Сједињеним Америчким Државама су, након константних лоших образовних резултата и на националним и на међународним тестирањима, почела све чешће да се постављају питања о ефикасности образовног система и о квалитету знања које ученици стижу у школама. „Верујемо да је први корак у решавању нашег националног образовног проблема да се подигну академски стандарди који ће се проверавати кроз озбиљна и објективна тестирања... У послу се прво види какви нам млади људи излазе из образовне 'фабрике'. Може се помислити да је ово један од коментара написаних у Србији ових дана, али није – ово су речи економиста који су се деведесетих година прошлог века активно залагали за реформу америчког школства у којој ће кључне речи бити: стан-

⁴ У нашим програмима и у наставној пракси ова разлика је истакнута и она је већ постала стандард који не треба укидати.

дарди, процењивање и одговорност“ (Пешикан, 2012: 6). Године 1989. на највишем државном нивоу, уз присуство тадашњег председника Сједињених Америчких Држава и гувернера држава, одржан је самит на коме су одређени циљеви за унапређење школа, из којих су касније произашла документа *Циљеви 2000: Закон о образовању у Америци* (Goals 2000: Educate America Act) и *Закон о унапређивању америчких школа* (Improving America's Schools Act, 1994). Након описа стања америчког школства и сагласности око основних недостатака, кренуло се у доношење и примену стандарда.

У стандардима који су донети да би се побољшала ефикасност школства ради економског и информатичког напретка друштва отворило се питање статуса такозваних непрофитабилних, то јест уметничких и културолошких дисциплина. На први поглед, одговор је морао бити неповољан по њих: све што не може да се функционализује постаје на неки начин сувишно, своди се на додатак и украс. Тако гледано, разумљиво је зашто се у нашим стандардима за Српски језик, у одељку који се односи на читање, упоредо са књижевним текстовима, истиче потреба да ученик зна да чита табеле, разне нелинеарне текстове, уз образложење – често истицано на скуповима на којима се дискутовало о стандардима – да ученици треба да знају да читају распоред часова (као да је то икада, код било ког детета, био проблем, па би требало да добије посебан статус у стандардима, али зато посебан статус нема роман за децу, на пример), редове летења, курсне листе итд. Није некорисно да дете то све зна, само је питање где, када и како се уче ови садржаји, а још је веће питање да ли овако конципована настава читања уопште спада у наставу матерњег језика и књижевности, и тако оптерећује ионако разнородне садржаје. То, практично, може да значи само једно – да се на уштрб неке друге области обрађују ови садржаји. Колико нам се чини, за творце стандарда, област од које треба одузети јесте књижевност, а

по њеној позицији (стоји на крају) могли бисмо да кажемо да се не схвата ни њена права улога: у стандардима за предмет Српски језик могла је и књижевност да се нађе на првом месту, јер и на књижевном тексту ученици упознају различите граматичке и правописне категорије, а изражавање на основу текста је тема у настави говорне културе.

С друге стране, у друштвима која су схватила да култура, богатећи човека, развија његову иницијативу, моћ предвиђања, самим тим и његове радне способности – културолошки и уметнички предмети имају сасвим другачији положај. Ако и може да се говори о функционализацији, она је овде индиректна и посредна и не поништава сложеност човекове личности.

Полазећи од природе стандарда донетих у Сједињеним Америчким Државама, Ана Пешикан тумачи њихов прави циљ: подизање образовног нивоа ради економског и технолошког развоја земље. Да би се то остварило, било је неопходно да се поставе минимални стандарди, оличени у слогану „ниједно дете не сме да заостаје“ или, другачије речено, да ниједно дете не сме да не буде тестирано. Ако ниједно дете не сме да заостане, да ли то значи (што би једино имало сврхе) да свако дете мора да постигне најминималнији ниво стандарда? Ако оставимо по страни питање да ли *свако дете* подразумева и децу у оквиру инклузивног образовања (јер су и она у редовној настави), поставља се питање према којем или каквом детету су прављени стандарди. Да ли су креирани за просечно дете, с тим да исподпросечно мора да задовољи оне на основном нивоу, а изнадпросечно оне на напредном? Ако је тако, онда се стандарди на сва три нивоа односе на просечног ученика који себи поставља уобичајене, мање или веће, захтеве. Такав приступ можда подразумева и сама реч *стандард*. Она се дефинише као „свака законом утврђена мера, нешто што важи као узор или образац“ (Вујаклија, 1980: 869). Деца која

имају тешкоће у учењу или изразито радозна-ла деца (да не говорим о талентованој) не могу бити обухваћена овим стандардима, што доводи до одређених последица: не само да просечна деца треба да трпе због исподпросечене него се у тежњи да се што више реализују стандарди за постављају најбољи ученици или се бар системски не негују њихове могућности. Гледано тако, са становишта књижевности, за млађи школски узраст постојећи стандарди за напредни ниво у српском образовном систему једва да задовољавају критеријум за основни ниво.

У наставку анализе Ана Пешикан наводи неколико битних критичких замерки на концепцију и примену стандарда, које су се издвојиле и у стручним анализама у Сједињеним Америчким Државама, и објашњава их:

1. Сужавање наставног плана и програма само на оно што се тестира;
2. Учење за тест;
3. Депрофесионализација наставничког позива;
4. Уместо подизања постигнућа, снижавање стандарда;
5. Стандардизовани тестови нису добар начин провере ученика и њихових постигнућа;
6. Реформа је мало утицала на ученичка постигнућа;
7. Мали утицај на смањивање разлика у постигнућу између ученика из малих социокултурних и економских група;
8. Тестирање наметнуто школама смањује њихову образовну ефикасност, не повећава је;
9. Пренос економских модела у образовање (Видети више у: Пешикан, 2012: 10–13).

У наставку текста Ана Пешикан прави две битне разлике. Прва је одвојеност стандарда и стандардизације. Стандарди се односе на ниво квалитета, а стандардизација је последица по-

стављања стандарда и води бирократизацији покушаја да се унапреди учење, води униформисању програма, уџбеника и начина тестирања. Друга разлика је можда још битнија, мада се не може у потпуности одвојити од прве:

Једно је да ли су нам стандарди циљ реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су они инструмент за његово прављење. У првом случају, стандарди су главни извор за прављење курикулума (планирање креће са постављањем стандарда) и директно из њих се извлаче главне идеје курикулума. У другом случају, они су алатка, средство, а не полазна тачка, и из њих се не изводе централне организујуће идеје и идеологија одређеног курикулума (Пешикан, 2012: 14).

При крају свог рада, који представља заговарање да се у нашем образовном систему избегну упрошћавања и грешке у постављању и примени стандарда које су амерички теоретичари већ уочили, Ана Пешикан се опредељује, бар тако произлази из закључка њеног текста, за примену стандарда као инструмента за унапређивање образовања. Из тога произлази да су стандарди инструмент за проверу постигнућа на основу постојећих програма, а не основа за прављење нових програма. Зато није добро да се конципију тако да сужавају програме.

Циљ наставе књижевности се постиже укупном наставом књижевности, али тешко да се може измерити стандардима. Логично је да разноврсност, а то значи и богатство жанрова, може довести до јаче везаности за књигу, за литературу, али исто тако љубав према књижевности није баш могуће измерити као знање. Мада су љубав и знање у некој врсти међусобног оснаживања. Надамо се да напор наставника да задовољи стандарде неће ићи на уштрб његових подстицаја да развија љубав према књижевности код својих ученика. Оних подстицаја који не да су тешко мерљиви него су немерљиви. Јер постоји реална опасност да све што није обух-

ваћено стандардима, или не може да се измери, буде занемарено у наставном процесу. Тиме је штета за наставу књижевности већа од користи.

Ако поједине области наставних предмета или делови тих области не могу да се мере уобичајеним стандардима, онда их тим стандардима не треба ни мерити јер ће резултати бити уопштени, односно небитни. За сложене уметничке области, у које спада и књижевност, где је битније разумевање од усвајања простих чињеница, треба проналазити осетљивије и примереније

инструменте. То није лак и краткотрајан посао, али њиме се једино поштује природа књижевноуметничког текста. Такво усмерење је једино вредно труда и не банализује оно што ученик треба да зна о уметности.

Разматрања природе стандарда и њихова примена у Републици Србији су тек на почетку и могућност да овде прича крене у различитим правцима остаје отворена.

Литература

- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон српских речи и израза* (допуњено, проширено и редиговано III издање). Београд: Просвета.
- Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (српски језик).
- Пешикан, А. (2012). Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања. *Иновације у настави*, 1, 5-21.
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004). *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, LIII, 10, Београд.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005). *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, LIV, 1, Београд.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006). *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, LV, 3, Београд.
- http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrayvoni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf књижевне

Summary

Bringing standards for the end of the first cycle of primary education significantly influences the complete teaching process. In this paper, we are researching nature of standards: the question is whether they are the aim of the reform and intention to improve state in education or whether they are an instrument for this state to be observed and improved. Introducing standards opened the questions of their relation towards curricula. Achievement standards for Serbian language are in question, and they are analyzed in detail at all three levels. Their analysis showed that they are general, undefined and that they are significantly shorter than the exiting curricula. Their application in teaching praxis may lead to decreasing of the students' knowledge, that a teacher teaches only what is necessary for the final testing of students. In the paper, we are particularly focused on the Literature standards and their inability to "catch" the real nature of art-literature texts: for complex art fields, and literature is a part of them, and for which understanding is more important than adoption of pure facts, so this is why more sensitive and applicable instruments should be searched.

Key words: Serbian, Literature teaching, literary text, literary-theoretical terms, achievement standards.

Рад примљен: 20. 01. 2012.

Рад прихваћен: 25. 01. 2014.

Александра Максимовић¹**Висока школа струковних студија за васпитаче, Шабац****Кратки
научни прилог**

Однос између циљева васпитања и образовања и евалуације исхода



Резиме: Циљ овог рада јесте да прикажемо различите односе који постоје између постављених циљева васпитања и образовања, дефинисаних као знања, вештачких и других особина личности којима треба тежити у развоју ученика у васпитно-образовном процесу, и евалуације исхода тог процеса. Анализом садржаја циљева и контекста у којем се одређују циљеви васпитања и образовања отворимо питање на који начин се могу евалуирати дефинисани циљеви, који су инструменти појединачни за евалуацију исхода, да ли су инструменти којима меримо исходе у складу са природом постављеног циља. Резултати анализе показују да начин евалуације исхода васпитно-образовног процеса значајно зависи и од тога како су циљеви одређени. Тако, када се у дефинисању циљева васпитања и образовања одреди као најзначајније усвајање чињеничног знања, евалуација ће се односити на вештачких меморисања и репродукције. Када се као циљ постави развој личности која се доживотно образује, тада је евалуација усмерена на вештачких трајања за информацијама, спремношћу за сарадњу са другима и сл. Једна од импликација резултата ове анализе јесте потреба креирања инструмената за адекватну евалуацију постојећих ученика, усклађених са карактеристикама процеса учења, као и коришћење различитих извора информација и средстава приликом процене постојећих ученика.

Кључне речи: циљеви васпитања и образовања, исходи, евалуација.

Увод

У овом раду полазимо од претпоставке о значају проучавања односа између циља и исхода образовања за дубље разумевање и унапређење савремене педагошке теорије и праксе. Питање које сматрамо посебно значајним јесте усаглашеност природе постављеног циља и избор ин-

струмента евалуације, адекватност инструмената које користимо за евалуацију у односу на постављене циљеве, колико су дефинисани циљеви мерљиви коришћеним инструментима.

У зависности од тога како схватамо развој и могућности утицаја образовног процеса на развој, од приступа питањима знања и учења, зависиће и наше виђење образовних циљева и исхода. Уколико циљеве образовања видимо

¹ aleksandramaksimovic82@gmail.com

кроз превасходно стицање чињеничког, концептуалног знања, начини на које ћемо евалуирати та сазнања јесу углавном везани за проверавање способности меморисања и репродукције. Ако за циљ образовања одредимо развој одређених вештина, тада ћемо постављени циљ проценити на основу могућности детета да самостално обави одређену вештину. Уколико тежимо стицању структуралних знања у образовању, тада ће евалуација образовних исхода бити везана за утврђивање експерименталног начина мишљења, пробабилистичког мишљења, историјског мишљења.

Повезаност постављених циљева образовања и успешне евалуације образовних постигнућа анализирао је и Ивић (1992) пратећи проблем исхода образовања са становишта теорија менталног развоја. Истичући оригиналност теорије Виготског, да се когнитивни развој детета поспешује кроз школско учење, Ивић (1992: 17) наглашава импликације за евалуацију образовних резултата. Неке од могућности за евалуацију, које се отварају променом приступа образовању, јесу: уграђивање инструменталних и процедуралних знања у батерије за евалуацију, увођење индикатора структурираности, интегрисаност концептуалног знања... Ивић (1992: 17) истиче да је за успешну евалуацију нужно развити нове и другачије инструменте којима се проверавају образовни исходи. Оваква размишљања и преиспитивања евалуације воде нас до питања о општим циљевима евалуације: уместо на констатације индивидуалних и групних разлика у постигнућима нове парадигме, евалуације би биле више усмерене на функцију фидбека (feedback), који би омогућавао коректуре општег процеса подучавања, инструкција и учења и прављења посебних интервенција у инструкцијама за групе и појединце.

Ивић (1992) анализира и приступ евалуацији образовних постигнућа, приказан у Пијажеовој теорији. Представљајући укратко сушти-

ну Пијажеове концепције интелектуалног развоја, Ивић (1992: 23) пише да је кључна Пијажеова мисао о педагошким проблемима да разумети управо значи открити или направити реконструкцију процеса поновног откривања. Однос когнитивних структура и садржаја знања игра велику улогу у Пијажеовој концепцији. Оно што је кључно за разумевање процеса школског учења и његовог утицаја на когнитивни развој јесте узајамно деловање тих конкретних облика когнитивног понашања – стратегија и процедура решавања задатака и општијих понашања, какве су операције. Когнитивне операције су оно са чим ученик улази у ново учење, а конкретне стратегије и процедуре – од домена и задатака зависна когнитивна понашања – повратно утичу на генерализацију менталних операција, њихову координацију и повезивање у сложеније стање. Из овакве анализе односа когнитивних структура и садржаја знања јављају се различите импликације за процес евалуације: обогаћивање батерија за евалуацију типовима задатака чије се структуралне карактеристике, развојни нивои и интелектуални захтеви добро познају; нов приступ трансферу знања – трансфер је могућ тамо где постоје структуралне сродности интелектуалних задатака и тамо где су процеси учења довољно варијанти садржаја који почињају на истој когнитивној структури; идентификовање квалитативних преокрета у процесу стицања знања. Како Пијаже разликује две врсте постигнућа – успех (практични) и разумевање – јављају се и нове импликације за наставну праксу: батерије за евалуацију исхода образовања треба да садрже две категорије постигнућа: практична знања и концептуална знања, а задаци којима се испитује разумевање су кључни за дефинисање квалитативних нивоа развоја знања.

Нагласимо импликације ових концепата на процес евалуације образовних резултата:

а) системи евалуације који лишавају испитанике било каквих средстава, као спољашњих

ослонаца, могу се подврћи критичкој анализи са становишта процеса учења и решавања проблема у реалном окружењу. Ако ученици и током процеса учења и током процеса решавања проблема у реалном животу користе различита оруђа и помагала, онда лишавање испитаника тих средстава у току тестирања може да умањи прогностичку вредност такве евалуације,

б) садржај евалуације треба да буде обогаћен идејама о аломорфном развоју – способност испитаника да користе различите инструменте, различите изворе информација, способност стварања банке података и личне документације,

в) техничке евалуације уместо папир/оловка треба да буду модификоване да у току евалуације ученицима буде дозвољена употреба различитих помоћних средстава – евалуира се способност употребе тих помагала, мање се испитује способност памћења, а више способност мишљења, тј. решавања проблема уз помоћ различитих помоћних средстава (инструмената, апарата, компјутера, банака података...), тежиште евалуације би се померило у том смеру, што отвара питање колико су значајна спољашња средства у целовитом решавању проблема (Ивић, 1992: 12).

Повезаност дефинисаних циљева васпитања и образовања и евалуације исхода

Проблем истраживања циљева образовања у савременом друштву Јована Милутиновић изразила је у облику питања: да ли теорије васпитања које су доминирале током XX века могу одговорити на промењене околности савременог света? У овом питању налази се и дилема везана за исходе образовног процеса – колика је ефикасност доминантних теорија васпитања XX века у дефинисању нове улоге образовања (Милутиновић, 2008: 25). Ненадић наглашава да је „Постани онај који јеси“ стара идеја

образовања, којој се европско образовање мора вратити у условима глобализације јер су све друге идеје (идеја „грађанског образовања“, идеја „национализације културе“) у новим условима престале „давати плодове“ (Ненадић, 2007: 192). Истовремено, образовање је схваћено и као *ио-ишеницијал*. Важно је не само оно што већ можемо него и оно што тек треба да будемо, не само оно што знамо него и оно што јесмо (Асман, 2002: 9). Оваквим приступом целокупном образовању мења се и перцепција образовних циљева у односу на традиционалну концепцију. Комплексне глобалне промене рефлектују се на образовне циљеве, те бројни аутори указују на међусобну условљеност демократије и образовања. При одређењу образовних циљева често се у први план истичу бројне карактеристике савременог (и будућег) друштва и промењене људске потребе и аспирације (Грандић, 2008: 282).

Са оваквим очекивањима од школе, поставља се питање како ћемо одредити шта је то што ученици треба да знају, чему тежимо образовањем? Госпође Шарановић Божановић и Милановић Наход пишу да општи циљ образовања, са којим су сагласни теоретичари и практичари, јесте развој сазнања. Анализа постојећих истраживања показује да постоји усредсређеност истраживања на развој способности сазнавања као циља образовања, и то на способности ученика да разумеју свет, да успешно решавају проблеме и да усвоје разноврсна значења из те интеракције (Шарановић Божановић, Милановић Наход, 2002: 66). Циљеви образовања и задаци који из њих произлазе везују се за различите вредности или претпоставке на којима се темеље промишљања пожељне личности у пожељном друштву (Грандић, 2008: 380). У модерном друштву једна од значајних вредности јесте интеркултуралност образовања. Интеркултурално образовање схваћено је као општи политички циљ Европе. Овакав приступ циљу васпитно-образовног процеса наглашава учење путем разлика, учење путем проблема и контроверзи

и интерактивно учење. Интеркултурално образовање сагледано је у контексту учења путем разлика и односи се на обогаћивање мењањем идентитета и понашања појединаца кроз процес очувања разноликости у интеркултуралној средини (Гојков, 2008: 1904). Ако прихватимо став по коме је данашње друштво *друштво знања*, тиме прихватимо и нове modele циљева образовања. Све сложенији поступци учења и управљања знањем налазе своје место у одређењу циља образовања. Заговорници концепта друштва знања истичу да у друштву које учи, поред повећања захтева у односу на знање, повећавају се и могућности адекватног одговарања на такве захтеве, потребне су различите компетенције појединаца који ступају у интеракцију. Наглашава се да се поред теоријских, практичних и друштвених подразумевају и когнитивне компетенције – односе се на капацитете за учење и решавање проблема (Мирков, 2008: 358). Данас доминантна филозофија доживотног учења умногоме одређује и циљеве образовања. Перманентно образовање види се и као нужан услов за успешну транзицију према друштву знања и обнови демократије (Грандић, 2008: 381). Чврста веза између друштва знања и демократије илустрована је круцијалном улогом коју знање има у демократском животу и способностима образованих грађана да практикују обавезе и одговорности у јавној сфери, да практикују властита права на слободно преиспитивање одлука јавних ауторитета. Главни циљ доживотног образовања треба да се састоји у томе да омогући солидарност међу људима, међу народима, међу државама. Предуслови за доживотно образовање постављају се у току обавезног школовања. Оно мора да помогне ученицима да се оспособе за многоструке улоге и сналажење у каснијем животу (Милутиновић, 2008: 45). У данашњем друштву подстиче се истраживачки оријентисани приступ у изграђивању знања. У вези са тим јесте и идеја о образовним циљевима који морају одговорити на нова очекивања друштва

– те и сами морају бити конструктивистички, у настајању, флексибилни и отворени.

Младен Вилотијевић (2004: 250) представља однос циљева и евалуације у времену промена наглашавајући да традиционалном раду одговара традиционално вредновање, а савременом васпитно-образовном процесу одговара нова концепција вредновања. Један од основних узрока ове промене јесте чињеница да се у савременом образовању мења улога два основна чиниоца васпитно-образовног процеса јер се васпитно-образовни процес усмерава на ученика – ученик постаје средиште васпитања и образовања, из пасивног он прелази у активан положај. Ова промена у учioniци одсликава промену филозофије образовања, која је очигледна и у промењеном приступу постављању циљева као слике жељене будућности. Вилотијевић (2004: 252) истиче и да савремени приступ евалуацији мора обухватати више димензија од једноставне провере запамћених чињеница. Неке од компоненти процеса евалуације образовних исхода јесу: знање под којим се подразумева усвојеност чињеница у логичној узрочно-последичној повезаности и из тога изведене генерализације; мотивација (потребе, жеље, интересовања) као унутрашња погонска снага која ученика подстиче да се труди да би остварио неки циљ; способности под којима се подразумева извршена могућност појединца да изведе телесне и менталне операције са ваљаним исходом; радне навике схваћене као овладавање одређеним радњама тако да се, мање или више, могу аутоматски изводити без значајнијег учешћа свести; објективне околности (социокултурни статус породице из које потиче ученик, породични услови и односи, однос родитеља према деци).

У вези са перманентним образовањем, доживотним учењем, као једним од циљева образовног процеса јесте и ситуација да ученик преузима иницијативу у евалуацији наученог. Уколико прихватимо концепцију образовања у којој

самообразовање заузима значајно место, тада улога ученика постаје, уз одређивање циљева наученог, откривање извора знања, одабир стратегија учења и евалуација наученог. У овој ситуацији ученик одлучује сам како ће учити и како и када ће проценити резултате свог рада. Овакав приступ процесу евалуације у складу је са развијањем аутономије као циља образовног процеса. Оваквим приступом образовању добијамо другачији квалитет евалуације – ученици су свесни промена до којих долази у процесу учења, препознају и разумеју те промене. Улога наставника изузетно је важна у овом виду евалуације и захтева другачије и бројније вештине у односу на традиционалну проверу знања. Способност за личну процену знања и умења повећава ниво мотивације са којом се приступа задацима, па у том смислу можемо очекивати да ће, при оваквом начину евалуације, и степен остварености постављених образовних циљева бити виши у односу на класични приступ вредновању (Шпановић, Ђукић, 2008: 196).

Истраживање које је обављено у сарадњи између Института за педагошка истраживања и Универзитета из Аризоне показало је да се квалитативним приступом евалуацији исхода превазилазе многа ограничења класичних квантитативних начина евалуације. Овим истраживањем указано је на неопходност уважавања другачијих способности, различитих врста интелигенције (основа је био Гарднеров модел мултипле интелигенције) приликом евалуације исхода образовања. Уколико се вреднује нпр. општа способност интелигенције, овим истраживањем је доказано да се мора имати у виду да су деца натпросечна обично у једној области, а понекад и у областима различитих интелигенција. Квалитативни приступ, уз коришћење детаљних протокола за посматрање процеса решавања проблема у областима различитих интелигенција, превазилази класична ограничења квантитативних показатеља опште интелигенције на класичним тестовима (Шефер, 2002: 88).

Овако евалуација исхода образовања постаје индивидуализована јер се исходи процењују у зависности од општих способности детета. Њихов успех ће тако бити вреднован у складу са њиховим могућностима из области која се процењује. Тако се поштује демократичност, уважавају се различитости и приступ квалитетном образовању за све. Последица оваквог схватања јесте и евалуација исхода образовања виђена као процес (у различитим тренуцима деца постижу различите циљеве). Притом се ученици стално подстичу у даљем развоју и тиме се и постављени циљеви све ближе остварују. Процесном евалуацијом се истовремено вреднује оствареност образовних циљева, али се и боље упознаје сваки ученик, његове тренутне могућности и, што је још важније, потенцијали за даљи развој.

