

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LV	Бр. 7–8	Стр. 669–860	Нови Сад	2009.
----	---------	---------	--------------	----------	-------

UDK 37 ISSN 0553-4569

САДРЖАЈ

Страна

Академик Јован Ђорђевић: Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи
21. века ----- 673

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Др Јована Милутиновић: Класично образовање: теорија и пракса ----- 686

Др Александра Вујић: Право припадника националних мањина на образовање у
Војводини од 1974. до 2004. године ----- 700

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Мила Бељански: Предлог програма превенције у области насиља међу вршњацима -- 713

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Мр Јованка Терзић, др Томка Миљановић: Реализација програма биологије
у гимназији и заступљеност мултимедија ----- 735

Мирко Г. Нагл, др Душанка Ж. Обрадовић: Анализа резултата примене
научног метода у настави физике ----- 745

Ружица Вукобратовић: Интерпретација математичких садржаја и њихов исход ----- 756

Мр Маринел Негру: Методолошки приступ у примени функционално-комуникативног
принципа у настави румунског језика и књижевности ----- 771

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Станко Цвјетићанин, др Мирјана Сегединац: Садржаји о биљкама
и животињама у предшколском васпитању и образовању ----- 777

Мр Драгана Малешевић: Тематско планирање и интеграција садржаја
у припремном предшколском програму ----- 790

Зорица Лаковић: Предшколска установа и друштвена средина – средина
за развој и учење ----- 803

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Др Ненад Сузић, мр Јадранка Граонић: Синдром изгарања у професији наставника ----- 813

Др Тамара Прибишев Белеслин: Развој предшколске деце и компјутери ----- 827

Мр Хазим Селимовић, Зехрина Селимовић: Развој компетенција
код дјете родитељском инструкцијом ----- 836

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Академик Младен Вилотијевић: Обогаћена дидактичка мисао ----- 850

Др Оливера Гајић: Басне лектира мудрости ----- 854

Мр Александра Гојков-Рајић: Даровити и друштвена елита ----- 857

CONTENTS

Academician Jovan Đorđević: Individualized Approach and Teaching Practice Innovation in the School of 21st Century -----	673
VIEWS AND OPINIONS	
Jovana Milutinović, Ph. D.: Classic Education: Theory and Practice -----	686
Aleksandra Vujić, Ph. D.: National Minority Right for Education in Vojvodina from 1974 to 2004 -----	700
EDUCATION IN SCHOOLS	
Mila Beljanski, M. A.: Proposal for the Programme of Prevention from Violent Behaviour -----	713
DIDACTICS AND METHODICS	
Jovanka Terzić, M. A., Tomka Miljanović, Ph. D.: Biology Syllabus in Grammar School and Presence of Multimedia in Teaching Activity -----	735
Mirko G. Nagl, Dušanka Ž. Obradović, Ph. D.: Analyzing the Results of Scientific Method Application in Teaching Physics -----	745
Ružica Vukobratović: Interpretation of Mathematical Teaching Contents and Its Outcome -----	756
Marinel Negru, M. A.: Methodological Approach in Applying Functional and Communicative Principle in Teaching Romanian Language and Literature ---	771
PRESCHOOL EDUCATION	
Stanko Cvjetičanin, Ph. D., Mirjana Segedinac, Ph. D.: Teaching Contents on Flora and Fauna in Preschool Education -----	777
Dragana Malešević, M. A.: Thematic Design and Teaching Contents Integration in Preschool Curriculum -----	790
Zorica Laković: Nursery School and Social Environment – the Environment for Learning and Development -----	803
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Nenad Suzić, Ph. D., Jadranka Graonić, M. A.: The Syndrome of Burning Ambition in Teaching Profession -----	813
Tamara Pribišev Beleslin, Ph. D.: Preschool Children Development and Computers -----	827
Hazim Selimović, M. A., Zahrina Selimović: Parents' Instruction for Children's Competence Development -----	836
REVIEW	
Academician Mladen Vilotijević: Enriched Didactical Thought -----	850
Olivera Gajić, Ph. D.: Fables – Source of Wisdom -----	854
Aleksandra Gojkov-Rajić, Ph. D.: Gifted People and Social Elite -----	857

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Йован Джорджевич: Индивидуальный подход и новаторство в процессе обучения и учения в школе 21 века -----	673
--	-----

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

Д-р Йована Джорджевич: Традиционное образование: теория и практика -----	686
Д-р Александра Вуич: Права национальных меньшинств на образование в Воеводине с 1974 по 2004 год -----	700

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

М-р Мила Белянски: Предложение программы предотвращения насилия среди ровесников -----	713
---	-----

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

М-р Йованка Терзич, д-р Томка Милянович: Реализация программы по биологии в гимназии и присутствие мультимедий -----	735
Мирко Г. Нгл, д-р Душанка Ж. Обрадович: Анализ результатов применения научного метода в процессе обучения физики -----	745
Ружица Вукобратович: Интерпретация математическиз содержаний и их исход -----	756
М-р Маринел Негру: Методологический подход в применении функционально-коммуникативного принципа в обучении румынского языка и литературы -----	771

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Д-р Станко Цвѐтитчанин, д-р Мирьяна Сегединац: Содержания о растениях и животных в дошкольном воспитании и образовании -----	777
М-р Драгана Малешевич: Тематическое планирование и интеграция содержаний в подготовительной дошкольной программе -----	790
Зорица Лакович: Дошкольное заведение и общественная среда – среда для развития учения -----	803

ИЗ ДРУГИХ СТРАН

Д-р Ненад Сузич, м-р Ядранка Граонич: Синдром сгорания в профессии учителя -----	813
Д-р Тамара Прибишев Белеслин: Развитие детей дошкольного возраста и компьютеры -----	827
М-р Газим Селимович, Зехрина Селимович: Развитие компетенций у детей с помощью родительских инструкций -----	836

ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ

Академик Младен Вилотиевич: Обогащённая дидактическая мысль -----	850
Д-р Оливера Гаич: Басни домашнее чтение мурости -----	854
М-р Александра Гойков-Раич: Одарённые и общественная элита -----	857

Академик Јован Ђорђевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 371.3"20"
UDK 371.311.1:159.928"20"
UDK 371.214.1"20"

Прегледни чланак
Примљен: 20. VII 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 7–8, p. 673–685.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ИНОВИРАЊЕ НАСТАВЕ И УЧЕЊА У ШКОЛИ 21. ВЕКА

Резиме

Саопштење је подељено у два поглавља. У првом поглављу аутор указује на чињеницу да су велике индивидуалне разлике у домену интелектуалних и других способности створиле значајне проблеме у разредној настави, у времену када је она постала обавезна, масовна и широко прихваћена. Почетком 1888. године Престон Серш (Preston Search) засновао је и систематизовао самостални развојни план за прилагођавање наставе индивидуалним разликама међу ученицима. У том погледу значајна су и настојања К. Вошберн и Х. Паркхерст. Интензивније интересовање за ову наставу присутно је од краја 19. века, па се може рећи да индивидуализација није новијег датума. Аутор посебно указује на схватања, дефиниције и различите прилазе индивидуализованој настави и учењу, њене циљеве, суштину и задатке, стручњака који су се тим проблемима посебно бавили (Дотрана, Гибонса, Пиерона, Кирилове и др).

У другом поглављу рада указује се на основне захтеве, циљеве и задатке стратегијске модернизације образовања коју представља примена потпуне индивидуализације (Сапас, Корнак, Ричмонд, Брајмер, Хусен), као и стручњака који сматрају да је претерана индивидуализација штетна за мотивацију учења и рада. Паралелно са применом индивидуализације, аутор излаже и приказује поступке и иновације које ће у школи 21. века захтевати флексибилније облике, методе и поступке организације наставе и учења, много већу пажњу оригиналности ученика, наглашеност интердисциплинарних садржаја, мултидисциплинираност, иновативност, персонализоване инструкције, оштроумност и креативност, слободу, као и бројна алтернативна решења у организацији наставе и учења.

Кључне речи: традиционална школа, савремена школа, индивидуализација, иновативност, осавремењивање, ефикасност.

1. Индивидуализација наставе и учења

Крајем 20. и почетком 21. века битно се променила концепција и схватање о суштини образовања, наставе и учења. На промене у овој области утицали су не само школски, већ и ваншколски услови и околности, пре свега економски, а затим друштвени и политички. Уследиле су промене садржаја и карактера образовања, али и промене самих облика образовања и другачије, економичније и ефикасније организовање наставе и образовања. То је имало утицаја на превазилажење традиционалног разредно-часовног система као тенденције универзалности и шаблонизирања наставе. У садашње време образовање се више не може одређивати само као усвајање знања у циљу прилагођавања појединца постојећој стварности, већ и као *процес опстанка појединца*, који путем властитих различитих потенцијала и искустава учи да исказује самога себе, да свету и средини у којој живи поставља питања, тражи одговоре и решења и непрестано остварује своје могућности.

Велике индивидуалне разлике у домену интелектуалних и других способности стварале су значајне проблеме у разредној настави, када је она постала широко прихваћена, масовна и обавезна.

У традиционалној настави, у којој је доминирао разредно-часовно-предметни систем, методи и услови наставе били су *униформни и једнаки за све ученике*, иако су њихови потенцијали били веома различити. Због тога је долазило до различитог усвајања знања, умења и навика, а тиме и до неадекватних резултата у настави и учењу. Ова појава је повезана са значајним *индивидуалним разликама* међу ученицима и појављује се на било ком материјалу, при било каквој организацији разреда, код било ког наставника. Једно од битних својстава такве наставе доводило је до *ограничене стратегије* у односу на могућности ученика, њихове тежње и интересовања.

Због бројних разлика (у менталним могућностима, брзини (темпу) учења, мотивацији, интересовању, ставовима, постигнућима, начинима на која одговарају на различита искуства, очигледно је да настава није могла да удовољи различитим потребама ученика.

Одавно се традиционална настава критикује и оспорава зато што главну пажњу усмерава на „просечне ученике“, ученике у „општем смислу“, а не на појединце који уче. Из тога су произашли захтеви за индивидуализацијом наставе и њено прилагођавање индивидуалним могућностима, потребама и интересовањима ученика.

Још је почетком 1888. године П. Серш (Preston Search) развио систематичан план за прилагођавање наставе индивидуалним разликама међу ученицима. У том погледу посебно је значајан рад Барка (Fredrick Burk), који је разрадио материјале за индивидуализовану наставу. Ове идеје су прихватили, даље развили и унапредили К. Вошберн (Carleton Woschburne), наставник у Барковој школи. Овај Вошбернов план познат је као Винетка план (Winnetka Plan). Истовремено када и Вошберн, Х. Паркхерст (Helen Parkhurst) је организовала лабораторијски Далтон план (Dalton Laboratory Plan).

Интензивнија интересовања за индивидуализацијом и њена примена, присутна је од краја 19. века са захтевима друштвене поделе рада. После Првог светског рата индивидуализација је постала потреба великих размера, као последица демократизације школе која је водила убрзаном повећавању броја ученика што је неминовно водило, у одговарајућој мери, нивелисању њихове индивидуалности.

Захтеви за индивидуализацијом наставе, према томе, *нису новијег датума*, већ су нове потребе и захтеви снажније подстакли потребу за другачијим, савременијим и ефикаснијим облицима и поступцима наставног и образовног рада.

Из наведених разлога сматра се да индивидуализација наставе најефикасније решава овај проблем. Индивидуализација је тип наставе у којој је ученик ангажован у раду и активностима које одговарају његовим *могућностима и стилу учења*.

У операционалном смислу индивидуализације сваки ученик има *персонализован курс наставе* који је за њега предвиђен: напредује на свој властити начин, темпом који му највише одговара, на начин вођен његовом општом основом, способностима и интересовањима. Ученик се најпре такмичи са самим собом, а затим са групом. Његов властити пут води га не само ка групним активностима, већ му омогућава да и сам ради: истражујући, проверавајући, читајући, прорачунавајући, понекад уз помоћ електронске или механичке опреме, а често и без присуства и помоћи наставника. Најважније је да учење о чињеницама и запамћивање буде замењено поступцима *откривања и концептуализације*.

Разлике између традиционалне и индивидуализоване наставе односе се пре свега на *организацију наставног (образовног) процеса*. Може се указати да је у индивидуализованој настави *време слободно распоређено*, наставник може да *персонализује свој рад и поступке*, постоје веће могућности варирања међу ученицима шта, како и када уче и које *материјале и садржаје* користе за учење; време за учење је различито распоређено, па нема потребе да ученици раде *истим темпом*; наставник може да користи *различите* изворе, средства и поступке који обезбеђују постизање већих и ефикаснијих резултата у настави и учењу; постоје могућности да *се предвиде одређени исходи*, како у односу на примењене методе и поступке, тако и у односу на саме ученике.

Швајцарски социолог и педагог Р. Дотран (Rober Dottrens) у раду *Eduquer et instruire (Васпитавати и поучавати)*, индивидуализовану наставу приказује на следећи начин: „То је облик наставе који се заснива на узимању у обзир чињенице да се деца разликују једна од других и да имају властите карактеристике: степен и природу интелигенције, манифестовање свог темперамента и карактера итд. У индивидуализованој настави се не инсистира на извршавању једнаких задатака код свих ученика, већ на могућности *избора* онога што им највише одговара“.

Схватање различитих аутора о индивидуализацији наставе разликује се само у нијансама и међу њима нема битних разлика (М. Gibbons, 1971; А. Pieron, 1973; Gronluns, 1974; Kirilova, 1974; Gage and Berliner, 1975 и др). Заједничко им је *прихватање реалних разлика међу ученицима, разноврсност прилаза и посту-*

пака у наставном процесу; *избор средстава и материјала* који највише одговарају ученицима.

Индивидуализовати наставу, у ствари, значи оријентисање на *реалне* типове ученика, узимање у обзир *разлика* међу њима, *усклађивање и варирање* метода и поступака педагошког деловања према тим разликама, *помоћ* ученицима да напредују према властитом темпу и могућностима. У ствари, ради се о *прилагођавању* дидактичких поступака и активности *ученицима* при чему се имају у виду њихове индивидуалне особености, тежње, могућности, као и подстицање креативности у циљу њиховог развоја.

Основни циљ индивидуализације је *поучити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за рад, ослободити потенцијалне способности сваког ученика*. Под потенцијалним способностима се подразумевају *сложене способности* појединца које се манифестују у свакој *позитивној* реакцији за коју је он способан. Оне се појављују из саме личности, а васпитни, образовни и други процеси је могу развити. Индивидуализација се манифестује у динамичној размени утицаја између појединца и његовог амбијента.

Неопходан услов за реализовање индивидуализације је познавање потенцијалних способности ученика, као и одређен индивидуални приступ.

Суштина индивидуалног приступа је у томе да се општи циљеви образовања *конкретизују* у складу не само са *узрастним*, већ и са *индивидуалним* особеностима ученика. При томе, наставник има двоструку улогу: да утврди и да утиче на развој „*јаких*“ страна ученика, а затим да искористи њихово претходно учење, знања, спретности и могућности како би код њих развио нове области знања и интересовања.

Успостављање *друштва знања* суштински мења улогу школе и карактер образовања, а битно се мења и значај и улога наставника. Савремено професионално образовање наставника усмерено је на припремање наставника у време када нове социокултурне условљености мењају функцију професионалне педагошке делатности, наглашавајући његову посебну улогу у стручном и педагошком образовању. Савремено педагошко образовање наставника треба да буде усмерено на стварање услова за што веће остваривање *професионалне стручности – компетентности*. Од наставника се очекује да имају много *шире улоге и обавезе*, имајући у виду индивидуални развој деце и младих, развој њихове личности, сазнајних и стваралачких способности, организовање процеса учења, као и развој школе као „*друштва које учи*“.

2. Осавремењивање наставе и учења

Развој и проблеми школа у 21. веку представљају *свеобухватан и вишестран процес*. У епоси научне и техничко-технолошке револуције школа мења *своје функције и физиономије* и све више се приближава друштвеним, политичким, привредним и педагошким захтевима. Неке од значајних тенденција светске педагогије о школи су: усмереност ка демократизацији и хуманизацији

школе и школског система; разноврсност и диференцијација образовања; богатство алтернативних школа и праваца; коришћење облика, поступака и метода које повећавају активност, самоиницијативу, инвентивност и самосталност ученика; осавремењивање разредно-часовног система; педагошко прилагођавање техничко-технолошких средстава и учила; интензивније повезивање школа, породице и ваншколских институција.

Један од основних захтева, циљева и задатака и принципа стратегијске модернизације наставе и образовања представља *индивидуализација* наставе и образовног процеса са развијеним *алтернативним облицима* образовних институција и програма.

Данас скоро нико не оспорава неопходност индивидуалног прилаза сваком ученику и значај примене индивидуализоване наставе и учења. Разлике и полемике се јављају када се постави питање: да ли индивидуализована настава у целини треба да замени постојећи разредно-часовни и предметни систем или треба тежити модификацији и усавршавању индивидуалних, групних и колективних облика наставе, односно уклањању слабости и недостатака традиционалне наставе и постојећих облика учења.

