

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС Год. LV Бр. 5–6 Стр. 449–668 Нови Сад 2009.
UDK 37 YU ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Страна

Академик Душан М. Савићевић: Особености студентске популације
у високом образовању ----- 453

Др Радован Грандић, Милена Летић: Животни стилови слободног
времена младих у Србији ----- 468

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Мр Мирјана Николић, Вероника Катрина-Митровић: Корак ка инклузији образовања -- 479

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Горан Јоксимовић: Ђачка екскурзија – туризам или настава и учење ----- 492

Мр Снежана Милошевић Јешић: Примена иновација у основној школи ----- 497

Мр Јелена Максимовић: Различити облици предупређивања школског неуспеха ---- 525

Отилиа Велишек-Брашко: Идентификација деце са потенцијалним специфичним
тешкоћама у учењу приликом процене зрелости за полазак у школу ----- 543

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Мр Нада Џамић Шепа: Реформа наставних програма Биологије за основну
школу у Србији, Хрватској и Словенији ----- 564

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Спец. Лидија Мишкељин: Портфолио као начин подстицања самовредновања и
самовођеног учења у образовању будућих васпитача предшколске деце ----- 588

Софија Крајновић, Бранка Јовановић, Драгана Божићевић:
„Дечја представа – процес, а не циљ“ ----- 601

ПСИХОЛОГИЈА

Мр Александра Трогрлић, др Александар Васић:
Конструкт и мерење потребе за сазнањем ----- 607

Сања Грубор, мр Ивана Мишић, др Марија Зотовић, мр Јелица Петровић:
Релације селф концепта адолесцената и процењених васпитних
стилова њихових родитеља ----- 622

Др Жељка Бојанић, мр Младен Печујлија: Структура ставова према моралности
и утицај пола на њу ----- 636

ИЗ НАШЕ ПРАКСЕ

Мр Зорица Шаљић: Радно васпитање у домовима за децу и младе
без родитељског старања ----- 649

ИЗ СТАРНИХ ЗЕМАЉА

Др А. А. Вербицкиј, мр. О. Б. Јермакова: Школа контекстног образовања као модел
реализације компетентностног прилаза у општем образовању ----- 657

CONTENTS

Academician Dušan M. Savićević: Characteristics of Students’ Population in Higher Education -----	453
Radovan Grandić, Ph. D., Milena Letić, M. A.: Lifestyle of Youths’ Leisure Time Activity in Serbia -----	468
VIEWS AND OPINIONS	
Mirjana Nikolić, M. A., Veronika Katrina-Mitrović: A Step Towards Inclusion in Education -----	479
EDUCATION IN SCHOOLS	
Goran Joksimović: Pupils’ Excursion – Tourism or Teaching Activity and Learning -----	492
Snežana Milošević Ješić, M. A.: Innovations in Primary School -----	497
Jelena Maksimović, M. A.: Different Forms of Preventing School Failure -----	525
Otilia Velišek – Braško, M. A.: Identifying Pupils with Potentials Specific Difficulties in Learning Activity While Testing Their Maturity to Enter Primary School -----	543
DIDACTICS AND METHODICS	
Nada Džamić Šepa, M. A.: Reform of Biology Curriculum in Primary School in Serbia, Croatia and Slovenia -----	564
PRESCHOOL EDUCATION	
Lidija Miškeljin: Portfolio as Means of Encouraging Self-Evaluation and Self Learning while Educating Future Nursery School Teachers -----	588
Sofija Krajnović, Branka Jovanović, Dragana Bogićević: Children’s Performance – Process, not an Objective -----	601
PSYCHOLOGY	
Aleksandra Trogrlić, M. A., Aleksandar Vasić, Ph. D.: Construct and Measuring the Need for Learning -----	607
Sanja Grubor, Ivana Mihić, M. A., Marija Zotović, Ph. D., Jelica Petrović, M. A.: Relations of Adolescence Self-Concept and Estimated Upbringing Styles of Their Parents -----	622
Bojanić Željka, Ph. D., Pečujlija Mladen, M. A.: Attitude Structure Towards Morality and the Influence of Gender (Basic and Learned Morality) -----	636
FROM OUR PRACTICE	
Zorica Šaljić, M. A.: Working Education in Reception Centres for Children and Youth Without Parents -----	649
FROM FOREIGN COUNTRIES	
A. A. Verbuckij, Ph. D., O. B. Jermakova, M. A.: School of Contextual Education as a Model of Competent Approach in General Education -----	657

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Душан М. Савичевич: Характеристики студенчества в высшем образовании -----	453
Д-р Радован Грандич, Милена Летич: Жизненные стили свободного времени молодёжи в Сербии -----	468
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
М-р Мирьяна Николич, Вероника Катрина-Митрович: Один шаг к инклюзии в образовании -----	479
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Горан Йоксимович: Школьная экскурсия – туризм или процесс обучения и учение -----	492
М-р Снежана Милошевич-Ешич: Применение новаций в начальной школе ----	497
М-р Елена Максимович: Разные формы предупреждения неуспеваемости в школе -----	525
Отилия Велишек-Брашко: Обнаружение детей с возможными специфическими затруднениями в учении в течение оценки зрелости к поступлению в школу -----	543
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
М-р Надя Джамич Шепа: Реформа учебных программ по биологии в начальных школах в Сербии, Хорватии и Словении -----	564
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Спец. Лидия Мишкелин: Дневник как форма побуждения самооценки и самопобудительного учения в образовании будущих в оспитателей детей дошкольного возраста -----	588
София Крайнович, Бранка Йовакович, Драгана Богичевич: „Детское представление – процесс а не цель“ -----	601
ПСИХОЛОГИЯ	
М-р Александра Трогрлич, д-р Александр Васич: Конструкт и измерение необходимости в познании -----	607
Саня Грубор, м-р Ивана Михич, д-р Мария Зотович, м-р Елица Петрович: Взаимоотношение селф концепта молодёжи и определённых воспитательных стилей их родителей -----	622
Д-р Желька Боянич, м-р Младен Печуйлия: Структура отношений к моральности в зависимости от пола (базовая и вычтенная коральность) -----	636
ИЗ НАШЕЙ ПРАКТИКИ	
М-р Зорица Шалич: Трудовое воспитание в общежитиях для детей и молодёжи без родительской заботы -----	649
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
Д-р А. А. Вербицкий, м-р О. Б. Ермакова: Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании --	657

ОСОБЕНОСТИ СТУДЕНТСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Студентска популација у високом образовању је хетерогена. Уопштено говорећи сви студенти високог образовања могу се сврстати у категорију одраслих. Наука је до сада занемаривала проучавање особености студентске популације. У науци (њеној терминологији) дошло је до процишћавања схватања појмова „одрасли“ и „одраслост“. Карактеристике студентске популације нису само биолошке, већ и социјалне, културне, синолошке и андрагошке. Уочава се проблем адаптације студента на учење. Увиђају се особености приступа учењу и настави. Битно се променила улога наставника. Наставник преузима улогу руководиоца сазнајне делатности. Студенти преузимају више одговорности не само у процесу управљања, већ и за укупни процес учења и образовања.

Кључне речи: студентска популација, одрасли, одраслост, карактеристике студентске популације, адаптација на учење, промењена улога наставника, одговорност студента

Наука је до сада у знатној мери занемаривала проучавање особености студентске популације у високом образовању. Одређени допринос том проучавању дала је андрагогија из простог разлога што је одраслост *differentia specifica* андрагогије. Но и у оквирима андрагогије, како истраживања показују, било је у том погледу лутања и некритичког закључивања. Промене које су извршене у високом образовању и то на правцу од елитизма ка масовном високом образовању довеле су до потребе *преиспитивања* природе и карактеристика студентске популације. Студентска популација није *хомогена* (по старости, психолошким, социјалним и другим карактеристикама). Њена хетерогеност отежава извођење, ма и приближно, закључака о заједничким одликама. Истина је да сву студентску популацију можемо уопштено говорећи сврстати у категорију одраслих, али та категорија хронолошки не протеже од 18 до 65 или 70 година. У овом другом пери-

оду људског живота постоје бројне *особености* (и то не само оне које произилазе из броја година), већ и из фаза развоја, улога и животног искуства. Отежавајућа околност у разумевању особености студентске популације налази се у чињеници да су установе високог образовања (посебно универзитети) пажњу усмериле ка студентима који припадају категорији *младих одраслих* који директно долазе из средње школе у установе високог образовања. Постоје укоренење *предрасуде* да су то „деца” и да се према њима треба односити као према ученицима основне и средње школе. Предрасуде су укоренење и код знатног броја наставника и код званичника установа високог образовања. Оне се манифестују у униформним садржајима, у односу према студентима као субјектима учења, организацији и извођењу образовања, распореду и буџету времена до процењивања исхода резултата образовања. Ове предрасуде о студентима као „великој деци” које треба припремити за живот често су извор сукоба са популацијом студената.

1. Од статичне ка динамичкој концепцији схватања одраслог доба

Концепција развоја предмет је интересовања већег броја природних и друштвених и хуманистичких наука. У теорији високог образовања (андрагогији високог образовања) интересовање за развој полази са становишта учења и образовања студената. То интересовање повезано је са становишта могућности интелектуалног развоја са становишта могућности учења у одраслом добу. Рана истраживања у психологији и андрагогији почев од Торндајкових (Thorndike) истраживања била су усмерена на пропитивање да ли одрасли *могу учити*. Од средине 20. века таква истраживања су знатно проширена. Посебан научни допринос том корпусу научних сазнања дали су руски истраживачи Анањев и Степанова са сарадницима (1972). Нажалост резултати истраживања нису довољно познати ван руског културног круга и руског језика. Анализа научне продукције показује да су промене и развој после адолесценције дуго *игнорисане* упркос чињеници да ми проводимо око једне четвртине растући, а три четвртине живота старећи. То није било без *штете* за потпуније схватање целовитости развоја и одраслог доба. Та негативна слика о интелектуалном развоју и могућностима учења у одраслом добу успорила је развој појединих научних дисциплина (посебно психологије и андрагогије). Такво схватање заступало је тезу да су одрасли формиранли људи и да се не мењају. Томе је још додата једна теза (с негативном конотацијом): физичко опадање прати интелектуално опадање. Ове тезе биле су формулисане *a priori* без научног проверавања и тестирања. Каснија истраживање у психологији и андрагогији показала су да се током одраслог доба доживљавају не само физичке, већ и интелектуалне промене. Током живота настоји се да се успостави *равнотежа* између промена и способности.

У науци су се водиле расправе (пре свега у психологији и андрагогији) како треба схватати појам „*одрасли*“. У обичном свакодневном животу појам „одрасли“ се лако разуме, али упркос томе овај појам је веома *тежак* за дефинисање. Поједини аутори (Hunt, 2005) указују да се у речницима појам „одрасли”

односи на зрелост или на особу који припада већини одраслог становништва. Исти аутор покушава да утврди корен термина „одрасли“. Корени досежу до старе енглеске речи *ald* и латинске *alere* и обе обухватају идеју одраслости. *Alere* такође даје наставак на *adolescere* уз кога је извучено *adolescence* који указује на период одраслости. Прошло време од *adolescere* даје *adultus* из кога добијамо „одрастао“. Појам се примењује на особу која се налази у периоду одраслости, која прелази из стања незрелости и зависности у стање зрелости и независности, ка позицији *одговорности* према себи и према друштву. Студије о одраслости и процесу старења постају популарне шездесетих и седамдесетих година 20. века (исти извор, стр. 33).

Ранији аутори, још почетком седамдесетих година 20. века, када су разматрали појам „одрасли“ остајали су у оквирима биолошких истраживања, а занемаривали су његове друге димензије: психолошке, социјалне, културне и андрагошке. Између ових других фактора и биолошких карактеристика постоји узајамно деловање. Дефиниције одраслих повезане су највећим делом са западним друштвима и њиховом културом, са политичким факторима (као што је, на пример, добијање права гласа и учешће у политичким активностима). И поред таквих утицаја западне културе доба када се поменута права стичу варира од земље до земље. У западним друштвима ритуал преласка у одрасло доба везује се за двадесетпрву годину иако се друга права могу стицати и раније.

У научној литератури сматрало се да хронолошко доба не означава само проток времена, већ то обележава и различите фазе живота које се могу сусрести у биолошкој и психолошкој литератури, а очигледан пример можемо нећи у Шекспировом делу као и у још ранијој античкој литератури. У Талмуду указује се на 14 фаза, а код Конфучија сусрећемо 6 фаза развоја. Код Коменског сусрећемо у виду школа 7 фаза развоја у животу човека. У другој половини 20. века уважава се појам „животна фаза“. То је линеарни модел напредовања човека. Појам „животни циклус“ и „животни пут“ везује се за Брумлеја (Bromley, 1974). Ови термини, сматрао је Брумлеј омогућују разлику која се успоставља између „фазе младог“ и „фазе одраслог“ живота. Оваква деоба наглашава гледање да је процес мишљења, резоновања и учења квалитативно *другачији* у одраслом добу него што је то у детињству и младости. Унутар оваког схватања Брумлеј је обликовао 7 фаза: рано средње и касније одрасло доба јавља се приближно између 20–25, 25–40 и 40–60, предпензионисање 60–65, пензионисање 65–70, старо доба од 70 па даље и „крајња фаза“ је умирање као аспект живота више него смрти (исти извор, стр. 34). Ова линеарна концепција развоја одраз је културе западних друштава и била је предмет критичких опсервација. Она је производ механистичког и редукционистичког погледа на свет у коме се људи посматрају као „шрафови“ у машини и моделују се у току формативних година како би успешније испуњавали различите корисне функције у економској машинерији друштва. Када прође одређено време они се сматрају сувишним, застарелим. Са каквим тешкоћама се сусрећу педесетогодишњаци у нашој средини да поново нађу посао. Поједини аутори (Rapoport, 1980) јасно истичу да при крају периода „пуне зрелости“ старији више немају вредне функције у машинерији друштва иако су они

у стању да преузму различите и вредне улоге и са знањем и разборитошћу доприне-се напретку заједнице (исти извор, стр. 35).

Интересантна су разматрања познате руске ауторице Громкове о концепцији „одраслог“ и „одраслости“. Она полази од става и степена субјективности која се јавља у природној, социјалној и духовној сфери. Она је извршила категоризацију „одраслости“ на следећи начин: биолошка одраслост, социјална одраслост, духовна одраслост.

Према Громковој биолошка одраслост састоји се у схватању сопствене одговорности за хармонични однос индивидуе и средине која га окружује, за здравље и живот како своје, тако и своје околине. Још у античкој цивилизацији усвојен је слоган: у здравом телу здрав је дух. Дошло је време да се каже: психичко здравље условљава физичко. Једно и друго здравље су у непрекидном прожимању. Није израсло само тело, већ и сазнање, а тада се може говорити о физичкој и психичкој одраслости (Громкова, 2005, 38).

Како схватити *социјалну одраслост*? Ауторка каже као сопствену одговорност индивидуе и социјума. Социјум као свеукупност појединачних и колективних субјеката прати односе са сваким својим чланом на принципу размена. Ауторка истиче да се личност налази у сложеним односима са социјалним простором. Социјална одраслост претпоставља тежњу ка високом професионализму и квалификацији, патриотизам и грађанство, одговорност за социјалан положај своје породице (исти извор, стр. 39).

Шта означава *духовна одраслост*? У буквалном поимању то је дух. То је људско начело сваког од нас које је динамично, које учвршћује или слаби зависно од степена разумности унутрашње слободе и самосталности. Громкова каже да се однос појмова „одрасли“ и „одраслост“ треба разматрати по аналогiji суштине и појаве. Појам „одрасли“ је општа, фундаментална категорија и тешко је дати њено одређење. Са друге стране „одраслост“ је својство, квалитет који се јавља на један или други начин. Ови појмови су међусобно условљени и схватање својства произилази из схватања категорија, а схватање категорија шири се на схватање својстава (исто, стр. 43).

У андрагошкој литератури у Руској федерацији и неки други аутори настоје да одреде појам „одраслост“. Тако у раду Кључарева и Огарева (2002) каже да се стање „одраслост“ карактерише следећим показатељима: биолошким и социјалним и то на следећи начин:

- хронолошки узраст наступа после детињства и младости,
- психо-физиолошки узраст,
- социјална зрелост,
- економска самосталност,
- укључивање у сферу професионалног рада (Кључарев, Огарев, 2002, 68–69).

Из ових анализа може се закључити да је одрасли субјект међусобног деловања са светом који га окружује и чија је природа („био“), друштво („социо“) и духовно пространство („дух“).

Из анализе руске андрагошке литературе и парцијалних истраживања произилази да се појам „одрасли” и „одраслост” схватају у једном ширем контексту и нису само уоквирени хронолошким добом. Тако се разматрају односи одраслих са спољним светом, природна својства индивидуе, личност као субјект социјалних односа и одрастао човек као субјект духовног живота. Таква разматрања проширују андрагошко виђење анализираних појмова.

Без обзира на утицај културне средине у различитим географским подручјима констатује се да одрасло доба није *јединствено* (хомогено), већ да у широком дијапазону међу одраслима постоји диференцијација. Позната америчка ауторка у области андрагогије Мериам посматра концепцију развоја одраслих као *мењање* које се дешава током времена, а то је посебно важно за андрагошку праксу, за програмирање и организацију учења и образовања. Међутим, ни у том погледу нема сагласности међу ауторима. Једни радије говоре о *адаптацији* него о развоју. Код неких аутора циљ развоја је недовољно јасан. Да ли је циљ самоактуализација личности, како је то сматрао Маслов (Maslow, 1970), или пробитачнија перспектива како је то сматрао Мезироу (Mezirow, 2000) или је то константна интеракција између личности и средине која се не завршава (Merriam, 2005, 37). Дефинисање развоја као промене, каже Мериам, укључује промене које могу значити повећање или опадање, добијање или губљење, кретање напред у складу са неким нормативним моделом или „клизање” натраг. Ови процеси могу се лако приметити када се развој посматра изи биолошке перспективе. Тако су приметне промене у виђењу, промене у чулу слуха, промене у централном нервном систему и промене које могу настати под утицајем неких обољења. Ове промене могу бити процењиване у појмовима добитка и губитка, на директан и индиректан начини како се то одражава на процес учења. У андрагошкој литератури у овим проблемима већина радова је усмерена ка већем повећању, већој зрелости и интегрисаним нивоима функционисања (исти извор, стр. 37).

Позитивно гледање на развој манифестује се у хуманистичкој филозофији образовања и учења одраслих. Тако је Ноулес (Knowles, 1980) писао да је залагање за развој посебно снажна мотивација за учење, јер учење по дефиницији означава раст: у знању, разумевању, вештинама, ставовима, интересима и уважавању. Сам акт учења даје појединцу осећање раста (исти извор, стр. 85). И други аутори слично Ноулесу (Долоз, 1986), истичу да је развој „више него проста промена”. Реч у себи имплицира *правац*. Већина андрагога посматра развој као оријентацију која води људе до зрелијих и интегрисанијих система. Нека знања која укључују промене могу деловати у супротном правцу. Још је Дјуј (1938) истицао да свако искуство није позитивно, а Јарвис (Јарвис, 1987), такође примећује да искуство учења може бити и оно које индуцира и негативне емоције (а не раст) и они уче да ограниче своје активности.

Почетком седамдесетих година 20. века јавила се концепција развоја повезана са животним задацима који се јављају у појединим периодима живота одраслог човека. Ти развојни задаци могу бити различити: финансијска независност, стицање професије (занимања), ступање у брак, подизање деце и унапређење

породице, добијање признања у заједници (средици) у којој живи. Овај сет критеријума наилази на тешкоће и критичке опсервације. Неке особе нису испуниле ове критеријуме, а и даље се сматрају одраслима. Према неким ауторима (Виборн, Вајнсток, 1979) основни критеријум који се користи између одраслог и неодраслог јесте психолошки. Понашање као одрасли обично се односи на *квалитет* личности манифестоване у речима и акцијама. Одраслом је дата способност да преузме одговорност, да самостално доноси одлуке, прихвата социјалне улоге итд.

Искуство одраслих веома је разноврсно и индивидуално. Јављање ових искустава не може се предвидети, нити се реакција на њих може разумети са становишта одраслог доба. Модел развоја одраслих може се тумачити као интеракција између животног искуства и извесног реаговања на то искуство. Ови процеси повратно делују једни на друге. Они који проучавају развој одраслих сусрећу се са различитим варијацијама. Људи истог доба имају у себи више заједничког што дуже живе. Међутим, стварна ситуација не потврђује претходну констатацију. Оно што се са сигурношћу може тврдити јесте да људи са годинама постају *различитији*, комплекснији и особенији. Људи могу бити изложени различитим искуствима како године пролазе. Зато се одрасло доба посматра и са становишта диференцијације и са становишта интеграције. Диференцијација се може означити као процес у коме се глобални или индивидуални ентитет пречишћава, разјашњава или разбија на мање и специфичније субјединице. Диференцијација се наставља после рођења и у адолесценцији како младој особи социјалне и личне вештине постају јасније и прочишћеније. Од диференцијације се иде ка *интеграцији* функција, која је веома значајна за развој. Интеграција се сматра као организовање, систематизовање и уједињавање посебних, диференцираних функција (исти извор, стр. 7).

Анализа научне литературе показује повезивање развоја и идентитета личности. Идентитет је одговор који одрасли дају на питање „ко сам ја“. Може се рећи да је то *скуп квалитета* којих је одрасли свестан да код њега постоје. Он уважава да су неки од ових квалитета слични ономе који се јављају код других људи, а други су различити. Неки од ових квалитета који чине идентитет су: физички изглед, способности, жеље или мотиви, циљеви, социјална уверења и ставови, вредности и сет улога које се очекују да неко обавља у породици, на радном месту и у друштву у целини. Према појединим ауторима идентитет служи као организована функција одраслих и представља *развојни* процес интеграције. Идентитет омогућава одраслима да посматрају њихове животе и да тај живот припада њима, а не другима. Промене у идентитету јављају се као резултат процеса диференцијације. Диференцијација идентитета може се јавити на различите начине у одраслом добу. У исто време свеукупна структура идентитета настоји да испуњава интегративну функцију. Без интеграције резултати процеса диференцијације изгубили би њихово лично значење. Диференцијација је одговорна за промене у идентитету, док интеграција обезбеђује свеукупну конзистенцију (исто, стр. 9).

2. Различите манифестације особености студентске популације

Студенти у високом образовању, посматрани са социјалног становишта, су *мобилна* социјална група. Они имају посебну улогу у друштвеној подели рада и ту улогу испуњавају савлађујући одређене програме и припремају се за професионалне функције у материјалној и духовној делатности. У том сложеном процесу студенти усвајају одређене вредности и поглед на природу и друштво. Ранија истраживања пажњу су усмеравала на један сегмент студентске популације, а то је онај који долази непосредно из средње школе. Не поричемо потребу проучавања тог дела студентске популације, али је такав приступ *непотпун* и ограничен. Извођење закључака из тако сегментираних дела студентске популације и преношење налажења на читаву студентску популацију било би неоправдано. Таква налажења не дотичу се особености студената средњих година и старијег периода. Већ смо раније констатовали да се на савременим универзитетима студентска популација значајно изменила. Налажења о млађој студентској популацији су корисна ако се она упоређују са другим категоријама студената. На тај начин би се јасније *уочиле* особености које долазе до изражаја код млађе категорије студената. Те особености се манифестују у *недовољној мотивацији* за учење, незнање да се процене последице свог понашања, честа конфузија која се јавља између идеалног и реалног. То доводи до противуречности код личности, до опадања поверења у сопствене снаге и способности. Често се код младе студентске популације јавља питање, а понекад и сумња о правилном избору подручја професионалног развоја и професионалног опредељења. У овом периоду јавља се проблем *адаптације* на наставу и читав процес образовања који је битно другачији од оног кога су доживели у средњој школи. Процес адаптације студената дешава се на неколико нивоа: прилагођавање на измену режима рада, на нову организацију рада, укључивање у социјалне групе, остваривање нових контаката са до тада непознатим личностима итд. У периоду адаптације студенти долазе у *сукоб* са раније усвојеним стереотипима који се манифестују, поред осталог, у идеалном схватању студирања у установама високог образовања. Велике студијске групе нису погодне за потпуније упознавање индивидуалних особености студената, што би помогло да се избегне синдром неадаптације и да се процес адаптације учини подношљивијим. Према неким парцијалним истраживањима процес адаптације студената у високом образовању наилази на следеће тешкоће: узнемиравање повезано са одласком дојучерашњих ученика из школског колектива, губитак њихове помоћи и моралне подршке, недостатак припрема за изабрано професионално подручје, губитак одсуства свакодневне контроле наставника, недостатак навика самосталног рада, недовољно познавање коришћења извора студирања (видети Петровскиј, 1986). Адаптација тражи од ове популације студената усвајање норми студентског живота укључујући и систем међуличних односа у студијским групама и студентским организацијама. Произилази да је адаптација студената на живот и образовни рад у установама високог образовања *комплексан* проблем и да га тако треба третирати и у научном и у практичном смислу.

Што се тиче особености других категорија студената, како смо и раније истакли, оне су мање проучаване. Компаративно посматрајући постоје бројне противуречности које се испољавају у савременим установама високог образовања (посебно на универзитетима). У неким земљама не постоји категорија „ванредни студент“. Уместо категорије „ванредни студент“ користи се категорија студената вечерњих колеца и студената универзитетских екстензи. Ова категорија студената битно се разликује од претходно описане категорије студената који непосредно долазе из средње школе. Ни наш нови закон о високом образовању из 2005. не познаје категорију ванредни студент што битно сужава његову функцију у односу на широки дијапазон популације студената. У литератури се поставља питање које су особине таквих студената који студирају различитим путевима и облицима, а да то није настава „лицем у лице“. Питања се умножавају: зашто они долазе да студирају, како се сналазе у току студија, зашто посећују вечерње и викенд курсеве, зимске и летње школе, које се разлике јављају када се упоређују са редовним студентима (студентима који студирају дању), који су њихови проблеми у учењу и образовању. Питања је много, а валидних одговора заснованих на истраживањима мало. Генерално посматрајући једна од битних карактеристика ове категорије студената јесте њихова *хетерогеност*. Хетерогеност се огледа у нивоу образовања. Сусрећу се студенти који већ имају диплому неке установе високог образовања, као и они који имају диплому средње школе. Што се тиче старости и ту се уочава хетерогеност. Просек старости је негде око 30 година. На неким савременим универзитетима 50% студената је старије од 30 година. Шта рећи у светлу ових података о студентима „као деци“ којима треба „пренети“ знање. Њихова социјална прошлост варира. Неки од ове категорије студената студирају и узимају курсеве који воде до кредита и диплома, док други просто уписују курсеве да би задовољили своју „унутрашњу потребу“ за знањем. Код ове категорије студената постоји значајна мотивациона снага за учењем и образовањем. Међу тим подстицајима посебно се истичу они који су повезани за посао, професију, промену професије или допуну професионалних знања. Појединци желе да се потпуније припреме за посао или да унапреде професионална знања за послове који сада обављају. И нису у питању само зараде и њихово повећање. Просто они са другог филозофског становишта посматрају живот и његов смисао, полазећи од схватања да се не живи да би се само зарађивало за хлеб. Живот се схвата у знатно ширем контексту, а образовање и учење помажу да се такви циљеви испуне. Разуме се да постоје и друге врсте мотивације као што су пријатност која се доживљава од усвајања одређених врста садржаја, задовољство што се могу срести други људи, стећи познанства и унапредити социјална осећања. Појединци желе да превладају извесне персоналне и индивидуалне мањкавости (неодлучност, несигурност иступања пред другима, недовољну поузданост, у себе у извршавању индивидуалних задатака, учешће у заједничким задацима их охрабрује).

Према неким ауторима (Dyer, 1956) сви ти облици мотивације могу се сврстати у две категорије: а) подручје животног простора и б) подручје животне

шансе. Подручје животног простора обухвата *субјективни* елемент или неакадемску мотивацију. У ширем смислу то се може означити као културна мотивација иако је појам култура у овом контексту доста непрецизан. Овде се јавља и социјална идентификација, жеља да се ради оно што су његови вршњаци урадили уписијући се на одређене курсеве високог образовања. Као фактор примећује се и социјално-класна мобилност, жеља да се стекне сазнајно „знати како“ (know-how), да се добију информације и оријентације која ће му помоћи да се креће ка вишим социјалним слојевима или да се сигурније креће у свом властитом кругу. Појединце покреће жеља за новим животним искуством, жеља да се превлада досада, усамљеност, рутина свакодневног живота.

Подручје *животне шансе* засићено је рационалним економским елементима: добијање бољег посла, веће зараде, повећање шансе појединаца за напредовање, проширивање подручја кретања у занимању, у избору додатних могућности рада. Ту се јавља и вертикална и хоризонтална мобилност. За свако подручје потребно је више образовања, ако се жели успех. Јавља се и *хоризонтална* мобилност или припремање за други посао у различитим подручјима рада. Студенти оријентисани овим мотивима посматрају учење и образовање као неку врсту инвестиција за будућност које му обезбеђује сигурност.

Ако би се упоређивале разлике које постоје између редовних студената и ванредних студената онда би се приметило да су ови други углавном дужи период ван систематског учења и образовања (у просеку бар пет година, па и до десет година). У погледу мотивације они озбиљније приступају студијама. Њихова пажња усмерена је на животне проблеме: зарађивање за живот, на бригу за породицу. Њихов однос према настави и учењу је одређенији, траже квалитетну наставу, не прихватају досадна и друга предавања, више преферирају оне активности у којима њихово искуство може доћи до изражаја. Због породичних, радних и друштвених обавеза чешће одсуствују од учешћа у облицима образовања који се за њих организују. Ова друга категорија студената хендикепирана је недостатком *времена* за продубљења студирање, систематичније проучавање литературе. Код једног броја ове категорије студената због дужег или краћег прекида у образовању и учењу изгубиле су се навике систематског интелектуалног рада, па је потребно уложити напоре да се оне поново формирају. У пракси се дешава да је потребно „*одучавање*“ од раније формираних навика, ставова и уверења, а то је доста сложен процес.

Питања која су се постављала у раним фазама конституисања андрагогије да ли одрасли могу учити су превазиђена и преселила су се у историју. Истраживања у психологији и андрагогији довела су до разјашњавања неких нејасних питања о *особностима* учења одраслих. Овде ћемо навести интересантна проучавања која је вршио амерички аутор Кулен са сарадницима средином 20. века. Она се тичу релација учења одраслих у односу на доба. Њихови закључци су следећи:

1. Фактор неупотребе способности за учење може бити значајнији него само доба.

2. Кривуља показује само врх способности учења, али то није толико значајно, јер људи ретко производе максимум снаге у учењу.

3. Доба је само један фактор у способности за учење. Други су фактори много значајнији: интереси, мотивација и мноштво неповољних фактора који утичу на ефикасно и продуктивно учење. Врх доба за ефикасан продуктивни рад не кореспондира са врхом доба који се постиже у учењу. Културни фактори које смо претходно помињали имају утицаја на учење. Но не треба занемарити и неке разлике које су повезане са добом. Тако, на пример, доба утиче на физичку активност, затим на сензорну тачност. Како се стари тако се губи еластичност. Са годинама тражи се физичка удобност, потреба за бољим осветљењем него што се та потреба истицала раније. Како истраживања показују најзначајније промене у добу су у корелацији са мотивацијом и променама у личности. Кулен је утврдио неколико феномена који су веома важни у одраслом добу. То су:

1. *Инерција*. Одрасли тешко мењају своје навике и ставове.

2. *Циљ промене*. Циљеви одраслих се мењају, потребе се мењају, улоге се мењају. Како одрасли старе изгледа да треба „нешто више“ него задовољавање стручних потреба. Природа рада (врста рада) утиче на врсту промена које се дешавају.

3. *Више реализма*. Одрасли желе више образовног искуства које је *реално* повезано са свакодневним проблемима. Они су много реалистичнији него млађа популација студената. Више преферирају краће курсеве него оне који временски дуже трају. Они траже алтернативне облике наставе и учења, а не само предавања.

4. *Притисак сукоба*. Одрасли су под притиском многих конфликтних ситуација. Ти притисци могу долазити из света рада, породичног, па и социјалног живота. Напуштање облика образовања може се десити због конфликтних притисака, више него због квалитета образовног искуства.

5. *Промене у временској перспективи*. Како „пролазе“ године одрасли су под претњом промена да тестирају властиту способност. Ове тенденције претњи често воде до избегавања промена у понашању. Непознати подухвати се радо не прихватају. Неочекиваност се избегава. Према Кулену потребни су програми и искуства које би помогло одраслима да гледају унапред, као и наставници који ће боље разумети ове тенденције (Kuhlen, et al. 1949).

Могућа су и друга упоређивања ове две категорије студената. Супериорнији студент категорије одраслих студената је супериорнији од студената који припадају категорији младих одраслих. Просечни студенти у обе категорије су приближно исти. Слаби студенти категорије одраслих изгледа да су знатно слабији него слаби студенти који припадају категорији младих одраслих. Према истраживањима студенти који припадају категорији одраслих постижу боље резултате у студијама историје, друштвеним и хуманистичким наукама, политичким наукама, а слабије резултате у математици и језицима. Када се упишу на напредније (постдипломске) студије постижу исти успех као и они студенти из категорије младих одраслих. То се може тумачити и чињеницом што се на ове

студије примају само *супериорнији* из обе категорије студената. На основу резултата парцијалних истраживања не постоји нека значајна разлика у свеукупном образовном постизању између ове две категорије студената.

Неизбежно се мора констатовати да на установама високог образовања постоје две категорије студената: млади и одрасли. Међу њима је успостављена неједнакост и економска и социјална. Они који су у младости били спречени да студирају, сада пошто се враћају образовању морају те студије да плаћају. Према њима постоје предрасуде које се манифестују у понашању наставника и неадекватној организацији наставе и учења. Одрасли студенти су различита популација са бројним особеностима које треба да буду предмет брижљивог андрагошког проучавања. Неки аутори (Kasworm) обликовали су класификацију ове категорије студената у високом образовању. Класификација је дата у три модела.

1. *Први модел* – Учешће одраслих у систему високог образовања је национална обавеза, односно саставни део политике високог образовања. Као пример овакве оријентације наводи се Шведска која је преуредила читав систем високог образовања како би се омогућило веће учешће одраслих у установама високог образовања. Шведска образовна политика подстиче „иновативно образовање“ и алтернативне приступе раду у учењу.

Одраслима се омогућавају самостални студијски програми, студиј у нередовном радном времену („part_time“), вечерњи програми, образовање на даљину, повезивање стручних и академских садржаја. То је пут који пружа једнаке могућности стицања знања на високом нивоу за све.

2. *Други модел* захтева минималну националну обавезност са нагласком на интеграцији свих студената у заједничку образовну политику универзитета. Овај модел омогућава интеграцију младих и одраслих у структуру и облике студија који подстичу учешће одраслих. Овај модел сусреће се у САД, Великој Британији, Аустралији, Канади. Оваква политика високог образовања омогућује одраслима да се прикључе већ постојећим програмима и облицима студирања.

3. *Трећи модел* је намењен одраслима. Национална и универзитетска политика обликована је специфично за одрасле. Такву политику високог образовања има, на пример, Белгија. Она има програме за омладину и програме за одрасле. Тако се створио „дуални систем“ високог образовања. Програми за одрасле већином се разликују од програма за омладину. Те разлике манифестују се у: приступу програма, броју часова који се додељују појединим програмима, у методама наставе, самосталном учењу, већој партиципацији у облицима наставе, модуларизацији програма, андрагошким саветодавним службама итд. (наведено према: Јелена Крашовец, 2003, 106).

Са разлогом поједини аутори (Dahlgren, 1985) постављају питање какав је утицај високог образовања на студенте. За ове проблеме истраживачи су показивали интересовање још од раних тридесетих година 20. века. Треба рећи да је истраживање такве врсте највише било у САД. То су у методолошком погледу углавном биле унакрсне студије, јер је лонгитудинално истраживање доста тешко спроводити. Примењени инструменти били су углавном тестови постигнућа на-

мењени унутрашњој функцији евалуације. Коришћени су и тестови способности, скале о когнитивним интересима и развоју. У неким истраживањима настојало се да се добију одговори на питања: да ли студенти науче ма шта у установи високог образовања. Одговори су били позитивни. Питања су се односила и на развој критичког мишљења, стицање количине чињеница и знања у посебно изабраном подручју, личног и социјалног развоја, проширивање стицања писмености итд. Разматрано је и питање шта се дешава са знањем студената ван њиховог подручја специјализације. Захтеви су за прожимање знања (где год је то могуће) из природних и друштвених-хуманистичких наука. Потребна су нова продубљења истраживања, шта студенти стварно уче, више него колико су запамтили актуелних садржаја у њиховом студирању.

Разматрање особености студентске популације у високом образовању никако не може заобићи однос наставника и студента. У тој области вршена су парцијална истраживања са циљем да се утврде вредносне оријентације, структура мотива студената, својства личности. Утврђено је да особености личности утичу на односе између студената и наставника, на друштвену и сазнајну активност, као и на успех образовног рада у целини (потпуније у Валева, 1979). Када се говори о односу између студената и наставника мисли се пре свега на проблеме *развитка* интелектуалних и стваралачких способности. Важно је трагати за одговором на питање какви међусобни односи омогућавају активну сазнајну делатност студената и који фактори доприносе формирању стваралачких односа ова два чворна агенса наставе и учења. Нажалост, у психологији и андрагогији немамо довољно релевантних знања која би потпуније осветлила такве односе. У овом подручју издвајају се, теоријски посматрано, две основне целине: мотивационо-вредносна и операционална. У процесу сазнајне делатности посебно се наглашава важност вредносна и операционална. У процесу сазнајне делатности посебно се наглашава важност вредносне оријентације. У том процесу централно место заузимају активност, умеће да се изложи наставни садржај, занимљивост, ентузијазам итд. Томе се додаје и тежња (настојање) на сарадњи, заједничке делатности у току наставе и учења. У односима наставника и студената студенти наглашавају код наставника тактичност, принципијелност, захтевност, друштвеност, предусретљивост. Томе се додаје потреба стварања повољне климе за праћење наставе и учење, потребу да у тој клими превладају позитивне емоције у току образовне активности. Студенти цене и друге особине наставника: смисао за хумор, предусретљивост, искреност и животни оптимизам (исти извор, стр. 98). Не треба занемарити да се, у изменама које доживљава високо образовање, променила и функција наставника. Та промена није формална већ *суштинска*. Функција коју је наставник имао као извор знања која треба „пренети“ студентима, *помера* се у други план. Наставник сада преузима улогу *руководиоца* сазнајне делатности студената, саветника и помагача у учењу и самообразовању. За испуњавање таквих функција наставницима је потребно темељно андрагошко образовање. Студенти оцењују наставника не само по ускопрофесионалном квалитету, пре свега, по умењу да се *организује* наставно-образовна активност.

Студенти у високом образовању траже иновације, траже алтернативне облике образовања и учења. Те промене понекад долазе споља. Наставници се опирају променама. Они су посебно разочарани ако се њихов рад и настава критикују. Криза у високом образовању настала је због чињенице што оно није на адекватан начин спроводило своје обавезе и задатке. Овде не треба занемарити различите врсте студентских организација у високом образовању насталих у студентском покрету. Према компаративним проучавањима произилази да су студенти организовани различито у појединим земљама: као студентски парламенти, студентске организације различитих оријентација на локалном, регионалном и међународном нивоу. Изабрани студентски представници преузимају улогу управљања установама високог образовања (улогу проректора и продекана, чланови већа и сената). Партиципације у управљању студената установама високог образовња повећава *одговорност* студената не само за процес управљања, већ и за укупни процес учења и образовања. Студенти могу дати корисне идеје и предлоге у погледу побољшања квалитета наставе, у погледу врста евалуације. Наставници не треба да спречавају, већ да подстичу ове процесе.

Из претходних анализа може се закључити да је студентска популација у високом образовању веома хетерогена. Уопштено посматрајући сви студенти високог образовања могу се сврстати у категорију одраслих. Ова уопштена категорија јасно се диференцира на две поткатегије: популацију младих одраслих који у установе високог образовања долазе директно из средње школе и популацију одраслих чији дијапазон је веома широк и досеже до категорије старијих људи. Ова друга категорија је разноврснија и мање хомогена у поређењу са првом. Наука је до сада *занемаривала* проучавање особености студентске популације. Привилегована је била (у економском, социјалном и културном погледу) популација младих одраслих. То произилази из дуго владајуће концепције *селективности*, али ова концепција дошла је у сукоб са концепцијом масовности високог образовања која не значи само повећање броја, већ, што је још битније, повећање различитих старосних категорија студената. То је утицало на политику образовања, селекцију, програмску оријентацију, организацију наставе и учења, на евалуацију исхода постигнутих резултата. Ове тенденције подстакла је и научна концепција развоја човека, концепција промена схваћена као континуирани процес.

У науци (њеној терминологији) дошло је до прочишћавања схватања појмова „одрасли“ и „одраслост“. Превазиђена су схватања о биолошким карактеристикама, а те су карактеристике обухватиле социјалне, психолошке, културне и андрагошке контексте. У литератури су почеле да се врше упоређивања сличности и разлика између ове две категорије популације студената посматране са становишта образовања и учења. У том контексту учача се проблем адаптације студената на учење, увиђају се особености приступа учењу и настави. Све ове промене утицале су на односе студената и наставника. Битно се променила улога наставника. Та промена није формална, већ суштинска. Наставник сада не „преноси“ само садржаје, већ преузима улогу руководиоца сазнајне делатности,

саветника и помагача у учењу и самообразовању. Мења се и положај студената у њиховом организовању и преузимању одговорности у управљању установама за високо образовање. Партиципација студената у установама високог образовања повећава њихову одговорност не само за процес управљања, већ и за укупни процес учења и образовања.

Литература

- Б. Г. Ананьев и Е. И. Стеронова (1972). *Развитак психо-физиологических функций взрослых людей*, Педагогика, Москва.
- Ch. Hunt (2005). *Adult*, у: L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, Palgrave, New York.
- D. B. Bromley (1974). *The Psychology of human ageing*, Penguin, Harmondsworth.
- R. Rapoport and R. Rapoport (1980). *Growing through life*, Harper and Row, London.
- М. Г. Громкова (2005). *Андрогогика*, Юнити, Москва.
- Г. Ключарев, Е. Огарев (2002). *Непрерывное образование у условиях трансформации*, Франтера, Москва.
- A. H. Maslow (1970). *Motivation and Personality*, Harper Colins, New York.
- J. M. Mezirow (2000). *Learning and Transformation*, Jasssey-Bass, San Francisco.
- S. B. Merriam (2005). *Adult Development*, у: L. M. English (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*, Palgrave, New York.
- M. S. Knowles (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, Cambridge Books, New York.
- L. A. Doloz (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experience*, Jasssey-Bass, San Francisco.
- P. Jarvis (1987). *Adult learning in the Social context*, Croom Helm, London.
- S. K. Wilbaurne, C. S. Weinstock (1979). *Adult Development*, Holt, New York.
- A. B. Петровский, ред. (1986). *Основы педагогики и психологии высшей школы*, изд. Московского Университета, Москва.
- J. Dyer (1956). *Ivory Towers in the Market place*, The Bobs-Merrill, New York.
- R. G. Kuhlen et al. (1949). *The psychology of Human Development*, Appelton-Century-Crofts, New York.
- S. Jelenc-Krašovec (2003). *Univerza za učečo družbo*, Sodobna družba, Ljubljana.
- L. O. Dohlgren (1985). *Higher Education: Imact on Students*, у: T. Husén (ed.), *International Encyclopedia for Education and Research*, Pergamon Press, Oxford.
- Н. Ш. Валева и други, ред. (1979). *Прикладная психология в высшей школе*, изд. Казанского Университета.

Academician Dušan M.Savićević, Belgrade

CHARACTERISTICS OF STUDENTS' POPULATION IN HIGHER EDUCATION

Summary

Students' population in higher education is heterogeneous. Generally speaking, students in higher education are adults. Students' population was not a subject of scientific investigation in the past, but the notions 'adult' and 'adulthood' are redefined and determined more specifically in scientific terminology nowadays. Students' population has been characterized through different scientific aspects, such as: biology, social studies, culture, psychology and adult education. There is a particular problem of student's attitudes towards learning procedure and their particular approach to teaching activity. Teacher's role has changed immensely and thus, educators conduct and direct learning activity. Students have more responsibility not only in its management, but for the whole process of learning and acquiring education.

Key words: students' population, adults, adulthood, characteristics of students' population, adjustments to learning, teacher's modified role, student's responsibility

Академик Душан М. Савичевич, Белград

ХАРАКТЕРИСТИКИ ОТУДЕНЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Студенчество в высшем образовании гетерогенное. Обобщённо говоря всех студентов в высшем образовании можно включить в категорию взрослых. Наука до сих пор не занималась изучением характеристик и особенностей студенчества. В научной терминологии сделано переосмысление понимания понятий „взрослые“ и „взрослость“. Характеристики студенчества не только биологические, но и социальные, культурные, психологические и воспитательно-образовательные. Замечается проблема адаптации студентов на учение, обнаруживаются особенности подхода к учению и занятиям. Существенно изменилась роль преподавателя. Преподаватель берёт на себя роль руководителя познавательной деятельности. Студенты берут на себя больше ответственности не только в процессе управления но и за совокупный процесс обучения, учения и образования.

Опорные слова: студенчество, взрослые, характеристики студенчества, приспособление к учению, изменённая роль преподавателя, ответственность студента

Проф. др Радован Грандић
Милена Летић, дипл. педагог – мастер
Филозофски факултет
Нови Сад

379.8-057.87(497.11)
UDK 371.7/.8(497.11)
Прегледни чланак
Примљен: 22. V 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 5–6, p. 468–478.

ЖИВОТНИ СТИЛОВИ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА МЛАДИХ У СРБИЈИ

Резиме

Значај слободног времена за психички, когнитивни и социјални развој младих препознат је у већини савремених друштава. Ово је тематски веома разуђена област која покрива учеиће младих у култури, укљученост у медијски и информатички простор, забаву, спортске активности, удруживање младих и њихово деловање кроз организације, асоцијације и неформалне групе, као и један део образовних активности ван редовног школовања. С обзиром да активности у слободном времену у великој мери доприносе емоционалном и социјалном развоју младих, важно је предузети све мере да њихово организовање у слободном времену не постане средство индоктринације младих или њихово искључивање из других аспеката социјалног живота. Посебна вредност организовања активности у слободном времену младих огледа се у унапређивању квалитета живота и остваривању права на квалитетан живот, као и у могућности превенције различитих болести зависности и социјално девијантних понашања, као што је наркоманија, алкохолизам, различити облици насилничког и делинквентног понашања.

Кључне речи: слободно време, млади, животни стил, култура, спорт

Слободно време је онај сегмент људског живота у којем се човек најпре препознаје као индивиду са свим својим особеностима, интересима, мотивима... Управо је стога слободно време предмет интересовања већине научних дисциплина којима је у средишту проучавања човек.

Слободно време је простор и могућност интеракције у процесима индивидуализације, социјализације и инкултурације, дакле простор самоактуализације и остварења личности. Термином „самоактуализације“ означава се степен личне еманципације, личних постигнућа и задовољства личног стварања. „Слободно вријеме је једна од детерминанти развоја, оно не дјелује у цијелости самостално и стога се исказује двојако: као простор у којему се преламају интеракције бића

у настанку и његове околине; и, као простор за самосвојни развитак и самоостварење“ (Башич и др. 1993, 132). То је за појединца простор „интиме“ у којем он истражује сопствене потенцијале и/или у којем „надокнађује“ све оно што је према његовој субјективној и/или објективној процени било нужно остварити да би се у потпуности осећао целовитим и компетентним.

Развијање културе провођења слободног времена, позитивног става према томе, активног деловања, у данашњој поплави многобројних понуда и подстицаја, кључно је питање свеукупног васпитног деловања, будући да су млади угрожени управо у слободном времену. Васпитни утицај свакако почиње у породици где се одвијају први васпитни процеси. Ту се усвајају системи различитих вредности, персонализације, социјализације личности и међусобног утицаја чланова на усвајање стилова и начина живљења. Педагошки интерес за слободно време долази од потребе васпитања за активно коришћење слободног времена које обогађује и развија личност те претпоставља време испуњења креативним деловањем и активностима на личном развоју и усавршавању.

За објашњење слободног времена младих важно је одредити појмове мотивације, понашања и животне стилове младих. Понашање је свака делатност појединца која се одређује као његов однос или реакција на свет око себе – било као манифестна или латентна делатност, било као стање духа; људи се као мисаона бића понашају (делују) и онда када ни на који начин, ни манифестно ни латентно, не исказују сопствено партиципирање у свету који их окружује. Из реченог је јасно да бисмо учење стога могли дефинисати као процес релативно трајних промена појединца насталих током обнављања нових активности, а које се огледају у његовом измењеном начину понашања. Пастуовић (1997) наглашава да мотивација зависи од процене вероватности појединца да ће његова активност произвести пожељни учинак и од његове процене вероватности зависи да ли ће за остварени учинак бити награђен одређеном наградом.

Слободно време младих релативно је велики временски простор. Својом животношћу, садржајима и облицима, применљив је и интегрисан у живот младих. Ако је недовољно осмишљен и вођен, простор слободног времена може постати негативан. Стога је важно помагати младима у организацији и структурирању слободног времена, као и укључивање младих у креирање програма. Треба притом водити рачуна о њиховим стварним потребама за забавом, дружењем, заљубљивањем, али и за активностима које садрже изазове те изискују физички и ментални напор.

Улога слободног времена у свакодневном животу појединца посебно се актуализује када се проучавају млади због тога што управо адолесценти проживљавају интензивно формативно раздобље, а то имплицира да се млади социјализују, обликују идентитет и васпитавају у слободном времену. Посебност слободног времена младих огледа се у томе што је оно више или мање контролисано и што уз функцију самореализације, одмора и рекреације има свој посебни образовни аспект. Посебно је видљива њихова тежња да у провођењу слободног времена буду што више аутономни, бар када је реч о социјалној контроли старијих, што

је разумљива тежња која се уклапа у досадашња истраживања која показују да је слободно време оно подручје свакодневног живота у којем се млади најраније осамостаљују и у којем је њихова аутономија највећа. Ако је адолесцент повезан са вршњацима који имају позитивне норме и вредности, он ће их и сам прихватити, међутим уколико имају девијантне норме, постоје велике шансе да ће и он прихватити исте. Адолесценти се не прикључују случајно одређеној групи, већ их бирају према сличности и важности. Само онда када слободно време постане простор у којем се млад човек осећа својим, задовољним и оствареним, у којем је спонтан, једноставан и природан, можемо бити сигурни да је слободно време испунило све своје функције и допринело развоју младе особе.

Активности слободног времена су оне активности које појединац прихвата по слободној вољи и интересу, а које по себи укључују и све обавезе и све последице које из њих произилазе. Основа тих активности, дакле, јесте слобода избора и постојање мотивацијског склопа који условљава избор. Под друштвено прихватљивим активностима слободног времена подразумевамо све оне активности које доприносе рекреативно-продуктивном осмишљавању слободног времена. Оне су увек, па и онда када означавају само одмор и разбригу, планиране и садржајно осмишљене, а мотивацијски истински утемељене и развојно усмерене. Није битно колико је времена на располагању, већ како је то време икоришћено и какве су последице самог ангажмана. Уопштено говорећи, може се рећи да је њихова сврха „коришћење“ времена, а не његово „убијање“; да је њихова улога заиста одмор, разонода и самоостварење. За такву улогу активности слободног времена нужен је сталан, мукотрпан и напоран васпитни рад са појединцем већ од раног детињства. Проблем који се јавља јесте како појединца мотивисати да „педагогизован“ простор слободног времена прихвати и искористи, те да му активности слободног времена постану облик осмишљавања слободног времена и лична потреба за артикулисање властитог животног простора (Превишић 1987). Ослобађајући младе педагошким поступком који у себе укључује слободан избор, не само слободних активности већ и наставних предмета, дела програма живота и рада школе и животног окружења, повећали би се разноврсни интереси, жеља за знањем, откривањем, истраживањем и критичким мишљењем. Управо из наведених размишљања о педагогизацији простора слободног времена и његове развојно-креативне усмерености, нужно је, већ од најранијег детињства, размотрити могуће организацијске облике структурирања тог простора.

Животни стил младих је феномен специфичних образаца деловања и значајно карактерише сваку младу особу у свакодневним друштвеним интеракцијама. Култура одређује ниво на којој друштвене групе развијају уочљиве обрасце живота и дају изражајни облик целом друштвеном и материјалном контексту (Hall, Jefferson 1976). Изграђујући сопствени стил у афирмативном и културном социјалном окружењу, млади налазе смисао, снагу за будућу организацију живота. Животни стилови су релативно стабилни обрасци понашања и исказују се у свим животним подручјима, ситуације које уносе промене у само једно од подручја живљења могу се делимично мењати. Будући да се овде ради о под-

ручју слободног времена, обогаћивањем његове структуре, променом динамике и места као и добрим структурирањем и вођењем могу се делимично мењати и животни стилови младих.

Учесници одређеног стила одају значајан изглед, откривају несвакидашње облике, необичне звукове и увежбавају необичне гестове. Они приписују значење стилу да би дали значење свом свету преко одевних детаља, откаченог понашања, тетоважа, пирсинга, одређене музике и низа других обележја различитих стилова данашњице. Силови прате појединачне потребе, али изражавају и индивидуалне могућности.

Истраживања показују да 47% средњошколаца слободно време проводи у неструктурираном дружењу са вршњацима. Поред вршњака, средњошколци слободно време радо и често проводе уз телевизор (45,8%, уз мобилни телефон (32,8%) или уз компјутер (28,6%). Сваки пети средњошколац се бави спортом, мали број средњошколаца у слободно време чита књиге или прати догађаје из културе, а још мањи број се бави неким видом стваралачких активности.

Типични начини провођења слободног времена и њихова учесталост врло су слични и на студентском узрасту. Најчешћа активност је слушање музике (78%), затим дружење (73%), па изласци (55%) и гледање ТВ програма (45%). Следи читање, помагање родитељима у кућним пословима и културне активности. Међу понуђеним, најмање је заступљено чланство у омладинским и студентским удружењима и активности у КУД-овима.

Овакву структуру слободног времена можемо оценити као сиромашну, а слободно време којим млади располажу као простор за промоцију вредности путем богатије понуде, на пример у области културе, спорта или образовања. Из перспективе младих, најзначајнија препрека за квалитетно провођење слободног времена јесте недостатак новца, а овај разлог је много важнији за студенте (наводи га 65% студената) него за средњошколце (35%).

Културна потрошња и културно стваралаштво су саставни део слободног времена младих. Истраживања у Србији и земљама у окружењу (Хрватска, Македонија) показују да су садржаји високе културе (посета позориштима, биоскопима, музејима и галеријама, одласци на концерте класичне музике итд) међу најнепопуларнијим активностима (Илишин 2006). Према истраживању Института за психологију око 50% средњошколаца у Србији готово никад не иде у позоришта и музеје. Оних око 15% који на та места иду неколико пута годишње, вероватно иду са школом. Са узрастом, тренд је још неповољнији. У посете позориштима, галеријама и музејима, концертима класичне или цез музике, у оквиру укупне културне потрошње, учествује око 3-4% младих. Облици културног стваралашта младих још су ређи, односе се на 2,5% младих.

Најучесталији облик културне потрошње је гледање телевизије (што чини око 95% младих, у просеку 2-3 сата дневно), затим слушање музике. Следе посете биоскопима (опадајући тренд, јер телевизијска и видео понуда преузимају све већи број посетиоца биоскопа) и одласци на концерте популарне музике. Што се тиче читалачких навика, подаци говоре да млади мало читају и књиге и новине,

а 37,6% средњошколаца није учлањено ни у једну библиотеку. За време летњег распуста највећи број средњошколаца не прочита ниједну књигу. Општи профил културне потрошње младих у Србији је релативно јасно издиференциран, а главни извори диференцијације су социо-економски статус, односно материјалне могућности родитеља, место порекла и становања (у унутрашњости је далеко мања културна понуда него у већим градовима), степен образовања и школски успех, узраст (већина интересовања се шири и јача са узрастом), пол. Постоји извесна повезаност и са избором професије (младе раднике више занимају делатно-материјалне активности као, рецимо, бављење хобијем и савлађивање технике, док млади стручњаци имају далеко разумевања интересовања због вишег образовног нивоа и стимулативније породичне атмосфере).

Спорт представља све форме физичке активности које кроз необавезно или организовано учешће појединаца има за циљ унапређење физичког и менталног здравља, образовања, социјалне повезаности или постизања резултата на такмичењима свих нивоа. С преласком из детињства у адолесценцију мења се улога спорта (то више није спонтана и креативна активност), као и његова развојно-психолошка функција. Спорт постаје покретач вршњачке социјализације. Ово је, истовремено, и прелазни период у којем постоји опасност наглог смањења интересовања за спорт. Уколико се спорт опажа као компетитиван, физички напоран и захтеван у погледу времена, и/или уколико се користи као средство вредновања особа, млади могу да се осећају недовољно способним за такво улагање. Ова опасност прети свим категоријама становништва, а девојчице и девојке свих узраста и из свих социо-економских средина јесу посебно рањива категорија, јер их и родни стереотипи обесхрабрују у бављењу спортом. Илустрација за то су и подаци добијени у јесен 2007. године у средњим школама у Србији, који указују на велике разлике између дечака и девојчица у погледу бављења спортом.

Истраживачки подаци Института за психологију говоре да се у Србији релативно мали број младих бави спортом, организовано или рекреативно, у периоду средње школе (61%). Према истраживању Покрајинског секретаријата за спорт и омладину (2007), у Војводини је укљученост младих још неповољнија: на основношколском узрасту спортом се бави око 50%, а на средњошколском и студентском узрасту тек нешто више од 30% младих. Светски подаци показују да до највећег пада у бављењу спортом долази при преласку са средњошколског на факултетско школовање.

Настава физичког васпитања на високошколским установама у Србији је укинута 1998. године. Студенти немају своје објекте за вежбање и такмичење на факултетима, а чак ни матични факултети за спорт немају довољан број објеката за наставу. Систем организованих ваннаставних и такмичарских активности није адекватно уређен на релацији школа – јединица локалне самоуправе – република, а деловање различитих институција које се баве спортским активностима је неусклађено. Већина спортских манифестација намењених школској омладини изводи се стихијски и није адекватно испраћена од стране медијских и маркетиншких агенција и јавних предузећа. Истовремено, у Србији постоји тренд све

раније „професионализације“ спорта – деца у све млађим узрастима постају чланови спортских клубова и све се раније суочавају са селекцијом и организованом обуком. Бављење спортом, на тај начин, уместо да буде масовна и игровна активност, постаје престижна активност доступна само одабраним, тако да је неретко критеријум за бављење спортом социо-економски статус породице.

Најучесталији одговор младих на питање зашто се не баве спортом јесте недостатак времена (46%). Међу младима су традиционално најпопуларнији спортови фудбал, кошарка и одбојка, а следе тенис, пливање и одласци у теретану. Спортске сале у школама и уређена игралишта у школским двориштима се, по правилу, изнајмљују чиме постају недоступна за рекреативно и бесплатно бављење спортом. Укратко, ослонци за развој спорта били би: спорт је међу младима препознат као вредност и опажен као активност којом се подиже квалитет живота; одржава људе у доброј кондицији и добром физичком и менталном здрављу; превентива је болестима, посебно болестима зависности, као и социјалној искључености; развија смисао за сарадњу, али и такмичарски дух. Појаве и трендови у спорту који имају негативне последице по развој појединца јесу: рана селекција, елитизам и остављање по страни великог броја деце и младих; употреба спорта као средства вредновања личности; недоступност; навијачке страсти које воде у физичко насиље и нетолеранцију.

Иако слободно време по свом основном значењу и смислу треба да остане својина човека, подручје његових доживљавања, расположења и остваривања слободних тежњи, оно је по својим функцијама и могућностима коришћења упућено на одређену сарадњу и помоћ друштва, које мора водити рачуна не само о квалитативном осигурању слободног времена, него и о стварању таквих друштвених фактора који на разноврсне начине помажу, упућују и омогућавају коришћење слободног времена. Стога следи питање: шта се све друштво може да уради како би млади квалитетније испуњавали своје, за развој драгоцено, слободно време? Да би се добио одговор на ово питање, неопходно је, најпре, прецизно одредити специфичне циљеве, а затим спровести одговарајуће мере које воде решавању датог проблема. Национална стратегија за младе (2008) у Србији по том питању предлаже следеће:

Специфичан циљ: *Успоставити систем анализе и праћења кључних потреба младих и пружање подршке интервентним програмима и координисање кључних актера у области слободног времена на националном, регионалном и локалном нивоу.*

Мере:

- Дефинисати надлежности канцеларије за младе у области слободног времена: истраживања потреба и потражње, планирање програма намењених младима на основу систематизованих података о постојећој понуди, идентификовање улоге различитих актера и њихово координирање у реализацији и финансирању активности; селекција и промоција специфичних активности;

- Повећати број и разноврсност програма који се на нивоу локалне заједнице нуде младима у слободно време (образовни, спортски, медијска писменост, култура, еколошке и хуманитарне активности, радионице за креативно изражавање, разонода...);
- Подстицати и развијати програме размене, сарадње и такмичења који подразумевају заједничке активности и путовања младих на локалном, републичком и међународном нивоу; укључујујући организовање и финансирање путовања;
- Обезбеђивати просторне услове на локалном нивоу за рад омладинских клубова и реализацију различитих иницијатива и активности оријентисаних ка младима;
- Информисати младе о расположивим могућностима у погледу слободног времена преко (локалних) канцеларија за младе, медија, портала, каталога;
- Побољшати саобраћајне везе и/или организовање превоза за младе у време великих уметничких, културних, спортских или других збивања од интереса за младе;
- Доводити афирмисане уметнике, ствараоце у области културе и спортисте међу младе у различитим срединама;
- Подстицати истраживања и праћење културних вредности и активности код младих.