Евалуација као подршка остварењу циља

Процена и вредновање постигнућа ученика интегрални су делови васпитно-образовног система. Овом проценом прати се реализација постављених циљева у образовном систему, као и лични развој и напредак сваког ученика. Ипак, Брунер (1976: 300) наглашава да модел вредновања постигнућа утиче на доживљај смисла и сврхе учења код ученика. Уколико је нагласак процене на неважним појединостима градива, узрокују се несистематичност наставника и „бубање“ ученика. Али Брунер (1976: 302) истовремено истиче да процена постигнућа ученика може бити и подршка за побољшање курикулума и наставе. Без обзира на то да ли су у питању тестови објективног типа, да ли се састоје од питања са вишеструким избором или су задаци есејског типа, основно је приликом израде инструмента процене ставити нагласак на разумевање ширих начела градива. Брунер истиче да, чак и када се испитује познавање појединости, наставник увек може од ученика да захтева разумевање природе везе која обједињује

такве појединости. Стога је потребно изградити испитне задатке у којима је стављен нагласак на разумевање суштинских начела. Наиме, на тај начин остварује се превасходни циљ сваког чина учења – да научено градиво послужи и у будућности (Брунер, 1976: 290).

На крају, нагласимо да се са променама у друштву мењају и очекивања и циљеви васпитања и образовања и начини провере њихове остварености. Од дефинисаних циљева образовања у великој мери зависи и начин евалу-

ације резултата процеса образовања. Уколико се циљевима дефинише као најважније усвајање декларативних знања, евалуација ће се односити пре свега на способност меморисања и репродукције. Са друге стране, ако се као циљ образовања види развој аутономне личности која се доживотно образује, тада ће се процес евалуације усмерити на способност за самостално и заједничко трагање за изворима информација, способност за тимски рад и сарадњу и сл.

Литература:

- Асман, А. (2002). *Рад на националном ђаћењу*. Београд: Библиотека XX век.
- Брунер, Џ. (1976). Процес образовања. *Педагогија*, 2–3, 275–321.
- Вилотијевић, М. (2004). Од традиционалног ка комплексном вредновању. У: *Југословенска педагогија друје ђоловине 20. века* (245–254). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета; Ужице: Учитељски факултет.
- Гојков, Г. (2008). Од „друштва знања“ ка „друштву образовања“ (европски оквири компатибилности образовних стандарда). *Педагошка стварност*, 9–10, 1092–1094.
- Грандић, Р. (2008). Циљеви образовања у педагошким теоријама 20. века. *Педагошка стварност*, 3–4, 378–384.
- Ивић, И. (1992). Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања. *Психологија*, 3–4, 7–35.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у свейлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Мирков, С. (2008). Положај ученика у друштву знања – импликације конструктивистичких схватања о учењу. *Педагогија*, 3, 357–374.
- Ненадић, М. (2007). Криза идеје образовања и европски интеграциони процеси. *Педагогија*, 2, 192–205.
- Шарановић Божановић, Н. и Милановић Наход, С. (2002). Знање и наставни програм. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 65–78.
- Шефер, Ј. (2002). Један модел за развијање курикулума и евалуацију ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 79–95.
- Шпановић, С. и Ђукић, М. (2008). Улога уџбеника у подстицању самоусмереног учења. *Педагогија*, 2, 194–204.

Summary

The aim of this paper is to show different relations, which exist between stated aims of pedagogical work and education, defined as knowledge, skills, and other personality traits, which should be achieved in development of students in pedagogical-educational process and evaluation of outcomes of this process. Analysis of the contents of aims and context in which aims of pedagogical and educational work are determined, we are opening the question about the ways in which the defined aims can be evaluated, which instruments are needed for measuring outcomes, whether the instruments for measuring outcomes are in accordance with nature of the stated aim. Results of the analysis show that the procedure of evaluation and outcome of the teaching process are conditioned by the ways in which aims are determined. So, when defining aims of pedagogical and educational work, factual knowledge is determined as the most significant, evaluation will refer to the abilities of memorization and reproduction. When the aim is life-long education of a person, then evaluation is directed to abilities of searching for information, readiness for cooperation, etc. One of the implications of the results of this analysis is the need for creating instruments for adequate evaluation of students' achievement, in accordance with the characteristics of the process of learning, as well as using different sources of information and means during estimation of students' achievements.

Key words: aims of education and pedagogical work, outcomes, evaluation.

Кратки
научни прилог

Марина Илић¹

Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Ужицу



**Педагошке импликације
Пијажеове теорије
интелектуалног развоја
за наставу и учење**

Резиме: У раду се анализира Пијажеова теорија интелектуалног развоја и њене импликације за образовну праксу. Пијаже је заговарао тезу о постојању четири стадијума у интелектуалном развоју указујући на доспелост и ограничења у интелектуалном функционисању деце, која су у основи сваког стадијума. Пијажеова схватања о стадијумима у интелектуалном развоју, односу развоја и учења, представљају остварење и факторима који детерминишу интелектуални развој, представљају важну теоријску основу за извођење многих значајних импликација за праксу. Сумирајући различите импликације Пијажеове теорије интелектуалног развоја, могу се исцртавати следећи принципи важни за унапређивање наставе и учења: (а) деца активно конструишу знање; (б) у различитим периодима деца квалитативно различито мисле; (в) социјална интеракција доприноси интелектуалном развоју; (г) интелектуални развој се тради на основу преходне, постојеће знања; (д) асистирајући мишљење се тради на конкретном искуству; (е) деца најбоље уче експериментисањем и изражавањем и (ж) деца треба да уче у складу са својственим интелектуалним развојем. Иако корисан оквир за унапређивање образовне праксе, Пијажеова теорија интелектуалног развоја често није комбинована образовној пракси.

Кључне речи: стадијуми интелектуалног развоја, однос развоја и учења, педагошке импликације.

Увод

Пијажеова теорија интелектуалног развоја је један од најрелевантнијих теоријских оквира за разумевање и истраживање интелектуалног развоја ученика. Циљ овог рада су приказ и анализа једног броја Пијажеових теоријских схватања, значајних за извођење педагошких импликација за унапређивање процеса наставе

и учења. Од Пијажеовог рада до данашњих дана многи аутори су настојали да Пијажеову теорију интелектуалног развоја приближе образовној пракси. Једни су у тим настојањима остајали на теоријском нивоу (на пример, Микалачки-Бриски, 1989), док су други развијали разноврсне програме и пројекте ради примене Пијажеових схватања у образовној пракси (на пример, Adey, 1999). Сматрајући да су оба приступа важна, а ради извођења принципа за унапређивање

¹ marinailic@hotmail.rs

вање наставе и процеса учења и објективнијег сагледавања могућности примене Пијажеове теорије на поље наставе и учења, најпре ћемо разматрати педагошке импликације изведене из Пијажеових схватања релевантних за процес учења и наставе, истовремено указујући на један број практичних покушаја примене Пијажеових схватања на образовну праксу. У теорију интелектуалног развоја Пијаже је увео велики број појмова без чијег разумевања је немогуће разматрање његове теорије. За потребе даље дискусије издвојићемо следеће основне термине и њихова значења: организација, адаптација, асимилација, акомодација, схема и равнотежа.

Пијаже (1968) је издвојио два општа принципа функционисања заједничка свим врстама – организацију и адаптацију. Из таквог схватања произашао је Пијажеов постулат да интелигенција садржи две „функционалне инваријанте“: организацију и адаптацију. У контексту интелектуалног функционисања људи организација има значење уређивања, комбиновања и реорганизовања мисли, знања и понашања у кохерентне системе (Woolfolk-Hoy, 2005). Људи показују тенденцију да организују своје процесе мишљења у психолошке структуре које представљају њихове системе за разумевање и интеракцију са светом. Те психолошке структуре Пијаже је означио термином схеме. Схеме су „организовани системи акција и мисли који нам омогућују да ментално представљамо или 'мислимо о' догађајима у нашем свету“ (Woolfolk-Hoy, 2005: 32). Пошто схеме одражавају ниво разумевања детета, може се говорити о различитим врстама схема (на пример, моторне, реперезентационе схеме).

Друга тенденција својствена свим врстама је адаптација, у значењу тежње сваког организма да се прилагођава средини у којој живи (Пијаже, 1968). Мењање ствари из средине, како би биле интегрисане у постојеће структуре, Пијаже је означио као асимилацију, док сам поступак при-

лагођавања организма спољашњим стварима представља акомодацију. На психолошком плану, асимилација се односи на покушаје детета да укључи нове стимулусе из окружења у постојеће когнитивне схеме, док је акомодација процес мењања постојећих схема под утицајем спољашњих стимулуса.

Неизоставни појам у Пијажеовој теорији интелектуалног развоја је равнотежа или еквилибријум (Пијаже, 1968). Појам „равнотежа“ у Пијажеовом систему има значење релативне равнотеже између активности особе и њене средине. Сваки стадијум представља посебан облик равнотеже, а интелектуални развој се креће у правцу све веће уравнотежености (Пијаже и Инхелдер, 1996). Интелигенција као најразвијенија ментална организација и адаптација људи и формалне операције као највиши степен интелектуалног развоја теже крајњем и највишем облику равнотеже (Пијаже, 1968).

Пијажеови стадијуми интелектуалног развоја

Пијаже (Пијаже, 1968; Пијаже и Инхелдер, 1996) је постулирао постојање четири стадијума интелектуалног развоја: сензомоторни стадијум, преоперациони стадијум, стадијум конкретних операција и стадијум формалних операција. Сваки стадијум интелектуалног развоја подразумева одређена достигнућа и ограничења деце у чијој основи се налази заједничка структура која обележава специфичност одређеног стадијума.

Пијажеово схватање о глобалним стадијумима почива на четири претпоставке: (а) претпоставци о хомогености понашања, која означава да сва понашања на одређеном стадијуму имају неке заједничке карактеристике без обзира на садржај размишљања; (б) претпоставци о квалитативној разлици стадијума; (в) претпоставци о истовремености развојних промена,

која означава истовременост одвијања развојних промена у погледу решавања и начина размишљања о проблему и (г) претпоставци о дисконтинуитету, која означава релативно кратак прелазак из једног у други стадијум (Flavell, 1971; према: Бауцал и Степановић, 1999).

Према Пијажеу (Пијаже и Инхелдер, 1996; Пијаже, 2002а), стадијуме интелектуалног развоја карактеришу одређена уопштена својства: инваријантни редоследи јављања, уопштеност, когнитивно реструктурирање, хијерархијска интеграција и универзалност.

Прво, према Пијажеу, редослед јављања стадијума је непроменљив. Управо из разлога што преоперациони стадијум настаје из сензомоторног стадијума, а представља припрему за стадијум конкретних операција, Пијаже је говорио о константном и непроменљивом редоследу јављања стадијума интелектуалног развоја. Друго, сваки стадијум интелектуалног развоја се може описати по врло уопштеним својствима. Тако, на пример, период конкретних операција није само период у коме дете може решити проблем нивоа течности већ је то генерално период када дете схвата концепт конзервације и реверзибилности. Треће, сваки стадијум представља когнитивно реструктурирање тако што каснији стадијуми представљају квалитативно различите начине размишљања. Четврто, сваки стадијум представља хијерархијску интеграцију нижих стадијума у више. Дакле, ранији обрасци мишљења карактеристични за претходни стадијум се не губе, већ су инкорпорирани у више стадијуме. Пето, стадијуми интелектуалног развоја су универзални, тј. сва деца, у свим културама, пролазе кроз исте стадијуме.

Сензомоторни стадијум. Пијаже (Пијаже и Инхелдер, 1996) је указао да је период између рођења и стицања говора обележен изузетним интелектуалним развојем и од пресудног утицаја на каснији интелектуални развој деце. То је стадијум развоја сензомоторне интелигенције

када новорођенче и одојче манипулишу објектима и користе „опажаје и покрете организоване у 'акционе схеме'“ (Пијаже и Инхелдер, 1996: 23). Сензомоторни стадијум започиње рефлексним акцијама бебе и обележен је појавом четири основна процеса: образовањем категорије објекта, простора, узрочности и времена (Пијаже и Инхелдер, 1996). Битна карактеристика и достигнуће детета у овом стадијуму је развој постојаности објекта. То је „уверење да опажена фигура одговара 'нечему' што постоји и даље иако се она више не опажа“ (Пијаже и Инхелдер, 1996: 25). У почетку, за дете објекат постоји само када га види, док касније дете почиње да разуме да објекти постоје и када су сакривени и када их не опажа. Слично образовању објеката, у почетку за бебу постоји толико међусобно некоординисаних простора усмерених ка властитим покретима. Касније, крајем друге године, долази до образовања општег простора код деце „који обухвата посебне просторе и који карактерише међусобне односе објеката обухватајући их у њиховом тоталитету“ (Пијаже и Инхелдер, 1996: 25). Егоцентризам, који се јавља на сензомоторном стадијуму, означава немогућност разликовања себе од спољашњег света. Велико достигнуће на сензомоторном стадијуму представља и способност детета да разликује оно што је специфично за њега од онога што је специфично за спољашњи свет.

Преоперациони стадијум. Битна одлика овог стадијума и велико достигнуће је развој језичких способности и симболичке функције (Пијаже и Инхелдер, 1996). Постоје подаци да дете на узрасту од осамнаест месеци користи у просеку двадесет две речи, док на узрасту од пет година користи у просеку две хиљаде речи (Cook & Cook, 2005). Овај податак и слични налази указују на веома интензиван развој језика код деце у преоперационом периоду у односу на претходни сензомоторни стадијум. Говор пружа деци могућност општења са другима и појаву

мишљења, у правом смислу речи (Пијаже и Инхелдер, 1996).

„Омогућујући субјекту да исприча своје акције, говор му пружа у исти мах могућност да реконструише прошлост, дакле да је дозове у свест и без присуства објеката на које су се односили претходни поступци, и да предвиди будуће акције које још нису извршене, па чак и то да их каткад замени речима, а да их стварно не изврши“ (Пијаже и Инхелдер, 1996: 31).

За Пијажеа (Пијаже и Инхелдер, 1996) симболичка функција је способност представљања (репрезентовања) одсутних објеката или догађаја, чија је карактеристика раздвајање знака или симбола од означених објеката или догађаја. Деца у преоперационој фази користе симболе у игри и у ликовном изражавању. Кук и Кук (Cook & Cook, 2005) наводе пример своје трогодишње ћерке која користи ментална представљања у својим цртежима. Њихова ћерка објашњава да две хоризонталне линије (црна и црвена) у њеном цртежу представљају њену мајку са црном косом и омиљеном црвеном кошуљом. Дакле, иако цртежи деце не морају личити одраслима на стварне објекте, они су доказ појаве менталних представа код деце. Слично томе, у симболичкој игри дете користи један објекат који замењује неки други (на пример, воће представља телефон). Дакле, симболичка игра представља мисаону активност детета. Она је егоцентрична јер не постоји покушај детета да се повинује стварности и симболи које дете ствара су често разумљиви једино самом детету (Пијаже и Инхелдер, 1996). Поред достигнућа, у преоперационом стадијуму, појављују се и ограничења у мишљењу деце попут егоцентризма, центрације и иреверзибилности.

Пијаже (Пијаже и Инхелдер, 1996) користи појам егоцентризам деце у преоперационом стадијуму у значењу немогућности деце да заузму перспективу друге особе, односно да замисле како ствари изгледају када се посматрају из раз-

личитих перспектива. Класична демонстрација егоцентризма деце на овом стадијуму је Пијажеов задатак три планине. У овом задатку дете седи на једном месту у односу на рељефе планина, а лутка на другом, наспрам детета. Експериментатор пита дете како ће планине видети лутка показујући детету фотографије које приказују погледе из различитих перспектива. Предшколска деца обично показују фотографију која показује поглед из њихове перспективе, а не перспективе лутке. Важна одлика мишљења преоперационог детета је да води рачуна о сукцесивним стањима, а занемарује трансформацију онога што опажа (Пијаже и Инхелдер, 1996). У једном огледу Пијаже је показао да деца предшколског узраста не могу да среде слике кретања штапића који пада из вертикалног у хоризонтални положај по редоследу трансформација. Мишљење деце на преоперационом стадијуму карактерише и центрираност у мишљењу, тј. тенденција да се усредсреде на један аспект, уместо да узму у обзир неколико аспеката ситуације и проблема (Пијаже и Инхелдер, 1996). На пример, у задатку са конзервацијом течности деца показују тенденцију да се фокусирају често само на висину, а занемарују ширину посуде. У преоперационом стадијуму деци недостаје реверзибилност у мишљењу која, према Пијажеу, представља одлучујуће обележје преоперационе мисли деце (Пијаже и Инхелдер, 1996). Наиме, да би наше когнитивне структуре биле логичне, оне морају бити реверзибилне. Иреверзибилност се одређује као неспособност деце да узму у обзир низ операција које успостављају почетно стање. Пијаже (Пијаже и Инхелдер, 1996) илуструје иреверзибилност у мишљењу деце следећим примером. Деци се покажу три кугле различите боје (А-Б-Ц) које се крећу кроз једну цев. Од деце се затражи да кажу којим ће се редоследом појављивати кугле на крају цеви. Показало се да деца очекују да ће се куглице појављивати истим редоследом као и на почетку цеви. Међутим, када се цев окрене у супротном смеру,

деца не успевају да предвиде редослед кугли Ц-Б-А. У овом случају не постоји рационална операција код деце већ интуиција. Пијаже даје следеће објашњење: „[...] нормално је што је мисао малог детета у почетку иреверзибилна; посебно, кад та мисао интериоризује опажаје или покрете у облик менталних огледа, ови су готово непокретни и иреверзибилни“ (Пијаже и Инхелдер, 1996: 39).

Стадијум конкретних операција. Трећи стадијум карактерише појава конкретних операција које омогућају детету да изводи операције над објектима путем стварног или замишљеног манипулисања објектима, пре него што је у стању да изводи операције на вербално исказаним хипотезама (Пијаже и Инхелдер, 1996). Децентрација, реверзибилност у мишљењу и конзервација су битне одлике мишљења деце на стадијуму конкретних операција (Пијаже и Инхелдер, 1996). Деца у овом стадијуму показују децентрацију у мишљењу тиме што су у стању да посматрају више аспеката проблема (на пример, висину и ширину посуде). Они се усредсређују на трансформацију у датом проблему (схватајући да је тачан одговор у наливању течности). Што је најважније, деца показују реверзибилност менталних операција (на пример, уколико сипамо течност назад, то је исто). Овакав развој омогућава деци да размишљају о свету помоћу правила логике постепено ослобађајући се интуитивне мисли, карактеристичне за преоперациони стадијум. Деца у стадијуму конкретних операција показују своје логичке способности када решавају инклузију класа и проблем закључивања (Пијаже и Инхелдер, 1996). На пример, деца су у стању да решавају задатке серијације (сврставање предмета у низ по величини), класификовања објеката према више атрибута и да изводе закључке из упоређивања односа међу објектима (проблем транзитивности).

Ограничење у мишљењу деце на овом стадијуму представља егоцентризам у мишљењу,

који се испољава у „неспособности разликовања мисли о стварности од саме стварности“ (Миочиновић, 2002: 127). На пример, дете своје решење неког задатка разуме као једино могуће решење датог проблема. Пијаже (Piaget, 1960) је указивао да се егоцентризам у мишљењу деце, карактеристичан за преоперациони стадијум, може превладати социјалном интеракцијом са вршњацима. То је могуће јер су вршњачки односи у већој или мањој мери уравнотежени и егалитарни у погледу доминантности и моћи. Смањење егоцентризма је неопходан услов развоја равноправних вршњачких односа. Уласком у стадијум конкретних операција, истиче Пијаже, деца постају способна за кооперацију јер почињу да разликују своју перспективу од перспективе других.

„Код млађе деце не успевамо јасно да разликујемо шта је индивидуална активност, а шта сарадња; [...] Кад после тога видимо старију децу, изненађени смо њиховим двојаким напретком: индивидуална концентрација кад дете ради само, а стварна сарадња кад се рад обавља у групи“ (Пијаже и Инхелдер, 1996: 44).

Друго велико ограничење у мишљењу деце на овом стадијуму представља то што је употреба менталних операција уско везана за конкретне објекте, контекст и ситуације (Пијаже и Инхелдер, 1996). Уколико деца нису имала конкретно искуство са контекстом или ситуацијом или уколико објекти нису опипљиви, деца неће бити успешна у коришћењу конкретних операција.

Стадијум формалних операција. Током адолесценције, сматра Пијаже, интелектуални развој достиже пуни потенцијал образовањем формално-оперативних мисли. Хипотетичко-дедуктивно мишљење, апстрактно мишљење, систематично и методично трагање за решењем, пропозиционо мишљење и егоцентризам у мишљењу представљају кључне одлике мишљења адолесцената на стадијуму формалних операција (Миочиновић, 2002; Пијаже

и Инхелдер, 1996). Прво, адолесценти развијају способност да користе хипотетичко-дедуктивно мишљење, да формирају хипотезе и дедукују последице из могућег. Друга важна промена која се дешава на овом стадијуму је појава апстрактног мишљења. Током стадијума формалних операција адолесценти почињу да размишљају о апстрактним појмовима попут истине, правде, правичности. Систематично и методично трагање за решењем је важна одлика формално-операционог мишљења адолесцената. Реч је о употреби дедуктивног мишљења како би се систематски манипулисало са неколико променљивих, тестирали ефекти на систематичан начин и изводили исправни закључци. Коришћењем формалних операција адолесценти почињу да разматрају све променљиве и могуће комбинације, а онда тестирају сваки фактор задржавајући остале факторе константним како би извели исправан закључак. Важно достигнуће у стадијуму формалних операција представља и пропозиционо мишљење. Адолесценти постају способни да ментално оперишу вербално исказаним хипотезама. На пример, они су у стању да разумеју да су искази „или р или не р“ увек тачни, док су искази „р и не р“ увек нетачни. Егоцентризам у мишљењу адолесцената означава немогућност да се направи разлика између мишљења других, због претежне усмерености на сопствено мишљење. Издвајају се две посебне форме егocентризма код адолесцената. Пијаже (Пијаже и Инхелдер, 1996) је приметио да се егocентризам адолесцената испољава у извесној врсти месијанизма. Прва форма егocентризма је означена појмом имагинарна публика. Адолесцент, због усмерености на сопствено мишљење, почиње да верује да су и остали заокупљени његовим изгледом и понашањем. Други тип егocентризма код адолесцената је познат као лична фабула. Адолесценти су склони да верују да су њихове апстрактне мисли јединствене и нове. За превазилажење егocентризма код адолесцената од пресудног значаја су вршњаци и

запослење (Пијаже и Инхелдер, 1996). Кроз интеракцију са вршњацима адолесцент проверава своје теорије, њихова ограничења и предности, док кроз рад премोшћује јаз који постоји између реалног и идеалног.

Пијажеово схватање односа развоја и учења

Пијаже (Пијаже, 2002а) сматра да је развој спонтани процес повезан са целокупним процесом ембриогенезе, док је учење процес који изазивају спољне околности. Према Пијажеу, „развој је суштински процес и сваки елемент учења јавља се пре као функција целокупног развоја, но као елемент који објашњава развој“ (Пијаже, 2002а: 171). Јасно је да је за Пијажеа учење подређено интелектуалном развоју, тј. развој одређује могућности и поставља границе учења. Ако интелектуални развој усмерава и одређује процес учења, да ли је обрнута ситуација могућа? Да ли је могуће да учење доприноси и подстиче интелектуални развој? Једна од реакција на Пијажеово схватање односа развоја и учења је покушај Пијажеовог колеге Смедслунда да докаже да је могуће убрзати развој конзервације тежине (Пијаже, 2002а). Током својих експеримената Смедслунг је постигао да петогодишњаци и шестогодишњаци почну да уопштавају да је тежина конзервисана када се куглица трансформише у различит облик. Касније, Пијаже је кориговао свој став на основу налаза до којих је дошао са сарадником Инхелдер указујући да је учење логичко-математичких структура могуће само под условом да структура којом желимо да обучимо дете буде подржана једноставнијим логичко-математичким структурама. Други Пијажеов закључак је да је асимилација основна веза укључена у однос развоја и учења. Дакле, иако Пијаже примат даје развоју, јасно је да истиче дете као активног учесника у процесу учења

сматрајући да се ново учење догађа када је дете у интеракцији са средином и вршњацима.