Једна група педагога, међу којима се претежно налазе они који се баве проблемима футурологије и футуролошких предвиђања (Сапас, Корнак, Ричмонд, Брајмер, Хусен и др) сматрају да су неопходне *радикалне промене* у постојећем систему организације школе и њених делатности, па инсистирају на примени *потпуне индивидуализације*. Сапас, на пример, сматра да би настава била успешнија ако би се програми прилагодили сваком ученику како би могли да одговоре њиховим могућностима, брзини, ритму и стилу учења. У једној полемици о проблемима примене индивидуализоване наставе у Енглеској, Брајмер указује да у школи будућности наставу треба организовати тако да се од укупног времена предвиђеног за наставу и учење, око 70% употреби за индивидуални самостални рад, око 25% за рад у малим групама (не већим од 8 ученика), а остало време, око 5%, за рад у великим групама. Познати енглески психолог Пиџн (Pidgeon), такође, предлаже састављање (конципирање) индивидуалних програма који би били прилагођени могућностима и потребама ученика. Овакви програми, сматра Пиџн, утицаће да се код ученика смањи одбојност (па и анксиозност), а повећа жења за учењем. Од целокупног времена предвиђеног за наставу и учење, једна трећина треба да обухвати индивидуални рад.

Торстен Хусен (Torsten Husen), познати шведски психолог и педагог, сматра да ће се *најрадикалнији преображај* организације и метода рада у настави будућности огледати у развоју *потпуне индивидуализације* на коју ће се усмерити највећи број напора наставника. Наставник ће постати личност која утврђује нивое знања, способности и могућности сваког ученика, пажљиво га води, подстиче и усмерава, брине се да му пружи одговарајуће градиво (садржаје), омогући најпримереније практичне поступке, као и да прати његово напредовање и развој. Читав рад ће бити организован тако да *сваки ученик* може да ради и учи у најповољнијим условима и околностима. *Идеал потпуно идеализоване наставе,*

сматра Хусен: треба да укаже на правце деловања када школа прелази границе које је деле од „индустријске ере“. Треба тежити идеалу да се сваком ученику обезбеди оно што је некада искључиво била привилегија аристократије, наиме, да сваки има поред себе свог „личног“ учитеља („зашто не бисмо могли да тежимо да се изједначимо са Филипом Македонским, који је своме сину Александру обезбедио Аристотела за учитеља“).

Друга група педагога иступа против преувеличавања улоге индивидуализоване наставе, сматрајући да претерана индивидуализација негативно утиче на мотиве за учење, јер се они испољавају у условима заједничког рада и коперације у настави (Potter, Nauard и др).

Међутим, без обзира на различита схватања о улози и значају индивидуализоване наставе сматрамо да *сваки наставник* може у свом раду да примени индивидуализовану наставу и учење применом следећих поступака и могућности:

- интегрисањем укупног искуства око ученика;
- пружањем алтернативног изборног учења;
- побошљањем квалитета интерперсоналних односа са ученицима;
- давањем веће слободе и флексибилности у погледу времена;
- ефикаснијим модификовањем коришћења средине за учења;
- укључивањем ученика и родитеља у планирање школа, школских и ваншколских активности ученика.

Индивидуализација не искључује, већ подразумева коришћење *најразличитијих облика*, поступака, метода и средстава наставе и учења. Говорећи о овом аспектима проблема индивидуализације, швајцарски педагог и социолог Р. Дотран (Rober Dottrens) указује да:

„Организација индивидуализованог рада у разреду и његова веза са колективном наставом или радом у екипама, представљају хармонично јединство технике школског рада, заснованог на концепцији интелектуалног васпитања који је много већи од наставе која се даје под обичним околностима“.

Индивидуализована настава усмерава и активира ученике у правцу њихових способности и могућности, подстиче развијање њихових способности у односу на облике, ритмове и сопствене снаге и оригиналности. У таквим околностима и лична активност и залагање ученика више долазе до изражаја.

Током 20. века појавио се низ захтева који намећу *флексибилнију, савремену и успешнију организацију наставе и образовања* у савременој школи. Поставља се питање неопходности усавршавања, пре свега, разредно-часовног система у правцу стварања што повољнијих услова за учење сваког појединца. Један од таквих захтева односи се на *еластичнију организацију наставног и образовног рада* и примену *другачијих и разноврснијих облика, метода и поступака*. Најважнији документи о развоју школства и просвете у свету предвиђају неминовност *корених промена* у том систему. Под утицајем научног и техничко-технолошког прогреса, као и нових научних сазнања у педагогији и психологији, овај систем се усавршава и преображава у разредно-кабинетски и разредно-полиморфни

са много *различитих и разноврсних облика микросистема*, састављених из основних и допунских форми (семинара, вежби, домаћег рада, испита, лабораторијског и практичног рада, слободних и факултативних активности), који представљају јединствени систем поучавања одређених наставних јединица, тема или проблема и одређено усвајање од стране ученика (В. Т. Љићаћев, 1993).

Неки педагози сматрају да промене разредно-часовног система могу ићи и даље (А. Lewin, 1983). Они указују и сматрају да је оправдано одустајање од вештачке 45томинутне дужине часа што ће омогућити наставницима да имају *већу слободу и шире могућности* у коришћењу временског блока предвиђеног за дати предмет (наставну дисциплину). Наставник би свакако и даље одговарао за успешно остваривање програмских садржаја, али би био *мање ограничен* у својим организационим и дидактичко-методичким поступцима, а више усмерен на *усклађивање* индивидуалних облика рада, *персонализацију* и *остваривање принципа индивидуализације*.

Савремена школа ће поклањати много већу пажњу *оригиналности детета* и преовладавању постојећих противречности као што су: ригидност и слобода, рад и спонтаност, програм и слободан стваралачки рад. Наставници и школа ће настојати да помогну детету да *открије сопствене интелектуалне и стваралачке потенцијале*, као и да формира услове у којима ће се ти потенцијали моћи несметано развијати. Да би превазишла постојеће слабости, школа ће морати енергичније и доследније да разбија претпоставке о постојању хипотетичког „средњег ученика“ и „ученика који је способан за све“, на које је својевремено указивао Планшар (Planchard).

Један од задатака савремене школе и наставника је у динамичној размени утицаја између појединаца и њихове средине. Најбољи правац у том погледу је *оптимистички став и схватање о постојању различитих способности код сваког ученика*. На личност ученика се не сме гледати као на нешто *статично и непроменљиво*, нити као циљ који се увек може и мора постићи, већ као на нешто *динамично, развојно* и нешто што настоји да оствари, развије и оплемени самог себе.

Гарднер (Howard Gardner 1985), који у својој студији развија теорију о *мулти-типној интелигенцији*, тврди да постоје убедљиви докази о постојању *неколико релативно аутономних интелектуалних способности* (лингвистичкој, музичкој, логичко-математичкој, просторној, телесно-кинестетичкој, интер- и интраперсоналној), које могу бити комбиноване на више прилагодљивих начина, зависно од појединаца, амбијента и културе, представља веома значајан прилаз у време када настојимо да образујемо шири круг ученика за будућност која ће захтевати много разноврсније и флексибилније прилазе и решења. На овај начин Гарднер превазилази уске моделе психометријских теорија информативног процеса и пружа широку концепцију људских способности и могућности у многим доменама.

У школи 21. века више ће се имати у виду *својства ученика* као што су: радозналост, потреба за активношћу, стицање искуства и сазнања, истраживања (огледи, експерименти и сл) и посматрање нових и непознатих предмета и појава,

процеса и догађаја, што ће ученицима омогућити упознавање и откривање света и средине у којој живе. Прави ефекат се постиже када се ученици усмеравају и подстичу ка већем и самосталнијем раду и учењу. Развој мишљења претпоставља слободно деловање менталних функција, а не интелектуални рад који је наметнут, под притиском, или је сведен на вербално понашање. Ментална структура детета разликује се од структуре одраслих и традиционална педагогија греша када у поучавању деце примењује логичка средства која им не одговарају зато што се „дечје разумевање реалности увек трансформише његовим начинима сазнавања“ (J. Piaget).

У новој школи примењиваће се методе које имају *вишестрани утицај* на ученике, њихов рад, и развој. То се, пре свега, односи на методе које омогућавају да се пасивно знање преображава у активно, а погодне су и за откривање нових знања и њихову примену у пракси. Оба ова услова испуњавају *проблемске методе*. Ове методе усмеравају ученике на анализу стања путем постављања проблемских задатака, издвајања података који су већ познати, формулисањем претпоставки, као и решавањем постављених проблема.

Мисаони процеси ученика биће покренути када из сложених ситуација успеју да уоче и издвоје чињенице, везе и односе које имају, или могу имати, одлучујући значај за решавање одређених задатака или проблема. У васпитно-образовном смислу није у питању значај добијања одређених резултата, субјективно откривање истине, већ *процес* истраживања који ученицима омогућава да *сами, према својим могућностима*, примењује одређене поступке у *самосталном стицању* и усвајању знања и његовој *примени*. Лав Виготски сматра да је у процесу образовања далеко важније научити дете да *мисли, да трага за решењима*, него му саопштавати готова знања. Погрешно је схватање, указује Виготски, да је неопходно обезбедити максималну очигледност и на тај начин олакшати усвајање наставног градива. Напротив, *потребно је створити што већи број тешкоћа* за дете, као полазних основа за његово размишљање јер „мишљење увек настаје из тешкоћа“.

Виготски је прихватио организацију наставе и учења у којој се ученици стављају у положај *истраживача* како би дошли до утврђивања одређене истине. Виготски је сматрао да оваква настава пружа велике могућности за *индивидуализацију, самосталност ученика* и да има *развојни карактер*.

У савременој школи биће све изразитије учење *интердисциплинарних садржаја*, као и вештина разумевања и предвиђања сложених односа. Подручја знања не само да се брзо шире, већ постају сложенија, компликованија, повезанија и међузависна па се осећа и већа потреба за *мултидисциплинарним* сагледавањем и решавањем задатака и проблема. У процесу образовања биће неопходно да се следи и разјасни смисао *динамичног и функционалног јединства* међу различитим дисциплинама, као и у оквиру једне дисциплине. На тај начин образовање ће омогућити ученицима да стичу способности *алтернативних решавања* у светлу њихових последица. Тако ће долазити до ширих димензија и комплексније слике света у коме живе. Школа ће користити бројне *модуларне*

варијанте као што су: у математичким школама обједињавање физике, хемије и математике, у хуманистичким – литературе, историје и уметности и сл. Школа ће на тај начин, представљати једну целину, део комплекса, док ће други део чинити савремене фабрике, пољопривредна добра, уметничке радионице, музеји, ботаничке баште, зоо-вртови, истраживачки научни центри итд. То ће подизати и обогаћивати нивое образовања и учења у зависности од интересовања, тежњи, околности и способности ученика. Према томе, организована настава ће представљати *део образовања* у различитим периодима живота, рада и развоја појединаца, а ваншколско образовање ће се одвијати упоредо са активностима школе и постајати све значајније. Упоредо с тим, одвијаће се и процес доживотног образовања и „друштва које учи“.

Успех и неуспех у школи и настави одређиваће се на основу појединачних постигнућа и резултата, а не упоређивањем са вршњацима. Примењиваће се *персонализоване инструкције*, појединачна појединост и непоновљивост сваког ученика. Оне ће бити планиране тако да сваком појединцу омогуће да постигне могући ниво компетентности без преурањених или непотребних притисака (Келеров персонализовани систем наставе, Fred Keller, 1974).

Савремена наставна средства и учила која рационализују и интензивирају процес наставе и учења, штеде време, у школи ће наћи много већу примену. То се односи како на савремене апарате (пројекторе, машине за учење, језичке лабораторије, компјутере и сл), тако и на штампане материјале (радне свеске, свеске за вежбање, речнике, лексиконе, приручнике, програмиране материјале).

Осмишљена употреба савремених медија, учила и средстава, утицаће на позитивно сажимање информација, стварање разноврснијих, динамичнијих и комплекснијих знања која ће бити ближе савременим потребама и захтевима. Осим економисања, рационализације и интензификације, савремена образовна технологија ће у већој мери допринети *диференцијацији* и *индивидуализацији* наставе и образовања. Савремена наставна средства немају само функцију наставних учила, већ у све већој мери почињу да обављају и функцију *метода учења*. Напредак и развој технике омогућио је да извесна средства замене и неке активности наставника и ученика, па су постала *специфична средства – методе*.

При свему томе, неопходно је имати у виду да школа *не може да се подреди техници и технологији*, већ треба да помогне наставницима и ученицима да схвате њене могућности, као и ограничености и недостатке, како би је користили на најцелисходнији начин. Од технике се не сме очекивати више од онога што она може да пружи, али ни мање од онога што је она то објективно у стању.

Пијаже (J. Piaget) је седамдесетих година прошлог века критиковао традиционалну педагогију и наставнике указујући да су се више бавили технологијом наставе, а много мање дететом и његовим разумевањем, што је довело до *непродуктивне и јалове* педагогије када деца уче напамет градиво за које одрасли сматрају да је значајно да управо то усвоје и науче.

У школи 21. века на ученике ће се гледати *вишесмерно* (вишедимензионално) и наглашаваће се перспективе идентификације сваког доброг индивидуалног

предлога, сугестије, иницијативе и потенцијала ученика. Развијаће се активности и примењивати мере које имају карактер *подстицања, оригиналности, оштроумности* (проницљивости) и *креативности*, које су повезане са актуелним ситуацијама ученика, школе и одговарајуће средине. Настојаће се да школа постане институција која ће подстицати сарадњу са породицом и друштвеном средином, подстицаће могућности сазнавања и учења и стицање неопходних искустава.

Међутим, сама промена структуре школе, организације њеног рада и формирање наставника на одговарајући начин неће обавезно променити природу и ефикасност наставе и учења. Школа сада није организована на начин који омогућава наставницима да доносе адекватне професионалне одлуке и да своје активности обављају на најцелисходнији начин. Према томе, циљ није да се структурирају постојеће компоненте које чине школу, већ да се школа *трансформише* у средину за учење (и шире: у „друштво које учи“), у којој ће наставници и ученици моћи заједно да развијају своје капацитете, а њена структура да омогући и поспешује потребе за учењем и да негује енергију инвентивности одговарајуће средине. Тенденција је да се у школи (настави) *мења стил образовања*, обезбеде широке могућности деловања и иде даље од облика који настављају да фаворизују једносмерно поучавање ка облицима да код ученика подстичу *култивисање жеља да уче, мисле, расуђују, анализирају, закључују, одлучују, примењују* и да то постане основа стваралаштва и креативности.

Учење ће се мање усмеравати на усвајање чињеница и запамћивање, а више ка способностима да се оне *селектују, просуђују и тумаче* и да им се придају *праве вредности*. Неопходно је ученицима омогућити да стекну способност *идентификовања потреба и алтернативних решења*, као и способност да анализирају сваку алтернативу у светлу њених последица.

Од посебног је значаја да се сагледају тенденције развоја науке, економије, привреде и друштва, а затим да се конципира васпитање и образовање које ће одговарати тим тенденцијама развоја и које ће га даље подстицати. Пројекти о којима је реч (стратегија образовања) не односе се само на школу, институционално васпитање и образовање, већ и на друге облике, правце и могућности образовања, и то не само за младе, већ и за све остале. За такве концепције нису довољне парцијалне и ситније промене и поправке, како се то иначе најчешће чини, већ је неопходно проблеме васпитања и образовања сагледати у ширем контексту, за даљу будућност, имајући у виду чиниоце који су поменути. У савременим условима образовања представља битан, *суштински фактор* развоја и напредовања друштва и појединачца који у њему живе.

Литература

- Bishop, Lloyd (1971). *Individualizing educational System*, Harper and Roy.
 Ђорђевић, Јован (1963): *Интелектуално васпитање*. Београд: Просветни преглед.
 Ђорђевић, Јован (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.

- Ђорђевић, Јован (2000). *Реформни педагошки покрети у 20. веку*. Београд: Учитељски факултет и научна књига.
- Ђорђевић, Јован (2009). *Предвиђања и претпоставке о школи будућности*, Педагошка стварност, 1–2, Нови Сад.
- Educational Americans for the 21st Century* (1983). A Report to the American people and the National Science Board.
- Gibbons, Maurice (1973). *Individualized Instruction*. Teachers College Press.
- Gagne, R. and Briggs, L. (1974). *Principles of instructional design*. Holt: Rinehart and Winston.
- Husen, Torsten (1974). *Oswiata i wychowania w roku 2000*. Warszawa: PWN.
- Hiemstre Roger, Barton Sisco (1990). *Individualizing Instruction*. Oxford: Jossey Boss, Publ.
- Keller, F. and Scherman, J. (1974). *The Keller Plan Handbook: Essays on a Personalized System of Instruction*. California: W. N. Benjamin.
- Kostiachine, E. G. (1980). URSS *L'école de l'an 2000*, UNESCO, Perspectives vol. X, № 4.
- Кларин, М. В. (1993). *Индивидуализация обучения*. Росс. педаг. Энциклопедия, т. I, Москва.
- Пискунова, Е. В. (2007). *Подготовка учителя к обеспечению качества образования России*. С. Петербург.
- Скаткин, М. Н. (1974). *О школе будущего*. Москва: Знание.
- The Model for Japanese Education in the perspective of the 21st Century* (1996). Central Council for Education.
- Вилотијевић, М. и. Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Wingo, Max (1960). *Individualization of Instruction*, Encyclopedia of Educational Research. Edit. Chester Harris, pp. 853–55.
- What Schools for the Future* (2001). Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

Academician, Jovan Đorđević, Belgrade

INDIVIDUALIZED APPROACH AND TECHING PRACTICE INNOVATION IN THE SCHOOL OF 21ST CENTURY

Summary

The paper is divided into two parts. The first paragraph deals with great individual differences in students' intellectual and other abilities which resulted in significant difficulties in teaching procedure in lower forms of primary school, particularly when attending the first four forms became compulsory and widely accepted in the society.