Специфичан циљ: *Обезбедити подршку и услове за самоорганизовање младих.*

Мере:

- Припремити институционални оквир за подршку иницијативама и промоцију неформалних и субкултурних група младих, а у складу са општим принципима дефинисаним у овој Стратегији;
- Подстицати волонтеризам младих на локалном нивоу;
- Подстицати сарадњу младих у локалној заједници, унутар и изван земље.

Специфичан циљ: *Промовисати активно учешће младих у креирању и спровођењу културних политика на свим нивоима.*

Мере:

- Стимулисати програме/пројекте који се баве културним политикама, а који би се реализовали у малим и неразвијеним срединама;
- Организовати волонтирања у установама културе у образовне сврхе.
- Унапређивати могућности за квалитетно провођење слободног времена младих.

Специфичан циљ: *Повећати доступност културних садржаја, посебно младима у мањим и сиромашнијим срединама.*

Мере:

- Повећати обим и квалитет продукције за младе и о младима;
- Обезбедити субвенције за гостујућу културну понуду у различитим срединама;
- Обезбедити субвенције за културну понуду и продукцију на језицима мањина и за мањинске групе младих;
- Стандардизовати бенефиције и субвенције младима за већу доступност културних садржаја;
- Формирати фонд на локалном нивоу и издвајати средства из државног буџета за промоцију културних садржаја у мањим и сиромашнијим срединама.

Специфичан циљ: *Обезбедити услове младима за бављење спортским активностима у локалној заједници.*

Мере:

- Обезбедити учешће локалних самоуправа у развоју школског спорта и спорта за све;
- Обезбедити доступност спортских сала и спортских објеката у државној својини чији је корисник јединица локалне самоуправе, кроз одобравање њиховог коришћења за рекреативне активности младих; омогућити субвенције за младе у погледу могућности коришћења ових објеката.

Специфичан циљ: *Подржавати учешће младих у спортским и рекреативним активностима у свим узрастима и на свим нивоима.*

Мере:

- Стимулисати спровођење програма унапређења спорта за све, односно бављења омладине спортом;
- Стимулисати рекреативни спорт и спортске активности и манифестације које имају хуманитарни карактер и/или промовишу рекреативно бављење спортом;
- Стимулисати спортске организације да развију секције за рекреативно бављење спортом;
- Дефинисати политике финансирања спортских друштава, како професионалних, тако и аматерских;
- Пружити подршку и пратити спровођење акција које служе активирању појединаца у рекреативном вежбању у оквиру радних средина и слободног времена.

Специфичан циљ: *Институционализовати и развијати школски спорт.*

Мере:

- Увести обавезне програме редовног физичког вежбања студената;
- Обезбедити лиценцирање и спровођење обуке, као и успостављање критеријума за особе које реализују спортску обуку (наставници, професори, тренери), било да је реч о бављењу спортом у оквиру редовног школског програма или у оквиру клупског спорта.

Друштво се, очигледно, налази пред задатком да слободном времену младих посвети много више пажње него до сада. Потребни су нови објекти и просторије за културно, научно, спортско, техничко и забавно-рекреативно активирање грађана, потребна су стручно оспособљена лица за вођење тих активности, потребна је подршка васпитно-образовних установа, сарадња и подршка родитеља. Обично се каже да треба заштитити друштво од насртљивог понашања омладинских антисоцијалних група и то је потребно, али је исто тако потребно заштитити младе од негативних појава социјалне, политички затроване и морално искварене средине тзв. модерног друштва. Укратко, васпитање у слободном времену требало би да постане део нашег васпитног система, интенционалног васпитног деловања и позитиван фактор нашег савременог друштвеног живота.

Свакако да се проблем квалитета коришћења слободног времена и његовог утицаја на формирање личности не може лоцирати само у „личност“ или само у „друштво“ (Бранковић, Илић 2003). Овом проблему треба приступити са аспекта комплементарности слободног времена, индивидуалности личности и карактера друштва. Савремено друштво треба да тежи стварању благостања за све своје чланове, а слободно време да доприноси формирању личности за живот у таквом друштву. Васпитање у слободном времену, али и за рационално коришћење слободног времена, подразумева истовремено развијање свих битних карактеристика личности: интелектуалних, моралних, естетских, физичких и радних. У супротном, нерационално и негативно испољавање личности у слободном времену постаје, не само лични, већ и општедруштвени и цивилизацијски проблем.

На крају морамо нагласити да се питања слободног времена не могу више одлагати, првенствено због њиховог великог значаја као културног и цивилизацијског феномена, те његовог утицаја на развој интелектуалних способности и унапређења целокупног процеса комуникације и развоја личности уопште. Друштво се мења за три године као за тридесет година на почетку прошлог века, више него за три века у времену пре Њутна, и више од три хиљаде година него у камено доба. Ова невероватна промена сигурно се нигде не осећа тако драматично као у домену слободног времена. Такве околности могу постати духовни изазов да се проникне у свеукупност преображаја савременог друштва, али и проклетство многих опасности које затварају хоризонт (Божовић 2003).

Литература

- Башић, Ј. и др. (1993), *Интегрална метода*, Загреб: Школска књига.
- Божовић, Р. (2003): *У трагању за доколицом*, Подгорица: Побједа.
- Бранковић, Д., Илић, М. (2003): *Основи педагогије*, Бања Лука: Цомесграфика.
- Грандић, Р., Летић, М. (2008): *Прилози педагогији слободног времена*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Hall, S., Jefferson, T. (1976), *Resistance Through Rituals, Youth Subcultures in Post-War Britain*, London: Hutchinson.
- Илишин, В. (2006): *Млади између жеља и могућности: положај, проблеми и потребе младих Загребачке жупаније*, Загреб: Институт за друштвена истраживања.
- Национална стратегија за младе* (2008), Београд: Министарство омладине и спорта.
- Пастуовић, Н. (1997), *Основе психологије образовања и одгоја*, Загреб: Знамен.
- Покрајински секретаријат за спорт и омладину (2007): *Коришћење слободног времена младих у АП Војводини*, Нови Сад.
- Превшић, В. (1987), *Изваннаставне активности и стваралаштво*, Загреб: Школске новине.

Prof. Radovan Grandić, Ph. D., Milena Letić, Novi Sad

LIFESTYLE OF YOUTHS' LEISURE TIME ACTIVITY IN SERBIA

Summary

The significance of leisure time activity for psychological, cognitive and social development of young people is widely recognized in modern societies nowadays. It is widely indented field of investigation and comprises youth's participation in culture, media, information, entertainment, sports activities, different associations and social clubs, nonformal groups, as well as a part of educational activities besides compulsory and formal schooling. Having in mind the fact that leisure time activities widely contribute emotional and social development of young people, it is important to take greater care about its organisation and thus, prevent means of indoctrination, so that they withdraw from other aspects of social life. Special value of youths' leisure time activities is recognized in life quality advancement and that they can claim full rights over a good life as well as prevent addictions and socially deviant behaviour such as drugs, alcohol and different ways of violent and unacceptable behaviour.

Key words: leisure time, youth, lifestyle, culture, sports

Д-р Радован Грандич, Милена Летич, Новый Сад

ЖИЗНЕННЫЕ СТИЛИ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ МОЛОДЁЖИ В СЕРБИИ

Резюме

Значение свободного времени для психического, когнитивного и социального развития молодых людей совершенно ясно и известно в большинстве современных обществ. Это тематически очень широкая область, которая включает участие молодёжи в культуре, её включение в средства коммуникации и в информационную область, в развлечение, в спортивные активности, объединение молодых и их активность в разных организациях, ассоциациях и в неформальных группах и одна часть образовательных активностей вне регулярного обучения и занятий. Так как активности в свободное время в большой мере помогают эмоциональному и социальному развитию молодых людей, нужно предпринять все мероприятия, чтобы их организованность в свободное время не стала средством индоктринации или её обособления, выделения из других аспектов социальной жизни. Специальное качество организации активностей в свободное время у молодёжи видна в развитии качества жизни и в реализации права на хорошую и качественную жизнь как и на возможности профилактики разных болезней в связи с наркотиками, наркомании и социально не приемлемых форм поведения, как на пример наркомания, алкоголизм, разные формы насильственного и преступного поведения.

Опорные слова: свободное время, молодые люди, жизненный стиль, культура, спорт

37.043.2-056.34/.36(497.11)

Мр Мирјана Николић

UDK 37.018.26

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Прегледни чланак
Сремска Митровица Примљен: 10. VI 2008.

Вероника Катрина-Митровић BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 5–6, p. 479–491.

Медицински центар „Миленко Марин“

Лозница

КОРАК КА ИНКЛУЗИЈИ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

У овом раду приказано је истраживање на узорку од 52 родитеља (26 супружника) деце која заостају у менталном развоју и похађају специјална одељења у три основне школе на подручју општине Лозница. Циљ истраживања је био да се, на основу упитника затвореног типа који су конструисали аутори истраживања, идентификују ставови родитеља у вези са потребом формирања посебне службе која би се бавила децом са посебним потребама, мотивацијом родитеља за укључивање у рад службе и утврђивањем приоритетних проблема које имају ментално ометена деца. Циљ је био да се утврди и да ли постоје значајне разлике у ставовима очева и мајки.

Резултати указују да су родитељи става да је оправдано радити на отварању посебне службе за децу ометену у менталном развоју. Висока мотивисаност за укључивање у рад овакве службе и довођење детета идентификована је код мајки. Као највеће проблеме ментално ометене деце родитељи виде осамостаљивање и структурирање слободног времена. Добијени налази су значајни у контексту планирања активности службе и укључивања родитеља у рад у складу са изнетим разликама у ставовима. Служба би својим мултидисциплинарним приступом могла да оснажи децу са посебним потребама и њихове родитеље и да у сарадњи са школом и локалном заједницом буде један од значајних фактора у процесу инклузије образовања.

Кључне речи: ментална заосталост, родитељи, служба, инклузија образовања

УВОД

После вековне социјалне одбачености и изолованости деце са сметњама и оштећењима у развоју отварање специјалних школа представљало је напредак. Сматрало се да груписање деце по сличности њихових карактеристика и имплементација образовних програма и наставних метода креираних посебно за те карактеристике ствара услове за квалитетније и ефикасније образовање. Из оваквог става настао је медицински модел у коме је централно место заузимало оштећење, а не особа, док је рад специјалних служби био усмерен на уклањање или смањивање последица оштећења. Ако је циљ образовања усвајање знања, али и припрема младих за све аспекте живота у заједници: развој личности, друштвени развој, професионални и породични живот, онда између овако постављеног циља и форме искључиво специјалног образовања постоји дисхармонија, управо из разлога што велики број ометених остаје низ година у заједници себи једнаких да би се „припремили“ за живот без сталног и непосредног контакта са другом децом. Братковић и Теодоровић (2002) сматрају да је највећи апсурд ових програма да садрже циљеве „оспособљавања“ својих „штићеника“ за усвајање вештина потребних за живот у заједници и то оној истој из које су искључени.

Следећи корак у процесу образовања деце ометене у развоју био је доградња и диференцијација система специјалног школства на бази сазнања да формирање група састављених само од деце ометене у развоју доводи до смањења или чак изостајања важних искустава из области социјалних односа. Ово доводи до покрета интеграције који је био усмерен на социјалну интеграцију, а унутар које је посебно место заузимала едукацијска интеграција усмерена на укључивање деце са лакшим облицима ометености у редован систем васпитања и образовања. Основни проблем процеса интеграције је у томе да он никада није био довољно јасно усмерен на свеобухватно укључивање деце с тешкоћама у развоју у садржаје живота у заједници.

Током седамдесетих и осамдесетих година прошлог века долази до критичког преиспитивања концепта интеграције и система специјалног школства. Половином XX века у Америци се јавља покрет за нормализацију, на чијим основама је изникло покрет за инклузију (Чолин, 2005). Последњих година покренуте су многобројне активности развијања нове концепције образовања садржане у идеји о образовној инклузији која, стварајући образовни систем „по мери детета“ ствара адекватније могућности за квалитетније образовање.

Инклузију означавамо као укључивање, улазак, интегрисање. Модел инклузије, у ширем смислу пружа свакој заједници прилику да подстиче развој целе заједнице, тако што ће сваки њен члан бити поштован и уважен. Модел инклузије не подразумева изједначавање свих људи, већ уважавање различитости сваког појединца, којем се пружа могућност одлучивања и преузимања одговорности за властити живот. Везано уз образовање, инклузија је процес, који се односи на побољшање средине за учење и обезбеђивање прилика за све ученике да постану успешни у образовању. Кључни проблем је како изградити образовни систем

који ће уважити индивидуалне разлике деце са посебним образовним потребама, а истовремено обезбедити што је могуће више њихову инклузију у складу са постојећим условима и могућностима (Радоман, 2003). На успешно укључивање деце са посебним потребама у редовне васпитно-образовне институције утичу бројни чиниоци, који често представљају бројне препреке за реализацију инклузивних програма. Психолошки чиниоци (стереотипи, предрасуде и негативни ставови према деци са посебним потребама) представљају озбиљне препреке да се отпочне са инклузивним образовањем (Вујачић, 2006).

Инклузија почиње од признавања различитости међу децом, али укључује стварање заједничких искустава. Прављење инклузивног окружења поштује и уважава те различитости. Иако је инклузија широк појам који се односи на укључивање деце која пате од различитих врста ометености у развоју у редовне школе, чини се да инклузија слабовиде, гљувонеме или деце са церебралном парализом, на пример, не провоцира толико контраверзних ставова све док код детета нема менталне ометености.

О менталној ретардацији говоримо када пред собом имамо особу која од рођења или раног детињства показује поремећаје у развоју личности, а њихове когнитивне, моторне, говорне и социјалне способности се крајње тешко и успорено развијају. Овај глобално ниски ниво интелигенције се у зависности од степена изражености дели на: лаку, умерену, тешку и дубоку менталну заосталост (према ИЦД 10 класификацији). Интелектуални недостатак узрокује инкоординацију психичких функција, ремети могућност сагледавања целине, логично повезивање чињеница, као и узрока, тока и последица неког догађаја (Попов, 2001).

У односу на црте личности, умно заостале особе показују импулсивност, ниску толеранцију на фрустрације, некада су агресивни, али у суштини пасивно-зависни, поводљиви, са слабом контролом нагона. Тешко и споро се сналазе у свакодневном животу, раду, школи, тешко преносе стечена искуства на нове ситуације, уплашени су, често су мета манипулације (Капамација, 1989).

У комплетној популацији ментално ретардираних 75 до 85% је лако ментално ретардираних чије су интелектуалне способности у распону IQ 50-69 и који су способни да се школују у специјалним одељењима. Хрњица (1995) наводи следеће карактеристике деце која припадају овој категорији: застој у развоју визуелне перцепције (тешкоће у разумевању значења опаженог), ограниченост и недиференцираност у реалном опажању ставова средине у односу на своју личност, као и ставова према средини и разумевања сложених односа у средини, отежан процес анализе и синтезе, осиромашено схватање значења појава и догађаја, тешкоће у организацији пажње и тешкоће са преласка са једне на другу активност. Поред поменутих карактеристика ова деца испољавају говорне сметње и оштећења моторике. Спорије пролазе фазе когнитивног развоја и задржавају се на стадијуму конкретних операција.

Специјалне школе у процесу реформи многих европских земаља постале су драгоцени ресурси као системи подршке редовним школама у којима се нала-

зи знатан број деце са ометеношћу. Специјалне школе добиле су сервисну функцију прерастањем у центре за рехабилитацију особа са посебним потребама. Школе, односно центри, нуде одговарајуће услуге родитељима деце с посебним потребама, самој деци, одраслим ометеним у развоју, учитељима и наставницима разредне и предметне наставе у редовној школи, осталим стручњацима који треба да добију одговарајућа знања о врсти и степену оштећења. Трансформација специјалних школа у ресурс центре уобичајен је тренд у Европи.

Инклузивни модел образовања за децу са посебним потребама прихваћен је и код нас, али се у многим срединама са његовом реализацијом није започело. Стање у једној градској средини (општина Лозница), по искуству аутора истраживања изведених из клиничке и школске праксе показује да деца са ометеношћу још увек похађају специјална одељења у која се упућују на основу одлуке Комисије о разврставању која процењује степен и врсту ометености и едукабилности. Ментално заостала деца и њихови родитељи наилазе на бројне потешкоће у току одрастања и школовања. Рад са таквом децом и родитељима у оквиру психијатријске амбуланте у Медицинском центру остаје на нивоу процене менталних способности детета за потребе разврставања пред полазак у школу и појединачних апела за саветовањем и подршком самосвеснијих родитеља. У оквиру поменутог Здравственог центра не постоји Развојно саветовалиште где би, осим правовремено утврђене дијагнозе менталне заосталости или вишеструке ометености, родитељи детета са посебним потребама континуирано добијали препоруке и сугестије у вези са потребама и успореним развојем њиховог детета. Посебно провокативан моменат за родитеље представља одлука о разврставању детета у специјално одељење. Чак иако је до тада породица са ментално заосталим дететом успела да се адаптира и прихвати различитост детета, време пред полазак у школу је окидач за поновни дисбаланс у породичном систему. Осећање стида, кривице, стрепње од стигматизације детета у средини (нарочито приградској и сеоској) условљавају да родитељи, услед сопствене дисфункционалности тешко могу да помогну свом детету.

У току школовања деца у специјалном одељењу похађају прилагођене програме едукације, али су слабо интегрисани у живот и рад школе. Иако постоје активности у којима би ова деца могла бити равноправна са својим вршњацима, они функционишу на потпуно паралелним колосецима. Подршка и саветовање у оквиру стручних служби школе такође је у домену професионалних преференција запослених психолога и педагога који се, радије опредељују да се баве условно речено, здравом популацијом. Питање социјализације ове деце, начина попуњавања њиховог слободног времена и могућности укључивања у професионални живот заједнице такође су маргинализовани и решавају се појединачним снагама.

Инклузивно образовање подразумева да се редовна школа мора озбиљно трансформисати и припремити за систематску подршку ученика са посебним потребама. Док не дође до масовне имплементације новог модела образовања за децу са посебним потребама, аутори су става да је нужно предузети активности

формирања посебне службе за рад са ментално заосталом децом и њиховим родитељима. Програм рада био би заснован на реализовању активности појединачних пројеката који би обухватили различите сегменте развоја и социјализације ове деце у које би, нужно била укључена шира локална средина. У раду би се неговао мултидисциплинарни приступ где би стручњаци из релевантних подручја (дефектолози, психолози, психијатри, неуролози, педијатри...) деловали у складу са својим компетенцијама и искуствима.

Проблем истраживања

Циљ овог истраживања је да сними потребе родитеља деце која су оштећена у менталном развоју и школују се у специјалним одељењима на подручју Општине Лозница и да одговор на питање да ли би требало да постоји посебно место за помоћ и подршку деци и родитељима и на које садржаје би рад овакве једне службе требао бити усмерен. Искуство аутора истраживања као практичара је да су мајке у већој мери ангазоване по питању неге, бриге, помоћи и тражења решења за своју децу у односу на очеве који су чешће у пасивизираној улози, и условљава интересовање да се испита да ли постоје разлике у потребама и ставовима у односу на пол родитеља.

Метод и узорак

Истраживање је спроведено у току 2006. године, методом упитника који су конструисали аутори истраживања у складу са постављеним циљевима. Узорак је чинило 26 парова родитеља деце која су похађала специјална одељења О. Ш. „Кадињача“ у Лозници, О. Ш. „Вера Благојевић“ у Бањи Ковиљачи и ОШ „Мика Митровић“ у Јадранској Лешници. Поменуте три школе имају специјална одељења за образовање деце која су ометена у менталном развоју. Прве две школе припадају градској средини, док је школа у Јадранској Лешници сеоска школа. Узорак је обухватио 90% родитеља деце са менталним дефицитом која похађају основну школу. Иако је узорак мали и не дозвољава уопштавање резултата на популацију родитеља ментално заостале деце, омогућује да се уоче извесне тенденције у ставовима циљне групе за подручје у коме се спроводи истраживање.

Инструменти и ток истраживања

Упитник је састављен из два дела – први део обухвата пет питања затвореног типа (вишеструког избора) која се тичу питања како родитељи процењују сопствена знања о узроцима заостајања и могућностима развоја своје деце, на који начин решавају проблеме са којима се срећу, како процењују функционалност постојећих служби које се баве овим проблемима, како би реаговали када би постојало посебно место где би стручњаци давали подршку њима односно радили са њиховом децом, да ли би се укључили у рад посебне службе и доводили своју децу.

Други део упитника односи се на идентификовање проблема које родитељи препознају и садржи листу области као што су: проблем школовања деце,

структурирања слободног времена, осамостаљивања, неприхватања од друге деце, неприхватања од околине и нешто друго, где је дата могућност да родитељи сами допишу неки од проблема који сматрају значајним, а понуђеним тврдњама није обухваћен.

Први део упитника захтевао је од испитаника да се одреде за једну од понуђених категорија, док је у другом делу требало извршити дихотомни избор у зависности од тога да ли родитељи наведену област процењују проблематичном или не.

Родитељи су, пошто им је објашњен циљ испитивања, замољени да попуне упитник независно једно од другог и да у уводном делу попуне податак у вези са полом. Све остало гарантовало је анонимност испитивања. Време попуњавања упитника било је око 10 минута што говори у прилог његове економичности.

Добијени подаци обрађени су дескриптивним статистичким методама (фреквенције и проценти), а анализа значајности разлика у односу на пол родитеља рађена је методом Хи-квадрат теста.

РЕЗУЛТАТИ

На основу првог дела упитника добијени су одговори који указују на ставове испитаних родитеља – посебно мајки, очеве и укупно. Добијене вредности изражене су у фреквенцијама и процентима, а резултати су приказани у табели 1.

		Мајке ф	Мајке %	Очеви ф	Очеви %	Укупно ф	Укупно %
ЗНАЊЕ	Недовољно	7	26.9	3	11.5	10	19.23
	Просечно	9	34.6	8	30.8	17	32.69
	Добро	10	38.5	15	57.7	25	48.07
	Укупно	26	100	26	100	52	100
ПРОБЛЕМ РЕШАВАЈУ	Сами	4	15.4	11	42.3	15	28.84
	Уз помоћ других	2	7.7	0	0	2	3.84
	Уз помоћ литературе	3	11.5	7	26.9	10	19.23
	Уз помоћ стручњака	17	65.4	8	30.8	25	48.07
	Укупно	26	100	26	100	52	100
МЕСТО ЗА ПОМОЋ	Не постоји	10	38.5	16	61.5	26	50
	Слабо функционише	12	46.2	7	26.9	19	36.53
	Добро функционише	4	15.4	3	11.5	7	13.46
	Укупно	26	100	26	100	52	100

ПОДРШКА РОДИТЕЉИМА	Не би били заинтересовани	0	26.9	17	65.4	24	46.15
	Можда би се обратили	7	0	7	26.9	7	13.46
	Редовно би долазили	19	73.1	2	7.7	21	40.38
	Укупно	26	100	26	100	52	100
ПОМОЋ ДЕЦИ	Не би доводили дете	0	0	12	46.2	12	23.07
	Повремено би доводили дете	5	19.2	9	34.6	14	26.92
	Редовно би доводили дете	21	80.8	5	19.2	26	50
	Укупно	26	100	26	100	52	100

Табела 1. Одговори родитеља на питања у првом делу упитника изражени у фреквенцијама и процентима

Више од половине испитаних родитеља (52%) сматра да им је знање о узроцима заостајања детета недовољно или просечно што указује да је потребно радити на едукацији родитеља у вези са овом темом. Анализом одговора у односу на пол испитаних родитеља утврђено је да мајке у већој мери процењују своје знање недовољним (26,9%) него очеви (11,5%), иако ове разлике нису статистички значајне ($\chi^2=3.778$, $df=2$, $p=0.151$).

У вези са питањем на који начин решавају проблеме са којима се сусрећу у одгајању детета највећи број мајки (64,5%) изјављује да се ослања на помоћ стручњака. Највећи број очева изјављује да решавају проблем сами (42,3%), на помоћ стручњака ослања се 30,8% очева док се 26,9% ослања на литературу. Разлике у ставовима родитеља у односу на пол су статистички значајне ($\chi^2=10.107$, $df=3$, $p=0.018$) и указују да се мајке значајно више ослањају на помоћ стручних лица у покушају да реше своје проблеме него очеви, који доминантно покушавају сами да се носе са ситуацијом у којој се налази њихово дете и они.

Највећи број мајки (46,2%) сматра да место за помоћ деци ометеној у менталном развоју и њиховим родитељима постоји али слабо функционише, док је највећи број очева (61,5%) става да место за помоћ не постоји. Разлике у ставовима у односу на пол родитеља нису статистички значајне ($\chi^2=2.843$, $df=2$, $p=0.241$) и указују на заједнички став о нефункционалности места за помоћ деци са посебним потребама и њиховим родитељима.

У вези са питањем да ли би се обратили за помоћ ако би им била доступна највећи број мајки (73,1%) указује да би се редовно обраћале за помоћ док се очеви доминантно изјашњавају (65,4%) да не би били заинтересовани да добију помоћ. Разлике у односу на пол су статистички значајне ($\chi^2=30.762$, $df=2$, $p=0.000$) и указују да се мајке и очеви значајно разликују у погледу своје заинтересованости да користе потенцијалне службе за помоћ и подршку. С обзиром

да је у одговору на друго питање утврђено да се очеви у мањој мери ослањају на друге у решавању својих проблема и да су навикнути да их решавају сами оваква расподела одговора је очекивана.

Мајке и очеви се значајно разликују у односу на питање да ли би доводили дете у службу за помоћ ($\chi^2=22.484$, $df=2$, $p=0.000$). Велики број мајки (80,2%) редовно би доводиле дете, док је у дистрибицији одговора очева највише оних да не би доводили дете (46,2%). Ипак, ако се узме у обзир да би осталих 54.8% очева повремено или редовно доводили дете то ипак говори да и код очева постоји извешан степен мотивације у погледу коришћења услуга службе.

У другом делу упитника понуђена је листа од пет врста проблема за које су родитељи требали да се изјасне да ли их сматрају значајним у односу на потребе своје деце. Део упитника који је нудио могућност родитељима да допишу одговор ниједан родитељ није допунио. У табели 2. приказани су одговори посебно мајки, очева и укупно, за оба родитеља у односу на питање да ли је наведени проблем, по њиховом мишљењу значајан.

ПРОБЛЕМИ		Н	ДА		НЕ	
			Ф	%	Ф	%
Школовања	Мајке	26	8	30.76	18	69.23
	Очеви	26	7	26.92	19	70.03
	Укупно	52	15	28.84	37	71.15
Слободног времена	Мајке	26	8	30.76	18	69.23
	Очеви	26	16	61.53	10	38.46
	Укупно	52	24	46.15	28	53.84
Осамостаљивања	Мајке	26	11	42.30	15	57.69
	Очеви	26	18	69.23	8	30.76
	Укупно	52	29	55.76	23	44.23
Неприхватања од деце	Мајке	26	4	15.38	22	84.61
	Очеви	26	6	23.07	20	76.92
	Укупно	52	10	19.23	42	80.76
Неразумевања околине	Мајке	26	7	26.92	19	73.07
	Очеви	26	9	34.61	17	65.38
	Укупно	52	16	30.76	36	69.23

Табела 2. Одговори родитеља на другом делу упитника изражени у фреквенцијама и процентима

Ако се заједно анализирају одговори очева и мајки увиђа се да су проблем осамостаљивања и структурирања слободног времена идентификовани као значајни од већег броја родитеља у односу на проблем школовања и неприхватања од друге деце. Проблем осамостаљивања деце издваја преко половине испитаних родитеља, а проблем структурирања слободног времена близу половине испита-

них. То указује да су изваншколски фактори идентификовани као већи проблем ове деце и да их треба посебно узети у обзир.

Ако се погледа дистрибуција одговора у односу на пол родитеља уочава се да мајке у највећој мери процењују проблем осамостаљивања као значајан (42,30%), а онда проблем структурирања слободног времена и проблем школовања (30,76%). Очеви у највећој мери такође издвајају проблем осамостаљивања (69,23%), затим проблем структурирања слободног времена (61,53%) а онда и проблем неразумевања околине (34,61%).

У односу на проблем школовања нису утврђене разлике у односу на пол родитеља ($\chi^2=0.094$, $df=1$, $p=0.760$), као и у односу на проблем неприхватања детета од друге деце ($\chi^2=0.495$, $df=1$, $p=0.548$) и околине ($\chi^2=0.361$, $df=1$, $p=0.548$). Статистички значајне разлике у односу на пол родитеља утврђене су у односу на проблем структурирања слободног времена ($\chi^2=4.952$, $df=1$, $p=0.026$) и осамостаљивања детета ($\chi^2=3.820$, $df=1$, $p=0.051$). Иако су и мајке и очеви сагласни у процени да је највећи проблем деце осамостаљивање значајно већу присутност овог проблема износе очеви. Проблем структурирања слободног времена, који и мајке истичу, ипак у већем степену препознају и издвајају очеви.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

На основу приказаних резултата може се закључити да је на подручју општине Лозница, у којој је рађено истраживање, оправдано иницирати рад посебне службе за децу која су ометена у менталном развоју. Иако је виши степен мотивације за укључивање у рад службе идентификован код мајки то не умањује значај покретања пројекта за рад овакве службе. Разлике у мотивацији мајки и очева деце која су ометена у менталном развоју су у складу са претпоставком која је дедукована из праксе аутора истраживања да мајке показују више иницијативности у бављењу дететом и активно траже помоћ. Пасивнија улога очева која се препознаје и у породицама које немају дете са проблемима у развоју вероватно је појачана тежином и специфичношћу развоја детета које је ометено у развоју. Очеви су, изгледа, више склони да негирају проблем и повлаче се, процењујући да ће сами или уз помоћ литературе наћи одговоре за проблеме који их прате у развоју детета. Мајке се више опредељују да поделе бриге и потраже стручну помоћ. Стога је њихов став да би се укључиле у рад службе за децу са посебним потребама и да би доводиле децу у такву службу. Већина испитаних очева је става да не би користили услуге службе али би више од половине њих ипак повремено или редовно доводили децу у службу. Процена очева је да имају довољан ниво знања у вези са узроцима заостајања свог детета и начинима како проблем треба решавати, док су мајке више става да нису у довољној мери едуковане. Ове налазе би требало узети у обзир у поступку планирања активности службе где би посебна пажња требала да се посвети сензибилисању популације очева деце са посебним потребама. Ако би служба у свом раду успела да успостави однос поверења са родитељима деце ометене у развоју, очекивање је да би се и очеви,

који можда у односу на досадашња лоша искуства у раду постојећих служби немају очекивања да би и нека посебна служба другачије функционисала, активније укључили у рад. Свакако је нужно да неке од активности обухвате едукацију родитеља и дискусione радионице у којима би родитељи, уз помоћ стручних лица имали прилику да размењују проблеме, недоумице, страхове, али и своја позитивна искуства.

У процени значајности проблема са којима се суочавају деца ометена у менталном развоју и очеви и мајке у мањем степену процењују проблем одбацивања од стране друге деце као највећи. Као значајније и веће проблеме издвајају проблем осамостаљивања и структурирања слободног времена, као и проблем неприхватања од шире социјалне заједнице. Мајке, за разлику од очева доста брине и питање школовања, једнако као и проблем структурирања слободног времена. То указује да је боравак деце у школи и међу вршњацима, по мишљењу родитеља у мањој мери проблематичан за њихову децу од питања њихове интеграције у шире друштвене токове и самосталног функционисања у животу. Податак да деца са посебним потребама не могу да функционишу као равноправни грађани друштва је један од темеља на коме се заснива приступ инклузивног образовања. Потврда која је добијена овим истраживањем указује на неопходност осмишљавања и спровођења активности којима би се деца са посебним потребама укључила у живот заједнице. У том смислу би било значајно уврстити овакве активности у рад посебне службе. Не би требало занемарити ни укључивање здравих вршњака у рад службе у циљу приближавања проблемима деце који су оштећени у менталном развоју и њиховог интегрисања у ширу друштвену средину. Служба би морала да има и програм сарадње са школом и другим релевантним институцијама које се баве децом, јер је очекивање да би једино мултидисциплинарни приступ и тимски рад дали резултате. Улоге ове службе биле би аналогне онима које обављају ресурс центри у развијеним земљама Европе. Оваква служба би представљала почетни корак ка приближавању инклузији образовања и уважавању различитости и посебности ове деце са тенденцијом њихове интеграције у нормалне друштвене токове.

Пре израде пројектних активности требало би обавити и испитивања ставова популације здраве деце и њихових родитеља у вези са питањима њиховог евентуалног укључивања у програм службе за децу са посебним потребама.

Било би од значаја спроводити даља истраживања, на већем узорку и у различитим срединама, са циљем испитивања ставова о инклузији образовања свих потенцијалних актера, утврђивању њихових потреба, стрепњи, недоумица, евентуалних потешкоћа и могућности за њихово превазилажење. Како је ово истраживање обухватало само један сегмент посебних потреба детета – менталну инсуфицијентност, требало би спровести истраживања којима би се утврдило на који начин би служба требала да функционише како би пружила услуге што већем броју деце која имају посебне потребе и њиховим родитељима.

Да би се омогућио инклузиван приступ укључивања деце у редовне школе неопходне су корените промене у свести људи, промене у ставовима, бри-

сање предрасуда и промене у начину размишљања у односу на различитост. Једна оваква служба могла би да представља место одакле би се системски давала подршка деци са посебним потребама и њиховим родитељима што би им олакшало укључивање у инклузивни систем образовања. Служба би требала да сарађује са дефектолозима који раде у специјалним одељењима за образовање деце са посебним потребама, учитељима и наставницима из редовне наставе и широм локалном заједницом. Својом улогом и функцијом служба би премостила период ишчекивања спровођења новог модела образовања и стицала драгоцену искуства у раду која би могла бити од користи за процес инклузије образовања.

Литература

- Братковић, Д., Теодоровић, Б. (2002): Инклузивна едукација, Зборник радова са округлог стола: *Васпитање, образовање и рехабилитација дјеце и младежи с посебним потребама* (13–22), Загреб.
- Чолин, Т. (2005): Образовање нетипичне деце у типичном окружењу: Америчко искуство, *Корак ка*, Билтен за људе без предрасуда, бр. 3, 20.
- Хрњица, С. (1991): *Деца ометена у развоју*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- ИЦД-10 (1992): *Класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Капамација, Б. (1989): *Психијатрија*, Форензичка психијатрија, Дневник, Нови Сад.
- Попов, И. (2001): *Психијатрија и форензичка психијатрија деце и младих*, Ортомедицс, Нови Сад.
- Радоман, В. (2003): Ученици с развојним сметњама у новој школи по мери детета; у: Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић (прир.): *Уважавање различитости и образовање* (65–70). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Реформа образовања ученика са посебним потребама* (2004): Министарство просвете и спорта Републике Србије, Просветни преглед, Београд.
- Теодоровић, Б. (1997): Инклузија и ментална ретардација; *Наш пријатељ*, 24 (1), 4–9.
- Вујачић, М. (2006): Проблеми и перспективе деце са посебним потребама, *Зборник института за педагошка истраживања*, год. 38, бр. 1 (190–204). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Mirjana Nikolić, M.A., Sremska Mitrovica; **Veronika Katrina-Mitrović**, Loznica

A STEP TOWARDS INCLUSION IN EDUCATION

Summary

The paper deals with the research carried out on the sample of 52 parents (26 couples) of children who are mentally disturbed attending special classes in three primary schools in the municipality of Loznica. The research objective was to identify parents' attitudes towards establishing special team of professionals for teaching mentally disturbed children as well as parents' motivation for joining teaching activity and stating major problems of those pupils using a questionnaire designed by the authors. Another objective was to state the differences between mothers and fathers' attitudes.

The results show that parents appreciate establishing special team of professionals for teaching mentally disturbed children. Mothers show high motivation for joining teamwork of professionals and assisting their children. The most difficult problems of their mentally disturbed children could be recognized as becoming independent and structuring their leisure time activities. The gained results are important in the context of planning teamwork activities and joining parents according to the stated differences in attitudes. Multidisciplinary approach could help mentally disturbed children and their parents and thus become an important factor of inclusion in education when establishing cooperation with school and local community.

Key words: mentally disturbed, parent, professional service, inclusion in education

М-р Мирьяна Николич, Сремска Митровица, **Вероника Катрина-Митровић**, Лозница

ОДИН ШАГ К ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

В настоящей работе говорится об исследовании в котором участвовали 52 родителя (26 супругов) чьи дети отстают в умственном: ментальном развитии и ходят в специальные классы в трёх начальных школах на территории общины Лозница. Целью исследования было обнаружить, подтвердить мнения родителей и потребности формирования отдельной службы, которая занималась бы их детьми, мотивацию и заинтересованность родителей включиться в работу службы и обнаружением важнейших проблем, которые имеют ментально отстающие дети. Всё это проведено с помощью анкеты закрытого типа, которую составили сами

авторы исследования. Целью работы было узнать существуют ли значительные различия между мнениями и положениями отцов и матерей.

Результаты указывают на то, что родители согласны что нужно формиаовать особую службу для детей отстающих в ментальном развитии. Высокая степень заинтересованности к включению в работу такой службы идентифицирована у матерей. Как важнейшую проблему у таких детей родители читают и видят в том как их сделать самостоятельными и как организовать их свободное время. Полученные результаты важны для планировки активности службы и включения родителей в работу, согласно высказанным различиям в положениях и их мнениях. Такая служба могла бы окупить детей с специальными потребностями и их родителей и в сотрудничестве с школой и с местным правительством быть одним из важнейших факторов в процессе инклюзии в образовании.

Опорные слова: ментальная отсталость, родители, служба, инклюзия в образовании

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Горан Јоксимовић, просветни саветник
Школска управа
Крагујевац

371.233
UDK 371.315.1
Стручни чланак
Примљен: 19. II 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 5–6, p. 492–496.

ЂАЧКА ЕКСКУРЗИЈА – ТУРИЗАМ ИЛИ НАСТАВА И УЧЕЊЕ

Резиме

Рад је замишљен као подршка оним просветним радницима који желе да улогу ученика на екскурзијама, сходно савременим наставним стремљењима, из туристичко-посматрачке, преместе у ону у којој је ученик креатор и активни учесник у овладавању знањима и умењима које циљеви екскурзије пројектују.

Кључне речи: деца – ученици, понашање ученика, екскурзија, настава – учење, припремање, реализација, евалуација

Познато је да свака ствар, сваки појам, посматран различитим очима и тумачен у уму различитих особа, изазива и различите асоцијације. Помињање екскурзије, у данашњем животном контексту, код деце буди радост, која се везује за упознавање неких нових крајева кроз дружење са вршњацима далеко од свевидећег ока родитеља. Наставнике та реч намршти, јер са собом носи тешко бреме одговорности за њену реализацију, а код родитеља изазива осећање појачане брига за безбедност деце и тешкоћу обезбеђивања финансијског подупирача. Хотелијери и туристички радници од задовољства протрљају руке, јер у вансезонским терминима тако попуњавају своје капацитете и буџете. Ови потоњи се последњих година појављују и као креатори програма екскурзија и као њихови реализатори, у тржишном духу се такмичећи и нудећи што атрактивније и повољније аранжмане. Није тешко установити, да су мање-више све школе, без обзира на образовни профил који имају у нашем школском систему, поклекле пред таквом понудом. Готово све средње школе у нашој земљи, екскурзије организују на исти начин, и изводе их по истим маршрутама. Главне дестинације су Грчка, Италија, Шпанија, а циљеви екскурзија се дефинишу као „упознавање са културно-историјским знаменостима...” Наравно да ученици са таквих путовања

долазе на неки начин оплеменењени сусретима са споменицима древних култура и достигнућима савремене цивилизације, али се такође не може негирати утисак да се таква ходочашћа по садржају ни мало не разликују од туристичких аранжмана пензионерских удружења, или група грађана које тако користе свој одмор.

Дакле, туристичке агенције су успеле да преузму и оно што им иначе не припада, па не чуди што се „повремено“ чује да се ученици на екскурзијама понашају непримерено. А они се само понашају по моделу уобичајеном за понашање у тавернама, ресторанима, диско – клубовима (које су део програма) у којима се служи алкохол. Одговор на то, да би ученици пили у сваком случају и ван тих простора, и да ће се ту лакше контролисати, не спада у оне које школство и педагогија, родитељи и наставници, а и деца – ученици, смеју да прихвате.

Из разлога, дубоко укореењених, који нашу школу удаљавају од квалитетних постигнућа ученичких знања и умења (то може бити тема неке друге приче), у њој се настава углавном изводи у учионици, учи се код куће, а екскурзије су нешто што највише личи на туристичке проводе. Наша школа као да се труди да ограничи просторе за ученичку афирмацију која мора да досегне и оно што није само репродукција чињеница, и сужава простор у коме ученици могу да имају личну иницијативу, на којој стичу самопоуздање и самопоштовање.

Повратак давнашњој дефиницији екскурзије и савремени приступ њеној организацији и извођењу, оправдао би њихово спровођење у много већој мери оним продукцима који су тешње везани за циљеве које би школа требало да има пред собом, афирмишући кроз своје, и ученичке вредности у појединачном и тимском раду. Педагошка енциклопедија одређује екскурзију као „облик наставе на различитим мјестима удаљеним од школске зграде ради непосредног проучавања наставних садржаја на адекватним примарним изворима“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989, 174). То значи да екскурзија није ништа друго до настава измештена на локацију у којој ће њено извођење бити ефикасније и ефектније. А опет, значи да се то може достићи ако се ученик дислоцира из угла туристе, факултативног слушаоца и (или) посматрача, смести у улогу активног креатора и учесника у процесу учења у специфичном амбијенталном окружењу.

У даљем тексту изнећемо само један од модела планирања и извођења екскурзија.

Припремна фаза у организовању и реализацији екскурзије је најкомплекснији и најзначајнији део овог пројекта. Њен највећи део би требало да буде завршен у периоду пре доношења годишњег програма рада за наредну школску годину. Грубо би могао да се подели на планирање послова који се односе на наставнике, ученике и родитеље, али у неким активностима се ти послови неизбежно преплићу и услов су квалитетно урађеног посла. Стручна већа би на својим састанцима, узимајући у обзир пре свега наставни програм и консултујући ученике, одредила приоритетне дестинације и циљеве који би требало да се на њима реализују. Њихови готови предлози одлазе пред педагошки колегијум који дефинише циљеве екскурзије и одређује њену маршруту. Са тим се упознаје и наставничко веће. Тек пошто прође кроз све поменуте „филтере“, директор

расписује оглас на који се јављају овлашћене туристичке агенције са својим понудама. Са понудама се упознају ђачке организације у школи (нпр. Ђачки парламент), Савет родитеља даје своје мишљење, а Школски одбор заједничку одлуку усваја и увршћује је у годишњи програм рада школе. Упознати са програмом екскузује, предметни наставници и ученици планирају детаље њеног извођења. Уз поштовање личности и афинитета ученика, сваки од њих би требало да буде ангажован и припремљен за одређену врсту задатака коју ће обављати на часовима који се реализују на одређеним локалитетима. Ето места где би адолесценти могли бити афирмисани и ангажовани са свим својим талентима, вредностима, које има сваки од њих, а које им, у колотечину заглибљена школа, није пружала ни у оној редовној, „учионичкој“ настави, а камоли на екскурзијама. Формирале би се групе, тимови песника, сниматеља, репортера, водича на одређеним локалитетима (професионалци би били само допуна), сликара, фотографа, аниматора у слободном времену... и сви би они, истражујући у литератури, на интернету, изворима које им препоруче наставници, унапред знали своју улогу и место на коме наступају, знали своје задатке. Веома је важно, да све три интересне групе (ученици, наставници и родитељи) осмисле и договоре правила, по којима ће се понашати учесници екскурзије, а правила преточити у писане бихејвиоралне уговоре које ће затим сви и потписати. Уговори ће садржати права и дужности ученика, али и прецизно одређене последице за прекршиоце. Тиме би се уважила личност сваког ученика и појачала свест о томе да сопствена безбедност и успешност екскурзије зависе највише од њих самих.

Фаза извођења екскурзије, после овакве детаљне припреме, не би требало да буде проблематична. Активности би се преливале једна из друге, надовезивале би се вођене логичким оквиром, а на крају сваког радног дана било би одвојено време за презентацију насталих продуката и његову евалуацију. Верујемо да би богатство дневних садржаја и ученичке главне улоге у њима, преусмериле и дискусије које се уобичајено воде у слободно време и у многа усмериле ученике једне ка другима и у слободно време и током вожње аутобусом, „скидајући“, им слушалице са ушију.

Завршна фаза, повратак и активности у постекскурзионом периоду, везале би се за сређивање прикупљених материјала, припремање изложби свега што је током учења и дружења на путу настало. Зидови-панои у учионицама и ходницима би поново оживели научено и доживљено из најразличитијих углова, а посебне презентације родитељима, професорима који нису путовали, ученицима других генерација, дочарали атмосферу и квалитет планираних постигнућа. Школска медијатека би се обогатила средствима насталим из „прве руке“ која би могла да буду коришћена у настави.

Евалуација целокупног рада има посебан значај који би се рефлектовао у два смера. Први њен део би био заснован на вредновању успешности њеног планирања, процеса који су се на екскурзији одвијали и продуката саме екскурзије и то из угла ученика, професора и родитеља. Други би био усмерен на то да у планирању и реализацији будуће екскурзије буду уграђена искуства са пре-

тходне. Тиме би се овај облик наставе спиралним степеницама уздизао у свом квалитету.

Литература

- Педагошка енциклопедија* (1989), Београд, Загреб, Сарајево, Нови Сад, Титоград.
- Ливајн, Др Мел (2003), *Свако дете је паметно на свој начин*, Београд, Моћ књиге.
- Линденфилд, Гејл (2003), *Самопоуздана деца*, Београд, Плато.
- Ивић, Иван, Пешикан, Ана и Слободанка Антић (2003), *Активно учење 2*, Београд, Институт за психологију.
- Пешикан, Ана Ж. (2003), *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гашић-Павишић, Слободанка (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Требјешанин, Биљана (1998), *Интринзичка мотивација као циљ наставног процеса*, Београд, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 30.

Goran Joksimović, Kragujevac

PUPILS' EXCURSION – TOURISM OR TEACHING ACTIVITY AND LEARNING

Summary

The paper is an enthusiastic support of those teachers who think that purpose of pupils' excursions, due to modern educational objectives, should be moved from the point of tourism – sightseeing towards the attitude that pupils are creators and active participants in gaining knowledge and skills of specified objectives of excursion.

Key words: children – pupils, pupils behaviour, excursion, teaching activity – learning, preparation, realisation, evaluation

Горан Йоксимович, Крагујевац

ШКОЛНАЯ ЭКСКУРСИЯ – ТУРИЗМ ИЛИ ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Настоящая работа задумана как поддержка тем учителям и работникам в просвещении, которые желают роль учеников на экскурсиях, согласно современным учебным стремлениям, из туристическо-наблюдательной, превратить в ту в которой ученик будет креативным и активным участником в усвоении знаний и умений, задуманных, запланированных как цели экскурсии.

Опорные слова: дети, ученики, поведение учеников, экскурсия, процесс обучения, учение, подготовка, реализация, оценка

ПРИМЕНА ИНОВАЦИЈА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме

Промене које васпитно-образовни рад у школи чине бољим називамо развојним, иновативним променама, једном речју иновацијама. Да би школа била у кораку са брзим друштвеним променама треба стално да унапређује свој рад. Квалитативну димензију тога рада чине педагошке иновације. Зато су иновације тј. примена иновација важан чинилац унутрашње реформе школе.

Тема овога рада јесту резултати истраживања основних чинилаца који утичу на прихватање и примену иновација у функцији унапређивања васпитно-образовног рада до квалитетне – иновативне школе. Напомињемо да интерпретација резултата није дата у целости због величине рада.

Предмет овог истраживања био је утврђивање основних чинилаца који утичу на прихватање и примену иновација у функцији унапређивања васпитно-образовног рада до квалитетне – иновативне школе. Циљ нам је био да утврдимо ставове и мишљења наставника о примени иновација на путу од традиционалне до квалитетне школе и проблеме и тешкоће на које наилазе у примени иновација.

Кључне речи: иновације, наставник, подршка, квалитетна-иновативна школа

УВОД

Иновације су важан чинилац унутрашње реформе школе. Промене у школи су нужне, јер се од ње очекује да прати друштвене промене. Овај рад усмерен је на унапређивање васпитања и образовања. У раду излажемо део анализе и интерпретације резултата истраживања.

Иновације у школи могу бити разноврсне, почев од циљева и задатака, преко наставних метода, облика и средстава, затим, садржаја и уџбеника, начина коришћења литературе, васпитних улога итд.

ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања

Циљ истраживања био је да се утврди стање и однос наставника према педагошким иновацијама, њихова ангажованост и сметње у стручном усавршавању и да се сагледа постојећи систем подршке наставницима у школи у примени иновација, као и актуелна улога директора и педагога у управљању развојним променама у школи.

Општи и посебни задаци истраживања:

Дефинисани циљ истраживања биће реализован кроз трагање за одговорима на следеће постављене, а логички изведене из општег циља, задатке:

1. Утврдити ставове и мишљења наставника о примени иновација у настави у тоталу и према варијаблама пол, дужина наставног стажа и степен стручне спреме испитаника.
2. Истражити разноврсност примене наставних метода, облика и дидактичко-информатичких медија у настави у тоталу и према варијаблама пол, дужина наставног стажа и степен стручне спреме испитаника.
 - 2.1. Разноврсност примене наставних метода у настави
 - 2.2. Разноврсност примене наставних облика у настави
 - 2.3. Утврдити степен коришћења дидактичко-информатичких медија у настави.
3. Истражити систем подршке наставницима у школи у примени иновација.
 - 3.1. Истражити техничку подршку коју наставници имају у примени иновација.
 - 3.2. Истражити подршку планирањем коју наставници имају у примени иновација.
 - 3.3. Истражити подршку праћењем и вредновањем коју наставници имају у примени иновација.
 - 3.4. Истражити педагошко-инструктивну подршку коју наставници имају у примени иновација.
4. Истражити улогу директора и педагога у управљању променама (иновацијама) у школи у тоталу.
5. Истражити мотиве наставника за примену иновација у пракси.
6. Истражити ангажованост наставника на индивидуалном стручном усавршавању праћењем педагошких листова и часописа у тоталу.
7. Истражити најважније сметње већем ангажовању наставника у стручном усавршавању.
8. Утврдити типичне тешкоће на које наставници наилазе у своме раду у тоталу, као и највеће проблеме и потешкоће васпитања и образовања данас.

Опште и помоћне хипотезе:

1. Наставници изражавају позитивне ставове и мишљења о примени иновација у наставној пракси.
2. Наставници углавном користе традиционалну наставу (методе, облике и средства) која не захтева веће ангажовање у припремној етапи.
 - 1.1. Наставници најчешће користе вербалну методу рада у настави.
 - 1.2. Наставници најчешће користе фронтални облик рада у настави.
 - 1.3. Наставници не користе у довољној мери дидактичко-информатичке медије у настави.
3. Наставници немају адекватну подршку у школи у примени иновација.
 - 3.1. Наставници немају довољну техничку подршку у примени иновација.
 - 3.2. У школама се недовољно користи планирање као подршка увођењу и примени иновација у настави.
 - 3.3. У школама не постоји разрађен систем континуираног праћења и вредновања примене дидактичких иновација у настави.
 - 3.4. Наставници немају довољну педагошко-инструктивну подршку у примени иновација.
4. Директори и педагози не примењују континуиран методолошки приступ пружању подршке примени дидактичких иновација у педагошкој пракси школе.
5. Наставници примењују иновације у настави ради постизања већег успеха у раду.
6. Наставници не прате (не читају) у довољној мери педагошке листове и часописе у циљу унапређивања сопствене праксе.
7. Најважнија сметња већем ангажовању наставника у стручном усавршавању јесте то што наставници нису адекватно стимулисани за стручно усавршавање.

МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је коришћена метода теоријске анализе и поступак анализе садржаја и дескриптивна метода и њен „сервеј“ поступак. Након анализе садржаја доступне литературе и израде инструмената, приступили смо анкетирању, затим анализи добијених података и на крају интерпретацији резултата и закључивању. После извршеног увида у доступна слична истраживања и консултовања ментора и других стручњака креирани су инструменти за ово истраживање, упитник и чек листа. У истраживању смо користили технику анкетирања и интервјуисања. За испитивање ставова и мишљења наставника искористили смо питање из упитника једног истраживања др Данимира Мандића¹. До нашег питања дошли смо селекцијом 8 од 20 тврдњи и изменом скале ставова Ликертовог типа. Део инструмената, упитника настао је по угледу на питања из упитника

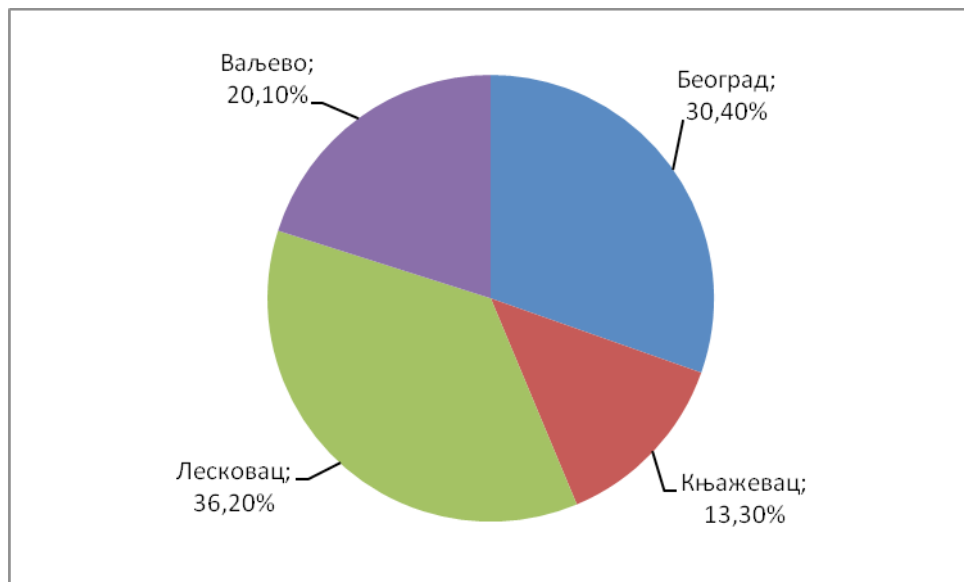
¹ Данимир Мандић, Дидактичко-информатичке иновације у образовању, Медиаграф, Београд, 2003.

коришћеног у магистарском раду др Драга Пантића, уз дозволу уваженог професора. Корисне примедбе и савете за израду коначне верзије инструмената дао нам је др Младен Вилотијевић.

У истраживању је коришћена и чек листа за утврђивање претплаћености школа на педагошку периодику. Чек листу попуњавао је лично истраживач у интервјуу са директорима школа.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано на узорку 309 наставника из 20 основних школа Ваљева, Лесковца, Књажевца и београдске општине Вождовац. Наиме, анкетирани су наставници из 4 општине, по једне са истока, запада, севера и југа Републике Србије без покрајина. Из сваке општине бирано је 30% школа за истраживање, осим из Књажевачке која има свега три школе на својој територији и све три су биле укључене у истраживање.



Графикон 1. Однос градова у истраживању

ОРГАНИЗАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је извршено у Београду, Ваљеву, Лесковцу и Књажевцу у току јуна месеца 2008. године. Анкетирање наставника је обављено уз помоћ стручних сарадника, педагога и психолога, уз одобрење директора школа. Чек листе претплаћености школа на педагошку периодику попуњавао је сам истраживач на лицу места интервјуишући директоре школа.

ПОСТУПЦИ СТАТИСТИЧКЕ ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Статистичка обрада података извршена је уз коришћење програма „SPSS“ за статистику.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања дати су према редоследу постављених задатака и с њима повезаних хипотеза истраживања.

1. Ставови и мишљења наставника о примени иновација у настави

Резултати нашег истраживања указују на позитивне ставове и мишљења наставника према примени педагошких иновација у пракси.

Општи став, преко анализе процентуалних резултата, био би да су наставници отворени за иновације и да би стварна опремљеност школа отворила веће могућности за иновирање. Ипак потврду за такав општи закључак тражимо даљом анализом изнетих резултата. У овом случају израчунат је сумациони скор добијен на скали ставова према педагошким иновацијама (уз претходно рекодирање инверзних ајтема) и утврђене су његови дескриптивни параметри тако да се може посматрати општи став испитаника и његове тенденције.

Мере дескриптивне статистике става наставника према иновацијама

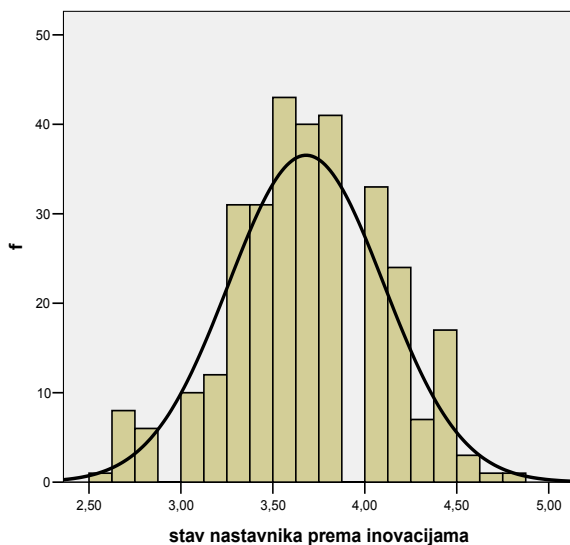
N	Валидни подаци	309
	Недостају подаци	0
M		3,6811
SE M		,02399
Md		3,7143
Mod		3,57(a)
SD		,42169
V		,178
Sk		-,100
SE Skjunis		,139
Ku		-,095
SE Kurtosis		,276
Min		2,57
Max		4,86

M аритметичка средина
SD стандардна девијација
SE M стандардна грешка аритметичке средине
V варијанса

SE Sk	стандардна грешка скјуниса
SE Ku	стандардна грешка куртосиса
Min	минимална вредност
Max	максимална вредност

На испитаном узорку од 309 испитаника средња вредност на основу које закључујемо о општем ставу према иновацијама у настави износи $M = 3.68$ (уз вредност стандардне девијације $SD = .422$) на основу чега можемо закључити да постоји позитиван однос према иновацијама. С обзиром на то да је максимална могућа (теоријска) вредност 5 може се закључити да став јесте позитиван, али да не одскаче претерано од номиналне заинтересованости и отворености наставника какву је могуће добити због деловања фактора социјалне пожељности одговора.

Скјунис и куртосис као мере одступања криве од нормалне расподеле показују да добијена дистрибуција скорова који представљају став испитаних наставника према иновацијама у педагошкој пракси има скретање у позитивну страну ($Sk = -.100$) ако се гледа хоризонтално одступање добијене криве и да је лептокуртична или благо издужена ($Ku = -.095$). Ради веће прегледности добијене дистрибуције и резултата који се односе на ставове наставника према иновацијама, а који су прокоментарисани, додат је и графикон испитиваних ставова наставника.



Графикон 1. Став наставника према иновацијама

На крају можемо рећи да наставници имају позитиван став према иновацијама. Дакле, хипотеза 1 је прихваћена.

Важно је напоменути да позитиван став није довољан услов за иновирање наставне праксе, поготову што став може бити одраз социјално пожељног од-

говора наставника, као и разлог незабележеног отпора наставника према иновацијама у резултатима истраживања. Ваља, међутим, рећи да отпор може да наступи и касније тј. у фази процеса увођења и ширења иновација ако није добро испланиран, ако не уважава стање и друге стандарде. Став јесте полазна основа, али не и довољан услов за иновирање праксе.

2. Разноврсност примене наставних метода, облика и дидактичко-информатичких медија у настави

У оквиру провере друге хипотезе посматрана је заступљеност различитих наставних метода, наставних облика и наставних средстава. Свака од ове три групе анализирана је засебно да би се установило које су методе, који облици и која наставна средства и медији су најзаступљенији у пракси испитаних наставника. Понуђен је, такође, и укупан преглед сваког дела ради комплетнијег увида у податке.

2.1. Разноврсност примене наставних метода у настави

У првом делу провере друге хипотезе анализирана је заступљеност наставних метода.

Табела 1. Мере дескриптивне статистике заступљености наставних метода

	N	M	SD
вербална	299	2,58	,564
демонстративно-илустративна	295	2,27	,603
текстуална	297	2,20	,707
метода писане речи	287	1,96	,733
лабораторијско-експериментална	277	0,84	,786
нека друга метода	44	1,59	1,064

На основу табеле изнад види се да је најзаступљенија наставна метода код испитаних наставника вербална ($M=2.58$). Њу прате са релативно блиским вредностима аритметичких средина демонстративно-илустративна ($M=2.27$) и текстуална ($M=2.20$). На основу тога би се дало закључити да су традиционално/конвенционалне наставне методе доминантне у наставничкој пракси испитаних наставника.