Пијаже је оштро критиковао традиционално образовање и наставу сматрајући да се педагогија више бави технологијом наставе, а мање разумевањем интелектуалног развоја детета (Миочиновић, 2002). Као главне недостатке традиционалне наставе Пијаже је издвојио: пасивност ученика, недостатак експериментисања и истраживања ученика и недостатак креативних метода наставе. Његови погледи на однос учења и развоја имали су значајне импликације по образовну праксу, чему ће посебна пажња бити посвећена у наставку рада.

Педагошке импликације

Пијажеове теорије интелектуалног развоја

Многи аутори инспирисани Пијажеовим радом настојали су да изведу педагошке импликације из његових схватања о интелектуалном развоју код деце (на пример, Елкинд, 2002ц; Колберг, 2000; Микалачки-Бриски, 1989; Нешић, 2011; Webb, 1980, Woolfolk-Hoy, 2005). Пијаже се, упркос критичном ставу према традиционалном образовању и настави, није бавио педагошким импликацијама. Међутим, веровао је да својим теоријским и емпиријским радом пружа доказе за употребу креативних метода у образовној пракси (Миочиновић, 2002). Ради систематичности излагања, педагошке импликације Пијажеове теорије интелектуалног развоја биће организоване у неколико тема: педагошке импликације произашле из Пијажеових схватања о стадијумима у интелектуалном развоју, педагошке импликације произашле из Пијажеових схватања односа учења и развоја, педагошке импликације изведене из Пијажеове представе о детету и педагошке импликације које произлазе из Пијажеових схватања о факторима који детерминишу интелектуални развој.

Педагошке импликације изведене из Пијажеових схватања о стадијумима интелектуалног развоја. Пијажеова схватања о стадијумима у интелектуалном развоју обликовала су многе смернице за образовну праксу. Познавање Пијажеових стадијума помаже практичарима да разумеју интелектуални развој својих ученика и да планирају одговарајуће активности којима би активирали ученике (Ojose, 2008; Reedal, 2010; Simatwa, 2010; Woolfolk-Hoy, 2005). Многи аутори су настојали да на темељу Пијажеових схватања о стадијумима интелектуалног развоја изведу препоруке за праксу. На пример, Анита Вулфолк-Хој (Woolfolk-Hoy, 2005) издваја упутства и препоруке за рад са децом на преоперационом стадијуму, стадијуму конкретних и формалних операција. За децу предшколског узраста практичари могу и треба да: (а) користе конкретне реквизите и визуелне материјале; (б) користе кратка и конкретна упутства; (в) избегавају информације које су далеко од искустава деце; (г) развију осетљивост за различита значења која деца придају речима у свакодневној употреби и (д) пруже што више могућности за практично деловање деце. Што се тиче деце на стадијуму конкретних операција, наставници треба да: (а) наставе да користе конкретне реквизите и визуелне материјале; (б) дају могућности ученицима да манипулишу и тестирају објекте; (в) користе кратке приче; (г) користе примере познате деци у објашњењу сложених идеја; (д) стварају ситуације у којима ће подстицати ученике да класификују и групишу објекте у све комплексније нивое; (ђ) користе проблеме који захтевају аналитичко објашњење. За ученике на стадијуму формалних операција Анита Вулфолк-Хој предлаже да наставници: (а) стварају ситуације у којима ће ученици решавати хипотетичка питања и (б) стварају могућности да ученици научно решавају проблеме и дају научна објашњења.

Друго значајно Пијажеово схватање о извођењу педагошких импликација тиче се варија-

билности унутар одређених развојних стадијума. Пијаже је, упркос постављању узрасних граница, сматрао да постоје варијабилности унутар стадијума између различитих појединаца (Пијаже, 2002а). Веб (Webb, 1980) посебно указује на јединственост процеса учења сваког ученика. Ово сазнање нам указује да не постоје два ученика која ће на исти начин прихватити ново искуство и асимиловати нову информацију. Когнитивне схеме сваког ученика и њихови нивои функционисања структурираће ситуације учења. Битна импликација Пијажеових схватања јесте потреба за индивидуализованим приступом у настави и креирању курикулума који полази од ученика (Williams, 2004). То подразумева да наставници користе више интерактивне и индивидуализованије наставне методе у креирању активности и да у избору садржаја наставе полазе од знања и искуства ученика која већ постоје.

Оно што повезује све развојне стадијуме које је Пијаже постулирао је идеја о сталној потреби за постизањем равнотеже (Пијаже, 1968). Према Пијажеу, неравнотежа је потребна за развој и учење. Међутим, питање је да ли ће свако стање неравнотеже произвести когнитивни конфликт код детета. Сигурно да није довољан само подстицај из средине да би дошло до реорганизовања когнитивне схеме детета. Александра Микалачки Бриски (Микалачки-Бриски, 1989) издваја три битна момента у стварању когнитивног конфликта код детета: а) стварање проблемских ситуација у којима постоји несклад постојеће схеме детета са новим; б) конфронтација детета са његовим нелогичним гледиштем и в) наглашавање несклада између гледишта детета и гледишта других. Стога, у избору и креирању наставних активности важно је обезбедити активности које су изазовне, али достижне, на основу постојећег нивоа когнитивног развоја ученика, које су кооперативне и структуриране тако да не доводе до само једног могућег решења и у којима се користе погрешни одговори уче-

ника за ревидирање погрешних схватања (Webb, 1980). Деца полазе у школу са својим теоријама и схватањима која често, према схватању Пијажеа, не морају бити погрешна, већ су само ограничена разумевања социјалне и физичке стварности. На пример, деца долазе у школу са својим схватањима времена и простора и задатак наставника је да претходна схватања ученика прошире и помогну ученицима да модификују своја разумевања социјалне и физичке стварности. „Добро постављеним питањима заголицаће се деčја радозналост и деца ће почети да мисле, а сам процес мишљења је важнији од тога да ли деца одмах могу да дају одговор. [...] Циљ је развити истраживачки дух, те је далеко важнији процес, начин долажења до одговора, него сам одговор“ (Микалачки-Бриски, 1989: 75).

Педагошке импликације изведене из Пијажеових схватања о односу учења и развоја. Из Пијажеовог схватања односа развоја и учења произлази да је учење активно реструктурирање мишљења и активна конструкција знања (Webb, 1980). Учење се јавља као веза између нових увида и постојећих знања. Према Пијажеу (Пијаже, 2002а), учење је динамичан процес у којем ученици самостално конструишу своје знање и структуре у интеракцији са средином и људима. Важна импликација Пијажеове теорије је да ученици стално реконструишу своје разумевање феномена друштвене и физичке стварности кроз активно размишљање о стварима и догађајима. За критичаре, Пијажеово схватање односа развоја и учења имплицира да се значајни резултати не могу директно појавити из предавачке наставе (Zimmerman, 1982). Многи аутори указују да Пијаже не подржава формалну наставу на предшколском узрасту (Blake & Pore, 2008; Елкинд, 2002б; Колберг, 2002). Пијажеово схватање односа развоја и учења, сматрају они, тежи да обесхрабри систематске образовне интервенције у раном детињству и да умањи значај исхода наставе. Из Пијажеовог схватања не произлази став да настава нема или има незнатан

утицај на интелектуални развој, већ да је природна жеља детета за истраживањем и експериментисањем најважнија. Колберг (2002) сматра да само обучавање неће довести до бржег интелектуалног развоја и да је спорна настава која укључује логичко-математичке и научне појмове у предшколском периоду. Резултати различитих програма убрзавања интелектуалног развоја, на које указује Колберг, а који нису дали значајне ефекте или су пружили само краткотрајне ефекте, говоре у прилог Пијажеовом ставу да се учење не може разматрати независно од развоја. Нико не може да примени менталну структуру која не постоји или није изграђена. У том смислу, Пијаже је исправно приметио да развој поставља извесна ограничења учењу. Из овог Пијажеовог становишта произашле су значајне импликације: а) деца треба да уче у складу са нивоом сопственог интелектуалног развоја; б) дете може да учи, односно да прихвати неку информацију само ако има развијену менталну структуру потребну за њено усвајање; в) практичари морају континуирано да прате ступањ интелектуалног развоја на којем се ученици налазе и да на темељу тих сазнања прилагођавају садржај (ниво и обим) и интелектуалне захтеве; г) пошто се ученици који се налазе на истом интелектуалном нивоу могу разликовати у погледу степена развијености, наставници треба да користе више индивидуализованије методе рада.

Педагошке импликације изведене из Пијажеове представе о дејствију. Пијажеов систем интелектуалног развоја наглашава активну, конструктивну природу детета (Пијаже и Инхелдер, 1996; Пијаже, 2002а). Из Пијажеових схватања произлази слика о детету као „когнитивном туђинцу“ које другачије мисли од одраслих (Елкинд, 2002ц). Пијажеу деца нису ни празне плоче ни сунђери који пасивно упијају информације из средине и неселективно копирају окружење. Активна природа у интелектуалном функционисању деце чини их способним за конструкцију знања. Према Пијажеу, деца су радо-

знала и мотивисана од самог почетка (Пијаже, 1968; Пијаже и Инхелдер, 1996). Описи најважнијих карактеристика у сензомоторном развоју деце пружају најбољу подршку за веровање у почетну мотивисаност и радозналост код деце од најранијег детињства. Важна импликација Пијажеовог схватања децје природе је да се садржај не може преносити са једне особе на друге, већ да сваки ученик мора да изнова изгради знање у свом сопственом уму. Усвајање Пијажеових схватања представе о детету захтева заокрет ка методама усмереним ка ученицима, активном приступу учењу и примени кооперативног рада, дискусија, експериментисања и истраживања (Cook & Cook, 2005; Westwood, 2004). Да би практичари подстицали унутрашњу мотивацију код деце, потребно је ученицима обезбедити „област интересовања“ којом ће се бавити током дужег временског периода јер унутрашња мотивација долази од самог детета (Елкинд, 2002ц).

Педагошке импликације изведене из Пијажеових схватања о факторима који дејтерминшу интелектуални развој. Пијаже (2002а) је издвојио четири фактора који утичу на интелектуални развој деце: сазревање, искуства, социјалну трансмисију и уравнотежавање. За нашу дискусију од посебне важности су два фактора. Прво, наш интелектуални развој је под утицајем наших искустава са објектима. Пијаже (2002а) прави разлику између физичког искуства, које означава долажење до сазнања о објекту на основу апстраховања из самих објеката, и логичко-математичког искуства, где се сазнање апстрахује из самих акција над објектима. За стицање физичког искуства потребно је обезбедити конкретне материјале и подстицати ученике да откривају својства објеката, док су за стицање логичко-математичког искуства потребни разноврсност и богатство акција и операција над објектима (Елкинд, 2002ц; Нешић, 2011). У образовној пракси је важно да искуство неопходно за развој концепата претходи употреби концепата у језику. Пошто физичко искуство представља

подстицајни фактор, а логичко-математичко искуство доводи до реорганизације у когнитивном развоју, настава заснована на Пијажеовој теорији, поред физичког искуства, нужно треба да укључи и логичко-математичко искуство. Осим искуства, према Пијажеу, интелектуални развој је под утицајем социјалне трансмисије (Пијаже, 2002а). Иако неопходан фактор, Пијаже социјалној трансмисији придаје само подстицајну улогу. Интеракција са средином је неопходна и представља део физичког искуства без којег нема примене акционих схема и когнитивних структура, као ни логичко-математичког искуства. Значајне импликације за образовну праксу су изведене из Пијажеовог схватања о утицају вршњачких односа за интелектуални развој ученика, важно је подстицати вршњачке односе кроз стварање мањих кооперативних група унутар одељења, које ће радити на остваривању заједничких циљева. Како је Пијаже сугерисао, сарадња равноправних партнера пружа детету перспективу другог вршњака, промовише координацију акције и помаже решавању когнитивног конфликта између вршњака. Веб (Webb, 1980) указује на четири битна разлога који иду у прилог коришћењу кооперативних група за подстицање интелектуалног развоја. Прво, у покушају да објасне своје мишљење осталим вршњацима, ученици се подстичу да размишљају о разлозима и аргументима на којима темеље своје мишљење. Друго, мање напредни ученици стичу увид и могућност исправљања својих грешака у размишљању. Треће, подстицање дискусије у групи доводи до диференцираних и проширених идеја. Четврто, ефикасност кооперативног рада је добила емпиријску подршку.

Школа која би почивала на Пијажеовим схватањима, према Александри Микалачки Бриски, захтевала би крупне измене у односу на традиционалну школу, поготово у програмирању наставног рада, поступцима праћења рада на-

ставника и ученика и схватању улоге наставника. У таквој школи, фокус би био на процесу, а не резултатима рада, на питању начина учења, а не садржаја учења, уместо прописаног програма, програм би стварао наставник заједно са ученицима, уместо да преноси готове истине, наставник би стварао когнитивно-конфликтне ситуације путем којих би подстицао ученике да самостално откривају истине.

Сумирајући различите педагошке импликације Пијажеове теорије интелектуалног развоја, могли бисмо истаћи следеће принципе важне за унапређивање образовне праксе, а пре свега наставе и учења: (а) деца активно конструишу знање; (б) у различитим периодима деца квалитативно различито мисле; (в) социјална интеракција доприноси интелектуалном развоју; (г) интелектуални развој се гради на основу претходног, постојећег знања; (д) апстрактно мишљење се гради на конкретном искуству; (ђ) деца најбоље уче експериментисањем и истраживањем и (е) деца треба да уче у складу са сопственим интелектуалним развојем.

Каква је будућност Пијажеових схватања интелектуалног развоја у образовању? Да ли је Пијажеова теорија интелектуалног развоја компатибилна са образовном праксом? Инспирисани Пијажеовим радом и схватањем, многи аутори су покушали да конструишу теоријске моделе наставе, а неки од тих модела су имплементирани у пракси (Gillani, 2010). Програми инспирисани Пијажеовом теоријом наглашавају образовну филозофију усмерену ка ученику. Класична предавања, која још постоје и доминирају школском праксом, не уклапају се у Пијажеова схватања. Супротно томе, образовне технологије које подстичу интерактивност – попут мултимедије, хипермедије и виртуелне реалности – уклапају се у Пијажеова схватања (Gillani, 2010). На пример, мултимедијални приступ образовању је заснован на Пијажеовој идеји да ученици треба да буду активно укључени у процес

учења и да конкретно искуство претходи развоју апстрактног мишљења. У таквом приступу образовању технологија је медиј који омогућава конструисање знања. Осим тога, технолошки проналасци су део свакодневице и врло су популарни код млађих генерација. Из Пијажеовог разумевања важности експериментисања и истраживања настали су различити програми који се базирају на истраживању – обука за истраживање, пројекти засновани на истраживању, учење открићем, мултимедијалне симулације и слично (Gillani, 2010). Велику популарност стекли су *Лојо пројекат* Паперта и *Платон пројекат* Дејвиса.

Ипак, остаје питање колико ови пројекти и сродне идеје имају шансе да буду примењени и широко прихваћени и да ли су ефективнији од постојећих метода и активности у образовној пракси. Многи аутори се слажу да постоје озбиљне тешкоће у примени Пијажеових схватања у образовној пракси (на пример, Sakir, 2008; Zimmerman, 1982; Westwood, 2004). С друге стране, експерименталне провере програма заснованих на Пијажеовој теорији, међу којима се посебна издвајају програми акцелерације (на пример, CASE), као и експерименталне провере ефикасности кооперативног учења које за теоријско полазиште узимају Пијажеову теорију (на пример, Jbeili, 2012; Klimovienė & Statkevicienė, 2006; Mišćević-Kadijević, 2009), уливају наду у остваривост и могућност примене Пијажеових схватања у образовној пракси. Посебно ћемо издвојити програм убрзања когнитивних структура ученика од једанаест до четрнаест година у настави природних наука (CASE), који су развили Филип Адеј, Мајкл Шајер и Каролин Јејд и применили 1982. године у Енглеској и Велсу (Adey, 1999). Реч је о програму покренутом са циљем да побољша процесе мишљења и разумевања научних концепата у природним наукама код ученика убрзавајући њихов развој ка когнитивним структурама вишег реда (што је у Пијажеовој теорији означено као „формалне опера-

ције“). Програм је показао велику успешност и подстакао бројне ауторе да развију сличне програме намењене различитим узрасним групама, у различитим предметним областима (на пример, историја, енглески језик; Adey, 1999). Због просторне ограничености, издвојићемо селективно само темеље на којима почива овај програм, уз кратка објашњења њихових значења. Програм је заснован на пет стубова: когнитивни конфликт, конструкција, метакогниција, конкретна припрема и премошћивање. Први стуб пројекта – когнитивни конфликт – подразумева да је потребно стварање проблемске ситуације када се ученик суочава са проблемом који не може самостално решити, али може успешно решити или бар разумети природу проблема уз помоћ вршњака и пажљиво структуриране помоћи наставника. Конструкција подразумева да сваки ученик самостално конструише процес мишљења и резоновања. Трећи стуб подразумева подстицање метакогниције код ученика, тј. рефлексije над сопственим процесом решавања проблема. Конкретна припрема подразумева појмовно одређење проблема, као и средстава која ће се користити у решавању проблема и контекста у коме је проблем постављен. Последњи стуб у пројекту – премошћивање – подразумева да се обрасци мишљења развијени у једном одређеном контексту могу повезивати и примењивати на друге контексте и свакодневни живот. Међу пројектима који су засновани на раду Пијажеа треба посебно издвојити пројекат *Активно учење* који су развили Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Јанковић и Светлана Кијевчанин. Реч је о пројекту припреме наставника и других учесника за примену активних метода наставе и учења у школској пракси, који по речима аутора представља „озбиљан покушај иновације и модернизације нашег образовања“ (Ивић и сар., 2001: 86).

У прилог ставу да су Пијажеова схватања остварива у образовној пракси говоре и експерименталне провере ефикасности коопе-

ративног учења, које су полазиле од Пијажеовог схватања когнитивног конфликта, кооперације и значаја вршњака за интелектуални развој ученика. Ако истраживања готово редовно потврђују ефикасност кооперативних над традиционалним облицима рада, остаје отворено питање зашто традиционална настава и даље постоји, а у неким случајевима и доминира. Без намере да дубље улазимо у разлоге таквог стања, сматрамо да је важно нагласити да је немогуће развијати кооперативни рад у пијажеовском смислу уз задржавање прописаног садржаја и пасивности ученика. Наставник може да формира разне групе у одељењу, али те групе су далеко од кооперативних група. Да би се говорило о кооперативним групама, потребно је да постоји заједнички циљ који је израз самих чланова, а не наметнут од стране одраслих. Осим тога, какво је значење кооперативних група уколико наставник и даље задржи свој став игнорисања да је оно што постоји (постојећа веровања ученика) основа и садржај учења. Савремена школа као и традиционална, у духу Пијажеовог речника, више подстиче акомодацију, тј. стално прилагођавање ученика спољашњим стимулусима на уштрб асимилације. Уопште узев, примена Пијажеових схватања захтева радикалне промене читавог система образовања и образовне филозофије. Као што Цимерман (Zimmerman,

1982) закључује, Пијажеова теорија је користан оквир за унапређивање образовне праксе, али веома тешка за примену у оквирима постојеће.

Закључна разматрања

У овом раду анализирали смо педагошке импликације Пијажеове теорије интелектуалног развоја. Пијажеова схватања о стадијумима у интелектуалном развоју, односу развоја и учења, представи о детету и факторима који детерминишу интелектуални развој послужила су као основа за извођење многих значајних импликација за праксу. Пијажеова теорија интелектуалног развоја представља важан теоријски оквир за унапређивање образовне праксе, али још бројни чиниоци ометају имплементацију Пијажеових схватања у образовној пракси. То не умањује Пијажеов значај за развој конструктивистичке филозофије у образовању. Пијажеова усмереност на појединца као активног учесника у образовном процесу, способног да конструише знања, његова критика традиционалног образовања и схватања о значају социјалне интеракције за интелектуални развој допринели су развоју конструктивистичке филозофије у образовању.

Литература

- Бауцал, А. и Степановић, И. (1999). Хоризонтално померање: теоријска разматрања, *Психологија*, 32 (3-4), 203-216.
- Елкинд, Д. (2002а). Како ум расте: два пута менталног развоја. У: Миочиновић, Љ. (прир.), *Пијажеова теорија интелектуалног развоја* (192-204). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Елкинд, Д. (2002б). Два приступа интелигенцији: пијажеовски и психометријски. У: Миочиновић, Љ. (прир.), *Пијажеова теорија интелектуалног развоја* (204-223). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Елкинд, Д. (2002ц). Пијаже и образовање. У: Миочиновић, Љ. (прир.), *Пијажеова теорија интелектуалног развоја* (223-239). Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Ивић, И., Пешикан, А., Јанковић С. и Кијевчанин, С. (2001). *Активно учење, приручник за примену метода активног учења/наставе*. Београд: Институт за психологију.
- Колберг, Л. (2002). Рано образовање: когнитивно-развојно схватање. У: Миочиновић, Љ. (прир.), *Пијажеова теорија интелектуалног развоја* (239-277). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Микалачки-Бриски, А. (1989). *Педагошке импликације Пијажеове теорије, монографија и приручник*. Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Миочиновић, Љ. (2002). *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Мишчевић-Кадиевић (2009). Утицај различитих модалитета кооперативних облика рада на усвајање декларативних и процедуралних знања ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 383-400.
- Нешић, Б. (2011). Педагошке импликације неких теорија о развоју когнитивних функција и интелигенције, *Педагогија*, 66 (2), 256-271.
- Пијаже, Ж. (1968). *Психологија интелигенције*. Београд: Нолит.
- Пијаже, Ж. и Инхелдер, Б. (1996). *Интелектуални развој деце, изабрани радови*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијаже, Ж. (2002а). Учење и развој. У: Миочиновић, Љ. (прир.), *Пијажеова теорија интелектуалног развоја* (171-184). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пијаже, Ж. (2002б). Неки аспекти операција. У: Миочиновић, Љ. (прир.), *Пијажеова теорија интелектуалног развоја* (184-192). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Adey, P. (1999). *The Science of Thinking, and Science for Thinking: A Description of Cognitive Acceleration Through Science Education (CASE)*. Geneva: UNESCO: IBE.
- Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 59-67.
- Cakir, M. (2008). Constructivist approaches to learning in science and their implications for science pedagogy: A literature review. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3 (4), 197-206.
- Cook, J. L. & Cook, G. (2005). *Child development: principles & perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gillani, B. B. (2010). Inquiry-based training model and the design of e-learning environments. In: Cohen, E. B. (ed.), *Information in motion* (1-9). Santa Rosa: Informing Science Institute.
- Zimmerman, B. J. (1982). Piaget's theory and instruction: How compatible are they?, *Contemporary Educational Psychology*, 7 (3), 204-216.
- Jbeili, I. (2012). The Effect of Cooperative Learning with Metacognitive Scaffolding on Mathematics Conceptual Understanding and Procedural Fluency, *International Journal for Research in Education (IJRE)*, 32, 45-70.
- Klimovienė, G. & Statkevičienė, S. (2006). Using Cooperative Learning to Develop Language Competence and Social Skills. *Studies About Languages*, 8, 77-83.
- Ojose, B. (2008). Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator*, 18 (1), 26-30.