At the beginning of 1888 Preston Search designed and proposed an independent developmental plan for adopting teaching activity to students' individual differences. Likewise, Washburn and Pankhurst made important contributions as well. Since the end of the 19th century, a significant interest in this kind of teaching activity has been developed, thus, it is a customary phenomenon. The author emphasizes reflections, definitions and different approaches to individualized teaching activity, its objectives, principles and tasks as well as prominent experts in this field of research (Detrain, Gibbons, Piermont, Kirilov, etc.)

In the second paragraph, the author points out the main demands, aims and tasks of strategic update in education and thus, individual approach in teaching activity offers an acceptable solution (Saps, Karnack, Richmond, Braymer, Hessen) but some experts believe that too much of individual approach is harmful to learning and working. Alongside individual approach, the author presents and describes teaching procedures and educational innovations for 21st century, e.g. more flexible forms, methodology and procedures in teaching practice organizations, which means recognizing students' originality, interdisciplinary approach to teaching activity, innovations, personalized instructions, shrewdness and creativity as well as numerous alternative solutions in teaching practice organization.

Key words: traditional school, modern school, individual approach, innovation, updating, efficiency

Академик Йован Джорджевич, Белград

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И НОВАТОРСТВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ В ШКОЛЕ 21 ВЕКА

Резюме

Настоящее сообщение состоит из двух частей. В первой части автор указывает на то что большие индивидуальные различия в области интеллектуальных и других способностей, вызвали значительные проблемы в процессе обучения в младших классах в школе когда она стала обязательной, массовой и общепринятой. В начале 1888 года Престон Серш (Preston Search) составил и систематизировал самостоятельный план развития для приспособления процесса обучения индивидуальным различиям среди учеников. В этом плане значительны труды и старания К. Вошберна и Х. Паркхерст. Более интенсивный интерес к такому процессу обучения существовал до конца 19-ого века и поэтому можно сказать что *индивидуализация, индивидуальный подход к процессу обучения не является совсем новым методом*. Автор в особенности указывает на мнения, определения и разные подходы к индивидуализированному процессу обучения и учению, его

цели, сушност и задачи таког обучения специјалисто занимавшихся этой проблемой (Дотран, Гибонс, Пиерон, Кирилов и др).

Во второй части работы автор указывает на основные требования, цели и задачи стратегической модернизации образования, которую представляет применение полной индивидуализации (Сапас, Корнак, Ричмонд, Браймер, Гусен), а также и специалистов, которые считают что чрезмерная индивидуализация вредная для мотивации в учении и в работе. Параллельно с применением индивидуализации автор представляет и показывает поступки в новаторства, которые в школе в 21 веке будут требовать более свободные, изменчивые формы, методы и поступки в организации процесса обучения и будут требовать большее внимание уделять оригинальности учеников, больше подчёркивать интердисциплинарные содержания, мультидисциплинарность, новаторство, личные инструкции, остроумие а также альтернативные решения в организации процесса обучения и учения.

Опорные слова: традиционная школа, современная школа, индивидуализация, новаторство, осовременение, эффективность

Др Јована Милутиновић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 37.017

UDK 37.014

UDK 371.4

Прегледни чланак

Примљен: 10. VII 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 7–8, p. 686–699.

КЛАСИЧНО ОБРАЗОВАЊЕ: ТЕОРИЈА И ПРАКСА¹

Резиме

У тексту се истражује теорија класичног образовања. Крuciјалну одредницу класичног образовања чини трансмисија опште културе која представља основу теорија које данас називамо „перенијализам“ и „есенцијализам“. У том контексту се разматрају бројни аспекти ових теорија у области образовања: циљеви образовања и учења, улога школе, природа знања и избор садржаја образовања, погледи на наставу и учење, као и положај наставника и ученика у образовном процесу. При томе, намера није да се анализира само теорија класичног образовања, већ и да се укаже на њене практичне аспекте. У том смислу овај текст представља и покушај истраживања примена идеја перенијализма и есенцијализма у пракси савременог образовања. Закључује се да је класично образовање успело да издржи све пробе времена. Наиме, и поред многих и често оправданих критика од стране других школа мишљења, ова врста образовања данас има велики утицај у западном свету. Последњих неколико деценија појављују се бројни академски предлози образовних промена који указују на потребу повратка традиционалним и провереним знањима и вредностима. Све то заједно рефлектује константан утицај перенијализма и есенцијализма на образовну мисао и на креирање образовних политика многих земаља света.

Кључне речи: класично образовање, перенијализам, есенцијализам, академска извршност.

¹Чланак представља резултат рада на пројекту „Европске димензије промена образовног система у Србији“, бр. 149009 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

УВОД

Класично образовање има корене у класичној академској традицији западне образовне мисли. Оно је примарно фокусирано на култивисање интелекта. Ученик треба да постане „добро“ образована и компетентна особа, где се компетенције односе на усвајање културе и генералних интелектуалних вештина. Тако, на пример, према традицији перенијализма, ученик путем изучавања великих дела из књижевности, филозофије, науке и историје, усваја универзалне истине. Роберт М. Хачинс (Robert M. Hutchins) пише: „Образовање подразумева поучавање. Суштина поучавања је у стицању знања. Знање је истина. Истина је свуда иста. Стога, образовање треба да буде исто за сваког“ (према: Pope & Denicolo, 2001: 4).

Круцијалну одредницу класичног образовања чини трансмисија опште културе (класични језици, књижевност, поезија, драма, филозофија, политичка теорија). Ова трансмисија културе представља основу теорија у области образовања које данас називамо „перенијализам“ и „есенцијализам“. Мада се заступници перенијализма и есенцијализма могу разликовати у погледу природе садржаја образовања који треба пренети, сви они полазе од става да је потребно вратити се традиционалним и провереним знањима и вредностима. Акценат је на либералним вештинама, значају организованог знања и развоју интелектуалних снага. У том смислу класично образовање подршку својим схватањима налази у филозофији реализма и идеализма и у психолошким теоријама бихевиоризма и необихевиоризма.

Текст који следи представља покушај истраживања главних особености перенијализма и есенцијализма. Намера није да се анализира само теорија класичног образовања, већ и да се укаже на њене практичне аспекте. У том смислу овај текст представља и покушај истраживања примене идеја перенијализма и есенцијализма у пракси савременог образовања.

ПЕРЕНИЈАЛИЗАМ И ЕСЕНЦИЈАЛИЗАМ

Базичне претпоставке перенијализма изведене су из филозофија реализма и томизма које истичу рационалност и веру као трајне изворе људског сазнавања. Слично Аристотелу и Томасу Аквинском (Thomas Aquinas) перенијалисти тврде да универзум функционише у складу са рационалним и духовним принципима. Рационалност, уређеност и сврховитост универзума представљају извор универзалних истина и вредности.

Перенијалисти се ослањају на реалистичку епистемологију према којој постоји спољашња реалност независно од човекове свести. Истина је универзална и независна од услова места, времена или појединца. Исто тако, људска природа се у суштини не мења, већ остаје иста (Kneller, 1964). Перенијалисти тврде да људи поседују и деле заједничку природу која их дефинише људским бићима. Сви људи – без обзира на време и место, расну, полну, класну или етничку припадност – поседују интелектуалне моћи.

Акцентујући универзалност знања и вредности, перенијалисти у понављајућим обрасцима људског живота налазе основу образовања. С обзиром да су истине, вредности и знања издржали пробу времена кроз историју човечанства, образовање има улогу да их сачува и обликује неопходне услове у којима ће их ученици моћи усвајати, обогаћивати њима своју личност и корисно их примењивати у свакодневном животу (Herrera, Mandić, 1989). Из овога произилази став да образовање треба да буде исто за свакога. Будући да је разум особена карактеристика човека, главни циљ образовања и улога школе је култивисање интелекта.

Све то заједно указује да је пажња перенијалиста усмерена ка дисциплиновању мишљења. То се постиже помоћу одређених вештина као што су три основне вештине – читање, писање и аритметика, и предмета као што су језик, граматика, историја, математика, логика, природне науке, књижевност, филозофија, теологија, идеје из Великих књига. При томе, перенијалисти посебно истичу значај Великих књига и класика уметности, музике и књижевности. Ова велика дела баве се проблемима човечанства и у њима је садржана суштина западне цивилизације. Тако, Хачинс (Hutchins, 1943) и Адлер (Adler, 1939) препоручују Велике књиге као главне изворе знања, обликовања карактера и духовног развоја.

Настава се, према перенијалистима, третира као процес стицања знања и развијања интелектуалних способности. Она представља процес вођења ученика ка истини. Зато је у настави потребно фаворизовати активности које дисциплинују ум. Учење се може јавити само ако је мишљење вежбано (Savičević, 2002). Улога наставника је да интерпретира и предаје мудрост прошлости. Наставник, као ауторитарна фигура и дисеминатор истине, треба да организује и обезбеђује изворе знања, мотивише ученике и подстиче их на расправе. Ученик није центар образовног процеса, већ је прималац садржаја поучавања. Методе образовања су вербалне и усмерене на савладавање чињеница и информација. Перенијалисти тако у настави примењују решавање проблема, дискусију, сократовски дијалог и директна поучавања. Објективна испитивања и есеји су начини евалуације учења.

Мада се нису сами увек идентификовали као перенијалисти, ову позицију су поред Роберта М. Хачинса и Мортимера Адлера (Mortimer Adler), бранили и Алан Блум (Allan Bloom) и Вилиам Бенет (William Bennett). Хачинс се залагао за опште образовање утемељено на изучавању Великих књига западне цивилизације, Адлер је тражио једнако опште образовање за све ученике, Блум је критиковао етички релативизам у високом образовању, а Бенет је сматрао да су универзалне моралне вредности средство поправљања друштва и образовања (према: Gutek, 2004: 281).

Перенијалисти усмеравају бројне критике према текућој образовној пракси. Као највеће узроке слабости образовања они наводе усмереност на садашњост и прерану специјализацију. Усмереност на садашњост према Хачинсу (Hutchins, 1943), води до занемаривања прошлости и води у хаос. Велике књиге и класици, према овом теоретичару, пружају перспективу која је потребна добро образованој особи. Уз то, појединац најпре треба да буде образован као људско биће, па

тек онда може да му се понуди специјализација. Сваком ученику треба пружити либерално образовање које се у овом контексту односи на либералне вештине и науке. При томе, садржај поучавања треба да буде понуђен на различитим нивоима тако да га ученик може савладати према властитим способностима. Из овога произилази став да школа не треба да припрема ученике за одређена занимања, већ да их образује како би могли руководити светом рада (Kneller, 1964). Само образовање (обуку) за занимање треба препустити свету рада.

Претходна проучавања показују да се перенијалисти залажу за сталност, а не за промене у друштву и у образовању (Milutinović, 2008). Друштво добро функционише ако је вођено од стране образоване елите. Тако је перенијалистички идеал сличан Платоновом идеалу филозофа-краља. Мудрија и талентованија група људи треба да води мање образоване и мање талентоване следбенике. Улога школе је да открије надарене, те да им обезбеди образовање које ће неговати њихов потенцијал за вођство. Са идеолошког аспекта перенијализам је близак конзерватизму, посебно у својим ставовима о потреби формирања интелектуалне елите.

Иако је есенцијализам током дугог временског периода егзистирао као експресија схватања о сврхама образовања и школовања, његова појава тесно је повезана са оснивањем *Есенцијалистичког одбора за подизање на виши ниво америчког образовања* (*Essentialist Committee for the Advancement of American Education*). Издавањем манифеста 1938. године формулисао се јасан захтев да се креира чврст образовни систем и да се утврде образовне вредности које ученици треба да усвоје (Mitrović, 1976). Есенцијализам има присталице као што су: Вилиам Чендлер Бегли (William Chandler Bagley), Херман Хорн (Herman Horne), Томас Бригс (Thomas Briggs), Фредерик Брид (Frederick Breed), Ајзак Кендл (Isaac Kandel), Рос Фини (Ross Finney), Хенри Морисон (Henry Morrison), Артур Бестор (Arthur Bestor), Ерик Доналд Хирш млађи (Eric Donald Hirsch, Jr).

Есенцијализам се ослања на метафизику реализма и идеализма који тврде да постоји универзална суштина (есенција) природе реалности. Како се ова есенција може на различите начине одређивати, међу присталицама есенцијализма постоје значајне разлике. Будући да се филозофске основе есенцијализма налазе у идеализму и реализму јављају се и две главне варијанте – неоидеалистички и неореалистички есенцијализам. Схватање есенцијалиста је да се стварност и њена објективност могу сачувати општим, сталним, антецедентним одређеним правилима, принципима и аксиомима истине, доброте и лепоте (*Ibidem*). Међутим, док идеалисти налазе у овом схватању резон постојања духовног универзума, реалисти то схватање повезују са материјалним светом.

Есенцијалисти сматрају да постоје есенције знања које свака образована особа треба да поседује, јер су од фундаменталног значаја за људску културу и цивилизацију. Зато ученике треба поучавати суштини културе (вредности, вештина, знања) са високим захтевима у свим фазама процеса образовања. Постизање виших нивоа образовања није циљ за себе, већ је средство које ће ученике припремити за даље школовање, за свет рада и партиципацију у социјалном

и политичком животу (Gutek, 2004). Циљ образовања је да се развију суштинске одлике интелигентних људских бића која су способна да вредно раде и постану образовани, продуктивни и ефективни грађани. У овом контексту есенцијалисти посматрају школу као социокултурног посредника са улогом да пружи академско образовање, те преноси унапред прописана базична знања и вештине.

Базичне вештине и одређену суму знања могуће је формулисати, а потом организовати у предмете. Акценат је на предметном курикулуму у оквиру којег су предмети диференцирани и организовани према унутрашњој логици или хронолошком принципу. То значи да је ученицима потребно пренети фундаменталне вештине и садржаје на секвенцијалан и кумулативан начин. Ове есенцијалне вештине и предмети су: вештине читања, писања и рачунања, и предмети као што су историја, математика, наука, језици и књижевност (*Ibidem*). Док идеалисти сматрају да се садржаји образовања извлаче из подручја као што су историја, страни језици и класичне студије, реалисти садржаје извлаче из физичког света, укључујући математику и природне науке (Savićević, 2002).

У настави акценат је на садржају, а не на процесу. Настава треба да буде детаљно планирана, осмишљена и ефикасна. У приступу учењу реалисти се ослањају на бихевиоризам. Иницијатива у образовању почива на наставнику, а не на ученику. Улога наставника јесте да преноси знање, организује учење и изграђује понашање ученика. Он треба да подстиче ученике на предан рад и да одржава дисциплину. Ученик треба да буде вођен и контролисан од стране наставника.

Есенцијалисти тврде да се трансмисија базичних вештина и садржаја најјефективније може реализовати уз помоћ метода које су издржале пробу времена. Школа зато треба да задржи традиционалне методе менталне дисциплине. Акценат се ставља на екстензивно читање, предавање, затим памћење, чување и преношење културе (*Ibidem*). У новије време користи се сократовски дијалог, настава помоћу компјутера и туторски програми. Када је реч о евалуацији учења примењују се стандардизовани тестови, испити, мерење понашања и други објективни инструменти.

Потребно је додати да је, наглашавајући потребу за очувањем вредности, традиције и ауторитета, есенцијализам веома близак нео-конзервативној идеологији. Нео-конзервативци и нео-есенцијалисти се слажу да, у условима конкурентске глобалне економије, школа има значајну улогу у увећању економске продуктивности земље и то путем фаворизовања елемената у којима је садржана суштина западне цивилизације и преношења традиционалних вредности патриотизма, тешког рада, напора, прецизности и поштовања ауторитета.

Иако је био критикован од стране многих школа мишљења, есенцијализам је у различитим облицима опстајао током дугог временског периода и данас има значајан утицај на образовање у многим земљама. Педесетих година 20. века Артур Бестор (Arthur Bestor) указује на опадање интелектуалног нивоа америчког образовања и захтева повратак базичним дисциплинама (према: Gutek, 2004: 265). Током осамдесетих и деведесетих година 20. века у многим земљама се може уочити повратак традиционалној концепцији образовања која је била популарна

током педесетих година. У Сједињеним Америчким Државама долази до појаве нео-есенцијализма. Извештај из 1983. године *Нација у опасности (A Nation at Risk)*, који је објавила Национална комисија за изврсност у образовању (*National Commission on Excellence in Education*), усмерен је на подизање стандарда чиме је обновљено базично образовање ране есенцијалистичке платформе из тридесетих година 20. века. Даље, током 2000. године *Покрет за увођење стандарда (The Standards Movement)* имао је изузетно велики утицај на образовну политику. У 2001. години донет је акт под називом *Ни један ученик понављач (No Child Left Behind)* којим се уводе стандардизовани тестови у читању (Guttek, 2004).

У целини посматрано, заступници класичног образовања базирају своја схватања на универзалним и есенцијалним знањима и вредностима које треба пренети са генерације на генерацију. И перенијализам и есенцијализам траже од школе да посвети пажњу култивацији разума. Садржаје поучавања чини одређена сума класичног и традиционалног знања. При томе, развој духовног и интелектуалног долази пре емоционалног и социјалног. Наставник располаже знањем које треба да пренесе ученицима, а ученици се посматрају као празне посуде које треба да буду испуњене. Примењују се традиционалне методе директног поучавања или креативне методе за које се верује да дисциплинују ум ученика.