2.2. Разноврсност примене наставних облика у настави

У другом делу провере друге хипотезе анализирана је заступљеност наставних облика.

Табела 2. Мере дескриптивне статистике за наставне облике

	N	M	SD
фронтални облик рада	299	2,45	,640
индивидуални облик рада	295	2,16	,719
групни облици рада	298	2,11	,655
рад у паровима	297	1,99	,721
Валидни N	290		

На основу табеле изнад види се да је најзаступљенији наставни облик у оквиру испитаног узорка наставника фронтални облик рада ($M=2.45$), чиме је потхипотеза да се у настави најчешће користи фронтални облик рада потврђена. Остали издвојени наставни облици се по својим вредностима не разликују превише, а оно што свакако треба издвојити је чињеница да је рад у паровима најмање заступљен облик наставног рада.

2.3. Степен коришћења дидактичко-информатичких медија у настави

У последњем делу провере ове хипотезе разматрана је заступљеност наставних средстава и медија.

Табела 3. Мере дескриптивне статистике за наставна средства

	N	M	SD
употреба касетофона/ЦД плејера	292	1,73	1,134
коришћење рачунара	284	0,91	,954
употреба графоскопа	284	0,77	,894
употреба ТВ пријемника	283	0,61	,784
употреба видео-рекордера	281	0,50	,747
употреба интернета	281	0,48	,846

	N	M	SD
употреба БИМ пројектора	276	0,38	,721
примена електронске табеле	277	0,14	,456
неки други медији	53	0,62	1,023
Валидни N	48		

Према резултатима представљеним у табели изнад види се да у домену педагошке праксе по питању примене наставних средстава и медија доминира *употреба касетофона, односно ЦД плејера* са вредности $M=1,73$. *Примена и коришћење рачунара* су други на представљеној ранг-листи са средњом вредношћу $M=0,91$. На основу података и њиховог ранга који заузимају према степену примене и коришћења наставних средстава у педагошкој пракси може се рећи да су наведена средства све ређе примењивана што су модернија. Разлог може бити само школа од које се очекује веће ангажовање у набавци нових средстава и медија, али разлог може бити и необученост наставника за њихово коришћење у раду.

Истовремено се може закључити да се сва предложена средства и медији користе у врло малој мери. С обзиром на то да максимална вредност степена примене наставних средстава у овом случају износи $M = 4$ можемо видети да нити једно наведено наставно средство нема вредност која би омогућила да се каже да његова примена у оквиру целокупног узорка прелази категорију *ретко се примењује* (кодиромом са вредности 2).

Наставници не да не користе у довољној мери дидактичко-информатичке медије, него их јако мало користе. Претпостављамо да је главни разлог овако лоших резултата неопремљеност школа овим наставним медијима, па се поставља питање: Има ли смисла говорити о квалитетним, иновативним школама, школама будућности, када наше школе не задовољавају минимум услова рада? Наравно да има смисла посебно када имамо у виду степен некоришћења графоскопа као наставног средства старије генерације. У том смислу и коришћење графоскопа била би педагошка иновација.

Дакле, помоћна хипотеза да наставници не користе у довољној мери дидактичко-информатичка средства и медије у потпуности је потврђена.

Из свега досада реченог закључујемо да је наша друга хипотеза да наставници углавном користе традиционалну наставу (методе, облике и средства) која не захтева веће ангажовање у припремној етапи потврђена.

3. Систем подршке наставницима у школи у примени иновација

У овом делу рада извршена је анализа и провера треће хипотезе. Њоме се претпоставља да у школским оквирима не постоји разрађен систем континуиране подршке примени педагошких иновација у настави. У оквиру подршке проверавали смо техничку подршку; затим подршку планирањем; праћењем и

вредновањем и педагошко-инструктивну подршку коју наставници имају у примени иновација.

И овога пута смо се послужили методом ранговања да би их међусобно поредили, али и да би посматрали њихову заступљеност и присуство у школама уопште. У овом случају минимална вредност коју једна ставка упитника има је Мин=1, и она представља потпуно одсуство оног аспекта подршке примене дидактичких иновација које је дато тврдњом, док је максимална могућа вредност којом се показује стално присуство неког аспекта подршке примене иновација Мах=5. У табели испод дати су ранжирани укупни резултати испитиване подршке.

Табела 4. Ранг-листа за проверу постојања разрађеног система подршке примене педагошких иновација у настави

	N	M	SD
Предузете иновације се персонално презентују на стручним активима или наставничком већу.	295	1,12	1,186
У школи постоји систем вредновања и стимулисања наставника који примењују иновације.	297	1,27	1,140
Организовање предавања о најновијим резултатима научних истраживања значајних за рад наставника.	295	1,48	1,065
У школи постоји тим за планирање и праћење иновација.	288	1,77	1,385
Технички услови	288	1,83	1,001
Сачињен је дугорочни развојни програм модернизације дидактичко-информатичке и медијске основе рада.	294	1,94	1,056
Педагошко-инструктивни рад директора са наставницима.	296	2,00	1,230
Утврђен је програм и стратегија сталног стручног усавршавања наставника за примену иновација.	295	2,03	1,100
Информисање наставника о иновацијама и извештаји са семинара	297	2,13	1,045
Педагошко-инструктивни рад педагога са наставницима	292	2,21	1,119
Огледни/угледни часови	292	2,22	1,155
Годишњим програмом планирају се педагошке иновације.	299	2,49	,928

	N	M	SD
У школи постоји могућност умножавања дидактичког материјала.	296	2,96	1,062
Нешто друго	7	2,86	1,676

При навођењу резултата прво су дати они аспекти подршке увођења и примене педагошких иновација чије су вредности у оквиру ранг-листе најмање и који су уствари у најмањој мери део школског система за подршку примене иновација у наставном процесу. Тако је приметно да наставници наводе да је постојање школског система вредновања или стимулисања наставника који примењују иновације врло ретко. Наводећи при томе као најнезаступљенију подршку персонално презентовање предузетих иновација на стручним активима или наставничком већу. Тако се исто може рећи да су превише ретка предавања о најновијим резултатима истраживања или да врло ретко постоје школски тимови за праћење и вредновање увођења иновација у наставни процес.

Са друге стране готово да је жалостан податак да је најзначајнија и најприсутнија ствар у оквиру система омогућавања и подршке увођењу и примени дидактичких иновација у настави могућност наставника да умноже дидактичке материјале, и при томе још и као најизраженија ранг вредност ($M = 2.96$) далеко је од максималне могуће вредности ($Max = 5$) која би сугерисала да је такво нешто могуће и присутно у нашим школама у сваком часу.

У делу који следи анализираћемо делове подршке која се у школама очекује ради мотивисања наставника да примењују иновације у настави. За сваки део подршке наставницима су понуђене, углавном, по три тврдње и тражили смо од њих да се на скали степена примене одреде за једну од пет понуђених опција: *у потпуности да, углавном да, како-када, углавном не и уопште не*.

3.1. Техничка подршка коју наставници имају у примени иновација

Како је општи предуслов примени иновација опремљеност школе наставним средствима и савременим медијима то ћемо најпре навести шта наставници мисле о техничкој подршци.

Табела 5. Технички услови

ТЕХНИЧКА ПОДРШКА	N	M	SD
Технички услови	288	1,83	1,001
Сачињен је дугорочни развојни програм модернизације дидактичко-информатичке и медијске основе рада.	294	1,94	1,056
У школи постоји могућност умножавања дидактичког материјала.	296	2,96	1,062

С обзиром да је максимална могућа вредност неког аспекта подршке примене иновација $Max=5$, из приложеног се може закључити да су школе веома лоше технички опремљене и да наставници немају ову врсту подршке у примени иновација у школама. Од максималне вредности ($M=5$), техничких услова нема ни за довољну оцену. Овим смо нашу потхипотезу да наставници немају довољну техничку подршку у примени иновација у школи потврдили.

3.2. Подршка увођењу иновација планирањем

Планирање је полазни услов увођењу и примени иновација у настави. Школа која квалитетно планира има добре полазне основе да ефикасно ради. У овом делу кроз неколико питања желели смо да видимо на ком је нивоу планирање иновација у школама присутно. Резултати су у доњој табели.

Табела 6. Планирање иновација

ПОДРШКА ПЛАНИРАЊЕМ	N	M	SD
У школи постоји тим за планирање и праћење иновација.	288	1,77	1,385
Утврђен је програм и стратегија сталног стручног усавршавања наставника за примену иновација.	295	2,03	1,100
Годишњим програмом планирају се педагошке иновације.	299	2,49	,928

Као што видимо подршка у планирању годишњег програма увођења иновација има највећу вредност на овој ранг листи, а ипак је далеко од максималне могуће вредности. Далеко занимљивији је податак да у школама веома ретко постоје тимови за планирање и праћење иновација. Када смо их питали да ли се годишњим програмом планирају педагошке иновације 45,3% наставника је одговорило: *углавном да*, а на питање да ли у школи постоји тим за планирање и праћење иновација 24,6% је одговорило: *углавном не*, а 21,7% *уопште не*. То би могло да значи да је планирање годишњег програма увођења и примене иновација више ствар појединаца него системске подршке у школама. Подршка планирањем програма стручног усавршавања наставника је далеко испод максималне вредности ($M = 2,03$), чак је испод просека што говори да се у школама мало води рачуна о планирању и потребама усавршавања наставника. С обзиром да су на ова питања нафреквентнији одговори: *како-када* и *углавном не* то је ова и оваква врста подршке примени иновација у школама далеко испод потребног нивоа.

Према томе, сматрамо да је потврђена потхипотеза да се у школама недовољно користи планирање као подршка примени дидактичких иновација.

3.3. Подршка праћењем и вредновањем

Праћење и вредновање уопште представљају најкомплекснији и најтежи аспект у васпитно-образовној делатности. Ко, како и шта треба пратити и вредновати су питања над питањима у образовању. Евалуација је стално отворено питање стручњака и практичара и преиспитивања и проналажења најефикаснијих начина праћења, надзора и вредновања предузетих активности и иновација.

Табела 7. Праћење и вредновање иновација

ПОДРШКА ПРАЋЕЊЕМ И ВРЕДНОВАЊЕМ	N	M	SD
Предузете иновације се персонално презентују на стручним активима или наставничком већу.	295	1,12	1,186
У школи постоји систем вредновања и стимулисања наставника који примењују иновације.	297	1,27	1,140
Информисање наставника о иновацијама и извештаји са семинара.	297	2,13	1,045
Огледни/угледни часови	292	2,22	1,155

Може се са сигурношћу рећи, на основу добијених резултата, да се не води рачуна о предузетим иновацијама у школи и да то зависи од наставника ентузијаста. То нам јасно говори податак који има најнижу средњу вредност ($M = 1,12$) у укупном узорку. Наиме, наставници који примењују иновације немају подршку у презентовању на активима или већу њихових предузетих иновација, што нам говори да су иновације препуштене појединцима и да то управа не препознаје као значајан фактор мотивације не само појединаца, већ целог колектива. О томе говори и следећа тврдња: У школи постоји систем вредновања и стимулисања наставника који примењују иновације која има M вредност 1,27. Такође, у школама није разрађен систем подршке кроз подношење извештаја са похађаних семинара и сазнатих иновација, што говори да школе нису развиле климу у којој наставници сарађују и уче из искуства других. Знање остаје још увек својина појединаца који су ради да се усавршавају и примењују иновације.

Узмимо, сада, највећу вредност из исте табеле, бр. 7, она показује да се огледни или угледни часови ретко остварују у школама, иако је то законом прописана обавеза. Огледно/угледни часови прописани су као део стручног усавршавања наставника који се остварују у школама. Погледајмо податке до којих смо дошли да бисмо направили прецизнији увид.

Табела 8. Степен реализације огледних/угледних часова у школама

	у потпуности да	углавном да	како- када	углавном не	уопште не	без подат.	Тотал
	%						
Огледни/угледни часови	12,6	29,8	26,2	17,8	8,1	5,5	100,0

Тек 12,6% наставника је рекло да се ови часови у потпуности реализују, преосталих 87,4% наставника указује да школе не схватају ову врсту подршке наставницима као обавезу. Њих 8,1% тврди да се ова врста часова уопште не изводи у њиховим школама.

Закључак је да у школама није развијена подршка праћењем и вредновањем примењених иновација и тиме је потврђена и наша трећа помоћна хипотеза.

3.4. Педагошко-инструктивна подршка примени иновација

Педагошко-инструктивну подршку директора и педагога школе не морамо посебно анализирати, већ на основу досадашње анализе можемо рећи да наставници немају ову врсту подршке.

Посебан закључак овога дела могао би се односити на већу подршку од стране педагога у односу на директора школе, међутим, како педагози треба да буду генератори промена у школама поражавајући је податак да тврдња која се односи на ужестручну област педагога, што се види из табеле.

Организовање предавања о најновијим резултатима научних истраживања значајних за рад наставника има тек 1,48 средњу вредност. Увидом у укупан узорак види се да 20,7% наставника изјављује да се у школама *уопште не* организује овај вид подршке иновацијама, 26,5% да се *углавном не* организује, тек 3,2% тврди у *потпуности да*, а 11,7% *углавном да*. Њих 33,3% каже да се *како-када* организују предавања, што значи да 80,5% наставника излаже став да су предавања о најновијим резултатима научних истраживања значајних за њихов рад ствар добре воље педагога. Дакле, наставници немају адекватну педагошко-инструктивну подршку директора и педагога школе за примену иновација у настави.

Табела 9. Педагошко-инструктивни рад

ПЕДАГОШКО-ИНСТРУКТИВНА ПОДРШКА	N	M	SD
Организовање предавања о најновијим резултатима научних истраживања значајних за рад наставника	295	1,48	1,065

ПЕДАГОШКО-ИНСТРУКТИВНА ПОДРШКА	N	M	SD
Педагошко-инструктивни рад директора са наставницима	296	2,00	1,230
Педагошко-инструктивни рад педагога са наставницима	292	2,21	1,119

Дакле, може се прихватити и четврта помоћна хипотеза, да наставници немају довољну педагошко-инструктивну подршку у увођењу и примени иновација у школи.

На основу добијених резултата и њихове анализе потврђене су све четири постављене потхипотезе треће хипотезе и на тај начин у потпуности се прихвата претпоставка да у школама не постоји разрађен систем континуиране подршке наставницима у примени педагошких иновација у школи.

4. Улога директора и педагога у управљању променама (иновацијама) у школи

Хипотеза 4 и њена провера јесу наставак на претходни део подршке наставницима и односе се на проверу претпоставке да директори и педагози школа не примењују довољно континуиран методолошки приступ пружању подршке примене дидактичких иновација у педагошкој пракси школе. На основу претходних података може се закључити да не постоји систематско континуирано планирање, праћење и вредновање примене дидактичких иновација у наставничкој пракси. Стога би било логично претпоставити да су надлежне структуре или стручни сарадници школе пред обавезом да покрену такав систем, односно да они буду ти који ће први препознати потребу за континуираним планирањем, праћењем и вредновањем иновација. И овај пут су посматране средње вредности за сваку понуђену ставку и на тај је начин анализирано њихово присуство у оквиру система континуираног методолошког приступа информисању, планирању, праћењу и вредновању наставничких иновација у школи, једном речју стварању неопходних услова и мотивисања наставника. Вредности дате у табели су рангиране према висини ради лакшег упоређивања.

Табела 10. Приступ и активности пружања подршке примени дидактичких иновација од стране директора и педагога школе

	N	M	SD
Директор и педагог помажу у планирању развојних промена (иновација).	298	1,94	,818
Подстичу одржавање огледних/угледних часова и учествују у анализи рада на овим часовима.	295	1,80	,889
Упућују на различите изворе о иновацијама и њиховој примени.	296	1,79	,813

	N	M	SD
Подстичу стручно усавршавање наставника из области образовне технологије.	298	1,71	,826
Стварају повољне услове за примену иновација.	294	1,66	,835
Мотивишу наставнике за примену иновација.	297	1,63	,841
Нешто друго	7	2,00	1,155

Из података добијених у горњој табели може се видети да су два можда и најважнија аспекта стимулације наставника за унапређење педагошке праксе на дну ранг листе. Наиме, стварање повољних услова за примене иновација ($M=1,66$) и мотивација наставника за примену иновација ($M=1,63$) су најређи делови система пружања подшке иновацијама у педагошкој пракси. Уз чињеницу да је недовољна стимулација од стране наставника наведена као један од основних разлога недовољног ангажовања на стручном усавршавању јасно је да су и оне активности које се од стране директора и педагога школа подузимају као део система праћења и вредновања иновација у наставном процесу у првом реду манифестне и без праве снаге да подстакну наставнике на константно праћење и примену дидактичких иновација.

На основу свега реченог везано за ову хипотезу можемо рећи да директори и педагози не примењују континуиран методолошки приступ подршке информисањем, планирањем, праћењем и вредновањем примене дидактичких иновација у педагошкој пракси школе. Другим речима хипотеза 4 се прихвата.

5. Мотиви наставника за примену иновација у пракси

У провери седме хипотезе која претпоставља да наставници примењују иновације у пракси како би постизали већи успех у раду тј. побољшали ефикасност и ефективност свога рада анализирали смо њихове мотиве. У оквиру овог дела су посматрани стручни и професионални мотиви који наставнике покрећу за примену иновација у пракси, као и мотиви које су сами наставници додатно наводили, а који нису морали имати никакве везе са сферама науке, образовања или васпитања. Наставницима је понуђено пет мотива и остављена им је могућност да сами допишу мотив; дате мотиве требало је да рангирају од најјачег до најслабијег. Резултати су дати у доњој табели.

Табела 11. Мере дескриптивне статистике за мотивацију наставника за примену иновација у наставничкој пракси

	N	M	SD
Тежња за афирмацијом у струци	269	3,73	1,217
Због праћења динамичног развоја науке и технологије	269	3,71	1,436

	N	M	SD
Задовољавање сазнајне радозналости у струци	270	3,32	1,415
Тежња за постизањем већег успеха у раду	271	3,20	1,514
Љубав према позиву и ученицима	269	3,08	1,866
Нешто друго	14	5,07	1,774

При посматрању мотива за применом иновација у оквирима наставничке праксе прво је извршено рангирање понуђених мотива и тежњи. На основу просечних рангова изражених преко њихових аритметичких средина примећује се да је тежња за афирмацијом у властитој струци ($M=3,73$) основни покретач рада на усавршавању и унапређивању властитите праксе. Тежња за професионалном афирмацијом је увек присутна без обзира на сферу којом се појединац у свом животу бавио, али не можемо рећи да смо овакав исход очекивали поготову што у систему стручног усавршавања постоји и могућност напредовања наставника која у пракси није заживела, а могућа је од јула 2004. године. Са готово истом вредношћу се као мотив намеће и тежња за праћењем развоја науке и технологије ($M=3,71$). Како је прогрес у науци, а посебно технологији у данашње време више него брз може се рећи да се пре ради о општој потреби да се „не испадне“ из модерних токова науке и властите струке тј. да се буде у кораку с променама у науци и струци. Оваква интерпретација би требало да пружи додатну снагу настојањима да се уведу и оснаже промене које се у области образовања и васпитања уводе у нашој средини.

Задовољавање сазнајне радозналости ($M=3,32$) заузима треће место на овој листи мотива за иновирање наставе. Тежња за већим успехом у раду ($M=3,20$) заузима четврто тј. претпоследње место на овој листи понуђених мотива. С обзиром на то да је на основу вредности аритметичке средине максимална вредност коју је један мотив могао да има 5, можемо рећи да ови мотиви не представљају баш претерано јаке покретачке снаге примени иновација у пракси. И коначно љубав према позиву и ученицима ($M=3,08$) је рангирана као последњи вредносни мотив. Дакле, најјачи мотив је тежња за афирмацијом у струци, док се на последњем месту, као најслабији мотив, налази љубав према позиву и ученицима. То све говори да је тежња за властитим индивидуалним просперитетом испред ученика и одабраног позива. Посебно забрињава сазнање да наставници не примењују иновације да би унапређивали рад и резултате рада, јер им се тај мотив налази тек на претпоследњем месту.

Дакле, за примену иновација у наставничкој пракси код наставника се мотив за афирмацијом у струци појављује као много јачи од мотива за унапређивањем наставног рада. Љубав према позиву и ученицима, обично, буде најјачи мотив код професионалне оријентације за овај посао, док се овде појављује као последњи мотив. Изгледа да су постизање успеха у рада и љубав према ученици-

ма најслабији покретачи иновирања наставног процеса. Лични интереси су још једном надвладала најхуманији интерес, интерес наше деце.

Коначан закључак је да наша хипотеза није потврђена.

6. Ангажованост наставника на индивидуалном стручном усавршавању праћењем педагошких листова и часописа

Један од задатака истраживања био да се истражи ангажованост наставника на индивидуалном стручном усавршавању праћењем педагошких листова и часописа. Постављена хипотеза је да не постоји довољна ангажованост наставника у праћењу тј. читању периодике у циљу унапређивања сопствене праксе.

У ту сврху анализирана је упућеност наставника у то на које стручне листове и часописе је претплаћена школа у којој раде и евентуална претплаћеност на неке листове и часописе педагошке периодике од стране самих наставника. Поред тога, испитали смо и стварну претплаћеност школа путем чек листе.

Наставнике смо прво питали да ли су претплаћени на неки од стручних и педагошких листова и часописа. Иза тог уследило је питања да ли и колико им је познато које стручне листове и часописе претплаћује њихова школа. Понуђена су им три одговора: познато ми је, делимично ми је познато и није ми познато. Независно од тога интервијуисали смо директоре на које листове и часописе је претплаћена школа, одговоре смо бележили у припремљеној чек листи.

У табели је дат приказ наставничке претплаћености на неки од стручних и педагошких листова и часописа.

Табела 12. Претплата наставника на педагошке листове и часописе

	F	%
само Просветни преглед	12	3,9
Просветни преглед и други часописи	6	1,9
само други часописи	27	8,7
без података (нису претплаћени)	264	85,4
Тотал	309	100,0

Већ се према овој фреквенцијској табели може приметити да хипотеза може бити прихватити. Наставници неодовољно пажње поклањају праћењу педагошких листова и часописа и на тај начин значајно смањују могућност властитог професионалног развоја и унапређивања педагошке праксе. Од укупно 309 испитаника њих, чак 264 нису претплаћени ни на какав стручни лист или часопис. То значи да преко 85% испитаних наставника не унапређује властиту наставничку праксу на основу стручне писане речи или објављених истраживачких радова.

Разлога би могло бити јако пуно. Најпре, не постоји добар стручно-педагошки надзор од стране надлежних: саветника и школске управе. Сама школа не негује довољно праћење педагошке периодике. У школама нема довољно стручне литературе, а и ако има нису доступни наставницима. Ретко се наставницима у зборници достављају листови и часописи, углавном остају у директорским и канцеларијама стручне службе. Дугорочне последице оваквог стања претплате наставника могу лоше утицати на њихову спремност да одговоре на савремене образовне захтеве.

Следећа приложена табела говори о сазнању наставника о претплаћености њихове школе на стручне и педагошке листове и часописе. На основу података у табели 13. може се приметити њихова слаба коришћеност и то под претпоставком да нису само упознати већ и да их читају.

Табела 13. Сазнање о стручним и педагошким листовима и часописима на које је школа претплаћена

	F	%
познато ми је	76	24,6
делимично ми је познато	152	49,2
није ми познато	71	23,0
Тотал	299	96,8
без података	10	3,2
Тотал	309	100,0

Анализом степена упознатости са стручним и педагошким листовима и часописима на које је школа претплаћена види се да је само нешто мање од четвртине испитаних наставника (24,6%) упућено у то да ли је и на које стручне листове и часописе школа претплаћена. Готово је исти број оних наставника који о стручним часописима на које је њихова школа претплаћена нема никакве информације (23%) за шта се може рећи да је поразан податак. Највећи део наставника је само делимично упознат са тим (49,2%) и за њих се може претпоставити да би требало да представљају онај део наставничке популације на који би се могло рачунати да би се могли укључити у праћење и активније занимање за педагошку периодику уколико би се покренула мало агресивнија кампања по том питању.

Трећи део овог истраживачког задатка био је утврђивање претплаћености школа на педагошку периодику. Наиме, питали смо директоре у непосредном разговору које листове и часописе прима школа. Њихове одговоре чекирали смо на припремљеној листи. Претплаћеност школа на испитаном узорку од 20 школа приказан је у табели 14.

Табела 14. Преглед претплаћених часописа у испитиваном узорку школа

	N	Σ	%
Просветни преглед	20	19.00	95
Директор школе	20	7.00	35
Образовна технологија	20	4.00	20
Настава и васпитање	20	7.00	35
Педагошка стварност	20	3.00	15
Иновације у настави	20	5.00	25
Норма	20	.00	0
Учитељ	20	3.00	15
Педагогија	20	5.00	25
Методичка пракса	20	2.00	10
Validni N	20		

 Σ - сума

На основу добијених података на први поглед је видљиво да Просветни преглед прима 95% школа. Поред Просветног прегледа високо процентуално се не издваја ни један педагошки часопис. Тек са 35% заступљени су часописи Директор школе и Настава и васпитање, што их не рангира као претерано редовну или уобичајену литературу. Треба још напоменути да су ови часописи уже стручно повезани са делатношћу рада директора и педагога школе, што указује да их они и наручују и прате. Ти часописи вероватни и не дођу до наставника, а тек је поразан податак да их претплаћује тек 7 од 20 испитаних школа, односно директора/педагога. Сва остала регистрована издања заступљена су са далеко мањим вредностима. На пример, у школама су Педагогија и Иновације у настави тек са 25% заступљени. Занимљиво је напоменути да часопис Учитељ не излази више од 5 година, а да су га ипак наводили као претплаћено издање.

За Просветни преглед се може рећи да је наслеђена претплата у школама. А друга важна ствар је да то што је он најзаступљенији лист у школама, не значи и да је читан. Узмимо само податак да чак 23% наставника уопште нема сазнање на које листове и часописе је претплаћена школа.

Анализом стварне претплаћености школа на листове и часописе, наставничке претплаћености и њихове упознатости са периодиком коју школа прима стиче се слика опште незаинтересованости за праћење токова педагошке теорије и праксе.

На основу свега изложеног може се рећи да је стање наставничке неангажованости на читању стручне литературе више него забрињавајуће.

7. Најважније сметње већем ангажовању наставника у стручном усавршавању

Желећи више да сазнамо о стручном усавршавању и евентуалним мотивима усавршавања наставника нисмо их питали шта их покреће на усавршавање, већ смо их питали које су им сметње на путу већег ангажовања у усавршавању. Анализирали смо тешкоће са којима се наставници сусрећу у оквирима њиховог усавршавања и који им представљају препреке у усавршавању тј. најважније сметње већем ангажовању наставника на стручном усавршавању. Овде су обухваћени и проблеми из домена струке и образовних институција, али и свакодневног живота и његових токова са којима се суреће сваки просечан становник ове земље. Вредности аритметичких средина према којима су проблеми са којима се наставници сусрећу ранжирани су тако да мања вредност представља већу практичну препреку властитом стручном усавршавању. Као највећа препрека се наводи чињеница да се усавршавање наставника ничим не стимулише. ($M=2,61$). Одмах затим следи проблематика везана за неодговарајуће теме усавршавања које се нуде наставницима ($M=3,03$), другим речима да нема довољно адекватних и одговарајућих садржаја за усавршавање. Повезано са тим јављају се и неодговарајући облици стручног усавршавања ($M=3,10$), а овој групи припада и сметња везана за занемаривање усавршавања наставника и вредновање резултата рада ($M=3,09$). На основу оваквих наставничких исказа могло би се закључити да не постоје општи предуслови за усавршавање наставника у већој мери. Уколико су теме, садржаји и облици усавршавања неадекватни и неапликативни онда је објективно јако тешко очекивати да постоји константна жеља и потреба код наставника да се усавршавају или примењују нове методе и технике у оквирима свога рада. Из приложене табеле види се да најмање проблема наставницима задају прве три ставке у табели: здравствено стање, нерешено стамбено питање и породичне прилике. Анализирајући сметње са којима се наставници сусрећу у свом животу и раду можемо рећи да њихови животни проблеми везани за здравље, стамбено питање и породичне прилике најмање утичу или готово не утичу на ангажованост у стручном усавршавању. Презаузетост на послу се рецимо јавља као значајан фактор сметње наставничком стручном усавршавању. Резултати су приказани у табели.

Табела 15. Мере дескриптивне статистике за највеће сметње усавршавању наставника

	N	M	SD
здравствено стање	291	4,27	1,033
нерешено стамбено питање	285	4,22	1,285
породичне прилике	293	4,16	1,092
презаузетост на послу	292	3,50	1,108
неодговарајући облици усавршавања	292	3,10	1,143

	N	M	SD
занемаривање усавршавања наставника и вредновање резултата рада	291	3,09	1,311
финансијске прилике	301	3,06	1,359
неодговарајући садржаји (теме) усавршавања	293	3,03	1,158
не стимулише се усавршавање наставника	294	2,61	1,245
нешто друго	21	2,38	1,564

Највећа препрека, као што је већ речено, у стручном усавршавању је то што се не стимулише усавршавање наставника. Наведена тврдња се појављује као највећа сметња већем ангажовању наставника у стручном усавршавању и управо потврђује нашу хипотезу да наставници заиста нису адекватно стимулисани и да је њихов ангажман на стручном усавршавању углавном мотивисан личним тежњама и потребама или законском обавезом од сто сати усавршавања у пет година (што је без даљњег компатибилно са налазима добијеним приликом провере пете хипотезе).

Дакле, седма хипотеза се прихвата.

8. Типичне тешкоће на које наставници наилазе у свом раду и проблеми и потешкоће у васпитању и образовању данас

За део који следи није постављена стриктна статистичка хипотеза којом би се претпостављао одговор на последњи задатак. Наиме, у овом случају смо се послужили супстантивном претпоставком, односно експлоративном хипотезом којом се не сугерише никакав могућ резултат или однос варијабли већ се само врши примарна инспекција. Оправдање за овакав поступак се налази у чињеници да се истраживачки проблем посматра на два нивоа. Са једне стране преко наставничке процене интензитета сметњи и тешкоћа које су присутне у њиховом раду и са друге на основу потешкоћа које су сами испитаници наводили у отвореном делу питања. При томе наглашавамо да су ова два питања постављена на почетку (процена листе понуђених типичних потешкоћа у раду наставника) односно на крају самог испитивања (самостално навођење проблема и потешкоћа у васпитању и образовању данас, путем отворених одговора) ради добијања искренијих и изгегавана вештачки униформисаних одговора што је приликом прикупљања података путем упитничке батерије врло чест случај.

Тако су добијени подаци који захтевају разгледање добијених одговора у целини и без могућности да се прејудуцирају доминантне потешкоће. Стриктне статистичке хипотезе у вези са овим проблемом биће могуће постављати у даљим радовима који свакако треба да уследе у вези са овом проблематиком и који ће већ располагати са конкретним подацима и тиме дозвољавати формулисање прецизних очекивања о односима варијабли у оквиру постављеног истраживачког питања.

Табела 16. Мере дескриптивне статистике за типичне тешкоће
на које наставници наилазе у свом раду

	N	Min	Max	M	SD
Васпитни рад са проблематичним ученицима	303	1	5	3,57	1,143
Примена образовне телевизије	275	1	5	3,25	1,411
Примена компјутера у настави	291	1	5	2,88	1,436
Организација индивидуализоване наставе	297	1	5	2,48	1,222
Сарадња са локалном заједницом	293	1	5	2,42	1,297
Изабрати квалитетне уџбенике	296	1	5	2,39	1,133
Рад на стручном усавршавању	299	1	5	2,39	1,304
Употреба наставних средстава	299	1	5	2,33	1,237
Испитивање и оцењивање ученика	301	1	5	2,15	1,031
Административни послови	302	1	5	2,11	1,155
Успостављање дисциплине на часу	302	1	5	2,08	1,033
Извођење посета, излета, ђачких екскурзија	299	1	5	2,03	1,097
Обављање послова одељенског старешине	287	1	5	2,01	1,090
Сарадња са родитељима ученика	303	1	5	2,01	1,047
Организовање групног рада у настави	304	1	5	2,00	1,039
Учешће у разним комисијама, пројектима	289	1	5	2,00	1,087
Организација рада у паровима у настави	302	1	5	1,83	1,012
Учешће у раду стручних органа у школи	288	1	5	1,76	1,005
Организација рада одељењске заједнице	287	1	5	1,76	,927
Вођење педагошке документације	302	1	5	1,75	,951
Извођење допунске наставе	299	1	5	1,66	,954
Припрема за часове редовне наставе	302	1	5	1,63	,859

	N	Min	Max	M	SD
Извођење додатне наставе	291	1	5	1,57	,949
Валидни N	217				

У табели бр. 16. представљене су неке типичне тешкоће у раду наставника и то према редоследу какав је регистрован на основу наставничких одговора. Наиме, свака од потешкоћа је требало бити процењена вредношћу од 1 до 5 у зависности од тога да ли представља мању или већу препреку и сметњу у практичном свакодневном раду наставника, тако је бројем 1 кодирано непостојање никакве потешкоће док су са друге стране ознаком 5 кодиране велике потешкоће. Добијени резултати су представљени према просечној вредности сваке тврдње, односно потешкоће, ранжирани од највеће до најмање сметње у раду. Највећу потешкоћу у раду наставницима представља *Васпитни рад са проблематичним ученицима* ($M=3,57$), а најмања практична потешкоћа у свакодневном практичном раду испитиваних наставника је *Извођење додатне наставе* ($M=1,57$). Извођење додатне, допунске наставе и припремање за часове редовне наставе наставницима не представљају посебне тешкоће у раду и налазе се на последња три места наставничких потешкоћа у свакодневном раду. Занимљиво је прокоментарисати однос потешкоћа које заузимају прва три места већих сметњи/тешкоћа у раду. Као што смо рекли на првом месту је *Васпитни рад са проблематичним ученицима*, што није изненађење, чак се могло и очекивати у данашње време када је све више проблематичних ученика. *Примена образовне телевизије* ($M = 3,25$) и *примена компјутера у настави* ($M = 2,88$) као две од три највеће тешкоће у раду указују на велику наставничку потребу да се служе савременим дидактичким медијима, али да им то представља велике потешкоће из неких разлога. Сматрамо да је један од највећих разлога то што школе нису довољно опремљене савременим медијима, док се на другој страни лош и штетан по децу и младе телевизијски програм гледа неконтролисано код куће, као и играње тих кобних компјутерских игрица. Наставници и када би хтели компјутеризацијом наставе против кућне злоупотребе компјутера не би могли јер немају са чим, могу само да причају и моралишу деци, док деца од родитеља код куће не уживају ограничења.

Набројани описи послова у табели сами по себи доста говоре о сложености наставничког посла. Успешно остваривати све наведене области траже мотивисаног и обученог наставника.

Проблеми и потешкоће у васпитању и образовању данас

У делу који следи разматрани су проблеми у васпитању и образовању. Од самих је испитаника тражено да се изјасне шта је то што они доживљавају највећим проблемима и потешкоћама у васпитању и образовању данас. Нити једна могућност одговора није била понуђена, нити сугерисана. При обради података је добијена листа свих појединачних одговора који су потом категорисани у

групе наведене у табели. Тиме је добијена далеко већа прегледност одговора који су на ово питање испитивани наставници дали, а што је још значајније идентификоване су категорије сродних или компатибилних проблема и потешкоћа данас. Категорије су у табели представљене према степену њихове процентуалне заступљености у одговорима које су наставници при испитивању наводили.

Табела 17. Проблеми и тешкоће у васпитању и образовању данас

Проблеми и потешкоће васпитања и образовања данас	%
КРИЗА ПОРОДИЦЕ (слаба сарадња породице и школе, породица без васпитне функције...)	37,8
ФИНАНСИЈЕ (лош материјални положај наставника, ученика и њихових породица, слаба опремљеност школа...)	34,2
ЛОШ РАД ИНСТИТУЦИЈА И НЕПОСТОЈАЊЕ ЈАСНИХ ПРАВАЦА РАЗВОЈА (небрига и политизација надлежних институција, непостојање стратегије развоја...)	25,5
ДЕГРАДАЦИЈА НАСТАВНИЧКОГ ПОЗИВА И КОМПЕТЕНЦИЈА (деградација и позива и наставничких стручних компетенција...)	8,1

Овакво укрупњавање проблема и потешкоћа које наставници виде као највеће потешкоће образовања данас дају нам слику неколико кључних проблема.

Из свега би се могло закључити да друштвено најбитнија ствар, јесте решавање кризе у којој се налази породица. Већа системска брига и подршка породици битно би утицала на образовање, а дугорочно гледано то је обавеза друштва које жели прогрес. Образовни систем је институција која чини део системске бриге и подршке породици, или би бар тако требало да буде. На повећање кавалитета рада школа битно би утицала већа примања наставника и боља опремљеност школа, у најширем смислу боље финансијске прилике у друштву, као и јасне стратегије развоја и боља системска подршка и уважавање наставника.

НАПОМЕНА:

1. У раду су приказани кључни истраживачки подаци

Литература

- Адижес, И., Управљање променама, Адижес, Нови Сад, 2006.
- Банђур, В., Поткоњак Н., Методологија педагогије, Савез педагошких друштава Југославије, Београд, 1999.
- Вилотијевић, М., Вредновање педагошког рада школе, Научна књига, Београд.
- Вилотијевић, М., Дидактика 1, 2 и 3, Народна књига, Београд, 1999.
- Вилотијевић, М., Квалитет образовања и школе - кључ за XXI век, Педагогија, бр. 2, Београд, 2000.
- Вилотијевић, М., Организација и руковођење школом, Научна књига, Београд, 1993.
- Вилотијевић, М., Променама до квалитетне школе, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 2005.
- Вилотијевић М., Вилотијевић, Н., Иновације у настави, Школска књига, Београд, 2007.
- Влаховић, М., Б., Путеви иновација у образовању, Едука, Београд, 2001.
- Влаховић, М., Б., Управљање иновацијама у образовању, Учитељски факултет, Београд, 1996.
- Вуд Џ., Ефикасне школе, Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996.
- Glasser, W., Квалитетна школа – школа без присиле, Едука, Загреб, 1994.
- Glasser, W., Наставник у квалитетној школи, Едука, Загреб, 1999.
- Gossen, D., Anderson, J., Стварање увјета за квалитетне школе, Алинеа, Загреб, 1996.
- Greene, V., Нове парадигме за стварање квалитетних школа, Алинеа, Загреб, 1996.
- Ђорђевић Ј., „Настава и учење у савременој школи“, Претпоставке успешне наставе, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006.
- Јукић, С., Квалитет наставе забрињава, Педагогија, бр. 3–4, Београд, 2000.
- Јурић, В., Методика рада школског педагога, Педагошко-књижевни збор, Загреб, 1977.
- Костадиновић Красић, Д., Државно уређење са школским законодавством, први и други део, ЖЕЛНИД, Београд, 2001.
- Мандић, Д., Дидактичко-информатичке иновације у образовању, Медиаграф, Београд, 2003.
- Трнавац, Н., Педагог у школи, Учитељски факултет у Београду – Центар за усавршавање руководиоца у образовању, Београд, 1996.

Snežana Milošević Ješić, M. A., Belgrade

FACILITATING INNOVATIONS IN PRIMARY SCHOOL

Summary

Changes that improve educational activity in schools are developmental innovations. In order to coordinate efforts and keep pace with social changes, school should advance its educational practice. Pedagogical innovations are qualitative dimensions of this enterprise. Therefore, innovations and their application are an important factor of internal school reform.

The subject of this paper is the research result of fundamental principles that influence innovation acceptance and application in order to advance educational and upbringing activity towards qualitative and innovative school practice. Research results are incompletely interpreted due to the paper's length.

The subject of this investigation was stating fundamental factors that influence acceptance and application of innovation process towards qualitative and innovative school practice. The aim of the research was to state teachers' attitudes and reflections on fostering innovation along the avenue from traditional to qualitative school practice as well as problems and constraints they face while facilitating continuous innovation procedure.

Key words: innovation, teacher, support, qualitative and innovative school practice

М-р Снежана Милошевич-Ешич, Белград

ПРИМЕНЕНИЕ НОВАЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Изменения которые улучшают воспитательно-образовательную работу в школе мы называем развивательными, новаторскими изменениями, одним словом новациями. Чтобы школа шла рядом с быстрыми общественными переменами, она должна постоянно совершенствовать свою работу. Качественную сторону такой работы имеют педагогические новации. Поэтому новации, то есть применение новаций, являются важным фактором внутренней реформы школы.

Темой настоящей работы являются результаты исследования основных факторов, которые влияют на принятие и применение новаций в функции улучшения и совершенствования воспитательно-образовательной работы до каче-

ственной – новой школы. Напоминаем что обсуждение результатов мы не дали в целом из-за обширности работы.

Предметом настоящей работы было подтверждение основных факторов которые влияют на принятие и применение новаций в функции совершенствования и улучшения воспитательно-образовательной работы до качественной – новой школы. Нашей целью было узнать положения и суждения, мнения учителей о применении новаций на пути от традиционной до качественной современной школы и проблемы и затруднения с которыми они сталкиваются применяя эти новации.

Опорные слова: новации, учитель, поддержка, качественно-новаторская школа

РАЗЛИЧИТИ ОБЛИЦИ ПРЕДУПРЕЂИВАЊА ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА

Резиме

У овом истраживању анализираћемо облике помоћи неуспешним ученицима, шта наставници предузимају да би отклонили тешкоће у наставном раду са неуспешним ученицима, ко помаже наставницима у раду са неуспешним ученицима, који су облици помоћи неуспешним ученицима најадекватнији и каква је корист од допунске наставе. Посебно је анализирана организација допунске наставе као облик помоћи слабијим ученицима и корист од похађања допунске наставе. За ученике који су неуспешни у школи неопходно је организовати помоћ у редовној настави и ван ње како би могли да савладају тешкоће на које наилазе приликом усвајања градива и на тај начин постигну бољи успех. Да би се што целовитије размотрио проблем организовања помоћи ученицима који не постижу задовољавајуће резултате анализирали смо мишљења и предлоге наставника и ученика о облицима сузбијања школског неуспеха. На основу мишљења ученика и наставника анализирано је да ли се облици помоћи, који се сматрају за најефикасније, уједно најчешће и примењују у пракси.

Кључне речи: узроци школског неуспеха, облици предупредивања школског неуспеха, наставник, допунска настава

Увод

Школски неуспех је последица нарушавања узајамних односа између ученика, наставника и спољашних услова. У борби против школске неуспешности неопходно је поставити делотворну педагошку стратегију која има за циљ откривање и упознавање узрока и последица неуспешности. У циљу идентификације узрока неуспеха ученика податке би требало прикупити од самог ученика, важних особа у учениковом окружењу (родитеља, учитеља, разредног старешине, наставника), опажањем и посматрањем ученика у околини у којој доживљава потешкоће и из школске документације.

У циљу постизања што вишег нивоа ефикасности и успеха у школском раду у задњих неколико година учињени су велики помаци, што је јасно видљиво кроз веома богате теоријске елаборације овог проблема, као и кроз реалне потезе

да се нешто у томе правцу учини у практичном школском раду. У циљу повећања продуктивности школе, проблем неуспеха треба сасећи „у корену“ тј. борбу против неуспеха би требало започети већ првог дана основног школовања. Ако се у таквој школи жели заиста повећати продуктивност смањивањем неуспешних ученика морају се предузети темељни захвати да би се постигли значајни резултати. Сузбијање школског неуспеха требало би систематски и стално водити.

Теоријски приступ проблему

Опредељујући се за позитивну оријентацију у образовању у нас се примењују методе и средства која сузбијају и предупредују школски неуспех: ненаметљиви савети, позитивни примери, признања, похвале, награде, обећања, такмичења која мотивишу. Захтеви за праћењем, проверавањем и вредновањем, захтеви многостраности и континуираности у настави, формативно и сумативно праћење и вредновање, скале и критеријуми оцењивања, захтеви економичности и објективности, јавности и одговорности, те продуктивног и целовитог проверавања у наставној пракси, доприносе побољшању квалитета наставе и учења, школе и ученика, па самим тим сузбијају неуспех.

Школски неуспех се може предупредити раним откривањем, а квалитетна превентива „...требала би започети још у вртићима, а била би могућа када би групе деце биле мање, особље бројније“ (Зибар-Комарица, 1993: 98). Полазак у школу други је фактор раног откривања могућих тешкоћа у учењу и школском неуспеху. У студији о елементима неуспеха, а конкретно у настави математике, Марковац Ј. наводи сазнања које чине темељ рационалне борбе против неуспеха у разредној настави математике, која се односе и на чиниоце школског неуспеха уопште. При томе наводи следећа три елемента (Марковац, 1978: 131):

1. елемент чине сазнања о могућностима сузбијања неуспеха,
2. елемент чине сазнања о улози интелектуалних способности у учењу (математике),
3. елемент су сазнања о могућностима повећања нивоа интелектуалне развијености детета-ученика.

Тежња друштва и школе да ублажи и искорени школски неуспех, да оствари постављене задатке „није јамство да ће те задаће и бити остварене ако се унапред не поставе прецизни критерији процјене успешности сваке поједине етапе процеса. Друга важна претпоставка за добру процјену успешности школе је поузданост инструмената и мјерење сваке етапе у процесу одгоја и образовања“ (Мијатовић, 2001: 64). На сузбијање школског неуспеха делује се евалуацијом делотворности васпитно-образовног процеса и одређивања реалног оквира за процену успешности.

У новије време у нашим школама, по угледу на школе у Америци или у Европи, а због систематичнијег приступа у решавању проблема и прегледа важних информација, у употреби је прилагођен облик тзв. историја случаја, у коју се уносе основни подаци о учениковој породици, развоју и образовању.

Хенри (Henry, 2000: 97-104) наводи три типа интервенција које се могу и морају предузети у циљу превенције школског неуспеха:

1. Интервенције на нивоу разреда – укључују едукације учитеља у смислу вештина поучавања и увођења понашања (eng. behavior management), повезивање са породицом и побољшање комуникације са родитељима.
2. Интервенције на нивоу вршњачке групе – представљају рад у малим групама и овакве интервенције могу имати негативан утицај уколико нису добро припремљене и примењене.
3. Интервенције у породици – интервенције усмерене на породичне односе, комуникацију у породици и вештину родитељства, а веће утицаје показују код млађе деце.

Сазнања у сузбијању школског неуспеха потичу из следећих констатација: из проучавања учениковог интелектуалног развоја, из проучавања културно де-привираних ученика и из праксе сузбијања неуспеха у појединим наставним предметима. Стандардни начини сузбијања школског неуспеха јесу: допунска настава, продужена настава и понављање разреда. Прва два начина последица су савременог третирања школског неуспеха, док је понављање разреда генерацијско наследни начин у сузбијању неуспеха у школи.

Шеул (Shaul, 2002) издваја три главна принципа превенције напуштања школе тј. превенције школског неуспеха:

1. Додатне услуге за ризичне ученике тј. за ученике који показују неуспех.
2. Различите облике алтернативног школовања, заправо стварање различитих окружења учења за ученике који не успевају у класичном разреду.
3. Реструктурирање на нивоу школе које ће бити усмерено на све ученике.

У америчком школству често се школски неуспех повезује са реформама у школству, настави и образовању, па самим тим ово питање заокупља пажњу шире јавности, те је тема полемисања у многим медијима. За разлику од истраживања на нашим просторима, у којима је неуспех ученика посредно повезан са самим ученицима, америчка образовна јавност управо за школски неуспех оптужује наставнике, њихову стручност, планове и програме, систем школства и друге чиниоце, а на последњем месту у овом низу помиње ученике, њихове способности, ангажовања и марљивост.

Тако Грос (Gross, 1999: 246–254) у делу „Завера незнања, неуспех у америчким јавним школама“ (The Conspiracy of Ignorance – the Failure of American Public Schools) наводи следеће елементе који омогућавају реформисање школа и предупредивање неуспеха:

1. повисити стандарде за добијање дозвола за рад наставника,
2. појачати и осавременити наставни план и програм,
3. променити и реформисати закон за рад наставника,
4. затворити све школе у којима раде нестручна лица,
5. проверити све наставнике после 5 година рада,
6. елиминисати звање „доктор образовања“,
7. регулисати рад наставничких синдиката,

8. пружити новчану помоћ (ваучерима) ученицима који не успевају у јавним школама,
9. увећати број наставника који имају специјализације,
10. смањити или елиминисати школску бирократију,
11. увећати плате наставницима који имају специјализације и магистратуре,
12. укинути „психологизам“ у школском систему,
13. контролисати рад школских одбора,
14. одбацити нове, непроверене теорије о образовању,
15. стопирати инфлацију оцена,
16. стопирати курс образовне психологије за наставнике,
17. омогућити да конгрес подржава јавност, а не наставнике,
18. именовати директора школе који ће уједно бити и менаџер те школе, склапати послове, надзирати администрацију и уважавати ученике једнако као и све запослене и
19. искористити тековине методологије, осавременили методе, технике и инструменте и улагати у истраживања школског неуспеха.

У циљу борбе против школског неуспеха, кроз различите школске системе, наилазимо на факторе који се у датом тренутку сматрају одговорним за поменути проблем неуспешности. Предупређивање и спречавање школског неуспеха требало би посматрати са свих страна и узети у обзир чиниоце који се налазе у реформи-сању наставничког позива, као и рада школа. С обзиром на то да постоје приватне и јавне (државне) школе, у Америци главна полемика око школске неуспешности управо је питање која од ових типова школа ради на његовом сузбијању. Тако држава ученицима који су неуспешни у јавним школама даје ваучер (кредит) да би наставили школовање у приватним школама. Истраживања (Slavin & Kargweit, 1994: 175–205) су показала да велики број ученика који су у јавним америчким школама имали велики број негативних оцена и нису успевали да савладају план и програм рада, у приватним америчким школама дали су сасвим задовољавајући резултат. Ово указује на чињеницу да је у приватним школама боља организованост наставног процеса или је пак у питању нижи критеријум знања.

У америчком школству на првом месту је питање образовног рада школа те многи аутори сматрају да управо школе стварају неуспешне ученике. Велес и Грејвс (Wallace & Graves, 1995: 25) школски неуспех називају „кризом школског звона“ и под тим подразумевају модел који представља природни резултат збивања у школству налик Гаусовој криви (нормална крива тј. расподела), која је уни-модална, симетрична и мезокуртична. Под овим аутори подразумевају такав модел у коме је највише резултата (коначан успех приказан у оценама), који су блиски средњој вредности, а све је мање резултата који се од те вредности разликују. Индивидуални рад посебно са ученицима, коришћење Сократове методе, демонстрирање и приказивање научног кроз праксу, независно усвајање градива у односу на програм рада и толеранција ученика допринеће да ученици не буду жртве тренутно усвојеног школског система, који у дијалектици постојања никада није коначан, јер ће кроз извесни период бити одбачен на исти начин на који је и био прихваћен.

На основу проучавање литературе и изнетих чињеница констатујемо да се борба против школског неуспеха одвија у две етапе: у првој се идентификују и проучавају фактори који узрокују неуспех, а у другој етапи организује се и спроводи активност која има за циљ да сузбије деловање идентификованих узрока. Обе етапе налазе се у међусобној интеракцији, повезане су и представљају скуп методичко-дидактичких активности намењених унапређивању наставне праксе, реформе образовања и сузбијања неуспеха ученика.

Истраживање сузбијања школског неуспеха веома је корисно за педагошку праксу и јавност, али га прате бројне потешкоће. Да ли ће истраживања бити успешна зависиће пре свега од напора истраживача да обезбеди потребне услове, да употреби адекватну методу, да успешно спроведе ток и процедуру истраживања, од спремности да се избори са тешкоћама које прате свако истраживање у овој области, а које су условљене сложености самог проблема и другим особеностима. Свака метода и техника употребљена у истраживањима проблема школског неуспеха омогућава нам да се приближимо истини, али никада, без обзира на то коју методу користили, потпуно је не сазнајемо, што важи за сва сазнања. Круг истраживања школског неуспеха увек је отворен за нове предлоге, савремену методологију и модерна проучавања.

Такође, на основу анализиране литературе у овом раду можемо констативати да постоје три главна узрока неуспеха који се јављају у школи од стране наставника, а то су: методичке грешке које наставник допушта на часу, недовољно наставничко познавање ученика, одсуство сталне бриге у школи о slabим ученицима. Статистика показује да је проблем неуспеха ученика и данас присутан у васпитно-образовној пракси, а вероватно услед тога што је његово сагледавање најчешће свођено само на констатовање његовог постојања и на прихватање овог проблема као појаве која, углавном, произлази из недовољног рада ученика, па је и његово решавање препуштено појединачном деловању, или се своди на вршење већег притиска на ученике, или на слабљење дотадашњег критеријума оцењивања. Чињенице о његовој сталној присутности, скоро у истим сразмерама, упућују на закључак да би школски неуспех, у циљу успешнијег решавања него што је то било до сада, требало сагледати свестраније, у конкретним ситуацијама, а на упознатим узроцима његовог појављивања процењивати које би конкретне мере могле најбоље доприносити његовом ублажавању.

Како прићи проблему проучавања узрока школског неуспеха? Постојећа истраживања школског неуспеха разликују се према теоријским концепцијама, из којих онда проистичу различите класификације узрока неуспеха, различите методе идентификације slabих ученика, различите мере за сузбијање школског неуспеха и различити модели предупредивања неуспеха.

Метода

За ученике који не постижу задовољавајуће резултате у школи неопходно је организовати помоћ у редовној настави и ван ње како би успели да савладају тешкоће на које наилазе приликом усвајања градива и на тај начин постигну бољи

успех. Проблем школског неуспеха разматрамо из две перспективе: из перспективе наставника који школски неуспех третирају као проблем настао деловањем узрока који лежи у самом ученику и из перспективе ученика који сматрају да су узроци неуспеха у организацији наставе и односима у школи.

У истраживању је коришћена техника анкетирања, тако што је анкетом испитано мишљење наставника и ученика према различитим облицима предупређивања школског неуспеха. За ову прилику конструисан је Упитник за наставнике (УпН) и Упитник за ученике (УпУ).

За избор ученика који ће ући у овај модел истраживања неопходна нам је била помоћ педагога и психолога у школама који су омогућили увид у постојећу документацију о неуспешним ученицима. Пошто је немогуће истраживање обавити у једној школи, узето је осам основних школа које представљају намерни узорак, а избор ученика у њима представља систематски и репрезентативни узорак сачињен на основу школске документације и ученичких досијеа. У истраживању ће учествовати ученици основних школа са територије Ниша.

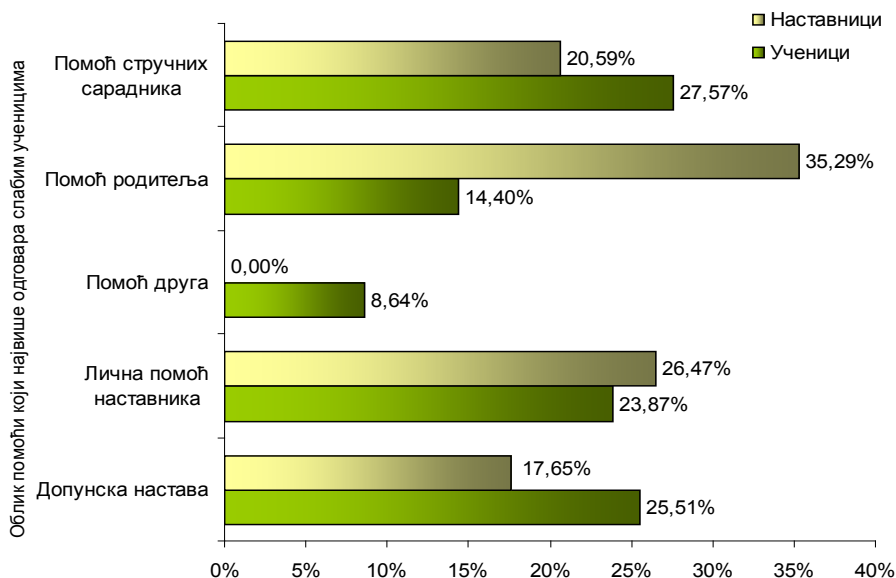
Структура узорка по полу ученика је следећа: 152 дечака (62,55%) и 91 девојчица (37,45%). Разредну структуру испитаника ученика чине 111 ученика (45,68%) петог разреда и 132 ученика (54,32%) седмог разреда.

У истраживању ће учествовати и наставници наставних предмета у овим школама. Избор наставника у оквиру појединих школа има карактеристике случајног узорка. Структура узорка наставника по полу је следећа: 29 испитаника мушког пола (42,65%) и 39 испитаника женског пола (57,35%). Структура наставника према дужини радног стажа је следећа: до 10 година радног стажа обухваћено је 15 испитаника (22,06%), од 10 до 20 година радног стажа обухваћено је 40 испитаника (58,82%) и преко 20 година радног стажа обухваћено је 13 испитаника (19,12%).

Анализа и интерпретација резултата

Табела 1. Облик помоћи неуспешним ученицима

Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима	Наставници		Ученици	
Допунска настава	12	17,65%	62	25,51%
Лична помоћ наставника	18	26,47%	58	23,87%
Помоћ друга	0	0,00%	21	8,64%
Помоћ родитеља	24	35,29%	35	14,40%
Помоћ стручних сарадника	14	20,59%	67	27,57%
Укупно	68	100,00%	243	100,00%



Графикон 1. Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима

Табела контингенције 5×2 дала је статистички значајну разлику између наставника и ученика у одговорима на ово питање. Израчунати $\chi^2=20,624$ са граничним хи квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободе $\Delta f=4$ и на жељеним нивоима значајности 0,05 и 0,01 потврђују ову тврдњу $p<0,01$. Коефицијент корелације $C=0,249$ указује на слабу повезаност, мада је и он статистички значајан. Наставници су се највише опредељивали за помоћ родитеља slabим ученицима (35,29%), своју помоћ (26,47%), потом стручних сарадника (20,59%), а тек онда за допунску наставу (17,65%), док помоћ друга ниједан наставник није навео. Интересанто је запазити да се наставници пре опредељују за своју личну помоћ, вероватно на редовној настави, него за допунску наставу. Код ученика је, сасвим интересантно, на првом месту помоћ стручних сарадника (27,57%), па тек онда (мада веома блиске учесталости) допунска настава (25,51%) и лична помоћ наставника (26,47%), док су остале две могућности ређе навођене.

Табела 2. Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима у односу на пол

Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима	Наставници		Ученици	
	Мушки пол	Женски пол	Мушки пол	Женски пол
Допунска настава	6 20,69%	6 15,38%	43 28,29%	19 20,88%
Лична помоћ наставника	5 17,24%	13 33,33%	33 21,71%	25 27,47%
Помоћ друга	0 0,00%	0 0,00%	13 8,55%	8 8,79%
Помоћ родитеља	12 41,38%	12 30,77%	24 15,79%	11 12,09%
Помоћ стручних сарадника	6 20,69%	8 20,51%	39 25,66%	28 30,77%
Укупно	29 100,00%	39 100,00%	152 100,00%	91 100,00%

наставници: ($\chi^2=2,423$, $p=0,486$, $\Delta f=3$, $C=0,185$)ученици: ($\chi^2=3,101$, $p=0,541$, $\Delta f=4$, $C=0,112$)

Израчунати $\chi^2=2,423$ са граничним хи квадрат вредностима 7,815 и 11,341 за одговарајући степен слободе $\Delta f=3$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 није статистички значајан $p=0,486$, што значи да не постоји статистички значајна разлика између облика помоћи који одговара слабим ученицима у односу на пол наставника. Коефицијент корелације $C=0,185$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију. Израчунати $\chi^2=3,101$ са граничним хи квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободе $\Delta f=4$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 није статистички значајан $p=0,541$, што значи да не постоји статистички значајна разлика између пружања помоћи слабим ученицима у односу на пол ученика. Коефицијент корелације $C=0,112$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

Потребно је напоменути да наставници више фаворизују помоћ родитеља (41,38%), док су наставнице фаворизовале личну помоћ предметних наставника. Ученицима највише одговара облик допунске наставе (28,29%), а ученицама помоћ стручних сарадника (30,77%). У укупном узорку наставника нема опредељења за међусобно пружање помоћи међу ученицима (помоћ друга), док је помоћ друга међу ученицима заокружило 8,55% и 8,79% међу ученицама. Очигледно да је сваки од поменутих облика помоћи ученицима који су неуспешни од велике користе без обзира на то да ли је реч о допунској настави, личној помоћи наставника, међусобној помоћи међу ученицима, помоћи родитеља или стручних сарадника.

Табела 3. Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима у односу на дужину радног стажа наставника и разред који ученици похађају

Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима	Радни стаж наставника (год.)			Разред који похађају ученици	
	до 10 год.	10 до 20	преко 20	5. разред	7. разред
Допунска настава	4 26,67%	8 20,00%	0 0,00%	27 24,32%	35 26,52%
Лична помоћ наставника	2 13,33%	15 37,50%	1 7,69%	24 21,62%	34 25,76%
Помоћ друга	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	20 18,02%	1 0,76%
Помоћ родитеља	5 33,33%	11 27,50%	8 61,54%	14 12,61%	21 15,91%
Помоћ стручних сарадника	4 26,67%	6 15,00%	4 30,77%	26 23,42%	41 31,06%
Укупно	15 100,00%	40 100,00%	13 100,00%	111 100,00%	132 100,00%

наставници: ($\chi^2=12,431$, $p=0,052$, $\Delta f=6$, $C=0,393$)

ученици: ($\chi^2=23,063$, $p<0,001$, $\Delta f=4$, $C=0,294$)

Израчунати $\chi^2=12,431$ са граничним хи квадрат вредностима 12,592 и 16,812 за одговарајући степен слободe $\Delta f=6$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 статистички је значајан $p=0,052$.