- Piaget, J. (1960). *The moral judgment of the child*. London: Routledge.
- Reedal, K. E. (2010). Jean Piaget's cognitive development theory in mathematics education. *Senior seminar: Cognitive development and the learning of mathematics*, 16–20.
- Simatwa, E. (2010). Piaget's theory of intellectual development and its implication for instructional management at presecondary school level. *Educational Research and Reviews*, 5 (7), 366–371.
- Webb, P. K. (1980). Piaget: Implications for teaching. *Theory into Practice*, 19 (2), 93–97.
- Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Camberwell: ACER press.
- Williams, R. T. (2004). Social cognitive theories of Jean Piaget and Jerome Bruner. *Takamatsu's University*, 41, 117–123.
- Woolfolk-Hoy, A. E. (2005). *Active learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Summary

In the paper, we are analyzing Piaget's theory of intellectual development and its implications on the educational praxis. Piaget advocated the thesis that there are four stages of intellectual development, pointing at achievements and restraints in intellectual functioning of children, which are the basis of each stadium. Piaget's comprehension of stadiums in intellectual development, relation between development and learning, perception of the child and factors determining intellectual development, represent an important theoretical basis for performing much significant implication for praxis. Summarizing different implications of Piaget's theory of intellectual development, there are following principles significant for improvement teaching and learning: (a) children actively construct knowledge; (b) in different periods, children qualifiedly think differently; (c) social interaction contributes to intellectual development; (d) intellectual development is built upon previous existing knowledge; (e) abstract thinking is being built upon definite experience; (f) children learn in the best way by experimenting and researching and (g) children should learn in accordance with own intellectual development. Piaget's theory is a useful frame for improving educational praxis, but very often, it is not compatible to educational praxis.

Key words: *stadiums of intellectual development, relation between development and learning, pedagogical implications.*

Стручни рад

мр Душан Станковић¹

Основна школа „Браћа Рибар“, Доња Борина



Систем за управљање учењем у настави природе и друштва

Резиме: Систем за управљање учењем је софтвер који аутоматизује администрирање образовних догађаја. Он обухвата сеп функционалности чији је циљ праћење, извештавање и администрирање садржаја учења, праћење напредовања ученика, омогућавање интеракције ученика и наставника, као и ученика међусобно. Циљ рада је да се укаже на значај и погреду примене система за управљање учењем у настави природе и друштва. У раду се појмовно одређују системи за управљање учењем и интерпретирају поједина исцртавања и исцртава из земаља у окружењу и свету. Из њих је могуће извести одређене закључке који иду у корист примене система за управљање учењем у настави. Поједине земље су развиле стратегије за увођење система за управљање учењем у своје школе и дефинисале временске рокове за њихову реализацију. У раду се истиче проблем стандардизације система за управљање учењем и представљен је међународно прихваћени стандард SCORM (Shareable Content Object Reference Model) – објектно оријентисан модел који описује начине софтверског пројектовања модула у систему за управљање учењем. На примеру система за управљање учењем, који је осмишљен, креиран и примењен у настави природе и друштва у трећем разреду основне школе, показано је како су задовољени исцртавени критеријуми за стандарде које мора да исцртава систем за управљање учењем. С обзиром на то да у нашој земљи не постоји јасна стратегија за увођење система за управљање учењем у наставу, предложени су начини којима би се овакво учење могло увести и у наше школе.

Кључне речи: систем за управљање учењем, настава, природа и друштво, стандардизација.

Увод

Развој информационо-комуникационих технологија омогућио је иновирање у области учења на даљину, тако да се расположивост оваквог начина образовања значајно повећава. Многе

традиционалне школе неке од својих програма конципирају у облику учења на даљину, а многе школе су израсле фокусирајући се искључиво на овај облик учења. Већина школа у свету данас има у својој понуди озбиљно организоване програме за учење на даљину. Такве програме карактеришу велика посећеност и учешће нових генерација студената. Подаци, које је за 2007. го-

¹ uchadb@gmail.com

дину изнео у јавност Sloan Consortium, говоре да се у више од две и по хиљаде америчких колеџа и универзитета 3,94 милиона студената уписало најмање на један од курсева учења на даљину (Allen & Seaman, 2008). Преко двадесет европских земаља је укључено у Европску асоцијацију за учење на даљину (European Association for Distance Learning), у којој више од два и по милиона студената из Европе похађа око пет хиљада онлајн курсева (EADL, 2009). Велики број конвенција, иницијатива и стратегија, изведених или промовисаних унутар Европске уније, говори о томе да су највећа очекивања од образовања управо у домену потребе непрекидног учења током живота. На заседању Европског већа у Лисабону 2000. године донет је Меморандум о доживотном учењу, који потврђује да је Европа ушла у време знања са свим последицама које ће та чињеница имати на културни, економски и друштвени живот. Европско веће је, такође, закључило да је унапређење доживотног учења нужно за успешну транзицију ка друштву и економији утемељеним на знању. Доживотно учење мора постати водеће начело целокупне организације образовања и стицања знања и главни начин за развој грађанства, друштвене повезаности и запошљавања. Две од шест основних порука упућених са овог заседања су: 1) развијање делотворних метода учења и поучавања и услова потребних за постизање континуитета у доживотном и општем учењу и 2) осигуравање могућности доживотног учења што је могуће ближе грађанима, уз помоћ информационо-комуникационих технологија (Commission of the European Communities, 2000). Програм Socrates 2000. године ушао је у своју другу фазу са две кључне идеје: промоција доживотног учења и изградња Европе темељене на знању. Његов потпрограм Comenius је усмерен на прву фазу образовања, од предшколског периода до основне и средње школе, а намењен је свим субјектима образовне заједнице. Програм подржава партнерство међу школама, мобилност наставника, пројек-

те усавршавања наставног особља и стварање школских образовних мрежа. Тиме настоји побољшати квалитет и јачати европску димензију поучавања, промоцију учења и мобилности. Један од циљева Comenius-а јесте и примена информационо-комуникационих технологија и иновативних метода рада у настави (European Commission, 2009).

Овакви подаци су јасан сигнал да се ученици, још од најранијег ступња школовања, морају постепено оспособљавати за учење на даљину потпомогнуто информационо-комуникационим технологијама. Реализовањем различитих наставних садржаја путем учења на даљину код ученика нижих разреда основне школе развијале би се баш оне способности које су прокламоване у поменутих иницијативама и стратегијама. На тај начин млади ученик ће израсти у човека који је спреман да одговори на све захтеве које пред њега ставља савремено друштво. Међутим, поставља се питање да ли и како стандардни традиционални образовни процес може одговорити поменутих захтевима. Искуства говоре да је то свакако могуће применом савремених технолошких решења у процесу учења. Наглим развојем информационо-комуникационих технологија, које своју примену налазе у готово свим подручјима људске делатности, школама се нуди могућност да изађу из оквира традиционалне наставе и постану независне од времена и простора. Ово је био разлог који нас је подстакао да осмислимо и креирамо систем за управљање учењем који је примењен у настави природе и друштва у трећем разреду основне школе.

Појам и врсте система за управљање учењем

Стимулативно окружење за учење, било у учионици или на мрежи, мора да омогући трансфер знања од наставника ка ученику, али и могућност комуникације између наставника и ученика ради разјашњавања и надоградње знања.

Учење у групи вршњака и сарадња ученика при учењу део је стимулативног окружења за учење. Да би се на мрежи направило овакво виртуелно окружење за учење, осмишљен је софтвер који омогућава прављење и чување мултимедијалних образовних материјала у електронском облику, појединачно достављање ових материјала и задатака ученицима и тестирање знања ученика. Сви резултати учења морају се за сваког ученика бележити у базу података ради праћења и анализе процеса учења. Комуникација између ученика и наставника обавља се електронском поштом или путем форума на којима учествују, размењују мишљења и сарађују сви ученици из групе. Овакав затворен и контролисан систем е-учења, који добро моделује стимулативно окружење за учење, назива се *систем за управљање учењем* (Learning Management System – LMS; Милосављевић, 2006: 4).

Према једној од дефиниција, систем за управљање учењем је софтвер који аутоматизује администрирање образовних догађаја. Он обухвата сет функционалности чији је циљ праћење, извештавање и администрирање садржаја учења, праћење напредовања ученика, као и омогућавање интеракције ученика и ментора и ученика међусобно (Hall, 2009).

Сврха система за управљање учењем је да установи, разређу, групи у кратком временском року пружи централизовано окружење учења путем рачунара које не зависи од географског размештаја појединаца, њиховог предзнања, улога у посматраној институцији. Софтвер, који чини основу система за управљање учењем свим елементима наставе, евидентира све параметре потребне за праћење процеса. На основу тих параметара могуће је у сваком тренутку пратити напредак појединца или групе и на крају образовног процеса поуздано мерити и анализирати учинак појединца.

У свету расте број решења система за управљање учењем, који се по квалитету и могућ-

ностима знатно разликују. Према једном од истраживања (Capterra, 2013) приказан је редослед популарности двадесет различитих решења система за управљање учењем. На првом месту налази се Moodle, на другом је Edmodo, док се на трећем месту налази Blackboard. Moodle је бесплатан, флексибилан и брз веб софтверски систем за управљање учењем, који је креиран према потребама ученика и наставника. Базиран је на филозофији социјалног конструктивизма. Креатор овог програма је Мартин Дутијамас из Аустралије. На Отвореном универзитету у Великој Британији (који је 1988. године развио први курс за рачунарску посредовану комуникацију) 2005. године је одлучено да се као окружење за електронско учење на даљину користи Moodle, што јасно указује на његову вредност и квалитет (Open University). Број корисника овог решења непрестано расте, тако да је за кратко време Moodle постао један од најпопуларнијих бесплатних система отвореног кода, окупивши заједницу од преко сто хиљада регистрованих корисника који говоре преко седамдесет језика и долазе из преко сто педесет земаља. Због тога смо и одлучили да ову платформу применимо у настави природе и друштва.

Значај система за управљање учењем

Дисконтинуитет школског и ваншколског искуства ученика све више се повећава. Знања стечена у школи и у животним ситуацијама постају све више раздвојене целине. Деца све теже успостављају смислену везу између оног што их уче у школи и животних проблема. Чак и ученици који постижу солидне школске оцене имају тешкоће у примени знања у решавању реалних животних проблема (Yager, према: Мушановић, 2000: 2). С правом се закључује да начин на који ученици уче није примерен животним потребама. Пажњу стручне, научне и друштвене јавности све више заокупља примена информа-

ционо-комуникационих технологија у настави. Систематски рад и резултати у многим школама у свету не смеју се омаловажити. Они се конкретизују и остварују путем система за управљање учењем, помоћу којих се, путем разноврсних садржаја, распламсавају индивидуални потенцијали ученика, буде сарадња, комуникација, интеракција и мотивисаност. Овде се отвара питање значаја примене система за управљање учењем у настави нижих разреда основне школе и неопходности проучавања овог проблема. Базирани на бихејвиористичкој, когнитивистичкој и конструктивистичкој теорији учења, системи за управљање учењем попримају све већу важност у организацији наставе и не смеју бити изоловани од ученика у данашњој школи.

Примена информационо-комуникационих технологија у образовању предмет је многих истраживања у скороје време. Корисно је навести нека истраживања као што су: The ICT Impact Report (Balanskat et al., 2006), ICT in Schools (Balanskat & Blamire, 2007), E-learning Nordic (Ramboll Management, 2006), Information and communication technologies in schools (UNESCO, 2005). Из ових истраживања могуће је извући одређене закључке који се односе на примену информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у настави. У истраживању The ICT Impact Report наводи се следеће:

- ИКТ утиче позитивно на образовна постигнућа у основној школи;
- употреба ИКТ побољшава успех ученика у енглеском језику (матерњи језик), науци и технологији, нарочито код ученика основношколског узраста;
- постоји позитивна веза између дужине периода употребе ИКТ и успеха ученика на ПИСА математичким тестовима;
- школе са бољом ИКТ опремом постижу боље резултате од школа са сиромашнијом ИКТ опремом;

- улагање у ИКТ показује боље резултате у школама у којима је створена плодна клима за употребу ИКТ;
- 86% европских наставника каже да су ученици мотивисанији и пажљивији кад се у разреду користе рачунари и интернет;
- употреба ИКТ има јаке мотивационе ефекте, позитиван утицај на понашање, комуникативне вештине и вештине промишљања;
- ИКТ омогућава веће диференцирање са програмима направљеним према индивидуалним потребама ученика;
- ученици преузимају већу одговорност за властито учење када употребљавају ИКТ;
- ИКТ омогућава учење деци са различитим стилима учења и способности;
- ИКТ чини учење успешнијим укључивањем више чула у мултимедијалном контексту (Balanskat et al., 2006).

Истраживања, спроведена у првој деценији XXI века, показују да у европским земљама још није у довољној мери раширена примена система за управљање учењем за ученике основних школа (од шест до шеснаест година; Balanskat i Blamire, 2007). Истраживање E-learning Nordic (Ramboll Management, 2006) показало је да су школе инвестирале у набавку таквих система, али да је њихова употреба, за сада, ограничена на међусобну комуникацију наставника. У Холандији се системи за управљање учењем полако укључују у наставу, али још не у довољној мери. Међутим, резултати из анализе онлајн образовања и учења путем система за управљање учењем у пет нордијских земаља (Paulsen, 2002) показују да се системи за управљање учењем широко користе у нордијском образовању и да постоји јасан тренд за њихово увођење у школе. Према свеобухватном истраживању, које је

обухватило сто тринаест европских образовних институција у седамнаест земаља, утврђена су педесет два различита комерцијална система и тридесет пет развијених за управљање учењем који су доступни ученицима, наставницима и родитељима (Paulsen, 2003). У Великој Британији се такође инсталирају овакви системи, али ICT Test Bed истраживање (Becta, 2006) показује да је потребно додатно образовање учитеља да би могли користити иновативне приступе поучавању.

Током трагања за досадашњим истраживањима наишли смо и на истраживање које је спровео CLEO (Cumbria and Lancashire Education On line) у јануару 2006. године, а пре свега се односи на ставове и мишљења наставника о примени система за управљање учењем у основним и средњим школама округа Ланкашир и Камбрија. CLEO пружа квалитетан приступ интернету за све школе ова два округа, као и читав низ додатних услуга које се односе на употребу информационо-комуникационих технологија у школама. У марту 2005. године Јединица за стратегију електронског учења енглеског Министарства образовања и вештина креирала је стратегију у коју је укључен и Владин циљ да иновира наставу тако што ће свака школа имати платформу учења. Термин *илајџформа учења* односи се на комбинацију услуга информационих технологија које подржавају учење и омогућавају ефикасније начине рада у учионици и ван ње. Кључне одлике су комуникација и сарадња, омогућен приступ платформи било када и било где. У оквиру овог истраживања, спроведеног у јануару 2006. године, упитник су попуњавали сви директори и наставници школа у окрузима Ланкашир и Камбрија, а испитивано је у којој мери се платформе учења користе у школама, мишљења о начину коришћења платформи учења, које се платформе учења користе, разлози ометања увођења платформи учења у школе, потребна подршка CLEO-а за увођење Moodle-а у школе, спремност за увођење Moodle-а у школе. Резул-

тати истраживања су веома охрабрујући јер 20% школа већ користи Moodle или неку другу платформу за учење, док њих 22,9% ускоро планира увођење. Независно од школе, 40% наставника је већ користило неку од платформи учења, а само 17,1% наставника није сигурно у то шта остали раде. Као главне проблеме, везане за увођење Moodle-а у школе, наставници истичу слабу информисаност, некомпетентност, недостатак времена, потешкоће у опреми, броју рачунара, вези са интернетом. Међутим, то их не спречава да се у великом броју изјасне за увођење Moodle-а у школе, са јасним ставом да би CLEO требало да изврши обуку наставника за употребу Moodle-а. Веома су значајни циљеви који су постављени за наредни период, од 2008. до 2014. године, од којих је најважнији да свака школа поседује систем за управљање учењем, који ће ученицима омогућити приступ персонализованом онлајн простору за учење (CLEO).

Почетак друге деценије XXI века обележен је систематским и планским увођењем система за управљање учењем у многим земљама у свету. У фебруару 2010. године Министарство за образовање Новог Зеланда је најавило неколико иницијатива за подршку школама ради побољшања ефикасности наставе и већег ангажовања ученика. Једна од иницијатива била је финансијска подршка школама за увођење система управљање учењем (Ministry of Education, New Zeland). Резултат ове подршке био је такав да је у фебруару 2012. године системе за управљање учењем користило око 28% школа Новог Зеланда.

Сличну подршку својим школама је обезбедило и Министарство образовања Онтарија. Према утврђеном року од три године, почев од септембра 2011. године, у плану је да се у школе уведу системи за управљање учењем и тако обезбеди квалитетнија настава за ученике узраста од обданишта до дванаестог разреда (Ministry of Education, Ontario).

Више од двеста педесет школа из Сингапура, Кине, Јапана, Индонезије, Филипина, Тајланда, Вијетнама, Малезије, Брунеја, користи системе за управљање учењем компаније Wizlearn Technologies (раније познат као AsknLearn), добитника престижних награда из ове области е-учења. Њихов AsknLearn систем за управљање учењем, поред више од пет хиљада мултимедијалних лекција, различитих активности и образовних игара, садржи преко сто е-алата за учење и административних функција, које омогућавају да се систем прилагоди свим захтевима школе (Wizlearn Technologies).

У нашем непосредном окружењу, у Хрватској, већ шест година ученицима, наставницима и родитељима доступан је CARNetov портал за школе, извор корисних информација за наставнике, ученике, родитеље и школе и полазишно место до других онлајн и класичних извора информација. У оквиру овог портала налази се и Школска училница, намењена ученицима од првог до осмог разреда, која садржи преко двадесет хиљада питања којима је обухваћено градиво свих наставних предмета за све разреде основне школе, у складу с планом и програмом Министарства знаности, образовања и спорта. Поменућемо и Национални портал за учење на даљину „Никола Тесла“, који омогућава извођење наставе и учење помоћу рачунара употребом дигиталних образовних садржаја. Садржаји из математике, физике, биологије и хемије састављени су од сто четрдесет пет лекција по предмету и обухватају целокупно градиво тих предмета у средњој школи, док је енглески језик подељен у два нивоа по двадесет четири лекције. Садржаји се могу користити за самостално учење (ученички садржаји) или у оквиру наставе (наставнички садржаји). Лекције су приказане мултимедијално, уз анимиране примере, аудио-визуелне симулације огледа и експеримената, као и интерактивне елементе како би разумевање градива било занимљивије и једноставније

(Министарство знаности, образовања и спорта Републике Хрватске).

Претходно су дати примери организовањег и планског увођења система за управљање учењем у школама појединих земаља света и непосредног окружења. Бројни су и примери самосталног организовања школа за овакав вид учења, али их је, због њихове бројности, немогуће набројати.

Стандардизација система за управљање учењем

Сваки систем за управљање учењем, имплементиран у школском окружењу, најчешће обједињује следеће градивне блокове: модул за креирање садржаја, односно наставних инструкција – курсева, модул за управљање учењем, модул за тестирање ученика, административни модул. Сваки од ових модула пројектује се према посебним захтевима и правилима, а модули међусобно комуницирају према дефинисаним протоколима. Проблем стандардизације пројектовања поменутих модула и стандардизације начина интеракција међу њима дефинисан је двојако: прво, као класичан проблем софтверског инжењерства (примена неког стандардног метода пројектовања информационог система) и друго, као проблем стандардизовања комуникације између система који се конкретно пројектује и других сличних система у окружењу.

Значајан продор у стандардизовању пројектовања градивних модула система за учење на даљину, као и стандардизовању начина креирања наставног садржаја, тестирања и комуникације између модула, представљају међународно прихваћени стандард SCORM и дефинисане особине наставних инструкција кроз парадигму учећег објекта (learning object). SCORM (Sharable Content Object Reference Model) је објектно оријентисан модел који описује начин софтверског пројектовања модула у систему

учења на даљину. SCORM је „рецепт“ који треба да се поштује ако се жели објектно оријентисано и стандардизовано пројектовање система за учење на даљину. Поштовање стандарда SCORM обезбеђује интероперабилност система за даљинско учење са сличним системима у окружењу (Крсмановић и сар., 2005). На примеру система за управљање учењем који смо осмислили, креирали и применили у настави природе и друштва у трећем разреду основне школе² можемо видети како су задовољени постављени критеријуми за тражене стандарде:

Критеријум 1 – Интегрисана рачунарска платформа

На Слици 1 видимо почетну страну система за управљање учењем. Основне особине овог система могу се сумирати као: висока доступност (способност да опслужи хиљаде корисника истовремено), скалабилност (способност да издржи повећање броја корисника без пада у перформансама), лака искористивост (способност да корисник веома брзо савлада коришћење система), интероперабилност (способност да се интегрише са постојећим софтвером у институцији), стабилност (стабилна верзија софтвера Moodle обезбеђује непрекидне сервисе ученичкој и наставничкој популацији), сигурност (особина система да не представља сигурносни ри-

зик већи од осталих компонената информационог система у институцији).



Слика 1. Почетна страна система за управљање учењем

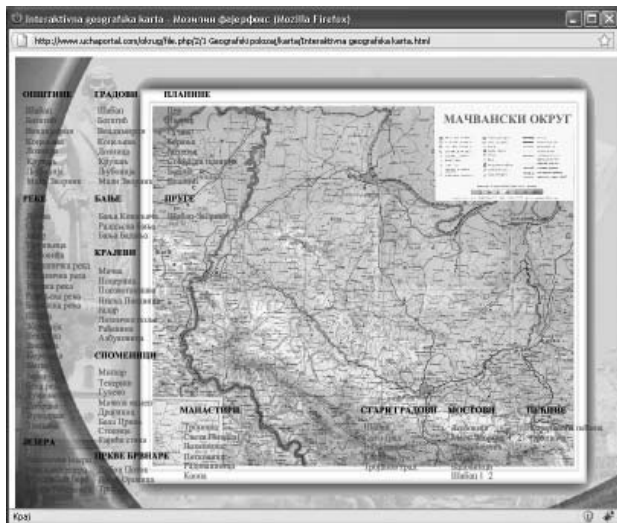
Подразумевани језик је српски, са остављеном могућношћу промене на енглески језик (по потреби може се конфигурисати и било који други језик). У централном делу странице налази се обраћање ученицима, као и списак тема са потребним објашњењима. У колони, која се налази крајње десно, налази се блок за пријаву на систем. Пријављивање се обавља тако што ученик у горњи правоугаоник укуцава своје корисничко име, а у доњи лозинку. Притиском на дугме *пријава* ученик приступа одговарајућем курсу, ресурсима и активностима у оквиру њега.

Критеријум 2 – Различити облици наставе

Након што се упознају са начином рада, ученици, самостално, пратећи упутства и задатке, почињу са радом. Савладавају прву лекцију проучавајући ресурсе и реализујући одређене активности. Колико ће се ученици задржавати на одређеним ресурсима или активностима или када ће им се враћати и поново користити, зависи од њих. Кроз различите облике наставе од ученика се захтева следеће:

² Према наставном плану и програму за предмет Природа и друштво у трећем разреду основне школе, у оквиру наставне теме Природа ↔ Човек ↔ Друштво, предвиђено је да се ученици упознају са завичајем у којем живе. Како ниједан издавач нема уџбенике и приручнике чија се садржина односи на завичај ученика Мачванског округа, сви материјали (мултимедијалне презентације, тестови, интерактивне географске карте, фотографије, текстови, спољни линкови) организовани су помоћу Система за управљање учењем Мачвански округ (доступно на <http://www.ucasoft.rs/okruglms>). На овом систему за управљање учењем ученицима је доступно седам тема (Географски положај, Природне одлике, Становништво, Општине и насеља, Привреда, Култура, Спорт, Прошлост, Знамените личности).

1. Активирај интерактивну географску карту Мачванског округа (након употребе немој је искључивати, већ је обори на палету послова, по потреби је подигни; Слика 2).