Мада есенцијализам и перенијализам имају бројне додирне тачке, међу њима постоје и значајне разлике. Док перенијалисти истичу вечност и непроменљивост истине, човекове суштине и образовања, есенцијалисти више говоре о ономе што човек мора да научи, о есенцијалним знањима и вештинама. Уз то, есенцијализам није у тој мери академски усмерен будући да се не занима толико за вечне истине колико за прилагођавање појединца материјалном и социјалном окружењу (Kneller, 1964). Коначно, док перенијализам поштује велика достигнућа прошлости као безвременске експресије људских универзалних сазнања, есенцијализам их више користи као изворе знања у сусрету са проблемима садашњице.

ПРАКСА КЛАСИЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

Мортимер Адлер се као истакнути заступник перенијализма сматра једним од зачетника *paideia* приступа образовању. Овај реномирани мислилац истиче да је главни циљ образовања култивација интелектуалних моћи човека и развој његових рационалних способности. Полазни став Адлера (Adler, 1939) јесте да је човек рационално биће и да је његова људска природа непроменљива. Отуда се он залаже за јединствен хуманистички оријентисан курикулум којег одликују трајне карактеристике, независне од културе и времена. Будући да је човек једнако социјално биће као и рационално, циљ образовања може се постићи једино путем развоја либералних вештина, вештина читања, слушања, писања, говора и мишљења. Демократија, према Адлеру, може напредовати само ако су људи образовани, а не ако су поучавани и придобијани за извесне реформе. У том смислу овај мислилац препоручује изучавање Великих књига у којима је садржана суштина западне цивилизације.

Paideia приступ образовању данас подржава Национални „*paideia*“ центар (*the National Paideia Center*) који је започео са радом 1988. године на Универзитету Северна Каролина (Северна Каролина, САД), са намером практичног спровођења основних идеја „*Paideia*“ групе (*the Paideia Group*) основане 1982. године (<http://www.paideia.org/>). Овај центар са развијеном мрежом школа широм света поставља се као извор информација, обуке и подршке наставницима и свима онима који су посвећени раду у правцу трансформисања школа у активне заједнице учења утемељене у антички филозофско-политички образовни идеал *paideia*. Основно начело овог приступа образовању почива на ставу да школовање представља само један сегмент укупног процеса образовања. Образовање је доживотан процес; оно је континуиран процес који се никада не завршава. Школа само припрема ученике за живот. Друго начело овог приступа односи се на униформност циљева учења. Школа треба да поставља идентичне циљеве учења за све ученике, без обзира на претпостављену даровитост или евентуалне потешкоће у учењу. Разлози за увођење униформних циљева учења, у оквиру овог приступа, налазе се у правима свих ученика на квалитетно и „добро“ образовање, у избегавању дискриминације било које врсте. Треће начело односи се на значај општег образовања; свим ученицима треба обезбедити солидно базично образовање у сврху развоја рационалности (Bertrand, 2003). У том смислу избегава се рана специјализација, јер се сматра да образовањем треба осигурати развој базичних вештина.

Акценат се у оквиру овог приступа образовању ставља на либералне вештине, на развој вештина читања, слушања, писања, говора и мишљења. Осим тога, промовишу се лепе уметности, атлетске активности и музика. Мада се може говорити о „традиционалној настави“ (директно поучавање), „интелектуално вођење“ (вођени развој интелектуалних вештина) и „семинарски дијалози“ (сократовски дијалози) формирају језгро овог приступа. Метода директног поучавања користи се у сврху преношења предметног садржаја и усвајања организованог знања. Метода интелектуалног вођења користи се ради развоја вештина учења и интелектуалних вештина, а семинарски дијалози имају за циљ подстицање концептуалног разумевања, укључујући развој социјалних вештина. Иако се у оквиру *paideia* приступа истиче значај комплементарне примене све три методе, нагласак је на интелектуалном вођењу и семинарским дијалозима. Путем њих ученици уче да истражују идеје, да развијају способности за „мишљење вишег реда“ и да примењују стечено знање и вештине у реалним животним ситуацијама. Улога наставника огледа се у одређивању наставних циљева (према постављеним стандардима) и њиховом превођењу у компоненте које се могу систематски пратити и проверавати као критеријуми постигнућа. У складу са тим, евалуација се фокусира на праћење и процењивање индивидуалног напретка ученика у терминима усвојених компетенција.

Основни елементи *paideia* школе сумарно приказују факторе који доприносе њеној ефективности у областима поучавања, учења, културе, управљања, укључености у заједницу и планирања. Школе које у свом свакодневном раду

успешно примењују *paideia* филозофију могу се окарактерисати конзистентним сетом чинилаца: (1) Наставници користе сократовски дијалог као водећи инструмент поучавања. Они треба да 15% до 20% наставног времена планирају за семинарске дијалоге; (2) Наставници треба да 70% наставног времена користе за примену методе интелектуалног вођења; (3) Будући да метода директног поучавања импликује пасиван положај ученика, њена употреба ограничава се на 10% до 15% расположивог наставног времена. Током овог времена обезбеђује се настава високог квалитета уз активан ангажман ученика; (4) Школа ставља акценат на униформно и интегрисано језгро курикулума, укључујући лепе уметности, музику, стране језике и ручни рад; (5) Процењује се индивидуални напредак сваког ученика. Као додаток традиционалном начину оцењивања користи се портфолио и описно оцењивање; (6) Главни циљ школе је доживотно учење; (7) Доживотно учење не односи се само на децу, већ и на одрасле (управа школе, наставни кадар); (8) Руководство школе артикулише јединствену визију школе утемељену у *paideia* филозофији; (9) У интересу ученика све одлуке доносе се на демократски начин; (10) Школу карактерише самоуправљено учење. Ученици су активни партиципанти у демократским процесима; (11) Руководство школе укључује високо квалитетне појединце; (12) Школа представља центар шире заједнице која учи; (13) Чланови шире заједнице партиципирају у поучавању и учењу; (14) Школу карактерише флексибилан распоред часова.

Водећи се идејама Мортимера Адлера, велики број школа у Сједињеним Америчким Државама данас примењује *paideia* филозофију. Од средине деведесетих година 20. века *Национални „paideia“ центар* екстензивно ради на промоцији методе интелектуалног вођења са акцентом на потреби њеног употребавања методом директног поучавања и семинарским дијалозима (Roberts & Trainor, 2004). Тренутно овај центар остварује формалну сарадњу са преко стотину школа у тринаест држава Сједињених Америчких Држава, а све у циљу имплементације *paideia* филозофије у њихову свакодневну реалност.

Још једна позната институција која истражује могућности класичног образовања је *Центар за истраживање Великих идеја (the Center for the Study of The Great Ideas)*, који су основали Мортимер Адлер и Макс Вејсман (Max Weismann) са два примарна циља (<http://www.thegreatideas.org/>). Први циљ односи се на буђење свести да се филозофија тиче сваког појединца, да нуди могућност изналажења практичних одговора на питања о „добром животу“ и „добром друштву“; други циљ односи се на промоцију Адлеровог интелектуалног рада на пољу филозофије и либералног образовања, етике и политике. Постављену мисију Центар реализује путем ширења Адлерове филозофије образовања, укључујући предавања, семинаре, консултације, материјале за наставнике и приступ библиотеци Центра. Уз то, Центар развија програме Великих књига са акцентом на изучавање великих дела филозофије, литературе, историје, природних наука и религије. Приступ настави усмерен је ка меморисању, читању, писању, вежбању и рецитовању.

Посвећену изврности и правичности *Фондацију језгра знања (the Core Knowledge Foundations)* основао је 1986. године Ерик Доналд Хирш млађи са

циљем истраживања курикулума, припремања публикација и осталих материјала за родитеље и наставнике, те пружања разноврсних услуга школама утемељених на претпоставкама есенцијализма (<http://coreknowledge.org/>). Есенцијализам сугерише потребу осигурања базичног општег и теоријског образовања путем изучавања неколико пажљиво изабраних битних предмета. У том смислу фокус Фондације налази се на „културној писмености“, на „језгрима“ знања која би свака образована особа требало да познаје. Хирш (Hirsch, Jr., 1983) истиче да курикулум треба да буде организован око листе датума, информација, књига и догађаја у сврху припреме ученика за учествовање у друштвеном животу. Реч је о веровању да познавање универзалних сржних знања (грађанска права, догађаји из светске историје, есенцијални елементи из математике, усмено и писмено изражавање, уметност, музика, приче и песме које се преносе са генерације на генерацију) креира услове за превазилажење неправичности у друштву.

Највећи број школа које су усвојиле Хиршов канон знања данас се налази у Сједињеним Америчким Државама. Међутим, многе школе раде и у Канади, Швајцарској, Енглеској, Тајланду, Тајвану, Непалу. Позната је школа *Richland Academy* (<http://www.richlandacademy.ca/>) која је основана 2002. године у Канади са намером да подстиче културу учења у оквиру које приоритетно место заузимају Хиршова језгра знања. Ова школа уписује децу од предшколског узраста до осмог разреда са циљем постизања академске „изврности“. Намера школе је да омогући ученицима да остваре највиша постигнућа у учењу, да максимално остваре своје потенцијале путем изучавања академског курикулума којим се обезбеђују релевантна и трајна знања, развој врлина, чврстог карактера, доживотно учење. Целокупно школско окружење структурише се на начин којим се подржавају одређени елементи (знања и вештине, карактер, дисциплина, свест о природном окружењу, пружање услуга заједници) у сврху обезбеђења широког и избалансираног образовања које ученике успешно припрема за даљи живот.

Језгра знања усвајају се путем изучавања следећих предмета: енглески језик (укључујући креативно писање, поезију, изучавање Шекспира), француски језик, природне и друштвене науке (математика, информатика, историја Канаде, светска историја, географија), визуелне уметности, музика, физичко и здравствено образовање итд. Проширени програм укључује развој вештина управљања, учења, те развој карактера. Ваннаставне активности укључују шах, јогу, тенис, визуелне уметности, драму, науку, спортске активности, плес итд. Посебна пажња се посвећује развоју вештина критичког мишљења, решавања проблема и комуникације. Нарочит акценат је на „образовању карактера“, на креирању атмосфере бриге и поштовања, јер се сматра да ће когнитивни развој бити омогућен уколико постоји високо самопоштовање и позитивна социјална интеракција.

Основни принципи рада ове школе базирају се на следећим елементима: (1) Широко опште образовање (развој ума, тела и духа), укључујући подстицање критичког мишљења и креативности, развој поштовања и посматрање себе у глобалном контексту. Школа је усмерена на доживотно учење, јачање карактера, развој личности, развој здравих и активних појединаца свесних себе у повеза-

ности са природном околином; (2) Поузданост, која се односи на развој одговорности, независног мишљења, поштења, способности управљања и отворене комуникације; (3) Премашивање стандардних норми постигнућа путем проширеног курикулума, подстицања креативности и персоналног развоја; (4) Вера у доживотну способност учења.

У целини посматрано, школу *Richland Academy* карактеришу: јасни и високи стандарди, академски и изазован курикулум, есенцијалистички приступ образовању, висока очекивања од свих ученика, структурисано окружење учења, континуиран професионалан развој наставног кадра, одељења са малим бројем ученика, висок ниво учешћа и помоћи родитеља, акценат на уметности, музици и естетском развоју, ваннаставне активности, строга дисциплина, подстицајна клима у школи и систем мера којима се обезбеђују висока академска постигнућа.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Досадашња проучавања показују да је класично образовање примарно усмерено на преношење културе или специфичне суме знања, те да га карактерише респект према постојећим социјалним, економским, политичким и културним структурама. Упознавање Великих књига за које се залажу Роберт М. Хачинс, Мортимер Адлер и Алан Блум или развијање културне писмености коју сугерише Ерик Доналд Хирш млађи, примарно је усмерено на когнитивну страну личности, на усвајање пропозиционог знања и на овладавање предметним садржајем. У том смислу ова врста образовања није фокусирана на социјалну револуцију, већ на култивацију интелекта.

Но, класично образовање данас има велики утицај у западном свету. Последњих неколико деценија појавили су се бројни академски предлози образовних промена од стране теоретичара као што су, на пример, Ерик Доналд Хирш млађи, Дајан Равич (Diane Ravitch), Пол Емил Гинграс (Paul-Émile Gingras), Жан Мари Домена (Jean Marie Domenach). Ови предлози, утемељени на идејама класичног образовања, указују на потребу повратка традиционалним и провереним знањима и вредностима. У њиховој основи налази се став да су веровања из прошлости и есенцијална знања применљива и на савремене услове живота.

Реформни предлози базирани на идејама класичног образовања блиски су конзервативној идеологији, јер се у оквиру њих сугерише схватање да школа треба да буде усмерена на одржавање постојеће социјалне и економске организације индустријског друштва. Реч је о њиховој усмерености на питање добре адаптације појединца у друштво. Тако је, на пример, нео-есенцијализам примарно усмерен на подизање стандарда и обезбеђивање да изврсност постане кључни елемент курикулума. Нагласак на изврсности има сврху да помакне образовни систем брже према новим друштвеним циљевима, при чему је тежиште стављено на академска и технолошка постигнућа како би се ученици оспособили за такмичење на светском тржишту.

Све то заједно указује да се у оквиру класичног образовања школа посматра као кључна установа која треба да припреми ученика за живот. Међутим, она на тај начин постаје и кључна установа која припрема ученика за неједнакости капиталистичког друштва. Реч је о критици која се често усмерава класичном образовању, а која се односи на чињеницу да ова врста образовања акцентује потчињавање индивидуе претпостављенима и друштву, при чему постојећи хијерархијски и бирократски друштвени поредак, са неједнаком дистрибуцијом награда и казни, представља као природан и исправан (Smith & Knight, 1982: 223). Критикује се и чињеница да заступници класичног образовања у дефинисању неких базичних вештина (читање, писање, аритметика), не успевају да препознају значај других (кооперација, преговарање, хеуристичка методологија). Тако је акценат мање на сарадњи, а више на меморисању, уџбеницима, традиционалним предметима, конкуренцији. Мало је бриге за развој широког распона персоналних квалитета ученика и излагање у сусрет њиховим јединственим интересовањима, искуствима и осећањима.

Даље, у контексту разматрања садржаја курикулума у плуралистичким и демократским друштвима неки критички теоретичари (Giroux, 1988) упућују оштре критике класичном образовању. Они тврде да је традиционалан корпус знања недовољно мултикултуралан, јер форсира традицију и уверења западног академског стандарда знања. Према критичким теоретичарима, курикулум би требало да укључи и гласове оних који су маргинализовани према својој расној, полној, класној или етничкој припадности. Такође, потребно је чути гласове и оних који живе у технолошки слабије развијеним регионима.

Критике које се упућују класичном образовању односе се и на искључиву фокусираност на садржаје које ученици треба да савладају, што доводи до занемаривања питања о променљивој природи знања, о томе шта је заиста вредно сазнавања, о есенцијалним компетенцијама за 21. век. Осим тога, уколико се циљеви наставе виде у преношењу културе или специфичне суме знања, онда се импликује пасиван положај ученика као примаоца знања. Критика традиционалног образовања не односи се само на „статичност“ посматрања ученика, већ и на непроменљивост улоге наставника. Дужност наставника је да пренесе садржај, да покаже ученицима оно што не знају. Циљ образовања је предмет, а не развој ученика, уместо да предмет буде средство путем којег се стиже до циља – развоја ученика (Savićević, 2002: 194).

Аристократски карактер наставе базиран на хијерархијским односима стручњак-почетник управо представља разлог због којег се класично образовање често оптужује за традиционализам и елитизам, или за индоктринацију ученика путем наметања вредности привилеговане класе (Bertrand, 2003). Елитизам или индоктринација свакако не погодују осигурању једнакости образовних прилика, нити доприносе пуној припреми ученика за живот. Не треба previdети ни чињеницу да традиционално образовање може бити од мале користи у земљама које пролазе кроз културни преокрет.

Ипак, класично образовање је успело да издржи све пробе времена. Мада се може говорити о многим разлозима због којих се перенијализам може сматрати превазиђеном теоријом, није могуће превидети његов снажан утицај на образовање у прошлом и текућем веку. Није могуће превидети ни значај који се у савременим околностима придаје традиционалним наставним садржајима и процесу мишљења. Развој интелектуалних способности свакако данас представља један од круцијалних циљева образовања. Такође, и поред многих критика, идеје и практична решења есенцијализма данас представљају покретачку силу западног образовања, док „покрет повратка основним предметима“ („back to basics movement“) пружа непрекидну подршку овој теорији у области образовања. У том смислу *Покрет за увођење стандарда* рефлектује константан утицај есенцијализма на креирање образовних политика многих земаља света.

Литература

- Adler, M. (1939). The Crisis in Contemporary Education, *The Social Frontier*, Vol. 5, No. 42, 140–145.
- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gutek, G. L. (2004). *Philosophical and Ideological Voices in Education*. Boston, MA: Pearson – Allyn & Bacon.
- Herrera, A., Mandić, P. (1989). *Образовање за XXI stoljeće*. Sarajevo: Svjetlost.
- Hirsch, E. D. Jr. (1983). Cultural Literacy, *The American Scholar*, Vol. 52, Issue 2, 159–169.
- Hutchins, R. M. (1943). *Education For Freedom*. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: John Wiley & Sons, INC.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Mitrović, D. (1976). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: IP Svjetlost.
- Pope, M. & Denicolo, P. (2001). *Transformative Education: Personal Construct Approaches to Practice and Research*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Roberts, T. & Trainor, A. (2004). Performing for Yourself And Others: The Paideia Coached Project, *Phi Delta Kappan*, Vol. 85, Issue 7, 513–520.
- Savićević, D. M. (2002). *Filozofski osnovi andragogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Smith, R. & Knight, J. (1982). Liberal Ideology, Radical Critiques and Change in Education: A Matter of Goals, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 3, No. 3, 217–234.