Дужина радног стажа наставника показала је готово статистички значајан утицај на одговоре на ово питање, са високим коефицијентом контингенције. Потребно је уочити да наставници са преко 20 година радног стажа помоћ у преко 60% случајева очекују од родитеља, дупло мање од стручних сарадника, а само један наставник у први план ставља своју помоћ као одлучујућу, док се за допунску наставу није одлучио ни један испитаник ове подгрупе. Код наставника до 10 година радног стажа у просвети одговори су готово равномерно расподељени, с тим што је опет најмање њих ставило своју помоћ у први план (7,69%). У групи са 10 до 20 година радног стажа доминира лична помоћ наставника (37,50), а следи помоћ родитеља (27,50%), допунска настава (20,00%), па тек онда помоћ стручних сарадника (15,00%).

Израчунати $\chi^2=23,063$ са граничним хи квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободe $\Delta f=4$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 статистички је значајан $p<0,001$.

Код ученика постоји висока статистички значајна разлика у одговорима на ово питање између петог и седмог разреда. Ученици седмог разреда се у готово трећини случајева опредељују за помоћ стручних сарадника (31,06%). Следе допунска настава (26,52%) и лична помоћ наставника (25,76%), које би, ако се укупно гледа, биле најзначајније. Ово последње важи и за ученике петог разреда, где је допунска настава најзначајнија (24,32%), али готово идентичан број одговора добили су и стручни сарадници (23,42%), као и лична помоћ наставника (21,62%).

Овако статистички високу значајну разлику између разреда формирао је значајно већи проценат изјашњавања ученика петог разреда да је помоћ друга најзначајнија, док је у седмом разреду само један ученик дао то мишљење. Ово је вероватно последица чињенице да су ученици петог разреда још везанији за своје другове из почетна четири разреда, него за своје нове наставнике, и да нису успоставили квалитетан однос поверења и сигурности у односу на њих.

Табела 4. Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима у односу на степен стручне спреме наставника и родитеља ученика

Облик помоћи који највише одговара неуспешним ученицима	Школска спрема наставника		Школска спрема родитеља ученика			
	ВШС	ВСС	ОШ и СС	ВШС	ВСС	
Допунска настава	4 22,22%	8 16,00%	20 26,32%	27 23,89%	15 27,78%	
Лична помоћ наставника	4 22,22%	14 28,00%	23 30,26%	23 20,35%	12 22,22%	
Помоћ друга	0 0,00%	0 0,00%	11 14,47%	9 7,96%	1 1,85%	
Помоћ родитеља	6 33,33%	18 36,00%	6 7,89%	21 18,58%	8 14,81%	
Помоћ стручних сарадника	4 22,22%	10 20,00%	16 21,05%	33 29,20%	18 33,33%	
Укупно	18 100,00%	50 100,00%	76 100,00%	113 100,00%	54 100,00%	

наставници: ($\chi^2=0,516$, $p=0,915$, $\Delta f=3$, $C=0,087$)

ученици: ($\chi^2=13,667$, $p=0,091$, $\Delta f=8$, $C=0,231$)

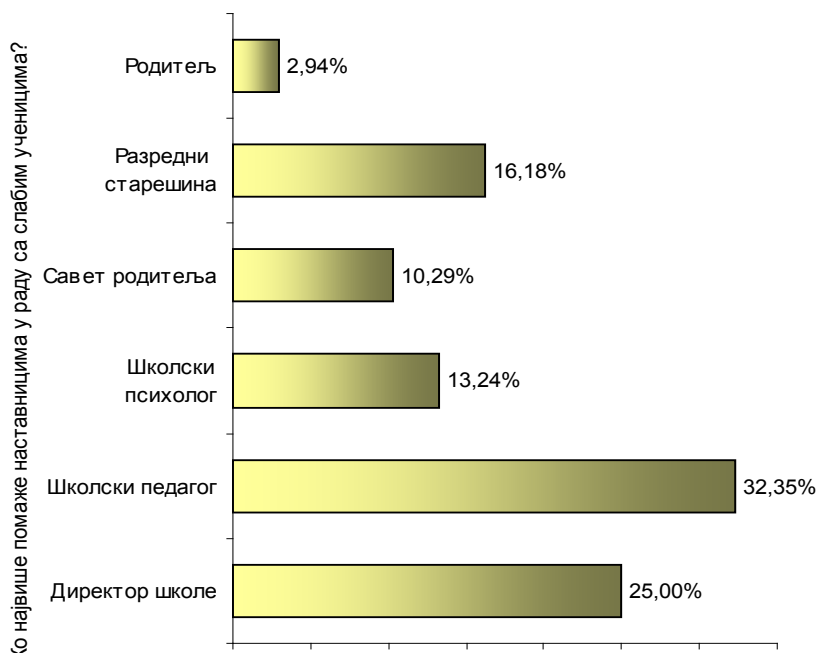
Израчунати $\chi^2=0,516$ са граничним хи квадрат вредностима 7,815 и 11,341 за одговарајући степен слободе $\Delta f=3$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 није статистички значајан $p=0,915$, што значи да не постоји статистички значајна разлика између облика помоћи који одговара слабим ученицима у односу на степен стручне спреме наставника. Коефицијент корелације $C=0,087$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

Израчунати $\chi^2=13,667$ са граничним хи квадрат вредностима 15,507 и 20,090 за одговарајући степен слободе $\Delta f=8$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 није статистички значајан $p=0,091$, што значи да не постоји статистички значајна разлика између пружања помоћи слабим ученицима у односу на степен стручне спреме родитеља ученика. Коефицијент корелације $C=0,231$ указује на слабу повезаност, а ниску корелацију.

Степен стручне спреме наставника није утицао на одговоре на ово питање, а слична ситуација је и код ученика.

Табела 5. Помоћ наставницима у раду са неуспешним ученицима

Ко највише помаже наставницима у раду са неуспешним ученицима?	Наставници
Директор школе	17 25,00%
Школски педагог	22 32,35%
Школски психолог	9 13,24%
Савет родитеља	7 10,29%
Разредни старешина	11 16,18%
Родитељ	2 2,94%
Укупно	68 11,76%



Графикон 2. Ко највише помаже наставницима у раду са неуспешним ученицима?

Највећу помоћ у раду са неуспешним ученицима наставници добијају од школског педагога (32,35%). Иза њега следи директор школе (25,00%), па тек онда разредни старешина (16,18%). Директна сарадња са родитељима ученика је симболична (2,94%), као и Савет родитеља (10,29%), што говори да је ту потреб-

но тражити простор за помоћ слабир ученицима. Све ово је допринело да је група нехомогена по овом критеријуму уз велику статистичку значајност ($\chi^2=22,706$, $p<0,001$, $\Delta f=5$). Оно што највише привлачи пажњу у раду са неуспешним ученицима јесте помоћ директора школе, што представља велики помак за проблем неуспешности код ученика.

Табела 6. Ко највише помаже наставницима у раду са неуспешним ученицима у односу на пол наставника?

Ко највише помаже наставницима у раду са неуспешним ученицима?	Наставници			
	Мушки пол		Женски пол	
Директор школе	9	31,03%	8	20,51%
Школски педагог	8	27,59%	14	35,90%
Школски психолог	5	17,24%	4	10,26%
Савет родитеља	4	13,79%	3	7,69%
Разредни старешина	3	10,34%	8	20,51%
Родитељ	0	0,00%	2	5,13%
Укупно	29	100,00%	39	100,00%

$$\chi^2=4,856, p=0,434, \Delta f=5, C=0,258$$

Нису установљене статистички значајне разлике у одговорима на ово питање. Потребно је запазити податак да наставнице чешће сарађују са школским педагогом (35,90%), као и са разредним старешином (20,51%), док наставници сарадњу остварују са директором школе пре свега (31,03%).

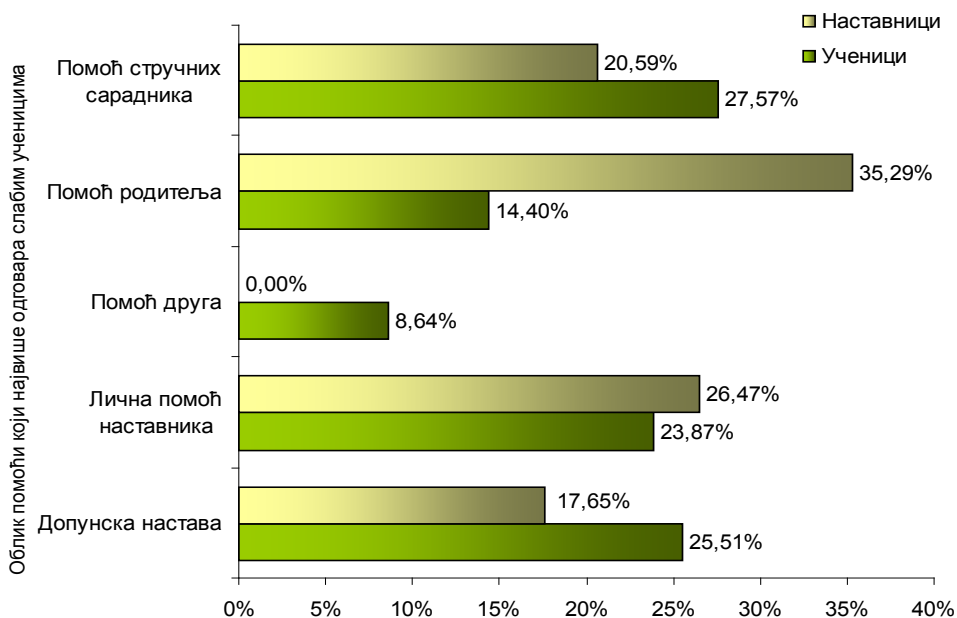
Табела 7. Ко највише помаже наставницима у раду са неуспешним ученицима у односу на дужину радног стажа наставника?

Ко највише помаже наставницима у раду са неуспешним ученицима?	Радни стаж наставника (год.)					
	до 10 год.		10 до 20		преко 20	
Директор школе	4	26,67%	8	20,00%	5	38,46%
Школски педагог	6	40,00%	11	27,50%	5	38,46%
Школски психолог	2	13,33%	6	15,00%	1	7,69%
Савет родитеља	2	13,33%	5	12,50%	0	0,00%
Разредни старешина	1	6,67%	8	20,00%	2	15,38%
Родитељ	0	0,00%	2	5,00%	0	0,00%
Укупно	15	100,00%	40	100,00%	13	100,00%

$$\chi^2=6,734, p=0,750, \Delta f=10, C=0,300$$

Није утврђена статистички значајна разлика по овом питању у односу на дужину радног стажа. У све три подгрупе најчешћа је сарадња са школским педагогом, а наставници са преко 20 година радног стажа у истом проценту сарађују и са директором школе.

Организација и похађање допунске наставе



Графикон 3. Организација / похађање допунске наставе

На основу података из табеле контингенције 2×2 добијена је статистички значајна разлика између наставника и ученика у одговорима на ово питање ($\chi^2=9,738$, $p<0,01$, $\Delta f=1$, $C=0,174$). Готово 70% наставника је организовало допунску наставу (статистички значајна већина $p<0,05$), али ју је похађало само нешто мање од половине испитиваних слабих ученика (47,74%). Ово указује на спремност наставника да је организују, али о недовољној заинтересованости ученика.

Табела 8. Организација / похађање допунске наставе
у односу на дужину радног стажа наставника и разред који ученици похађају

Да ли сте организовали / похађали допунску наставу?	Радни стаж наставника (год.)			Разред који похађају ученици	
	до 10 год.	10 до 20	преко 20	5. разред	7. разред
Да	9 60,00%	28 70,00%	10 76,92%	60 54,05%	56 42,42%
Не	6 40,00%	12 30,00%	3 23,08%	51 45,95%	76 57,58%
Укупно	15 100,00%	40 100,00%	13 100,00%	111 100,00%	132 100,00%

наставници: ($\chi^2=0,970$, $p=0,616$, $\Delta f=2$, $C=0,119$)

ученици: ($\chi^2=3,269$, $p=0,071$, $\Delta f=1$, $C=0,115$)

Израчунати $\chi^2=0,970$ са граничним хи квадрат вредностима 5,991 и 9,210 за одговарајући степен слободе $\Delta f=2$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 није статистички значајан $p=0,616$, што значи да дужина радног стажа наставника није статистички значајно утицала на одговоре наставника. Коефицијент корелације $C=0,119$ показује врло слабу корелацију. Ипак, са растом година радног стажа запажа се благи пораст процента наставника који је организују.

Израчунати $\chi^2=3,269$ са граничним хи квадрат вредностима 3,841 и 6,635 за одговарајући степен слободе $\Delta f=1$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 није статистички значајан $p=0,071$ што значи да нема статистички значајне разлике између похађања допунске наставе и разреда који ученици похађају. Коефицијент корелације $C=0,115$ показује врло слабу корелацију. Мада није установљена статистички значајна разлика, очигледно да ученици петог разреда значајније присуствују допунској настави (54,05%).

Табела 9. Организација / похађање допунске наставе
у односу на степен стручне спреме наставника и родитеља ученика

Да ли сте организовали / похађали допунску наставу?	Школска спрема наставника		Школска спрема родитеља ученика		
	ВШС	ВСС	ОШ и СС	ВШС	ВСС
Да	13 72,22%	34 68,00%	45 59,21%	46 40,71%	25 46,30%
Не	5 27,78%	16 32,00%	31 40,79%	67 59,29%	29 53,70%
Укупно	18 100,00%	50 100,00%	76 100,00%	113 100,00%	54 100,00%

наставници: ($\chi^2=0,111$, $p=0,740$, $\Delta f=1$, $C=0,040$)

ученици: ($\chi^2=6,293$, $p<0,05$, $\Delta f=2$, $C=0,159$)

Израчунати $\chi^2=0,111$ са граничним хи квадрат вредностима 3,841 и 6,635 за одговарајући степен слободе $\Delta f=1$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 није статистички значајан $p=0,740$, што значи да нема статистички значајне разлике између организације допунске наставе у односу на степен стручне спреме на-

ставника. Коефицијент корелације $C=0,040$ показује врло слабу корелацију. Степен стручне спреме наставника није утицао на одговоре на ово питање.

Израчунати $\chi^2=6,293$ са граничним хи квадрат вредностима 5,991 и 9,210 за одговарајући степен слободе $\Delta f=2$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 статистички је значајан ($p<0,05$). На ово свакако утиче највећи проценат ученика који похађа допунску наставу, а чији су родитељи нижег степена образовања (59,21%). Без обзира на то што би се могло очекивати да је најмање похађају ученици чији родитељи имају највиши степен образовања, то је ипак забележено код ученика чији су родитељи са вишом стручном спремом (59,29%).

Закључак

Помоћ ученицима који из било којих разлога не успевају да у редовној настави потпуно овладају наставним садржајима појединих предмета од велике је користи. За потребе овог истраживања испитивали смо облике помоћи неуспешним ученицима. Посебан нагласак ставили смо на организацију и похађање допунске наставе која представља посебан облик образовног рада са ученицима који имају тешкоће у савладавању градива.

Приликом анализирања одговора ученика и наставника установили смо следеће чињенице:

1. Наставници сматрају да је помоћ родитеља слабим ученицима незамењива у односу на било коју врсту помоћи. Кућна атмосфера, разговори и међусобно разумевање у породици у великој мери помаже предупредивању неуспеха. После родитељске помоћи наставници нуде сопствену помоћ, потом стручних сарадника, затим организују допунску наставу, док помоћ друга ниједан од наставника није навео. Интересанто је запазити да се наставници пре опредељују за своју личну помоћ, вероватно на редовној настави, него за допунску наставу. Код ученика је, интересантно, на првом месту помоћ стручних сарадника, па тек онда, мада веома блиске учесталости, допунска настава и лична помоћ наставника. Претпостављамо да се за помоћ стручних сарадника определила већина ученика због атмосфере затвореног типа.

Ученици седмог разреда се у готово трећини случајева опредељују за помоћ стручних сарадника, затим за допунску наставу, личну помоћ наставника које би, ако се укупно гледа биле најзначајније. За ученике петог разреда допунска настава је најзначајнији облик пружања помоћи, затим помоћ стручних сарадника и на крају лична помоћ наставника. Овако статистички високу значајну разлику ($p<0,001$) између разреда формирао је значајно већи проценат изјашњавања ученика петог разреда да је помоћ друга најзначајнија, док је у седмом разреду само један ученик дао то мишљење. Ово је вероватно последица чињенице да су ученици петог разреда још везанији за своје другове из прва четири разреда него за своје нове наставнике и да нису успоставили квалитетан однос поверења и сигурности у односу на њих.

Ваља учити да се ученици са врло добрим успехом у дупло мањем проценту ослањају на помоћ стручних сарадника у односу на ученике са довољним и добрим успехом. С друге стране, запажа се да довољни ученици највише цене допунску наставу као облик помоћи. Личну помоћ наставника највише цене ученици са недовољним успехом на крају претходне школске године (готово у 40% случајева).

Дужина радног стажа наставника је показала готово статистички значајан утицај у односу на облик помоћи који одговара slabим ученицима. Треба учити да наставници са преко 20 година радног стажа помоћ у преко 60% случајева очекују од родитеља, дупло мање од стручних сарадника, а само један наставник у први план ставља своју помоћ као одлучујућу, док се за допунску наставу није одлучио ниједан испитаник ове подгрупе.

2. Највећу помоћ у раду са slabим ученицима наставници добијају од школског педагога, затим од директора школе, па тек онда помоћ добијају од разредних старешина. Директна сарадња са родитељима ученика је симболична (око 3% испитаних), као и са Саветом родитеља, што говори да је ту могуће тражити простор за помоћ slabим ученицима. Све ово је допринело да је група нехомогена по овом критеријуму уз велику статистичку значајност $p < 0,001$. Оно што највише привлачи пажњу у раду са неуспешним ученицима јесте помоћ директора школе, што представља велики помак за интересовање проблема неуспешности код ученика. Основна сврха сарадње у процесу васпитања јесте решавање већ насталих проблема, зато можемо констатовати да су наведени облици помоћи наставницима у раду са неуспешним ученицима заступљени и у пракси.

3. Ако групишемо одговоре наставника да допунска настава није користила ученицима који су је похађали и да је користила малом броју ученика, и посматрамо их као негативан одговор онда би добили изузетно високу и значајну статистичку разлику између наставника и ученика ($p < 0,001$, $C = 0,478$). Она показује да је велика већина наставника (готово 90%) изузетно скептична по питању корисности допунске наставе ученицима који је похађају, док готово 70% ученика сматра да је похађање допунске наставе веома корисно.

Код ученика је утврђена статистички значајна разлика ($p < 0,05$). Наиме 75% дечака који су похађали допунску наставу сматра да им је она користила, док је код девојчица забележено само код готово 57%, а такође уочава се да ученици са најбољим општим успехом (врло добрим) у 90% случајева сматрају да им је допунска настава користила, док је код свих осталих тај % око 60.

Веома је важно да допунску наставу похађају сви ученици којима је овај облик помоћи заиста потребан, што у пракси није случај. С обзиром на услове рада у школама, допунска настава је облик помоћи slabим ученицима који се често може применити.

На основу презентованих чињеница можемо закључити да је сваки од поменутих облика помоћи неуспешним ученицима од велике користе без обзира на то да ли је реч о допунској настави, личној помоћи наставника, међусобној помоћи међу ученицима, помоћи родитеља или стручних сарадника.

Добијени резултати су нам помогли да потврдимо постављену хипотезу по којој је начин пружања помоћи ученицима који не успевају узрок неуспешности. Координација свих понуђених облика сарадње са ученицима битан је услов сузбијања неуспеха у школи. Требало би напоменути да су добијени резултати о облицима помоћи неуспешним ученицима као узрока неуспеха у великој мери сагласни са резултатима добијеним у сродним истраживањима (Марковац, 1973; Крнета, Поткоњак и Ђорђевић 1973; Шарановић-Божановић, 1980; Коцић, 1988; Коцић, 1989).

Литература

- Billing, S. H, Waterman, A. S. (2003): *Studying Service-Learning*, Innovations in Education Reasearch Methodology, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Glasser, W. (1969): *Schools without failure*, Perennial Library, Harper & Row, Publishers New York-London.
- Karweit, N. L. (2004): „Effects of preschool programs on early school success“, in R. E. Slavin, N. L. Karweit, & B. A. Wasik (Eds.), *Preventing early school failure: Research on effective strategies*, Allyn & Bacon, Boston.
- Марковац, Ј. (1978): *Неуспех у настави математике од 1. разреда основне школе – узроци и сузбијање*, Школска књига, Загреб.
- Shelley, H. B. (2003): *Studying Service Learning*, Lawrence erlbaum associates, New Jersey.
- Wallace, B. & Graves, W. (1995): *Poisoned apple-the bell-curve crisis and how our schools create mediocrity and failure*, St. Martin's Press, New York.
- William G. (1994): *The Quality School Teacher*, Harper Colins, New York.
- Woolfolk, A. (2004): *Educational psychology*, Ninth Edition, The Ohio State University, Boston-New York.

Jelena Maksimović, M. A., Niš

DIFFERENT FORMS OF PREVENTING SCHOOL FAILURE

Summary

The paper analysis different forms of preventing pupils' school failure, the teachers' suggestions to overcome major difficulties in teaching procedure with poor pupils' performance, the most adequate forms of providing assistance for pupils in need as well as the benefits of additional teaching activity. The organisation and benefits of additional teaching activity have been investigated as a form of providing assistance for pupils in need. These pupils require additional help during regular and extra classes

in order to overcome difficulties and gain better knowledge. Both teachers and pupils' attitudes and reflections on preventing school failure have been analyzed in order to overcome organizational problems of providing assistance for pupils with insufficient school results. According to pupils and teachers' reflections the paper analysis whether the forms of most efficient help have been always used in practice.

Key words: causes of school failure, forms of preventing school failure, teacher, extra classes

М-р Елена Максимович, Ниш

РАЗНЫЕ ФОРМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ШКОЛЕ

Резюме

В настоящей исследовании мы будем анализировать виды помощи неуспевающим ученикам, то что учителя предпринимают чтобы устранить затруднения в процессе обучения, в работе с неуспевающими учениками, кто помогает учителям в работе с такими учениками, какие виды помощи им самые подходящие и какая польза от дополнительных занятий. Отдельно анализируется организация дополнительных занятий как формы помощи неуспевающим ученикам и пользы от неё. Для таких учеников нужно организовать помощь и в регулярном процессе обучения и вне его, чтобы ученики могли преодолеть затруднения, с которыми встречаются в процессе усвоения знаний и достигнуть лучшего успеха. С целью рассмотрения проблемы неуспеваемости в целом мы анализировали и мнения и предложения учителей и учеников о разных формах преодоления неуспеваемости. На основании мнений учеников мы провели анализ того, применяются ли на практике самые эффективные формы помощи.

Опорные слова: причины неуспеваемости в школе, формы предупреждения неуспеваемости, учитель, дополнительные занятия

Отилиа Велишек-Брашко, педагог-мастер
О. Ш. „Соња Маринковић“
Нови Сад

373.29:159.922.7
UDK 159.922.62-053.4
Прегледни чланак
Примљен: 23. I 2009.
BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 5-6, p. 543-563.

ИДЕНТИФИКАЦИЈА ДЕЦЕ СА ПОТЕНЦИЈАЛНИМ СПЕЦИФИЧНИМ ТЕШКОЋАМА У УЧЕЊУ ПРИЛИКОМ ПРОЦЕНЕ ЗРЕЛОСТИ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Резиме

Благовремено уочавање специфичних тешкоћа у учењу код ученика пружа већу приступачност адекватној помоћи и подршци од стране наставника, родитеља и педагога у савладавању проблема. Деца са тешкоћама у учењу тако стичу могућност за боља постигнућа у школи. Процена дететове зрелости за полазак у школу је одличан моменат да се идентификују потенцијалне тешкоће у учењу, јер најчешћи показатељи и узроци који су наведени могу се уочити пре седме године. Издвојено је шест категорија на основу показатеља: графо-моторика, резултати ТИП-1, емоционална зрелост, проблеми са пажњом и понашањем, развојни проблеми и социјални статус породице, на основу којих су и анализирани и интерпретирани резултати студије случаја.

Кључне речи: студија случаја, тешкоће у учењу, процена зрелости, показатељи, идентификација

У сваком одељењу има деце са тешкоћама у учењу. Често је то проблем недостатка пажње или мотивације за учење, специфичне тешкоће са учењем, проблем емотивне природе, поремећај понашања, тешкоће у развоју језичких вештина, проблем моторике и координације, смањене интелектуалне способности, лоше радне навике, тешкоће са организацијом својих обавеза...

Тешкоће са учењем су врло широк и комплексан појам и зато је и његово одређење широко и сложено. Педагошко-психолошко дефинисање тешкоћа са учењем (Вичек, 2007) обухвата све сметње, потешкоће и поремећаје који настају у току процеса учења и манифестују се као последица, у виду слабог напредовања у савладавању наставног садржаја.

Према подацима које наводи Ева Мартон-Девењи (Marton-Dévényi Éva, 2003) постоје бројни узроци тешкоћа у учењу, али показатељи који се најчешће

јављају и поклапају код специфичних тешкоћа са учењем, односно код дислексције, дисграфије, дискалкулије, поремећаја пажње (ADD) и код синдрома хиперактивности (ADHA) када, поред поремећаја пажње, постоји импулсивност и моторичка хиперактивност. Показатељи који су најчешћи и који се поклапају код наведених специфичних тешкоћа су: проблеми током трудноће, порођаја или здравствени проблеми у раном детињству, слабе језичке способности, тешкоће са изражавањем, оскудан речник, неправилан говор, промене понашања, слаба мотивација, психосоматске сметње, избегавање обавеза, социолошки проблеми, развојни проблеми моторике и координације покрета, сметње у развоју диференцијације (латерализације), лоша просторна и временска организација (лево-десно, јуче-сутра), проблеми са равнотежом, неорганизованост, породични проблеми итд.

НАЦРТ ИСТРАЖИВАЊА

У проучавању тематике *тешкоће у учењу* основно полазиште је разумевање и појашњавање проблема деце са тешкоћама у учењу, као педагошке појаве, што је и основа нове, **интерпретативне парадигме**. Тешкоће деце са проблемима у учењу не можемо посматрати парцијално (нпр. дете не зна да чита) него се оне морају сагледати у целини, морају се сазнати узроци тешкоћа, сагледати фактори који утичу, открити могућности пружања помоћи; зато се ова студија заснива на **холистичком приступу**. Сврха ове студије је да се анализом података помогне сваком детету понаособ, како би оно постигло што бољи успех у школским обавезама, као и њиховим родитељима и наставницима у раду са таквом децом, што је карактеристика **идиографског приступа**.

Истраживање је дескриптивна **студија случаја** и предиктивна. Студија је **дескриптивна** с обзиром на: опис случајева деце са тешкоћама у учењу, подручја учења у којима имају тешкоће, како се оне манифестују, интерпретацију узрока и показатеља појединих тешкоћа са учењем у контексту процењивања зрелости за полазак у школу у нашем систему школовања и вредновања свих значајних компонената, односно показатеља везаних за постављене претпоставке. Имајући у виду изведене чињенице случајева, већ приликом процене зрелости за полазак у школу, које се примењују за предвиђање која деца имају потенцијалне тешкоће у учењу и понашању пре поласка у школу, студија случаја има и **предиктивну** улогу, јер су резултати овакве врсте истраживања корисни за терапеутске педагошке сврхе, како би се предузеле активности и израдили модели стратегије превентивног рада. Истраживање је прошло кроз неколико фаза, па би се студија могла дефинисати и као **лонгитудинална**, али ретроактивно, јер су извори података досијеи ученика који имају тешкоће према запажањима педагога, психолога, наставника и родитеља у периоду рада са њима од I до IV разреда тј. приликом индивидуалног пружања помоћи у учењу и подаци приликом процене зрелости за полазак у школу.

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Ова студија случаја усредсређена је на проучавање групе ученика са тешкоћама у учењу и праћењу предвиђеног наставног плана и програма на подручју писања, читања, рачунања, затим на проблеме са пажњом и понашањем у току похађања основне школе, а базирана је на анализи података о наведеним ученицима од првог корака у школи, односно од процене зрелости за полазак у школу ретро-активно, како би се уочило постојање показатеља већ приликом тестирања.

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Да ли се могу идентификовати деца са потенцијалним специфичним тешкоћама у учењу приликом процене зрелости за полазак у школу?

ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Идентификовање деце са потенцијалним специфичним тешкоћама у учењу анализом појединачних досијеа ученика који имају тешкоће у учењу и њихове педагошко-психолошке документације о процени зрелости за полазак у школу, како би се уочили најчешћи узроци и показатељи тешкоћа са учењем већ приликом уписа у основну школу, те разрада стратегије превентивног рада педагога са њима.

ЗАДАЦИ

- Уочити показатеље проблема са моторичким развојем и координацијом покрета деце приликом процене зрелости за полазак у школу.
- Анализирати резултате ТИП-1 приликом процене зрелости деце за полазак у школу.
- Проценити емоционалну зрелост деце приликом процене зрелости за полазак у школу.
- Уочити запажања поремећаја пажње и проблеме понашања деце приликом процене зрелости за полазак у школу.
- Сазнати за развојне проблеме деце на основу интервјуа са родитељима приликом процене зрелости деце за полазак у школу.
- Проценити социјални статус и породичне односе приликом процене зрелости деце за полазак у школу.

ПРЕТПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

У овој студији с обзиром на бројност постављених задатака претпоставке су постављене у виду питања као смернице трагања за одговорима.

– Постоје ли уочљиви показатељи проблема са моторичким развојем и координацијом покрета деце приликом процене зрелости за полазак у школу?

- Да ли резултати ТИП-1 приликом процене зрелости деце за полазак у школу указују на децу са потенцијалним тешкоћама са учењем?
- Да ли је могуће запазити емоционалну незрелост деце приликом процене зрелости за полазак у школу?
- Да ли је могуће запазити поремећаје пажње и проблеме понашања деце приликом процене зрелости за полазак у школу?
- Постоји ли могућност сазнања развојних проблема на основу интервјуа са родитељима приликом процене зрелости деце за полазак у школу?
- Да ли је могуће проценити социјални статус и породичне односе приликом процене зрелости деце за полазак у школу?

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Метод студије је **дескриптиван** јер описује индивидуалне случајеве, подаци се квалитативно и квантитативно обрађују, на основу досијеа о раду са ученицима и на основу досијеа процене деце за полазак у школу. На основу добијених података изведене су категорије на основу којих се тумаче резултати студије и изводе закључци као одговори на постављене претпоставке истраживања, а категорије су:

1. графо-моторичке и моторичке тешкоће код ученика
2. резултати ТПИ-1
3. социо-емоционална зрелост
4. поремећаји понашања и проблеми пажње
5. развојни проблеми
6. социјални статус и породични односи.

ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У студији су коришћени различите технике и инструменти за прикупљање података са циљем располагања што богатијом базом података о ученицима. **Технике** у истраживању су: анализа цртежа, анализа и процена теста графо-моторике, тестирање ТИП-1, посматрање, (само)анкетирање педагога (и психолога), интервјуисање и анализа педагошке/психолошке документације. У складу са техникама истраживања, **инструменти** су: дечји цртеж, тест графо-моторике, тест за испитивање првака (ТИП-1), протокол о запажању рада деце комбинованог типа, упитник за интервју са родитељима комбинованог типа и педагошка/психолошка документација ученика.

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак студије случаја анализираних у II полугодишту школске 2007/08. године чини 10 најкомплетнијих досијеа ученика са специфичним тешкоћама у учењу у О. Ш. „Соња Маринковић“ у Новом Саду. Популација за истраживање је

одабрана с обзиром да сам у наведеној школи школски педагог и да у свакоднев-
ној пракси радим са ученицима који имају тешкоће у учењу.

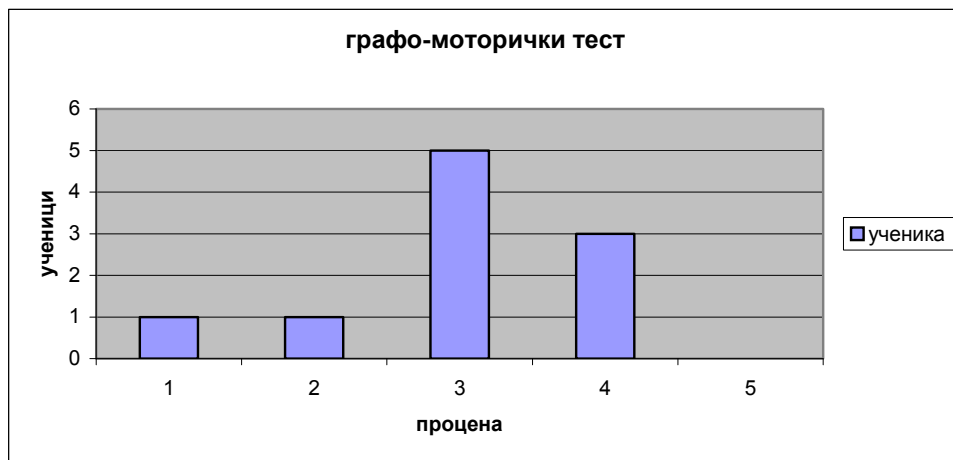
Од 10 деце која чине узорак 1 је девојчица и 9 су дечаки. Сви су ученици
разредне наставе, односно од првог до четвртог разреда, јер су највеће могућ-
ности помоћи у учењу баш у том периоду, с обзиром на узрасне карактеристике.
Од укупног узорка (10) четворо деце је кренуло у школу са 6,5 година (рођени
су у јануару и фебруару и по закону су кренули са претходном генерацијом у
први разред), док су остали рођени од марта до децембра и кренули су са својом
генерацијом у школу.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. КАТЕГОРИЈА - ГРАФО-МОТОРИЧКЕ ТЕШКОЋЕ КОД УЧЕНИКА

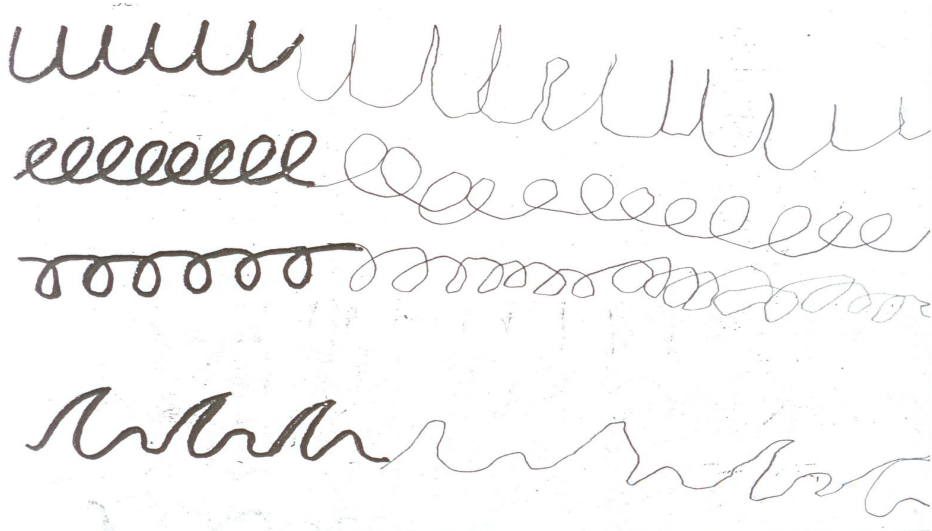
Код свих 10 ученика запажене су тешкоће приликом израде теста графо-
моторике. Нико од њих на скали од 1 до 5 није процењен највишом бројком 5,
већина је процењена бројем 3, три детета бројем 4, има и по једно дете са бројем
1 и 2.

Графички приказ 1.1.



Уочљиво је, према урађеним тестовима, да деца праве крупне и непре-
цизне облике, линије су исцртаване ситним кривудањем, неправилним обликом,
јако утиснутим трагом (што указује да деца имају тешкоће у координацији покре-
та, нарочито фине моторике, односно моторике и координације шаке и прстију и
координацији око – рука), прсти су им недовољно развијени и непрецизни и врло
често покрете праве из лакта, као и то да грчевито држе оловку и јако притискају
приликом писања или цртања.

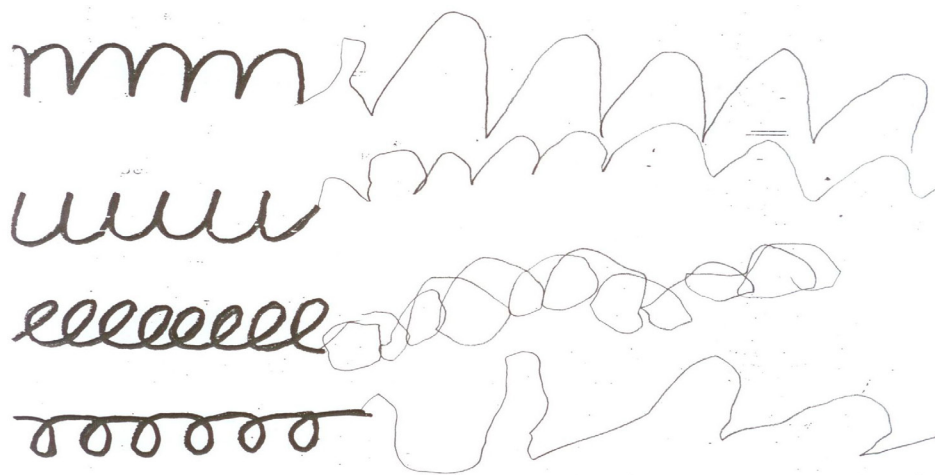
Пример 1.1.



Неки радови су специфични: први редови су урађени скоро беспрекорно, а касније су линије и елементи све ситнији и неправилнијег облика и све је јаче утиснута оловка, што указује на добру координацију fine моторике прстију, али неразрађеност ручног зглоба, и кад им се рука умори, покрети су грчевити, све више стежу оловку при писању или цртању. Често деца са оваквим проблемима „тресу“ руке и шаке када цртају или пишу, јер их боли рука од грча због јаког стискања оловке. Слични су знаци и када је реч о лошој техници држања оловке нпр. целом шаком, са четири прста или слично хватање оловке, што не мора бити показатељ тешкоће на подручју писања, јер истина је да су многи усавршили и специфичну технику држања оловке, али пожељно је покушати држати је правилно када постоји сумња у тешкоће на пољу писања.

Такође је приметно да деца тешко настављају имитирање задате линије или форме, већ изврну неке форме и елементе, те да не умеју да остану у хоризонталној започетој линији, већ им се редови помере према горе или доле, чак се и укрштају. Ове карактеристике указују на неорганизованост радње и проблеме у просторној оријентацији.

Пример 1.2.

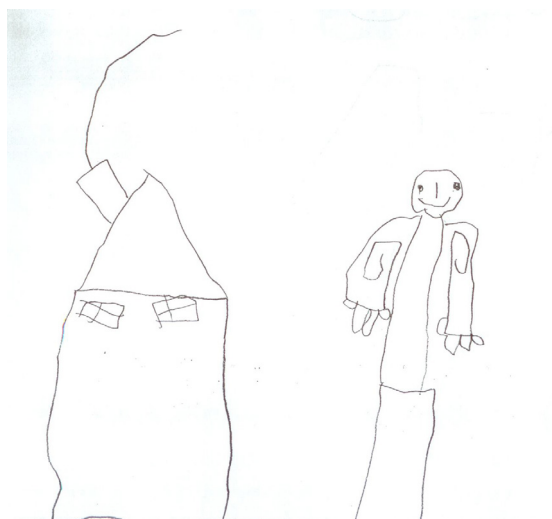


Када се анализирају цртежи људске фигуре деце која су чинила узорак, не у психолошком смислу, већ у смислу технике исцртавања, из аспекта графо-моторичке способности и спретности, уочава се да су цртежи врло сиромашни, једноставни, без детаља, чак недостају и неки делови тела. Линеје су повлачене врло грубо и непрецизно, неправилних облика, као и код теста графо-моторике. Посматрано из овог аспекта тест графо-моторике и израда цртежа су у корелацији.

Пример 1.3.



Пример 1.4.



ПРЕТПОСТАВКА ИСТРАЖИВАЊА

– *Постоје ли уочљиви показатељи проблема са моторичким развојем и координацијом покрета деце приликом процене зрелости за полазак у школу?*

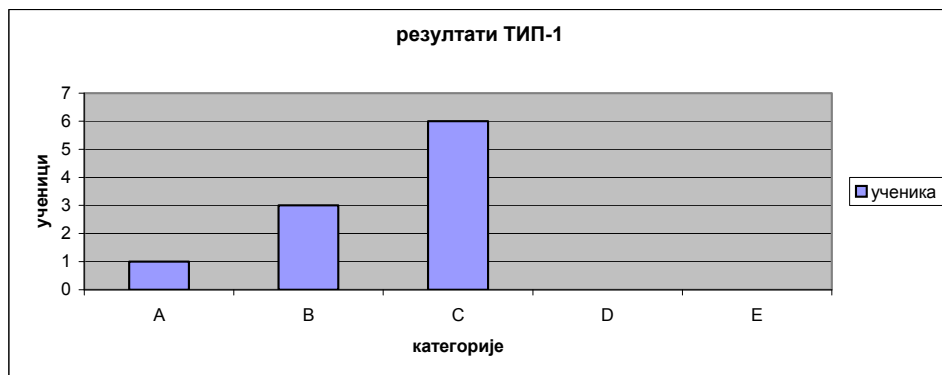
Одговор на постављену претпоставку би био позитиван. Са аспекта графо-моторичке провере могуће је уочити проблеме на овом подручју приликом процене зрелости за полазак у школу и идентификовати дете са потенцијалним проблемима у учењу. Отвара се ново питање које треба проверити: да ли сва деца која имају тешкоће са изразом задатака за графо-моторику имају и тешкоће са учењем!?

2. КАТЕГОРИЈА – РЕЗУЛТАТИ ТЕСТА ЗА ИСПИТИВАЊЕ ПРВАКА(ТИП-1)

Укупан збир бодова остварен на ТИП-1 деце са тешкоћама у учењу, креће се од 36 до 52 (од максимална 62 бода), односно претворено у коефицијенте интелигенције 94-124 IQ, што потврђује да им се интелектуалне способности крећу од просечних до високо изнадпросечних. Само три ученика имају коефицијенте интелигенције испод 100 IQ, док су остали на горњој граници просечних интелектуалних способности. Изнадпросечне интелектуалне способности има један ученик, а један ученик има чак изузетно високе интелектуалне способности. Ниједан ученик са специфичним тешкоћама у учењу нема исподпросечне интелектуалне способности, као ни изразито исподпросечне способности. Према интелектуалним коефицијентима ученици су сврстани у пет категорија:

- А категорија (116 IQ и навише) – изразито изнадпросечне интелектуалне способности
- Б категорија (117-108 IQ) – изнадпросечне интелектуалне способности
- Ц категорија (107-92 IQ) – просечне интелектуалне способности
- Д категорија (91- 80 IQ) – исподпросечне интелектуалне способности
- Е категорија (79 IQ – и мање) – изразито исподпросечне интелектуалне способности

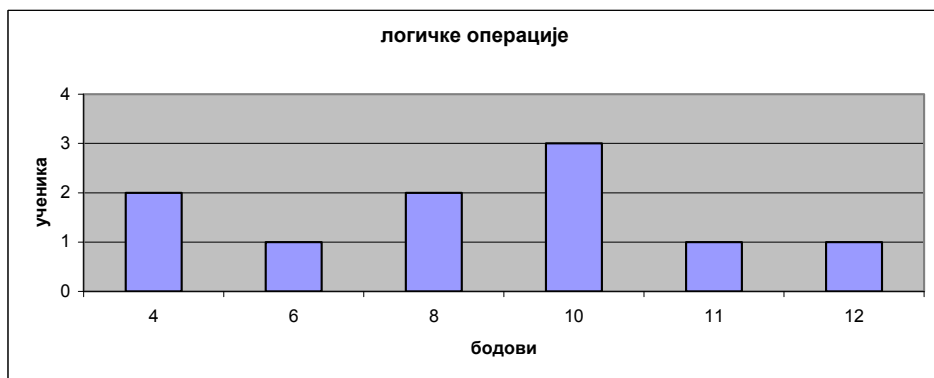
Графички приказ 2.1.



На субтестовима **знања, памћења, перцептивног закључивања, вербалних способности и логичких операција** ТИП-1 резултата могуће је уочити да су на делу теста који проверава **предзнање** деце бодови високи, да је само један ученик постигао 9 бодова од максималних 16, док су остали добили више бодова. Чак је један ученик постигао максималан број бодова. У субтесту **перцептивног закључивања** сви ученици имали су више од пола од укупних 10 бодова и то: два детета имају 6 бодова, а чак седам ученика 9 и 10 бодова. На делу теста за **вербалне способности** ученици су такође остварили доста висока постигнућа, иако нико нема максималних 16 бодова. Резултати се крећу између 10 и 15 бодова, осим једног детета које има 6 бодова.

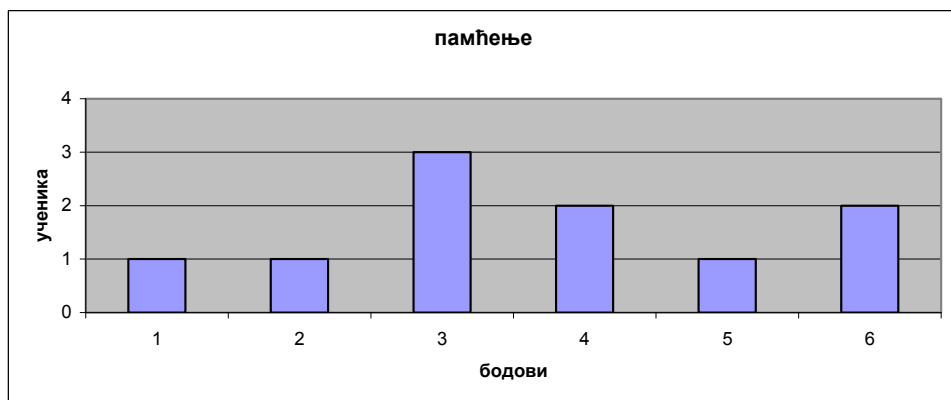
На субтесту **логичке операције** различита су постигнућа деце, од максималних 15 бодова, два ученика су остварила 4 бода, један ученик 6, два ученика 8, а остали 10 и 11, а само један ученик 12 бодова.

Графички приказ 2.2.



Такође на делу теста за проверу **памћења** уочљива су слабија постигнућа ученика: само су два ученика постигла максималних 6 бодова, једно дете није остварило ниједан бод, док се број бодова осталих креће између 1 и 4 бода:

Графички приказ 2.3.



ПРЕТПОСТАВКА ИСТРАЖИВАЊА

– Да ли резултати ТИП-1 приликом процене зрелости деце за полазак у школу указују на децу са потенцијалним тешкоћама у учењу?

Закључак који се може извести на основу резултата, као и одговор на постављено питање, јесте да се деца према укупним резултатима постигнућа на тесту за процену зрелости за полазак у школу не могу идентификовати, јер су им постигнућа просечна и изнадпросечна. Али у субтестовима памћења и логичких операција постоје слабији резултати који могу бити показатељи потенцијалних тешкоћа у учењу. На основу изведеног закључка, поставља се нова претпоставка: Да ли су резултати подтестова логичких операција и памћења добри показатељи потенцијалних тешкоћа у учењу? Односно, требало би и код осталих ученика проверити постигнућа на овим деловима теста!

3. КАТЕГОРИЈА – ЕМОЦИОНАЛНА ЗРЕЛОСТ

У току рада са дететом на процени зрелости за полазак у школу, прати се залагање детета, понашању у току рада, емоционалне реакције и **процењује се емоционална зрелост** детета на скали од 1 до 5. Број 5 се односи на емоционално уравнотежено дете, које је спремно за напоре потребне за рад, које контролише своја осећања у ситуацијама кад зна одговоре и када их не зна, када направи грешку; када је дете сигурно у себе. Другачије врсте реакција процењују се у датој ситуацији и бележе се мањим бројем у зависности од учесталости и интензитета дететове неприлагођене реакције. Приликом процене за полазак у школу, са аспекта емоционалне зрелости, троје деце је процењено бројем 5, петоро је процењено бројем 4, а два детета бројем 3. У сегменту емоционалне зрелости мали број деце (3) је показао ниво који је узрасно усклађен, а за већину деце (7) процењено је да је емоционална зрелост испод нивоа узраста, што може указати на потенцијалне проблеме везане за школске обавезе и учење.

Графички приказ 3.1.



ПРЕТПОСТАВКА ИСТРАЖИВАЊА

– Да ли је могуће запазити емоционалну незрелост деце приликом процене зрелости за полазак у школу?

На основу анализираних података могло би се закључити да је приликом процене зрелости за полазак у школу могуће запазити емоционалну незрелост код деце, јер од десет ученика, код седморо деце јесте запажена емоционална незрелост у мањој или већој мери, што може да буде показатељ недовољне спремности за школске обавезе. Такође се мора узети у обзир да се реакција деце теже процењује у тест ситуацији и да је то кратак временски период за процењивање овог аспекта развоја, као и да емоционална незрелост није нужно показатељ потенцијалних проблема на подручју учења. Запажања емоционалне незрелости приликом тестирања морају се сагледати у ширем контексту код сваког детета, анализом и повезивањем са другим аспектима развоја, приликом сумње на потенцијалне тешкоће са учењем.

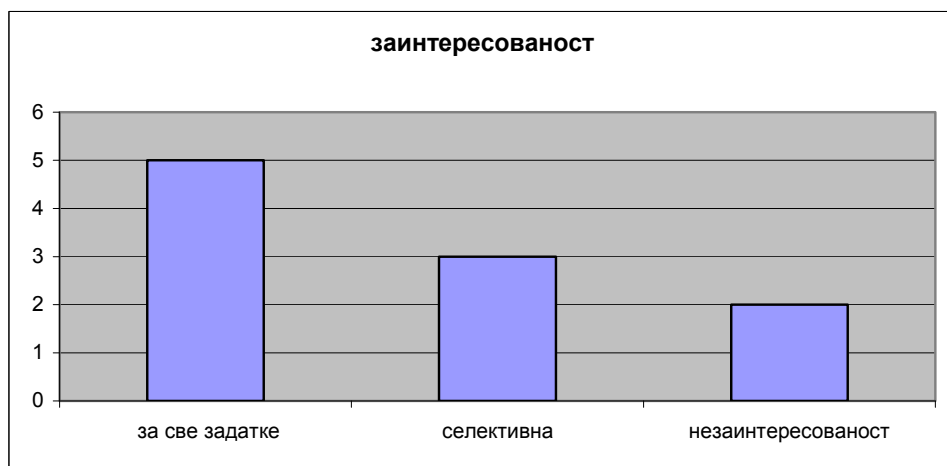
4. КАТЕГОРИЈА - ПОРЕМЕЋАЈИ ПАЖЊЕ И ПРОБЛЕМИ ПОНАШАЊА

Приликом процене зрелости детета за полазак у први разред стручни сарадници воде белешке својих **запажања о раду деце** у тој «тест ситуацији». Та запажања су од кључне важности, јер највећим делом, на основу посматрања детета у датој ситуацији и запажања у оствареној интеракцији, као и праћења рада детета на разним задацима и захтевима, могу да се идентификују деца са потенцијалним тешкоћама у учењу, посебно на подручју понашања, усмеравања и одржавања пажње. Ваљаност података скупљаних на овај начин, свакако може да се доведе у сумњу, јер зависи од:

- стручне компетенције педагога (и психолога),
- њихове међусобне сарадње,
- вештине комуницирања са децом и
- тренутног расположења детета.

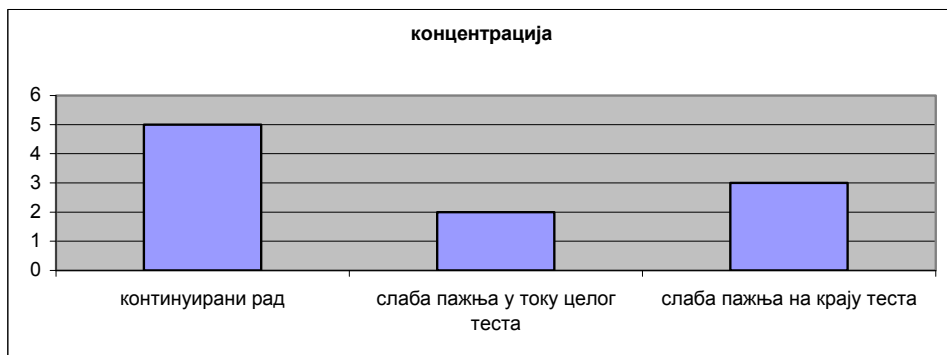
Подаци студије о запажању рада испитаника анализирани су из више аспеката: **укључивање у тест ситуацију, контакт, интересовање за рад и задатке, концентрација, спремност за напоре, знакови умора и опуштеност у току рада**. Анализирани резултати указују да је приликом **укључивања у тест ситуацију** (упознавање, објашњавање о току рада, договора да ће родитељ напустити просторију након интервјуа) код ученика запажена заиграност, недостатак интересовања, као и изражена знатижеља. Један ученик је показао изразиту везаност за родитеље, када се и расплакао и био јако уплашен. **Контакт** је са свим ученицима био добар, код појединих уз подстицај. Код једног детета је уочено врло непосредно опхођење и сувише слободан однос према испитивачу. Код већине деце (5) примећено је да су заинтересовани за све задатке, док је троје показало селективну радозналост, а два детета су била незаинтересована за задатке и рад.

Графички приказ 4.1.



Из аспекта **разумевања упутстава за рад** сви разумеју инструкције и захтеве, али су три ученика сама тражила додатна упутства или нису разумела захтеве, па је било неопходно додатно их објашњавати. Три ученика су тражила потврду исправности свог рада као вербалан подстицај тј. потврду, или су кришом посматрали бележење стручних сарадника о њиховом раду, што је знак несигурности и недостатка самопоуздања. Запажања о **концентрацији** деце у току теста су следећа: 5 ученика је континуирано сконцентрисано урадило све задатке, 2 ученика су имала слабију концентрацију током целог испитивања, и рад је протекао уз сталан подстицај и бодрење, а код 3 ученика је концентрација опала на крају испитивања. Ови резултати указују да су два ученика имала проблем да усмере своју пажњу на почетку тестирања на задатке и захтеве, као и да одрже пажњу у току рада, док код три ученика није било проблема на почетку испитивања, али они нису успели да одрже пажњу у току испитивања. Спољашњи утицаји су одвлачили њихову пажњу од задатка.

Графички приказ 4.2.



Знакови умора су примећени код три ученика. Један је већ на почетку био уморан што је и вербализовао, а код 2 ученика је примећен умор у току истраживања у виду прављења различитих сувишних покрета екстремитетима. Деца су била **опуштена**, лежерна и сарадљива у току испитивања, осим једног детета које је било јако несигурно и веома укочено.

Такође на крају тестирања деце за школу, у напомену се бележио утисак педагога и психолога о детету, родитељима и њиховом међусобном односу или односу према школи, стручним сарадницима и сл.

На основу «утисака» приликом тестирања, могуће је уочити децу са потенцијалним проблемима на подручју пажње и понашања што је повезано и са школским обавезама и учењем. Утисци који се бележе приликом процене деце за полазак у школу, која временски траје између 30-50 минута, укључује субјективности испитивача у великој мери и захтева знатну професионалну компетенцију.

На подручју уочавања и идентификовања проблема са понашањем, од великог значаја су одговори родитеља који треба да опишу своју децу – како она реагују, да их представе и да пренесу утиске васпитача у вртићу. Ту су добијени различити одговори груписани у три групе:

• **Родитељ о детету** – Како је Ваше дете? Одговори на питање: отворен, агресиван, зна шта хоће, живахан, креативан, емотиван, друштвен, живо дете, активан, хиперактиван, живахан, досадан, жив, несташан, има добру меморију, причљив, импулсиван, затворен. Поједини описи као што је отворен, живахан, агресиван, више су пута споменути (као категорија где би се сврстали и хиперактиван, несташан, жив, живо дете).

• **Васпитачи о деци** – Шта Вам говоре васпитачи о детету? Одговори на питања на основу родитељског исказа: звезда, јако дете, омиљен, жив, отворен, агресиван, незрео, несарадљив, добар, хвале га, слободан, агресиван, весео, мбран.

Родитељски одговори на ово питање су врло различити. Лепеза различитих одговора се креће од екстремно позитивних до етикетања деце. Код појединих описа подударају се опис родитеља и опис васпитача.

ПРЕТПОСТАВКА ИСТРАЖИВАЊА

– Да ли је могуће запазити поремећаје пажње и проблеме понашања деце приликом процене зрелости за полазак у школу?

Анализом свих података који су релевантни у трагању за одговорима на ову претпоставку, која укључује запажања педагога (и психолога) и исказе родитеља приликом интервјуа, видимо да у оба подручја постоје показатељи потенцијалних тешкоћа у учењу и могућих проблема са пажњом и понашањем деце. У обзир треба узети субјективност родитеља приликом обављања интервјуа са њима и највероватније њихову свесност о пожељним одговорима и стварању позитивне слике о детету, али и субјективност педагога, односно стручног сарад-

ника који обавља процену зрелости деце за школу. Ипак, подаци су врло битни за моменат уписа у школу за све учеснике. Разноликост одговора, података и описа деце доказ су да се личне карактеристике деце не могу статистички приказати, и да свако дете треба посматрати посебно у његовом окружењу, те да се морају сагледати његове личне особине у целокупном контексту.

5. КАТЕГОРИЈА – РАЗВОЈНИ ПРОБЛЕМИ

У анализу података о деци по питању развојних проблема укључени су подаци од трудноће па све до дана тестирања. Према родитељским исказима трудноћа је протекла без проблема код свих и здравствено стање мајке у току трудноће је било добро код свих, само код једног детета мајка је већ током трудноће боловала од дијабетеса (мајка болује и од алкохолизма). Само две мајке током трудноће нису биле изложене **дуванском диму**, док осталих осам јесу или активно (5) или пасивно (3). Овај податак је свакако потврда о лошем утицају цигарета на човека и његово здравље, а посебно о лошем утицају на развој ембриона када мајка пуши током трудноће, као и о значају пренаталног развоја.

Код пола узорака, односно у 5 случајева порођај је протекао без проблема, док је у осталих 5 случајева било **компликација при порођају**:

- Изузетно дуготрајан, компликован и тежак порођај, обмотана пупчана врпца око врата бебе, дете било у инкубатору.
- Превремени порођај у 7. месецу трудноће, природним путем, дете било у инкубатору.
- Кренуо превремени природан порођај у 8. месецу трудноће, изузетно дуго трајао и хитно се ишло на царски рез, беба остала без кисеоника, дете било у инкубатору.
- Компликован, индукован порођај, а после се ишло на царски рез.
- Пренета трудноћа, ни са индукцијом се није покренуо природан порођај, урађен царски рез.

Већ код петоро деце подаци о компликацијама при порођају потенцијални су показатељи да ће деца имати потешкоћа на пољу учења. Јер проблеми при порођају, у периоду новорођенчета и код недоношчади спадају у узроке тешкоћа са учењем.

У даљем развоју родитељи су негирали било какве проблеме. Било је све у реду са дојењем (само једно дете није дојено, због недостатка млека мајке), ни једно дете није било болешљиво, одвицавање од пелена, односно навикавање на чистоћу било је код свих благовремено, као што су и проходили и проговорили на време. Код све деце је са чулима све уреду, само једно дете носи наочаре мале диоптрије због слабовидости. Родитељи су негирали неуролошке симптоме, наведено је да једно дете грицка нокте, као што су негирали и нека трауматска искуства, осим једне мајке која је навела: да је губитак деке дете трауматично доживело. Код овог питања родитељи су негирали могућност трауме код детета, иако то није очекивано: једно дете је изгубило мајку са 6 година, а отац је изја-

вио да је дете добро поднело смрт мајке; код другог детета буран развод брака и алкохолизам у фамилији од стране и мајке и оца мајка није признавала као трауму за дете. Ови примери су показатељи како родитељи нису искрени приликом интервјуа, како желе да дају пожељне одговоре и да подаци добијени путем интервјуа нису довољни, те да дете и његову породицу треба упознавати временом и у разним ситуацијама како би се добило више информација, а дете сагледало у комплетнијем контексту.

Од развојних података значајни су подаци о латерализацији. Већина деце користе десну руку, једно дете користи леву руку као доминантну, а двоје су амбидекстри. Амбидекстри људи користе обе руке и често се помишља да је са њима лако, јер све могу подједнако лако и добро да раде обема рукама. Ипак, ова деца нису довољно вешта ни са десном ни са левом руком. Код ово двоје деце проблем се налази у развоју диференцијације хемисфера. Оба детета нису довољно развила ни десну ни леву страну, што је исто узрок тешкоћама у учењу.

ПРЕТПОСТАВКА ИСТРАЖИВАЊА

– Постоји ли могућност сазнања развојних проблема на основу интервјуа са родитељима приликом процене зрелости деце за полазак у школу?

У овом сегменту код укупно шест ученика постојали су показатељи да ће деца можда имати тешкоћа у учењу, на основу развојних проблема, али се код два ученика испоставило да родитељи нису дали комплетне податке везане за претходни период. С обзиром да се подаци у вези са развојем деце добијају искључиво на основу родитељског исказа, родитељи некад намерно прећуте неке проблеме у току развоја, а некад ненамерно не саопштавају потребне информације, те се подаци морају проверити и допунити.