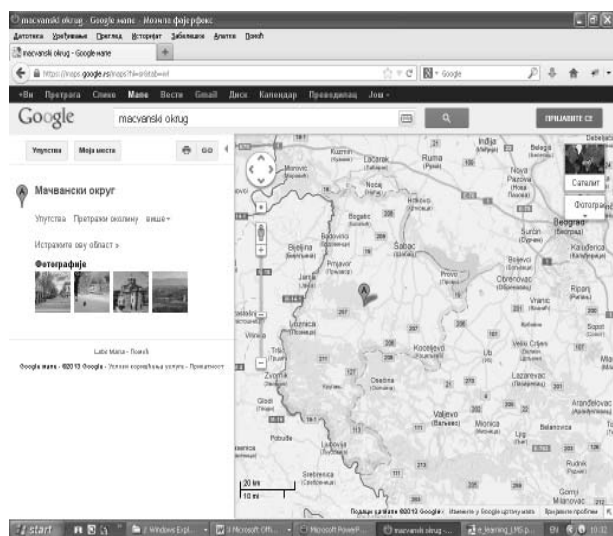


Слика 2. Интерактивна географска карта

Ова интерактивна географска карта садржи деведесет пет географских објеката. Довољно је да ученик кликне на назив објекта, а на карти ће се појавити треперећа тачка или контура, која ће означавати тачну локацију. Међутим, учитељ мора да захтева од ученика да пред собом имају и праву географску карту завичаја, на којој ће, такође, пронаћи географске објекте. По потреби, ученици ће на интерактивној географској карти пронаћи географске објекте који се помињу у презентацији.

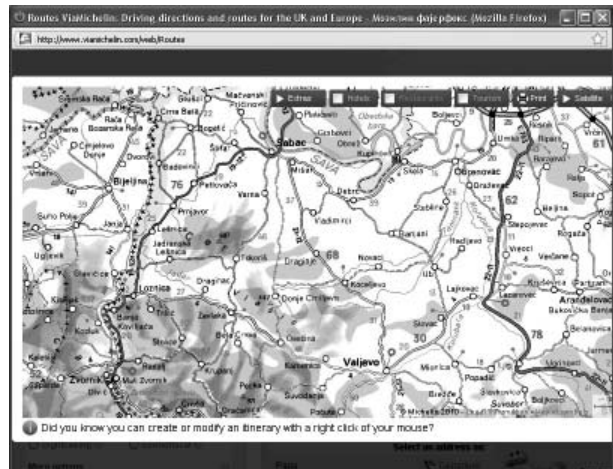
2. Активирај прилог *Кроз Мачвански округ* помоћу сателита 1 (након употребе немој га искључивати, већ га обори на палету послова, по потреби га подигни; Слика 3).

Овај прилог, у ствари, представља линк ка Google maps (<http://google/maps/sudEK>) који ученике води на сателитски приказ завичаја у којем живе – Мачванског округа. Помоћу овог прилога ученици се још детаљније могу упознати са појединим географским објектима.



Слика 3. Кроз Мачвански округ помоћу сателита 1

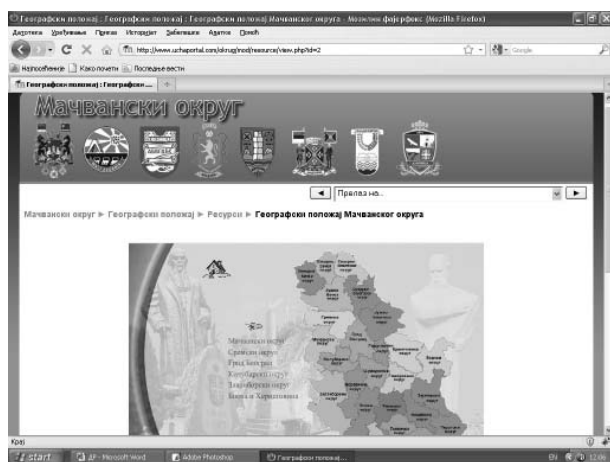
3. Покрени и прилог *Кроз Мачвански округ* помоћу сателита 2 и лако утврди растојање између поједних места у Мачванском округу (Слика 4).



Слика 4. Кроз Мачвански округ помоћу сателита 2

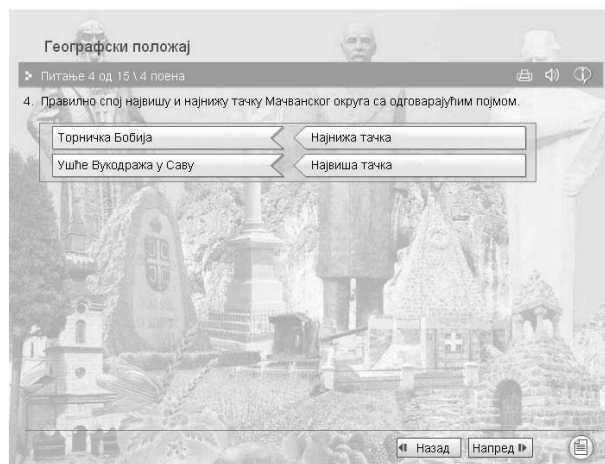
Овај прилог представља линк ка сајту ViaMichelin (<http://www.viamichelin.com>). У секцији Routes, једноставним укуцавањем полазне и крајње тачке на карти, ученици могу одредити тачну раздаљину између два места (или географска објекта).

4. Након тога покрене презентацију *Географски положај Мачванског округа* и упознај се са понуђеним садржајима. Све објекте, који се помињу у презентацији, пронађи на интерактивној карти и прилогу *Кроз Мачвански округ* помоћу сателита 1 (Слика 5). Помоћу ове презентације ученици ће се упознати са географским положајем завичаја, окружних државама у окружењу, територији завичаја и основним карактеристикама саобраћаја. Пре него што крену са проучавањем садржаја, ученици ће помоћу малог теста, који се налази унутар презентације, проверити своје предзнање о географском положају завичаја у којем живе. У склопу ове презентације налази се још једна интерактивна географска карта, помоћу које ће ученици посматрати положај завичаја у Републици Србији.



Слика 5. Мултимедијална презентација

5. Након савладавања садржаја ученици ће проверити своје знање на тесту (Слика 6). Тест садржи питања различитог типа: алтернативног избора, вишеструког избора, допуњавања, спаривања. Након што одговоре на сва питања, ученици ће аутоматски добити повратну информацију о броју тачно урађених задатака, који су изражени процентуално, али и оценама од 1 до 5. Ученици и учитељ ће одмах знати колико су успешно савладани садржаји о географском положају завичаја.



Слика 6. Тести - Повратна информација

За домаћи задатак ученици ће имати да ураде следеће активности:

а) сваки ученик треба да у речник унесе и објасни најмање три појма (може и више) везана за географски положај завичаја;

б) потребно је да сваки ученик постави тему на форуму и дискутује на макар једну тему свог друга или другарице (на овај начин остварићемо асинхронну комуникацију између ученика);

в) потребно је да сваки ученик оствари комуникацију са другим ученицима путем причаонице – чета (на овај начин остварићемо синхронну комуникацију између ученика);

г) у договорено време (ученици ће бити обавештени електронском поштом) сваки ученик ће продискутовати са учитељем у соби за видео разговор (синхрона комуникација са учитељем).

Критеријум 3 – Јединствен кориснички интерфејс

Систем пружа јединствен кориснички интерфејс који се лако конфигурише, што омогућава да сваки корисник прилагоди изглед интерфејса сопственим потребама. Аутентификација корисника, комбинацијом корисничког имена и

лозинке, кориснику даје предвиђена права ученика, наставника или администратора система.

Критеријум 4 – Квалитетна двосмерна комуникација

Приликом уписа на систем за управљање учењем, на основу званичног налога електронске поште, администратор сваком ученику отвара налог на систему. На овај начин ученик је од самог почетка образовног процеса упућен у свакодневно коришћење електронске поште и сервиса система.

Критеријум 5 – Евидентирање времена и оцењивање студената

Модул система који је одговоран за преглед евидентирања времена које ученик проведе у раду омогућава нам да добијемо информације о свему што се на курсу догађа, што се посебно односи на активност ученика. Записују се и најмање активности попут одабира неке од страница, читања порука на форуму и слично. Можемо добити извештај записа о активностима по темама, корисницима, приказ свих записа извештаја или комплетну статистику (све активности, прегледи и активност на форумима). Важно је напоменути да модул за тестирање поседује могућности које задовољавају све потребе тестирања на основношколском нивоу (могућности за дефинисање питања у тесту: питања избора одговора, питања избора тачног одговора, допуњавања, питања са нумеричким одговором, питања са повезивањем појмова, отворена питања, могућности дефинисања скала оцењивања, временског ограничења трајања теста, случајног распореда питања и случајног распореда одговора како би се смањила могућност преписивања). Поменуте особине омогућавају једноставно формирање финалне оцено, јер имамо евиденцију времена и резултате ученичких постигнућа.

Закључак

Искуства земаља из окружења и света показују нам да је примена система за управљање учењем у настави нижих разреда основне школе могућа и оправдана. Овакав концепт учења и образовања представља претечу уређеног система школовања и у модерном смислу речи представља алтернативу формалном школовању у школским установама. Потребне ученика млађег школског узраста превазилазе оквири традиционалне учионице и потребно им је пружити прилику да традиционално учење обогате учењем које је потпомогнуто савременим информационо-комуникационим технологијама.

Према најновијем Закону о основном образовању и васпитању дефинисано је да школе могу реализовати наставу на даљину, односно да родитељи имају право да до краја школске године обавесте школу у коју је ученик уписан о намери да за своје дете од следеће школске године организује наставу на даљину. Школа је дужна да на основу расположивих средстава организује овакав вид образовања и васпитања пажећи при томе да обезбеди остваривање прописаних циљева, исхода и стандарда постигнућа.

Међутим, у нашој земљи не постоји јасна стратегија за увођење система за управљање учењем у наставу. Ближе услове за остваривање и начин осигурања квалитета и вредновања наставе на даљину прописује министар и ови услови нису прецизно дефинисани. Поједини индивидуални покушаји наставника најчешће остају на нивоу једног разреда и не задовољавају потребне стандарде. Морају се донети стандарди за организовање наставе на даљину и примена система за управљање учењем у школама.

Наставници морају да буду спремни за овакав вид наставе и потребно је организовати њихово стручно усавршавање у овој области. Било би добро да свака школа обезбеди по једног или два представника (у зависности од

стручности) који би прошли адекватно усавршавање и били оспособљени да осмисле и креирају, а потом и администрирају, систем за управљање учењем у својој школи. Они би касније обучавали колеге из школе за израду и постављање материјала на систем, као и управљање одговарајућим курсом (предметом).

Пре увођења наставе на даљину и система за управљање учењем у школе потребно је из-

вршити истраживања којим би се установили ставови и мишљења ученика, наставника и родитеља о оваквом концепту наставе. Веома корисно би било да се, након одређеног периода од увођења система за управљање учењем у наставу, изврши и истраживање којим би се испитала дидактичко-методичка ефикасност оваквог начина учења.

Литература

- Крсмановић, С., Ајдуковић, Г. и Дедић, В. (2005). Проблем стандардизације учења на даљину. Херцег Нови: ЈИСА Инфо.
- Милосављевић, М. (2006). Учење на даљину и е-учење (1). *Партнер у учењу*. Посећено 5. јануара 2007. на: http://www.microsoftsr.rs/download/obrazovanje/pil/casopis/PiL_bilten_2006_11.pdf
- Министарство знаности, образовања и спорта Републике Хрватске. Посећено 2. маја 2013. на: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3164>
- Мушановић, М. (2000). Конструктивистичка теорија и образовни процес. *Зборник скупа: Дидактички и методички видови надаљнега развоја изражавања* (28-35). Марибор: Универза в Марибору, Педагошка факултета Марибору. Посећено 15. октобра 2009. на: <http://pedagogija.skretnica.com/pub/marko/MARIBOR%201999.doc>
- Allen, E. i Seaman, J. (2008). *Staying the Course. Online Education in the United States*. Посећено 20. октобра 2009. на: http://www.sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/staying_the_course.pdf
- Balanskat, A., Blamire, R. i Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report*. Посећено 10. новембра 2009. на: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf
- Balanskat, A. & Blamire, R. (2007). *ICT in schools*. Посећено 10. новембра 2009. на: http://resources.eun.org/insight/ICT_%20in%20schools_2006-7_final4.pdf
- Becta (2006). *Evaluation of the ICT Test Bed project*. Посећено 10. новембра 2009. на: http://www.evaluation.icctestbed.org.uk/files/test_bed_evaluation_2006_workforce.pdf
- Capterra (2013). *The Top 20 Most Popular LMS Software Solutions*. Посећено 13. марта 2013. на: <http://www.capterra.com/top-20-lms-software-solutions#.UZJRP7WnCSp>
- CLEO: *Feedback From Schools on Using Moodle*. Посећено 2. фебруара 2008. на: http://www.cleo.net.uk/index.php?category_id=383
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels: SEC (2000) 1832*. Посећено 20. октобра 2009. на: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- European Association for Distance Learning – EADL (2009). *About the European Association for Distance Learning*. Посећено 21. октобра 2009. на: <http://www.eadl.org/aboutus.php>
- European Commission (2009). *Comenius: Europe in the classroom*. Посећено 21. октобра 2009. на: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_en.htm

- Hall, B. (2009). New Technology Definitions. Посећено 26. августа 2009. на: <http://www.brandonhall.com/public/glossary/index.htm>
- Ministry of Education, New Zeland. Посећено 2. маја 2013. на: <http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/Schools/Initiatives/ManagedLearningEnvironments/StudentAttendanceandEngagement/OnlineAccessServices.aspx>
- Ministry of Education, Ontario. Посећено 2. маја 2013. на: <http://www.edu.gov.on.ca/elearning/courses.html>
- Open University. Посећено 20. фебруара 2013. на: <http://www3.open.ac.uk/media/fullstory.aspx?id=7354&filter=general>
- Paulsen, M. F. (2002). *An Analysis of Online Education and Learning Management Systems in the Nordic Countries. Online Journal of Distance Learning Administration, Volume V, Number III, Fall. State University of West Georgia, Distance Education Center.* Посећено 12. маја 2013. на: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/paulsen53.html>
- Paulsen, M. F. (2003). Experiences with Learning Management Systems in 113 European Institutions. *Educational Technology & Society*, 6 (4), 134-148. Посећено 28. априла 2013. на: http://ifets.info/journals/6_4/13.pdf
- Ramboll Management (2006). *E-learning Nordic: Impact of ICT on education.* Посећено 10. новембра 2009. на: http://www.opf.fi/download/47637_eLearning_Nordic_English.pdf
- UNESCO (2005). *Information and communication technologies in schools: a handbook for or How ICT Can Create New, Open Learning Environments.* Посећено 10. новембра 2009. на: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf>
- Wizlearn Technologies. Посећено 2. маја 2013. на: <http://www.wizlearn.com>

Summary

The system for learning management is the software, which makes administrating educational occurrences automatic. It includes the set of functions which aim is following, reporting and administering of the contents of learning, following students' achievements, enabling students' and teachers' interaction, as well as students' mutual interaction. The aim of this paper is to point at the significance and need of the application of the system of learning management in Natural and Social Sciences. In the paper, there is the term determination of the systems for learning management and some research is interpreted, as well as experience from the regional countries and those in the world. It is possible to draw some conclusions from them, which are in favour of application the management system in learning. Some countries developed strategies for introducing the system for learning management into their schools and defined time deadlines for their realization. In the paper, we are stressing the problem of standardization of the system of learning management and internationally approved standard SCORM (Sharable Content Object Reference Model) was introduced – object oriented model, which describes ways of software projecting the module in the system of learning management. Within the system of learning management, which was designed, created and applied in teaching Natural and Social Sciences in the third grade of the primary school, it was shown how the stated criteria were fulfilled concerning the standards, which the system for learning management must meet. Considering the fact that in our country, there is no clear strategy for introducing the system for learning management, there are suggested ways for this learning to be introduced in our schools.

Key words: system for learning management, teaching, Natural and Social Sciences, standardization.

Стручни рад

др Николина Зобеница¹, мср. Ана Стипанчевић
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет



Филм Талас у настави немачкој језика

Резиме: Образовни циљеви примене ијраној филма у настави сјраној језика подразумевају развијање рецејтивних и продуктивних језичких вештина, као и интеркултуралне компетенције. Иако је приликом имплементације филмова у наставу ајсекај образована у јрвом јлану, дидактичко-методички јринцији обраде аудио-визуелних текстова још нису разрађени у довољној мери, а васјјјни јојенцијал филмова ујлавно је јојјјуно занемарен. У овом раду ће бијји изложени образовни и васјјјни циљеви којима наставници јјреба да се руководе јриликом избора филмова на сјраном језику, као и дидактичко-методички јринцији њихове обраде на јримеу немачкој филма Талас (Die Welle, 2008), јје јринцији њејове дидактизације за ученике вијших разреда јимназије и сјјуденје са језичким знајем на нивоу Б1/ Б2. Сјјоја шјјо је наи закључак да је овај филм изузетно јојодан за рад у настави, циљ нам је да се обради како са образовној ајсекаја (развијање језичких вештина и интеркултуралне компетенције) јјако и са васјјјној, не би ли се јредочиља једајошка корисит јејове имплементације у наставу немачкој језика.

Кључне речи: филм, наставка сјраној језика, филм Талас, дидактизација филма.

Филм у настави страног језика

Иако је филм одавно постао битан део културе младих и одавно ушао у наставу, он још није сасвим једнодушно прихваћен у школама и још се могу чути критички гласови који наглашавају његове негативне стране (Тежак, 2002: 15–38). Међутим, све негативне стране филма као таквог, уколико оне и постоје, могу да се превазиђу правим избором филма, као и њего-

вом адекватном обрадом, јер његова имплементација у наставу има низ предности, посебно кад је реч о настави страних језика.

Кад је почео да се користи у настави страних језика, филм је пре свега био средство за развијање језичких вештина слушања и говора, будући да су наставници страних језика шездесетих година прошлог века углавном користили аудио-лингвалну методу, па су филмови садржали узорне дијалоге из свакодневног живота, које су ученици после слушања подражавали, од-

¹ nikolinazobenica@gmail.com

носно увежбавали. Након што је комуникативна метода све више узела маха у настави страних језика, почели су да се користе аутентични текстови, будући да највећи број ученика и студената нема могућности да учи језик у иностраној земљи. Филм и даље служи као средство за развијање језичких вештина, али сада су то слушање са разумевањем аутентичних језичких исказа, као и говор и писање на теме у вези са филмом. Међутим, образовни циљеви имплементације филма временом су обogaћени и развијањем интеркултуралне компетенције, поготово кад је реч о аутентичним филмовима, исечцима из живота стране културе на основу којих се млади људи могу упознати са начином живота у иностраној земљи, правилима вербалне и невербалне комуникације, са темама из домена политике, технике, привреде, индустрије, социјалног и религиозног живота. На крају, будући да су филмови неизоставни део културе младих, уколико се примене у настави, подстиче се њихова мотивација и буди интересовање за учешће у раду на часу (Heidecker, 2001: 437). Како би се остварили сви ови циљеви – развијање језичких вештина, интеркултуралне компетенције и мотивације – пресудно је да филм буде пажљиво одабран, односно примерен својим реципијентима.

Код одабира филма треба пре свега узети у обзир средства филмског језика, јер од њих зависи да ли ће приступ неком аудио-визуелном тексту на страном језику уопште бити могућ (Raabe, 2007: 425). Будући да је језик приоритет приликом гледања филма на страном језику, како би гледањем филма могле да се развију језичке вештине на адекватан начин, код избора треба узети у обзир и језичко предзнање полазника. Наставник може да процени који су филмови прикладни за развијање интеркултуралне компетенције ако води рачуна о пореклу и узрасту младих људи и њиховом предзнању о земљи чији језик уче. Како би се максимално подстакла мотивација за учење, наставник би требало да познаје и узме у обзир претходна ис-

куства ученика и студената са учењем и поучавањем, као и аудио-визуелним медијима. Осим тога, требало би да буде упознат са њиховим интересовањима и потребама, као и навиком гледања телевизије (Heidecker, 2001: 441–443).

Будући да се филмови примењују у настави, они би требало да – осим образовних циљева – буду и средство за испуњавање васпитних циљева, односно за васпитно деловање на ученике или студенте, на њихову вољу и етичке ставове. Да би се то остварило, филмови морају да се уклопе у перспективу деце и младих, а не перспективу одраслих људи, односно да буду у вези са њиховим искуствима, како би они могли да доживе филм. На тај начин се активирају њихова размишљања, осећања, асоцијације и предрасуде, те се млади подстичу да размењују ставове и вреднују радње или стања предочене на екрану (Abraham, 2009: 22, 55, 57, 70). Право, „дубинско учење“ увек се надовезује на већ постојеће искуство ученика или студената, које се трансформише и на тај начин обogaћује личност младих људи. Стицање декларативног, површног знања, које се своди на меморисање, репродукцију и пасивно прихватање идеја и информација без икакве рефлексије, не доприноси васпитању и истинском развоју личности младих људи (Buckland, 2008: 532, 534–536).

Имајући у виду све ове циљеве, проценили смо да је филм *Талас* адекватан за примену у настави немачког језика, пре свега зато што нуди могућности развијања рецептивних и продуктивних вештина на савременом немачком језику, као и могућност интеркултуралне комуникације, будући да приказује живот младих људи у савременој Немачкој, њихова искуства, размишљања и осећања. Будући да то пружа основ за идентификацију, мисаоно и емотивно ангажовање младих гледалаца, овако се подстиче и мотивација за гледање филма и његову обраду.

Филм *Талас* у настави немачког језика

Због своје језичке комплексности и садржине филм *Талас* би требало обрађивати са ученицима виших разреда гимназије и са студентима. Кад је реч о старијим гимназијалцима, то су млади између шеснаест и осамнаест година који показују структуру и капацитет душевности одраслих људи. Пријемчиви су за естетске аспекте филма, али и способни да их сами стварају, чак имају потребу за изражавањем на стваралачки начин. Осетљиви су на лепоту, вредност и јунаштво, поседују развијен укус и критичност, као и интересовање за унутрашњи живот ликова, њихове проблеме и идеале, тако да су способни и за активно гледање филмова. Филмови који им се приказују треба да буду примерени њиховом интелектуалном и емоционалном развоју, да буду актуелни, да буде њихову радозналост и жељу за упознавањем друштва, шире њихове видике, обogaђују њихово знање и подстичу оно што је етичко и хумано у њима. Притом је важно да се они сами опредељују за то, да сами анализирају и оцењују ликове, њихове дијалоге и поступке (Težak, 2002: 52, 58–60). Будући да испуњава све ове услове, филм *Талас* је погодан за рад са младим људима овог узраста.

Радња филма је смештена у данашњицу (2008) и базира се на истинитим догађајима који су се одиграли 1976. године у САД. Све је почело на настави историје када је наставник Рон Џонс ученицима држао час на тему Трећег Рајха. Будући да ученицима никако није било јасно како је могло да дође до једне такве трагедије и како су лекари, наставници и велика већина људи тврдили да ништа нису знали о страдањима Јевреја и других група становништва, наставник се одлучио на један необичан експеримент под називом „Трећи талас“. Његов циљ је био да ученицима на конкретном примеру покаже да националсоцијализам није нешто што је произвео само један систем, већ да он чучи у најдубљим порама човека, те се може десити не само Немцима, већ

и сваком другом народу. Експеримент је трајао пет дана, али с обзиром на то да су ствари измакле контроли, односно да је осећај заједништва, моћи и дисциплине одушевио и омађијао и ученике и наставника, морао је бити прекинут. На основу овог догађаја је прво настао роман Мортонa Руа *Талас*, а касније и истоимени филм (Jones, 2008).