Jovana Milutinović, Ph.D., Novi Sad

CLASSIC EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Summary

The scope of the paper is classic education theory. Its crucial determination is general culture transmission which is the principle of proposed theories of “parenialism” and “existentialism”. In this context, numerous aspects are discussed in the field of education: the objectives of education and learning, the role of the school, the nature of knowledge and the choice of educational contents, reflections on teaching activity and learning as well as the teachers and students’ place in educational process. Besides analyzing the theory of classic education the author points out its practical aspects. Thus, this article is one more attempt in the research of parenialism and existentialism application in the modern education practice. It is concluded that classic education withstands the ravages of time. Namely, besides numerous and often justified critics of other Schools of reflection, this particular type of education has a powerful influence in western world. Numerous academic proposals for educational reforms have been carefully considered in several last decades, which points out the necessity for gradual return to traditional and confirmed knowledge and values. This reflects a profound and constant influence of parenialism and existentialism towards educational thought as well as creation of educational policy of many countries worldwide.

Key words: classic education, parenialism, existentialism, academic excellence

Д-р Йована Милутинович, Новый Сад

ТРАДИЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Резюме

В настоящей тексте автор исследует теорию традиционного образования. Важнейшим определением традиционного образования составляет перенос общей культуры, являющейся основой теории, которую в наше время именуем как „перениализм“ (прочность) и „эссенциализм“ (сущность). В таком контексте автор рассматривает многие аспекты этих теорий в области образования: цели образования и учения, роль школы, характер знания и выбор содержаний и образовании, взгляды на процесс обучения и учение и место учителей и учащихся в образовательном процессе. Намерением автора не является только анализ теории классического, традиционного образования, но и указание на её практические аспекты. В таком смысле настоящая работа является попыткой исследо-

вания применения идей прочности и сущности на практике современного образования. Автор приходит к выводу что традиционное образование одолело все пробы времени. То есть, несмотря на многие и часто уважительные критики со стороны других школ и мнений, настоящий вид образования в наше время имеет большое влияние в западном мире. В последние несколько десятилетий появляются многие академические предложения образовательных трансформаций, которые указывают на необходимость возврата к традиционным и проверенным знаниям и ценностям. Всё это вместе оказывает постоянное влияние прочности и сущности на образовательную мысль и на определение политики образования во многих странах мира.

Опорные слова: традиционное образование, прочность, сущность, академическое превосходство

UDK 376.74-054.57

UDK 342.733-054.57

UDK 372.725-054.57

UDK 87'242

Др Александра Вујић,

Војвођански центар за људска права

Нови Сад

Прегледни чланак

Примљен: 1. IX 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 7-8, p. 700-712.

ПРАВО ПРИПАДНИКА НАЦИОНАЛНИХ МАЊИНА НА ОБРАЗОВАЊЕ У ВОЈВОДИНИ ОД 1974. ДО 2004. ГОДИНЕ

Резиме

Право на образовање представља једно од кључних права, будући да минималан ниво његовог остваривања представља предуслов за уживање свих осталих људских права. Право мањина на образовање на матерњем језику заузима посебан значај у каталогу мањинских права, јер је без посебних права у школству, свака мањина пре или касније осуђена на асимилацију и нестајање. С обзиром на вишедеценијске високо успостављене стандарде у овој области у Војводини, у раду се испитивало да ли су промене међународних и домаћих прописа, у периоду 1974–2004, утицале на остваривање права мањина на образовање на матерњем језику. Анализирани су међународни и домаћи прописи, удео писмености/степен завршеног формалног образовања по националности, старосним групама и полу и подаци о броју основних, средњих школа/одељења/ученика са наставом на матерњем језику. Посматране су: мађарска, словачка, румунска и русинска национална мањина јер су се једино у њиховом случају континуирано могли пратити горе наведени подаци. Резултати истраживања указују да у посматраном периоду, поменути мањинама у Војводини није оспоравано образовање на матерњем језику. Практично уживање овог права ограничавали су фактори, видљиви из угла критеријума које је успоставио Специјални извештај УН за образовање, на основу Схеме 4А, односно: недостатак стручног наставног кадра, стручног надзора, квалитетних уџбеника, наставног материјала, недовољна афирмација интеркултуралног приступа у наставним плановима и програмима.

Кључне речи: националне мањине, право на образовање, матерњи језик, неписменост, степен образовања.

Право на образовање је кључно људско право, јер је минималан ниво његовог остваривања, укључујући писменост, предуслов за уживање многих

других економских, социјалних и културних права и грађанских и политичких права (Watkins према Coomans, 2007, стр. 185). Образовање повећава друштвену покретљивост, омогућава успон на друштвеној лествици (Coomans, 2007, стр. 185) и промовише суштину људских права – живљење са људским достојанством (Schachter према Coomans, 2007, стр. 186). На међународном плану право на образовање први пут постаје званично признато право усвајањем *Универзалне декларације о људским правима* (1948) – члан 26, а касније га афирмишу бројни документи, од којих су најважнији: *Конвенција УНЕСКО о борби против дискриминације у области просвете* (1960), *Међународни пакт о економским, социјалним и културним правима* (1966), *Протокол бр. 1 уз Европску конвенцију о људским правима* (1952).

Право припадника националних мањина на образовање на матерњем језику једно је од најзначајнијих права у каталогу мањинских права. Оно представља битан елеменат у афирмацији мањинског културног идентитета, јер је без образовања на матерњем језику немогуће обезбедити континуитет и стабилност културних образаца (Лошонц, 2001, стр. V). Неувођење учења матерњег језика на дужи временски период резултира слабљењем свести о припадности мањини и стварању нејасне представе о властитим коренима (Кривокапић, 2000, стр. 17), а оскудно образовање на матерњем језику доводи до културне стагнације, деформације и мањинског комплекса (Картаг-Одри, Милинковић, Симовић-Хибер, 1999, стр. 208). Оно се одражава на развој културне интелигенције, уметности и стваралаштва мањине (Кривокапић, 2000, стр. 17). Државна политика игра пресудну улогу у томе да ли ће се на ово право гледати као на културно богатство и разноликост или као на фактор раздора и неповерења (Wilson, 2002, стр. 5–7).

Међународноправни поредак у области права припадника националних мањина на образовање на матерњем језику није довољно изграђен и не садржи јасна и опште обавезујућа правила. Међународни стандарди у области образовања мањина имају пре карактер смерница (*Хашке препоруке о праву националних мањина на образовање*, 1996) него правно обавезујућа решења које државе ако желе могу да прихвате ратификацијом (*Повеља о регионалним или мањинским језицима*, 1992, *Оквирна конвенција за заштиту националних мањина*, 1995) (Кривокапић, 2000, стр. 42). Не занемарујући њихов утицај на унутрашњу политику једне земље, садржај и обим мањинских права у области образовања на матерњем језику, првенствено зависе од заинтересованости држава да их спроводе (Кривокапић, 2000, стр. 43). На националном плану, право припадника националних мањина на образовање на матерњем језику уређује се: уставом, законом и другим прописима.

Фокус истраживања у раду је на Војводини, као једној од национално најхетерогенијих регија у Европи, чији је данашњи састав резултат бројних историјских догађаја у последња три века и у којој припадници мађарске, словачке, румунске и русинске националне мањине, традиционално уживају висок степен остваривања права на образовање на матерњем језику на предшколском, основном, средњем, вишем и високошколском нивоу. Услови за стицање њиховог обра-

зовања су у погледу мреже школа, опремљености и кадрова бољи него у осталим деловима Србије, а могућности школовања националних мањина на матерњем језику су веће у срединама у којима је мањинско становништво сконцентрисано, а мање у срединама са малим бројем припадника мањина (Самарџић, 1999, стр. 74). Најбоље услове школовања на матерњем језику имају припадници мађарске националне мањине, док су могућности Словака, Румуна и Русина мање.

С обзиром на значај поменутог права и видљив недостатак академских и научних студија у овој области, у раду се желело испитати у којем се степену у Војводини, у периоду 1974–2004, остваривало право припадника мађарске, словачке, румунске и русинске националне мањине на образовање на матерњем језику, односно колико су промене међународних и домаћих прописа у овом периоду утицале на остваривање поменутог права. Урађена је: а) анализа међународних и националних прописа у периодима: 1974–1990. (период социјализма), 1990–2000. (период централизма и изолације земље) и 2000–2004. (период демократизације земље), б) анализа демографских података: удео неписмених лица према националности, старосним групама и полу и завршен степен формалног образовања према националности и полу и ц) анализа броја основних и средњих школа, одељења и ученика који похађају наставу на језицима националних мањина у Војводини. За истраживачку грађу коришћени су подаци пописа из 1971, 1981, 1991. и 2002. године, документи Уједињених нација, Савета Европе, ОЕБС-а и Европске уније, домаћи прописи на савезном, републичком и покрајинском нивоу, Статистички годишњаци САП Војводине (од 1974. до 1989), Статистички годишњаци Србије (од 1990. до 2004) и Статистички билтени.

Резултати истраживања

Период од 1974. до 1990. године, генерално карактерише незаинтересованост међународне заједнице за решавање проблема припадника националних мањина, а у складу са тим, међународни документи о људским правима не придају посебну пажњу образовању припадника националних мањина на матерњем језику. Оно се експлицитно гарантује само чланом (5.1.ц) *Конвенције УНЕСКО о борби против дискриминације у области просвете* (1950) и одредбама које се односе подједнако на све грађане и тичу права појединаца, а не колективности. Супротно томе, у Социјалистичкој Федеративној Републици Југославији (СФРЈ), припадници народности се третирају равноправно са осталим народима, а предшколско, основно, средње, више и високо образовање на матерњем језику гарантује се уставима и законима, уз могућност извођења двојезичне наставе и неговање језика народности. Социјалистичка Аутономна Покрајина Војводина (САПВ) има самосталну нормативну функцију, а систем васпитања и образовања се уређује покрајинским законима. За разлику од међународног инсистирања на заштити индивидуалних права, у СФРЈ се апострофира заштита колективних права. Период социјализма бележи највеће опадање броја неписмених лица код свих посматраних националних у посматраном периоду, са напоменом да је удео

неписмених жена у односу на удео неписмених мушкараца код свих посматраних националних мањина био перманентно већи, али да се из године у годину континуирано смањивао. Највећи број неписмених лица код све четири националне мањине био је у најстаријим старосним групама и код жена и код мушкараца. Од пописа 1971. до пописа 1981. године, код све четири националне мањине долази до највећег опадања броја лица која немају завршену основну школу и највећег пораста броја лица са завршеном основном школом. У исто време, код све четири националне мањине расте удео лица која завршавају средњу, вишу и високу школу. Удео жена у односу на удео мушкараца са завршеном средњом, вишом и високом школом из године у године расте. Упркос позитивним трендовима у школско-образовној структури четири посматране националне мањине, подаци о броју школа, одељења и ученика који су слушали наставу на језицима мањина указују да високо загарантовани стандарди у образовању на матерњем језику у овом периоду, нису битније утицали на негативне трендове у образовању мањина на матерњем језику. Наиме, *број одељења* у основним школама са наставом на језицима мањина и *број ученика* који ту наставу слушају, од школске 1974/75. до 1989/90. године перманентно опада, за разлику од Покрајине, где број основних школа, одељења и ученика од 1974/75. до школске 1982/83. године опада, а од 1982/83. до 1989/90. године, број школа остаје исти, а број одељења и ученика расте. Подаци о тренду смањивања броја одељења са наставом на језицима четири посматране националне мањине и ученика који похађају ту наставу, с једне стране указују на перманентну депопулацију мањинског становништва, а с друге постављају задатак будућим истраживачима да објасне због чега широкогрудна државна политика СФРЈ овог времена, није успела да мотивише родитеље да уписују своју децу у већој мери у основне школе са наставом на матерњем језику. Број средњих школа, одељења и ученика, од 1974/75. до 1987/88. школске године није могуће пратити ни на територији СФРЈ, ни у Војводини због неуједначених статистичких података условљених неједнаким спровођењем реформе средњег образовања у републикама и покрајинама.

У периоду од 1990. до 2000. године на глобалном и регионалном плану, доноси се низ докумената о људским правима који садрже одредбе којима се, између осталог, припадницима националних мањина гарантује образовање на матерњем језику на предшколском, основном, средњем и вишем ниову и учење матерњег језика. Иако овакав тренд представља позитиван помак у односу на претходни период, поменуте су одредбе генерално нејасно и неодређено формулисане (*Оквирна конвенција за заштиту националних мањина, Декларација УН о правима припадника националних или етничких, верских и језичких мањина*), а неке имају само политичко-моралну снагу (*Хашке препоруке о праву припадника националних мањина на образовање*). За разлику од претходног периода, пасиван однос према мањинама уступа место њиховој активної заштити. Поменутим се одредбама, као и у претходном периоду, првенствено штите индивидуална права. Супротно томе, због друштвених, политичких и економских чинилаца, у СР

Југославији и Републици Србији деведесетих година прошлог века долази до смањивања и сужавања стечених права мањина. Укидањем аутономије Војводине, престају да важе покрајински закони, а образовање припадника националних мањина се погоршава и на легислативном и на практичном нивоу. Због изразите централизације власти, све надлежности у области образовања преносе се на републички ниво, Владу Републике Србије и Министарство просвете. Право припадника националних мањина на предшколско, основно, средње, више и високо образовање и учење матерњег језика се и даље гарантује уставима и законима, али су домаћи прописи неповољнији у поређењу са оним из претходног времена. Упркос друштвеној и политичкој клими у овом периоду, од пописа 1981. до пописа 1991. године, удео неписмених лица мађарске, словачке, румунске и русинске националне мањине, наставља да се смањује. Смањује се, такође, и разлика између неписмених жена и неписмених мушкараца код све четири националне мањине. Подаци о уделу неписмених према старосним групама, националности и полу, могу се пратити само за најмлађу старосну групу 15–19 година. У погледу завршеног степена формалног образовања припадника мађарске, словачке, румунске и русинске националне мањине, према подацима пописа из 1981. и 1991. године, удео лица без завршене основне школе је у благом порасту, док удео лица која имају завршену основну школу опада. Код све четири националне мањине долази до пораста лица која завршавају средњу, вишу и високу школу. Удео жена са завршеном средњом, вишом и високом школом континуирано расте. Анализа о броју школа, одељења и ученика који су похађали наставу на језицима мањина у овом периоду, неповољнији су од налаза који илуструју позитивне трендове у школско-образовној структури припадника четири посматране националне мањине. *Број основних школа* са наставом на мађарском језику се смањује, док се број основних школа са наставом на словачком, румунском и русинском језику готово не мења. *Број одељења* са наставом на мађарском и словачком језику опада, а на румунском и русинском расте. *Број ученика* се из године у годину смањује код свих посматраних националних мањина. У погледу средњих школа са наставом на језицима мањина, *број средњих школа* са наставом на мађарском језику опада, а са наставом на словачком, румунском и русинском језику остаје исти. *Број одељења* у средњим школама са наставом на мађарском, словачком и румунском језику опада (на русинском остаје исти) од школске 1990/91. до 1994/95. године, да би од школске 1994/95. до 2000. године, растао код Мађара и Словака, а остао исти код Румуна и Русина. *Број ученика* који похађају наставу на једном од језика мањина у средњим школама, у овом периоду, опада код Мађара и Русина, а расте код Словака и незнатно код Румуна. На нивоу Покрајине, у овом периоду расте и број средњих школа и одељења и ученика, што се може објаснити масовним доласком избегличке популације у Војводину међу којом је био значајан број млађих лица.

Период 2000–2004. на међународном плану карактерише покретање глобалних иницијатива усмерених ка омогућавању приступа слободном, ква-

литетном и обавезном основном образовању што широј популацији у свету („образовање за све“), искорењивању неписмености и увођењу базичног образовања. Образовање припадника националних мањина посматра се у контексту описмењавања и образовања сиромашних и угрожених група, међу којима су и поједини припадници етничких мањина и сагледава из перспективе образовања заснованог на људским правима, као холистичког приступа. Документи Европске уније ниједном одредбом не гарантују поменуто право припадницима мањина. На националном нивоу, у Србији долази до демократских промена које утичу на успостављање нове мањинске политике. Образовање се окреће ка васпитању у духу демократије, људских права и прихватања европских стандарда и идентитета, уз задржавање националних и регионалних вредности. Право припадника националних мањина на образовање на матерњем језику се, као и у претходна два периода, гарантује уставом и законом, а од посебног значаја су законске одредбе које прописују да се достигнут ниво мањинских права не може смањивати и које отварају могућност враћања појединих надлежности Покрајини, између осталог, и у области образовања националних мањина на матерњем језику (*Закон о заштити права и слобода националних мањина, Закон о утврђивању одређених надлежности Аутономне Покрајине*). Посебан допринос представља укључивање припадника националних мањина у креирању мањинске образовне политике и састављању делова наставних планова и програма. Удео неписмених лица наставља да се смањује и у овом периоду, са напоменом да Словаци и Русини готово решавају проблем неписмености, док се Мађари и даље суочавају са извесним бројем неписмених лица. Тенденција смањивања удела између неписмених жена и мушкараца се наставља. Удео лица мађарске, словачке, румунске и русинске националности без завршене основне школе опада у већој мери него у претходном периоду, док се удео лица са завршеном основном школом повећава. Тенденција повећања лица која имају завршен средњи, виши и високи степен образовања, присутна је и у овом периоду код све четири посматране националне мањине и код Срба. Удео жена са завршеном средњом, вишом и високом школом расте. У погледу броја школа, одељења и ученика који похађају наставу на језицима мањина, у овом периоду, *број основних школа и одељења* са наставом на мађарском, словачком, румунском и русинском језику се готово не мења, док *број ученика* код свих заједница опада. Исти је тренд забележен и на нивоу Покрајине. *Број средњих школа и одељења* је у поређењу са претходним периодом исти код Словака, Румуна и Русина, док се код Мађара повећава за 3 средње школе и 13 одељења. *Број ученика* у средњим школама са наставом на мађарском језику расте (што је резултат отварања 3 нове средње школе), број ученика који слушају наставу на румунском и русинском језику остаје исти, док број ученика који слушају наставу на словачком језику благо опада. На нивоу Покрајине, *број средњих школа* је готово непромењен у односу на претходни период, *број одељења* расте, а *број ученика* опада.