6. КАТЕГОРИЈА – СОЦИЈАЛНИ СТАТУС И ПОРОДИЧНИ ОДНОСИ

У оквиру категорије социјални статус подаци су усмерени на стручну спрему родитеља, стамбено питање и личне приходе. Од деветнаест родитеља (јер је један родитељ преминуо) 4 су са високом стручном спремом, 1 са вишом школом, 11 са четворогодишњом средњом школом, 2 са трогодишњом средњом школом и 1 са основном школом. Кад би се гледало глобално, груби просек је да су то радничке породице, односно средњи слој грађана по степену образовања.

Стамбени услови породица су се поделили у три категорије, врло добри услови када дете има сопствену собу опремљену за рад и разоноду – 4, добри услови када дете дели собу са братом или сестром, односно имају заједничку опремљену децу собу – 5 и осредњи услови када је дете у заједничкој просторији са одраслима – 1. На основу наведених података о стамбеној ситуацији породице, осим једног случаја, сва деца имају повољне просторне околности за рад и развој.

Родитељима је речено да на питање везано за месечне приходе, треба да дају процену својих примања на основу личних доживљаја (не тражи се конкретна сума). На основу одговора, осам породица има просечна примања, једна изнадпросечна и једна породица исподпросечна примања.

За процену породичних односа узети су у обзир одговори родитеља везани за процену квалитета брака, односно партнерских односа и запажања педагога и психолога приликом интервјуа. У једној породици мајка је преминула, стога је питање прескочено, а у једној породици су родитељи разведени, односи су прекинути чак и што се тиче виђања деце. У шест породица квалитет брака је процењен као добар са складним партнерским односима, у четири породице сматрају да је брак складан са повременим мањим сукобима и у једној породици су проценили да им је брак задовољавајући. На основу запажања стручних сарадника код једне породице је забележено да је мајка уочљиво «хладна» особа у односу на породицу.

ПРЕТПОСТАВКА ИСТРАЖИВАЊА

– Да ли је могуће проценити социјални статус и породичне односе приликом процене зрелости деце за полазак у школу?

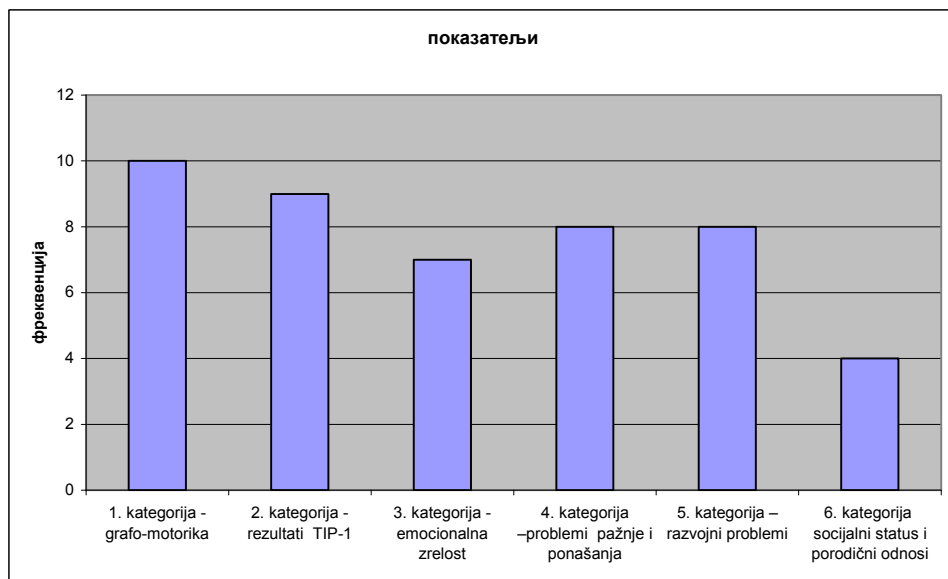
Подаци везани за социјални статус могу се проценити приликом обављања процене зрелости деце за полазак у школу, с обзиром да су то конкретне чињенице, док се процена о породичним односима ретко може учинити, јер су то најчешће потпуно непознати људи, време је кратко и фокус пажње од стране педагога, психолога и родитеља усмерен је на дете које треба да крене у први разред. Такође је битно узети у обзир да се у интервјуу само једно питање односи на партнерске односе, као и искреност родитеља на тако осетљиво питање.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу проучавања прикупљених података према категоријама могло би се закључити да су уочени поједини показатељи тешкоћа у учењу код појединих категорија. Најучесталија фреквенција показатеља забележена је код категорија: графо-моторних способности, резултата ТИП-1 (али само у оквиру субтестова памћења и логичких операција), развојних проблема (али само везаних за трудноћу, порођај и доба новорођенчета (недоношчета), поремећаја пажње и проблема са понашањем, док је нешто мања изражена из аспекта емоционалне зрелости. Показатељи везани за категорију социјалног статуса и породичних односа у најмањој су мери уочени приликом процене зрелости за полазак у школу. Нису сви показатељи тешкоћа у учењу уочени код сваке категорије узрокованих случајева, већ само код неког броја, тако да се не може у потпуности тврдити да су показатељи у оквиру свих шест издвојених категорија присутни и да су издвојене категорије сигурни показатељи идентификовања потенцијалних тешкоћа

са учењем приликом тестирања за школу. То би се могло назвати емпиријским закључком, односно статистичком проценом на основу категорија.

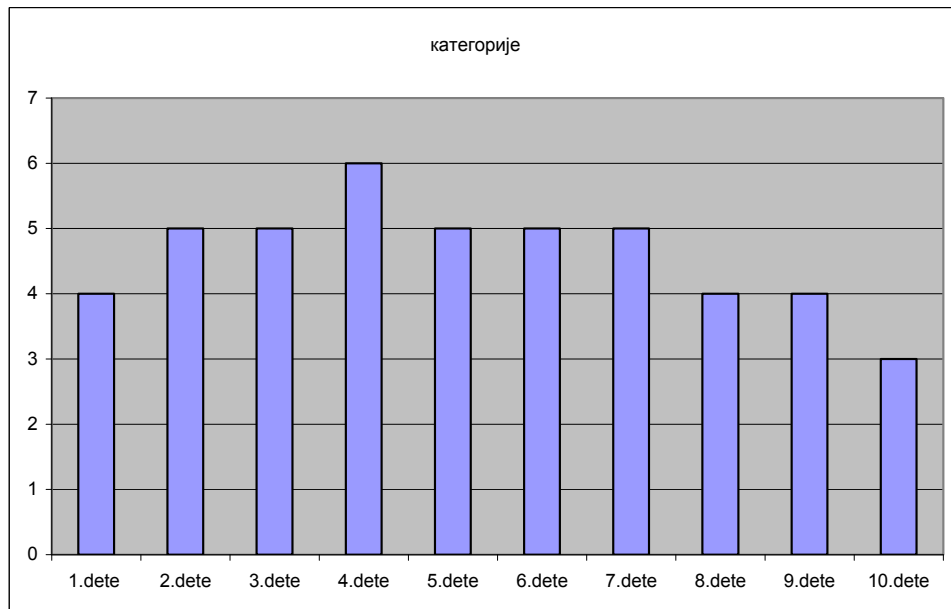
Графички приказ 1.1.



Први показатељ графо-моторике је регистрован код све деце (10), други показатељ, резултати ТИП-1 теста присутни су код 9 ученика, показатеље емоционалне зрелости је уочен код седморо деце, показатеље проблеми са пажњом и понашањем су за бележени код осморо деце, показатељ који се односи на развојне проблеме је евидентирано код осморо деце, док је показатељ социјалног статуса регистрован код 4 детета.

Анализом из аспекта детета тј. случаја, ситуација је другачија. За сваког ученика који је укључен у узорак студије, према показатељима разврстана по категоријама, резултати указују да код сваког детета постојање показатеља мање или више изражених, у оквиру категорија, креће се између максималних шест до минимална три. Код првог детета постоје показатељи у оквиру четири показатеља, код другог и код трећег детета показатељи су забележени у пет категорија, код четвртог детета постоје показатељи у свих шест категорија, код детета са бројем десет постоје показатељи у три категорије. Код осталих ученика постоје показатељи у оквиру четири или пет категорија изражени у мањој или већој мери.

Графички приказ 1.2.



Резултати истраживања указују да је постојање показатеља у најмање три категорије дете са потенцијалним тешкоћама у учењу. Имајући у виду да су код сваког детета које је укључено у узорак запажени проблеми у графо-моторичким способностима, може се поставити претпоставка: *Да ли је проблем са графо-моториком већ довољан разлог за сумњу на потенцијалне проблеме са учењем и потврда за додатно испитивање наведене сумње?*

Глобалан закључак студије случаја и одговор на проблем истраживања: да ли се могу идентификовати деца са тешкоћама у учењу приликом процене зрелости за полазак у школу? Одговор гласи: Код ученика који су идентификовани у току школовања у разредној настави као деца која имају проблеме са учењем, односно имају тешкоће на подручју читања, писања, рачунања, сметње са пажњом и понашањем, приликом накнадне анализе њихове документације са процене зрелости за полазак у школу према издвојеним категоријама, резултати студије потврђују постојање појединих показатеља и могућност уочавања истих, како би се наведени ученици могли идентификовати већ приликом уписа у школу.

На основу изведених закључака, иако се материјалом којим се врши процена зрелости за полазак у школу могу уочити показатељи тешкоћа у учењу у мањој или већој мери, требало би приликом идентификовања деце са потенцијалним тешкоћама у учењу, додатним материјалом потврдити сумњу, с обзиром на мали број популације деце која су се проучавала у студији.

Анализа резултата према сваком детету понаособ и уочавање показатеља у оквиру категорија, потврда је и доказ у прилог новој научној парадигми, холистичком и идиографском приступу. У оквиру теме студије неопходно је проучити дете по дете (случај по случај) у оквиру сваке категорије, јер и у оквиру категорије постоје нивои и делови информација који су важни, и не могу да се занемаре. Сваки податак о детету чији се досије анализира, битан је у сачињавању што комплетније слике о њему самом као и о окружењу, од породице до најшире околине. У истраживању су били значајни подаци од стране васпитача, које су преносили родитељи, јер су указивали на потенцијалне проблеме са пажњом и с понашањем, што иде у прилог споменутој тврдњи. Стога свако дете треба посматрати понаособ, сазнати о њему што више информација и података, кроз разговор, заједнички рад и посматрање, и сакупљене податке на споменут начин детаљно проучити, анализирати и сагледати дете као јединствено биће у свом социјалном контексту, како бисмо боље разумели проблем и, помоћу информација које имамо о схватању детета у његовој целини, трагали за даљим решењима.

Литература

- Ераковић, Т. (2000), *Покажи ми па ћу знати*, Дневник, Нови Сад.
- Ивић, И. и сарадници, (1995), *Тест за испитивање првака* – приручник, Београд, Друштво психолога.
- Јенсен, Е. (2000), *Различити мозгови, различити ученици* – како допрети до оних до којих се тешко допире, Загреб, Едука.
- Марков, З. и Павлов, С. (2006), *Карактеристике деце са хиперкинетским синдромом*, У: Педагошка стварност, бр. 9-10, 739–749, 2006, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.
- Марковић, Ј. (2005), *Учење и понашање ученика*. У: Педагошка стварност, бр. 3-4, 316–324, 2005, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.
- Márton-Dévény, É. (2003), *Tapasztalataink és tanulságaink az Alapozó Terápiában*, Budapest, Alapozó Terápiák Alapítvány.
- Márton-Dévény, É. (2005), *Tanulási nehézségek és kezelési lehetőségei* – Pácsér, segédanyag a szemináriumhoz.
- Муџић, В. (2004), *Увод у методологију истраживања одгоја и образовања*, Едука 64, Загреб.
- Roeders, P. (1995), *A hatékony tanulás titka* – oktatási önismerő kiscsoportokban, Budapest, Celibra kiadó.
- Segédanyag a konferenciájához, *Múlt és jelen a Fővárosi Beszédjavító intézetben - A beszédfigyelmesség és az integráció*, (2004), Budapest, A Fővárosi Beszédjavító Intézet és Módszertani Intézmény és Óvoda.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2004), *Како помоћи деци да уче читање?* – проблем дислексије, У: Педагошка стварност, бр. 7-8, 643–652, 2004, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.

- Вичек, А. (2007), *Индивидуализација и инклузивни приступ*, Нови Сад, Педагошки завод Војводине.
- Vicsek, A. (2003), A diszlexiáról és más nyavajákról... – Tájékoztató a kommunikációs és tanulási zavarokról, Budapest, Napvilág Alapítvány.
- Vicsek, A. (2005), *Tanulási zavarok – dislexia, diszgráfia, diszkalkulia*, Újvidék, Segédanyag a szemináriumhoz, Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete.

Otilia Velišek – Braško, Novi Sad

IDENTIFYING PUPILS WITH POTENTIALLY SPECIFIC DIFFICULTIES IN
LEARNING ACTIVITY WHILE TESTING THEIR MATURITY TO ENTER PRI-
MARY SCHOOL

Summary

Prompt notice of specific difficulties in pupils' learning activity offers more adequate teachers, parents and pedagogs' help and support in overcoming problems. Thus, pupils with specific difficulties in learning activities have considerable potentials for better school results. Testing pupils' maturity to enter primary school is an exact moment for identifying potential problems in learning due to the fact that the most frequent causes could be seen and detected before the child is 7 years old. Six categories have been defined due to certain parameters, such as: graph and locomotion abilities, TIP-1 results, emotional maturity, problem in concentration and observation, developmental problems and family's social status due to which the results of case study are analized and interpreted.

Key words: case study, difficulties in learning, testing maturity, parameters, identification

Отилия Велишек-Брашко, Новый Сад

ОБНАРУЖЕНИЕ ДЕТЕЙ С ВОЗМОЖНЫМИ СПЕЦИФИЧЕСКИМИ
ЗАТРУДНЕНИЯМИ В УЧЕНИИ В ТЕЧЕНИЕ ОЦЕНКИ ЗРЕЛОСТИ К
ПОСТУПЛЕНИЮ В ШКОЛУ

Резюме

Своевременное обнаружение специфических затруднений в учении у учеников, даёт возможность адекватно сказать им помощь и поддержку со стороны

учителей, родителей и педагогов в преодолении проблем. Дети с затруднениями в усвоении знаний таким образом получают возможность лучшей успеваемости в школе. Оценка готовности и зрелости ребёнка к поступлению в школу, является хорошим моментом для обнаружения возможных будущих затруднений в учении, так как частейшие указатели и причины проявляются уже до седьмого года жизни. На основании указателей определено шесть категорий затруднений: графо-моторные, результаты ТИП-1, эмоциональная зрелость, проблемы в поведении и в внимании, проблемы в развитии и экономическое, социальное положение семьи на основании которых сделан анализ и объяснены результаты научной работы случая.

Опорные слова: научная работа случая, затруднения в учении, оценка зрелости, указатели, обнаружение

Мр Нада Цамић Шепа
О. Ш. „Браћа Груловић“
Бешка

371.014.3:[37.016:57(497.11)]
371.014.3:[37.016:57(497.5)]
UDK 371.014.3:[37.016:57(497.4)]
Прегледни чланак
Примљен: 6. X 2008.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 5–6, p. 564–587.

РЕФОРМА НАСТАВНИХ ПРОГРАМА БИОЛОГИЈЕ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У СРБИЈИ, ХРВАТСКОЈ И СЛОВЕНИЈИ¹

Резиме

У раду су анализирани важећи наставни програми Природе/Биологије у основној школи у Србији, Хрватској и Словенији, да би се сагледале њихове међусобне сличности и разлике.

Програми Природе и Биологије у Хрватској и Словенији подељени су на наставне теме и тематске целине за које нису предложени типови ни број часова, тако да наставник према важности садржаја распоређује годишњи фонд часова. Саставни део наставног програма у обе земље је Каталог знања, у коме су дефинисани: васпитно-образовни циљеви, делатности, појмови које треба усвојити, међупредметна повезаност и предвиђена два степена захтевности.

С обзиром на прихваћени концепт постепене реформе у основној школи у Србији, програм биологије за V и VI разред растерећен је и иновiran савременим научним достигнућима, док у програмима за VII и VIII разред промене тек предстоје. С обзиром да аутори нових програма имају на располагању широку лепезу међународних искустава очекује се осавремењавање наставних програма у свим разредима у складу са савременим захтевима образовања, уз истовремено очување најбоље традиције српског образовања.

Стандардизацијом програмских захтева и садржаја, који су засновани на образовним циљевима, тежиште образовања у Хрватској и Словенији померено је с наставних програма и наставника ка резултатима учења и ученицима.

¹ Експозе и одбрана магистарске тезе одбрањене под истим насловом на Природно-математичком факултету у Новом Саду, Департман за биологију и екологију, 10. 09. 2008. год. пред комисијом: проф. др Томка Миљановић, ментор, проф. др Смиљка Шимић, члан, проф. др Радован Грандић, члан.

Стандардизација доприноси квалитетнијој реализацији наставних садржаја, трајнијим и квалитетнијим ученичким знањима и објективнијој провери ученичких постигнућа. Овај део посла у Србији тек предстоји у наредном периоду.

Кључне речи: образовање, основна школа, биологија, наставни програми, реформа

Увод

Читав протекли век био је век реформи процеса васпитања и образовања, посебно његов почетак – реформски правци „нове школе“ и његов крај, који је обележен свеобухватном реформом институционалног васпитања и образовања у читавој Европи, нарочито у земљама које се налазе у транзицији (Ивић и сар., 2001).

„Термин реформе образовања (школства, наставе и др) различито се тумачи у појединим земљама, но ипак има бројна заједничка обележја. То је друштвени и педагошки процес темељитијег мењања: политике образовања, положаја ученика, студената, наставника, јавности, усмерености циљева и задатака, организације система образовања и његових делова, планирања, организација школе, садржаја програма, облика, средстава и метода рада, изградња школа и опреме, образовање наставника, финансирање и управљање, и то највише у функцији демократизације, прилагођавање потребама рада, рационализације, модернизације, ефикасности и побољшања квалитета рада“ (Педагошка енциклопедија, 1989).

Реформа образовања најчешће се одвија кроз два основна аспекта: спољашњи и унутрашњи. Спољашња реформа подразумева административно-организациона реструктурирања, реорганизовање и дизајнирање школског система у целини, или у његовим појединим сегментима. Унутрашња реформа тиче се квалитета васпитно-образовног процеса.

Србија, Хрватска и Словенија (као земље бивше СФРЈ) дуго година су имале јединствен образовни систем. Зато је интересно сагледати шта се у њима дешавало са реформом образовног система од када су постале самосталне и независне државе. И даље су Хрватска и Словенија географски, економски и етнички нама веома блиске. Реформски процеси у овим земљама су актуелни, а њихова анализа пружа могућност доношења поузданих закључака. Њоме се може сагледати у којој мери је процес осамостаљивања у условима глобалног плуралистичког друштва омогућио овим земљама да се у ресурсу образовања издигну и прате европске стандарде и европски ток промена у образовању.

Методолошки оквир истраживања

Компаративна истраживања у свету су показала да квалитетно организована настава значајно доприноси ефикасности целокупног васпитно-образовног процеса. Квалитетни наставни програми су пут до квалитетне, иновативне наставе.

Предмет истраживања

Реформа система васпитања и образовања, која је у нашој земљи у току, је пред биологе и наставу биологије поставила веома деликатна и сложена питања која се односе на: стратегију биолошког образовања, као саставног елемента општег образовања и културе савременог човека, али и његов значај за развој биологије као науке. У том контексту су веома значајни садржаји наставних програма биологије у основној и средњим школама, али и организација и извођења наставе биологије у наставној пракси. Пошто је биологија егзактна природна наука за њен развој и унапређење у систему образовања у целини могу се применити искустава других земаља која се односе на структуру наставних програма биологије, стручно усавршавање наставника, евалуацију и самоевалуацију и сл.

Наведене могућности, определиле су предмет овог истраживања, а то је упоредна анализа Наставног програма биологије за основну школу у Републикама Србији, Хрватској и Словенији, која се заснивала на следећим елементима:

- организацији и структури основног образовања у целини,
- организацији и структури биологије као наставног предмета,
- компарацији наставних програма биологије у овим земаљама (трендова међународних организација усмерених на развој образовања, концепције биолошког курикулума, циљева и задатака наставе биологије и организације наставе биологије.

Проблем истраживања

Основни теоријски проблем овог истраживања је *организација наставе биологије у школским курикулумима Република Србије, Хрватске и Словеније* у којима је дуго година био заступљен јединствен образовни систем. Међусобна поређења програма неког предмета могу бити веома корисна. Она треба да укажу на заједничке проблеме у различитим земљама и на стратегије које су се показале успешним у њиховом решавању.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је детаљна анализа Наставног програма биологије у основној школи у Републикама Србији, Хрватској и Словенији, како би се утврдило да ли међу њима постоје сличности и разлике.

Циљ је такође био да се идентификују чиниоци образовног успеха који би могли помоћи у формирању предлога новог програма биологије који би обухватио, селективно, најбоље аспекте анализираних програма.

Формулисан циљ истраживања операционализован је путем следећих истраживачких задатака:

1. Утврдити сличности и разлике у организацији и структури основног образовања у Републикама Србији, Хрватској и Словенији.

2. Сагледати организацију и структуру наставног програма биологије у Републикама Србији, Хрватској и Словенији.

3. Анализирати дидактичко-методички приступ у реализацији програма биологије за основну школу (утврдити обим градива и карактер учења, интердисциплинарност, као и заступљеност креативне и активне компоненте при учењу у анализираним наставним програмима) у Републикама Србији, Хрватској и Словенији.

Хипотезе истраживања

Ранија истраживања везана за ову проблематику су веома оскудна, услед недостатака претходних искустава, хипотезе које су постављене нису чврсто теоријски или емпиријски засноване тврдње, већ су постављене као опште претпоставке тј. наговештаји неких могућих очекивања.

Главна хипотеза је била да: „Постоје значајне разлике у организацији и структури наставног програма Биологије за основну школу у Републици Србији и Републикама Хрватској и Словенији“.

У оквиру планираног педагошког истраживања формулисане су и посебне хипотезе:

Х1. „Очекују се значајне разлике у организацији и структури основног образовања у Републикама Србији, Хрватској и Словенији“.

Х2. „Организација и структура наставног програма Биологије за основну школу у Републикама Србији, Хрватској и Словенији значајно се разликује у целини и у појединим разредима“.

Х3. „Очекују се значајне разлике у дидактичко-методичком приступу у реализацији програма Биологије за основну школу у Републици Србији и Републикама Хрватској и Словенији“.

Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање је теоријског карактера и реализовано је применом историјске и дескриптивне методе.

Историјска метода са *техником* проучавања писаних докумената је пружила увид у развој образовања и наставе биологије у наведене три државе.

Доминантна дескриптивна метода – *метода теоријске анализе* је коришћена за: стварање теоријске основе истраживања, утврђивање циљева истраживања, формулисање истраживачких хипотеза и реализацију истраживања, а темељила се на:

1. појмовној анализи основних поставки изнетих у стратешким документима, законским актима, наставним програмима;

2. компаративној анализи одлика нашег наставног плана и програма биологије са наставним плановима и програмима других земаља увидом у анализе на европском нивоу.

Инструмент који је најчешће употребљаван у оквиру истраживачког поступка анализе садржаја докумената је чек листа (евиденциона листа). Прикупљени подаци истраживања обрађени су поступцима квалитативне и квантитативне анализе података, (систематизовани, груписани према одређеним критеријумима) интерпретирани и приказани табеларно.

Истраживање је обухватало наставне садржаје биологије, предвиђене за узраст ученика између једанаесте и петнаесте године. Посматрано са аспекта српског школства обухваћени су V, VI, VII и VIII разред основне школе.

Резултати и интерпретација истраживања

У многим земљама педагошке научне институције непрекидно проучавају систем образовања, прате и анализирају иновативне процесе у њему. Промене у образовању су сталне и неопходне су због: друштвених, економских, политичких, културних и других аспеката организације друштва и егзистенцијалних људских потреба. „Постављање нових темеља образовања које ће бити довољно еластично и флексибилно, искорак из традиционализма и стереотипије, његово прилагођавање новом времену и његовим захтевима и потребама су стремљења присутна у многим земљама широм света, па и код нас“ (Миљановић, 2003).

Србија, Хрватска и Словенија су дуго година биле у саставу заједничке државе и у том периоду имале су исти (или веома сличан) модел организације образовног система. Након њиховог формирања као самосталних држава, свака од њих је ушла у реформу основног, средњег и високог образовања. На нивоу обавезног основног образовања реформа у Словенији је завршена, а у Србији и Хрватској још увек траје, због чега је достигнути ниво промена у њима различит. Промене у све три земље одвијају се у оквиру норми и циљева европског друштва, што им је заједнички циљ.

Према Закону о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, 62, 2003) обавезно основно образовање и васпитање у *Републици Србији* траје девет година и остварује се у три образовна циклуса.

Први циклус обухвата тзв. нулти разред који је од школске 2006/07. године обавезан за све ученике предшколског узраста (децу старости од 5 и по до 6 и по година). Наставу у овом разреду изводи васпитач или учитељ, а припремни предшколски програм траје најмање 6 месеци.

Други циклус обухвата I–IV разреда, за који се организује разредна настава. У случају страног језика, изборних и факултативних предмета може се организовати предметна настава.

Трећи циклус обухвата V–VIII разреда, за који се организује предметна настава, у складу са Наставним планом и програмом и Програмом рада школе.

У *Републици Хрватској* основно образовање, одвија се кроз два васпитно-образовна циклуса по четири године. Први циклус (прва четири разреда) представља разредну наставу (ученике подучава један наставник осим у случају страног језика, изборних или факултативних предмета). Други циклус (V–VIII

разреда) се остварује кроз предметну наставу (ученике подучава више наставника у зависности од броја наставних предмета).

У Републици Словенији основна школа траје девет година и организована је у три циклуса. Први васпитно-образовни циклус обухвата ученике I–III разреда у коме наставу реализује учитељ разредне наставе и васпитач предшколске деце (само у I разреду). Други циклус обухвата ученике IV–VI разреда у коме наставу изводи учитељ разредне наставе и предметни наставници. Трећи циклус обухвата ученике VII–IX разреда, а наставу у том периоду реализују искључиво предметни наставници.

Број разреда које ученици обавезног основног школовања морају похађати разликује се по републикама. У Хрватској је то 8 разреда, а у Србији и Словенији 9 разреда. У Словенији и Србији деца полазе у школу са навршених шест година, а у Хрватској са седам година. У све три државе школовање је обавезно и бесплатно за сву децу. Обавезно основно образовање у све три државе завршава се са петнаест година живота. У земљама чланицама ЕУ обавезно основно образовање траје 9 година. Деветогодишње школовање је неопходно из разлога што функционална писменост (која је током прве половине прошлог века подразумевала оспособљеност за: читање, писање и рачунање) данас укључује много шире компетенције нужне за успешан живот у Европи. То су: комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, информацијско-комуникацијска технологија, математика, научна и технолошка писменост, предузетништво, интерперсоналне и друштвене компетенције, оспособљеност за учење и општу културу (*The Key Competencies*). Основно школовање у земљама Европске уније (ЕУ) траје најмање 9 година, односно до 15. или 16. године живота, јер је потребно више времена за савладавање наведених кључних компетенција. Обавезно образовање по правилу започиње са 6 година живота, осим у земљама у којима је предшколско образовање укључено у састав обавезног школовања. У Словенији и Србији продужено је обавезно основно образовање спуштањем почетка основног образовања за једну годину.

Хрватско обавезно основно образовање одступа од стандардне класификације из разлога што подржава аустријски модел школства 4+4+4. Да би се задржао постојећи школски систем предложено је „да се трајање обавезног школовања у Хрватској продужи на девет година, тако да ученик обавезно положи најмање првих осам разреда (4+4, садашњу осмогодишњу школу) плус први разред трећег ступња (тј. први разред садашње средње школе), слично као у Аустрији“ (Paar, 2002).

Међународни стандард подразумева шестогодишње примарно образовање (ISCED 1). Могући су флексибилни начини продужавања примарног образовања према моделу 4+2, 3+3. У другом циклусу примарног образовања спроводи се поступни прелаз у ниже средње образовање. Међународним стандардима на овом нивоу организације школства одговара Словенија (3+3), док у Хрватској и Србији постоје значајна одступања.

Дужина трајања наставног часа у све три републике је 45 минута.

Број ученика у једном одељењу знатно се разликује. У Словенији одељења броје до 30 ученика, а у Србији и Хрватској до 35 ученика. „У разредној настави,

образовна и васпитна делатност је успешнија у мањим разредима па се величина разреда ограничена на 30-35 ученика настоји смањити на 15-20“ (Извештај о образовању у свету UNESCO, 1999).

Школска година у све три земље почиње почетком септембра, а завршава се крајем августа и траје: до 180 наставних дана у Хрватској, 185 дана у Србији и до 190 наставних дана у Словенији. У све три земље школска недеља је петодневна (ученици похађају наставу од понедељка до петка). Субота и недеља су нерадни дани. У све три земље рад у преподневnoj смени у већини школа почиње у 8 сати. У Словенији највећи број школа (чак 97%) раде у једној смени (само пре подне), а послеподневни часови су предвиђени за целодневни боравак деце у школи. Током после поднева реализују се додатна настава и слободне активности. „Део наслеђа бившег југословенског школства је организација наставе у више смена. Ово је ограничавајућа околност у развијању школа као целодневних центара за учење што такође отежава и професионално усавршавање наставника“ (Максимовић, 2000). У све три земље ученици у току школске године имају три распуста: зимски, пролећни и летњи. Ученици су ослобођени наставе у дане државних и локалних празника у различитом трајању.

Током основног школовања заступљени су наставни садржаји из обавезних, изборних и факултативних предмета. Број, врста и распоред предмета по разредима су различити.

У Словенији *изборни предмети* из природних и друштвених наука представљају једну од главних новина обавезног деветогодишњег основног образовања. Од укупног фонда часова одређен је проценат за изборну наставу. До трећег разреда уводи се 10% изборних предмета, до шестог 20%, а у трећем циклусу је изборност 30%. Изборност се дакле, повећава са узрастом и највећа је у трећем циклусу јер се у том периоду ученици боље сналазе и препознају своје склоности и способности за одређене активности. Кроз изборну наставу омогућава им се лагано припремање за упис у средњу школу. Систем избора, заједно са степенованом наставом и укључивањем деце са посебним потребама, уводе у основно образовање Словеније елементе који умањују унифицирану основну школу и представљају модел имплементације једног од фундаменталних принципа слободе – право на избор.

Ваннаставне активности (културне, научне, спортске) организују се у свакој републици у складу са наставним програмом и потребама локалне заједнице.

У односу на Србију и Хрватску, приступ реформи образовања у Словенији био је бржи и темељнији. Реформи је приступљено веома креативно, она је оријентисана на модерне узоре, а да при томе није изгубила сопствену оригиналност. На успешност спроведене реформе у овој држави указују и постигнућа ученика на тестирању која достижу ниво који је изнад европског просека. Словенија је свој образовни систем прилагодила европском још осамдесетих година прошлог века, Хрватска је започела реформу током деведесетих година прошлог века, а имплементација реформског програма још траје. Србија је реформски процес започела знатно касније (2000. године) на свим нивоима образовања уз потешкоће у његовој реализацији.

Добијени резултати потврђују алтернативну хипотезу истраживања Х1, чија је суштина постојање значајних разлика у структури и организацији обавезног основног образовања у Републикама Србији, Хрватској и Словенији.

Анализа организације и структуре наставног програма предмета Природа и Биологија у основној школи у Републикама Србији, Хрватској и Словенији

Наставни програми представљају централни аспект образовног процеса, коме се у процесу реформе поклања највећа пажња. Искуства досадашњих реформи система васпитања и образовања указују на потребу да се, уместо предимензионираних наставних планова и програма уведу базични програми, који ће омогућити већу аутономију свим учесницима у њиховом остваривању, пре свега наставницима и ученицима. Због тога је потребна брижљива анализа, а затим темељна промена постојећих наставних планова и програма на свим нивоима образовног система, уз избегавање нефункционалности, преобимности, ригидности и застарелости код оних планова и програма код којих се ови недостаци утврде.

Васпитно-образовни циљеви Биологије као наставног предмета током основног образовања обавезују наставника да утиче на развој целокупне личности ученика.

– У *Србији* овај наставни предмет има васпитни значај који омогућава исправно формирање погледа на свет, развија способност посматрања, логичког мишљења и позитивне моралне квалитете. Образовна компонента подразумева упознавање са основним феноменима и појмовима о живом свету, његовом историјском развоју, природним појавама и законитостима које у њему владају.

– У *Хрватској* циљ образовања је развој интелектуалних способности ученика, знатижеље и могућности да на основу биолошке перспективе анализирају, процењују и формирају своје ставове о питањима која се тичу и друштва и индивидуе. Образовни садржаји су усмерени на опште појмове биологије, историјски развој, грађу и систематику организама са нагласком на националну екологију и разумевања вредности које стварају основу за еколошки освешћено друштво.

– У *Словенији* васпитни циљ образовања је обезбеђивање и поспешивање личног развоја ученика уз уважавање њихове различитости. Потенцира се способност извођења огледа и излазака на терен у циљу правилног формирања и разумевања биолошких појава уз коришћење сазнања и осталих природних наука. Образовни циљеви обухватају основне појмове и законитости интегрисаних садржаја физике, хемије и биологије у предмету Природа као и специфичности биолошких појава и процеса у предмету Биологија.

У Табели 1. приказан је распоред предмета са биолошким садржајима по разредима у Србији, Хрватској и Словенији. Упоредјујући наставне програме предмета Природа и Биологије на истом узрасту ученика у Србији, Хрватској и Словенији уочава се да су наставне целине, а самим тим и наставни садржаји

делимично слични, али се међу њима уочавају и значајне разлике. То је и очекивано, с обзиром да свака држава при избору наставних садржаја полази од различитих циљева који се желе постићи изучавањем одређених наставних предмета и њихових садржаја. У Словенији је интегрисана настава природних наука реформисана и усклађена према европским захтевима. У оквиру деветогодишњег основног образовања планирано је неколико наставних предмета са интегрисаним садржајима природних наука. „Словеначки“ концепт интегрисане наставе природних наука прихваћен је и у Хрватској. Наставни план основног образовања у Хрватској планира интегрисану наставу природних наука у два обавезна предмета: Природа и друштво и Природа. Без обзира на нови назив, предмет Природа у Хрватској није интердисциплинаран јер су наставне теме и садржаји искључиво биолошки. У Србији није дошло до сличних промена у другом циклусу образовања, и даље је заступљен предмет Биологија у сва четири разреда. Суштинске промене, према европским захтевима, нису захватиле биологију ни у петом разреду, иако је овај програм реформисан скоро, за 2007/08. школску годину.

Табела 1. Распоред предмета са биолошким садржајима по разредима у Србији, Хрватској и Словенији

Република Србија										
Предмет	Разред	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1.	Свет око нас	+	+							
2.	Природа и друштво			+	+					
3.	Биологија					+	+	+	+	
Република Хрватска										
1.	Природа и друштво	+	+	+	+					
2.	Природа					+	+			
3.	Биологија							+	+	
Република Словенија										
1.	Упознавање околине	+	+	+						
2.	Природа и техника				+	+				
3.	Природа						+	+		
4.	Биологија								+	+

Програм наставних предмета Природа/Биологија за пети/шести разред

Садржаји програма *Биологије у V разреду у Србији* су чисто биолошки уз незнатну интердисциплинарност са садржајима других предмета природних наука. Наставне теме су логично распоређене, а обрађују се основе морфологије, анатомије физиологије и систематике биљака. Програмом је предвиђен одлазак у природу (на терен у близини школе), посматрање и праћење природних појава и процеса и прикупљање биљака за „заједнички хербар“. Нови програм биологије у односу на претходни из 2004. године није претрпео суштинске промене већ минималну редукцију садржаја и измене у редоследу садржаја. У оквиру 72 часа однос часова обраде новог градива и часова понављања, утврђивања, систематизације, вежби и организације теренског рада је 60% : 40%, што омогућује успешну реализацију програма. Наши ученици немају могућност избора наставних садржаја, што је један од нових захтева реформе образовања. Они у овом разреду могу да изаберу нови предмет Чувари природе (заступљен са једним часом недељно, односно 36 часова годишње) у коме преовлађују биолошки садржаји.

Програмски садржаји предмета *Природа у V разреду у Хрватској* обухватају: грађу ћелије, а затим грађу животињског организма и његове функције, као и грађу биљног организма. Такође је стављен нагласак на човека као биолошко биће и његову улогу у друштву. Програмски садржаји су доста обимни. Ово је потврђено и од стране Института за друштвена истраживања у

Табела 2. Преглед наставних тема из предмета Природа/Биологија у V/VI разреду основне школе у Србији, Хрватској и Словенији

Република Србија (Биологија V разред – 72 часа)	Република Хрватска (Природа V разред – 53 часа)	Република Словенија (Природа VI разред – 70 часова)
– Увод у биологију, – Особине живих бића и разноврсност живог света, Царство биљака – грађа и животни процеси биљака, – Разноврсност биљака, значај и заштита, – Царство гљива.	– Природне науке и упознавање природе, – Од ћелије до вишећелијског организма, – Грађа и улога животињског организма, – Кретање животиња, – Животиње и њихова потреба за храном и кисеоником, – Размножавање и понашање животиња, – Човекове животне потребе и навика исхране, .	– Жива и нежива природа, – Антропогени екосистеми, – Супстанце, – Кретање и енергија, – Боје.

Република Србија (Биологија V разред – 72 часа)	Република Хрватска (Природа V разред – 53 часа)	Република Словенија (Природа VI разред – 70 часова)
	– Пубертет – промене и тешкоће у сазревању, – Биљка цветница – семе (клијање), – Корен – грађа и улога, – Стабло – грађа и улога, – Лист – грађа и улога, – Цвет и плод – грађа и улога, – Производња и потрошња хране код нас и у свету; - Узгајање и заштита биљака и животиња	

Загребу, 2004. године „Према проценама наставника следеће особине чине слабије стране програма природе: опсежност, недовољна усклађеност с другим предметима, недовољна усклађеност с претходним и следећим разредом, недовољна сувременост и тежина програма за ученике“ (Evolucija nastavnih programa i razvoj modela kurikuluma za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj, 2004).

Програмски садржаји предмета *Природа у VI разреду у Словенији* су интегрисани садржаји природних наука биологије (жива и нежива природа и антропогени системи), физике и хемије. Учењем наставних садржаја ученик се подстиче на упознавање живе и неживе природе кроз разне процесе и појаве у природи. Пажња ученика је значајним делом усмерена на практични рад, активно учешће у настави и израду пројеката са циљем развоја способности учења. Усвајање знања је оријентисано на квалитет. Садржаји су димензионирани тако да одговарају узрасту ученика (њиховим психо-физичким способностима) и предзнањима (надовезује се на градиво из нижих разреда основне школе).

Најзахтевнији програмски садржаји из Природе/Биологије на овом узрасту ученика су у Хрватској, који се уз то реализују са најмањим бројем часова 53. Најмања интегрисаност садржаја природних наука је у програму биологије у Србији. У наставном програму природе у Словенији интегрисане су научне и друштвене иновације, које треба да одговоре потребама и захтевима све динамичнијег технолошког напретка и друштвеним променама.

Програм наставних предмета Природа/Биологија за шести/седми разред

Садржаји програма *Биологије у VI разреду у Србији* обухватају грађу и функцију тела бескичмењака и хордата кроз типичне представнике, истовремено се даје и њихов систематски положај и еволутивни развој. Садржаји нису обрађени са

регионалног аспекта или локалне средине. У овом разреду је заступљена и наставна тема Увод у органску еволуцију, чији су садржаји крајње редуктовани.

Табела 3. Преглед наставних тема из предмета Природа/Биологија у VI/VII разреду основне школе у Србији, Хрватској и Словенији

Република Србија (Биологија VI разред – 72 часа)	Република Хрватска (Природа VI разред – 70 часова)	Република Словенија (Природа VII разред – 105 часова)
– Увод, – Бескичмењаци, – Хордати, – Увод у органску еволуцију.	– Жива бића, станиште и животни фактори, – Животне заједнице шума, Енергија у природи, – Животне заједнице мора и вода на копну, – Травни екосистеми.	– Природни екосистеми: шума, копнене воде, море, – Материја, њене особине у једињењима, – Чисте супстанце и смесе; ваздух, – Вода, – Звук, – Светлост, – Кретање.

У оквиру предмета *Природа у VI разреду у Хрватској* проучавају се садржаји о живим бићима и њиховим стаништима са еколошког аспекта који су истовремено иако незнатно сагледани и са аспекта хемије и физике. Зависно од краја у којме се школа налази, наставник се опредељује за обраду одређених животних заједница шума. Наставни садржаји унутар те целине су обимно обрађени. Осим еколошких појмова ученици се упознају са садржајима и значењем заштите природе и околине чиме се код њих подстиче развој еколошке свесности. Уз то остављена је могућност избора наставних садржаја у оквиру екологије.

Програмски садржаји предмета *Природа у VII разреду у Словенији* имају нагласак на биљним и животињским заједницама башта, њива, поља и травњака. Садржаји су обимни са јасно постављеним циљевима за ученике. Изучавање појединих тема је везано за одређени временски период у години. У оквиру интегрисаних садржаја биологије физике и хемије припремају се и изводе једноставни огледи којима се самостално долази до одређених закључака. Ученици се често усмеравају на коришћење медија и интернета као извора различитих података.

Еколошки садржаји програма природе у Хрватској и Словенији су доста слични, сагледавају се интердисциплинарно, хоризонтално и вертикално (предметно и међупредметно) су добро повезани, оријентисани на локално одрживи развој и очување биодиверзитета у целини. Због велике заступљености теренског рада неопходни су блок часови или вишесатни „дани природе“.

Због непостојања интегрисаног предмета природних наука у Србији на овом узрасту ученици, након ботаничких садржаја у V разреду, у *VI разреду* из биологије изучавају зоолошке садржаје и основе еволуције. Због тога се програми Природе/Биологије на овом узрасту ученика у Србији значајно разликују у односу на Словенију и Хрватску.

Програм наставног предмета Биологија за седми/осми разред

Садржаји програма *Биологије у VII разреду у Србији* су искључиво из екологије и обухватају: основне појмове екологије, преглед свих екосистема, њихову поделу, заштиту и унапређивање животне средине и заштиту природе. „Програм биологије у овом разреду је предимензиониран, није примерен узрасту ученика, обилује бројним појмовима, а у њему се мало пажње поклања екосистемима заступљеним у локалној средини. Предвиђене вежбе за реализацију еколошких садржаја су у односу на досадашњи програм редуковане, а захтеви у оквиру вежби смањени како би се, због недостатка адекватних наставних средстава, могле реализовати у свим школама“ (Миљановић, 2001).

Табела 4. Преглед наставних тема из предмета Биологија у VII/VIII разреду основне школе у Србији, Хрватској и Словенији

Република Србија (Биологија VII разред – 72 часа)	Република Хрватска (Биологија VII разред – 70 часова)	Република Словенија (Биологија VIII разред – 52 часа)
– Увод, – Грађа екосистема, – Водени и копнени екосистеми, – Човек и природа, – Заштита природе.	– Појава живота на земљи, – Празићинице и алге, – Гљиве, – Развој вишећелијских животиња, – Развој биљака, – Еволуција.	– Екологија и систематика: – Биологија наука о животу, – Основи екологије, – Разноврсност живота; систематика и еволуција

При изради новог програма биологије за VII разред (чију полазну основу чини постојећи наставни програм) који треба да се примени у школској 2009/10. години, треба одредити обим садржаја програма биологије које ученици на овом узрасту могу да усвоје, а акценат ставити на регионални и локални аспект, предвидети изборне наставне садржаје, променити редослед наставних тема. Растерећење садржаја у оквиру постојећег броја часова, омогућило би више времена за самосталан и истраживачки рад ученика, за понављање, вежбање и утврђивање градива, а тиме и њихово ефикасније усвајање од стране ученика. Нови наставни програм биологије за VII разред треба да се заснива на линеарно-сте-

пенастој структури наставних садржаја усмерених ка изучавању и истраживању еколошких садржаја, развоју вештина и активности ученика изван учioniчког простора, у локалној заједници, у региону и на нивоу државе.

У оквиру предмета *Биологија у VII разреду у Хрватској* у програмским садржајима се даје нагласак на развој живота на Земљи од најједноставнијих организма према сложенијим, организацији и класификацији живих бића на Земљи. Наставни садржаји су дати веома опширно. Њиховом обрадом ученици треба да створе представу о поступном и дуготрајном развоју живих бића на Земљи, као и њиховој разноврсности. Наставни програм конципиран је тако да укључује значајан проценат изборних садржаја и садржаја везаних за локалну средину.

Наставни садржаји *Биологије у VIII разреду у Словенији* обухватају екологију, разноврсност живота, систематику и еволуцију. Ученици се упознају са биљним и животињским организмима у оквиру конкретних екосистема. Ученици се подстичу да активно учествују у очувању своје околине, кроз самосталан рад и пројекте, са захтевнијим темама примереним њиховом узрасту.

Наставници природе и биологије у Хрватској и Словенији се сусрећу са великим изазовима у приступу, припремању и реализацији наставних садржаја из екологије. Њихов основни задатак је развијање биолошких вештина, ставова и ученичких активности током њихове реализације. При том, они имају слободу да бирају наставне садржаје, да их припремају и реализују помоћу адекватних наставних метода, техника и средстава како би их што боље приближили ученицима.

Програм наставног предмета Биологија за осми/девети разред

Према програму *Биологије у VIII разреду у Србији* изучавају се: анатомија и физиологија човека са основама хигијене и прве помоћи, породица и друштво, порекло и развој људске врсте. Садржаји програма су за ученика на овом узрасту и по садржају и по обиму прихватљиви и приступачни. „Програмом је предвиђен велики број вежби које су у уџбенику добро објашњене, а већину вежби ученици могу реализовати“ (Миливојевић и Миљановић, 2002). У програму су недовољно заступљени садржаји о репродуктивном здрављу, полно преносивим болестима и болестима зависности. Због померене узрастне границе на ниже у појави и учесталости малолетничке делинквенције и болести зависности, као и раног ступања у полне односе тему „Породица и здравље“ треба детаљније обрадити и изучавати је на почетку антрополошких садржаја као што је то у Хрватској.

Програмски садржаји *Биологије у VIII разреду у Хрватској* односе се такође на човека. Ученици уче основе генетике, органске системе људског тела, а на крају је дат кратак опис еволуције човека. Код проучавања органских система велика пажња се поклања штетном дејству различитих агенаса и болести зависности на здравље човека. Садржаји биологије у овом разреду осавремењени су појмовима из молекуларне биологије, генетике и биологије развића сразмерно когнитивним способностима ученика на овом узрасту.

И у Словенији се у завршном разреду основне школе – IX разреду из Биологије изучава човек. Током реализације програма ученици се упућују на здраву исхрану, редовне телесне вежбе, сигурне полне односе и здрав живот у целини. При обради наставних садржаја везаних за физиологију и анатомију човека ставља се акценат на научна истраживања на том пољу.

Табела 5. Преглед наставних тема из предмета Биологија у VIII/IX разреду основне школе у Србији, Хрватској и Словенији

Република Србија (Биологија VIII разред – 68 часова)	Република Хрватска (Биологија VIII разред – 70 часова)	Република Словенија (Биологија IX разред – 70 часова)
– Увод, – Грађа човечијег тела: Ћелија, Кожни систем органа, Скелетни систем, Мишићни систем, Нервни систем, Систем чулних органа, Систем жлезда са унутрашњим лучењем, Систем органа за варење, Систем органа за циркулацију, Систем органа за размену гасова, Систем органа за излучивање, Систем органа за размножавање. – Породица и друштво: Деликвенција, Болести зависности, Заразне болести, Сида, Однос човека према болести, Одговорност према болести и штетност прекомерне употребе лекова. – Порекло и развој људске врсте: Порекло и историјски развој човека, Преци данашњег човека, Људи данас.	– Родитељи и потомци, – ДНК молекул, – Грађа и функција људског организма, – Грађа и улога полних органа, – Зачеће и развиће детета пре рођења, – Од рођења до смрти; Одговорно поношање, – Кости и везе међу костима; Мишићи, – Нервна ћелија и нерви; Нервни систем; Зависности; – Чуло вида, – Чула – чуло слуха и равнотеже, – Остала чула (мириса, укуса бола, додира, хладноће, топлоте), – Хормонска регулација; Крвоток, – Заштита организма од болести, – Органи за дисање и глас, – Грађа, улога и болести органа за варење хране,	– Биологија човека: ћелија, ткива, органи, – Кретање, – Нервни систем, – Чула, – Дисање, – Варење, – Крвни систем, – Излучивање, – Ендокрине жлезде, – Полност и размножавање.

Република Србија (Биологија VIII разред – 68 часова)	Република Хрватска (Биологија VIII разред – 70 часова)	Република Словенија (Биологија IX разред – 70 часова)
	– Размена материје, проток енергије и здрава исхрана, – Систем органа за излучивање, – Кожа.	

Највеће сличности у наставним програмима биологије у Србији, Хрватској и Словенији, запажају се у завршном разреду основне школе. Незнатна одступања у програму биологије у Србији могу се употпунити коришћењем позитивних искустава из Хрватске и Словеније, која се могу укључити у изради новог програма биологије за VIII разред.

Структурни елементи наставних програма Природе/ Биологије у Републикама Србији, Хрватској и Словенији

У структурним елементима наставних предмета који су заступљени у Наставном плану и програму у Србији, Хрватском националном образовном стандарду и Националном курикуларном савету у Словенији детаљно су утврђени циљеви који се морају остварити на крају одређеног периода школовања (у Србији и Хрватској на крају другог циклуса, а у Словенији на крају два циклуса школовања: после шестог и деветог разреда). За сваки разред дефинисани су задаци, структура и специфичности програма.

Наведени структурни елементи су саставни део програма и свих предмета у којима се проучавају биолошки садржаји у све три државе. На основу података из Табеле 6. они су најдетаљније дати у оквиру Хрватског националног образовног стандарда, а затим у Учном нацрту у Словенији, док су у Наставном плану и програму у Србији наведени само његови кључни елементи. Прецизирање структурних елемената наставних садржаја, као што је то случај у Републици Хрватској, значајно олакшава рад наставника, нарочито младих наставника на почетку њиховог рада.

Табела 6. Структурни елементи Наставног програма
Природе/Биологије у Србији, Хрватској и Словенији

Република Србија	Република Хрватска	Република Словенија
<i>Наставни план и програм</i>	<i>Хрватски национални образовни стандард</i>	<i>Учни нацрт</i>
– Циљ и задаци, – Оперативни задаци по разредима, – Садржаји програма, – Начин остваривања програма.	– Циљеви, – Теме, – Кључни појмови, – Потребно предзнање, – Предлози за методичку обраду, – Додатна илустрација, – Повезаност са другим предметима, – Садржаји које треба исправити или испустити, – Нови стручни називи, – Бројчани подаци које ученик треба да упамти, – Образовна постигнућа, – Додатни садржаји, – Изборни садржаји, – Предлози за рад са ученицима с посебним образовним потребама, – Васпитни и социјални циљеви и садржаји.	– Општи циљ предмета, – Наставне теме, – Задаци, – Садржаји, – Појмови, – Међупредметна повезаност, – Дидактичке препоруке, – Глобални циљеви проверавања и оцењивања, – Прилог, – Стручна литература за учитеље и ученике.

Хрватски ХНОС и Словеначки Учни нацрт за основну и обавезну школу садрже све елементе и упутства која доприносе развоју квалитетне наставе у новом миленијуму, прилагођени су потребама ученика, родитеља и шире локалне заједнице на којој се школа налази. Анализа биолошког курикулума у обавезном основном образовању Словеније и Хрватске има за циљ да се класификују најквалитетнија искустава у оквиру организације и структурирања наставних програма, као и могућност примене тих искустава у изради српског биолошког курикулума.

На основу изложене анализе и изнетих чињеница потврђује се главна хипотеза (Ха), чија је суштина да постоје значајне разлике у организацији и структури наставног програма предмета Природе/Биологије за основну школу у Србији,

Хрватској и Словенији. Прихвата се и алтернативна хипотеза Х2, (а) према којој се организација и структура наставног програма Природа/Биологије за основну школу у Републикама Србији, Хрватској и Словенији значајно разликује у целини и у појединим разредима.

Анализа дидактичко-методичког приступа у реализацији програма Природа/Биологија за основну школу у Србији, Хрватској и Словенији

Анализа дидактичко-методичког приступа у реализацији програма Природе и Биологије указује да се у свим наведеним програмима запажа рационално структурирање неких садржаја, уз уважавање принципа научности и доступности биолошке науке, примерености узрасту ученика, поступности (појмови се граде у више корака) и иде се путем од конкретног ка апстрактном (вишим формама мишљења), у циљу веће трајности усвојеног знања, умења и навика.

У Србији су садржаји програма Биологије у свим разредима подељени на наставне теме са прецизно наведеним бројем часова за њихову реализацију: за обраду новог градива, понављање и вежбе. У оквиру укупног броја око 60% часова предвиђено је за обраду новог градива, а око 40% за друге типове часова, укључујући и излазак у природу.

Концепција програма Биологије пружа широке могућности за примену различитих наставних метода, као и употребу различитих наставних средстава. Њихов избор зависи од циља и задатака конкретног наставног часа и опремљености кабинета за биологију. Избор метода и облика рада препушта се наставнику. У реализацији програма у наставној пракси присутан је недостатак одговарајућих наставних средстава, због чега су још увек најзаступљеније вербално-текстуалне и демонстративно-илустративне наставне методе и фронтални облик рада. У таквим околностима током проверавања знања, умења и навика ученика преовлађује репродуктивно у односу на продуктивно знање ученика.

За успешну реализацију програма сваког наставног предмета значајну улогу има квалитет важећих уџбеника. У том погледу, нови уџбеници биологије су квалитетнији у односу на ранија издања: штампани су у колору, већег су формата и боље су илустровани. Њихов највећи недостатак је дидактичко-методички концепт тј. уџбеници нису радног карактера.

Веома значајан сегмент у наставном процесу представља вредновање рада и знања ученика. У Републици Србији, још увек нису усвојени стандарди знања, због чега доминира субјективно проверавање и оцењивање знања ученика од стране наставника, које се изражава одговарајућом цифром на мерној скали од 1 до 5.

У Хрватском националном образовном стандарду утврђен је само број часова за недељну и годишњу реализацију садржаја сваког наставног предмета, без прецизно утврђеног броја часова за обраду, понављање, вежбе, систематизацију градива или одлазак у природу. У том делу наставницима је дата слобода

да у овире обавезних и изборних наставних садржаја сами изврше унутрашњу организацију наставе. У појединим разредима препоручује се блок настава. Истовремено, у току обраде наставних садржаја из природних наука акценат није на усвајању битно нових чињеница, већ на систематизацији постојећих знања и стварању чврстих темеља за надоградњу на вишим нивоима школовања. Настава у Хрватској подржава трендове образовања за XXI век, према аустријском моделу који подразумева: јачање трансферног потенцијала учења (квалитетно стицање мањег обима трајних знања), наставу пријатељски оријентисану ка ученику (пружа им задовољство, изазове и занимљивост), развој креативности, интердисциплинарност, очигледност, развој радних навика, изграђивање целовите и хумане личности, развој еколошке свести.

У Хрватској постоји више уџбеника природе и биологије за обавезно образовање (различито дидактички конципираних) који су у складу са државним стандардима, односно захтевима ХНОС-а за природу и биологију.

У Хрватској све школе спроводе континуирано спољашње вредновање резултата образовања, што битно доприноси објективности оцењивања. Током вредновања учитељ и ученик добијају информације о учениковом напредовању и могу се одмах преузети мере за побољшање учења.

У Републици Словенији Учним нацртом одређен је годишњи број часова за реализацију садржаја из свих наставних предмета, укључујући и предмете који проучавају биолошке садржаје (Природу и Биологију). Недељни број часова је подложен променама због могућности одржавања блок часова и реализације наставних садржаја ван учионице. Реализација програма Природе/Биологије у наставној пракси заснива се на самосталним практичним радовима ученика и упознавању основних законитости у природи. То захтева добру опремљеност школа потребним наставним средствима и прибором. Комуникација са ученицима је интерактивна, а облици рада теже индивидуализацији наставе. Ученици се подстићу на самосталне радове и пројекте.

Квалитету наставе доприносе добро дидактички и стручно обликована уџбеничка литература и пратећа наставна средства. Поред квалитетне и добро осмишљене дидактичке апаратуре у уџбеницима су јасно издвојени циљеви и задаци за сваку наставну тему.

Систем оцењивања ученика је конципиран тако да се оцене могу верификовати, а његовом применом се жели постићи веродостојно проверавање и утврђивање постигнутог нивоа савладаности и остваривања циљева који су формулисани тако да се може проверавати њихова реализација. Формулисани су и кодификовани критеријуми успеха, јасно и прегледно (основни и минимални стандарди знања), доступни и лако разумљиви и наставницима и ученицима.

Ради остваривања стратешких националних циљева у образовању кроз доградњу образовних понуда, у све три земље, установљен је систем обавезног перманентног усавршавања наставника. Нови, модеран концепт наставе не умањује улогу и значај наставника у наставном процесу. Напротив, његова је улога веома важна, али и значајно промењена. Избор метода за реализацију наставних садр-

жаја (у Хрватској и Словенији и избор садржаја) препуштени су знању, креативности, педагошкој и стручној умешности самих наставника, којима је остављен на располагање широки маневарски простор у коме развијају своје педагошке способности и испољавају стваралачки идентитет своје личности као педагога. Опште и ужестручно усавршавање наставника је у новим условима неопходно, како би наставници били оспособљени да компетентно одговоре на све предстојеће захтеве и изазове нових друштвених околности и све сложенијих прилика у свим друштвеним структурама, почевши од породице, одељења у школи и дешавања на глобалном плану.

На основу изложене анализе дидактичко-методичког приступа у реализацији програма Природе и Биологије за основну школу у Србији, Хрватској и Словенији прихвата се алтернативна хипотеза Х3, према којој се очекују значајне разлике у дидактичко-методичком приступу у реализацији програма Природе и Биологије за основну школу у Србији Хрватској и Словенији.

Закључна разматрања

1. Поређењем програма Природе и Биологије у Србији, Хрватској и Словенији, њихове концепције и карактеристика уочава се:
 - растерећење програма (фактографије и запамћивања),
 - ослањање на савремена научна достигнућа и перспективе савременог развоја биологије,
 - програми су корелативни, примерени интересовањима и потребама ученика и локалне средине,
 - у Хрватској и Словенији садржаји из биологије у два разреда обрађују се интегрисано са садржајима физике и хемије, са нагласком на еколошки аспект и локално одрживи развој,
 - програми Природе и Биологије у Хрватској и Словенији подељени су на наставне теме и тематске целине за које нису предложени типови ни број часова, тако да наставник према карактеристикама наставних целина сам распоређује годишњи фонд часова,
 - саставни део наставног програма у Хрватској и Словенији је Каталог знања, у коме су дефинисани: васпитно-образовни циљеви, делатности, појмови који се желе постићи одређеном структуром садржаја, међупредметна повезаност и предвиђена два степена захтевности,
 - с обзиром на прихваћени концепт поступне реформе у основној школи у Србији, програм биологије за V и VI разред је растерећен и иновiran савременим научним достигнућима, док у програмима за VII и VIII разред промене тек предстоје, а како аутори будућег програма имају на располагању широку лепезу међународних искустава очекује се осавремењавање наставних програма и у овим разредима у складу са савременим трендовима образовања.

2. Стандардизацијом програмских захтева и садржаја, који су засновани на образовним циљевима тежиште образовања у Хрватској и Словенији померено је с наставних програма и наставника ка резултатима учења и ученицима. Стандардизација доприноси квалитетнијој реализацији наставних садржаја, трајнијим и квалитетнијим ученичким знањима и објективнијој провери ученичких постигнућа. Овај део посла у Србији тек предстоји у наредном периоду.
3. Важећи уџбеници Природе и Биологије у све три државе су у дидактичко-методичком смислу урађени према савременим захтевима наставне теорије и праксе и испуњавају основне циљеве и задатке програма. У Хрватској и Словенији постоји могућност избора између неколико различито дидактички конципираних уџбеника биологије за основну школу и сви су написани у складу са усвојеним државним стандардима. Могућност избора уџбеника у Србији за сада имају ученици од I до VI разреда, а ту могућност ће поступно имати сви ученици основне школе у наредне две године.
4. У све три земље напуштају се традиционални облици, методе и технике рада у настави природних наука. Уместо њих присутан је савремени дидактичко-методички приступ интерактивног учења/наставе који подразумева: тимски рад, проблемску наставу, програмирану наставу, непосредно и посредно посматрање природних појава, истраживања, демонстрацију процеса и појава у локалној средини, теренске вежбе, излете и екскурзије. Овакав рад захтева многобројне ученичке активности које се огледају у: организацији и планирању активности на терену, формирање базе и збирки података, организовање и учествовање у дебатним и панел дискусијама, израду мини пројеката... Модеран концепт наставе биологије захтева и добру опремљеност кабинета за биологију савременом опремом и наставним средствима.
5. С обзиром на обим садржаја и иновативне дидактичко-методичке захтеве у реализацији наставе Природе и Биологије, неопходно је успоставити одговарајући систем образовања наставника природних наука током студија на наставничким факултетима, а по завршетку студија и запослења омогућити њихово стручно усавршавање (усмерено ка савременим достигнућима биолошке науке и наставе) и професионални развој. То захтева од наставника: перманентно стручно и методичко усавршавање праћењем акредитованих семинара, посете другим школама, студијска путовања у земљи и иностранству, увид у најновију стручну и методичку литературу, приступ интернету и слично. Само стручан и креативан наставник може да организује наставу биологије у складу са савременим захтевима наставног процеса.