У филму се користи савремени, свакодневни језик младих, тако да је за ученике немачког језика гледање филма корисно са језичког становишта. Осим што упознаје гледаоца са другачијим школским системом, филм обрађује теме идентитета, заједништва, припадности, проблем манипулације у данашњем времену, одговорности појединаца и групе за своје поступке са алузијама на Трећи Рајх и фашистичку Немачку. Носиоци радње су ученици гимназије узраста од седамнаест до осамнаест година, а приказују се њихов свакодневни живот, ставови, начин понашања и проблеми у школи и приватном животу. Ученици или студенти могу да се идентификују са тим ликовима, јер без обзира на то којој култури припадају, млади људи имају сличне стрепње, проблеме и надања (Conrad, 2008). Мада се приказује насиље, ученици се у том погледу освешћују и наводе на размишљање о озбиљним животним темама, о којима могу да размењују ставове и мишљења са својим вршњацима. Филм представља одређену врсту упозорења, посебно за младе људе који су подложни манипулацији, да увек критички посматрају ствари, да се никада не препусте контроли неког другог, јер то може имати кобне последице.

Обрадом овог филма се испуњавају и образовни и васпитни циљеви. Образовни циљ се огледа у развијању језичких вештина слушања с разумевањем, али исто тако и писања и говора, будући да рад са филмом подразумева активног гледаоца, који не само да слуша и посматра, већ и критички вреднује приказано, дискутује, исказује своје мишљење, пише кратку критику

филма, симулира ситуације и изводи кратке скичеве. Осим тога, ученици или студенти се упознају са другом културом и пореде је са својом, што такође спада у образовне циљеве. Васпитни циљеви огледају се у развијању погледа на свет заснованом на хуманости, али и умних и имагинативних способности помоћу проблемске наставе, као и метода усмерених на делање и продукцију (Reddig-Korn, 2009). Оба наставна концепта афирмишу стваралачку улогу ученика, подстичу његову креативност, али и развијају способност критичког мишљења, као и решавања проблема. Циљ наставе филма представља и развијање комуникацијских и социјалних компетенција ученика, будући да се задаци раде и у тандему и у групи.

Дидактичко-методичка обрада филма *Талас*

Код дидактичко-методичке обраде филма прва тешкоћа настаје услед дужине филма, јер он углавном траје између 90 и 130 минута. Чак и ако се филм прикаже у целости, ни и у најповољнијим условима није могуће обрадити сваку појединачну сцену (Brandi, 1996: 75). Једино дидактичко-методичко решење које наставнику стоји на располагању јесте да се концентрише на обраду једне или више кључних сцена (Raabe, 2007: 425).

Друга тешкоћа приликом обраде играних филмова настаје због њихове језичке комплексности, која може да отежа или спречи рецепцију садржине филма, а самим тим и да онемогући подстицање мотивације, развијање интеркултуралне компетенције, као експлоатисање васпитног аспекта филма. Отуда је прилагођавање филма језичким могућностима ученика и студената од пресудног значаја за даљу обраду филма.

Наставник треба да користи различите техничке поступке да би успешно уклонио језичке баријере; од њих је најважнији понављање кључних сцена, јер се на тај начин садржина фил-

ма може боље запамтити и схватити (Brandi, 1996: 16). Осим тога, приказивање слике без тона и пуштање тона без слике такође је врло успешан технички поступак. Раздвајањем информационих канала слике и тона подстиче се радозналост ученика и студената, а приказивање филма без звука подстиче размену идеја о могућем току радње, чиме се развијају вештине писања и говора, док се концентрацијом на звук развија вештина слушања са разумевањем (Wilts, 2001: 217).

Кад је реч о методама, кључна је примена аналитичких и креативно-продуктивних метода, јер оне подстичу активно учење (Nünning; Surkamp, 2006: 250), тј. њиховом употребом активирају се и когнитивна и афективна страна личности ученика – стога се оне углавном и примењују заједно (Surskamp, 2007: 104). У оквиру аналитичких поступака проучавају се ток радње, карактеризација ликова, време и место радње, приповедачке перспективе, као и филмска средства (на пример, перспективе камере), док креативни поступци наглашавају ученички доживљај, па се на тај начин разумевање филма продубљује, а развијају се креативност и машта (Nünning; Surkamp, 2006: 248-266).

Будући да се обрада сваког текста, па тако и аудио-визуелног, мора одвијати у неколико фаза, и наставни час посвећен филму мора се јасно структурирати. Иако постоје бројни предлози и подстицаји за структурирање наставне јединице посвећене филму, наставник мора да изабере одговарајућу или чак и да је допуни, јер је сваки филм јединствен за себе. Будући да обрада филмова зависи од бројних фактора (узраст, ниво језичког знања, временске могућности, динамика групе), у складу с њима се бирају и различити приступи у раду са филмом (Abraham, 2009: 61). Међутим, кад је реч о примени филма у настави страних језика, углавном се препоручује његова обрада у три фазе: прегледања филма, за време гледања филма и после гледања филма (Leitzke-Ungerer, 2009: 20).

Прва фаза методичко-дидактичке обраде: Пре гледања филма

Уводна фаза има за циљ да подстакне интересовање и мотивацију ученика за гледање филма, као и да активира њихово језичко, културолошко и филмско предзнање. Наставник у ту сврху може да користи музику или слике из филма, као и асоциограме, да ученицима даје реченичне карте са кључним речима, које могу да им послуже као основа за смишљање кратке приче и изношење претпоставки о току радње (Korpensteiner, 2001: 57). Ако ученици немају довољно језичко предзнање, пре гледања филма може им се дати његов кратак садржај (Brandi, 1996: 46), јер се на тај начин аудио-визуелни текст растерећује од непознатих речи и олакшава се његово разумевање. Управо су због тога ови задаци пре гледања филма од пресудног значаја за разумевање целог филма – уколико се не превазиђе његова језичка комплексност, ученици неће моћи да га разумеју. Тек када се уклоне језичке баријере, у уводном делу часа могу се дати и задаци којима се усмерава гледање филма на његове кључне садржинске аспекте (Dalhaus, 1994: 52).

Кад је реч о фази пре гледања филма *Талас*, интересовања и мотивација ученика, као и њихово језичко и културолошко предзнање, могу да се активирају приказивањем слика које представљају кључне моменте у филму. Прво може да се покаже лого групе „Талас“ и постави питање ученицима или студентима на шта их слика асоцира, питање о бојама на слици и асоцијацијама које она у њима буди. Затим може да се прикаже слика на којој се види група младих људи на ватерполо утакмици, па се разговара о томе како слика делује на полазнике, какве емоције им преноси, да ли сматрају да је група на слици јединствена или не и по чему то могу да примете. На следећој слици сви ликови из филма, осим једне девојке, носе исту униформу. Ученици могу да кажу своје мишљење о слици, о раз-

логу зашто је ова девојка обучена другачије од осталих и шта могу да закључе на основу боје њене мајице. Разговара се о значају униформи, о томе ко их све носи и да ли би они волели да се у њиховој школи уведу униформе. На последњој слици ученици и наставник користе заједнички поздрав, па се разговара о могућем симболичком значењу тог поздрава и да ли сами ученици или студенти међу собом користе неки одређен поздрав. Уколико је то случај, ученици могу да га демонстрирају.

На основу изложених слика се спекулише о могућој теми и току радње у филму, чиме се буди мотивација и подстиче интересовање за његово гледање (Brandi, 1996: 29). Исто тако, активирају се језичко и културолошко предзнање, усвајају речи и изрази кључни за разумевање филма. Припремљени на овај начин, ученици би требало да буду активни приликом гледања филма.

Гледање филма би требало да буде усмерено задацима који спречавају ученике или студенте да преузму пасивну улогу у наставном процесу (Leitzke-Ungerer, 2009: 20). Будући да филм траје 102 минута, институционални оквири углавном не пружају могућност да се одгледа цео филм, већ само неке његове кључне сцене. Како би ученици лакше пратили и разумели филм *Талас*, они могу да добију кратак садржај филма на текстуалним картицама, које треба да поређају тако да реконструишу правилан след догађаја и упознају се са садржином филма. На тај начин могу да лакше прате и боље разумеју кључне сцене (уп. Brandi, 1996: 33). Након што су садржински и језички припремљени за гледање филма, ученици или студенти добијају задатке који треба да усмере њихову пажњу на битне аспекте филма.

Друга фаза методичко-дидактичке обраде: За време гледања филма

Прво приказивање филма требало би да обухвати прву секвенцу (1–15. минута). У њој

се приказује понашање ученика пре спровођења експеримента. Током гледања филма ученици треба да обрате пажњу на место и време одигравања радње, однос између ученика и наставника, начин остваривања, понашање ученика на часу, став тела и размештај клупа, као и на понашање групе на позоришним пробама и на ватерполо тренинзима (Conrad, 2008). После тога се дискутује о томе шта су ученици видели, приметили, записали. Посебна пажња се посвећује питању односа између наставника и ученика. Осим тога што ученици износе своје утиске и запажања, прави се и поређење са атмосфером у учионици и односу између наставника и ученика у Немачкој и Србији. Разговара се о сличностима и разликама, као и о томе који им се систем више допада и зашто.

У главном делу филма (15–50. минута) уводи се експеримент, те долази до постепеног преображаја ликова. Ученици или студенти добијају задатак да открију шта представља „талас“, као и да наведу сва његова обележја. И у овом делу треба да посматрају однос између наставника и ученика, њихово понашање на часу, промењен став тела, размештај клупа, као и утицај експеримента на позоришне пробе и ватерполо тренинге. Након гледања овог дела филма продубљује се његово разумевање. Разговара се о одговорима које су ученици дали на постављена питања, а разматрају се и други аспекти филма, као, на пример, то ко је брже прихватио идеје – момци или девојке (Conrad, 2008). Посебна пажња се посвећује лику ученика који је одмах прихватио нови начин понашања, али се исто тако разговара и о осталим ликовима из филма. Да би боље разумели њихово понашање и начин размишљања, ученици попуњавају упитник из перспективе ликова из филма, који садржи питања као што су:

- Колико имате година, са ким и где живите?
- Где бисте желели да живите?

- Шта је ваш хоби?
- Која је ваша највећа жеља?
- Шта не волите?
- Шта вас плаши?
- Чиме бисте волели да се бавите?
- Које се дивите?
- Како бисте описали себе?
- Која је највећа грешка коју сте направили?
- Који је ваш омиљени предмет?
- Који моменат у животу никада нећете заборавити?

Приликом решавања упитника ученици треба да се ослањају на информације из филма и са текстуалних карти, али им исто тако треба оставити простор за субјективно вредновање ликова (Brandt, 1996: 57).

Последња сцена је од кључног значаја за разумевање целог филма (85–97. минута). Сто тинак младића и девојака окупљено је у школској сали и са великом пажњом и нестрпљењем слушају наставника који у овој сцени чита писмене саставе о утицају групе „Талас“ на живот њених чланова (Gansel, 2008). Након тога им открива да је све то био само експеримент, да их је изманипулисао исто као што је Хитлер изманипулисао већину људи у време националсоцијализма. Заслепила их је моћ коју су стекли кроз заједништво, дисциплину и привидну једнакост. Осећај да су бољи од других, да негде и некемо припадају, да се могу ослонити на друге, учинили су их не снажнијим, већ лабилним, те више нису преиспитивали наређења која су добијали, нити су их доводили у питање. Интересантно је да, иако наставник открива да је све то био експеримент који се прекида, ученици и даље верују у групу „Талас“ и сматрају да „она и није била толико лоша“.

По завршетку филма наставник може да постави питање ученицима о утисцима које је филм оставио на њих, о томе да ли су очекивали

овакав крај или не, о њиховом мишљењу о наставнику и ученицима, о питању кривице за оно што се десило. У овој фази се не ставља акценат искључиво на когнитивне и аналитичке способности ученика и студената, већ на њихов емоционални доживљај филма, који је најснажнији управо непосредно по завршетку филма и представља солидан основ за даљу анализу филма и рада на њему.

Трећа фаза методичко-дидактичке обраде: После гледања филма

Након гледања филма пажња треба да се посвети анализи филма применом аналитичких и креативно-продуктивних метода. У овој фази часа се развија вештина говора преко дискусија о ликовима, преко радњи, затим вештина писања састављањем филмске критике, писања наставка за филм, унутрашњих монолога ликова, или се пак комбинује више вештина писањем и вођењем интервјуа или извођењем скечева, прављењем плаката и презентација. Притом, не морају сви ученици извршавати исте задатке, већ се могу поделити у групе и радити оне који су у складу са њиховим афинитетима (Leitzke-Ungerer, 2009: 20).

Кад је реч о дискусијама о филму *Талас*, ученици могу да разговарају о томе шта је ученике из филма привукло групи „Талас“, о томе какве све групе младих постоје, колико је њима самима битан осећај припадности некој групи и на које начине се он може остварити у њиховом окружењу. Осим тога, филм може да послужи као повод за размену мишљења о појму ауторитета и његовој делотворности и функцији у оквиру школовања, васпитања и међуљудских односа.

Ученици могу да разговарају о крају филма, тренутку када ситуација измиче контроли, односно када ученик који представља највећег поборника групе услед разочарања због распада групе губи контролу над собом и извршава самоубиство. Могу да дискутују о томе како је до тога

дошло, да заједно траже одговор на питање одговорности школе, наставника и ученика за трагичан исход догађаја. Осим тога, ученици могу да се изјасне о томе да ли се овакав трагичан исход могао спречити, као и да сугеришу у ком тренутку би они прекинули експеримент да су били на месту наставника (Reddig-Korn, 2009).

Разумевање филма може да се продуби различитим врстама задатака који подстичу и когнитивну и афективну страну ученичке личности и којима се развија и вештина писања. Они могу да раде задатке у пару или групи и да их бирају према својим афинитетима. Тако, на пример, могу да напишу филмску критику на основу кључних речи: кратак садржај, време и место радње, најсимпатичнији лик, најнесимпатичнији лик, идеја филма, упечатљиво, интересантно, посебно у филму, шта им се допало/није допало, оцена филма од 1 до 5 (Težak, 2002). Ученици могу да напишу и чланак за новине у којем извештавају о догађајима у школи, или наставак за филм – живот наставника и ученика после ових догађаја.

Ради развијања вештине читања, која такође не би требало да буде запостављена, ученици се могу упутити на додатну литературу или изворе на интернету који би их подстакли на даља истраживања о теми. Постоје интернет странице на којима се може прочитати прича наставника који је спровео експеримент, Рона Џонса, а ученици или студенти могу прочитати роман који је послужио као грађа за филм *Талас*, или делове романа, и правити поређења, увиђати паралеле између филма и књиге.

Како би се развијало критичко мишљење код ученика, као и њихова креативност, могу да се организују дебате о питању кривице и одговорности за трагичне догађаје у филму, а ученици могу да осмисле и ситуације у којима се цела трагедија могла избећи. На крају, ученици могу и сами да снимају одређене сцене које подсећају на оне из филма, а могу правити и презентације на

тему сличности и разлика између групе „Талас“ и националсоцијализма или држати реферате о манипулацији у данашњем друштву – у којим сферама живота је заступљена и на који начин се може избећи или барем препознати. На тај начин се остварује васпитни потенцијал филма, јер се утиче на личност ученика са циљем да се у њима пробуди осећање индивидуалне и друштвене одговорности, као и свест о опасности да се постане средство манипулисања у свакодневном животу.

Међу свим овим дидактичко-методичким поступцима наставник може да одабере оне који су у складу са постављеним циљевима, постојећим техничким и институционалним могућностима, као и профилем његових ученика или студената. Исто тако, наставник може да користи и друге дидактичко-методичке поступке, али при њиховом избору или осмишљавању не сме никада да губи из вида образовне и васпитне циљеве примене филма у настави учења немачког језика.

Закључак

Филмови данас заузимају значајно место у настави страних језика, пре свега због могућности развијања рецептивних (слушање с разумевањем) и продуктивних (говор и писање) језичких вештина. Осим тога, филмови који пред-

стављају страну земљу и њену културу пружају прилику ученицима и студентима да се боље упознају са њима, односно да пореде ту културу са сопственом и да на тај начин развију интеркултуралну компетенцију. Међутим, филмове треба бирати и у складу са њиховим васпитним потенцијалом, будући да они могу да утичу на развој личности младих људи. Приликом одабира филма и његове дидактичко-методичке обраде наставник увек мора да има на уму образовно-васпитне циљеве и да у складу с тиме осмишљава своје часове.

Филм *Талас* је нарочито погодан за имплементацију у наставу немачког језика будући да приказује савремени школски миље у Немачкој, па ученици могу да усвајају релевантну лексику и опажају разлике и сличности у свакодневном животу младих у Немачкој и у својој земљи (образовни циљеви). Међутим, будући да филм тематизује озбиљну политичку и социјалну проблематику у историјској перспективи, његово приказивање може да допринесе развоју критичке свести и самосвести младих људи, што је један од најважнијих васпитних циљева у настави. С озбиром на то да овај филм испуњава и образовне и васпитне циљеве, сматрамо да његова имплементација у наставу немачког језика може да буде од вишеструке користи за ученике или студенте немачког језика.

Литература

- Abraham, U. (2009). *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber, Kallmeyer: Klett.
- Brandi, M-L. (1996). *Video im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Buckland, W. (2008). Films and Media Studies Pedagogy. U: R. Kolker (Ed.), *The Oxford Handbook of Film and Media Studies*. Oxford: OUP.
- Conrad, V. (2008). *Die Welle: Materialien für den Unterricht*. München: Education. Retrieved February 27, 2013. from http://www.welle.film.de/downloads/DieWelle_Schulmaterial.pdf.
- Dahlhaus, B. (1994). *Fertigkeit Hören*. München: Goethe-Institut.
- Gansel, D. (2008). *Die Welle*. München: Constantin Film.

- Heidecker, B. (2001). Video. U: G. Henrici. C. Riemer (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Jones, R. (2008). *The Third Wave*. Retrieved January 15, 2013. from http://newsstore.schule.at/assets/2008/downloads/artikel_ronjones_thirdwave_de.pdf.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv – hpt.
- Leitzke–Ungerer, E. (2009). Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. U: E. Ungerer–Leitzke (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Nünning, A., Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze–Velber: Kallmeyer.
- Raabe, H. (2007). Audiovisuelle Medien. U: K.-R. Bausch. H. Christ – H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Basel: Francke Verlag.
- Reddig-Korn, B. (2009). *Materialien zu Morthon Ruhe: Die Welle*. Ravensburger: Buchverlag Otto Maier. Retrieved February 20, 2013. From http://www.realmartin.de/wb/media/Faecher/Deutsch/U-Modell_die_welle.pdf
- Surkamp, C. (2007). Handlungs- und produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. U: W. Hallet. A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT.
- Težak, S. (2002). *Metodika nastave filma na općeobrazovnoj razini*. Zagreb: Školska knjiga.
- Wilts, J. (2001). Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 54, 210–221.

Summary

Training goals and objectives of applying a film in foreign language teaching include development of receptive and productive language skills, as well as of intercultural competence. Although the training aspect remains in the foreground when implementing a film in teaching, the didactic-methodical principles of processing audio-visual texts have not sufficiently been elaborated so far, and the educational potential of films has mostly been completely neglected. In this paper we are discussing training and educational goals and objectives by which the teachers should be guided in choosing films applied in teaching foreign languages, as well as didactical-methodological principles of their processing on the example of the German film The Wave (Die Welle, 2008) and its didactisation for students of higher classes of grammar schools and of universities with the language competence at B1-B2 level. Our conclusion is that this film is particularly adequate for work in class, and therefore it has been our goal to process the film both from the training aspect (development of language skills and intercultural competence) and from the educational aspect, in order to show the pedagogical value of its implementation in German language teaching.

Key words: film, foreign language teaching, *The Wave*, film didactisation.

Рад примљен: 22. 09. 2012.

Рад прихваћен: 16. 12. 2013.

**др Весна Пилиповић¹****Факултет за правне и пословне студије
„Др Лазар Вркатић“, Нови Сад****Стручни рад**

Линјивистичко-педагошки аспекти улоге наставника у двојезичној настави



Резиме: Овај рад анализира линјивистичко-педагошку улогу и одговорност наставника разредне или предметне наставе у двојезичној настави. У првим фазама имплементације двојезичне наставе већина заинтересованих наставника може осећати извесну забринутост за своје линјивистичко-комуникативне компетенције и могућност реализације наставе на страном језику. Циљеви двојезичне наставе и наставе страног језика нису исти, па су компетенције које се препоручују у званичним документима, а које подразумевају познавање страног језика најмање на Б2 нивоу, сасвим довољне, јер се двојезична настава заснива на усвајању страног језика кроз комуникацију усмерену на садржај нелинијивистичког предмета. Извођење наставе на страном језику у почетку није лако, али основни проблем у реализацији двојезичне наставе није линјивистичке, већ методолошке природе, па су неопходне темељна обука и припрема будућих предавача, које би обухватиле рад на усклађивању наставних техника које се примењују у оквиру предмета који предају и наставних техника које се примењују у модерној настави страног језика.

Кључне речи: двојезична настава, усвајање језика, вишејезичност, компетенција, наставне технике.

Увод

Циљ овог рада је анализа улоге наставника и лингвистичко-методолошких захтева који му се постављају у двојезичној настави. Двојезична настава подразумева вишеструке компетенције наставника јер, осим стручних и педагошких квалификација, наставник мора да поседује и висок степен лингвистичко-комуникативне компетенције страног језика на ком се одвија

настава. Уз све то, наставник у двојезичној настави често мора комбиновати наставне методе предмета који предаје с наставним методама које се примењују у настави страног језика како би остварио успешну комуникацију, презентовао наставне садржаје и мотивисао и активирао ученике. Да би се успешно припремили за нову улогу у оквиру новог типа наставе, веома је важно да наставници прођу адекватну и темељну обуку. Концепт двојезичне наставе би се могао анализирати са многих аспеката и у контексту

¹ vesna_pilipovic@yahoo.com

тренутних могућности нашег образовног система, али овај рад се не бави тим питањима, већ само анализом једног сегмента, који у почетним фазама може представљати проблем, а то је – лингвистичка компетенција и анксиозност наставника који се укључују у пројекат.

Двојезична настава

Двојезична настава је први пут примењена у Канади, 1965. године, да би временом постала прихваћена широм света. Досадашња искуства су показала да ученици изложени овом типу наставе не заостају у усвајању планом предвиђеног градива за својим вршњцима који наставу прате само на матерњем језику, а после шест година, практично, постају функционално билингвални (Snow, 1991: 317). Увођење двојезичне наставе у основне и средње школе у Србији представља изузетно важан корак у модернизацији нашег система образовања. Интересантно је напоменути да је, и поред несумњиве доминације енглеског језика, у Србији прво уведена двојезична настава на италијанском и француском језику, а искуства у организацији саме наставе и стручној припреми професора за реализацију овог пројекта могу се успешно применити и у имплементацији билингвалне наставе на енглеском језику (Вучо, 2006; Вучо, 2007; Ђурић, 2006; Завишин, 2012).

Двојезична настава подразумева извођење наставе појединих предмета на српском и енглеском језику (конкретно у овом случају), у склопу наставног плана и програма које утврђује Министарство просвете Републике Србије. Ученици билингвалних одељења уче градиво у истом обиму и према истим критеријумима као и остали ученици који наставни план и програм похађају само на српском језику. Уколико се имплементација двојезичне наставе темељно испланира и припреми, уколико се омогући неопходна обука заинтересованим наставници-

ма и обезбеди квалитетан наставни материјал, овакав вид учења отвара ученицима нове, шире перспективе, али и нову и другачију могућност успешног савладавања страног језика и његове активне, практичне употребе.

Ефикасније и правовремено савлађивање страног језика не само да је данас неопходно из практичних разлога већ, с друге стране, подиже и матерњи језик ученика на виши ниво, у смислу поимања језичких облика, уопштавања језичких појава, свесније и вољније употребе речи као оруђа мисли и као израза појма (Виготски, 1977: 202). Стога су страхови да би двојезична настава могла штетити развоју матерњег језика у одређеном аспекту, а погодовати доминацији енглеског језика, потпуно неоправдани.