Међутим, иако припадници мањина у Војводини традиционално остварују своје право на образовање на матерњем језику у основним и средњим шко-

лама, односно на учење језика са елементима националне културе у случају да похађају наставу на српском језику, они неретко указују на различите препреке у том процесу. Њихове примедбе су у корелацији са налазима Специјалног известиоца о праву на образовање Уједињених нација, да статистички подаци не показују увек довољно детаљно родне, етничке, језичке и верске карактеристике, односно да се јављају пропусти у спровођењу образовне политике, између осталог и мањинске, те да их је потребно сагледати из другог угла. У том смислу, да би илустровао комплексност државних обавеза у вези са образовањем, између осталог и у вези са образовањем припадника националних мањина на матерњем језику, Специјални извештај за образовање предлаже схему познату као 4-А (*енгл. авилабилиту, аццесибилиту, аццетибилиту анд адаптибилиту*): којом се врши процена *распољивости, приступачности, прихватљивости и прилагодљивости* образовања, између осталог и образовања припадника националних мањина на матерњем језику.

Посматрајући критеријуме које држава треба да испоштује у вези са схемом 4-А, а узимајући у обзир предходно анализиране податке о образовању Мађара, Словака, Румуна и Русина на матерњем језику у три посматрана периода у Војводини, може се закључити да је држава поштовала:

- принцип **распољивости** који подразумева физичку распољивост (образовних установа), економску распољивост (приуштивост за све) и омогућавање бесплатног и обавезног основног образовања, у сва три посматрана периода – о томе сведочи постојећа мрежа школа у Војводини.
- принцип **приступачности**, односно приступачност државних школа деци припадника националних мањина, без дискриминације, а која подразумева три димензије: 1. недискриминацију (за све приступачно образовање, без дискриминације по било којој основи); 2. физичку приступачност (прихватљивост локације образовне установе); 3. економску приступачност (бесплатно основно образовање за све; уз прогресивно увођење бесплатног школовања за средње и више образовање) – о томе, поред постојеће мреже школа у Војводини, сведочи и школско-образовна структура националних мањина у Војводини, односно перманентно смањивање неписмености и повећање удела лица са завршеним стручним образовањем (средњим, вишим и високим).

Ограничења су видљива у погледу поштовања принципа **прихватљивости и прилагодљивости**.

- Принцип **прихватљивости** сем права родитеља припадника мањина да одаберу образовање своје деце у складу са властитим верским, моралним или етичким убеђењима и културом и могућности оснивања приватних школа, које треба да обезбеде квалитетну наставу, односно да задовоље минималне образоване стандарда (*ЗЗПЧМ* предвиђа да ће у случају фи-

нансијске и друге донације домаћих и страних фондација и приватних лица, држава обезбедити одређене олакшице или ослобађање од дажбина иако према међународним стандардима државе немају обавезу да финансирају приватне школе), подразумева и унапређивање мултикултуралног садржаја и форме у образовним програмима, запошљавање мултикултуралних наставника обезбеђивање уџбеника, уз могућност редивирања и поновног штампања.

- Принцип *прилагодљивости*, између осталог, подразумева: преношење знања, вештина и вредности које поштују локалне културе, између осталих и националних мањина, прилагођавање потребама промена у друштву и заједници и потребама ученика у оквиру друштвене и културне средине и који по свом садржају, укључује друштвено прихватљив курикулум и наставне методе. При томе се државе обавезују да обезбеде образовни материјал, наставни кадар, курикулум и извођење наставе интеркултуралног образовања, као и да усвоје мере којима би се бориле против злоупотребе у том смислу.

У вези са постављеним захтевима држави да поштује принципе прихvatљивости и прилагодљивости, припадници мањина имају замерке и примедбе, у сва три посматрана периода:

1. У доба социјализма мањине указују да је њихов етнички идентитет подређен креирању социјалистичке личности и систему који поштује права мањина у име идеје братства и јединства и радничке класе, занемарујући културни идентитет и интегритет самих мањинских заједница. Деведесетих година, мањине указују на проблем наметања српске културе и традиције и националних елемената већинског народа мањинским културама и традицијама;

2. Посебно незадовољство, припадници мањина изражавају због уџбеника на језицима мањина, будући да они суштински представљају превод српских уџбеника, док их деведесетих годинама, одликује и презаступљеност наставним садржајима који величају српску културу и негативни стереотипи о појединим националним мањинама. Ситуација се мења 2000. године, укључивањем националних савета националних мањина и мањинских аутора и стручњака у састављање планова и програма за наставу на језицима мањина и израду уџбеника. Уџбеницима историје и познавања друштва се придодаје одређен број наставних јединица о историји и култури мањина, уџбеници из ликовне и музичке културе добијају простор за 30% националног садржаја, док уџбенике из матерњег језика и књижевности у потпуности пишу аутори из редова мањина;

3. Као посебан проблем, од деведесетих година до данас, припадници мањина наводе недовољно предузете мере државе за стручно усавршавање и образовање наставних кадрова;

4. Интеркултурално образовање се генерално не негује у образовном систему државе, са изузетком примера из седамдесетих година (учење језика друш-

твене средине) и тенденције поновног оживљавања овог предмета након 2000. године, доношењем *Закона о заштити права и слобода националних мањина*;

5. Изузев залагања појединих НВО и појединих државних органа да се у Војводини негује и очува атмосфера међусобне толеранције и поштовања различитих култура и заједница, не постоје озбиљнија државна политика у том смеру, као ни посебне мере којима би се негативне тенденције и дискриминаторне праксе спречавале и сузбијале.

Узимајући у обзир горе наведене чињенице, може се констатовати да, према постојећим критеријумима Уједињених нација и Специјалног известиоца о праву на образовање УН, државе неће моћи да у потпуности и правично испуњавају своје обавезе у вези са правом на образовање припадника националних мањина на матерњем језику, уколико у своју образовну политику, као водећи, не усвоје приступ *образовања заснованог на људским правима*, чији је основни циљ стварање мултикултуралног насупрот монокултуралног друштва, односно инклузивност, а не сегрегација по питању језика, раса, пола и других критеријума. Укореењен у културама и традицијама заједница и друштава, овај приступ не подразумева само испуњавање услова бесплатног основног школовања и приступ образовању, већ и превазилажење културних и друштвених ограничења, односно промоцију друштвене кохезије, интеграције и стабилности, поштовање мира и ненасилно решавање конфликта, са посебним освртом на најрањивије и најугроженији социјалне групе, међу којима су и неки припадници националних мањина.

На основу горе изнетих чињеница, може се констатовати да би креирање политике и стратегије образовања на језицима мањина и прихватљивог вишејезичног модела система образовања и васпитања у Војводини у будућности требало да обухвати следеће елементе: анализу досадашњих позитивних искустава у образовању припадника националних мањина у Војводини (на законском, институционалном и практичном нивоу); анализу демографских карактеристика сваке националне мањине, њен културни, историјски и политички потенцијал; специфичност сваке националне заједнице уз уважавање сваке појединачне културе и традиције; потенцијал националне мањине да активно партиципира у јавном животу и доноси одлуке у области образовања на матерњем језику; могућност интеграције мањина у друштво без опасности по губљење њиховог етничког идентитета; програмску самосталност мањина у састављању наставних планова и програма и уџбеника на матерњем језику; давање приоритета учењу матерњег језика и омогућавање његове квалитетне реализације (стручно оспособљени наставници, квалитетни уџбеници, максималан број часова, стручни надзор наставно-образовног процеса, сарадња са матичном земљом); увођење интеркултуралног приступа у наставне планове и програме ради бољег упознавања припадника већине са мањинском културом и традицијом, али и самих припадника једне националне мањине са културом и традицијом друге; организовање стручног оспособљавања наставника за извођење наставе на језицима мањина; организовање стручног надзора над школама у којима се одвија настава на језицима

мањина; примери добре праксе из окружења и света; укључивање припадника мањина у савремене међународне токове усмерене ка вођењу вишејезичне образовне политике; увођење елемената образовања заснованог на људским правима; укључивање и других националних мањина у систем образовања, посебно оних најугроженијих, као што су Роми.

Закључак

Остваривање права припадника мађарске, словачке, румунске и русинске националне мањине на образовање на матерњем језику од предшколског до високог образовања у Војводини, остварује се несметано од 1974. до 2004. године. Оно се гарантује уставом и законом, а успостављени стандарди већи су у односу на оне које прописују међународни документи о људским правима. До сужења уставних и законских решења у формалном смислу долази 90-тих година, али они не утичу на образовну структуру припадника националних мањина, нити на веће смањивање броја школа, одељења и ученика који слушају наставу на језицима мањина. Мрежа основних и средњих школа, успостављена 70-тих година, остала је очувана до данас. Недостаци у спровођењу мањинске образовне политике видљиви су ако се посматрају из угла критеријума које је успоставио Специјални извештај УН за образовање (Схема 4А), а на које указују и припадници на националних мањина. Они се тичу критеријума прихватљивости и прилагодљивости образовања на језицима мањина и уско су повезани са образовањем заснованим на људским правима. Зарад успешног вођења политике образовања мањина на матерњем језику у будућности, поред ослањања на правне анализе и статистичке податке, потребно је користити и индикаторе које је успоставио Специјални извештај за право за образовање, а којима се проблему образовања мањина на матерњем језику прилази на комплекснији и свеобухватнији начин.

Библиографија (избор најзначајнијих дела и аутора):

- Coomans, Y. (2007). *Content and Scope of the Right to Education as a Human Right and Obstacles to Its Realisation* у: Human Rights in Education, Science and Culture, Legal Developments and Challenges. Paris: UNESCO Publishing (str. 183–231).
- Картаг-Одри, А., Милинковић, Б., Симовић-Хибер, И. (1999). *Појам етничких/ националних мањина* у: Културна права. Београд: Београдски центар за људска права, стр.154–185.
- Картаг-Одри, А., Милинковић, Б., Симовић-Хибер, И. (1999). *Мањинска права у области културе* у: Културна права. Београд: Београдски центар за људска права, стр.185–222.
- Кривокапић, Б. (2000). *Положај етничких мањина у образовању, упоредна анализа*, Том 1 и 2, Београд: Службени гласник; Институт за упоредно право.

- Кривокапић, Б. (2004). *Заштита мањина у међународном правном упоредном праву, Заштита мањина: историјски развој, основна питања и заштита у оквиру УН*. Књига I. Београд: Министарство СЦГ за људска и мањинска права, Институт за упоредно право, Службени лист Србије и Црне Горе, Грађевинска књига.
- Кривокапић, Б. (2004). *Заштита мањина у међународном правном упоредном праву, Заштита мањина у регионалним оквирима и путем билатералних споразума*. Књига II. Београд: Министарство СЦГ за људска и мањинска права, Институт за упоредно право, Службени лист Србије и Црне Горе, Грађевинска књига.
- Кривокапић, Б. (2004). *Заштита мањина у међународном правном упоредном праву, Заштита мањина у националним порецима држава*. Књига III. Београд: Министарство СЦГ за људска и мањинска права, Институт за упоредно право, Службени лист Србије и Црне Горе, Грађевинска књига.
- Марков, С. (2007). Промене у образовној структури становништва Војводине. Нови Сад: Зборник Матице српске за друштвене науке, број 122, стр. 87–104.
- Пајванчић, М. (1996). *Слободе и права националних мањина, Компаративни преглед*. Београд: Отисак из публикације Положај мањина у Савезној Републици Југославији (Научни скупови Српске академије науке и уметности, књ. LXXXIV, Одељење друштвених наука, књ. 19).
- Педагошка енциклопедија* (1989). Том I и II. Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Прибиш, С. (2002). *Право на образовање на мањинским језицима у: Заштита националних мањина*, Београд: Центар за антиратну акцију, стр. 93–105.
- Прибиш, С. (2003). *Нормативно уређивање права националних мањина на школовање на свом језику од Устава 1974. године до Уставне повеље Државне заједнице Србија и Црна Гора у Саветовање о образовању на мањинским језицима у Војводини*. Нови Сад: Добротворно друштво Панонија, стр. 9–17.
- Самарџић, М. (1999). *Положај мањина у Војводини*. Београд: Центар за антиратну акцију, Друго измењено издање.
- Спешак, З. (2008). *Интеркултурално образовање – у потрази за (новим) идентитетом Војводине?* у: Европске димензије промена образовног система у Србији, Зборник радова / књига 4. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, стр. 43–61.
- Томић, П., Ромелић, Ј., Кицошев, С., Лазич, Ј. (2002). *Војводина. Научно-популарна монографија*. Нови Сад: Департман за географију, туризам и угоститељство.
- Wilson, D. (2002). *Minority Rights in Education, Lessons for the European Union from Estonia, Romania and the former Yugoslav Republic of Macedonia*. (2002): www.right-to-education.org

Wilson, D. (2005). *Education Rights u: Economic, Social and Cultural Rights: A Guide for Minorities and Indigenous Peoples*. (2005). London: Minority Rights Group International.

Aleksandra Vujić, Ph. D., Novi Sad

NATIONAL MINORITY RIGHT FOR EDUCATION IN VOJVODINA FROM 1974 TO 2004

Summary

The right for education is one of the major human rights, since the minimal level of its respect is a precondition for enjoying all other human rights. The minority right for education in its mother tongue shows particular importance among the others, because otherwise, each minority is doomed to assimilation and disappearance. Due to the high standards established several decades ago in Vojvodina, the authors investigated the changes in international and government regulations in the period from 1974 to 2004 and thus, a real possibility that they influenced minority rights for education in their mother tongue. International and government regulations were analyzed as well as minority literacy/degree of education according to nationality, age, gender and data about a number of primary, secondary schools/classes/students participating educational activities in their mother tongue. Investigated minorities were Hungarian, Slovak, Romanian and Ruthenian due to the fact that the above mentioned data was accurately recorded and thus, accessible for in depth analysis. The obtained results show that over the investigated period of time, the above mentioned minorities enjoyed the right for education in their mother tongue. Its accomplishment in practice was limited by different factors which are inevitable from the point of view of criteria imposed by Special Commissioner of UN for Education, according to the schema 4A, e.g. the lack of teachers, supervisors, quality textbooks, teaching material, insufficient affirmation of intercultural approach in teaching curriculum.

Key words: national minorities, right for education, mother tongue, illiteracy, level of education

Д-р Александра Вуич, Новый Сад

ПРАВА НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ НА ОБРАЗОВАНИЕ В ВОЕВОДИНЕ С 1974 ПО 2004 ГОД

Резюме

Право на образование является одним из важнейших прав и минимальное осуществление его является предпосылкой реализации всех других прав человека. Право национальных меньшинств на образование на родном родителеязыке имеет особое значение среди других прав, без специальных прав в просвещении любое меньшинство раньше или позже обречено на ассимиляцию и исчезновение. Учитывая высокие стандарты в течение многих десятилетий в этой области в Воеводине, автор в настоящей работе исследует в какой мере изменения международных и домашних предписаний в периоде с 1974 по 2004 год оказали влияние на осуществление прав национальных меньшинства на образование на родном языке. Сделан анализ международных и домашних предписаний, участие грамотности и степени окончания формального образования людей принадлежащих национальным меньшинствам их возраст и пол, и анализ данных о числе начальных и средних школ (классов) учеников с процессом обучения на родном языке. Предметом изучения были венгерское, словацкое, румынское и русинское меньшинства, так как только у них существовала непрерывность в реализации исследуемых данных. Результаты исследования указывают на то что в периоде с 1974 по 2004 год этим национальным меньшинствам в Воеводине не оспаривано образование на родном языке. Реализацию и использование настоящего права на практике ограничивали факторы видны со стороны критериев, которые определил Специальный докладчик ООН для образования на основании схемы 4А то есть: нехватка специалистов, кадров специального контрля, качественных учебников, нехватка учебного материала, недостаточное присутствие интеркультурального подхода в учебных планах и программах.

Опорные слова: национальные меньшинства, право на образование, родной язык, неграмотность, степень образования

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Мр Мила Бељански
Центар за социјални рад
Сомбор

UDK 316.624-057.874
UDK 159.923.5-057.874
UDK 343.8: [343.59:373
Прегледни чланак
Примљен: 10. III 2009.
BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 7-8, p. 713-734.