Литература

- Баковљев, М. (1997): Основи методологије педагошких истраживања, Научна књига, Београд.
- Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu, (2005), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb.

- Ждерић, М., Миљановић, М. (2001): Методика наставе биологије, ПМФ, Институт за биологију, Нови Сад.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): Активно учење 2, Институт за психологију, Београд.
- Извештај о образовању у свету UNESCO, (1999): Организација школског времена у државама чланицама Европске заједнице, Euridyce, Paris.
- Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву, (2002), Република Србија, Министарство просвете и спорта, Београд.
- Максимовић, И. (2000): Европско образовање на прагу новог столећа, перспективе образовања, Алманах 18, ИС Петница.
- Миљановић, Т. (2001): Реализација Наставним планом и програмом предвиђених теренских вежби из Биологије у VII разреду основне школе, *Педагошка стварност*, 1-2: 133–141.
- Миљановић, Т., Миливојевић, В. (2005): Реформа наставних програма биологије у основношколском васпитању и образовању, Реформа школског система у условима транзиције, Филозофски и Природно-математички факултет у Новом Саду и Учитељски факултет у Сомбору.
- Миљановић, Т. (2003): Активно учење биологије, ПМФ, Департман за биологију и екологију, Нови Сад.
- Nacionalni kurikulumni savet, (1998): Področna kurikulumna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikulumna komisija za biologiju, Učni načrt Biologija, Ljubljana.
- Педагошка енциклопедија, 1989, 302.
- Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005–2010., (2005), Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Zagreb.
- Службени гласник РС – Просветни гласник, 62, 2003, Београд.

Nada Džamić Šepa, M.A., Beška

REFORM OF BIOLOGY CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOL IN SERBIA, CROATIA AND SLOVENIA

Summary

The paper analysis current biology curriculum in primary schools in Serbia, Croatia and Slovenia in order to find similarities and differences.

Teaching contents of Nature and Biology in Croatia and Slovenia are divided into teaching units which lack further specification, so according to their importance teachers themselves organise their presentation. Knowledge catalogue is an additional part of teaching curriculum in both countries and they provide definitions of educational and upbringing objectives, activities, notion that should be taught and practiced, links among teaching subjects and two levels of requirements.

Due to the accepted concept of gradual reform in primary school in Serbia, the biology curriculum for the fifth and sixth form is arranged and innovated by current scientific accomplishments, while the curriculum for the seventh and eighth form has to be reorganized in future. Since the authors of the new curriculum could consider foreign experiences, advancement of teaching contents is inevitable for all classes according to modern educational demands and furthermore they are expected to preserve best educational tradition in Serbia.

The focus of educational practice in Croatia and Slovenia is moved from syllabus and teachers towards learning results and pupils by standardizing teaching programme demands and contents based on educational objectives. Standardization contributes better realisation of teaching contents, obtaining knowledge that lasts longer and has better quality and more objective testing of pupils' performance. Thus, in future, this part of the procedure has to be completed in Serbia.

Key words: education, primary school, biology, syllabus, reform

М-р Надя Джамич Шепа, Бешка

РЕФОРМА УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО БИОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ В СЕРБИИ, ХОРВАТИИ И СЛОВЕНИИ

Резюме

В настоящей работе проанализированы действительные Учебные программы по Природе/Биологии в начальных школах в Сербии, Хорватии и Словении, чтобы обнаружить их возможные сходства и различия.

Учебные программы по Природе и Биологии в Хорватии и Словении разделены на учебные темы и тематические целости для которых не определены ни формы, ни число уроков, а учителям, в зависимости от значения содержания распределяет ежегодный фонд уроков. Составной частью учебной программы в обеих странах является Каталог знаний в котором определены: воспитательно-образовательные цели, деятельности, понятия которые нужно усвоить, взаимосвязь между предметами и предусмотрены два уровня требований.

Имея в виду принятый концепт постепенной реформы начальной школы в Сербии программа по биологии для V и VI классов сокращена и пополнена новыми современными научными достижениями, а в программах для VII и VIII классов изменения только предстоят. Так как авторы новых программ имеют в своём распоряжении широкий международный опыт, мы ожидаем осовременение учебных программ во всех классах согласно современным требованиям образования, и одновременное сохранение лучших традиций сербского образования.

Стандартизацијом програмних захтева и садржаја, које се ослањају на образовне циљеве, средина образовања у Хрватској и у Словенији премештена са школских програма и наставника к резултатима учења и ученицима. Стандартизација помаже квалитетној реализацији садржаја и више поузданим и више квалитетним знањима ученика и више објективној провери успевајућности у школи. Овај део рада у Србији само чека да се изврши у будућем периоду.

Опорна реч: образовање, основна школа, биологија, школски програми, реформа

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Спец. Лидија Мишкељин
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача

UDK 371.13/.14
Прегледни чланак
Примљен: 28. VII 2008.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 5–6, p. 588–600.

ПОРТФОЛИО КАО НАЧИН ПОДСТИЦАЊА САМОВРЕДНОВАЊА И САМОВОЋЕНОГ УЧЕЊА У ОБРАЗОВАЊУ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Резиме

Сматрамо да је један од примарних задатака базичног образовања да помогне максимални развој интелектуалних способности студента, способности решавања проблема и доношења одлука, развијање иновативности и успешне комуникације. Да би се ово постигло, у образовању васпитача за рад са децом предшколског узраста треба да постоје услови који подстицају мишљење, смислену дискусију, размену идеја, уверења и погледа. Другим речима, школе за образовање васпитача треба да постану вишеструко подстицајна средина за мишљење и учење у којој су информације (садржаји) катализатори за мишљење, а не крајњи резултат. У том процесу разлози оних који учествују у учењу налазе се управо у самом учењу. Тада говоримо о самовођеном учењу – процесу у коме они који уче преузимају иницијативу, уз помоћ или без помоћи других, препознају своју потребу за учењем, постављају сопствене циљеве, идентификују могуће изворе учења и вреднују сопствене резултате учења.

Портфолио као креативни чин, форма самоизражавања у професионалном контексту подучавања и учења заснива се на уочавању и разумевању релација, извођењем и заснивањем судова, доказивањем и оповргавањем, разликовањем природе сазнајних категорија. Процес развијања портфолиа даје увиде у сопствено напредовање, с једне стране, али исто тако нуди и основ за евалуацију и критичку рефлексију, с друге стране, што директно води ка развијању вештина и способности потребних за самовредновање и самовођено учење.

Кључне речи: учење, критичко мишљење, самовођено учење, самовредновање, портфолио

Увод

У нашој наставној пракси најзначајнији образовни циљ је стицање знања или информација, па је, у складу са тим, уобичајено и да се квалитет школовања процењује количином знања које су студенти усвојили. Ово становиште није карактеристично само за наше школство, напротив, може се рећи да је универзално. Међутим, знање није само чињеница (термин, конвенција, класификација...) коју би требало усвојити, преузети из књига и памтити што дуже. Знање је и **процес** којим се стиже до мисаоног продукта, а не само крајњи продукт. Преиспитивање процеса конструкције знања значајно је у свим његовим фазама и у различитим подручјима примене, као што је пријем медијских информација, свакодневна комуникација. За нас је посебно значајно у условима редовне наставе у којој доминира некритичка рецепција и запамћивање „готових“ знања. „Право“ усвајање знања представља и својеврсну реконструкцију знања која се усвајају, њихово уграђивање у постојећа знања и преструктурирању раније стечених знања. Процес учења, осим тога, подразумева и развијање отворености и спремности за учење уопште. Да би развијали и подстицали активан однос студената према знању и учењу, односно активан приступ у самој изградњи, конструкцији, и реконструкцији различитих знања неопходно је да осмишљавамо и примењујемо конструктивне облике инструкције.

Конструктивистичка парадигма учења

Способности оних који уче (ученика, студената) могу да се модификују делотворним и ефикасним подучавањем. Учење је пуно делотворније унутар контекста. Reich (према: Stoll, L., Fink, D.) тврди да „људи који ће успети у постмодерном свету поседују следећа четири скупа темељних способности: **апстракција** – способност откривања образаца и значења, **системско размишљање** – способност уочавања односа међу појавама, **експериментисање** – способност налажења властитог пута у трајном учењу и **социјалне способности за сарадњу са другима**.“¹

Полазећи од анализе процеса учења, нова парадигма учења - конструктивизам студента позиционира као субјекта васпитно-образовног процеса. Конструктивистички приступ супротан је емпиристичко-редукционистичком приступу традиционалне дидактике који учење и подучавање представља трансмисијским моделом преноса и запамћивања информација и садржаја. Критика трансмисијског модела темељи се на конструктивистичкој поставци да су знања стечена применом трансмисијског модела неретко неквалитетно структурирана и повезана с претходним знањима. Сам процес њиховог стицања чини их диспонибилним само за академске потребе и ваљанима само у стресним ситуацијама тестирања и провере знања, а не за животну употребу (Richardson, 1997).²

¹ Stoll, L., Fink, D., (2000) Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola, Educa, Zagreb.

² Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), constructivist teacher education: building new understandings (pp. 3–14). Washington, DC: Falmer Press.

Развој конструктивистичке парадигме допринео је диференцијацији основних поставки конструктивизма и њихову примену у различитим сегментима васпитно-образовног процеса. Конструктивизам је, пре свега, одређена епистемологија, теорија учења и теорија сазнања која покушава објаснити карактер људског знања и процеса спознаје. Теорија конструктивизма покушава доказати да особе уче, стварају или конструишу нова разумевања, знања или стичу нове увиде путем сложене интеракције постојећег знања и вредности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. Те претходне или већ постојеће сазнајне структуре, према тумачењу конструктивиста, делују као филтери и покретачи нових идеја и искуства, а и оне саме могу се изменити током процеса учења. Знање се стиче активним упознавањем нових садржаја, а не опонашањем или меморисањем уз помоћ механичког понављања. У конструктивистичком дискурсу активности учења не одликује пасивност, већ активан став особе која учи – укљученост у оно што се учи, истраживачке активности, решавање проблема и сарадњу с другима.

Конструктивизам сугерише став да студент сноси одговорност за своје учење. Учење, наиме, није процес једноставног преношења знања наставника на студенте, већ се знање активношћу студената конструише, реконструише и ко-конструише у свести. Студент је стога подстакнут на стварање нових идеја тек када је активно укључен у рад чији је саставни део рефлексива тока промене и самог продукта који је створен радом, као и размене искустава с другим студентима. Такав приступ процесу учења омогућава стварање квалитетнијих интернализација и дубљег разумевања оног што се учи.

Усвајање нових концептуалних перспектива и схватања процеса наставе темељи се на стицању савремених сазнања о процесу учења, на усвајању знања о аналитичком приступу конкретних искустава оних који уче и њихових апликација у процесу учења одређеног садржаја. Промена рутине традиционалног подучавања и развој нових дидактичких перспектива, према наводима Брукса и Брукса, (Brooks, J. G., Brooks, M. G., 1993, стр. 25), састоји се, између осталог, у развоју следећих одлика конструктивистичког наставника:³

1. Постојање више од једног извора из којих студенти могу учити, а не само основног извора.
2. Укључивање студената у ситуације стицања нових искустава која ће омогућити промену претходних концепција знања којима располажу.
3. Омогућити студентима да својим реакцијама и одговорима усмеравају ток наставног процеса и тражити аргументације њихових одговора.
4. Подстицати климу радозналости и преиспитивања тражењем од студената да размишљају која би питања могли поставити о теми, постављати отворена питања, подстицати размишљајућу дискусију.
5. Употребљавати когнитивну терминологију, на пример „класификуј“, „анализирај“ и „креирај“ у обликовању задатаке и питања за студенте.

³ Brooks, J. G., Brooks, M. G., (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

6. Подстицати и уважавати слободу и иницијативу студената.
7. Не раздвајати сазнајни од истраживачког процеса.
8. Захтевати јасно изражавање. Када су студенти способни јасно изражавати оно што разумеју тада су стварно и научили.

Познато је да што је шира база знања то развој појмова постаје елегантнији, јер се знање из разних подручја боље интегрише. Такође знамо да, ако је наш контекст шири и развијенији, да ћемо задржати већи број информација и делотворно се њима служити. Постоји реципрочан однос између знања и процеса: сваки придонosi оном другом.

Основна питања у процесу подучавања од којих наставник треба да крене су: Шта је ученицима/студентима потребно да знају и зашто? Како знамо кад су научили? Како помажемо свим ученицима/студентима да науче?

Слика 1. Резултати учења⁴



На врху планине су резултати **бити** – толерантан, брижан и одговоран. У средини су **чинити** кросдисциплинарни или интердисциплинарни резултати као што су критичко мишљење, решавање проблема, служење технологијама и конструктивна комуникација. На дну пирамиде су аспекти учења повезани са **знати** и налазимо их у предметним дисциплинама. Лакше је измерити основицу, нешто теже средину, а веома тешко одредити ниво „бити“. Зато се лако падне у искушење да се занемарти средина и врх и да се усредсредимо на ниво „знати“. С. Дрејк (према: Stoll, L., Fink, D.) предлаже да наставници у реализацији иду „од дна према горе“, али у осмишљавању „од врха према доле“. Свакодневно постављање питање „Зашто ово подучавам?“, „Како ове активности доприносе достизању нивоа „бити“?“ обавезује наставнике да одреде начела на којима ће се темељити њихов рад.

У стварности није могуће одвојити садржај од процеса и постићи максимум у учењу. Знање без могућности практичне примене је попут компјутера без електричне енергије. Може да садржи много информација, али од њега нема никакве користи. Процес и садржај се морају сматрати једнако важним у процесу подучавања. Студенти ће конструктивно примењивати своје знање кад схвате његову вредност и корисност. Знање морају доживети као похрањену енергију, спремну да осигура „електричну струју“ за неки проблем, а не као збирку чињеница властитог искуства која се у интервалима може призвати из памћења и ре-продуковати. Технике како што су студентски дневници, самостални студијски

⁴ Шема преузета из Stoll, L., Fink, D., (2000) Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola, Educa, Zagreb.

пројекти, симулације, јавни наступи, студентске мапе и записи, портфолиа представљају широк узорак студентског практичног знања, на чијем се темељу може проценити и оценити распон њихове успешности. Овакав приступ учењу и оцењивању користи свима – и наставнику и студентима.

Развијање и креирање студентских портфолиа

Полазна идеја наставника

Ситуација учења у нашој култури носи дозу ризика. Свако од нас је искусио како опојне или како болне могу бити емоције које су повезане са сазнавањем. Научили смо непосредну везу између успешности учења и самопоштовања. Ситуације у којима треба показати да нешто не знамо или знамо лако се претварају у игру моћи – ко зна више, боље. Развија се сурово надмудривање и такмичење где је битно победити или наметнути своје виђење. У таквој атмосфери опрезност у постављању питања, суздржаност уместо радозналности према ономе шта не познајемо, страх од последица грешке, доживљавање повратне информације као личне критике изазивају одбрамбене реакције или реакције повлачења у себе.

Из свих ових побројаних разлога полазна идеја за рад на креирању и развијању студентског портфолиа са студентима прве и друге године Високе струковне школе за образовање васпитача, у оквиру предмета Предшколска педагогија и Методика васпитно-образовног рада, била је да *подстицање самосталног рада, коришћењем методе подстицања групе кроз развијање и креирање портфолиа, доводи до веће сигурности студената у сопствене увиде и ствара и креира атмосферу међусобног уважавања.*

Наставник је кренуо од поставке да у процесу учења студената преовлађују одређени принципи: **потреба за знањем**. Студенти имају потребу да знају зашто треба нешто да науче пре него започну с учењем. Студенти ће пре него што започну с учењем уложити знатну енергију на испитивање добити коју ће остварити учењем и негативних консеквенци које произлазе из тог процеса. Сходно томе, један од нових афоризама у едукацији одраслих говори о томе да је први задатак водитеља учења (наставника) помоћи студентима да препознају сопствену „потребу учења“; **студентска самосвест**. Студенти су свесни одговорности за своје одлуке и њиховог значаја за властити живот. Када једном достигну то стање самосвести у њима се јавља дубока психолошка потреба за тиме да се остали односе према њима као способним за самовођење; **улога искуства**. Студенти улазе у образовне активности с великим обимом и различитим квалитетом искуства из претходног школовања. То значи да се најбогатији образовни извори налазе управо у њима самима. Због тога се већи нагласак у образовању студената ставља на искуствене технике – технике које полазе од искуства студената, као што су групне дискусије, симулације, проблемске активности, анализе случаја, лабораторијске методе све до предавачких техника. Зато је, такође, већи нагласак на сарадничким активностима.

Метода подстицања групе и креирање портфолиа

Метода подстицања групе може нам у првим асоцијацијама изгледати као метода која је замењена једним доминантним обликом рада – радом у групи. Међутим, ако ову методу посматрамо са аспекта критеријума класификације метода подучавања као услов процеса учења (Terhart, према: Крањаја, Мишкељин, 2006), видимо да она подстиче квалитет учења заснован на мишљењу, дискусији, размени идеја и схватања у оквиру мањих група, повезаних заједничким интересом. Метода групе мање је прихваћена у нашој васпитној пракси од методе директних инструкција, јер она подразумева промену улога и наставника и студената.

Процес креирања и припремања портфолиа

У току наставе студенти прве и друге године године Високе струковне школе за образовање васпитача, у оквиру предмета Предшколска педагогија и Методика васпитно-образовног рада, добили су интрукције да сваки рад који буду радили било самостално било на часу чувају и прикључе свом портфолиу. Такође, објашњено им је шта је портфолио и која је његова основна намена и сврха и у ком циљу се он користи у оквиру наставе ова два предмета.

Зашто портфолио

За оне којима је стало до квалитетног процеса учења и подучавања портфолио нуди различите могућности – промовише критичку парадигму учења и подучавања и, у исто време документује процес и достигнућа. Портфолио и процес креирања и прерађивања може имати многе добити: омогућава прилику за рефлексију (постављених циљева, интеракције наставник-ученик, ефективности наставникових стратегија подучавања, алтернативних метода вредновања); промовише професионални дијалог.

На начин на који ни једна друга процена не може портфолио доказује везу између контекста и личних историја које карактеришу реални процес подучавања и чини могућим да се документују новине оба краја педагошког процеса – подучавања и учења.

Портфолио је креативни чин, форма самоизражавања у професионалном контексту подучавања и учења. Процес развијања портфолиа даје увиде у сопствено напредовање, с једне стране, али исто тако и основ за евалуацију и критичку рефлексију, с друге стране.

Садржај портфолиа

У основи студентски портфолио је сличан уметничком: примери ширине, дубине и квалитета нечијег рада да би се пренеле и постале видљиве нечије способности, снаге или стил и постигнућа. Али, за разлику од уметничког портфолиа, студентски мора да на индиректан начин прикаже рад кроз описе, записе и друге различите форме евиденције. Портфолио описује и документује способности јединствене индивидуе и због тога не постоје два иста портфолиа. Портфолио може да укључи различит број и врсту докумената – одлука шта ћете ставити у свој лични портфолио зависи од тога шта сте радили, академске дисциплине, сврхе креирања и публике којој ће се представити.

Портфолио није, међутим, једноставна збирка потврда свих докумената са придодатим страницама рефлексije. „Он укључује документа и материјале који заједно представљају оквир и квалитет процеса... Портфолио није исцрпна компилација свих докумената и материјала насталих у току педагошког процеса. У основи, он представља одабране информације о активностима подучавања и учења и солидну евиденцију њихове ефективности.“ (Селдин, 1997, стр. 2)

Портфолио је пажљиво креирана збирка радова која пружа слику онога што студент зна или може да уради. Прихваћен је као један од најважнијих начина за аутентичну оцену и представљање успеха и напора једне или групе особа. Сматра да може послужити за остваривање следећих циљева: праћење **временског следа догађаја** при чему је важно навести уз сваку белешку датум, време и контекст; **илустрација** (детаљан опис) битних догађаја како би омогућили ономе ко чита уживљавање у ситуацију нашег процеса; **извор података** потребних за анализу; **приказ напредовања** у процесу учења укључујући успешне и неуспешне активности, као и сопствено учење које произлази из рефлексije.

Студентски портфолио (индивидуални или групни) је колекција докумената коју представља и описује процес кроз који пролазе и промовишу у току учења. Ова врста портфолиа укључује комплетан рад студената у оквиру једног предмета, укључујући и њихов напредак у достизању професионалних компетенција.

Групни портфолио студената чине изабрани примерци њихових радова, који се сакупљају током једног временског периода (једног семестра) и на тај начин обезбеђују опипљиве доказе који стоје иза оцене. Када се студенти самооцењују да би направили избор за свој портфолио, то их води самопосматрању и постављању сопствених циљева – самовођеном учењу. Да би изабрао свој најбољи рад који ће ставити у групни портфолио студент мора да уочи и продукује доказ онога што је научио – узорак рада. На основу тога треба да предвиди и постави сопствене циљеве за даље учење и напредовање, који су саставни део портфолиа.

Приказ групних портфолиа



Слика 2.
Показни групни портфолио из предмета
Предшколска педагогија



Слика 3. Показни групни портфолио из предмета Методика васпитно-образовног рада

разговарају о својим индивидуалним радовима, погледају коментаре које су добили и донесу процену о томе који рад улази у групни портфолио. Када донесу одлуку потребно је да напишу образложење – критеријуме на основу којих су изабрани баш ти радови.



Слика 4.
Јавна презентација студената

Трећи корак подразумева естетско и теоријско дотеривање и довршавање групних портфолиа. Важно је да портфолио представља документ о процесу који се одвијао током похађања предмета, да има логички след догађаја онако како је текао и процес учења и подучавања и да буду заступљени модели добрих радова свих чланова групе.

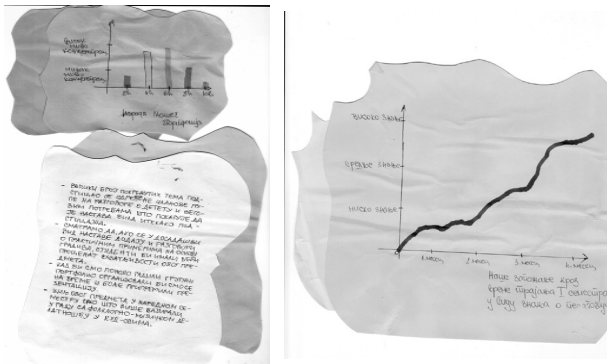
Четврти корак јесте представљање портфолиа и самопроцана студената о квалитету рада, као и о тимском доприносу чланова групе која је радила заједно током семестра.



Слика 5.
Јавна презентација студената

Представљање портфолиа са освртом на научено

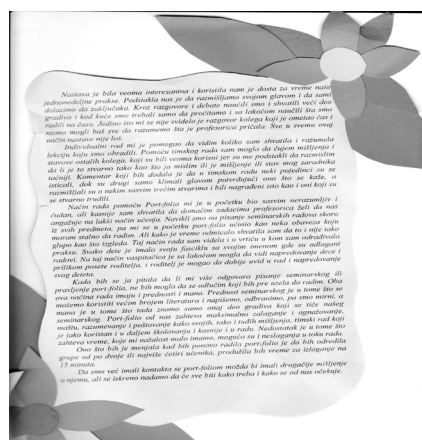
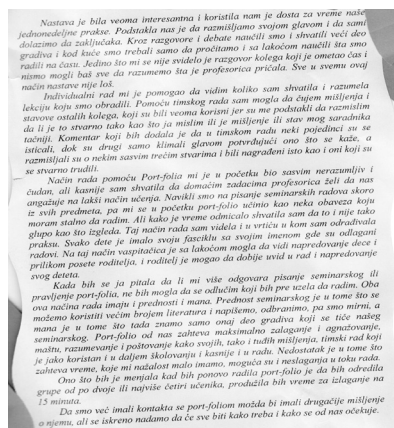
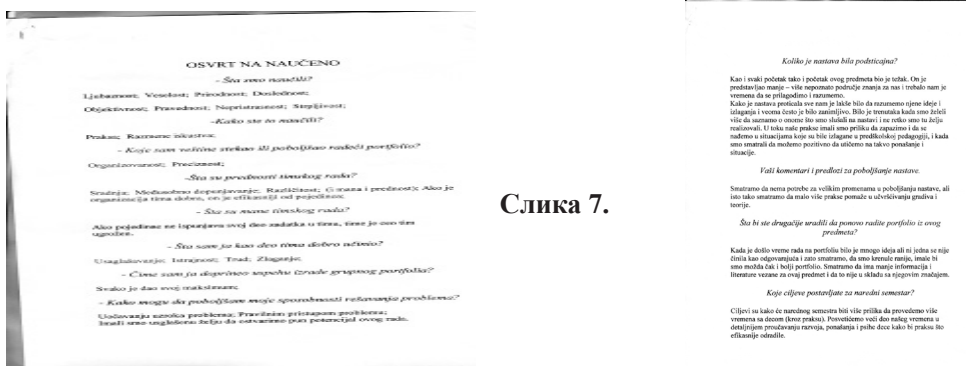
„Предшколска педагогија као предмет има за циљ да оспособи будућег васпитача да што боље упозна и у самом раду препозна дејје потребе и интересовања, те се и сам потруди да „води“ и „вуче“ дејји развој напред. Оно што је можда најважније и никако се не сме изоставити: васпитач мора стално да има на уму да својим поступцима и речима развија код деце



Слика 6.

самопоуздање и самопоштовање, да пружа подршку и подстиче самосталност. У току наставе у оквиру предмета Предшколска педагогија научили смо да сарађујемо, да слушамо једни друге, да уважавамо и поштујемо туђе мишљење. Због добро осмишљених вежби и предавања, које су биле веома креативне, па самим тим и код нас развијале креативност, пажњу, активно учешће у настави,

градиво нам није било тешко и неосетно смо сазнавали нове ствари и градили своја знања.



Методика васпитно-образовног рада нас је увела у специфичности деčјег мишљења, а самим тим и њиховог мишљења. Научили смо колико је важно, уз помоћ многобројних метода и инструмената посматрати и пратити деčји развој, њихову игру и стваралачки рад. Посебну пажњу обратили смо на теорије учења, њихове импликације на педагошку праксу васпитача и стилове учења детета. Овај предмет пружио нам је много и проширио видике. Истраживали смо заједно, смејали се, слушали једни друге, међусобно поштовали и уважавали, а што је најбитније од свега радили смо заједно и у томе уживали. На почетку семестра циљ је постављен, а ми са сигурношћу можемо рећи да смо на добром путу да га и остваримо. Да, шта рећи?! Најпре смо били пупољци, жељни раста, развијања, а сада се полако претварамо у праве цветове, отворених латица, спремни да своју лепоту, звану ЗНАЊЕ покажемо свима.“⁶

⁵ На сликама 6, 7. и 8. дати су оригинални радови студената са одбране и презентације портфолиа.

⁶ Из студентских презентација.

Закључак

Радећи са студентима Високе школе струковних студија на креирању и представљању портфолиа, користећи приступ акционог истраживања, може се рећи да смо дошли до следећих закључака:

– Студенти током рада на предмету и изради својих портфолиа имају своју властиту мотивацију за учење, а учење темеље на свом постојећем знању и искуству, надограђујући га новим информација, техникама и стратегијама. Они прилагођавају учење својим циљевима и ангажују се на њиховом остваривању.

– Овакав начин рада код студената развија усмерење према самовођеном и аутономном учењу. Учење иницирају студенти и једна од улога наставника јесте стварање сигурног окружења у којем се учење може дограђивати.

– Студенти развијају способност учења о свом властитом процесу учења у чему им помажу расправе и промишљање тог процеса. Студенти уче кроз практични ангажман и њихово учествовање је подупрто наставом која, уз помоћ методе подстицања групе, омогућава студентима да развијају нове облике експертности. Студенти промишљају и уче на основу свог искуства. Рефлексивно учење се остварује када студенти уочавају проблеме и садржаје у својим стварним животима и промишљају начине на које би их могли решити. Рефлексивно учење је јединствено за сваку особу, будући да оно настаје као резултат сложеног личног искуства. Велики део учења се догађа случајно и специфично повезано студентом.

– Портфолио има смисла само ако настаје у окружењу учења и повезан је са активностима учења. Портфолио, као начин организовања и смишљеног прикупљања података који пружају увид у контекст педагошких деловања васпитача, је фокусиран на квалитет, а не на квантитет и као такав представља „живи“ документ и добру основу за рефлексiju, евалуацију и самоевалуацију.

Литература

- Brooks, J. G. & Brooks, M. G., (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Edgerton, Russell, Pat Hutchings, and Kathleen Quinlan. (1991.) *The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Izli, D. S. Micel, K. (2005), *Оцењивање на основу портфолиа*, Креативни центар, Београд.
- Крњаја, Ж., Мишкељин, Л., (2006), *Од учења ка подучавању*, Београд.
- Knowles, Malcolm (1990) *The adult learner: A neglected species*. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company.
- Richardson, V. (1997), *Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice*. In V. Richardson (Ed.), *constructivist teacher education: building new understandings* (pp. 3–14). Washington, DC: Falmer Press.

- Rodriguez-Farrar, Hannelore, B. (1997), *The Teaching Portfolio: A Handbook for Faculty, Teaching Asistants and Teaching Fellows*. Providence, RI: Brown University Sheridan Center for Teaching and Learning. доступно на www.brown.edu
- Stoll, L., Fink, D., (2000), *Mijenjajmo naše škole Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Educa, Zagreb.
- Tusting, Karin i Barton, David (2003), *Models of adult learning: a literature review. London: National Research and Development Centre*.
Доступно на http://www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_2803.pdf
<http://www.arches.uga.edu/~major/items.html>

Lidija Miškeljin, Kikinda

PORTFOLIO AS MEANS OF ENCOURAGING SELF-EVALUATION AND SELF LEARNING WHILE EDUCATING FUTURE NURSERY SCHOOL TEACHERS

Summary

The authors think that one of the primary tasks of elementary education is to provide assistance for full development of pupils' intellectual abilities, their capabilities of solving problems and reaching decisions, developing innovative thinking and successful communication. In order to accomplish the stated tasks while educating future nursery school teachers a stimulating environment should be created to encourage thinking, wide-ranging discussion, generate constructive ideas, have successful convictions and attitudes. In other words teacher training colleges should become educational institutions that foster and nurture positive thinking and learning process where information is a catalyst for change and further thinking, not its final result. In this procedure, the reasons for learning is in itself. Thus, this is a self-guided learning procedure, when learners take initiative with or without others help, recognize their need for learning, state their own objectives, identify possible sources of information and evaluate their own results.

Portfolio as a creative act, effective self-expression in professional context of teaching activity is based on recognizing and understanding relations, making judgments, convincing and denying and differentiating fundamentals of learning categories. The process of portfolio development provides the insight into our own development and basics for evaluation and critical thinking as well. Thus, it leads towards developing skills and abilities necessary for self-evaluation and self-learning.

Key words: learning, critical thinking, self-learning, self-evaluation, portfolio

Спец. Лидия Мишкелин, Кикинда

ДНЕВНИК КАК ФОРМА ПОБУЖДЕНИЯ САМООЦЕНКИ И САМОПОБУДИТЕЛЬНОГО УЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

По нашему мнению одним из первичных заданий фундаментального образования является помочь максимальное развитие интеллектуальных способностей студентов, способности решения проблем и принятий решений, развитие новаторства и успешное развитие коммуникации. Чтобы это достичь в образовании и в подготовке воспитателей к работе с детьми дошкольного возраста, должны существовать условия, подстрекающие разумную дискуссию, обмен, идеями, мнениями и взглядами. Иначе говоря, школы для образования воспитателей должны стать всесторонне обудительной средой для мышления и учения, в которой информации (содержания) являются катализаторами мышления а не конечного результата. В таком процессе причины участия в нём – само учение. В таком случае мы говорим о самопобудительном учении – процессе в котором студенты сами предпринимают инициативу, с помощью или без помощи других, узнают свою потребность в учении, задают себе свои собственные цели, обнаруживают возможные источники учения и делают самооценку своих результатов учения.

Дневник как творческое дествие, как форма самостоятельного выражения в профессиональной области обучения и учения опирается на обнаружение и понятие взаимоотношений, на формирование суждений, на доказательства и опровержения, на различие природы познавательных категорий. Процесс формирования и развития дневника, даёт просмотр собственного совершенствования, с одной стороны, а с другой, даёт основы для оценки и критическое рассуждение, а это ведёт к непосредственному развитию умений и способностей необходимых для самооценки и самопобудительного учения.

Опорные слова: учение, критическое мышление, самопобудительное учение, самооценка, дневник

„ДЕЧЈА ПРЕДСТАВА - ПРОЦЕС, А НЕ ЦИЉ”

Резиме

Тема „Дечја представа - процес, а не циљ” је приказ рада са децом на креирању позоришне представе. Опис тока активности, методичких поступака и садржаја рада на припреми и реализацији дечје позоришне представе, упућује на свеобухватност драмског стваралаштва - низ могућности да се, на узрасту примерен начин, заступе сви аспекти развоја дечје личности, као и корелација подручја рада, активности и садржаја.

Битан сегмент рада односио се и на сарадњу са породицом и сарадњу са друштвеном средином.

Наш основни методички - педагошки приступ је да дечја представа буде процес који је усмерен на дете (дакле, позоришна представа није сама себи сврха нити је њено „извођење” од стране деце крајњи циљ). Управо због таквих обележја, рад на дечјем драмском стваралаштву је вишеструко продуковао и добит за дете и професионалну добит за васпитача.

Кључне речи: дете, активност, васпитно-образовни рад

Током октобра месеца 2007. године, кроз неформалне и формалне професионалне контакте, а настављајући ранији добар тимски рад и квалитетну сарадњу, аутори рада договарали су могућност да са децом васпитне групе (мешовита - припремна, дакле старији - најстарији узраст) креирају позоришну представу. Ова идеја иницирана је, пре свега, заједничком проценом да би осмишљеним методичким приступом и разноврсним садржајима, рад на дечјем драмском стваралаштву представљао ново искуство и донео квалитет редовном васпитно-образовном раду у групи.

Можда и парадоксално, васпитачи и педагог су на почетку тимског рада договорили какав концепт рада није одговарајући. Наиме, нисмо желели

- представу која је сама себи сврха, одосно циљ;

- „одрецитовану представу” - интерпретацију добро наученог оригиналног текста;
- драмски садржај који ће деца одиграти, али га неће доживети;
- главне и споредне глумце у представи;
- представу коју гледаоци доживљавају као „лепу” (заборављајући или занемарујући њену поруку).

Континуитет у раду са децом био је омогућен чињеницом да смо договарање о етапама дејег драмског стваралаштва започели већ у септембру месецу програмске 2007/08. године, што је такође подржавало наше опредељење да ови садржаји буду компатабилан део свакодневног васпитно-образовног рада.

Током наредних месеци, (до априла, када је представа званично први пут приказана пред публиком ван вртића), реализован је низ активности у васпитној групи које су, на крају ће се испоставити, биле природан след рада на представи и директно представљале и фазе њеног стварања.

Сажето, рад са децом доминантно су обележиле следеће активности, односно садржаји:

Деца су, наравно, учествовала у одабиру приче - кроз разговор у васпитној групи, током неколико недеља, подсетила су се прича које смо у вртићу обрађивали, које знају из породице, сликовница које смо ишчитавали, уз \ васпитачку ненаметљиву напомену да бисмо могли одабрати причу коју ћемо „глумити”. Девојчица из групе донела је у вртић сликовницу аутора Станке Брдар „Како спасти дрво” („Креативни центар”, Београд, 2002). Већ на прво читање, тема, динамика, ликови и поента приче допали су се деци. Одабрана прича је реалистична, импресивна по току дешавања и поруци, са препознатљивим улогама и особинама ликова, те обиљем експлицитних и имплицитних порука.

Након неколико читања, васпитачи и педагог, уз праћење заинтересованости деце за поједине сегменте приче, уважавање њихових сугестија, објашњења и тумачења, делимично су адаптирали наведени текст и он је, као такав, представљао основ за рад на дејем драмском стваралаштву.

По упознавању са текстом адаптације, деца су проигравала садржаје блиске причи кроз усмерене, комбиноване и самосталне активности у групи - причали смо о томе како дрво расте, како настају и нестају шуме, како човек загађује околину и како је штити, од конструкторског материјала правили тестеру, у кутку домаћинства пресипали воду, правили капљице као што су кишне, проналазили о шта је све у вртићу од дрвета, од грања правили разнолике облике, обилазили оближњи парк, разговарали са родитељем који ради у Градској чистоћи о начинима очувања човекове околине ... Тиме је деци, у неким садржајима рада директно, а у неким индиректно, и порука приче коју драматизујемо постајала и јаснија и свеобухватнија.

У тако осмишљеним активностима, које смо по сегментима повезивали и са одабраном причом, свако дете се пронашло у некој од улога, односно избрало је - по „личној сличности” тј. „различитости” (препознајући лични темперамент у профилу неког од ликова из приче, односно трансформишући се),

личном осећају да би дрвету требало помоћи, увиђањем да су и деца та која могу да допринесу очувању природе... Нека од деце своју улогу - начин изражавања у представи - видели су кроз покрет на сцени, што је, наравно, такође испоштовано као њихов лични избор. Тиме је, на сасвим спонтан начин, у овој фази остварена наша почетна идеја да би свако дете из васпитне групе требало да буде у некој од улога, али и да је прича флексибилна до те мере да свако дете може да буде и у свакој од улога у представи, уколико изрази жељу.

Претходно наведеном допринео је и договор васпитача и педагога да би представа требало да буде ослобођена од елемената који траже већу интервенцију одраслог и који нису дечје стваралаштво - сама представа не тражи специфичнији визуелни ослонац, костимографија је решена на врло једноставан начин (појаснићемо у даљем тексту), нема компликованијег мизансцена, светлосних ефеката, извођење представе не тражи прилагођен сценски или други простор за игру којем дете, по „диктату” улоге мора да се прилагођава, тј. на њега навикава.

Усвајање тока приче и креирање сценског изражаја одвијали су се у оквиру свакодневних активности - на иницијативу деце или васпитача, уз договор и о начину рада - форма „седећих проба” у мањим групама, комбинација текст - сценска кретња, осмишљавање покрета уз текст или уз музику.

Као што смо навели, једна од основних поставки тима који је са децом радио била је, сликовито речено, да представа буде толико и тако дечја да може да се „игра” у вансценском простору, без пратеће сценографије и опреме. Сценографије нема. Костими су мајице - на предњем делу осликани су ликови из представе (рад дечака из васпитне групе), а леђни део мајице је са одштампаним знаком за рециклажу (изглед и значење знака деца су такође упознала кроз садржаје који су у процесу рада на представи реализовани).

Музику за представу одабрали су васпитачи; деца су је проценила као пријатну и одговарајућу; слушала су је и у ситуацијама када се садржај - покрет за представу прожежбава, повремено и примерено у свакодневним активностима, пред спавање, уз играње на дворишту...

Плакат за представу рађен је такође у васпитној групи, поступком рециклирања папира. Садржаји овог дела рада такође су били систематично распоређени - од цепкања старог папира, постављања мреже за сушење папира, прављења компактне површине...

Све наведено, осмишљено је и реализовано у васпитној групи, без пресинга времена и обавезности, у периоду од септембра 2007. године до априла месеца 2008. године.

Родитељи деце из васпитне групе били су информисани о нашим активностима. Деца су им то саопштавала препричавајући да се у групи ради нешто „лепо”, „ново”, „другачије”. У свакодневним контактима и на два родитељска састанка, информисали смо их који су садржаји рада на драмском стваралаштву до сада реализовани, како су то доживела и коментарисала деца, шта је иновирали и унапредило рад у групи (садржаји који говоре о новој теми - очувању при-

роде, рециклирању, нове - другачије игре у кутковима, усмеравање деце пажње на појаве у природи и окружењу у еколошком смислу...). Реакција родитеља је позитивна - они су задовољни, истичу овај и овакав рад као педагошки помак. Већина њих наводи да деца у свакодневним шетњама са њима, више него раније, уочавају и образлажу промене у природи, облике загађења, труд да се природа сачува, тумаче и знак за рециклажу на производима... Родитељи нуде васпитачима и практичну помоћ - превоз деце и пратњу на евентуалним наступима, снимање представе, набавку потребног материјала... За свако дете из групе од родитеља добијамо писмену сагласност за евентуалне јавне наступе са представом и могућа телевизијска снимања.

У априлу месецу 2008. године децја представа је пред Стручном службом Предшколске установе. Стручни сарадници (психолози, педагози, логопед, наставник класичног балета) и сугестијама и практичним радом са децом у васпитној групи квалитетно дограђују нашу представу, што, наравно утиче и на њен садржај и на форму (овладавање сценским простором, репертоар покрета у улози и на сцени, варијанте вербалног и невербалног израза ...).

Рад у групи се наставља - деца све комплексније сагледавају и садржај представе, али и све механизме који је чине - усклађују се, допуњавају, коригују и самокоригују у току проба... Посматрамо и видимо - представа је за њих игра којом владају, коју мењају у нијансама, сваки лик је обојен особеношћу детета које лик тумачи... И то је добро, то је процес.

Представа је на нивоу Предшколске установе препоручена за јавне наступе. Интерно, деца нашег објекта „Сунцокрет” (средње, старије и најстарије групе) била су активна публика на нашим пробама и њихови коментари такође су нам оријентисали рад. Пробе и извођење представе пред другарима из вртића за децу-глумце представљали су посебан осећај задовољства, који је битно утицао и на стицање самопоуздања за предстојеће јавне наступе у другом - другачијем окружењу. Следе наступи на јавним манифестацијама - „Дан екологије” у нашој Предшколској установи, Смотра драмског стваралаштва Јужно-бачког округа у Врбасу, „Змајеве деце игре” у нашем граду, „Новосадска јесен” (наведени наступи у периоду мај – октобар 2008).

Представа са сваким наступом добија на квалитету – деца некад нагласе један њен део као битан (некад је тестера одлучнија у намери да посече дрво, па је зец дуже убеђује, некад кисела киша пада дуже па је храст више уплашен, деца која бране шуму од загађивача некад су „љута” више, некад мање...). Поруке представе, међутим, деца никад не мењају - изразе их јасно, недвосмислено, аутентично - као своје - не уништавати природу, чувати је, нови папир не мора да значи једно дрво мање...

Наш основни методичко-педагошки приступ је да децја представа буде *процес* који је усмерен на дете (дакле, позоришна представа није сама себи сврха нити је њено „извођење” од стране деце крајњи циљ). Управо због таквих обележја, рад на децем драмском стваралаштву је вишеструко продуковао и добит за дете и професионалну добит за васпитача.

Добит за дете:

- развијање самопоуздања - поверења у сопствене снаге,
- оснаживање личног доживљаја припадности групи,
- проширивање социјалних искустава и
- оснаживање индивидуалне сигурности у јавним наступима.

Професионална добит за васпитаче:

- Непосредан рад са децом потврдио нам је да је кроз дечје драмско стара-лаштво могуће реализовати сегменте свих подручја рада, по свим аспек-тима дечјег развоја и кроз корелацију свих активности.
- Наше професионално оснаживање у драмском стваралаштву, усвајање нових методичких поступака.
- Тимски рад - добит за све чланове тима и ослобађање од професионалне сујете.
- Потврда да је доживљајно-сазнајна мотивација детета (доживљај-прихва-тање- разумевање) - основ за стваралачку активност деце и пут ка дечјем драмском стваралаштву.

* * *

Да ова *представа* јесте *дечја*, да је *процес*, а не *циљ*, показује и спонта-ност деце која је, колико анегдотска, толико и у контексту свега наведеног: након наступа на Смотри драмског стваралаштва Јужно-бачког округа у Врбасу, дечак из групе обраћа се публици речима: „Довиђења, зовите нас опет, слободно!”; госте из Покрета горана, који су представу одгледали у нашем вртићу, девојчица из групе пита (а, уствари, самоуверено каже): „Да видим, нека дигне два прста коме се ово 1 наше играње свиђа!?”

Sofija Krajnović, Branka Jovanović, Dragana Bogićević, Novi Sad

CHILDREN'S PERFORMANCE - PROCESS, NOT AN OBJECTIVE

Summary

The topic 'Children's Performance - Process, not an Objective' deals with how children create a theater play. Description of this cultural activity, applied methodol-ogy and preparation procedure for its realisation show the immense complexity of playwright's creative work - a range of possibilities to engage all aspects of child's personality development as well as the coorelation between working activities and play contents.

Significant part of this activity was devoted to effective cooperation with family and social community.

Our basic methodological and pedagogical approach is that children's play is a process directed towards a child, e.g. the purpose of theater play is not its own objective, nor is the performance itself. Due to these remarks, the work on children's creative performance have had a considerable benefit for both children and educators as well.

Key words: child, activity, educational and upbringing activity

София Крайнович, Бранка -Йованович, Драгана Богичевич Новый Сад

ДЕТСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ - ПРОЦЕСС А НЕ ЦЕЛЬ

Резюме

Тема “Детское представление - процесс а не цель” является обзором работы с детьми на креации и в подготовке театрального представления. Описание течения активностей, методических поступков и содержания работы на подготовке и реализации детского театрального представления показывают всеобъемлющий характер драматического творчества - ряд возможностей - показать соответственными возрасту сформами все аспекты развития детской личности как и взаимоотношений областей работы активности и содержания.

Важным сегментом работы является и сотрудничество с семьёй и сотрудничество с общественной средой.

Наш основной методическо-педагогический подход предполагает что детское представление должно быть процессом направленным на ребёнка / то есть, театральное представление не является само своей целью и её «выполнение» детьми не является крайней целью/. Именно из-за таких характеристик, работа на детском драматическом творчестве произвела выгоду, пользу для ребёнка и профессиональную пользу для воспитателей

Опорные слова: ребёнок, активность, воспитательно-образовательная работа

Мр Александра Трогрлић

Филозофски факултет

Нови Сад

Др Александар Васић

Факултет за правне и пословне студије

Нови Сад

37.042.2:159.953

UDK 159.072.59:37.015.3

Оригинални научни рад

Примљен: 15. I 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 5-6, p. 607-621.

КОНСТРУКТ И МЕРЕЊЕ ПОТРЕБЕ ЗА САЗНАЊЕМ¹

Резиме

На узорку од 678 испитаника, оба пола и узраста од 19 до 53 године, у оквиру батерије психолошких инструмената примењена је скраћена верзија скале потребе за сазнањем (NCS – Need for Cognition Scale; Cacciopo et al., 1984). Stavke i skala NCS у целини показују углавном задовољавајуће метријске карактеристике. Поузданост и ваљаност мањег броја ставки су испод очекивања, што је могућа последица њихове формулације у различитом смеру и културалне специфичности једног израза употребљеног у преводу са енглеског на српски језик. Томе у прилог говоре и резултати експлаторне и конфирматорне факторске анализе. Актуелна и најчешће употребљавана операционализација конструкта потребе за сазнањем врло вероватно је просте, једнодимензионалне природе, с тим да овде одређени мерни модел укључује и фактор метода преко корелираних грешака ставки због различитог смера и рекодирања.

Кључне речи: потреба за сазнањем, метријске карактеристике, факторска анализа

Увод

Конструкт потребе за сазнањем један је од конструката сазнајне мотивације (Трогрлић и Васић, 2007) који описује и објашњава релативно стабилне и трајне индивидуалне разлике у распону од сазнајне уздржаности до сазнајне усредсређености (Cacciopo & Petty, 1982; Cacciopo et al., 1984, 1996). За сазнајно

¹ Извештај је заснован на истраживању обављеном у оквиру пројекта *Психолошке карактеристике друштва у транзицији* (бр. 149008) који финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

уздране индивидуе карактеристична је релативно трајно снижена интринзичка мотивација за сазнајне активности и ангажовање одговарајућих способности, док сазнајно усредсређене индивидуе показују релативно трајно повишену интринзичку мотивацију за мишљење, просуђивање и ангажовање когнитивних капацитета, као и уживање у свему томе.

Сазнајно усредсређени и сазнајно уздржани у подједнакој мери настоје да схвате себе и околни свет, али они тај смисао и решења теже да остваре на различите начине (Cacciopo & Petty, 1982; Cacciopo et al., 1983, 1984, 1996). Док индивидуе које су сазнајно усредсређене активно прикупљају, обрађују и усвајају информације о себи и свету, сазнајно уздржане индивидуе у томе се углавном ослањају на друге особе, као што су јавне личности или експерти, или механизме социјалног поређења. Сазнајно усредсређене индивидуе имају и позитивнији став према активностима које укључују размишљање и решавање проблема (нпр. читање, захтевно школовање), сложеније ставове према тзв. неинтелектуалним објектима (нпр. спортске игре), више искуства у коришћењу ресурса и технологија које захтевају или подстичу ефикасно размишљање (библиотеке, рачунари) и, последично, богатије бихејвиоралне историје сазнајно ефикасних ангажовања и решавања проблема (Cacciopo et al., 1996).

Актуелна операционализација потребе за сазнањем (*NCS – Need for Cognition Scale*) настала је издавањем 34 од укупно 45 почетних ставки са деветостепеном скалом одговарања Ликертовог типа, релативно високе пола-пола поузданости ($\alpha = .87$) и једнодимензионалне структуре (Cacciopo & Petty, 1982). На основу реанализе и репликација на независним узорцима, Cacciopo и сарадници (1984) су предложили скраћену верзију скале са 18 ставки која је у наредним истраживањима најчешће коришћена. У реанализи је за стандардну верзију *NCS* од 34 ставке утврђена поузданост од $\alpha = .91$, а за краћу, 18-ајтемску верзију од $\alpha = .90$. У каснијим истраживањима, обављеним са скраћеном *NCS*, утврђене су задовољавајуће процене поузданости, које се крећу од $\alpha = .88$ (Furlong, 1993) до $\alpha = .97$ (Peltier & Schibrowsky, 1994). Налази о структури потребе за сазнањем, бар они који су добијени применом скраћене верзије *NCS*, готово једнозначно упућују на једнодимензионалну природу овог конструкта (Cacciopo et al., 1984, 1996; Culhane et al., 2006). О сложенијој природи потребе за сазнањем једино саопштавају Танака и сарадници (1988), који су дефинисали потенцијалне аспекте ове потребе као сазнајну истрајност, сазнајно самопоуздање и сазнајну комплексност. Међутим, за разлику од већине осталих, у том истраживању подаци су генерисани почетном масом од 45 ставки из изворног истраживања, испитаници су одговарали на бинарној скали (не)слагања, а у анализи је примењен метод генерализованих најмањих квадрата.

Претпоставка о потреби за сазнањем представља једну од тзв. ужих теорија у психологији (Schultz & Schultz, 1998) које уобичајено истичу један или неколико међусобно повезаних конструката којима се описује и објашњава отворени простор између традиционално независно проучаваних аспеката индивиду-

алног функционисања,² и које често интегришу сазнања из многих психолошких и психологији сродних дисциплина (Cacciopo et al., 1996; Funder, 2001). С обзиром на теоријски значај и номолошку мрежу потребе за сазнањем која говори о заснованости и плаузибилности овог конструкта, учињен је и покушај изоловања ове особине на пригодном узорку из домаће популације.³

МЕТОД

Основни узорак варијабли чине ставке из скраћене верзије скале *NCS* (Цациопо ет ал., 1984). Скраћена верзија *NCS* садржи 18 ставки, од којих је једна половина у смеру повишеног интензитета испољавања потребе за сазнањем, а друга у супротном. Скалу су са енглеског на српски језик превели А. Трогрлић, Д. Митровић и А. Васић, као што је изложено у Табели 1. Ставкама су придружене петостепене скале одговарања Ликертовог типа.

Скала *NCS* је примењена у склопу веће батерије психолошких инструмената на узорку од укупно 678 испитаника. У узорку је 330 (48,67%) испитаника мушког и 348 (51,33%) женског пола, узраста од 18 до 53 године. Примену инструмената обавили су психолози и студенти психологије, који су за ову прилику посебно обучени у оквиру редовних обавеза на Одсеку за психологију Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Истраживање је једним делом обављено групно, а другим индивидуално. Психолози су обавили групно испитивање на студентима психологије, као и на студентима других студијских група. Студенти психологије су, након личног искуства и додатног обучавања, применили исту батерију инструмената ради испуњења прописаних обавеза у оквиру својих студија. При том су инструирани да индивидуално испитају по 4 испитаника различитог пола и узраста, избегавајући крвне сроднике првог степена. Приликом групног, као и индивидуалног тестирања, прво су примењени тестови из батерије *KOG-9*, а затим и остали упитници и скале, међу којима је и скала *NCS*. Примена тестова интелигенције је трајала око 100, а примена скала и упитника личности око 60 минута.

Резултати на половини ставки из скале *NCS* рекодирани су у смеру вишег испољавања потребе за сазнањем, а затим су сви резултати нормализовани и стандардизовани, тако да су им очекиване вредности прва два момента једнаке или блиске 0 и 1. У провери метријских карактеристика ставки и скале *NCS* коришћен је *Syntax*-алгоритам Кнежевића и Момировића (1996) у верзији С. Фај-

² Реч је о простору између конативног функционисања или личности у ужем смислу и когнитивног функционисања (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005; Matthews et al., 2003), у којем су смештени, на пример, конструкти стилова (Messick, 1987; Powell & Royce, 1981), или, рецимо, између индивидуалног функционисања и друштвено релевантног понашања (Furnham & Heaven, 1999), са класичним концептима ауторитарне, антидемократске личности (Adorno et al., 1950; Frenkel-Brunswick et al., 1947) или менталне отворености (Rokeach, 1960).

³ Овде су изложени резултати анализа интерних метријских карактеристика и структуре актуелне, скраћене операционализације конструкта потребе за сазнањем. Резултати анализа конвергентне и дискриминатне ваљаности тог инструмента биће саопштени у другом извештају.

геља, који емитује већи број процена карактеристика појединих ставки и мерног инструмента у целини (Момировић и сар., 1999). У тестирању димензионалности потребе за сазнањем примењене су експлораторна (*EFA*) и конфирматорна факторска анализа (*CFA*) по препорученом ланчању ових поступака (Anderson & Gerbing, 1988; McDonald, 1999).

РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1. приказане су ставке скале *NCS* и процене неких њихових метријских карактеристика. У Табели 2. изложене су процене неких метријских карактеристика скале *NCS* у целини, те процене параметара централне тенденције, дисперзије и вертикалног и хоризонталног одступања укупног резултата израчунатог на основу структуре прве главне компоненте. Сликаом 1. приказана је емпиријска расподела скорова на првој главној компоненти скале *NCS*.

Све ставке, по Каисеровој квалификацији, показују заслужну или чак завидну репрезентативност, а посебно се издвајају оне које индикују забавност размишљања (ставка 3) и уживање у њему (12), преферирање ситуација у којима се подстиче мисаона активност или учење нових начина размишљања (15), мисаони напор и ангажовање без личног интереса (18). Другачија је слика са проценама поузданости ставки. Једна од њих показује потпуно неприхватљиву поузданост (ставка 18), једна је веома сумњива (9), а пет ставки (8, 12, 15, 16 и 17) су на граници прихватљивих вредности. Коефицијенти структуре прве главне компоненте *NCS*, као процене интерне ваљаности ставки, показују повољнију слику. Све ставке имају значајне позитивне корелације са првом главном компонентом, изузев ставке 18 чија корелација не прелази уобичајени критеријум значајности. Скромну, иако по уобичајеном критеријуму прихватљиву корелацију са првом главном компонентом показује ставка 9, док су корелације осталих близу ,40 или више. По величини оптерећења првим главним предметом предњаче ставке које индикују спремност суочавања са мисаоним изазовима (5 и 7), забаву у размишљању (3) и, у нешто мањој мери, уживање и задовољство у размишљању (2, 6, 11, 12, 13, 14, 15). Доминација ставки које садржином указују на афективну и мотивациону компоненту у складу је са изворним схватањем потребе за сазнањем као варијабле индивидуалних разлика која одражава спремност, преферирање и уживање у бављењу сазнајним активностима.

Табела 1. – Ставке скале *NCS*, њихова репрезентативност, поузданост и интерна ваљаност.

	<i>MSA</i>	<i>SMC</i>	<i>F</i>
1. Више волим сложене него једноставне проблеме.	.847	.426	.580
2. Свиђа ми се да преузимам одговорност у ситуацијама када треба пуно да се размишља.	.864	.434	.619
3. За мене, размишљање баш и није нека забава.*	.928	.446	.702
4. Пре бих радио ствари у којима не мора пуно да се мисли, него оне које би представљале изазов за моје мисаоне способности.*	.900	.573	.756

	<i>MSA</i>	<i>SMC</i>	<i>F</i>
5. Покушавам да предвидим и избегнем ситуације у којима морам озбиљно да мислим.*	.908	.455	.657
6. Налазим посебно задовољство у томе да дуго решавам неке тешке проблеме.	.883	.369	.557
7. Размишљам само онолико колико морам.*	.927	.406	.645
8. Више волим да размишљам о малим свакодневним стварима, него о дугорочним циљевима.*	.884	.258	.475
9. Свиђају ми се задаци који захтевају мало размишљања када се једном науче.*	.874	.189	.382
10. Допада ми се да мој успех зависи од тога колико се посветим размишљању.	.827	.333	.473
11. Стварно уживам у задацима у којима се долази до нових решења.	.882	.382	.596
12. Учење нових начина размишљања ми није нарочито узбудљиво.*	.944	.287	.567
13. Волео бих да мој живот буде испуњен загонеткама које морам да решавам.	.845	.381	.529
14. Уживам да размишљам о апстрактним стварима.	.851	.304	.502
15. Више волим задатке који су захтевнији и интелектуалне природе, него подједнако важне задатке који не захтевају размишљање.	.937	.282	.555
16. Пре осећам олакшање него задовољство када обавим нешто што захтева велики мисаони напор.*	.914	.246	.498
17. Не интересује ме како и зашто нешто ради, већ да ли ради или не.*	.908	.212	.441
18. Обично завршим у решавању неког проблема чак и када ме се лично не дотиче.	.912	.092	.284

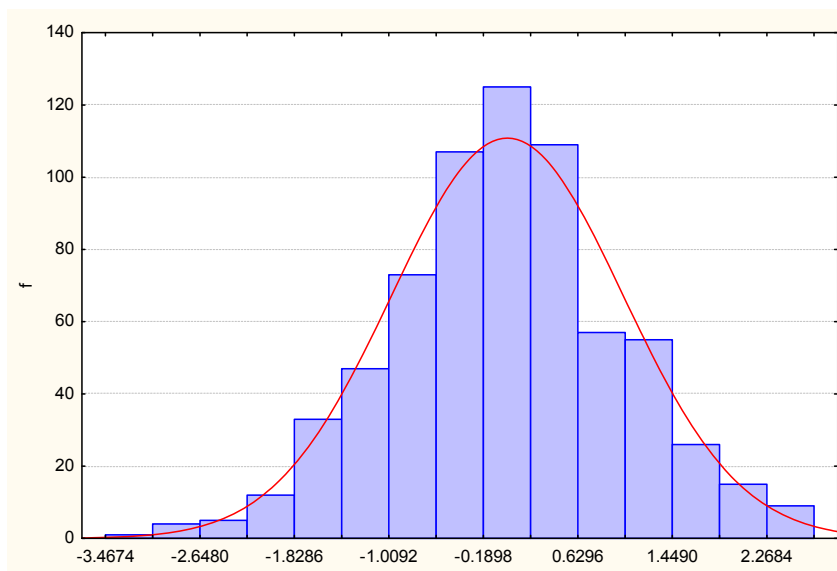
* - Рекодирани ставке. *MSA* – репрезентативност (мера адекватности узорковања); *SMC* – поузданост (квадрирана мултипла корелација ставке са свим осталим ставкама); *F* – ваљаност (корелација ставке са првом главном компонентом).

Табела 2. – Процене параметара расподеле резултата и неке интерне метријске карактеристике скале *NCS*.

Показатељ	Опис	Процена
<i>N</i>	Величина узорка	678
<i>AS</i>	Aritmetička sredina	.000
<i>SE AS</i>	Standardna greška AS	.038
<i>SD</i>	Standardna devijacija	1.000
<i>S</i>	Horizontalno odstupanje (skjunis)	-.083
<i>SE S</i>	Standardna greška horizontalnog odstupanja	.094

Показатељ	Опис	Процена
K	Вертикално одступање (kurtosis)	.117
$SE K$	Стандардна грешка вертикалног одступања	.187
$Raspon$	Раздаљина између најнижег и највишег резултата	6.146
Min	Најнижи резултат	-3.468
Max	Највиши резултат	2.678
MSA	Репрезентативност (мера адекватности узорковања)	.892
α	Поузданост (коэффициент интерне конзистенције)	.862
β	Поузданост (прва главна компонента)	.869
h_1	Хомогеност (просечна корелација ставки)	.258
h_2	Хомогеност (Момировић)	.728

Процене вертикалног и хоризонталног одступања од нормалне расподеле, као и графички приказ емпиријске расподеле, наизглед не говоре о неким озбиљнијим застрањивањима. Приметна је извесна помереност компонентних скорова на доле. Наиме, најнижи резултат на првој главној компоненти регистрован је око -3,5, а највиши нешто изнад 2,5 стандардне девијације. За претпоставити је да је оваква расподела резултат упросечености настале услед сложености пригодног узорка, која потенцијално прикрива посебности у заступљености циљане особине унутар различитих узрасних група. Ипак, може се констатовати како је скала *NCS* задовољавајуће дискриминативности.