Двојезична настава подстиче развој читавог низа когнитивних и метакогнитивних процеса, а размишљање на матерњем и страном језику, које се постепено развија код ученика, знатно обogaђује њихову способност концептуализације.

Последњих двадесетак година, у оквиру процеса европских интеграција и промоције вишејезичности, већина европских земаља се укључила у сличне пројекте и реформе образовног система које подразумевају неки облик двојезичне наставе (CLIL²). Овај тип наставе је препоручен и кроз поједине програме Европске уније (*Socrates*) или релевантна документа као што је *Бела књига Европске комисије о образовању: Држање наставе и учење. Пути ка друштву које учи* (1995). Овим документом се предлажу нови образовни стандарди у оквиру којих би, у скорој будућности, сваки становник Европске уније требало да оствари високу комуникативну компетенцију на бар три језика Уније, а као један од начина за постизање овог циља истиче се настава нелингвистичких предмета на

2 CLIL (Content and Language Integrated Learning) – настава у којој је обједињено савладавање језика и других наставних садржаја.

првом страном језику, односно оном којим ученици најбоље владају. Иако ове препоруке нису обавезујуће за нас, јасно је да имплементација двојезичне наставе пружа изразито велике могућности за развој индивидуалног потенцијала ученика, а не само могућност веће друштвене интеграције.

Став наставника

Упркос несумњивим предностима које двојезична настава у школама пружа ученицима и друштву у целини, могуће је претпоставити да ће наставници који ће се непосредно укључивати у овај пројекат осетити и извесну дозу анксиозности пред новим задатком који им је поверен и запитати се да ли је њихово течно познавање страног језика довољно и за реализацију наставног плана на том језику.

Истраживања која су изведена у неким државама јужне и источне Европе показала су да су се проблеми у почетним фазама имплементације двојезичне наставе углавном огледали у инхибицијама и анксиозном ставу, како предавача, тако и ученика (Novotna, 2001). С друге стране, истраживања која су се бавила компетенцијом наставника који изводе двојезичну наставу у основним и средњим школама у Финској, на пример, показала су да су успешни они наставници који су у стању да прилагоде своју језичку продукцију теми и комуникативној компетенцији ученика, а истовремено примене одговарајуће дидактичке технике (Nikula & Marsh, 1997). Многи наставници ће неминовно морати модификовати свој уобичајен начин презентације градива сходно лингвистичким ограничењима, али то не треба посматрати као мањкавост двојезичне наставе, већ као припрему за реалне животне ситуације, које од свих нас, у комуникативном смислу, захтевају стално прилагођавање саговорнику и контексту комуникације.

Искуства других је важно имати у виду да би се благовремено елиминисали непотребни страхови и дилеме и да би се увођење двојезичне наставе код нас одвијало што успешније.

У државама Европске уније постоје различити модели реализације двојезичне наставе, па постоје случајеви где је изводе наставници страног језика, након додатне обуке којом се припремају за наставне садржаје из других области, наставници који поседују компетенције с двоструком хабилитацијом или наставници нејезичког предмета (Вучо, 2007: 268–271). Код нас је предвиђено да двојезичну наставу на енглеском језику изводе васпитачи и наставници разредне или предметне наставе који поседују доказ о знању енглеског језика најмање на нивоу Б2 (Заједничког европског оквира).

Разговори с наставницима који су заинтересовани за укључивање у овај облик наставе у оквиру пилот истраживања, у две школе у Војводини³, открили су одређене стрепње наставника у погледу сопствених лингвистичких способности, од којих су се, као заједничке, издвојиле следеће:

- *Да ли је њихова лингвистичка компетенција довољна за задатак који им је поверен?*
- *Како ће се осећати и да ли ће усвајању језика код ученика ићи брже ако направе грешку?*
- *Како да реајују ако ученици направе грешке док говоре или ако нису довољно активни?*
- *Како да реајују уколико ученици иридељивају у уопште мајерње језика током часова?*

Да ова забринутост не би попримила дестимулишуће размере, важно је указати на неке

3 Пилот истраживање је извршено путем интервјуа у Основној школи „Ђура Даничић“ и „Карловачкој гимназији“, 2010. године, за потребе Конференције поводом обележавања Европског дана језика и почетка имплементације Пројекта билингвалне наставе у Војводини.

основне одлике двојезичне наставе и разлике у односу на наставу страног језика, као и на то каква је лингвистичко-педагошка улога наставника у двојезичној настави.

Лингвистичко-комуникативни циљеви двојезичне наставе и улога наставника

Циљеви двојезичне наставе и наставе страних језика су различити, па је различита и улога наставника, како у педагошком, тако и у лингвистичком смислу. Наставници који су укључени у двојезичну наставу немају потпуно исти задатак као наставници страног језика, иако се настава реализује на страном језику који се у том процесу додатно усваја.

У настави страних језика основни циљ јесте развој лингвистичке и комуникативне компетенције ученика, а наставне јединице које се обрађују јесу језичке јединице. Страни језик је истовремено и предмет изучавања и средство комуникације. Улога наставника, осим презентације и увежбавања изабране наставне грађе, јесте свакако и активна контрола језичке продукције ученика, односно исправљање грешака.

У двојезичној настави лингвистички аспект се заснива првенствено на примени низа „методолошких и дидактичких поступака као што су стратегије функционалног разумевања текста, стратегије за функционално меморисање и активирање лексике“ (Вучо, 2006: 50). Иако се двојезична настава одвија на страном језику и доприноси флуентнијој и квалитетнијој комуникацији, страни језик је „инструмент за наставу и учење нејезичких садржаја“ (Вучо, 2006: 50), а не предмет изучавања. То значи да у настави математике на енглеском језику активна пажња ученика или наставника није на језику на ком се математичка грађа обрађује, већ на рачунским операцијама и развоју математичког начина мишљења, а страни језик је само средство комуникације, као што је то матерњи језик у случају

једнојезичне наставе. Ученици свакако проширују свој лексички и комуникативни репертоар из области математике, али активну пажњу усмеравају првенствено на математичке проблеме. Истовремено, комуникација на енглеском језику неминовно доприноси развоју комуникативне компетенције код ученика и јачању мотивације за учење страног језика.

Модерни приступи настави страних језика велику важност поклањају психолошким факторима у учењу и мотивацији, а практичну примену језика у комуникацији виде као основни циљ учења страног језика, па се, зато, као једна од основних техника комуникативно оријентисаних метода препоручује примена говорних вежби у оквиру решавања неког проблема, јер је таква комуникација спонтанија, а истовремено сврсисходна, а не вештачки осмишљена за потребе вежбања (Larseen–Freeman, 2001: 129). У таквим активностима акценат је на развоју говорних вештина код ученика, што је иначе заповиједан сегмент традиционалне школске наставе страног језика. Употреба енглеског језика током часа математике, биологије, географије или било ког другог школског предмета у двојезичној настави, управо је у складу са препорученим наставним техникама модерних метода наставе страних језика јер ученици пажњу усмеравају на проблем у области коју обрађују, а страним језиком се служе у циљу решавања тог проблема.

Настава страног језика се, у већој мери, заснива на учењу, а двојезична настава на усвајању страног језика. Дистинкцију између учења и усвајања страног језика успоставио је осамдесетих година прошлог века амерички лингвиста Крашен и она се састоји у следећем: учење страног језика подразумева свесно знање и свесно учење и анализу, уз бављење лингвистичком формом и савладавање правила употребе језика, док је усвајање несвестан процес, који је у свим својим аспектима сличан процесу усвајања матерњег језика (Krashen, 1981: 10). Усвајање је, практич-

но, један спонтани процес који подразумева „упијање“ језика у природној комуникацији. Управо овај тип имплицитног учења је присутан у двојезичној настави. Страни језик се слуша, временом све више разуме, а потом и активно користи, као, на пример, код деце која промене средину и у новом окружењу усвајају страни језик.

Већина теоретичара се слаже да се страни језик свакако савлада, на један или други начин, с тим што усвајање резултира течнијом комуникацијом, а учење избалансираним познавањем свих аспеката страног језика. Идеално би било када би се учење и усвајање могли допуњавати (Stern, 1991: 393), а то се управо може постићи у двојезичној настави, јер се страни језик учи кроз наставу страних језика, а усваја кроз двојезичну наставу.

Усвајање страног језика кроз концепт двојезичне наставе

С обзиром на чињеницу да двојезична настава подразумева усвајање страног језика, битно је знати шта доприноси ефикасном усвајању како би наставници, од самог почетка, елиминисали сопствене страхове, а уз то и приступили свом новом задатку на адекватан начин. За успешно усвајање страног језика од кључног значаја је адекватан језички модел ком су ученици изложени, а то је, у овом случају, говор наставника који се слуша и наставни материјали који се примењују у настави. Пошто је основано очекивати да ће временом сви наставни материјали бити садржајно и методолошки прилагођени потребама двојезичне наставе, важно је знати шта се сматра адекватним језичким моделом, односно какав треба да буде говор наставника. Према релевантним теоријама, страни језик се најбрже и најлакше усваја уколико је језички модел ком је ученик изложен за један ниво виши од оног на ком је језички ниво ученика (Krashen, 1981: 21).

То значи да у раду са ученицима млађег узраста наставници готово ни немају прилику да у потпуности прикажу своју лингвистичку и комуникативну компетенцију, те да су њихове стрепње у погледу сопственог знања језика потпуно неоправдане. Уколико желе да их ученици разумеју и да се створе услови за успешно усвајање језика, наставници понекад морају да поједноставе језик који ће употребљавати на часу, што захтева извесну промену у приступу и техникама које су користили у једнојезичној настави, па их то на неки начин ограничава. Задатак наставника у двојезичној настави је мање захтеван у лингвистичком смислу, него што то на први поглед може изгледати, а више у методолошком. Управо зато је веома важно пружити неопходну помоћ и обуку заинтересованим наставницима како би успешно овладали и новим наставним техникама.

У раду са старијим узрастом, односно у средњој школи, може се догодити да је лингвистичка компетенција наставника на истом или, чак, нижем нивоу од лингвистичке компетенције појединих ученика, али то свакако није никаква сметња у раду, јер се може претпоставити да су наставници, након обуке и припреме, на комуникацијском нивоу у предности, односно упознати са терминологијом предмета који предају, а коју ученици тек треба да савладају. Уз то, не сме се заборавити, активна пажња и наставника и ученика у овом типу наставе усмерава се на садржај предмета и комуникацију, а не на лингвистичке форме, а с обзиром на виши ниво познавања језика код старијих ученика, та комуникација се онда може одвијати знатно лакше и поставља мања ограничења самим наставницима.

Грешке ученика, пасивност и промена кода

Још један аспект усвајања страног језика је веома важно споменути, а он се тиче односа према грешкама ученика, сопственим језичким

грешкама и повременом прибегавању матерњем језику у почетним фазама.

Као прво, важно је знати да су грешке потпуно нормална појава у стварању новог језичког система и да сви ученици, било да језик уче или усвајају, праве сличне типове грешака у појединим развојним фазама (Corder, 1971). И поред грешака које се неминовно јављају у учењу, а готово у комуникацији у којој нисмо примарно усмерени на лингвистичку форму, већ на садржај, језички систем који ученици изграђују временом се све више приближава језичком систему изворних говорника и на крају стабилизује. Ово значи да је доза толеранције неопходна, како према језичким грешкама ученика, тако и према евентуалним грешкама наставника, јер оне неће штетно утицати на усвајање језика, а атмосфера толеранције свакако доприноси мањем степену инхибиције и код наставника и код ученика. Важно је знати да се, чак и у настави страних језика, грешке ученика толеришу кад је наставна активност усмерена на комуникацију и кад грешке нису таквог типа да ометају ток комуникације (Larsen–Freeman, 2001: 132). Уколико се у двојезичној настави јаве ситуације у којима је разумевање онемогућено услед озбиљнијих грешака, требало би да и наставници укључени у овај вид наставе познају шири спектар техника за исправљање грешака којима се служе наставници страног језика, а од којих су многе врло дискретне и не инхибирају ученике, као на пример: понављање погрешног исказа на правилан начин, моделовање, употреба мимике, интонације и сл. (Scrivener, 2005: 298–301). И због тога је веома важно да наставници који ће бити укључени у двојезичну наставу прођу темељну обуку у коју ће се, између осталих, укључити искусни наставници страног језика, методичари и педагози.

Важно је још нагласити да је за процес усвајања језика, према неким ауторима⁴, типич-

чан почетни такозвани „silent period“, односно период „ћутања“, у ком ученици на самом почетку, док не осете довољну спремност, нису превише активни у комуникацији, што се може очекивати и у почетним фазама двојезичне наставе.

У раним фазама усвајања и комуникације на страном језику често се дешава да ученици прибегавају употреби матерњег језика као познатог референтног система онда када нису у стању да се изразе на страном језику, што иначе представља познату комуникацијску стратегију у учењу страног језика (Tarone, 1981: 286). Окакве промене језичког кода јављају се и код деце у билингвалним породицама и билингвалним срединама, као и код свих вишејезичних појединаца. У доба бихејвиоралног приступа настави страних језика, када се тежило перфекцији у учењу, промена кода је сматрана за негативну појаву, али од седамдесетих година двадесетог века ставови у примењеној лингвистици су се променили (Brice, 2009, Gutierrez–Clellen, 1999). Уз то, бројна европска документа промовишу плурилингвизам као будући циљ и разликују га од појма мултилингвизам (Common European Framework, 2001: 4). Плурилингвизам подразумева познавање више језика, односно комуникативну компетенцију, у чијем формирању великог удела имају сва знања и искуства која су у сталној корелацији и интеракцији са језицима. У различитим ситуацијама говорник одређеног језика би требало да се с лакоћом позове на те различите делове компетенције и започне разговор с неким саговорником. Оба говорника би требало да буду у стању да прелазе с једног на други језик или дијалект, притом користећи способност изражавања на једном, а разумевања на другом језику. Дакле, промена кода, до које ће сигурно долазити у двојезичној настави, потпуно је нормална појава и тако је треба прихватити, што наравно не подразумева да матерњи језик треба да доминира у учионици.

страних језика заснованом на разумевању (Comprehension based approach), прим. аут.

4 Ова хипотеза није научно доказана, али се у пракси често потврђује; заступали су је Ашер, Крашен и Терел, оснивачи наставних метода које припадају приступу настави

Закључак

Увођење двојезичне наставе је врло обиман и сложен пројекат и важно га је реализовати уз темељну припрему која би, у првом реду, обухватила обуку наставника и израду адекватних наставних материјала. Иако се, у почетку, задатак наставника може учинити прилично захтевним, лингвистичко-комуникативне компетенције на нивоу који је релевантним документима предвиђен сасвим су довољне за успешну реализацију наставе, под условом да се одгова-

рајућом обуком – путем семинара, радионица и сарадње са наставницима страног језика – наставници и методолошки оспособе за презентацију градива и комуникацију са ученицима на страном језику.

Уколико се ова припрема изврши темељно и правовремено, двојезична настава ученика може пружити изузетне могућности за лични развој, шире образовање, успешније усвајање страног језика и лакшу интеграцију у ширем окружењу.

Литература

- Brice, A. & Brice, R. (Eds.) (2009). *Language development: Monolingual and bilingual acquisition*. Old Tappan: NJ, Merrill/Prentice Hall.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* V, 161–9.
- Đurić, Lj. (2006). Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika. *Inovacije u nastavi*, 19(3): 28–40.
- Gutierrez-Clellen, V. (1999). Language choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 291–302.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikula, T. & Marsh, D. (1997). Viearaskielinen opetuksen Tavoitteet ja Toteuttaminen (Content and Language Integrated Learning in the Primary and Secondary Sectors), *Working group report* 21, 98. Helsinki, National Board of Education.
- Novotná, J. Hadj-Moussová, Z.; Hofmannová, M. (2001). Teacher training for CLIL – Competences of a CLIL teacher. Y: M. Hejny and J. Novotná (Ed.), *Proceedings of SEMT 01*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, p. 122–126.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education
- Snow, M.A. (1991). Teaching language through content. Y: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. New York: Newbury House Publishers.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly* 15, 285–295.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi*, 19(3), 41–54.
- Vučo, J. (2007). Kompetencije nastavnika u dvojezičnoj nastavi. U: Vučo, J. (ur.) *Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika*. Nikšić: Filozofski fakultet.
- Zavišin, K. (2012). Bilingual teaching from the point of language policy and planning policy: Directions for the project of the bilingual teaching in the high school. *Inovacije u nastavi*, 25 (3), 64–74.

- http://www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs/index.php?option=com_frelated&view=frelated&id=90&Itemid=57&lang=srl
- http://ec.europa.eu/education/index_en.htm
- http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491_en.pdf
- http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

Summary

This paper analysis linguistic-pedagogical role and responsibilities of class or subject teachers in bilingual teaching. In the first phases of implementation of bilingual teaching, most of interested teachers can feel certain anxiety for linguistic-communicative competencies and possibilities of realization of teaching in a foreign language. Aims of bilingual teaching and foreign language teaching are not the same, so the competencies recommended in official documents, and which mean that foreign language knowledge should be at least at B2 level, is sufficient, because bilingual teaching is based on adoption the foreign language through communication directed to contents of non-linguistic subject. At the beginning, teaching in a foreign language is not easy, but the basic problem of realization of bilingual teaching is nor linguistic, but it is methodological. This is why there should be thorough preparation of future lecturers, and this would include harmonization of teaching techniques applied in the subject within the subject they teach and teaching techniques applied in modern foreign language teaching.

Key words: *bilingual teaching, adoption of language, multi linguist, competence, teaching techniques.*

Рад примљен: 28. 05. 2013.
Рад прихваћен: 14. 06. 2013.

Приказ

УСПЈЕШАН ДИЈАЛОГ ТРАДИЦИЈЕ И СУВРЕМЕНОСТИ

др Хашим Муминовић (2013).

**Основи дидактике. Сарајево: ДЕС доо, Центар
за најредне студије, 263 стр.**



Средином 2013. године угледала је свјетло дана књига-уџбеник *Основи дидактике*, чији је аутор проф. др Хашим Муминовић. Уџбеник је намијењен, прије свега, студентима педагогије, али и онима који се припремају за рад у настави, у одгоју и образовању. Аутор је угледни професор дидактике и методике Одсјека за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву. Написати свеучилишни уџбеник веома је захтјеван и комплексан задатак. За тај стваралачки, креативан потхват нужно је одрасти – стручно, знанствено, методолошки, искуствено. Раније би професори прво урадили скрипта за потребе студената и припремање испита, а након тога уџбеник. Професор Муминовић преко три десетљећа изводи наставу и управо сада пише уџбеник, неоптерећен потребом напредовања или пак због јавне промоције и промицбе. Радом са студентима на свим ступњевима – додипломском, постдипломском, докторском – провјеравао је, истраживао, успоређивао своја искуства и резултате с бројним ауторима, обавио студијске боравке у свијету, док није и сам, након вишегодишњег промишљања, обликовао хвале вриједно дјело и предао га јав-

ности – стручној, знанственој критички, просудби.

Дидактика се изводи од грчке ријечи *didasko* – поучаван, обучавањ. Први се дидактички проблеми јављају појавом првих школа, које су настале у земљама Истока још у трећем тисућљећу прије Христа. Први уџбеник дидактике написао је славни чешки педагог Ј. Амос Коменски (1592–1670) и насловио дјело: *Велика дидактика* – *Didactica magna* (1632). Тиска на је на латинском језику 1657. године у Амстердаму. Године 1657. издала је Чехословачка академија наука, у поводу 300. обљетнице изласка тог дјела, фотокопијско издање „Велику дидактику“, а у репрезентативном издању тискао је и УНЕСКО. Код нас је Чешку дидактику први пут издао Хрватски педагошко-књижевни збор 1871. године, у пријеву Скендера Фабковића (1825–1905), уредника „Напредка“ од 1866. до 1873. године.

У Босни и Херцеговини први уџбеник дидактике написао је проф. др Никола Филиповић (1926, Градац/Посушје – 2001, Сарајево), један од утемељитеља Одсјека за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву и први професор дидактике на факултету у Босни и Херце-

говини. Он је написао Дидактику I (1977) и Дидактику II (1979). Јохан Фридрих Хербарт (1776–1841) творец је савремене дидактике.

Професор Муминовић ступа у дијалог са свим релевантним писцима, истраживачима и проучаватељима дидактике у свијету и на простору бивше заједничке државе. Ту је богата плејада аутора, широка панорама синтеза, идеја, учења. Споменут ћемо тек неке ауторе: Вилотијевић, Прањић, Матијевић, Јурић, Кујунџић, Баковић, Богнар, Ђорђевић, Продановић, Слатина и најчешће цитиране: Пољак и Филиповић. Аутор је према свима, преминулим и још стваралачки актуалним ауторима, посебно коректан, објективан. Код свакога издавања оно битно. Чврсто се ослања на дидактичке коријене, на дидактичко стабло и не подлијеже псеудоиновацијама, квазитеоријама и сл. Не заборавља да су сви аутори које наводи, а особито др Владимир Пољак (Загреб) и др Никола Филиповић (Сарајево), оставили дубоки печат својим истраживањима и придонијели развоју и афирмацији дидактике. Аутор, међутим, иде даље. Предочио је дефиницију и предмет дидактике више познатих аутора, али понудио и власти-

ту: „Предмет дидактике су законитости учења и поучавања у настави и ваннаставним активностима.“ Проф. Муминовић, међутим, не апсолутизира ово своје одређење јер и оно, као уосталом и дефиниције других, како каже, „пати од уопћености, али сигурно захвата битне одгојно-образовне аспекте, те облике учења и поучавања појединца“. Аутор подручје дидактике, њен предмет и садржај не разводњава, не оптерећује проблемима и појмовима који припадају више другим педагогијским дисциплинама. Уџбеник је ослободио, на примјер, хисторијског баласта и фокусирао се више на садашњост, на постојећи контекст не занемарујући и краћи повијесни преглед развоја дидактике.

Да би се читатељи упознали с кључним садржајима, представит ћемо дијелове, поглавља која творе ову књигу: I. Предмет и задаци дидактике, II. Поглед на развојни пут дидактичке мисли, III. Дидактичке теорије, IV. Наставни процес, V. Учесници у наставном процесу, VI. Циљеви наставе, VII. Наставни садржај, VIII. Дидактички системи, IX. Облици наставног рада, X. Дидактички принципи, XI. Методе наставног рада, XII. Планирање и припремање у настави, XIII. Наставна средства, XIV. Наставна умијећа, XV. Вредновање наставног рада. Књига је опремљена *Садржајем*, *Уводом* и *Индексом имена и појмова*. Нарочиту вриједност књизи дају *Вјеште за самосталан рад студената* (има их тридесет), као и *Питања и проблеми за расправу*. Након сваког поглавља предочена је релевантна литература. Аутор је уџбеник конципирао користећи све битне методолошке могућности како би остварио што бољу прегледност и потакнуо корисни-

ке/студенте на сурадњу, на дијалог с књигом, на мотивирање за истраживање и самосталан рад.

Вјештама за самосталан рад, као и питањима и проблемима за расправу, проф. Муминовић охрабрује, потиче студенте на интелектуални и професионални раст, жељу за напредовањем и креативно – индивидуално и групно рјешавање проблема. Оваквим приступом стимулира на активно комуницирање с текстом као и с другим изворима који разматрају, освјетљавају поједина питања, проблеме. Студенти ће, дакле, до одређених спознаја долазити и властитим истраживањем, а то је једна од битних интенција и Болоњског процеса. Уџбеник наметљиво припрема и усмјерава на критичко просуђивање, а не на репродуцирање, на меморирање. Оваквом усмјереношћу не концентрира се само на дидактичку информацију него знатно шире и на дидактичку стручност, компетентност, мјеродавност, евалуацију. Дидактика је теорија али и примјена у пракси.