ПРЕДЛОГ ПРОГРАМА ПРЕВЕНЦИЈЕ У ОБЛАСТИ НАСИЉА МЕЂУ ВРШЊАЦИМА¹

Резиме

Данас је у школи, као и у целом друштву, посебно актуелно питање насиља. Насиље међу вршњацима у школи је појава о којој се у последњих неколико година на нашим просторима све гласније говори. Овај проблем данас заокупља пажњу и ангажује напоре научника и практичара многих институција широм света. Насиље којем је дете изложено може имати трајне последице по дететово ментално здравље, школски успех, односе са људима, социјализацију и адаптацију у целини. Малобројна истраживања код нас, такође, указују на повезаност изложености насиљу и агресивног и непријатељског понашања код деце као и повезаности са тешкоћама у учењу и опадањем школског постигнућа. Овим теоријским истраживањем педагошке импликације на поправљање микро климе у одређеној школи могле би бити видљиве. У раду се даје осврт на овај проблем из теоријског угла и врши се конципирање модела превентивног програма у овој области при чему се очекује да ће он постати матрица за израду будућих програма.

Кључне речи: програм превенције, насиље, насилник, жртва, вршњаци, школа.

¹ Рад је проширени експозе одбране магистарског рада: „Модел превентивног рада педагога у области насиља међу вршњацима“, одбрањеног 10. 11. 2008. на Катедри за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, пред комисијом: др Светлана Костовић – ментор, др Оливера Кнежевић-Флорић и др Светлана Шпановић.

Увод

Поставља се питање „Да ли је данас више насиља или се о томе само више говори и пише“. Да ли је и пре било насиља али се о томе мало знало или насиља заиста није било. Данас је у школи, као и у целом друштву, посебно актуелно питање насиља, али се стиче утисак да феномен насиља, последице које оно оставља још увек није озбиљно схваћен и истражен. Са друге стране, све чешћи новински наслови и резултати малобројних истраживања опомињу нас да је реч о појави која добија размере пандемије.

Сматра се да школа својим васпитним деловањем може, најбоље, организовано и превентивно да делује на ученике. Школско окружење је поред породичног, један од најутицајнијих елемената развоја деце, па самим тим и агресивног понашања деце.

Деца не могу добро да уче ако су забринута за своју безбедност. Узнеми- реним младим људима, како насилницима тако и жртвама, потребна је подршка средине да би могли да уче и да се развијају, те да превазиђу проблем. Насиље којем је дете изложено може имати трајне последице по дететово ментално здравље, школски успех, односе са људима, социјализацију и адаптацију у целини. Последице доживљеног насиља у школи су: анксиозност, депресија, ниско самопоштовање, бес, агресија.

Шта подразумевамо под насилништвом

Када говоримо о насиљу у првом реду је важно одредити сам појам вршњачког насиља. Вршњачко насиље у школи подразумева појам „нападања“ (норвешки *mobbing*) или „насилништва“ (енг. *bullying*) где једна особа злоставља другу. Насилништво или виктимизација одређена је на следећи начин: „Ученик је злостављан или виктимизиран када су она или он континуирано и трајно изложени негативним поступцима од стране једног или више ученика.“ (Olweus, 1998)

Насиље је негативан утицај на основне људске потребе (или живот) који се може избећи и који ограничава потенцијалну могућност задовољења тих потреба, такође, обавезно подразумева несразмерност снага. Појам насилништва се не употребљава у случају када се два ученика приближно једнаке снаге (физичке и душевне) туку и препиру.

Постоји разлика између директног насилништва – са отвореним нападима на жртву (као што је ударање, малтретирање или застрашивање, подсмеваше, ругање) и – индиректног насилништва (као што је ширење гласина – оговарање или охрабривање осталих ученика да одбаце или изолују некога) у облику друштвене изолације и намерног искључивања из групе.

Обележја типичне жртве

Типичне су жртве плашљивије и несигурније него остали ученици. Често су опрезне, осетљиве и тихе. Када их остали ученици нападају реагују плачањем и одступањем. Недостаје им самопоштовање и имају негативан став према себи и свом положају. Неретко ретко мисле да су промашени, осећају се глупим, посрамљеним и непривлачним. Жртве су у школи усамљене и напуштене. Нису насилни у свом понашању и не задиркују друге, те се насилништво не може протумачити као последица чињенице да жртве саме изазивају своје вршњаке. На неки начин шаљу поруку другима да су безвредни појединци, да се неће супротставити буду ли нападнути или увређени – они су „лаке“ мете. Овакав тип жртве може се описати као *пасивна или подложна жртва*. Постоји и други тип жртве у коју се убраја мањи број деце. То је *провокативна жртва* – којима је својствен спој плашљивих и истовремено агресивних образаца реакција. Ти ученици често имају проблем са концентрацијом, те се понашају тако да могу изазвати напетост и раздраженост око себе. Неки међу њима су хиперактивни, те њихово понашање изазива многе ученике у разреду, узрокујући тако негативне реакције великог дела или читавог разреда. У будућности, на основу резултата истраживања, жртве из прве групе, прошле су много горе од својих вршњака који нису били злостављани, били су склонији потиштености и имали су мање самопоуздања. (Olweus 1998)

Крњајић (2004) даје преглед појединих истраживања на ову тему, као и резултате до којих су та истраживања довела. Посматране су жртве у школи, праћена је њихова реакција и покушало се предвидети њихово понашање након неколико година трпљења насиља. Дошло се до података да су одбачени дечаци, дечаци жртве, у поређењу са осталом децом изложени вишем нивоу стреса у породици и неадекватним поступцима дисциплиновања (недоследност, неправедност, пристрасност), да имају лошије школско постигнуће и чешће испољавају антисоцијално понашање, било да се ради о повученом понашању или претерано нападачком понашању. Подаци о повученој и социјално некомпетентној деци, која се тешко уклапају у друштво вршњака, показују да су ова деца презаштићена и претерано контролисана од стране родитеља, док су родитељи агресивне и непопуларне деце хладни, агресивни или превише попустљиви родитељи или су родитељи који су недоследни у својим ставовима. Неповољни односи са родитељима не морају увек да доведу до проблема са вршњацима. Вршњаци могу имати и компензаторну, односно заштитну, функцију уколико деца која одрасту у неповољним породичним приликама у друштву вршњака остваре потребу за припадањем, сигурношћу и прихваћеношћу.

Поставља се питање како препознати жртву у пракси. Деца или млади које њихови вршњаци злостављају могу испољити један или више следећих знакова.

А. У ШКОЛИ

Примарни знаци

- ❖ Друга их деца задиркују, грде их, ругају им се, омаловажавају их, исмејавају, застрашују, понижавају, прете им, заповедају, тлаче их, потчињавају.
- ❖ Смеју се на њихов рачун.
- ❖ Гурају их, гађају, ударају рукама и ногама.
- ❖ Увучени су у свађе или сукобе у којима су беспомоћни и из којих настоје изаћи.
- ❖ Узимају им, оштећују или разбацују књиге, новац или другу својину.
- ❖ Имају покидану одећу, модрице, озледе, посекотине или огреботине које се не могу природно објаснити.

Секундарни знаци

- ❖ Често су искључени из групе вршњака за време одмора, чини се да немају ниједног доброг пријатеља у разреду.
- ❖ Бирају их међу последњима за тимске спортске игре.
- ❖ Настоје да остану близу наставника или других одраслих особа током одмора.
- ❖ Тешко говоре отворено у разреду, одају утисак несигурне и бојажљиве особе.
- ❖ Чине се утучени, несретни, потиштени, плачљиви.
- ❖ Њихов школски успех изненада или постепено слаби.

КОД КУЋЕ

Примарни знаци

- ❖ Долазе кући из школе у покиданој или неуредној одећи, са оштећеним књигама или школском торбом.
- ❖ Имају модрице, озледе, посекотине и огреботине које се не могу природно објаснити.

Секундарни знаци

- ❖ Не доводе другове из разреда или друге вршњаке кући после школе, ретко када иду код другова кући или на игралишта у слободно време.
- ❖ Немају доброг пријатеља са којим би провели време после школе.
- ❖ Ретко их позивају на рођенданске и друге забаве, нити су сами вољни организовати забаву (јер мисле да нико не жели доћи).
- ❖ Безвољно или са страхом одлазе у школу, слабог су апетита, имају честе главобоље или их боли стомак.
- ❖ Бирају „нелогичан“ пут до школе.

- ❖ Имају немиран сан са лошим сновима.
- ❖ Губе занимање за учење и све што се тиче школе, добијају лоше оцене.
- ❖ Изгледају несрећни, тужни, потиштени или исказују неочекиване промене расположења, раздражљивост и нагле изливе беса.
- ❖ Траже или краду породични новац (како би намирили насилнике) (Olweus 1998).

Обележја типичног насилника

Особина која издваја типичног насилника јесте његова агресивност према вршњацима. Насилници су, међутим, често агресивни и према одраслима – наставницима и родитељима. Имају позитивнији став према насиљу и коришћењу насилних средстава него њихови вршњаци. Често им је својствена наглост и снажна потреба да владају другима. Имају мало емпатије и сажаљења према жртви. Насилници имају, не тако ретко, позитивно мишљење о себи.

Ваља обратити пажњу на мотиве због којих насилници постају то што јесу. Први је да насилници имају снажну потребу за моћи и влашћу, да уживају да потчине друге. Друго, имајући у виду породичне услове у којима су многи одрасли, природно је претпоставити да су развили одређено непријатељство према околини. Уз то је очигледно да се агресивно понашање у многим ситуацијама награђује у облику уживања угледа. Може се приметити да су насилници уопштено, физички агресивни, са насилним ставом, „врелог“ темперамента, брзо се наљуте, импулсивни су, са ниском толеранцијом на неуспех. Имају јаку потребу да доминирају другима, углавном имају ниску емпатију за своје жртве. Мушки насилници су физички јачи и већи него њихови противници. (www.safeyouth.org). Истраживање које су спровели Olweus и сарадници, указује на прилично слабу повезаност физичке снаге и агресије; тако да је значајан број снажних деака неагресиван. Ипак оно што обележава насилника (деака) је спој агресивног обрасца реакција и физичке снаге. На основу тога може се закључити да је жртва комбинација страшљивог обрасца реакција и физичке слабости.

На основу истраживања (Olweus, 1998. и Крњајић 2002) уочено је да је насилницима у школи својствено да:

- Задиркују на непријатан начин, подругују се, застрашују, прете, грде, ругају се, исмејавају, заповедају, гурају, гађају, ударају и оштећују својину других ученика.
- Испољавају понашање које је најчешће усмерено према одабраним појединцима који су слабији и релативно беспомоћни ученици. Уз то, многи насилници подстичу неке од својих пријатеља да раде за њих „прљав посао“, док они сами остају у „сенци“.
- Често су физички снажнији од својих вршњака, могу бити истог узраста или нешто старији од својих жртава; физички су успешни у играма, спортовима и борбама.

- Имају снажну потребу за превлашћу и подчињавањем других ученика, желе да се потврде снагом и претњама и на тај начин да спроведу своју вољу, воле да се хвалишу стварном или замишљеном надмоћи над осталим ученицима.
- Нагле су ђуди, раздражљиви, импулсивни и тешко подносе неуспех, отежано се прилагођавају правилима.
- Углавном су пркосни, дрски, агресивни према одраслима.
- Сматрају их тврдокорнима и окрутнима, без емпатије.
- Имају високо мишљење о себи и натпросечно самопоштовање.
- Често у њиховом понашању постоје и елементи других облика антисоцијалног понашања (крађа, вандализам, опијање).
- Њихов школски успех у основној школи може бити и испод и изнад просека, док је у већини случајева у средњој школи забележено добијање нижих оцена и развијање негативног става према школи.

Већа је вероватноћа да насилници буду дечаки него девојчице, али запажено је да је насиље које девојчице спроводе теже открити, јер се оне користе мање уочљивим и „подмуклијим“ средствима злостављања, попут клеветања, оговарања и манипулисања пријатељским односима у разреду (нпр. отимањем девојчици најбоље пријатељице).

Поставља се питање: какво васпитање или други услови током детињства доводе до развоја агресивног обрасца понашања? Откривена су четири важна чиниоца:

1. Темељни емотивни однос родитеља, пре свега недостатак тоpline и пажње, недвосмислено увећава опасност од касније дечакове насилности и непријатељства према другима.
2. Други важан чинилац је попустљивост према детету и допуштање насилничког понашања у детињству. Ако не постоји јасна граница у понашању, велике су шансе да дете у школи почне да злоставља друге ученике. То се може рећи и овако „да премало љубави и превише слободе у детињству доводе до агресивног обрасца реаговања.“
3. Примена васпитне методе „потврђивања снага“ од стране родитеља, као што је физичко кажњавање и насилних емотивних излива. То потврђује схватање да „сила рађа силу“.
4. И последњи, али не тако безначајан фактор, је темперамент детета. Дете активног и „усијаног“ темперамента пре ће постати младић насилник него дете блажег темперамента. (www.safeyouth.org)

Мере за превенцију насиља у школи

Активности које се користе за превенцију насиља могу се сврстати у две групе. Прву чине превентивни програми који могу да трају од један сат на дуже, а чији је основни циљ да ученици стекну знања, вештине, вредности, које спречавају проблематично понашање. Друга врста су активности усмерене на школу

у целини: обезбеђивање информација о опасности од насиља – помоћу постера, брошура, videa, предавања; реорганизација распореда часова, формирање малих разреда, тимова; премештање деце са проблемима у другу школу.

Сви програми против насиља у школи, који постоје или који су у повоју, могу имати различите облике, али сви морају садржати следећих седам корака:

1. Процењивање школских потреба и циљева
Ово је почетна фаза увођења превентивног програма, и она не обезбеђује само информације о томе када, како и између кога постоји насиље у одређеној школи, већ и доводи до закључка које су потребе наставника, ученика и родитеља.
2. Развијање ненасилне политике
Оваква политика треба да обезбеди јасну дефиницију насилништва и начин на који ће школа одговорити и реаговати на насилничко понашање.
3. Обезбеђивање семинара за учитеље, наставнике и остале запослене у школи
Овакав тренинг би подразумевао дефинисање проблема, индикатора који доводе до агресивног и насилничког понашања, карактеристике насилника и жртве и јасну стратегију коју је заузела школа у спречавању насилничког понашања.
4. Укључивање родитеља
Ако је могуће потребно је укључити родитеље и у поступак планирања и имплементације. Потребно је, такође, поделити закључке са њима и питати их за мишљење и предлоге.
5. Идентификовати ресурсе за насилнике, жртве и родитеље
Из разлога што многа деца која су насилници или жртве углавном трпе насиље и код куће, потребно је развити стратегију укључивања целе породице и тиме искористити све постојеће ресурсе.
6. Обезбедити повећан надзор на местима где постоји могућност да се насилништво појави
Таква места треба идентификовати и обезбедити надзор одраслих. То су игралишта, аутобуска стајалишта, ходници и школски тоалети као места где постоји већа вероватноћа за насилника да се изолира и нападне своју жртву.
7. Укључивање анти-насилничких активности у програм
То су практичне активности у које су укључени сви ученици, у учионици, где се заједно са ученицима дискутује како насиље делује на ученике, шта жртва може да учини, шта сведоци могу да ураде и представљају се казне које следе за насилничко понашање. На тај начин се ученицима јасно ставља до знања који је став школе и постаје јасно свима да је смањена толеранција на насиље. (www.nwrel.org)

Проблем школског, вршњачког насиља се, у земљама у којима се систематским методама прилази овом проблему, сматра националним проблемом и решава се различитим акцијама и заједничким учешћем свих сектора – образовања,

здравства, правосуђа. Спроводе се велике кампање против насиља са циљем да јавност постане свесна ове појаве.

* * * *

Насилничко понашање ученика у школи има вишеструко негативне последице. Код ученика производи већу забринутост за властиту безбедност него за учење и онемогућава их у концентрисаном обављању школских задатака. Учестали насилни акти представљају директан ударац квалитету образовних напора и заједничког рада ученика и наставника. Излаз не треба тражити у игнорисању и минимизирању насилничког понашања ученика и његових последица по друштво. У овом случају одговорност носе школа, родитељи и друштво у целини, јер су деца производ друштвене климе и културе коју смо ми, одрасли, креирали.

Једна генерална опсервација указује на чињеницу да су деца у свим културама и друштвима склона испољавању извесних форми агресивног понашања. Свако друштво се бави проблемом агресивног понашања с обзиром на сопствени вредносни систем и процес социјализације. У више наврата се потврдило да се овај проблем не може решавати искључиво куративно, јер затвори не смањују криминал. С друге стране, примењени програми интервенција у редуковању и модификацији агресивног понашања у више земаља показали су се ефикасни. Не само да је смањено насиље у школама, већ је дошло и до побољшања школског успеха, здравије „климе“ у школи и у међуљудским односима. Најуспешнији приступ у превенцији вршњачког насиља је онај који обухвата све људе у школи, програм који ставља нагласак на сарадњу са родитељима, који почиње рано и прожима целокупни васпитно-образовни програм. Такав програм не толерише насиље, јасно се насилнику ставља до знања да његово понашање нико у школи не одобрава, док се позитивно понашање награђује и подстиче.

Постојећи програми за превенцију насиља у школи

Насиље којем је дете изложено у школи може имати веома велике последице на његов даљи раст и развој. Последице доживљеног насиља у школи могу бити депресија, анксиозност, ниско самоуважавање, бес, агресија о чему смо говорили на претходним страницама овога рада. Поставља се питање да ли можемо нешто учинити? Да ли програми који постоје могу нешто урадити да насиље у школи буде мање изражено или да нестане? Програми који су били доступни у литератури, а које ћемо само укратко навести, упућују на закључак да има наде. . .