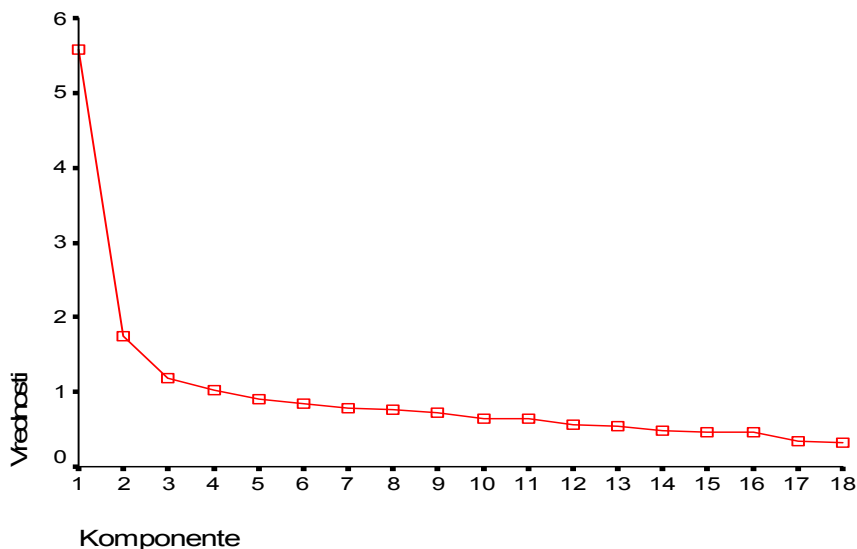


Слика 1 – Расподела скорова на првој главној компоненти скале *NCS*.

Процене још неких мерних карактеристика скале *NCS* у целини су углавном охрабрујуће. Репрезентативност и хомогеност укупне колекције ставки су сасвим прихватљиве, док је поузданост, независно од тога да ли је процењена под класичним моделом или под његовом побољшаном верзијом, у најмању руку задовољавајућа.

У провери димензионалности потребе за сазнањем, мерене скраћеном верзијом *NCS*, примењена је *EFA* модулом *FACTOR* из статистичког пакета *SPSS* (*SPSS Inc.*, 2001). У екстракцији је одабран метод главних компонената, у одређивању броја значајних димензија консултована су два уобичајена критеријума (*Cattell*, 1966; *Kaiser*, 1961), а у ротацији је коришћен *Promax* (*Hendrickson & White*, 1964).

Као и у већини ранијих налаза, и овде се може констатовати доминација прве главне компоненте, која обухвата око 31% укупне варијансе ставки скале *NCS* (Слика 2). *Guttman-Kaiserov* критеријум јединице сугерише четири значајне главне компоненте. *Cattellov scree* не пружа довољно основа за недвосмислен закључак јер од треће или четврте карактеристичне вредности на даље није могуће уочити јасан нагиб, а затим и праву блиску идеалној. Полазећи од налаза који упућују на вишедимензионалност потребе за сазнањем, размотрена су *Promax*-решења која садрже два, три и четири фактора. На основу матрица склопа и структуре тих решења није било могуће дефинисати факторе који би упућивали на потенцијалне аспекте потребе за сазнањем. У сваком од тих решења једино смисленом испоставила се интерпретација која говори о груписању почетних индикатора потребе за сазнањем у зависности од смера формулације, односно рекодирања. У Табели 3. изложени су склоп и структура *Promax*-фактора у једном од пробаних решења које по броју димензија одговара ретком налазу о слојеној природи потребе за сазнањем (*Tanaka et al.*, 1988).



Слика 2 – Карактеристичне вредности главних компонената у простору мерења скале *NCS*.

Први фактор у трофакторском решењу доста јасно сажима варијансу ставки које су иницијално формулисане у супротном смеру и накнадно рекодиране. Други фактор обухвата већином ставке које су изворно у смеру повишеног испољавања потребе за сазнањем. Трећим фактором значајно су оптерећене углавном ставке које садрже термин „задатак“, а секундарно и пар рекодираних ставки. Овај фактор указује на могућност да је приликом превођења, када се настојало очувати колико је могуће изворни смисао, тај смисао у неким ставкама померен од изворног уживања ка обавезности карактеристичној приликом когнитивног ангажовања у контексту институционалног образовања.

Табела 3. – Склоп (A) и структура (F) *Promax*-фактора у трофакторском решењу.

Р.бр. ставки	Фактори					
	Први		Други		Трећи	
	A	F	A	F	A	F
1.	.063	.344	.674	.719	.047	.385
2.	.138	.414	.529	.649	.148	.457
3. *	.402	.622	.075	.405	.387	.620
4. *	.580	.748	-.049	.345	.379	.642
5. *	.646	.722	-.118	.241	.246	.511
6.	-.089	.259	.658	.713	.196	.451
7. *	.671	.722	-.053	.269	.143	.450
8. *	.690	.614	.091	.253	-.224	.157
9. *	.673	.548	.103	.208	-.335	.044
10.	-.304	.150	.032	.323	.896	.761
11.	.003	.375	-.011	.336	.762	.758
12. *	.489	.591	-.095	.219	.280	.478
13.	-.105	.232	.690	.717	.149	.411
14.	.119	.332	.523	.580	.027	.323
15.	.023	.340	.234	.453	.462	.580
16. *	.566	.579	-.030	.209	.050	.315
17. *	.660	.578	.101	.243	-.244	.127
18.	.040	.152	.624	.522	-.257	.047

* - Рекодиране ставке.

У провери претпоставке о једнодимензионалности потребе за сазнањем, којој у прилогу говоре како ранији, тако и овде изложени резултати *EFA*, примењена је и *CFA*. Употребљен је модул *SEPATH J. Steigera* из статистичког пакета *STATISTICA* (Statsoft, Inc., 2004). Тестиран је једнодимензионални модел у којем све ставке из скале *NCS* зависе од једног латентног извора – потребе за сазнањем

– са корелацијама између њихових грешака зависно од тога да ли су морале бити рекодиране.⁴ Анализирана је матрица интеркорелација ставки, а у процени параметара модела коришћен је метод генерализованих најмањих квадрата (*GLS*). У Табели 4. изложене су неке глобалне процене сагласности модела и параметара који говоре о релацијама мерених и латентне варијабле, грешкама мерених варијабли и статистичким значајностима.⁵

Табела 4 – Процене параметара (*GLS*) за једнодимензионални мерни модел скале *НЦС*.

Латентна варијабла → Мерене варијабле	Оптерећења (λ')				Грешке/униквитети (δ')			
	λ'	SE	T	p	δ'	SE	T	p
<i>Потреба за сазнањем</i>								
Ставка 1	.761	.130	5.580	.000	.421	.198	2.128	.033
Ставка 2	.919	.146	6.279	.000	.156	.269	.580	.562
Ставка 3*	.417	.067	6.179	.000	.826	.056	14.710	.000
Ставка 4*	.430	.069	6.234	.000	.815	.059	13.744	.000
Ставка 5*	.328	.057	5.808	.000	.892	.037	24.028	.000
Ставка 6	.720	.123	5.860	.000	.482	.177	2.729	.006
Ставка 7*	.326	.056	5.797	.000	.894	.037	24.414	.000
Ставка 8*	.248	.047	5.226	.000	.939	.024	39.890	.000
Ставка 9*	.161	.039	4.094	.000	.974	.013	76.565	.000
Ставка 10	.689	.122	5.640	.000	.525	.168	3.119	.002
Ставка 11	.961	.152	6.318	.000	.076	.293	.259	.796
Ставка 12*	.313	.055	5.726	.000	.902	.034	26.360	.000
Ставка 13	.600	.110	5.451	.000	.639	.132	4.833	.000
Ставка 14	.720	.124	5.816	.000	.481	.178	2.700	.007
Ставка 15	.796	.133	5.966	.000	.366	.213	1.722	.085
Ставка 16*	.246	.050	4.935	.000	.939	.025	38.321	.000
Ставка 17*	.187	.041	4.511	.000	.965	.015	62.421	.000
Ставка 18	.332	.089	3.725	.000	.890	.059	15.041	.000

Глобални показатељи сагласности модела

χ^2 (Хи-квадрат тест)	94.554
df (Степени слободe)	64.000

⁴ Корелиране су грешке између мерених варијабли које нису и између мерених варијабли које су рекодиране. Тиме се у модел уводи и фактор метода који, ако је судити на основу резултата *ЕФА*, има значајну улогу у провери циљаног конструкта и његове структуре.

⁵ Део резултата који се односи на корелације грешака мерених варијабли, репродуковане корелације и стандардизоване резидуале, расположив је заинтересованима на захтев.

p (Вероватноћа грешке)	.008
$RMSR$ (Корен просечних квадрата стандардизованих резидуала)	.025
GFI (Индекс добре сагласности Jöreskoga i Sörboma)	.984
$AGFI$ (Кориговани GFI)	.959
$RMSEA$ (Корен просечних квадрата грешке у апроксимацији)	.027
NI (Индекс нецентралности)	.978
CVI (Индекс кросвалидације)	.465

* – рекодирани ставке; SE – стандардна грешка процене; T – статистички тест; p – статистичка значајност.

На основу функције дискрепанције под GLS моделом добијен је статистички значајан χ^2 , што је и очекивано, обзиром да се ради о показатељу који је веома осетљив на величину узорка. Просечна вредност изведена из матрице стандардизованих резидуала ($RMSR$; Jöreskog & Sörbom, 1996) говори о знатној моћи претпостављеног модела да објасни емпиријску матрицу интеркорелација ставки из NCS . Наиме, добијена вредност $RMSR$ је знатно испод либерално постављене границе од ,10, а мања и од оштрије од ,05 (DiLalla, 2000; Loehlin, 2004). Додатни апсолутни показатељи добре сагласности (GFI и $AGFI$; Jöreskog & Sörbom, 1996) такође омогућавају повољну оцену модела јер су процене веће од ,90, па и од ,95. Слично је и са проценом просечне грешке у апроксимацији Steigera и Linda (1980), која се налази испод ,05, са 90%-тним границама поуздања од ,01 до ,04, што по Browne-у и Cudeck-у (1993) омогућава закључак о веома доброј сагласности модела. Процена McDonald-овог индекса нецентралности поткрепује такав закључак, јер је добијена вредност изнад ,95 са 90%-тним границама поуздања од ,96 до ,99 (DiLalla, 2000). Међутим, индекс кросвалидације Browne-а и Cudeck-а указује на могућност да је налаз о задовољавајућој сагласности једнодимензионалног модела са корелираним грешкама условљен узорачким специфичностима и на потребу за његовим додатним проверама.

Све ставке су статистички значајно оптерећене претпостављеним латентним извором. Такође, скоро све ставке имају статистички и по износу значајне процене грешака. На основу износа оптерећења претпостављеном латентном варијаблом, ставке је могуће разврстати у три групе. У првој групи налазе се две ставке са веома ниским оптерећењима (ставке 9 и 17), које указују на сазнајну ангажованост. То су, уосталом, и ставке које имају највеће процене грешке. Овој групи евентуално се могу придружити и ставке са нешто вишим, али по уобичајеном критеријуму незадовољавајућим оптерећењима латентном варијаблом (8 и 16), које говоре о сазнајној посвећености. Све наведене ставке су изворно формулисане у супротном смеру, те су морале бити рекодирани. Другу групу чине четири ставке (5, 7, 12 и 18) са статистички значајним и задовољавајућим

оптерећењима латентном варијаблом и указују на спремност суочавања са сазнајно захтевним ситуацијама и ситуацијама које подстичу примену нових облика размишљања које прати лична инволвираност. Трећу групу чине ставке чија су оптерећења висока или веома висока. Ставке чија су оптерећења већа од ,40 (3 и 4), па и од ,70 (1, 6, 14 и 15), указују на преференцију сложених у односу на једноставне проблеме, задовољство у суочавању са тешким мисаоним проблемима, склоност ка размишљању о апстрактним стварима и бављењу интелектуално и мисаоно захтевним задацима. Веома висока оптерећења, са готово занемаривим униквитетима, имају ставке (2 и 11) које говоре о личној одговорности у мисаоно захтевним ситуацијама и уживању у постизању нових решења.

Статистички значајне корелације грешака добијене су већином за скуп рекодираних ставки. Изгледа да је укључивање ставки различитог смера уз наконодно рекодирање, иако уобичајен, по свему судећи и потенцијално ризичан поступак, бар када се користе аналитичка средства која не омогућавају контролу нежељених последица. Томе у прилог говори и разлика у структури прве главне компоненте и латентне варијабле на основу једнодимензионалног модела са корелираним грешкама, као и разлика у решењима добијеним помоћу *EFA* и помоћу *CFA*. У сваком случају, када је реч о скраћеној верзији скале *NCS*, на основу процена глобалних показатеља сагласности, као и на основу процена параметара који се односе на релације мерених и латентне варијабле, па и на основу релација грешака мерених варијабли, може се закључити да једнодимензионални модел потребе за сазнањем са корелираним грешкама представља мерни модел који је у задовољавајућој мери сагласан са подацима.

ДИСКУСИЈА

Утврђене су задовољавајућа поузданост, дискриминативност и интерна ваљаност српске верзије 18-ајтемске скале *NCS*, те се може закључити да је то прихватљива и применљива операционализација појма потребе за сазнањем. Анализа димензионалности потребе за сазнањем, бар када је мерена скраћеном верзијом скале *NCS*, упућује на просту, једнодимензионалну структуру.

Све ставке скале *NCS* углавном имају задовољавајућу репрезентативност и ваљаност, а у већини и задовољавајућу поузданост. Међутим, ако се узму у обзир резултати експлораторне и конфирматорне факторске анализе, могуће је издвојити групу ставки слабе ваљаности. То су углавном ставке формулисане у супротном смеру, које су морале бити рекодиране, те се може претпоставити да је основни разлог за њихову сумњиву ваљаност фактор метода. Ту су, такође, и ставке које садрже израз „задатак“ који, по свему судећи, у локалној популацији пре асоцира на обавезност, него на интринзичку, спонтану спремност на когнитивну ангажованост и уживање у њој.

Структура потребе за сазнањем је, дакле, једнодимензионална, што је у складу са главнином досадашњих налаза исходаних на узорцима из других популација (Cacciopo et al., 1996; Culhane et al., 2004, 2006), а на основу резултата

експлораторне факторске анализе може се констатовати и знатна улога метода. Томе у прилог говори и конфирматорна факторска анализа, која указује да је једнодимензионални мерни модел скале *NCS* са корелираним грешкама, односно укљученим ефектом метода, у задовољавајућој мери сагласан са подацима. Узимајући у обзир налазе неких других истраживања (нпр. Fosterlee & Ho, 1999), овај део саопштених резултата може се такође сматрати солидно утемељеним. Међутим, у резултатима конфирматорне факторске анализе налазе се и наговештаји могуће условљености тестираног мерног модела специфичностима узорка из овог истраживања, што упућује на потребу његове додатне провере.

Потреба за сазнањем, као емпиријски утемељен конструкт који додатно доприноси разумевању индивидуалних разлика и интегративног функционисања индивидуе, свакако завређује даљу истраживачку и практичну пажњу психолога и стручњака из сродних наука. У наредним истраживањима потребе за сазнањем требало би размислити о разради и даљем усавршавању инструмента за мерење потребе за сазнањем, улози фактора метода и кросвалидационој провери алтернативних мерних модела. Посебно, у даљим истраживањима на узорцима из домаће популације свакако треба проверити и конвергентну и дискриминантну ваљаност актуелне операционализације овог конструкта, чему је посвећен и наредни извештај.

Литература

- Adorno, T., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and a Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411–423.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. U K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.). *Testing Structural Equation Models*. Newbury Park, CA: Sage (str. 136-162).
- Cacciopo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The Need for Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116–131.
- Cacciopo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197–253.
- Cacciopo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The Efficient Assessment of Need for Cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48, 306–307.
- Cacciopo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. J. (1983). Effects of Need for Cognition on Message Evaluation, Recall, and Persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 805–818.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 140–161.

- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Performance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Culhane, S. E., Morera, O. F., & Hosch, H. M. (2004). The Factor Structure of the Need for Cognition Short Form in a Hispanic Sample. *The Journal of Psychology*, 138, 77–88.
- Culhane, S. E., Morera, O. F., & Watson, P. J. (2006). The Assessment of Factorial Invariance in Need for Cognition Using Hispanic and Anglo Samples. *The Journal of Psychology*, 140, 53–67.
- DiLalla, L. F. (2000). Structural Equation Modeling: Uses and Issues. U: H. E. A. Tinsley & S. D. Brown (Eds.). *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling*. San Diego, CA: Academic Press (str. 439–464).
- Fosterlee, R., & Ho, R. (1999). An Examination of the Short Form of the Need for Cognition Scale Applied in an Australian Sample. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 471–480.
- Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1947). The Antidemocratic Personality. U: T. M. Newcomb, E. L. Hartley (Eds.). *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt & Co (str. 531–541).
- Funder, D. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197–221.
- Furlong, P. (1993). Personal Factors Influencing Informal Reasoning of Economic Issues and the Effect of Specific Instructions. *Journal of Educational Psychology*, 85, 171–181.
- Furnham, A., & Heaven, P. (1999). *Personality and Social Behaviour*. London: Arnold.
- Hendrickson, A., & White, P. O. (1964). Promax: A Quick Method for Rotation to Oblique Simple Structure. *British Journal of Statistical Psychology*, 17, 65–70.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: A User's Reference Guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kaiser, H. F. (1961). A Note on Guttman's Lower Bound for the Number of Common Factors. *British Journal of Statistical Psychology*, 14, 1.
- Knežević, G., i Momirović, K. (1996). RTT9G: Program za analizu metrijskih karakteristika kompozitnih mernih instrumenata. U P. Kostić (Ur.). *Problemi merenja u psihologiji*, Vol. 2. Beograd: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja (37–56).
- Loehlin, J.C. (2004). *Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Equation Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality Traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Messick, S. (1987). Structural Relationships Across Cognition, Personality, and Style. U: R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.). *Appetitude, Learning, and Instruction*, Vol. 3: *Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (35–75).

- Момировић, К., Wolf, В., и Поповић, Д. А. (1999). *Увод у теорију мерења II: Интерне метријске карактеристике композитних мерних инструмената*. Приштина: Факултет за физичку културу.
- Peltier, J. W., & Schibrowsky, J. A. (1994). Need for Cognition, Advertisement Viewing Time and Memory for Advertising Stimuli. *Advances in Consumer Research*, 21, 244–250.
- Powell, A., & Royce, J. R. (1981). An Overview of a Multifactor-System Theory of Personality and Individual Differences: I. The Factor and System Models and the Hierarchical Factor Structure of Individuality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 818–829.
- Rokeach, M. (1960). *The Open and Closed Mind: Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems*. New York: Basic Books.
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (1998). *Theories of Personality*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- SPSS Inc. (2001). *SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences)*, version 11.0.
- StatSoft, Inc. (2004). *Statistica (Data Analysis Software System)*, version 7. Tulsa, OK (takode, <http://www.statsoft.com>).
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). *Statistically Based Tests for the Number of Common Factors*. Saopštenje na prolećnom skupu Psihometrijskog društva, Iowa, IA.
- Tanaka, J. S., Panter, A. T., & Winborne, W. C. (1988). Dimensions of the Need for Cognition: Subscales and Gender Differences. *Multivariate Behavioral Research*, 23, 35–50.
- Троггрић, А., и Васић, А. (2007). Мерење и корелати личне потребе за структуром. У: М. Биро и С. Смедеревац (Ур.). *Психологија и друштво*. Нови Сад: Одсек за психологију, Филозофски факултет (207–220).

Aleksandra Trogrlić, M. A., Aleksandar Vasić, Ph. D., Novi Sad

CONSTRUCT AND MEASURING THE NEED FOR LEARNING

Summary

Short version of NCS – Need for Cognition Scale, *Cacciopo et.al., 1984*, has been applied within the battery of psychological instruments on the sample of 678 examinees of both gender, age 19 to 53. The items and NCS scale on the whole show mainly desirable metrical characteristics. Reliability and validity of few items are below expectations, which is a possible result of its formulation in different direction and cultural particularities of an expression used in translation from English into Serbian. This has been proved by the results of exploration and conformation factor analy-

sis. Relevant and mostly used operational construct of the need for learning is probably simple, one-dimensional item, and in this research certain measurement model includes the factor of method through correlated errors due to different directions and recodification.

Key words: need for learning, measurement characteristics, factor analysis

М-р Александра Троглич, д-р Александар Ваич, Новый Сад

КОНСТРУКТ И ИЗМЕРЕНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ В ПОЗНАНИИ

Резюме

В настоящей исследовании опрошено 678 лиц мужского и женского пола возраста с 19 до 53 лет, в рамках батареи психологических инструментов применена сокращённая версия шкалы потребности в познании (NCS – Need for Cognition Scale; Cacciopo et al., 1984). Разделы и шкала NCS в целом показывают главным образом удовлетворительные метрические характеристики. Прочность и точность меньшего числа разделов ниже ожидаемого, что может быть последствием их формулировки в разном наравлении и культурной специфики одного выражения употреблённого в переводе с английского на сербский язык. Это подкрепляют и результаты исследовательского и подтверждающего факторного анализа. Актуальный и чаще всех других применяемый поступок в реализации конструкта необходимости в познании, вероятно простой, одномерной природы, с тем что здесь определённая имерительная модель включает и фактор метода через взаимодействующие ошибки разделов из-за разного напревления и повторного кодирования, рекодирования.

Опорные слова: потребность в познании, метрические характеристики, факторный анализ

Сања Грубор
Мр Ивана Мухић
Др Марија Зотовић
Мр Јелица Петровић
Филозофски факултет
Нови Сад

37.032-053.6
UDK 159.922.8:37.018.1
Оригинални научни рад
Примљен: 21. XI 2008.
BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 5-6, p. 622-635.

РЕЛАЦИЈЕ СЕЛФ КОНЦЕПТА АДОЛЕСЦЕНАТА И ПРОЦЕЊЕНИХ ВАСПИТНИХ СТИЛОВА ЊИХОВИХ РОДИТЕЉА¹

Резиме

Истраживање има за циљ да испита постојање повезаности између одређених аспеката селф концепта адолесцената и васпитних стилова које по њиховој процени, примењују њихови родитељи. Узорак у овом истраживању је чинило 214 адолесцената узраста од 15 до 19 година, од којих је 53 мушког, а 161 женског пола. Имали су задатак да процене васпитне стилове посебно за оца, а посебно за мајку, као и израженост појединих аспеката селф концепта код самих себе.

Резултати истраживања показују да између стилова васпитања родитеља и мерених аспеката селф концепта адолесцената постоји статистички значајна корелација. Адолесценти чији родитељи примењују топло-попустљиво васпитање су задовољни, истрајни, имају висок ниво самопоштовања, доживљај сопствене компетентности и нису усамљени. Потврђено је, такође, да је афективна димензија васпитања очева значајан предиктор општег задовољства, самопоштовања и перципиране некомпетентности код адолесцената, а афективна димензија васпитног понашања мајке је бољи предиктор усамљености код адолесцената. Афективна димензија понашања оба родитеља се показала као успешан предиктор истрајности адолесцената.

Кључне речи: селф концепт, адолесценти, стилови васпитања родитеља

Једна од најважнијих инстанци сваке личности јесте начин на који појединац доживљава и процењује самог себе. *Селф концепт* или самопоимање учествује и одражава се у свакој интеракцији, а утиче на емоције и понашање људи

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Породица као вредност у друштву у процесу транзиције“ који финансира Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој.

(Хавелка, 2001). Адолесценција је период у коме се појединац активније бави овим питањима, у коме постаје свестан неких својих особина и чији је главни задатак развој и формирање идентитета. Овај рад се управо бави питањима који су то могући чиниоци од којих зависи формирање селф концепта и шта све може утицати на селф концепт младих људи који су још у развоју. Посебно нам је важно да проверимо да ли и на који начин родитељи својим начином васпитања и понашањем према адолесценту, чине контекст развоја јединственог концепта о себи свог детета.

Теоријски приступи селф концепту су многобројни и различите дефиниције наглашавају специфичне елементе његовог развоја или улоге у развоју и животу појединца. Оно што им је заједничко јесте схватање да је селф концепт субјективни феномен, продукт социјалне интеракције и да утиче на мишљења, осећања и понашања особе у односу на остале искуствене објекте (Росенберг и Каплан 1982, према: Хавелка, 2001) .

Неке теорије наглашавају значај социјалног окружења у формирању селф концепта. По теорији социјалног интеракционизма селф појединца и реакције других људи, чине јединствену целину и у сталном су међуодносу (потпуно разумевање једног подразумева и потпуно разумевање другог). Својом теоријом о селфу „Селф у огледалу“ Кули (Cooley, 1920 према Ољача, 2001) први је указао на значај повратних информација у пружању података неопходних за развој селфа. Огледало је симболичан назив за нашу замишљену евалуацију других о нама. Селф концепт сваке особе се налази под најснажнијим утицајем онога што особа верује да други мисле о њој. Непосредни односи омогућују појединцу повратне информације о њему самом, на основу чега гради сопствено виђење себе. Селф се дакле конституише на основу симболичне интеракције између индивидуе и њених различитих група, пре свега примарних (групе, као што је породица, у којима постоји непосредна комуникација лицем у лице и висок ниво интимности између малог броја чланова).

Дете у породици научи да саслуша себе и друге, научи да успоставља контакт са собом и светом који га окружује (Томори, 1997). Већина адолесцената понесе у одрасло доба многе основне вредности из своје првобитне породице, придржава их се, уграђује у свој идентитет и јасно испољава и касније у свом понашању. Селф је збир свих протеклих искустава, очекивања од будућности и актуелности социо-културног тренутка, у чему управо породица има кључну и непобитну улогу (Томори, 1997). Неки породични фактори делују врло погодно и олакшавају процес формирања идентитета, а то је на првом месту: топао и близак однос са оба родитеља. Пожељно је, такође, да родитељ истог пола пружа друштвено прихватљив и позитиван модел са којим ће се дете лако и радо идентификовати. Веома је важно и да постоји повољна клима у породици и задовољавајући степен комуницирања (и по квалитету и квантитету) између деце и родитеља (Капор-Стануловић, 1988). Дете одрасло у таквој средини вероватно ће имати позитивно мишљење о себи и одговарајућу, јасно дефинисану слику себе и својих могућности. Такође ће лакше ступати у интеракцију и односе са другим људима.

Поступци родитеља који се примењују у процесу социјализације детета у оквиру једне породице називају се васпитни поступци, који одређују васпитне ставове родитеља. Дете је у зависности од ситуације изложено већини васпитних ставова, с тим да је неким изложено већину времена и они имају највећи утицај на његов развој (Генц, 1988). Већина аутора указује да се многи аспекти породичне интеракције могу свести на две основне димензије: *афективна димензија* тј. чији су полови *прихватање-одбијање* (топлина-хладноћа, љубав- непријатељство, блискост-удаљеност) и *димензија контроле* коју омеђује *контрола- аутономија* (доминантност-субмисивност, рестриктивност-пермисивност, високи наспрот ниским захтевима и сл). Наведени налази у суштини одражавају чињеницу да се квалитет интеракције у породици може посматрати с обзиром на улоге и емоционални однос учесника, односно с обзиром на њене функционалне и емоционалне аспекте (према: Опачић, 1995).

Позитивни пол емоционалне димензије одликује топао однос, прихватање, чести разговори са дететом, образложења родитељских поступака, ретко кажњавање, честе похвале детета и прихватање приближавања детета. Хладни родитељи показују одбојност према детету, не прихватају покушаје приближавања детета, често и физички га кажњавају, ретко хвале, мало разговарају са дететом и не образлажу своје поступке (Генц, 1988). Димензија контроле се односи на психичку и физичку слободу детета. Ова димензија одсликава у којим се доменима и колико дете спутава забранама од стране родитеља. Родитељ који примењује ограничавајуће васпитање, захтева од детета да се строго придржава правила и њихово кршење сматра озбиљним прекршајем. Попустљив родитељ, допушта већу слободу, не захтева строго придржавање правила већ флексибилно примењује правила, у зависности од ситуације и личности детета, са узрастом смањује ограничења и поткрепљује осамостаљивање детета (Генц, 1988). Комбинацијом те две димензије настају четири основна васпитна стила: топло-попустљиви, хладно-попустљиви, топао-ограничавајући и хладно-ограничавајући (Генц, 1988). Развојни ефекти овако конципираних васпитних понашања који карактеристикама и развојним корелатима значајно кореспондирају са моделом васпитних стилова који је конципирала Баумринд (Baumrind, 1967, према Sabatini, Leaper, 2004, Everett-Bailey, 2005), као и Maccoby и Martin (Fletcher, Steinberg, Sellers, 1999). Оваква класификација биће коришћена и у овом истраживању.

МЕТОД

Проблем истраживања

Истраживање је инспирисано питањима о томе да ли постоји повезаност између селф концепта тј. начина на који адолесценти доживљавају, дефинишу и процењују себе, са њиховом проценом родитељских васпитних стилова, односно начина на који њихови родитељи испољавају потребу за контролом и емотивном блискошћу. Ова питања тичу се потенцијалних ефеката породичног контекста у ком адолесценти одрастају на њихов доживљај себе.

Варијабле и инструменти

Васпитни стилови родитеља. Ова варијабла мерена је и операционализована *Скалом за процену васпитних стилова родитеља* (Генц и Коцопељић, 1995, према: Коцопељић, Штула, Генц, 2006). Скала се базира на процени младих о васпитним ставовима њихових родитеља, а попуњава се посебно за мајку и посебно за оца. Истраживања указују да је овакав начин мерења васпитних стилова оправдан јер су деца, нарочито адолесценти, веома тачни и прецизни у препознавању и процени својих родитеља, а њихови описи и процене показују се значајнијим и бољим предикторима сопственог развоја и менталног здравља, у односу на процене које о себи дају родитељи сами (Karavasilis et al., 2003). Свака тврдња садржи детаљан опис понашања родитеља према деци тј. адолесцентима. Премда адолесценти дају одговоре на питања, тврдње у упитнику се односе на реално понашање родитеља, а не осећања детета у вези са родитељским поступцима (Милић, 2005). Скала је заснована на дводимензионалном моделу васпитања, који је највише коришћен и у многим радовима наших истраживача (Милић и сар., 2006) те испитује две основне димензије: афективну и контролну. Скала показује задовољавајуће метријске карактеристике. При конструисању скале утврђена је висока поузданост Кронбаховом α која се кретала од 0.74 до 0.81 (Генц и Коцопељић, 1995, према Коцопељић, Штула, Генц, 2006). Новија истраживања потврђују ове налазе и налазе коефицијента интерне конзистентности афективне димензије очева: 0.808 и мајки: 0.773. Када је у питању димензија контроле добијена је Кронбахова α за очеве: 0.775 и за мајке: 0.770 (Авић, 2008). У истраживању приказаном овим радом добијене су сличне вредности интерне конзистентности.

Селф концепт адолесцената мерен је *Скалом за испитивање Селф концепта* (Бежиновић, 1992). У питању је скала Ликертовог типа, која садржи 77 ајтема, конструисаних у оба смера. Обухвата неколико субскала, које се тичу одређених аспеката селф концепта. То су:

- Скала перципиране некомпетентности – одражава глобално уверење у личну компетентност, (Кронбахов α износи 0.7984)
- Скала усамљености – Мери неугодно психичко стање настало као последица незадовољства појединца бројем и квалитетом емоционалног и социјалног односа који остварује са околином (Попадић, 1997), Кронбахова α износи 0.8623.
- Скала самопоштовања – општи позитивни или негативни однос према себи настао на основу вредновања властите личности (Попадић, 1997). Поседује високу поузданост, вредност Кронбахов α у нашем испитивању је 0.7854.
- Скала страха од негативне социјалне евалуације – степен претње коју особа осећа у ситуацијама када постоји могућност да буде негативно процењена од стране других (Попадић, 1997). Такође је утврђена веома висока поузданост са вредности Кронбахов α од 0.8278.

- *Скала општег задовољства* – позитивно осећање задовољства и доброг расположења са једне стране и негативног осећања и расположења са друге, који карактерише опште психичко стање појединца (Попадић, 1997). Коефицијент поузданости износи 0.8382.
- *Скала истрајности* – у понашању се манифестује у виду појачаног напора и тежег одустајања при преузимању неких акција којима се желе постићи одређени циљеви (Попадић, 1997). Кронбахова α износи 0.8450.
- *Скала спољашњег локуса контроле* – односи се на субјективно објашњење разлога због кога се нешто десило тј. одређено приписивање узрока неким појавама и догађајима (Попадић, 1997). Кронбахова α ове скале је најнижа и износи 0.7167.

Узорак

Узорак у овом истраживању је био пригодан, а чинило га је 214 адолесцената, узраста од 15 до 19 година. Испитаници су ученици средње економске школе и гимназије општег смера из Старе Пазове, те ученици економске, трговачке и металске школе из Пећинаца. Узорак је чинило 53 испитаника и 161 испитаница, односно 25% узорка је било мушког пола, а 75% женског пола. Највише је испитаника из потпуних породица – 195, док њих 19 живи са једним родитељем или са неким другим.

РЕЗУЛТАТИ

Дескриптивни показатељи за васпитни стил родитеља

Процентуална заступљеност појединих васпитних стилова у понашању родитеља испитаника из овог узорка приказана је у табели 1.

Табела 1: Заступљеност сваког од васпитних стилова родитеља

Васпитни стилови	Очеви		Мајке	
	фреквенције	проценат	фреквенције	проценат
Топло-попустљиви	160	74,8%	190	88,8%
Топло-ограничавајући	28	13,1%	4	1,9%
Хладно-попустљиви	8	3,7%	10	4,7%
Хладно-ограничавајући	18	8,4%	10	4,7%
Укупно	214	100%	214	100%

На основу података из табеле 1. видимо да је топло-попустљиви васпитни став најзаступљенији и код очева (74.8%) и код мајки (88,8%), док су сви остали стилови васпитања заступљени у много мањој мери. Другим речима, највише мајки и очева показује љубав и прихватање своје деце, разговара са њима, образлаже своје поступке, поставља флексибилна правила, ретко кажњава, а често похваљује и награђује децу.

Релације васпитних стилова родитеља и селф концепта адолесцената

У модел регресионе анализе су као предиктори укључене димензије васпитних стилова родитеља (димензија контроле и афективна димензија очева и мајки), а скорови на мереним аспектима селф концепта као критеријске варијабле. Резултати ових анализа биће приказани по мереним аспектима селф концепта, а основни показатељи значајности свих модела приказани су у табели 6.

Табела 6: Повезаност димензија васпитања и перципиране некомпетентности

Модел	Мултипла Р	Прилагођен Р квадрат	Станд. грешка	Ф	п
перципирана некомпетентност	.304	.075	6.80764	5.306	.000
самопоштовање	.322	.087	5.90335	6.047	.000
усамљеност	.440	.178	9.63158	12.537	.000
опште задовољство	.404	.147	4.93483	10.178	.000
истрајност	.397	.142	6.41650	9.779	.000

Перципирана некомпетентност. Предиктори укључени у модел објашњавају **7,5%** од укупне варијансе перципиране некомпетентности као елемента селф концепта адолесцената.

Табела 7 : Димензије васпитања као предиктори перципиране некомпетентности

димензије васпитног стила	Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијенти	т-вредност	Ниво значајности
	Б	Стан. гр.	Бета		
Афективна димензија-отац	-.209	.081	-.258	-2.581	.011
Димензија контроле-отац	.050	.096	.063	.527	.599
Афективна димензија-мајка	-.119	.095	-.145	-1.250	.213
Димензија контроле-мајка	.066	.111	.080	.598	.551

Подаци приказани у табели 7. показују да је у овом моделу статистички значајни самостални допринос афективне димензије васпитања очева. На основу смера коефицијента парцијалне корелације овог предиктора и зависне варијабле закључујемо да су већу перципирану некомпетентност исказали адолесценти који су оца перципирали као хладнијег на афективној димензији.

Самопоштовање. Када је у питању самопоштовање, резултати регресионе анализе показују да мерене карактеристике васпитних стилова родитеља објашњавају око 10% варијансе овог елемента самопоштовања адолесцената (табела

6). Понашање оца које укључује емотивну топлину и блискост и овога пута се показао чиниоцем чији је самостални допринос мереном аспекту селф концепта статистички значајан (табела 8).

Табела 8: Димензије стилова васпитања као предиктори самопоштовања

димензије васпитног стила	Нестандардизовани коэффициенти		Стандардизовани коэффициенти	t-вредност	Ниво значајности
	Б	Станд. грешка	Бета		
Афективна димензија-отац	.203	.070	.288	2.890	.004
Димензија контроле-отац	-.138	.083	-.197	-1.661	.098
Афективна димензија-мајка	.082	.083	.114	.986	.325
Димензија контроле-мајка	.062	.096	.085	.641	.522

На основу позитивног смера парцијалне корелације закључујемо да више самопоштовање имају деца топлијих очева.

Усамљеност. Варијабле васпитног стила родитеља у овом случају објашњавају око 18% варијансе, а значајан самостални парцијални допринос показала је емотивна укљученост мајке (табела 9).

Табела 9: Димензије васпитања као предиктори усамљености

димензије васпитног стила	Нестандардизовани коэффициенти		Стандардизовани коэффициенти	t-вредност	Ниво значајности
	Б	Станд. грешка	Бета		
Афективна димензија-отац	-.191	.115	-.157	-1.668	.097
Димензија контроле-отац	-.025	.135	-.021	-.184	.854
Афективна димензија-мајка	-.273	.135	-.222	-2.025	.044
Димензија контроле-мајка	-.138	.157	-.111	-.881	.379

Негативан смер парцијалне корелације указује на правилност да се деца хладнијих мајки процењују као усамљенија.

Опште задовољство. Модел регресионе анализе који као предикторе укључује димензије васпитних стилова оца и мајке, показао се статистички зна-

чајним и када је као критеријум уврштено опште задовољство. Проценат објашњене варијансе износи око 15% (табела 6). И овде је уочен значајан самостални допринос афективне димензије васпитног стила оца (табела 10).

Табела 10: Димензије васпитања као предиктори општег задовољства

Тип васпитања	Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијенти	t-вредност	Ниво значајности
	Б	Станд. грешка	Бета		
Афективна димензија-отац	.228	.059	.373	3.879	.000
Димензија контроле-отац	-.041	.069	-.067	-.584	.560
Афективна димензија-мајка	.019	.069	.031	.279	.781
Димензија контроле-мајка	.061	.080	.097	.756	.450

Позитиван смер корелације нам говори да су задовољнија она деца чији очеви показују емотивну укљученост и топлину у васпитном понашању.

Страх од негативне евалуације. Регресионом анализом проверена је и повезаност димензија васпитања са страхом од негативне социјалне евалуације, као аспектом селф концепта. Овај модел није се показао статистички значајним.

Истрајност. Резултати приказани у табели 6. показују статистички значајну повезаност димензија васпитног стила оба родитеља и истрајности адолесцената. Објашњено је 14,2 % варијансе.

Табела 15: Димензије васпитања као предиктори истрајности

Тип васпитања	Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијенти	t-вредност	Ниво значајности
	Б	Станд. грешка	Бета		
Афективна димензија-отац	.180	.076	.228	2.364	.019
Димензија контроле-отац	-.078	.090	-.099	-.865	.388
Афективна димензија-мајка	.261	.090	.325	2.905	.004
Димензија контроле-мајка	-.095	.104	-.118	-.915	.361

У моделу предиктора издваја се самостални значајан допринос афективне димензије васпитања оба родитеља мереној димензији селф концепта адолесцената. На основу предзнака коефицијената парцијалних корелација се види да се истрајнијим процењују они адолесценти чији родитељи примењују топлије васпитање.

Локус контроле. Модел регресионе анализе који је као предиктор варијабле укључивао димензије васпитних стилова оца и мајке, а као критеријум локус контроле адолесцента, није се показао статистички значајним.

ДИСКУСИЈА

У литератури и међу лаицима постоје разне недоумице, подељена схватања као и многобројна питања о томе на који начин спознајемо себе, шта све узимамо у обзир када размишљамо о себи, те помоћу којих менталних процеса склапамо све те информације у једну смисаону целину. Ово истраживање је обављено са циљем да се стекне јаснија слика о могућој повезаности васпитних стилова родитеља са одређеним димензијама селф концепта. Наиме, резултати неких релевантних емпиријских истраживања су указали на то да породични односи у току адолесценције утичу на развој независности, самопоштовања и проблематичног понашања код младих. Такође и да структура породице, посебно ако је промењена услед развода или смрти родитеља утиче на психичко и социјално функционисање и развој селф концепта адолесцената (за преглед: Лацковић-Гргин, 2005). Такође, теорија сматра да подстицајни услови за развој, прихваћеност од стране родитеља може да омогући развој позитивног става према себи (Ољача, 2001).

Приликом испитивања заступљености васпитних стилова родитеља утврђено је да је топло-попустљиви васпитни став најзаступљенији у понашању и очева (74,8%) и мајки (88,8%) према адолесцентима, док су сви остали стилови васпитања заступљени у много мањој мери. Другим речима, у складу са дводимензионалном теоријом васпитања, највише мајки и очева показује прихватање и емоционалну укљученост у васпитним релацијама са својом децом, разговара са њима, образлаже своје поступке, успоставља флексибилна правила, ретко кажњава и често хвали децу. Резултат да највише испитаника процењује родитеље као топло-попустљиве је очекиван и добијен у многим ранијим истраживањима на нашој популацији (Генц, 1994; Матијевић, 2004; Мухић, 2005; Мухић и сар., 2006; Ердеш-Кавечан, 2007; Петровић, 2007; Јерковић, 2007; Зотовић и сар., 2007; Авић, 2008). Овакав налаз може се објаснити великом усмереношћу родитеља на децу у нашој средини и израженом блискошћу и заједништвом као вредности у породичним односима у нашим породицама (Гачић и сар, 2004; Петровић 2007).

Васпитни стилови родитеља показали су се значајним корелатом селф концепта у адолесценцији. При том резултати указују на правилност да димензије контроле у васпитном понашању оба родитеља нису значајни корелати ниједне мерене димензије селф концепта. Флексибилност у понашању, постављање и

захтеви за поштовањем правила, дакле, мање су значајни за развој селф концепта у адолесценцији у односу на емотивну укљученост и прихватање од стране родитеља. Овакав податак у складу је са другим истраживањима која указују на изражен значај емотивне укључености, респонсивности и емпатије у односима са родитељима (Scott, 1939; према: Вицановић 2007; Coopersmith, 1967; Sears, 1970; према: Безинових, 1987; Chang и сар., 2003). При том истраживања до сада указују на доминантне ефекте емоционалне тоpline и прихватања у односу са мајком (Тодоровић, 2004). Резултати овог истраживања говоре у прилог израженијим ефектима васпитног понашања оца, тачније његове емотивне укључености. Самостални доприноси емотивне укључености и прихватања у релацији мајка-дете уочени су само код димензије усамљености.

Афективна димензија васпитног стила оца, са друге стране значајан је предиктор самопоштовања и перципиране некомпетентности код адолесцената. Доживљај веће некомпетентности и мање самопоштовања су исказали адолесценти који су оца перципирали као хладнијег на афективној димензији. Овакав податак добијен је у још неким истраживањима на нашој популацији (Матијевић, 2004). Истраживањем које приказује овај рад утврђено је и то да топло или хладно понашање оца успешно предвиђа осећај општег задовољства код младих. Задовољнијима су се проценили они адолесценти који васпитање својих очева процењују као доминантно топло. Повезујући ово са претходним налазом, може се поставити питање да ли је тај осећај задовољства код деце топлијих очева у ствари последица тога што позитивније процењују себе и своје способности?

Значај релације отац-дете за развој детета у породици све више је у фокусу истраживања. Подаци указују на правилност да је већа физичка присутност, компетенција и емоционална укљученост оца значајно повезана са бољим условима развоја – породичној клими и функционалности породице (Мухић, 2005; Мухић и сар, 2006; Зотовић и сар, 2007), али и са развојем деце (Pleck и Masciadrelli, 2004). Даља истраживања су неопходна како би се издвојили директни и индиректни утицаји васпитног стила очева на различите димензије самопоимања и других аспеката развоја адолесцената.

Када је у питању предвиђање локуса контроле адолесцената и страха од негативне социјалне евалуације, на основу димензија васпитања родитеља у овом истраживању није утврђено као могуће. С обзиром на то да је могуће да се ови аспекти селф концепта развијају под дејством неких других фактора унутар или ван породичног окружења, (вршњачки односи, односи са наставницима и системима у којима адолесцент одраста и слично) потребна су даља истраживања како би се детаљније описали корелати развоја ових аспеката селф концепта.

Ограничења ове студије односе се пре свега на субјективност у самопроцени и процени васпитног стила родитеља од стране адолесцената. Препоручљиво је испитивати и поредити процене личног функционисања, као и квалитета односа у породици од стране родитеља и њихове деце. Резултати добијени у овом истраживању показали су да је топло васпитање родитеља неопходно да би млади били сигурни у себе и истрајни те да се не осећају усамљено. На основу тога,

могуће је практично и превентивно деловати, у смислу едукације будућих и младих родитеља о могућим последицама њиховог понашања и најпогоднијим начинима васпитања за што здравији развој деце. Семинари, трибине, едукације или радионице, на локалном нивоу су могући метод остваривања истог. Нарочито је потребно деловати на очеве, с обзиром на то коликим се показао значај њиховог односа за развој селф концепта код деце.

Литература

- Авић, Б. (2008). *Повезаност васпитних стилова родитеља са проценом кородитељске сарадње у породицама са адолесцентом*, дипломски рад, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Бежиновић, П. (1987). Концепт о себи и интерперсонална оријентација у: Матешкић, К. (ур.) *Примјењена психологија* 8, 59-65, Загреб, Друштво психолога СР Хрватске.
- Бежиновић, П. (1992). Самопоштовање и процјена понашања ученика у: *Годишњак Завода за психологију*.
- Chang, L., McBride-Chang, K., Stewart, S. M., Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept and family relations in Chinese adolescents and children. *International journal of behavioral development* 27 (2) , 192–189.
- Ердеш-Кавечан, Ђ. (2007). Карактеристике једнородитељских породица у Војводини, у: Зотовић, М. (ур.) : *Породице у Војводини: карактеристике и функционалност*, 99–116, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Everett-Bailey, C. (2005). Assessment of Parenting Styles and Behavior. In: Cierpka, M., Thomas, V., Sorenkle, D. H. (eds.) *Family Assessment: Integrating Multiple Perspectives*. Cambridge, Hogrefe.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., Sellers, E. B. (1999). Adolescents Well-Being as a Function of Percieved Interparental Consistency. *Journal of Marriage and Family*, 61, 599–610.
- Гачић Б., Трбић В., Марковић М. (2004). Функционисање породице у друштвеном контексту хроничне кризе у Југославији. у: Веселиновић Ј (ед.) *Изазови породица, изазови породичних терапеута у времену транзиције*. Београд: Центар за породицу.
- Генц, Л. (1988). Димензије васпитања и развој личности: теорија и истраживања. *Психологија*, 4, 121–132.
- Генц, Л. (1994). Перцепција заступљености васпитних поступака родитеља у зависности од пола, узраста, социоекономског статуса и школског успеха адолесцената. У: Ђурић, Ђ. (ур.): *Личност у вишекултурној средини*, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за психологију, 15–24.
- Хавелка, Н. (2001). *Социјална перцепција*, друго издање, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

- Јерковић, И. (2007). Васпитни стил родитеља и породична адаптивност, у: Зотовић, М. (ур.) : *Породице у Војводини: карактеристике и функционалност*, Нови Сад, Филозофски факултет, 47–63.
- Капор-Стануловић, Н. (1988). *На путу ка одраслости*, Београд, Завод за издавање уџбеника.
- Karavasilis, L., Doyle A. B., Markiewitz, D. (2003). Associations Between Parenting Style and Attachment to Mother in Middle Childhood and Adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 153–164.
- Коцопељић, Ј., Штула, Ј., Генц, Ј. (2006). Конструкција скале за мерење васпитних стилова у: Каменов, Е. (ур.) *Европска димензија реформе система образовања и васпитања*, 467–474.
- Лацковић-Гргин, К. (2005). *Психологија адолесценције*, Загреб, Наклада Слал.
- Матијевић, С. (2004). *Перцепција васпитних стилова и самопоштовање адолесцената*, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Мухић, И., (2005): Улога васпитних стилова родитеља у процени породице, у: М. Францешко, М. Зотовић (ур.) *Личност у вишекултурном друштву бр. 5*, 238–255, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Мухић, И., Зотовић, М., Петровић, Ј. (2006). Социодемографске карактеристике породице, подела посла у кући и васпитни стилови родитеља у породицама на територији Војводине у: *Педагошка стварност*, 52 (1-2) , 118–134 .
- Ољача, М. (2001). *Селф концепт и развој*, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Опачић, Г. (1995). *Личност у социјалном огледалу*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Петровић, Ј. (2007). Односи у породици у Војводини: подела улога, васпитно понашање родитеља и породична клима. У: Зотовић, М. (ур.) : *Породице у Војводини: карактеристике и функционалност*. Нови Сад, Филозофски факултет, 23–46.
- Pleck J., Masciadrelli B.(2004). Paternal Involvement by US residential fathers: levels, sources and consequences.in: Lamb M. (ed). *The Role of the father in child development*. New Jersey, John Willey and Sons.
- Попадић, Ј. (1997). *Селф концепт у млађем одраслом добу*, дипломски рад, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Sabattini L., Leaper C. (2004). The relation between mothers' and fathers' parenting styles and their division of labor in the home: Young adults' retrospective reports. *Sex roles*, 50 (3-4), 217–225.
- Тодоровић, Ј. (2004). Васпитни стилови у породици и стабилност самопоштовања адолесцената У: *Психологија* 37 (2) , 183–193.
- Томори, М. (1997). Породица и идентитет адолесцената у: Ерић, Ј., Ћурчић, В. (ур.) *Адолесценција, идентитет, психопатологија, психотерапија*, 22–29, Београд, КБЦ „Драгиша Мићовић“ Дедиње.

- Вицановић, М. (2007). *Разлике у селф концепту између деце без родитељског старања и деце из породица*, дипломски рад, Нови Сад, Филозофски факултет.
- Зотовић, М., Милић, И., Петровић, Ј. (2007). Социодемографске и психолошке карактеристике традиционалних и егалитарних породица са територије Војводине, у: Биро, М., Смедеревац, С., (ур.): *Психологија и друштво*, Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за психологију, 151–162.

Sanja Grubor, Ivana Mihić, M. A., Marija Zotović, Ph. D., Jelica Petrović, M. A.,
Novi Sad

RELATIONS OF ADOLESCENCE SELF-CONCEPT AND ESTIMATED UPBRINGING STYLES OF THEIR PARENTS

Summary

The research aims to investigate the connection between certain aspects of adolescence self-concept and estimated upbringing styles of their parents. The sample comprises 214 adolescence, 53 males and 161 females, age 15 to 19. Their task was to evaluate upbringing style of their parents, mother's and father's separately as well as the presence of certain aspects of self-concept for themselves.

The research results show significant statistic correlation between adolescence self-concept and estimated upbringing styles of their parents. Adolescents whose parents used warm and yielding upbringing style are more satisfied, persistent, have high level of self-respect, the experience of self-competence and they are not lonely. It is also proved that emotional dimension of father's upbringing is an important predictor of general satisfaction, self-respect and perceived incompetence, and emotional dimension of mother's upbringing style is better predictor for loneliness. Emotional dimension of both parents is proved to be a good predictor for adolescents' persistence.

Key words: self-concept, adolescents, parents upbringing styles

**Саня Грубор, м-р Ивана Мухич, д-р Мария Зотович, м-р Елица Петрович,
Новый Сад**

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СЕЛФ КОНЦЕПТА МОЛОДЁЖИ И ОПРЕДЕЛЁННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СТИЛЕЙ ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Резюме

Целью настоящего исследования является изучение взаимосвязи между определёнными аспектами селф концепта у подростков и тинейджеров и воспитательных стилей которые по их мнению применяют их родители. В опросе участвовало 214 тинейджеров с 14 до 19 лет (53 мужского пола и 161 женского). Их задание было оценить, определить воспитательные стили в отдельности у отца и у матери и проявление отдельных аспектов селф концепта у самих себя.

Результаты исследования показывают что между стилями воспитания у родителей и измеряемых, проверяемых аспектов селф концепта у молодёжи существует статистически важное взаимоотношение. Тинейджеры чьи родители применяют тёплое, мягкое и уступчивое воспитание довольны, устойчивы, имеют высокую степень самоуважения, чувства личной компетентности и не имеют чувство одиночества. Также подтверждено что аффективная сторона воспитания отцов, важное предположение общего довольства, самоуважения, и заметной некомпетентности у молодёжи, а аффективная сторона воспитательного поведения матери в большой степени предполагает одиночество у юношей и девушек. Аффективный вид поведения обоих родителей предполагает лучшую устойчивость у этих молодых.

Опорные слова: селф концепт, молодёжь, стили воспитания родителей

Др Жељка Бојанић
Мр Младен Печујлић
Покрајински секретаријат, Нови Сад
Факултет техничких наука, Нови Сад

37.03-057.875:6(497.113 Нови Сад)

UDK 17.055.1/.2

Оригинални научни рад
Примљен: 1. VI 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 5-6, p. 636-648.

СТРУКТУРА СТАВОВА ПРЕМА МОРАЛНОСТИ И УТИЦАЈ ПОЛА НА ЊУ (БАЗИЧНИ vs НАУЧЕНИ МОРАЛ)

Резиме

На узорку од 1057 тек уписаних студената Факултета техничких наука у Новом Саду спроведено је истраживање о етичким ставовима, упитником конструисаним за ту прилику који се састоји од осам ставки и у чијем је основу Рестов модел етичког одлучивања. Експлоративном факторском анализом екстраховали смо две базичне димензије моралности које смо назвали БАЗИЧНА МОРАЛНОСТ и НАУЧЕНА МОРАЛНОСТ. Анализа варијансе нам је показала да је НАУЧЕНА МОРАЛНОСТ израженија код испитаника женског пола. Резултати овог истраживања иду у прилог моделима постојања урођене диспозиције за морално понашање и диспозиције коју стичемо сложеним социокултурним утицајима. Исто тако резултати су сагласни са подацима да су социокултурни утицаји на моралност израженији код жена.

Кључне речи: моралност, Рестов модел, научена моралност, урођена моралност

Уводна разматрања

Као референтни оквир овог истраживања узели смо рад који представља преглед истраживања из области етичког одлучивања у периоду од 1996. до 2003. године (O'Fallon and Butterfield, 2005). С обзиром да је поље пословне етике обично подељено на нормативну и дескриптивну етику где се прва првенствено бави моралном филозофијом и теологијом као водичима појединаца како да се понашају, а друга покушава да се бави објашњавањем и предвиђањем понашања појединаца. У оквиру дескриптивне етике доминантан је Рестов модел (Rest, 1986) који суштину дескриптивне етике објашњава са четири базичне компоненте: идентификовање моралне природе ситуације, морални суд, намера за морално дељање и само морално дељање. Са друге стране видимо да не постоје истраживања која се баве моралношћу на начин који превазилази ову дихотомију између нормативне и дескриптивне етике и посматрају моралност као можда нешто што је инхерентно човеку и такво само по себи трпи утицај свих могућих срединских утицаја описаних у овом раду, као и датости као што су пол и узраст.

На основу резултата досадашњих истраживања која се баве Рестовим моделом процеса етичког одлучивања показано је да независне варијабле које се односе на пол испитаника дају релативно конзистентне резултате и то тако што не постоји разлика у етичности између женских и мушких испитаника, а ако и постоји показује се да су женски испитаници етичнији од мушких испитаника. По питању односа етичности годишта резултати истраживања су доста инкозистентни с обзиром да 14 истраживања показује значајан утицај годишта на етичност испитаника, 10 показује да не постоји утицај годишта на етичност испитаника, док 6 истраживања показује негативну повезаност годишта и етичности испитаника. Са друге стране филозофска оријентација испитаника показала се као значајан фактор утицаја на етичност испитаника и то тако што су идеализам и деонтологија позитивно повезани са етичношћу док су релативизам и телеологија негативно повезани са етичношћу испитаника.

Постоје и озбиљни методолошки проблеми везани за истраживање моралности који се тичу узорка испитаника и материјала који се даје испитаницима током истраживања. Преко 40% емпиријских истраживања рађено је на студентима или је комбиновало податке добијене од студената и других појединаца (Weber, 1992). Многи сматрају да је адекватно користити студентске узорке, док други сматрају да они представљају озбиљну препреку за озбиљније генерализације добијених података. Са друге стране материјал који се најчешће даје испитаницима приликом испитивања моралности су такозвани сценарији, јер представљају стандардизован социјални стимулус и моралну ситуацију у исто време чини реалном за све испитанике (Marshall and Dewe, 1997). Поставља се питање оптималног броја ситуација које треба презентирати испитаницима да се са једне стране не би ушло у грешку закључивања или да, са друге стране, не би дошло до засићења испитаника ситуацијама које треба да анализирају. Исти је случај и са упитницима и у суштини је веома мали број симулација и лабораторијских истраживања. Врло је тешко мерити етично или неетично понашање (Тревино, 1992). Методом сценарија од испитаника се тражи да се одреде како би се понашали у описаној ситуацији али није јасно да ли се на тај начин мери само понашање испитаника или њихова намера да се понашају на одређени начин.

Ово истраживање смо конципирали са циљем да превазиђе горе наведену дихотомију између нормативне и дескриптивне етике и посматра моралност као једну јединствену димензију егзистенције појединца. Са друге стране у овом истраживању нас интересује и утицај пола на етичност с обзиром да је то такође варијабла која је сваком од нас дата рођењем.

Хипотезе истраживања

Ово наше истраживање је, пре свега, експлоративног карактера чији је основни циљ да покаже да је без обзира на Rest's модел моралног одлучивања (Рест, 1986) који у себи садржи четири базичне компоненте моралност потребно посматрати у целости и превазићи дихотомију између нормативне и дескриптивне етике тако што ћемо покушати да откријемо структуру моралности код човека, димензије којима је можемо описати, па тек онда дискутовати процес морал-

ног одлучивања и само морално понашање. Са друге стране идентификацијом димензија можемо уочити развојне аспекте сваке од идентификоване димензије. Хипотезе истраживања су следеће:

1. Моралност је сложена структура која се састоји из више независних димензија.
2. Постоји разлика међу половима у изражености димензија на истом узрасту.

Узорак испитаника

Наше истраживање је обухватило 1057 студената прве године студија на Факултету техничких наука Универзитета у Новом Саду, Србија, будућих инжењера, непосредно по упису студија. Испитаници су потпуно уједначени према узрасту док је полна структура узорка следећа:

Табела 1: Узорак испитаника

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Male	753	71,2	71,2	71,2
	Female	304	28,8	28,8	100,0
	Total	1057	100,0	100,0	

Из Табеле 1. можемо видети да је испитивање обухватило много већи број мушких испитаника (71,2%), што је и нормално с обзиром да се за студије инжењерства више опредељују мушкарци него девојке.

Метод истраживања

Приликом уписа прве године студија на Факултету техничких наука испитаници су замољени да попуне за ту прилику конструисан кратки упитник који се састојао од осам ставки које се односе на њихове ставове према моралу. Испитаницима је јасно стављено до знања да добровољно учествују у истраживању и да нису обавезни да попуне Упитник.

Инструмент истраживања

Упитник који смо креирали састојао се од следећих осам ставки:

1. Етика је за мене врло важна.
2. Факултет је место за морално унапређење студената.
3. Ја увек размишљам о етичким последицама својих одлука.
4. Ја се увек понашам етично без обзира што понекад немам никакве користи од тога.

5. Нужно је да током студија имам етику као предмет.
6. Важнији ми је морал професора него њихово знање.
7. Ја сам више практична него етична особа.
8. Себе стављам на прво место када доносим одлуке шта да радим.

Сам Рестов модел етичког одлучивања нам је користио као нека врста теоретског основа за креирање Упитника, јер он сам по себи укључује ставке које се односе на саму свест о етици, морално суђење, интенцију за морално понашање, као и само морално понашање. Са друге стране Упитник садржи и одређене ставке које се односе на саму етичку оријентацију испитаника: деонтолошку, субјективну, релативистичку, утилитарну. Испитаници су на петостепеној скали Ликертовог типа процењивали своје слагање или неслагање са понуђеним тврдњама.

Табела 2: Коефицијент релијабилности

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,710	,716	8

Из Табеле 2. видимо да је релијабилност Упитника доста висока, Cronbach's Alpha износи 0,716. Анализа релијабилитета нам омогућава да проучимо својства упитника у целости, а тако и ајтема који улазе у његов састав.