Иако данас на тржишту има више уџбеника дидактике, овај ће, својом структуром, јасноћом изричаја, прегледношћу, те фокусирањем, стављањем у жариште битних дидактичких питања, привући студенте и све оне који желе унаприједити наставни процес, своје одгојно-образовно дјеловање. *Основи дидактике* су оригинално, изворно дјело и бит ће од изнимне помоћи студентима и наставницима у организирању наставне и изваннаставне праксе на свим ступњевима школовања. Може корисно послужити и родитељима уколико желе спознати како њихова дјеца уче, на који начин их поучавају наставници и друго.

Књига је недвојбено значајан допринос развоју дидактичке теорије и праксе. Ојачат ће и обогатити дидактичку компетентност наставника, учинити их сигурнијим у комплексном наставном, одгојно-образовном раду. Без познавања дидактике долази до појаве симплификација, једностраности, рутинерства у извођењу наставе. Неријетко се, међутим, педагошко-дидактичко-методичко припремање будућих наставника/одгајатеља потијењује, маргинализира, третира узгредним, опћим наставним предметом, а не прворазредним стручним подручјем за све који желе радити у настави, у одгојно-образовним установама. Не може се све сводити на голу струку, а по инерцији или волунтаристички организирати наставни процес, артикулирати наставни сат, проводити евалуацију, вредновање, учење, поучавање, истраживање, комуницирање с ученицима и сл. Мањкавост педагошко-дидактичке, методичке и психолошке изобразбе, непознавање креативног и критичког осмишљавања наставног рада, често ствара неспоразуме, конфликте између наставника и ученика и родитеља.

Овај ће уџбеник, нема сумње, скренути позорност на потребу и нужност сустваније и одговорније педагошко-дидактичке и методичке изобразбе свих оних који раде у настави, у одгојно-образовним установама. На крају, искрена честитка и признање проф. др Хашиму Муминовићу за успјешно урађен уџбеник дидактике. Уџбеник су рецензирали, подсјетимо, истакнути професори: др сц. Милан Матијевић (Загреб) и др сц. Амир Пушина (Сарајево).

др сц. Младен Беванда
Филозофски факултет, Сарајево

Стручне информације



КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ

Листа од педесет најбољих домаћих веб-сајтова
<http://pcpress.rs/web-top-50-2013/>

Часопис „PC Press“ објавио је листу од педесет најбољих домаћих веб-сајтова за 2013. годину. Жири је по абecedном реду класификовао сајтове у десет категорија: 1. Вести и информације; 2. Сервиси; 3. Е-маркет; 4. Наука и образовање; 5. Друштво и хуманост; 6. Култура и уметност; 7. Породица и здравље; 8. Спорт и (аван)туризам; 9. Забава и лајфстајл; 10. Блог и 11. Посебна признања.



Web Top 50 – 2013

Победницима су признања уручена на свечаном скупу одржаном крајем јануара 2014. у сали Скупштине града Београда. Присутнима су се обратили Дејан Ристановић, главни и одговорни уредник часописа „PC Press“, Небојша Васиљевић, помоћник министра за

спољну и унутрашњу трговину и телекомуникације, Данко Јевтовић, директор RNIDS-а, као и добитници признања. Покровитељ акције је Скупштина града Београда, а пријатељи избора су RNIDS и компанија Мајкрософт. Детаљне информације о награђеним сајтовима можете пронаћи на датој локацији. У тексту који следи представимо неке од награђених домаћих веб-сајтова (iSerbia.rs, Elementarium.cpn.rs, Ecotopia.rs, zelenaucionica.com и stranijezici.com).

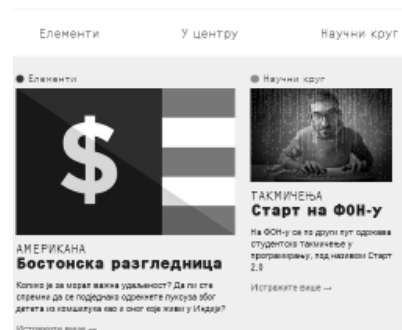
iSerbia
<http://www.iserbia.rs/>



Циљ аутора портала iSerbia је да нас својим садржајима информише, саветује и инспирише, али и да нас подсећа на важност континуираног учења и усавршавања.

Портал је намењен афирмацији младих стручњака, као и стварању и јачању веза са дијаспором.

Елементарјум –
Научно-популарни портал ЦПН
<http://elementarium.cpn.rs/>



Научно-популарни портал центра за промоцију науке, захваљујући квалитетним и занимљивим садржајима из свих области науке, али и прегледном и квалитетном дизајну, добитник је специјалне награде за најбољи домен у Републици Србији и победник у категорији Наука и образовање, што га је уврстило на листу педесет најбољих веб-локација.

Ecotopia

<http://www.ecotopia.rs/>



Сајт Ecotopia поседује солидан визуелни идентитет, функционалност, а пре свега квалитетне садржаје који су усмерени на очувању животне средине. Фонд Ecotopia формирали су подједнако жеља и потреба оних појединаца и компанија који су схватили да само удруженим напорима могу да приступе решавању растућих еколошких проблема у Србији. Мисија Фонда је да код што већег броја појединаца и институција у Србији развију свест о глобалним и локалним последицама загађивања планете, те да укажу на неопходност личног ангажовања како би се те последице предупредиле или смањиле. Акције Фонда имају за циљ: добровољну контролу и смањење различитих врста загађења и очување природне средине; доношење и унапређење еколошког законодавства и локалних прописа и увођење технологија алтернативне енергије, те ефикаснију употребу постојећих енергетских ресурса.

Музеј града Новог Сада

<http://www.museumns.rs/>

Музеј града Новог Сада је музеј комплексног типа посвећен прикупљању, заштити, презентацији и интерпретацији вишеслојне и мултинационалне културне баштине са простора Новог Сада и подручја која му гравитирају. Поштујући принципе модерне музеолошке праксе и пратећи савремене научне теденције, стручњаци Музеја града Новог Сада стварају услове сигурне заштите културних артефаката, чијим презентовањем, као својеврсног медија, омогућавају објективну интерпретацију чињеница. У складу са својом друштвеном одговорношћу, Музеј града Новог Сада своје програме осмишљава и реализује са тежњом да најширој јавности омогући да сагледа сегменте културног и историјског наслеђа и о томе створи индивидуална знања. Следећи овакав приступ, Музеј постаје место сусрета различитих идеја, место интеркултуралног дијалога и најразличитијих доживљаја културе. На датој локацији можемо се упознати са његовим одељењима, публикацијама и занимљивостима које ће нас мотивисати да га посетимо.

цији и интерпретацији вишеслојне и мултинационалне културне баштине са простора Новог Сада и подручја која му гравитирају. Поштујући принципе модерне музеолошке праксе и пратећи савремене научне теденције, стручњаци Музеја града Новог Сада стварају услове сигурне заштите културних артефаката, чијим презентовањем, као својеврсног медија, омогућавају објективну интерпретацију чињеница. У складу са својом друштвеном одговорношћу, Музеј града Новог Сада своје програме осмишљава и реализује са тежњом да најширој јавности омогући да сагледа сегменте културног и историјског наслеђа и о томе створи индивидуална знања. Следећи овакав приступ, Музеј постаје место сусрета различитих идеја, место интеркултуралног дијалога и најразличитијих доживљаја културе. На датој локацији можемо се упознати са његовим одељењима, публикацијама и занимљивостима које ће нас мотивисати да га посетимо.



Апликација Little Professor

http://www.grebulon.com/little_professor/

Андроид апликација Мали професор (енгл. Little Professor) намењена је школарцима који први пут долазе у контакт са математи-

ком и рачунањем. Овај програм рађен је по узору на дидактичку играчку коју је на тржиште пласирала компанија Тексас Инструментс. Програм поседује једноставан кориснички интерфејс и није тежак за коришћење.



Страни језици

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

Сајт stranijezici.com спада у WEB TOP 50 за 2013. годину. Ово значајно признање, које се додељује од 1997. године, жири је објаснио тиме што сајт представља својеврсну веб-ризницу језичких занимљивости и савета о томе како научити страни језик. Жири је посебно издвојио категорије *База знања* и *Блог* због интересантног, али и врло корисног садржаја, сматрајући да је понуда Образовног центра EQUILIBRIO прегледно изложена, па је општи утисак о сајту веома позитиван. Мисија центра EQUILIBRIO је да уз сарадњу са својим полазницима и друштвеном заједницом, уважавајући савремене трендове у друштву и образовању, омогући сигурно, савремено образовно окружење са максималним и ефективним учинком, које подржава интелектуални и социјални развој разноликих ученика и студената, подстицајући их да

постану успешни ученици, независни мислиоци са проактивним ставом и поштовани појединци.



Музеј историје Југославије – МИЈ
<http://mij.rs/>



Музеј историје Југославије је релевантна, актуелна, модерна и умрежена институција културе која се бави историјом XX века из перспективе историје Југославије. Основан је 1996. године уредбом Владе СР Југославије, којом је, поред осталог, утврђено да му се поверава на управљање и коришћење следећа имовина: Стари музеј, Кућа цвећа, Музеј 25. мај и објекат у Ботићевој бб., историјско-документарни и уметнички материјал Музеја револуције и Меморијалног центра. У оквиру савезних органа, МИЈ је, као самостална савезна организација, био до априла 2003. године, када је Народна скупштина Републике Србије донела Одлуку о прихватању споразума држава чланица, којом је утврђено да МИЈ постаје организација државе Србије. У новембру 2007. године, одлуком Владе Републике Србије, МИЈ је основан као установа у области културе са

објектима Кућа цвећа и Стари музеј на управљању и коришћењу и са правом коришћења изложбеног простора Музеј 25. мај (управљање Скупштине града Београда), укупне површине од 5252,57 метара квадратних. У оквиру комплекса МИЈ налази се и парк површине 3,20 хектара.

Центар за издаваштво
Београдске отворене школе
<http://www.bos.rs/izdavastvo/>



Од свог оснивања, пре двадесет година, Центар за издаваштво прати све образовне процесе и пројекте Београдске отворене школе, приказујући читав спектар идеја, садржаја и програмских активности на различитим медијима (у књигама, зборницима, проспектима, ридерима, на ЦД-овима итд.). Центар издаје радове студената Београдске отворене школе, предавача и сарадника. Штампане Зборника студентских радова једна је од централних активности. Скоро сва издања БОШ-а доступна су и у електронској и у штампаној верзији.

Апликација за уштеду времена на друштвеним мрежама
<https://hootsuite.com/>

Hootsuite је бесплатна веб-апликација која омогућава кориснику да има директан преглед и организацију својих профила на друштвеним мрежама као што су Фејсбук, Твитер или Линкедин. Осим наведеног, омогућено је и слање поруке у одређено време. Ову квалитетну веб-апликацију поседује преко осам милиона корисника.



Књига о Интернету
<http://www.20thingsilearned.com/>

Електронску књигу *20 ствари које сам научио о претраживачима и вебу* сачинили су гуглови инжењери. Аутори су на популаран начин покушали да објасне појмове као што су HTML и Cloud Computing. Да ли су у томе успели – остаје на вама да процените.



Зелена учионица
<http://zelenaucionica.com/>



Портал Зелена учионица и мобилна андроид апликација са истим називом развијени су са циљем да ученицима обезбеде квалитетну подршку. Циљ аутора портала је стимулисање ученика да време проведено за рачунаром или мобилним уређајем проводе квалитетно и да на забаван начин стекну нова и прошире стечена знања. Портал Зелена учионица прогла-

шен је за један од педесет најбољих веб-сајтова у Србији и један од пет најбољих у категорији Наука и образовање.

др Мирослава Ристић
Училишњи факултет, Београд



Часопис *Иновације у настави* научни је часопис који издаје Учитељски факултет Универзитета у Београду. У њему објављујемо теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из наука и научних дисциплина које третирају наставни процес на свим нивоима васпитања и образовања у циљу његовог унапређења и модернизације. Циљ је да *Иновације* буду подршка истраживачима, а инспирација практичарима у проналажењу оптималних решења и ефикасних стратегија за увођење иновација у настави од предшколског васпитања преко основношколске, средњошколске и универзитетске наставе до целоживотног образовања.

Часопис излази четири пута годишње.

УПУТСТВО АУТОРИМА

У часопису *Иновације у настави* објављујемо научне чланке који припадају следећим категоријама:

1. изворни научни чланак (у коме се износе претходно необјављени резултати сопствених истраживања научним методом према шеми IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion));
2. прегледни научни чланак (рад који садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема у коме је аутор остварио одређен допринос, видљив на основу аутоцитата);
3. кратки научни чланак (изворни научни чланак који сажима резултате изворног истраживачког дела или дела које је још у току);
4. стручни чланак (у коме се саопштавају позната сазнања и резултати изворних истраживања, са намером ширења информација и сазнања, као и њихове примене у пракси).

Осим научних и стручних радова, у часопису *Иновације у настави* објављујемо преведене радове, информативне прилоге и приказе (књига, рачунарских програма, образовних софтвера, научних догађаја и др.), као и стручне информације.

Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се. Електронска адреса редакције је: inovacije@uf.bg.ac.rs. Аутори могу послати радове на српском, енглеском, руском или француском језику. Сви радови који добију позитивне рецензије биће објављени у часопису на језику на ком су написани. Уколико аутори желе да рад буде објављен у часопису на страном језику (енглеском, руском или француском), неопходно је да га преведу на језик који су одабрали.

Сви радови се анонимно рецензирају од стране два компетентна рецензента. **Аутор је дужан да у писменој форми редакцију упозна са свим изменама које је начинио у тексту (број странице на којој се налази измена и означавање места на коме је промена извршена), у складу са примедбама и пре-**

порукама рецензената. Након тога, уређивачки одбор доноси одлуку о објављивању. О томе обавештава аутора у року од три месеца.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* како би био укључен у процедуру рецензирања. **Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору (одн. ауторима) на дораду.**

СТАНДАРДИ ЗА ПРИПРЕМУ РАДА

Фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman, величине 12 тачака. Параграфи: фонт – Normal, проред – 1.5, први ред – увучен аутоматски (Col 1).

Обим. Прегледни и истраживачки радови могу бити дужине до једног ауторског табака (16 страна, око 36.000 знакова), кратки научни чланци, критике, полемике и осврти, као и стручни и преведени радови до 8 страна (око 15.000 знакова); извештаји и прикази до 2–3 стране (приближно 3800–5600 знакова). Уредник задржава право да објави обимније радове када изражавање научног садржаја захтева већи простор.

Општи подаци о ауторима. Име, средње слово и презиме аутора наводи се у првом реду, а у следећем се даје институција у којој ради. Испод тога треба навести адресу становања или институције у којој је аутор запослен и годину рођења (година рођења се не објављује, али се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије). Позиција: left. Поред свог имена аутор додаје фусноту, у чијем садржају на дну странице наводи своју електронску адресу. Ако је аутора више, треба дати само адресу једног, обично првог. Уколико рад потиче из докторске дисертације, 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.

Наслов рада. Три реда испод имена. Фонт: Times New Roman, 12, bold; позиција: center.

Резиме. Може бити дужине 150–300 речи, налази се на почетку рада, један ред испод наслова. Садржи циљ рада, примењене методе истраживања, најзначајније резултате и закључке. **Редакција обезбеђује превод резимеа на енглески језик или превод резимеа са других језика на српски језик.** Редакција не обезбеђује превод радова у целини на стране језике.

Кључне речи. Наводе се иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се италиком стандардним словима и одвојене су зарезом (иза последње стоји тачка).

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом. Он, по правилу, укључује уводни део, који се завршава одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, дискусију резултата и закључак са 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 српској транскрипцији (према одредбама у важећем Правопису), а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикација рада. Пример: Мејер (Meyer, 1987). Када постоје два аутора рада, 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 страном језику.

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. Пример: (Meyer, 1987: 38).

Табеле, графикони, схеме, слике. Треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Табеле из статистичких пакета треба „пребацити“ у Word. Свака табела, схема, слика и сваки графикон морају бити разумљиви и без читања текста, односно, морају имати редни број, наслов (прецизан, не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Сlike треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и у формату jpg. Табеле, схеме, слике и графикони 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 упуту на извор. Осим тога, потребно је да прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Резултати статистичке обраде. Треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25,35$, $p<.001$ (како је уобичајено у статистици педагошких и психолошких истраживања).

Фусноте и скраћенице. Нису дозвољене, осим у изузетним случајевима.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе (по азбучном реду ако је рад писан ћирилицом, односно по абецедном реду ако је рад писан латиницом) на следећи начин:

КЊИГА

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teacher College Press, Teachers College, Columbia University.

Радовановић, И., Радовић, В. Ж. и Тадић, А. (2009). *Иновације у настави – библиографија радова (1983–2008)*. Београд: Учитељски факултет.

ПОГЛАВЉЕ У КЊИЗИ

Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У: Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (ур.). *Савремени основношколски уџбеник* (31–58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

ЧЛАНАК У ЧАСОПISУ

Гашић Павишић, С. (2009). Знања и уверења будућих учитеља о вршњачком насиљу међу ученицима. *Иновације у настави*, 22 (4), 71–84.

ПРИЛОГ У ЗБОРНИКУ

Ристић, М. (2009). Вредновање знања ученика у систему е-учења. *Иновације у основношколском образовању – вредновање* (522–530). Београд: Учитељски факултет.

ВЕБ-ДОКУМЕНТИ

Kallestad, J. and Olweus, D. (2003). Predicting Teachers and Schools Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention and Treatment*, Vol. 6, No. 2. Retrieved May 18, 2000. from www: <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>.

У списку литературе наводе се само референце на које се аутор позива или које је анализирао у прегледном чланку.

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.



GENERAL INFORMATION

Teaching Innovations is a scientific periodical issued by the Teacher Training Faculty, University of Belgrade. It includes theoretical and systematic review papers and original research papers related to sciences and scientific disciplines dealing with the teaching process at all levels of pedagogical and educational work with the aim of its improvement and modernisation. *Teaching Innovations* is intended to provide support to researchers, and inspiration to practitioners to find optimal solutions and efficient strategies for introducing innovations in pre-school, primary, secondary and tertiary education, including life-long learning.

The periodical is issued quarterly.

PAPER SUBMISSION GUIDELINES

The following categories of scientific papers are published in the *Teaching Innovations* periodical:

1. Original scientific paper (reporting previously unpublished results of the author's original research based on the IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion) scientific method scheme);
2. Systematic review (presenting original, detailed and critical review of the issue under study including the author's personal contribution, proved by self-citation);
3. Short scientific paper (original scientific paper which summarises the results of one's original research work or work that is still in progress);
4. Review paper (the known findings and results of original research are presented with the aim of spreading information and knowledge as well as their application in praxis).

Apart from scientific and review papers, the *Teaching Innovations* periodical publishes translations of papers, informative reviews and general reviews (of books, computer programmes, educational software, scientific events, etc.), as well as profession-related information.

Manuscripts should be sent by e-mail and are not returned. The electronic address of the editorial board is: inovacije@uf.bg.ac.rs. Papers can be submitted in Serbian, English, Russian or French. Papers positively assessed by the reviewers will be published in the Periodical in the language in which they were written. The authors who want their paper to be published in a foreign language (English, Russian or French), must have it translated into the language of their choice.

All papers are anonymously reviewed by two component reviewers. **The author is obliged to inform the editorial board in writing about any changes made in the text (number of the page which includes the changes with all the changes highlighted) according to the reviewers' comments and recommendations.** Upon that, the decision regarding publication is made, which the author is informed of within three months.

The paper submitted for publication should conform with the *Teaching Innovations* style sheet in order to be taken into consideration for reviewing. **Papers which do not comply with the outlined style sheet will be returned to the author (authors) for revision.**

STYLE SHEET

1. Font. The paper should be written in Microsoft Word, font Times New Roman size 12. Paragraphs: font – Normal, spacing – 1.5, the first line automatically indented. (Col 1)

2. Volume. The full volume of systematic reviews and original research articles is up to 16 pages (36 000 characters); short scientific papers, critiques, polemics and discussions, as well as review papers or translated papers up to 8 pages (about 15 000 characters); and event reports and short reviews up to 2 - 3 pages (about 3800-5600 characters). The editor has the right to accept longer papers if the research requirements are such.

3. General information about the authors. Name, middle name (initial only) and surname are given in the heading, affiliation in the line below. The third line should include home address or Institution address and the birth year (the birth year is not published, but it is used for paper classification at the National library of Serbia). The author's name should be accompanied with a footnote stating the author's e-mail address. If there are several authors, only one (preferably the first author's) address should be provided. If the paper is based on a doctoral thesis, the footnote should include the title of the thesis, place and faculty where the viva took place. Papers resulting from research projects should include the project title and registry number, the funding organisation and institution of its application. Position: left.

4. Title of the paper. Three lines below the name. Font: Times New Roman, 12, bold; position: centre.

5. Summary. It can be 150–300 words long, and should be given at the beginning of the paper, one line below the title. It should state the aim of the paper, applied research methods, the most significant results and conclusions. **The editorial board provides translation of the summaries into English or translation of extended summaries from other languages into Serbian.** The editorial board does not provide translations of full papers into foreign languages.

6. Key words. They are stated below the summary. There should be up to five words in *italics*, in standard letters, separated by a comma (with a full stop behind the last one).

7. The text body. Papers should be written concisely, in a comprehensible style and in a logical order. As a rule, it includes the introductory part with a clearly stated aim or the main problem of the paper, description of methodology, presentation and discussion of the results, and a conclusion with suggestions for further research or praxis.

8. References in the text. Literature used is referred to in brackets and included in the body of the text, not in a footnote. Surnames of foreign authors used in the text body are quoted in the original form or are phonetically transcribed in Serbian, accompanied by the original in brackets with the year of publishing

included. For example: Mejer (Meyer, 1987). If the paper was written by two authors, surnames of both are stated; in the case of more than two authors, the surname of the first author is stated, followed by “et al.”

9. Citations. No matter how long, the citation should be followed by a reference to the page number.

10. Tables, graphs, schemas, pictures. Tables and graphs should be in Word or a similar compatible programme. Each table, graph or schema must be comprehensible without reading the text, i.e. it must be marked with an ordinal number, title and caption (not longer than one line) and the legend (explanation of marks, codes and abbreviations). Pictures should be prepared in the electronic form in the 300dpi resolution and jpg format. Tables, graphs, schemas and pictures should be inserted in proper places in the text. Showing the same data in table and graph formats is unacceptable. Illustrations taken from other sources (books, journals) must be quoted with the source. Apart from that, a written consent from the copyright owner should be obtained and submitted to the editorial office.

11. Statistical analysis results. Results of statistical interpretations should be presented in the following way: $F=25.35$, $df=1,9$, $p< .001$ or $F(1,9)=25,35$, $p< .001$ (as common in the statistics of pedagogical and psychological research).

12. Footnotes and abbreviations. Not allowed, except in special cases.

13. List of references. The end of the text should be followed by a list of references quoted in the text, in alphabetical order and in the following way:

BOOK

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teacher College Press, Teachers College, Columbia University.

PAPER IN A PERIODICAL

Haslam, A. A., Jetten, J., Postmes, T. and Haslam, C. (2009). Social Identity, Health and Well-Being: An Emerging Agenda for Applied Psychology. *Applied Psychology*, 58 (1), 1-23.

CHAPTER IN A BOOK or REVIEW IN A BOOK OF PROCEEDINGS

Zgaga, P., Devjak, T., Vogrinc, J. and Repac I. (2001). National report - Slovenia. In: Zgaga, P. (ed.). *The Prospect of Teacher Education in South-east Europe* (527–570). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education.

WEB DOCUMENTS

Kallestad, J. and Olweus, D. (2003). Predicting Teachers and Schools Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention and Treatment*, Vol. 6, No. 2. Retrieved May 18, 2000. from www: <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>.

The reference list should only include references cited in the text body or those analysed in a review paper.

When the same author is cited several times, this should be done following the sequence of years in which the papers were published. If several cited papers were written by the same author and published in the same year, references should be marked by letters next to the year of issuance, for example 1999a, 1999b... Citing unpublished works should be avoided.