Резултати истраживања

Табела 3: Интензитет ставова

	N	Mean	Std. Deviation
Етика је за мене врло важна.	1057	4,11	1,027
Факултет је место за морално унапређење студената.	1057	4,03	1,039
Ја увек размишљам о етичким последицама својих одлука.	1057	4,00	1,022
Ја се увек понашам етично без обзира што понекад немам никакве користи од тога.	1057	3,44	1,136
Нужно је да током студија имам етику као предмет.	1057	3,16	1,233
Важнији ми је морал професора него њихово знање.	1057	2,96	1,189
Ја сам више практична него етична особа.	1057	2,83	1,208
Себе стављам на прво место када доносим одлуке шта да радим.	1057	2,82	1,211
Valid N (listwise)	1057		

Из Табеле 3. можемо видети да је најизраженији став наших испитаника да им је етика веома важна ($AS=4,11$, $SD=1,027$), да је факултет место за етичко унапређење студената ($AS=4,03$, $SD=1,039$), као и да поседују свест о етичким консеквенцама њихових поступака ($AS=4,00$, $SD=1,022$). Са друге стране ставови најнижег интензитета су они који се односе на важност морала предавача ($AS=2,96$, $SD=1,189$), примат практичности над етичношћу ($AS=2,83$, $SD=1,208$) и егоистичност ($AS=2,82$, $SD=1,211$).

Табела 4: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,778
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1757,645
	df	28,000
	Sig.	,000

Табела 4. нам приказује КМО коефицијент и Бартлетов тест, параметре чије нам вредности говоре да је над добијеним подацима оправдано спровести експлоративну факторску анализу обзиром на ($KMO = 0,778$) и значајност Бартлетовог теста (χ^2 квадрат = 1757,645 $df = 0,000$).

После спроведене факторске анализе експлоративног карактера из Табеле 5. можемо видети да је критеријум екстракције карактеристични корен већи од 1 и да смо добили два фактора који објашњавају 54,849% варијансе проучаване појаве. Први добијени фактор објашњава највећи проценат варијансе посматране појаве, 32,445%.

Табела 5: Укупно објашњена варијанса

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,838	35,478	35,478	2,596	32,445	32,445
2	1,550	19,370	54,849	1,792	22,404	54,849
3	,740	9,253	64,102			
4	,713	8,914	73,016			
5	,636	7,955	80,971			
6	,595	7,440	88,412			
7	,492	6,155	94,567			
8	,435	5,433	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Табела 6. нам показује екстраховане факторе и видимо да међу екстрахованим факторима ниједан ајтем нема негативно факторско засићење нити постоји подједнака пројекција једног ајтема на два екстрахована фактора. Факторска засићења ајтема крећу се у распону од 0,501 до 0,799.

Табела 6: Матрица ротираних компоненти

	Component	
	1	2
Етика је за мене врло важна.	,750	-,136
Себе стављам на прво место када доносим одлуке шта да радим.	-,207	,734
Ја увек размишљам о етичким последицама својих одлука.	,799	,015
Ја се увек понашам етично без обзира што понекад немам никакве користи од тога.	,667	,235
Нужно је да током студија имам етику као предмет.	,064	,751
Важнији ми је морал професора него њихово знање.	,501	,483
Ја сам више практична него етична особа.	,366	,609
Факултет је место за морално унапређење студената.	,719	,105

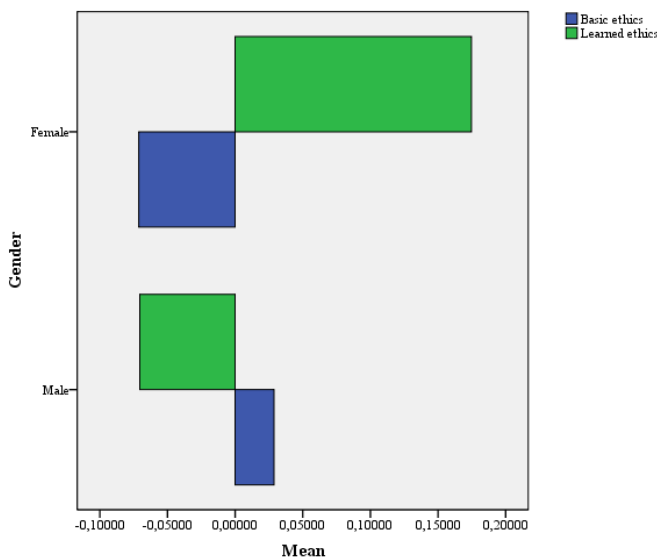
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Први екстраховани фактор објашњава 32,445% од укупне варијансе испитиване појаве (Табела 4) и на њега се пројектују 5 ставки нашег упитника са факторским засићењима у распону од 0,501 до 0,799 (Табела 5). Видимо, такође, да нема негативног факторског засићења на овом фактору. Прва ставка на овом фактору је *Етика је за мене врло важна*, факторско засићење 0,750. Друга ставка на овом фактору је *Ја увек размишљам о етичким последицама својих одлука*, факторско засићење 0,799; трећа ставка је *Ја се увек понашам етично без обзира што понекад немам никакве користи од тога*, факторско засићење 0,667; четврта ставка је *Важнији ми је морал професора него њихово знање*, факторско засићење 0,501, а пета ставка на овом фактору је *Факултет је место за морално унапређење студената*, факторско засићење 0,719. С обзиром да се у својој суштини ставке које се пројектују на први екстраховани фактор односе генерално на етику овај екстраховани фактор који објашњава највећи део варијансе посматране појаве назваћемо **БАЗИЧНИ МОРАЛ**.

Други екстраховани фактор објашњава 19,370% од укупне варијансе посматране појаве (Табела 4). На њега се пројектују четири ставке нашег упитника са факторским засићењима која се крећу у распону од 0,609 до 0,751 без негативног факторског засићења (Табела 5). Овај фактор обухвата следеће ставке упитника: *Ја сам више практична него етична особа*, факторско засићење 0,609; *Себе стављам на прво место када доносим одлуке шта да радим*, факторско засићење 0,734 и *Нужно је да током студија имам етику као предмет*, факторско засићење 0,751. Овај фактор ћемо назвати **НАУЧЕНИ МОРАЛ** с обзиром да се ставке које улазе у састав овог односе на етичке норме које стичемо током живота.

График 1: Факторски скорови по полу испитаника

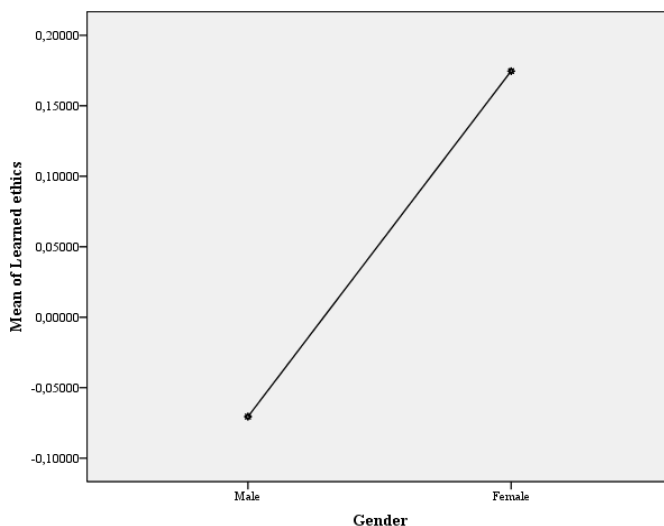
Експлоративна факторска анализа показала нам је да је став према моралу код наших испитаника релативно сложена дводимензионална пројекција која у себи садржи урођену и научену димензију.

График 1. представља нам факторске скорове ставова према моралности наших испитаника датих по независној варијабли пол. Факторске скорове смо установили Андерсон-Рубиновом методом која представља модификацију Бартлетовог метода. Овај метод обезбеђује ортогоналност издвојених фактора. Аритметичка средина овако добијених скорова је 0, а стандардна девијација 1, а скорови без међусобне корелације ($p=0$). С обзиром на овакву природу факторских скорова који нам представљају релативне вредности у односу на просечне вредности можемо видети да је код женских испитаника врло изражена димензија НАУЧЕНИ МОРАЛ, док је димензија БАЗИЧНИ МОРАЛ испод просечне вредности. Код мушких испитаника ситуација је управо супротна: димензија НАУЧЕНИ МОРАЛ је испод просечне вредности, док је димензија БАЗИЧНИ МОРАЛ нешто изнад просечне вредности. Гледајући ове односе факторских скорова екстрахованих димензија по полу испитаника можемо рећи да се испитаници женског пола више држе стечених моралних норми, док се испитаници мушког пола више држе неке врсте инхерентне, урођене моралности. Да бисмо проверили да ли је ова разлика међу испитаницима на нивоу статистичке значајности применићемо једносмерну анализу варијансе АНОВА.

Табела 7: Анализа варијансе факторских скорова по полу

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Basic ethics	Between Groups	2,166	1	2,166	2,169	,141
	Within Groups	1053,834	1055	,999		
	Total	1056,000	1056			
Learned ethics	Between Groups	13,016	1	13,016	13,166	,000
	Within Groups	1042,984	1055	,989		
	Total	1056,000	1056			

Из Табеле 7. можемо видети да постоји статистички значајан утицај независне варијабле пола на релативне односе факторских скорова димензије НАУЧЕНИ МОРАЛ и то тако што је код испитаника женског пола та димензија знатно израженија (График 2) од просека него код испитаника мушког пола ($F=13,166$ $p=0,000$ df 1056).

График 2: Анализа варијансе, статистичка значајност на фактору НАУЧЕНА МОРАЛНОСТ по полу

На димензији БАЗИЧНИ МОРАЛ не постоји статистички значајна разлика међу испитаницима мушког и женског пола. Дакле, резултати истраживања су потврдили прву хипотезу о сложеној структури моралности код људи с обзиром да смо екстраховали два независна фактора. Исто тако потврдили смо и другу хипотезу истраживања да пол утиче на израженост екстрахованих димензија.

Дискусија

Добијени резултати нам показују да моралност представља јединствену димензију у понашању појединца која је структурално сложена. Откривање структуре ове димензије помоћи ће нам боље да разумемо моралност и морално понашање код човека јер нам добијени резултати сугеришу да се моралност као димензија састоји из инхерентног дела и дела који настаје као резултанта сложених срединских утицаја на појединца. Видимо да је изгледа Рестов модел недовољан да објасни сву сложеност етичког понашања и мишљења појединца у процесу етичког одлучивања и да реална идентификација структуре моралности води ка формулисању новог теоретског концепта етичког одлучивања који би био аналоган Кателовом моделу флуидне и кристализоване интелигенције где флуидна интелигенција са годинама опада, а кристализована расте тако да можда и БАЗИЧНИ МОРАЛ са годинама опада, а НАУЧЕНИ МОРАЛ са годинама расте. Димензија БАЗИЧНИ МОРАЛ би представљала неку врсту чисте моралности која се развија сама по себи, а НАУЧЕНИ МОРАЛ би представљао моралност која се стиче са годинама и животним искуством. Истраживање нам је показало да је код женског пола на истом узрасту ова димензија израженија, дакле женски пол је подложнији срединским утицајима на моралност и много брже формира моралност која је резултанта срединских утицаја. Са друге стране видимо да је код испитаника мушког пола израженија димензија БАЗИЧНИ МОРАЛ, док је НАУЧЕНИ МОРАЛ доста испод просека. Ови налази се поклапају са досадашњим налазима о постојању разлике међу половима у процесу етичког одлучивања и да су жене када постоји разлика етичније од мушкараца. Ови налази бацају нову светлост на природу разлике, јер су жене етичније у односу на одређени културни модел, филозофски конструкт. озбиљно питање које се намеће је природа филозофског конструкта који стоји у основи димензије БАЗИЧНИ МОРАЛ. Јасно је да различити филозофски концепти стоје у основи димензије НАУЧЕНИ МОРАЛ, али шта је са димензијом БАЗИЧНИ МОРАЛ? Поставља се питање да ли пораст утицаја димензије НАУЧЕНИ МОРАЛ унапређује моралност код човека или квари инхерентну димензију БАЗИЧНИ МОРАЛ ?

Закључци, ограничења, будућа истраживања

Наравно да ово истраживање поседује озбиљна ограничења која нам не допуштају овакву врсту генерализације добијених резултата. Пре свега то је узраст испитаника с обзиром да су сви испитаници истог узраста. Са друге стране сами ајтеми представљају ограничење с обзиром да смо користили Упитник који је конструисан за прилику овог истраживања и може се слободно приговорити да су ајтеми другачији и резултати истраживања би били другачији (релијабилност Упитника од 0,716 ипак на неки начин поправља утисак о самом инструменту истраживања). Исто тако може се приговорити да добијени резултати представљају неку врсту генерализације Рестовог модела. Сигурно је да би било потребно ово

истраживање спровести на различитим старосним узрастима да би се видело да ли је оваква структура постојана или се са годиштем испитаника мења.

Величина и репрезентативност коришћеног узорка (1057 испитаника) дозвољава нам да са великом сигурношћу можемо рећи да добијени резултати представљају реалну пројекцију ставова према моралности испитаног узраста на територији Србије што овом истраживању даје неку врсту специфичне тежине.

Исто тако у овом истраживању коришћен је студентски узорак и сигурно би било интересантно спровести истраживање на нестудентској популацији. У сваком случају ово истраживање треба схватити као почетни корак у покушају креирања плодотворнијег приступа у истраживању етичког понашања појединаца.

Литература

- Berenbeim, R. E. (1992, Spring), The Corporate Ethics Test, *Business and Society Review*, 31 (1), pp. 77–80.
- Brenner, S. N. (1992), Ethics Programs and Their Dimensions, *Journal of Business Ethics*, 11, pp. 391–399.
- Buchholz, R. A. (1989), Fundamental Concepts and Problems in Business Ethics, in: Madsen, P., & Shafritz, J. M. (Eds.) (1990), *Essentials of Business Ethics*, New York: Penguin Books.
- Carroll, A. B. (1990), Principles of Business Ethics: Their Role in Decision Making and in Initial Consensus, *Management Decision*, 28 (8), pp. 21–23.
- Dean, P. J. (1992), Making Codes of Ethics' Real ' , *Journal of Business Ethics*, 11, pp. 285–290.
- Deborah, B. (1991, January / February), Asking for Help: A Guide to Using socially responsible Consultants, *Business Ethics Magazine*, pp. 24–29.
- Francis, David R. (1991, June), Prevent Trouble by Improving Ethics, *Christian Science Monitor*, p. 9.
- Kirrane, D. E. (1990, November), Managing Values: A Systematic Approach to Business Ethics, *Training and Development Journal*, pp. 53–60.
- Madsen, P., Ph.. D., & Shafritz, J. M., Ph.. D. (Eds.) (1990), *Essentials of Business Ethics*, New York: Penguin Books.
- Haggbloom, S. J. et al. (2002). The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. *Review of General Psychology*. Vol. 6, No. 2, 139–15.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *The Philosophy of Moral Development*. Moral Stages and the Idea of Justice (1st ed.). Cambridge etc.: Harper & Row, p. 407.
- Kohlberg, Lawrence (1958). "The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16". *Ph. D. Dissertation*, University of Chicago.
- Crain, William C. (1985). *Theories of Development* (2Rev Ed ed.). Prentice-Hall.
- Kohlberg, Lawrence (1973). "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment". *Journal of Philosophy* 70: 630–646.
- Piaget, Jean (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co.

- Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, Lawrence; Charles Levine, Alexandra Hewer (1983). *Moral stages : a current formulation and a response to critics*. Basel, NY: Karger.
- Kohlberg, Lawrence (1971). *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, Lawrence; T. Lickona, ed. (1976). „Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach“. *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Holt, NY: Rinehart and Winston.
- Colby, Anne; Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment Vol. 2: Standard Issue Scoring Manual*. Cambridge University Press.
- Forsyth, D. R.: 1980, 'A Taxonomy of Ethical Ideologies', *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (1), 175–184.
- Forsyth, D. R.: 1992, 'Judging the Morality of Business Practices: The Influence of Personal Moral Philosophies', *Journal of Business Ethics* 11 (5/6), 461–470.
- Karande, K., M. N. Shankarmahesh, C. P. Rao and Z. M. Rashid: 2000, 'Perceived Moral Intensity, Ethical Perception, and Ethical Intention of American and Malaysian Managers: A Comparative Study', *International Business Review* 9 (1) (February), 37–59.
- Karande, K., C. P. Rao and A. Singhapakdi: 2002, 'Moral Philosophies of Marketing Managers: A Comparison of American, Australian, and Malaysian Cultures', *European Journal of Marketing* 36 (7/8), 768–791.
- Reidenbach, E., D. P. Robin and L. Dawson: 1991, 'An Application and Extension of a Multidimensional Ethics Scale to Selected Marketing Practices and Marketing Groups', *Journal of Academy of Marketing Science* 19 (Spring), 83–92.
- Singhapakdi, A.: 2004, 'Important Factors Underlying Ethical Intentions of Students: Implications for Marketing Education', *Journal of Marketing Education* 26 (3), 261–270.
- Singhapakdi, A., K. Karande, C. P. Rao and S. J. Vitell: 2001b, 'How Important are Ethics and Social Responsibility?', *European Journal of Marketing* 35 (1–2), 133–152.
- Vitell, S. J. and E. R. Hidalgo: 2006, 'The Impact of Corporate Ethical Values and Enforcement of Ethical Codes on the Perceived Importance of Ethics in Business: A Comparison of U. S. and Spanish Managers' *Journal of Business Ethics* 64 (1), 31–43.
- Vitell, S. J., S. L. Nwachukwu and J. H. Barnes: 1993, 'The Effects of Culture on Ethical Decision-Making: An Application of Hofstede's Typology', *Journal of Business Ethics* 12 (11), 753–760.
- Vitell, S. J. and J. G. Paolillo: 2004, 'A Cross-Cultural Study of the Antecedents of the Perceived Role of Ethics and Social Responsibility', *Business Ethics: A European Review* 13 (2/3), 185–199.

- Hofstede, G.: 1980, *Culture's Consequences* (Sage Publications, Inc, Beverly Hills, CA).
- Hofstede, G.: 2001, *Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (Sage Publications, Thousand Oaks, CA).
- Hunt, S. D. and S. J. Vitell: 1986, 'A General Theory of Marketing Ethics', *Journal of Macromarketing* 6 (1), 5–16.
- Hunt, S. D. and S. J. Vitell: 1993, 'The General Theory of Marketing Ethics: A Retrospective and Revision', in N. C. Smith and J. A. Quelch (eds.), *Ethics in Marketing* (Irwin inc, Homewood, IL).

Željka Bojanić, Ph. D., Mladen Pečujlija, M. A., Novi Sad

ATTITUDE STRUCTURE TOWARDS MORALITY
AND THE INFLUENCE OF GENDER (BASIC AND LEARNED MORALITY)

Summary

On the sample of 1057 enrolled students at the Faculty of Technical Sciences in Novi Sad, an investigation has been carried out on ethical attitudes through the questionnaire made for this research which consists of eight items and it is based on Rest's model of ethical behaviour. Exploration factor analysis extracted two basic dimensions of moral attitude which are called BASIC MORALITY and LEARNED MORALITY. Variance analysis has showed that LEARNED MORALITY is more common for female gender. The results of this investigation proved the model of inherited disposition of positive ethical principles and disposition obtained through complex social and cultural influence. Thus, the results are similar with those which claim that social and cultural influence towards morality is more obvious and evident for women.

Key words: morality, Rest's model, learned morality, inherited morality

Д-р Желька Боянич, м-р Младен Печуйлия, Новый Сад

СТРУКТУРА ОТНОШЕНИЙ К МОРАЛЬНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА (БАЗОВАЯ И ВЫЧЕННАЯ МОРАЛЬНОСТЬ)

Резюме

В настоящей исследовании участвовали 1057 студентов, только что поступивших на Факультет технических наук в Новом Саде. Исследование касалось вопроса об этических положениях и суждениях студентов а использована анкета составленная по этому поводу, которая состоие из восьми разделов, а в основании которой модель Реста этического принятия решений. Исследовательским факторным анализом мы выделили две базованные величины моральности, которые мы именовали как БАЗОВАЯ МОРАЛЬНОСТЬ и ВЫЧЕННАЯ МОРАЛЬНОСТЬ. Анализ переменных показал *Выученная моральность* более выражена к опрошенных женского пола. Результаты настоящего исследования являются приложением моделям существования врождённого предрасположения к моральному поведению и предрасположения которое мы приобретаем под действием сложных социокультуральных влияний. Результаты соответствуют данным подтверждающим что социокультурные влияния на моральность более выражены у женщин.

Опорные слова: моральность, модель Реста, выченная моральность, врождённая моральность

Мр Зорица Шалјић, васпитач
Центар за заштиту одојчади, деце и омладине
ОЈ „Звечанска 52“
Београд

UDK 376.1-058.862

Стручни чланак

Примљен: 4. V 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 5-6, p. 649-656.

РАДНО ВАСПИТАЊЕ У ДОМОВИМА ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ БЕЗ РОДИТЕЉСКОГ СТАРАЊА¹

Резиме

Радно васпитање је једно од основних подручја васпитног деловања којим се развијају радне навике и умења, позитивна својства личности и изграђује читав систем позитивних вредности.

Осмишљено и добро организовано радно васпитање посебно је значајно када су у питању млади лишени родитељског старања у институционалној заштити. Пошто живе у колективним условима и лишени су позитивног породичног утицаја на свим васпитним пољима, веома је битна организација радног васпитања, и не само радног, како би у оквиру домског смештаја усвојили радне навике, вредности, сазнања, искуства, потребна за каснији самосталан живот.

У оквиру истраживања улоге радног васпитања у превенцији непожељних понашања младих у домовима за децу без родитељског старања, један од значајних задатака истраживања био је да се испита у којој мери млади извршавају своје радне обавезе и учествују у слободним активностима у дому. Узорком је било обухваћено 446 младих из четири дома у Београду и млади у домовима у Ужицу и Новом Саду. Резултати истраживања указују да млади у великом броју не извршавају своје радне обавезе, што указује да се мора приступити бољој организацији радног васпитања у домовима како би се деца и млади припремали за активно и продуктивно учешће у свом животу и за осамостаљивање.

Кључне речи: обавезне и слободне радне активности, домови за децу без родитељског старања

¹ Teorijsko razmatranje radnog vaspitanja i rezultati istraživanja prikazani u ovom članku preuzeti su iz magistarskog rada „Uloga radnog vaspitanja u prevenciji nepoželjnih oblika ponašanja kod mladih lišenih roditeljskog staranja“ koji je odbranjen na Filozofskom fakultetu u Beogradu.

Радно васпитање обухвата читав низ психофизичких активности којима се позитивно утиче и доприноси физичком, интелектуалном, естетском и моралном развоју, и које, одговарајући узрасту, могућностима и потребама деце, доприносе и њиховом личном развоју и унапређењу средине у којој дете живи и ради.

Под радним васпитањем подразумева се одређен систем знања, интелектуалних умења и навика потребних за сваки интелектуални и мануелни рад; овладавање практичним знањима и умењима потребним за практично радно образовање; развијање позитивног односа према раду и према материјалним и духовним вредностима; развијање позитивних вољних и карактерних особина, као што су радна дисциплина, осећање дужности и одговорности, одлучност, истрајност, савесност итд.

Основни смисао и задатак радног васпитања састоји се у васпитању позитивног односа према раду, у формирању радних умења, навика и опште културе рада.

Васпитавање правилног и позитивног односа према раду захтева да деца увиде значај и неопходност рада у животу човека и да умеју и хоће да се прихвате рада и да поштују рад других људи.

Један од најосновнијих задатака радног васпитања јесте формирање радних навика и остварује се сталним и систематским понављањем одређених радњи, што захтева свакодневно радно ангажовање деце. Развијање радних навика подразумева развијање навика за редовно учење, учешће у некој врсти производног или друштвено-корисног рада, самопослуживање и услуживање у школи и дому.

Развијање радне културе, као суштинског задатка радног васпитања, обухвата и културу интелектуалног и културу физичког рада. То значи да су сви облици васпитно-образовног рада значајни и одговорни за развијање радне културе. Радна култура обухвата следеће компоненте: позитиван став према свим досадашњим прогресивним достигнућима људи; жељу да се стално учи и напредује, да се непрекидно развија и усавршава сопствена личност; правилан однос према раду и производима човековог рада; формирање система навика и умења како за интелектуални, тако и за физички рад.

Садржаји радног васпитања у домовима за децу и младе без родитељског старања, путем којих се реализују задаци радног васпитања, обухватају следеће активности: самопослуживање, услуживање и слободне активности.

Самопослуживање је облик рада који је у функцији подмиривања властитих потреба (одржавање личне хигијене, брига о личним стварима, одржавање реда и чистоће у простору у коме дете борави) и њиме се развијају основне радне и хигијенске навике.

Услуживање, које обухвата активности везане за обављање одређених послова у дому, као што су уређивање и одржавање дворишта и спортских терена, неговање цвећа и брига о врту, израда разних предмета за потребе дома у циљу уређивања и украшавања домских просторија, такође је у циљу развијања радних навика, радне дисциплине, одговорности, позитивног односа према раду, личној и заједничкој имовини итд. Управо израда или поправка неког предмета или комада намештаја је од значаја за развијање свести о очувању личне и заједничке имовине, јер на тај начин деца и млади више брину о њему и теже да га сачувају.

Самопослуживање и услуживање имају изузетну васпитну вредност, јер су кључне активности за формирање основних радних и хигијенских навика и доприносе формирању опште културе рада и позитивног односа према раду.

Самопослуживање и услуживање у дому захтевају организацију и планирање дневног режима којим се одређује који послови се у одређено време обављају и ко је за те послове одговоран, што подразумева одређени распоред дежурстава у просторијама у којима деца и млади бораве, као што су двориште, кухиња, васпитна група. У организацији ових активности, треба водити рачуна о томе да деца често мењају задужења (дежурства) и да се баве, колико је то могуће, што разноврснијим пословима, из разлога што самопослуживање и услуживање имају карактер обавезности и свакодневног рада према коме се они, углавном, односе као према рутинској, неинтересантној појави. Тај посао је једноличан, понавља се из дана у дан, па им је стога често мрзак. Међутим, баш у тим његовим особеностима, што захтева више стрпљења, свакодневне радне напоре и самоконтролу, лежи основ за формирање навике да се систематски ради и на тај начин представља значајно васпитно средство. Овим формама рада деца и млади се постепено навикавају на озбиљан рад који је скопчан са извесним тешкоћама и напорима, чиме се повећава њихова радна способност и снага за извођење самосталних радова. Такође, њиме се код младих развијају позитивне особине, као што су дисциплинованост, упорност, одговорност, васпитање воље.

Док активности самопослуживања и услуживања имају карактер обавезности, слободне радне активности заснивају се на принципу добровољности, личног опредељења према властитим интересовањима и склоностима. Слободне радне активности подразумевају укључивање деце и младих у рад секција и радионица, као што су кројачка, кулинарска, столарска, компјутерска или креативна, за које се они одреде по принципу слободног избора. Васпитна вредност слободних активности огледа се у доприносу развијању радне културе, креативности и стваралаштва, као и у развијању навике да се слободно време испуни конструктивним и квалитетним садржајима.

У оквиру истраживања улоге радног васпитања у превенцији непожељних понашања младих у домовима за децу без родитељског старања, један од значајнијих задатака истраживања био је да испитамо у којој мери млади учествују у радним активностима у дому и извршавају своје радне обавезе. Узорком истраживања било је обухваћено 446 младих узраста од 12 до 19 година из домова у Београду, Ужицу и Сремској Каменици. Учешће младих у обавезним радним активностима испитивали смо на нивоу целог узорка, поредећи учешће младих у овим активностима у београдским домовима и у унутрашњости (Ужице, Сремска Каменица), претпостављајући да се млади у унутрашњости више радно ангажују што је условљено карактеристикама средине у којој живе.

Специфичност дома у Ужицу огледа се у организацији живота на селу (током распуста) и обучавању деце за послове који се на селу обављају. Поред сеоских послова у којима учествују и којима се уче, током боравка на селу организују се разне активности, као што су спортски турнири, игре без граница,

квизови знања, излети итд. Организација живота на селу доприноси афирмацији и прихватању разноврсних радних активности.

„Дечје село“ у Сремској Каменици је установа специфична по организацији простора и живота деце. За разлику од домова у Београду и Ужицу који су смештени у класичне вишеспратне стамбене зграде у којима су деца подељена по васпитним групама, овде деца живе у 13 посебних кућа око којих је велики парк, а читав комплекс је окружен шумом и издвојен од насеља. Свака кућа представља комплетно опремљен стан у коме живи дванаесторо деце, који чине једну васпитну групу. Групе су хетерогене по полу и узрасту. О деци и младима (узраста од 3 до 20 година) у сваком тренутку брине васпитач и неговатељица. За разлику од горе поменутих домова у којима деца са узрастом мењају васпитне групе и васпитаче, у Дечјем селу бораве у једној групи и о њима, до осамостаљивања и изласка из дома, брину исти васпитачи. Живот деце у Дечјем селу највише личи на природан живот породице од свих других облика институционалне бриге о деци.

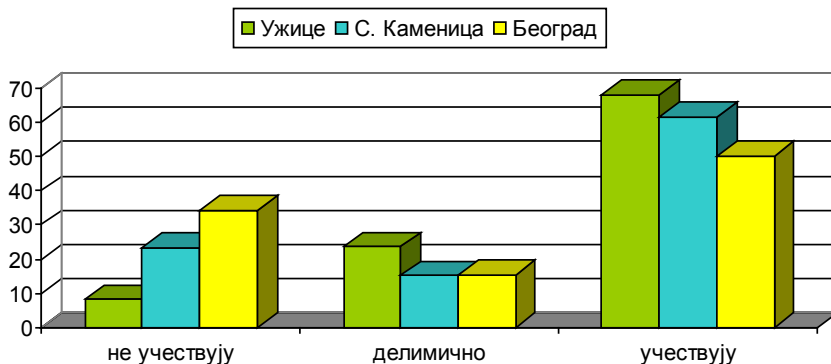
Главна одлика домова у Београду јесте да се налазе у центру града, на веома прометним локацијама, што чини кретање млађе деце ризичним, а старијој деци чини приступачним разне, позитивне и негативне, садржаје. За домове у Београду определили смо се због чињенице да се налазе у великом граду који са собом носи многе предности и ризике по младе.

До података о учешћу младих у радним активностима, обухваћених нашим узорком, дошли смо на основу анализе документације, односно листа праћења за свако дете појединачно.

Резултати до којих смо дошли овим истраживањем указују да у обавезним радним активностима, на нивоу целог узорка, редовно учествује 55,8 одсто младих, док 27,4 одсто не учествује, односно одбија да извршава своје радне обавезе у дому. Известан број младих (16,8%) делимично извршава своја радна задужења што значи да се они нередовно, повремено укључују у радне активности и по томе су ближи групи младих која не извршава, него групи младих која редовно извршава своје обавезе.

Графикон број 1. (на следећој страни) приказује у ком проценту се млади у појединим домовима ангажују у обавезним радним активностима.

Графикон бр. 1 – Проценти штићеника по домовима с обзиром на учешће у обавезним активностима

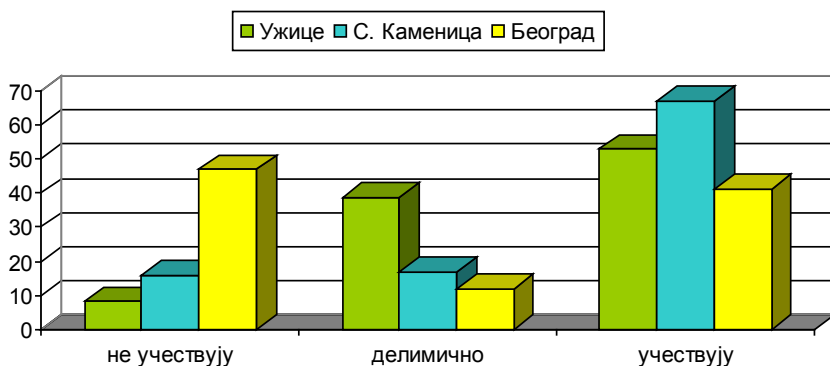


Што се тиче ангажовања младих у обавезним радним активностима млади у дому у Ужицу у највећем броју учествују у обавезним радним активностима (68%), затим следе млади у дому у Сремској Каменици где 61,6 одсто младих редовно извршава радне обавезе, а у београдским домовима само 50 одсто младих редовно обавља своја радна задужења. У београдским домовима највећи проценат младих уопште не извршава своје радне обавезе (34,4%), док је у домовима у Ужицу и Сремској Каменици заступљенија категорија делимичног, нередовног учествовања у овим активностима.

У слободним радним активностима редовно учествује 49,6 одсто младих, а 33 одсто уопште се не укључује у рад секција које се организују у дому. Млади из дома у Сремској Каменици су најукљученији у слободне активности, односно у рад секција које се организују у дому (67%). У дому у Ужицу 52,8 одсто младих се редовно ангажује у слободним активностима, а у београдским домовима само 41,2 одсто редовно учествује у раду секција. У Сремској Каменици и Ужицу мали проценат младих се уопште не укључује у слободне активности (16,1 и 8,3 одсто), док у београдским домовима велики број младих не учествује у раду секција које се организују у њиховом слободном времену (46,9 одсто).

Резултати истраживања који се односе на учешће младих у слободним активностима приказани су у графикону број 2.

Графикон бр. 2 – Проценти штићеника по домовима с обзиром на учешће у слободним активностима



На основу наведених резултата истраживања, можемо закључити да млади више учествују у обавезним него у слободним активностима, мада је за очекивати да млади радије прихватају слободне активности с обзиром на то да оне полазе од њихових интересовања. Млади у београдским домовима у најмањем проценту учествују у обавезним и слободним радним активностима. Забрињавајући је податак да велики број младих не извршава своје радне обавезе што се негативно одражава на формирање радних навика и радне културе и на њихов однос према раду и животу уопште. Забрињавајућа је, такође, и чињеница да

велики број младих не учествује у слободним активностима што значи да своје слободно време проводе неосмишљено те су тако и изложени разним негативним срединским утицајима.

Овакво стање у васпитној пракси домова може да указује да је приступ радним активностима у домовима различит и да од тога може да зависи ангажовање и воља младих да буду активни и да се укључују у ове активности, па би било значајно приступити детаљнијој анализи организације и реализације радних активности у појединим домовима и пронаћи начине да се млади што више ангажују на том пољу. Млади у домовима за децу и младе без родитељског старања имају углавном слабо развијене радне навике на чијем развијању и усвајању треба темељно радити, као основи радног васпитања. Чињеница је и да је такво стање последица социјалног миљеа из кога млади долазе и њиховог негативног и трауматичног животног искуства, али и организација рада у домовима и број запослених васпитача веома често ограничавају и чине мање ефикасним васпитни рад у домовима, што укључује и организацију и редовно одржавање слободних активности, али то захтева промене ширих и комплекснијих размера. Покушати са расположивим средствима унапредити стање у домовима је вероватно, за сада, једино могуће и не тако успешно решење.

Организација живота и рада у дому мора подстицајно деловати на децу и младе да култивишу своје радне навике, да активно учествују у раду (у свакодневним обавезама и задужењима), да се укључују у акције у дому и друштвеној средини. Непосредни васпитни рад заснива се на конкретним задужењима са јасном педагошком функцијом на плану корекције и развијања радних навика, јачању радне дисциплине, промене ставова и односа према раду. Свака радна обавеза – задатак у дому мора бити педагошко-психолошки осмишљена у циљу и у функцији развијања радне културе како бисмо децу и младе припремили и оспособили за продуктиван самосталан живот.

Литература

- Безданов, Стеван: Радно и политехничко васпитање, Просветни преглед, Београд, 1975.
- Вукасовић, Анте: Радни и технички одгој, Школска књига, Загреб, 1979.
- Дамјановић, Василије: Утицај производног и другог друштвено-корисног рада на формирање позитивних својстава и способности код ученика, Педагогија, бр. 3-4, 1977, 863–864.
- Демарин, Мате: Идејне компоненте радне школе, Типографија, Загреб, 1936.
- Ђукић, Слободан: Радно васпитање деце у кући и у школи, Народна књига, Београд, 1959.
- Живковић, Владимир: Рад у животу детета, Рад, Београд, 1956.
- Перућица, Косто: Рад као фактор развоја личности и као васпитно средство, КИЗ Култура, Београд, 1995.
- Поткоњак, Никола: Радно и политехничко васпитање, Просвета, Београд, 1985.
- Поткоњак, Никола: Изабрана дела, II књига, Педагошки факултет, Осигек, 1981.

Zorica Šaljić, M.A., Belgrade

WORKING EDUCATION IN RECEPTION CENTRES FOR CHILDREN AND YOUTH WITHOUT PARENTS

Summary

Working education is one of the basic fields of educational influence which develops working habits and skills, positive personality traits and builds the whole system of positive features.

Justified and well-organized working education is particularly important for young people without parents' care within institutional protection. Since they live in communities and lack positive family protection in all educational aspects, organisation of working education in reception centres is very important, in order to acquire working habits, positive values, extensive knowledge and experience necessary for their future life as independent individuals.

Within the research of working habits in prevention of unacceptable behaviour of youth living in reception centres, one of the important tasks of investigation was to examine the extent to which young people carry out their working habits and take part in leisure time activities in the reception centre. The sample comprises 446 young people living in four reception centres in Belgrade, Užice and Novi Sad. The obtained results show that young people mainly fail to fulfil their working obligations, which points out the need for further steady improvements in working education in reception centres in order to facilitate their active and constructive participation in their future life as independent individuals.

Key words: obligatory and voluntary working activities, reception centres for children without parents care

М-р Зорица Шалич, Белград

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕЖИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ БЕЗ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЗАБОТЫ

Резюме

Трудовое воспитание является одним из основных областей воспитательской деятельности, которая развивает трудовые навыки и умения, положительные особенности личности и создаёт целую систему положительных ценностей.

Осмысленное и хорошо организованное трудовое воспитание особенно важно когда имеем в виду детей и молодёжь лишённых родительской заботы. Так

как они живут в коллективных условиях и лишены положительного семейного влияния во всех воспитательных областях, очень важной является организация трудового воспитания, а не только трудового, чтобы эти дети в рамках общежития приобрели трудовые навыки, ценности, знания, опыты, необходимые для дальнейшей самостоятельной жизни.

В рамках исследования роли трудового воспитания и предупреждения нежелательного поведения молодёжи в общежитиях для детей без родителей одной из важных задач исследования было обнаружить в какой мере молодые исполняют свои трудовые обязанности и участвуют в свободных активностях в общежитии. В исследовании участвовало 446 детей из 4 общежитий в Белграде и воспитанники из общежитий в Ужицах и в Нови Саде. Результаты исследования указывают на то что большое число их не исполняют свои рабочие обязанности, а это сигнализирует что нужно предпринять лучшую организацию трудового воспитания в общежитиях, чтобы дети и молодые подготовились к активному и продуктивному участию в своей будущей самостоятельной жизни.

Опорные слова: обязательные с свободные трудовые активности, общежития для детей без родительской заботы

Др А. А Вербицкиј
Мр О. Б. Јермакова
Москва

UDK 37.013(470)
Прегледни чланак
Примљен: 11. V 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 5–6, p. 657–667.

ШКОЛА КОНТЕКСТНОГ ОБРАЗОВАЊА КАО МОДЕЛ РЕАЛИЗАЦИЈЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГ ПРИЛАЗА У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ¹

Резиме

У раду се констатује да је компетентностни прилаз прави пут за подизање квалитета општег образовања у средњој школи. Оцењује се да процес увођења компетентностног прилаза у праксу школског образовања иде спорим темпом, а да је један од разлога томе и то што се појам „компетентностно образовање“ од многих наставника-практичара схвата само као формална промена основног циља: уместо „свестраног и хармонијског развијања личности“, сада: „кључне компетенције“.

Предузета модернизација има потребу за моћном психолошко-педагошким теоријом која би била основа научно утемељене реализације компетентностног прилаза. Њен базични принцип постаје принцип контекстуалности који претпоставља јединство знања, навика и њихове примене уз уважавање социјалних, међуличних и предметних особености контекста. У раду се затим одређује појам такве, контекстне наставе, наводе њени извори, дефинише појам контекста и формулишу принципи ове наставе.

Значајан део у чланку посвећен је предузетој експерименталној реализацији научно-истраживачког програма „Школа контекстне наставе“ у једној московској школи. Програм је шире образложен, пројектован. Очекује се, на крају, да теоријске поставке и принципи ове наставе обезбеде садржајну трансформацију данас постојеће наставе у принципијелно другу – контекстну наставу, која се карактерише интеграцијом процеса учења, сазнања, општења и праксе, односно развој стваралачке индивидуалности свих субјеката образовног процеса.

¹Рад под насловом у оригиналу: Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании, објављен у часопису Педагогика, № 2, М., 2009.

Кључне речи: компетентност, контекст, контекстна настава, теорија, принципи, практична примена, садржај, опште образовање...

Компетентностни прилаз као један од главних путева повишавања квалитета општег средњег образовања сигурно заузима позицију кључне методологије у његовој модернизацији.

На нормативном нивоу он је био најављен у Државним образовним стандардима прве генерације. У ГОС-у (државни образовни стандард – прим. прев.) друге генерације компетентностни прилаз се појављује као већ конкретна концептуална регулативно-циљна основа пројектовања садржаја општег образовања.

Упоредна анализа концепција ГОС-а обе генерације показује појмовну трансформацију термина „компетенција“ и „компетентност“ у правцу веће конкретизације. У ГОС-у прве генерације се говори о кључним компетенцијама које се третирају као спремност ученика да користе усвојена знања, умења и начине делатности у реалном животу за решавање практичних задатака [1]. Пошто овде још није било јасног означавања компетентности које чине њихове компетенције, чије формирање подлеже школи, стандарди прве генерације су постали „фактор конзервације школског образовања, усмереног на реализацију претходних циљева и задатака школе“ [2, стр. 4].

Стандарди друге генерације су усмерени на формирање код ученика базичних компетентности савременог човека: информационе, комуникационе, самореализације, самообразовања. При томе се компетентност схвата као „нов квалитет субјекта делатности који се манифестује у способности за системску примену знања, умења, вредносних оријентација које омогућавају успешно решавање различитих противуречности, проблема, практичних задатака у социјалном, професионалном и личном контексту“ [2, стр. 5]. У таквом третирању се истиче системско-делатносни карактер компетентностног прилаза, открива се суштина тих практичних проблема и задатака где се очекује да их решава свршени ученик општеобразовне школе.

Доследна свеопшта модернизација домаћег образовања, његово реформисање на компетентностној основи, означаваће стварни прелаз на нову образовну парадигму, пошто то захтева суштинске измене у свим карикама педагошког система, заправо:

- у вредностима, циљевима и резултатима наставе и васпитања: од обезбеђивања усвајања знања, умења и навика (ЗУН-ов) од стране ученика, ка формирању базичних социјалних и предметних компетенција / компетентности савременог човека;
- у садржају образовања: од целокупности апстрактних теоријских појмова, разбацаних по предметима у многим наставним дисциплинама, ка системним, међупредметним, надпредметним, метапредметним, практично-

оријентисаним концептуалним представама о свету и начинима друштвено нормираног практичног деловања и поступка у њему;

- у педагошкој делатности наставника: од монолошког излагања наставног материјала ка педагогији ставаралачког сарадничтва и дијалога с ученицима;
- у наставно-сазнајној делатности ученика: од репродуктивне, „одговарачке“ позиције примања и запамћивања информација у настави ка грађењу слике света у самом себи посредством понирања у свет интелектуалне, духовне, социјалне и предметне културе;
- у технолошком обезбеђивању образовног процеса: од традиционалних ка иновационим технологијама делатносног типа, када су у основу заједничке делатности оба субјекта образовног процеса постављени принципи активног стваралачког заједничког деловања, јединства знања, истраживачке и будуће практичне делатности;
- у школској образовној средини која чини унутрашњи контекст делатности наставника, ученика и администрације школе, као систему услова за формирање и развој личности, који се садрже у друштвеном и просторно-предметном окружењу;
- у односима са спољашњом средином којој се поставља спољњи контекст образовне делатности школе: с породицом, социјалним окружењем града или села, својим национално-културним јединством, производним предузећима, средствима масовног информисања, установама културе, одмора и спорта, земљом и светом;
- у финансијском, материјално-техничком, организационом и кадровском обезбеђивању делатности система општег средњег образовања;

Ипак процес увођења компетентносног прилаза у праксу школског образовања иде за сада још спорим темпом. Појам „компетентностно образовање“ се често од стране многих наставника–практичара схвата само као редовна директива за формалну промену основног циља: уместо „свестрано и хармонично развијене личности“ – „кључне компетенције / компетентности“.

Међу основне узроке те појаве могуће је навести следеће:

– свест широке педагошке јавности – наставника, родитеља, самих ученика – не само да још није спремна за прихватање новог, већ није убеђена ни у његову неопходност;

– суштина компетентносног прилаза и пута његовог увођења у уобичајену образовну праксу нејасна је чак педагозима-истраживачима (сваки аутор има своје схватање, своју концепцију), да се и не говори о редовном учитељу, наставнику;

– настојање да се добије практичан резултат увођења елемената компетентносног прилаза ако не „директно одмах“, онда „већ сутра“, иако су нормативни захтеви према образовним установама декларативни, нису обезбеђени у размерама земље довољним финансирањем, иновациона делатност педагога-

практичара неексперименталних школа, којих је у земљи већина, материјално се не стимулише;

– прелаз на „компетентностно образовање“ се не ослања на неку призна-ту од научне и педагошке заједнице моћну педагошку, тачније психолошко-педагошку теорију: цео процес модернизације заснован је на решењима која су примљена превасходно емпиријски, полазећи од здравог смисла и субјективних представа ових или оних статиста.

Последњи узрок је главни пошто не омогућава да се на научној основи добију реалне могућности и полуге за повишавање квалитета образовања. Неопходна је психолошко-педагошка теорија, појмовни апарат и принципи који јој омогућавају да „издваја и оцењује чињенице“ (А. Ајнштајн), установљава јединствен научни језик професионалног општења свих који делују у сфери иновација и изграђују продуктивну трајекторију кретања школског образовања путем на научно утемељеној садржинској, а не формално-организационој реализацији идеја компетентног прилаза.

Очито, без ослањања на моћну теорију компетентностни прилаз не може бити чисто механички интегрисан у традицију објашњавалачко-илустративне наставе која има дубоке научне и историјске корене. Раније или касније он може да буде апсорбован том традицијом, како је то не једном већ бивало: довољно се сетити програмиране наставе или искуства педагога-иноватора. Али и губици образовног система могу постати ненадокнадиви.

Психолошко-педагошка теорија коју је могуће поставити у основу научно утемељене реализације компетентног прилаза у општем средњем образовању, треба да одговара, по нама, на цео низ захтева:

- да буде призната од научне и педагошке јавности;
- да овлада неопходним капацитетом за схватање и објашњавање широког круга емпиријских података и чињеница;
- да обезбеђује могућности прогнозирања, аргументовања и продуктивне реализације практичних корака у модернизацији образовања на компетентностној основи;
- да овлада својством технологичности, да би кроз њене „наочаре“ било могуће проматрати конкретне поступке (способе) пројектовања и остваривања образовног процеса новог типа;
- да „схвата“ предметно-технолошку (настава) и социјално-моралну (васпитање) страну делатности ученика, да реализује циљеве наставе и васпитања у јединственом току образовне делатности.

Одајући дужно поштовање свим познатим теоријама, концепцијама и методичким системима, разрађеним у домаћој науци, при оцењивању њихових могућности о разматраном питању, треба имати на уму следеће околности: а) по својој методологији оне потичу од супротне идеје: обезбедити солидно овладавање од стране ученика „основа науке“, развити њихово теоријско мишљење, а не формирати кључне компетенције, неопходне у свакодневном животу и професионалној делатности човека; б) настава је код њих фактички одвојена од васпи-

тања: решавају се, углавном задаци овладавања предметно-технолошким знањима, умењима, навикама, и само неким фоном се проматра развој друштвених умења и навика, друштвене компетентности ученика; в) све оне у основи носе експериментални карактер и имају доста локалну заступљеност у школској образовној пракси; г) капацитети сваке од тих теорија су недовољни да би служили за основу реформисања школског образовања на компетентностној основи.

У савременим условима модернизације општег образовања, пише А. Г. Асмолов, за разлику од предавања у школи чисто лабораторијског научног знања, „базичним принципом постаје принцип контекстуалности, који претпоставља јединство знања, навика и њихове примене с уважавањем *социјалних, међуличних и предметних особености контекста*“ (наш курзив – А. Б., О. Ј.) [3, стр. 12].

Различити прилази треба да буду интегрисани у јединствену концептуалну основу модернизације образовања. Према нашем гледању на однос према у чланку разматраном проблему, таквом основом може да се појави теорија контекстне наставе, која одговара напред изложеним захтевима.

Шта је то контекстна настава? У складу са специфичношћу школе то је настава, у којој се уз помоћ целог система облика, метода и средстава, традиционалних и нових, динамички моделује општекултурни, духовни, интелектуални, предметно-практични и друштвени садржај живота човека. Трансформација наставно-сазнајне делатности ученика у друштвено-практичну, остварује се у процесу формирања и развоја система њихових кључних компетенција.

Изворима теорије контекстне наставе јављају се:

- делатносна теорија усвајања социјалног искуства, развијена у домаћој психологији и педагогији;
- теоријско уопштавање у земљи сабраног разноврсног искуства коришћења облика и метода иновационе наставе;
- схватање утицаја који ће створити предметни и социјални контекст културе, друштвеног живота и будуће професионалне делатности ученика на процес и резултате његовог образовања.

Контекст је систем унутрашњих и спољашњих услова живота и делатности човека, који утиче на опажање, схватање и његово преображавање конкретне ситуације, придавајући јој смисао и значај као целини и њеним посебним компонентама. Унутрашњи контекст представља по себи индивидуално-психолошке особености, знања и искуство човека; спољашњи – предметне, социокултурне, просторно-временске и друге карактеристике околности у којима он делује.

Основни принципи контекстне наставе:

- психолошко-педагошко обезбеђивање личносно-значењског укључивања ученика у образовну делатност;
- доследно динамично моделовање у образовној делатности ученика целовитог садржаја, облика и услова друштвено-практичне делатности човека у култури, друштву и у производњи;
- проблемски садржаји и процеси наставе и васпитања;

- водећа улога заједничке делатности, међуличносног међудејства и дијалошког општења субјеката образовног процеса;
- адекватност облика организације наставне делатности ученика, што означава напуштање доминирања разредно-часовног система и избор организационих облика у зависности од циљева, садржаја и услова наставе и васпитања;
- органско повезивање традиција и новаторства при водећој улози последњег у организацији животне активности школе, избору садржаја наставе и васпитања и научно засновано повезивање нових и традиционалних педагошких технологија;
- отвореност – коришћење за постизање конкретних циљева наставе и васпитања свих педагошких технологија, предложених у оквирима најразличитијих теорија и прилаза;
- јединство наставе и васпитања ученика;
- уважавање културних, породичних, националних, религиозних, географских и др. контекста сваког ученика.

Проблематика контекстне наставе у општем средњем образовању још је мало изучена. Ипак, довољан степен њене разрађености у систему високог образовања даје нам право да тврдимо да ће увођење контекстне наставе у школе бити практична реализација компетентносног прилаза, а такође и принципа континуитета између школе и високошколске установе.

У току експерименталне делатности школе бр. 643 Москве, разрадили смо научно-истраживачки програм „Школа контекстне наставе“. У основу рада стављено је следеће:

а) интеграција теоријског (основе наука) и практичног (базичне социјално-културне и примењене компетенције) садржаја образовања;

б) моделовање помоћу педагошких технологија контекстне наставе (традиционалних и иновационих образовних технологија делатносног типа) предметног и друштвеног садржаја живота и делатности свршеног ученика школе, која обезбеђује настајање и развој његових кључних компетенција, избор професије и даљег животног пута;

в) јединство наставе и васпитања.

У складу с тим је коригован програм развоја образовне установе у правцу изградње школе контекстног типа.

Циљ је, изграђивање савременог модела образовне установе, оријентисане на увођење компетентносног прилаза и ширење спектра индивидуалних образовних могућности и трајекторија за ученике; формирање базичних компетентности матураната школе (информационе, комуникационе, самоорганизације, самообразовања) посредством реализације наставних модела и педагошких технологија контекстне наставе.

Реализација тог програма претпоставља:

- осмишљавање вредности и циљева компетентносног образовања у правцу теорије контекстне наставе;

- јачање метапредметне компоненте садржаја наставе, формирање метапредметних компетенција, међу њима и „умења учити“;
- апробацију и на тој основи конкретизацију педагошких технологија контекстне наставе према задацима реализације компетентносног приступа и условима рада образовне установе;
- интеграцију на основу методологије контекстне наставе иновационих облика и метода организације наставно-васпитног процеса, остварених у пракси наставника, њихово органско повезивање с традиционалним;
- научно-педагошку рефлексију тока и резултата педагошког експеримента, корекцију донесених решења на основу дијагностике њихове ефикасности.

Основни образовни циљеви:

- развој самоактуелизирајуће и самореализујуће личности ученика, његове општекултурне, личносне, комуникативне, интелектуалне, социјалне компетентности;
- обезбеђивање услова за самоопредељивање ученика у животу и будућој професионалној делатности;
- развој толерантности, адаптивних и стваралачких способности за живот у динамично мењајућем, вишенационалном и вишеконфесионалном друштву, спремности за трајно образовање, самообразовање;

Извори садржаја образовања и васпитања ученика у систему контекстне наставе су :

- педагошки утемељен, проблемски постављен и дидактички адаптиран у складу са узрастом ученика систематизован садржај наука, примерен захтевима државних образовних стандарда друге генерације;
- садржај реалних животних активности човека у виду система тражених кључних друштвених и предметних (укључујући професионалне) компетенција / компетентности.

На тај начин, садржај образовања се формира из два извора: а) дидактички реорганизованих информација одговарајућих научних дисциплина; б) живота и будуће практичне делатности, укључујући и професионалну. Контекстна настава појачава социјалну компоненту образовања.

Социјални контекст се „увлачи“ у наставни процес кроз облике заједничке активности ученика које претпостављају уважавање личносних особености сваког, његова интересовања и приоритете, придржавање моралних норми наставног и будућег професионалног колектива, друштва. Током индивидуалне и заједничке анализе и разрешавања проблемских ситуација, ученик овладава нормама конкретних радњи и односа и развија се као члан друштва.

Базични облици активности ученика у контекстној настави су управо наставна, квазипрактична (која укључује квазипрофесионалну) и наставно-практична (која укључује наставно-професионалну). Оне су проузроковане коришћењем одговарајућих наставних модела – семиотичког, имитационог, социјалног.

Семиотички наставни модел по себи представља усмене или писане текстове који садрже теоријску информацију из конкретне области знања и њено претпостављено индивидуално усвајање од стране сваког ученика (технологије репродуктивне наставе, традиционални наставни задаци, задаци и вежбе, рад с текстом и сл). Јединица рада ученика овде је говорна радња.

Имитациони наставни модел је моделована ситуација која захтева анализу и доношење решења на основу теоријске информације. Као јединица рада јавља се конкретна радња чији је основни циљ – практично преображавање од стране ученика имитирајућих ситуација (проблемска настава, технологија наставних пројеката, научно-истраживачка делатност ученика, компјутерско моделовање).

Социјални наставни модел је типична проблемска ситуација која се анализира и преображава у заједничкој активности ученика у облику часова – дискусија, прикладних игара и игара по улогама и сл. Рад у интерактивним групама доводи до формирања не само предметне, већ и социјалне компетентности ученика. Основном јединицом активности постаје поступак, усмерен према другом човеку, који претпоставља одговорну реакцију и с обзиром на то – корекцију свог деловања.

Основна јединица садржаја контекстне наставе није блок информација, већ ситуација у пуној њеној предметној и социјалној неједнозначности и противуречности.

Основна јединица понашања и активности ученика је поступак као облик његове личносне активности која се карактерише вредносним садржајем, дијалогичношћу и одговорношћу.

Мотивациона основа активности (дејателности) ученика је међусобно условљени развој сазнајних и делатносних мотива у процесу трансформације наставне делатности у социјално-практичну.

Предмет делатности ученика је развој способности човека и грађанина у процесу практичног овладавања оштекултурним, интелектуалним, социјалним, грађанским и духовним искуством човечанства.

Општи облици организације активности ученика су колективна (друштвена), групна, рад у паровима, индивидуална (при водећој улози колективне) активност. Школски разред иступа као јединствен тим уједињен општим циљем овладавања садржајем образовања; уносећи лични допринос у његово постизање, сваки ученик се развија уз помоћ других као стваралачка индивидуалност.

Систем педагошких метода бира се у зависности од циљева, садржаја, услова образовања и васпитања, од предметне и међупредметне области знања, личносног приоритета наставника у оквирима интеграције традиционалних и иновационих образовних технологија делатносног типа: организација наставе у облику пројеката, истраживања, проблемске наставе, дискусије, социјално-психолошког тренинга разних видова, „јуришања мозга“, ситуационо-имитационог моделовања, пројектовања путем игара, по улогама, имитационих, прикладних за неки посао и др.

Позиција наставника је хуманистичка, центрирана према ученику: он толико не учи и васпитава, колико гради наставну ситуацију; актуализује, стимулише ученика за развој; ствара развијајућу образовну средину, услове за самореализацију и свестрани развој сваког ученика.

Позиција ученика: ученик се не „спрема“ за будући живот и рад, већ наступа „овде и сада“ као аутентични субјект сопствено постављеног циља и самореализације, развоја личне културе, грађења живота у „предложеним околностима“ животне активности.

Образовна средина по себи представља интегративно јединство пет средина које дају разумно створене контексте делатности субјеката образовног процеса: информационе, општекултурне, социјалне, предметно-профилне и управо образовне.

Руковођење и контрола квалитета образовања организује се се посредством оперативне самопроцене индивидуалног напредовања у садржају образовања и раста могућности сваког ученика на основу мониторинга његових постигнућа у процесу стицања кључних социјално-предметних и професионалних компетентности, развоја личне интелектуалне, друштвене, грађанске, духовне и материјалне културе.

Практично остваривање изложених теоријских поставки и принципа обезбедиће, по нашем виђењу, садржајну трансформацију данас постојеће организације процеса наставе у принципијелно другу – контекстну наставу, која се карактерише интеграцијом процеса учења, сазнања, општења и праксе, стварањем услова за развој стваралачке индивидуалности свих субјеката образовног процеса.

Литература

Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования / Министерство образования и науки РФб М., 2004.

Федеральный государственный стандарт общего образования: Макет. Вариант №2. М., 2007. <http://www.standart.edu.ru>

Асмолов А. Г., Бурманская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. М., 2008.

Рад одабрао и превео: Никола С. Спајић

Напомена:

У списку аутора у овом броју часописа, уз имена преведеног рада, наведено је: Вербицкиј А. А., доктор педагошких наука, професор, шеф катедре Московског државног хуманистичког универзитета „М. А. Шолохов“; Јермакова О. Б., магистар педагошких наука, директор Државне образовне установе Средња општеобразовна школа (ГОУ СОШ) № 643 Москве, примеран радник народне просвете.

A. A. Verbuckij, Ph. D.; O. B. Jermakova, M. A., Moscow

SCHOOL OF CONTEXTUAL EDUCATION AS A MODEL OF COMPETENT APPROACH IN GENERAL EDUCATION

Summary

The paper deals with competent approach as a right solution for increasing quality of general education in secondary school. The process of implementation of competent approach in school education practice has a slow pace and this is why the notion of competent education is recognized as a formal change of basic objective; instead of 'the complete and balanced personality development' it is 'key competence' in practice.

The current modernization has its need for powerful psychological and pedagogical theory which is going to be the foundation of scientific realisation of competent approach. Contextual principle is the basic one, and thus, it requires unity of knowledge, habits and their application while recognizing social, interpersonal and subject characteristics of context. Thus, the paper defines the notion of this contextual teaching practice, it states the sources, defines the notion of context and formulates the principles of this teaching practice.

An important part of the article is dedicated to experimental realisation of scientific and research programme 'School of Contextual Teaching Activity' in one school in Moscow. The programme is widely described and designed. It is expected that theoretical basis and principles of this teaching activity can provide content transformation of nowadays practice into principally different – contextual teaching activity, which is characterized by integration of teaching procedure, learning, communication and practice, e.g. the development of creative individuality of all subjects of educational procedure.

Key words: competence, context, contextual teaching activity, theory, principles, practical application, contents, general education

Д-р А. А. Вербицкий, м-р О. Б. Ермакова, Москва

ШКОЛА КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

В настоящей работе авторы констатируют что компетентностный подход делает дорогу к улучшению качества общего образования в средней школе. Ав-

торы оценивают что процесс введения компетентностного подхода в практику школьного образования течёт медленно и что одной из причин этому является то, что само понятие „компетентностное образование“ многие из учителей практиков понимает только как формальное изменение основной цели: вместо „всестороннее и гармоническое развитие личности“ теперь: „важнейшие компетенции“.

Предпринятое совершенствование имеет необходимость в мощной психологическо-педагогической теории, которая была бы основой научно обоснованной реализации компетентностного подхода. Её базовым принципом становится принцип контекстуальности, который предполагает объединённость знаний, навыков и их применение вместе с уважением социальных, межличностных и предметных особенностей контекста: В работе авторы определяют понятие такого, контекстного процесса обучения, приводят её источники, определяют понятие контекста и принципы такого процесса обучения.

Значительная часть статьи посвящена предпринятой экспериментальной реализации научно-исследовательской программы „Школа контекстного обучения“ в одной из московских школ. Программа более широко объяснена и спроектирована. Ожидания такие, что теоретические постановления и принципы этого процесса обучения, приведут к трансформации содержания современного, настоящего обучения в принципиально другое – контекстное обучение, для которого характерна интеграция процесса учения, познания, коммуникации и практики, то есть развитие творческой индивидуальности всех субъектов в процессе образования.

Опорные слова: компетентность, контекст, контекстный процесс обучения, теория, принципы, практическое применение, содержание, общее образование