1. Један од првих програма који је настао на тему превенције насилништва је програм норвешког аутора Дана Олвеја (Olweus, 1998) као део националне кампање у Норвешкој против силеџијства у школама, изазвана самоубиствима троје деце коју су у школи вршњаци злостављали. Програм интервенције укључује наставнике, ученике, родитеље и остало особље које делује у школи. Циљ про-

грама је стварање топле и позитивне школске атмосфере, као и увођење јасних правила против неприхватљивог облика понашања које угрожава остале вршњаке. Један од циљева је и постизање бољих односа међу вршњацима у школи и стварање услова који ће омогућити и жртвама и насилницима да се боље сналазе и осећају у школи и изван ње. Да би се тако нешто постигло битно је увести јасна правила казне и награде да би се силедијама стало на пут. Насилник мора знати каква казна следи, да би се смањила могућност да се такво понашање понови. Уз то укључени су сви актери у школској средини што насилнику шаље поруку да „Не прихватамо насилништво у нашој школи и побринућемо се да оно престане.“ Теоријску основу овог програма чине развојни модели агресивног понашања и теорија модификације понашања. При изради овог програма пошло се од премисе да је агресивно понашање мотивисано добијањем социјалне подршке од стране вршњака, те када ученици учествују у тим акцијама (било као насилник или жртва), сами вршњаци поткрепљују агресивно понашање.

Анализа података до којих се дошло у спровођењу овог програма казује нам да је агресивно понашање ученика значајно смањено (преко 50%). Позитивне промене, до којих је дошло под утицајем примењеног програма, одржале су се и двадесет месеци након примене. У третираним групама ученика дошло је до повећања позитивних социјалних односа, смањења вандализма, крађа, бежања из школе. Уочило се, такође, смањење појаве нових жртава као и веће задовољство ученика школским животом. Овакав програм није донео промене у односу на проблем насилник-жртва на путу у школу и из школе. (Olweus, 1998)

Овај програм се заснива на ауторитативној интеракцији одрастао-дете која сем родитеља, укључује и остале особе из школског миљеа. Програм се примењује на три нивоа:

- 1) *Мере на нивоу школе* – примену анонимног упитника да би се проценила природа и учесталост насиља у школи; школски састанак на тему насилништва у школи где ће се израдити општи и дугорочни план деловања за поједину школу; надзор наставника током одмора (где наставник мора бити спреман да се умеша у тренутку злостављања, јер ако се суздржава од уплитања, такво понашање подразумева тихо пристајање на насилништво); СОС телефон (злостављаном ученику је често лакше да никоме не говори о стању у којем се налази, због страха од освете, ако би одрасли нешто учинили, те је анонимно причање о проблему у циљу охрабтивања, подршке и слушања за злостављане ученике значајно); састанак одбора наставника и родитеља; образовање наставничке групе за развој друштвеног окружења у школи (која би окупила наставнике који желе да раде на расправљању о различитим проблемима, размењују искуства и стварају јединствену стратегију против насиља) и др.
- 2) *Мере на нивоу разреда* – разредна правила у односу на злостављање (које ће ученици заједно са наставником донети и треба да их се придржавају и ученици и наставници, треба да су изражена афирмативно, на пример покушаћемо помоћи злостављаним ученицима и слично може се распра-

вљати и о пасивном учествовању у насиљу које је саучесништво); редовни разредни састанци (барем једном недељно где ће се процењивати стање у разреду); играње улога; читање литературе; кооперативно учење (рад у групама на заједничком задатку, где наставник може ученика који је злостављан ставити са ученицима који ће позитивно деловати на њега и који ће га прихватити); заједничке позитивне делатности (бављење делатношћу као забавом и разонодом – камповање, излети, плесови, где ће и изоловани ученик имати свој задатак); разредни састанак наставник – родитељ - ученик (где се неће расправљати о појединачном ученику већ ће сви актери изнети своје мишљење о проблему и начину решавања, јер се ставља нагласак на сарадњу породице и школе).

- 3) *Мере на индивидуалном нивоу* – озбиљан разговор са насилником; разговор са жртвом (где наставник треба да обезбеди делотворну заштиту од одмазде); разговори са родитељима (циљ је исцрпна расправа о ситуацији и израда плана за решење проблема, као и други састанци да би се утврдило да ли се договорено поштује, после појединачног разговора треба суочити родитеље насилника и жртве где би се развио позитиван однос); помоћ „неутралних“ ученика; помоћ и подршка родитељима; разговорне групе родитеља злостављаних и злостављајућих ученика; промена разреда или школе.

Првенствени циљ је да ученици – насилници усвоје процедуру „обештећења“ што значи да се између насилних ученика и наставника саставља уговор који предвиђа да ученик поправи своје понашање и уколико то не учини, следи казна (углавном је то нешто што мора да учини за жртву или разред). Ученици-жртве добијају поруку да нису сами и даје им се подршка у јачању самопоуздања. И родитељи су у томе активни. Могу децу која су изолована звати у своју кућу, на излете и забаве где ће се та деца дружити са вршњацима.

2. Позитивни резултати норвешког програма подстакли су и неке друге истраживаче да провере постојеће или израде нове програме. Фламандски програм интервенције (Stevens, De Bourdeaudhuij, Van Oost) развијен је на принципима норвешког програма редукције и модификације агресивног понашања. Састоји се из три дела: 1. Односи се на наставнике и ваннаставно особље – који треба да пропагирају антиагресивну политику, да посвећују посебну пажњу вежбању комуникационих вештина за рад са агресивном децом и да обезбеђују емоционалну подршку жртвама агресивног понашања; 2. Дефинисан је план и програм активности за вршњачку групу и родитеље – која укључује дефинисање правила, стратегију решавања проблема и вежбање социјалних и когнитивних вештина; 3. Односи се на ученике директно укључене у агресивну интеракцију – заснива се на теорији социјалног учења и има за циљ модификацију понашања ученика-агресора. (С. Крњајић, 2002)

На основу литературе која нам је доступна, а нарочито на основу студије С. Гашић – Павишић која је настала 2004, а бави се мерама и програмима за превенцију насиља у школи, можемо дати преглед релевантних и најчешће примењива-

них програма у свету. Циљ овог рада није детаљно приказивање ових програма него упознавање са основним циљевима и смерницама ових програма.

3. Учините вашу школу отпорном на насиље – програм који је настао у Денверу – Колорадо на основу искуства Олвејевог програма. Као и код норвешког програма активности које се користе у превенцији вршњачког насиља у школи су сличне, али је нагласак на уклањању моћи насилника, а не на његовом кажњавању.

4. Голдштајнов програм – Учење замене агресије – првобитно је био намењен хронично агресивним адолесцентима и деци, односно малолетним деликвентима. Голдштајн припада оној струји аутора који сматрају да је агресија научена (посматрањем других, непосредним искуством, учење по моделу) и да веома мало наслеђе одређује негативно понашање младих. Програм обухвата: а) обуку у учењу вештина (кроз – моделовање, игру улога, фидбек о постигнућу, учење генерализације); б) обуку у контроли беса (кроз – идентификовање изазивача беса, знакова беса, смањивања беса, коришћења самоевалуације); ц) морално васпитање (појачавање осећања праведности, правде, поштења, бављење потребама и правима других кроз групне разговоре) (С. Гашић-Павишић, 2004).

5. Голдштајн је 1997. године развио још један програм – Просоцијални програм за агресивне младе – где се истиче учење позитивног понашања насупрот агресији. Основна премиса је да кажњавање не може да научи децу како да се понашају на другачији, позитиван начин. (С. Гашић-Павишић, 2004)

6. Фланеријев програм – Градитељи мира – је један од америчких програма који подржава Одељење за образовање САД и Одељење за правосудје САД због тога јер снижава ниво проблема насилник-жртва у школи. Овај програм је свакодневно кроз курикулум укључен у рад школе. Такве активности могу да се примене у току дана у било ком разреду, код било ког наставника. Сва деца и особље у школи уче пет простих правила изречених обичним језиком а) похвалимо људе б) избегавајмо осуђивање ц) тражимо савет од паметних људи и пријатеља д) обратимо пажњу на штету коју смо учинили и поправимо је и е) исправимо грешке. (С. Гашић-Павишић, 2004)

7. Програм превенције насиља за адолесценте, настао у Бостону, приказује гнев као нормалну, потенцијално конструктивну емоцију. Ученици користе дискусију, увежбавају избегавање туче, користе игру улога, а све у циљу показивања и поткрепљивања превентивног позитивног понашања. (С. Гашић-Павишић, 2004)

8. Игра доброг понашања (Good Behavior Game – GBG) користи технику модификације понашања у разреду кроз кооперативно учење, где наставник награђује тим, прво опипљивим поткрепљивачима, а онда постепено иде ка мање опипљивим наградама. Ученици једног одељења су груписани у тимове и такмиче се за награде, привилегије и посебне активности. На табли у учионици, значи на видном месту, окачени су бројеви поена који је један тим освојио. Ако ниједан члан тима не покаже нежељено понашање у току обуке која је у виду игре, учитељ награђује тим. Овај програм је намењен ученицима првог и другог разреда. Највише може постојати три тима у оквиру једног разреда и наставник односно

учитељ треба да води рачуна да у сваком тиму постоји подједнак број изоловане, одбачене и биране деце. Препоручено је да представник тима буде најповученије односно најстидљивије дете, али да ученик не зна разлог зашто је изабран. Такође, наставник са ученицима треба да дефинише који су то облици нежељеног понашања који ће се бодовати. (www.excelgov.org) Ова техника поткрепљивања се користи и у следећем програму:

9. Повезивање интереса породице и наставника – је програм који се састоји од обуке родитеља, систематске комуникације између родитеља и наставника. Овај програм траје десет недеља и деца која су била најагресивнија, имала су највише користи од овог програма. (детаљније на www.childtrends.org)

10. Процена ученикове претње – је специфичан програм који се бави процењивањем колико је вероватно да ће особа која прети извршити насиље. Полази се од претпоставке да је насиље резултат процеса који се може открити, јер се нагласак ставља на учење о понашању ученика при претњама. Узимају се, такође, у обзир и ученикове породичне прилике, доживљени стресови, ситуација која је довела до претње и сл. Битно је и да ли ученик има намеру и средстава да претњу изврши, као и да ли се такви закључци, које доноси школска управа, заснивају на објективним чињеницама. Процена ризика се врши кроз пет фаза: 1. идентификовање знакова – елементи прошлог или садашњег понашања који указују на поље опреза; 2. тумачање знакова – закључити о намерама или могућим ефектима садашњег понашања; 3. придавање важности тумачењу; 4. доношење закључака – дискутовање о мишљењима у вези са проблематичним понашањем које је идентификовано; 5. Одређивање потреба и способности за напредак. (С. Гашић-Павишић, 2004)

12. Програм Савета Европе – Деца и насиље – настао је 2004. године са циљем да у трогодишњем трајању освести штетност насиља међу децом. Полази од премисе да су деца жртве различитих облика насиља и злоупотребе. Један сегмент овог програма против насиља је и насиље које деца трпе у школи. Програм је усмерен на све категорије деце (избеглице, социјално угрожене, децу у институцијама, децу у породицама). Овај програм спроводе националне, владине и невладине организације, кроз различите активности, које зависе од потреба, угрожености, узраста деце и др. (www.coe.int)

Предлог програма превенције насиља међу вршњацима

Све чешће теме разговора, семинара, ТВ емисија итд. посвећене су проблемима васпитања младих, од којих су превенција болести зависности и малолетничка деликвенција у жижи интересовања. Један од великих проблема који се у последњих неколико година постепено јавља јесте однос који неки млади људи имају према својим вршњацима, а који се не може назвати пријатељски. Ова појава је у последње време узела све више маха, тренутно постоје тамне бројке и претпоставке о могућим размерама ове појаве. Сматра се да школа својим васпитним деловањем може најбоље организовано и превентивно да делује на ученике. Међутим,

само свеобухватним и јединственим програмом рада у коме ће свака институција (и школа, породица, медицинске установе, Министарство просвете, Министарство унутрашњих послова, Центар за социјални рад, медији, издавачке куће, универзитети) наћи своје место и реализовати задатке, могу се постићи најефикаснији резултати. У нашем раду занимају нас делови програма који се односе на рад школе јер нам је важно да утврдимо који су задаци педагога и других стручних сарадника, као и који су задаци наставника, односно одељенских старешина.

Није довољно само зауставити насиље које се већ одвија, наш задатак је да спречимо ученике који још увек нису постали жртве, односно насилници, да крену тим путем. Ако проблем насилништва не постоји у неким школама и учионицама, превентивним програмима се може повећати вероватноћа да се такав проблем никада не јави.

Проблеми са насилништвом почињу у предшколском узрасту, достижу врхунац у вишим разредима основне школе и смањују се током средње школе. Насилничко понашање код деце у нижим разредима основне школе указује на то да ће таква деца у старијим разредима основне школе бити још насилнија. Зато је важно да превентивни програм који се спроводи обухвата ученике четвртог и петог разреда основне школе. Неке активности као што су стварање пријатне учионице и активности које се у оквиру те области спроводе могу послужити и учитељима у нижим разредима. Оне омогућавају постављање правила која су и ученицима нижих разреда важна, пружају пример прихватања примерног понашања, стварају могућност да ученици науче да прихватају друге, њихове разлике и да стварају пријатељства.

Зато је важно нагласити да је овај програм **намењен ученицима четвртог и петог разреда основне школе.**

Овај програм је замишљен да представља предлог превентивног програма заштите ученика од насиља у школи. Поједини његови делови представљају интервентне активности рада са жртвама или насилницима. Такво нешто је из разлога што и те активности представљају превенцију да не дође до „ширења“ насиља.

Циљеви овог програма су:

1. Дефинисање понашања које се може третирати као насиље међу вршњацима.
2. Савлађивање позитивног начина мишљења, обраћања ученицима и међусобног опхођења.
3. Примерено и ефикасно решавање конфликта.
4. Развијање способности да се заштите и да се осећају снажније, поузданије и боље.
5. Промена насилничког понашања и промена атмосфере у школи као пријатнијег места и за ученике и за наставнике.
6. Формирање тима у школи који ће радити на смањењу количине насиља.
7. Саветодавни рад са ученицима са циљем ублажавања последица насиља.

PREDLOG PROGRAMA PREVENCIJE NASILJA MEĐU VRŠNJACIMA

OBLAST	SADRŽAJ RADA	NAČIN I OBLIK RADA	VREME REALIZACIJE	CILJ	NOSIOCI RADA
„Moja učionica, učionica bez nasilništva“, stvaranje učionice kao prijatnog mesta za učenje i druženje	1. Razgovor o nasilništvu 2. Razgovor o ličnom iskustvu, kroz priče o nasilništvu 3. Imenovanje svih oblika nasilničkog ponašanja 4. Izrada panoa o netoleranciji na nasilje 5. Školska sportska takmičenja posvećena bezbednom i sigurnom školskom okruženju (stoni tenis, šah, fudbal, košarka, odbojka, rukomet, atletika – kros, „Reci ne nasilju,“)	Prema programu - nastava srpskog jezika, likovne kulture, ČOS-a predavanje radionice razgovori Takmičenje u sportskim aktivnostima	Septembar, oktobar	✓ Da učenici nauče da pozitivno razmišljaju o sebi i drugima ✓ Da uoče sličnosti među učenicima ✓ Da nauče da poštuju razlike ✓ Da rade zajedno ✓ Da primereno i efikasno rešavaju konflikte ✓ Da razvijaju empatiju ✓ Učestvovanje u postavljanju pravila ponašanja i poštovanje tih pravila	Odeljenske starešine, predmetni nastavnici uz pomoć pri realizaciji stručnih saradnika (pedagoga)
	TEME ZA ČOS: 1. Saveti za prijateljstvo 2. Sociometrija – razgovor o rezultatima i mogućnostima da svi učenici budu prihvaćeni zato što... (nabrajanje pozitivnih osobina svakog učenika) 3. Utvrđivanje pravila ponašanja za svako odeljenje 4. Razvijanje empatije	Predavanje, izleti, postavljanje u test situacije (šta bi učinili da...), role play			

Kontrola besa	TEME ZA ČOS: 1. Emocije 2. Kontrola besa 3. Besometer	Brojne radioničarske igre koje opisuju i bliže objašnjavaju osećanja Radionice Brojne tehnike disanja, kontrole i preusmeravanja besa	Novembar, decembar	➤ Razvoj empatije i saosećanja, uočavanje da i drugi imaju osećanja, želje i potrebe. ➤ Ophođenje jednih prema drugima sa ljubaznošću i poštovanjem. ➤ Delotvorni odgovori na nasilništvo. ➤ Smanjenje broja nasilničkog reagovanja, jer su učenici naučili kako da kontrolišu bes.	Stručni saradnici (psiholog i pedagog)
Nenasilno rešavanje sukoba	1. Nenasilna komunikacija (JA-govor, aktivno slušanje) 2. Razumevanje konflikta 3. Predrasude 4. Kreativna razrada konflikta 5. Medijacija – posredovanje u sukobima	Radionice Predavanja Vežbanja – role play Brainstorming Uvodne igre	Februar, mart	❖ Upoznavanje sa tehnikama nenasilne komunikacije i razvoj veština. ❖ Učenje strukture Ja govora i vežbanje primene. ❖ Analiza konflikata i razumevanje faktora koji utiču na razradu konflikata. ❖ Uočavanje važnosti predrasuda u formiranju mišljenja. ❖ Upoznavanje i isprobavanje posredovanja.	Stručni saradnici (pedagozi)

Rad sa žrtvom u okviru nasilja među vršnjacima	1. Dobijanje informacije od roditelja (i dobijanje dozvole) 2. Razgovor sa drugim nastavnicima i osobljem 3. Razgovor sa žrtvom (aktivno slušanje) 4. Osnivanje „Kluba“ za žrtve nasilja, gde bi međusobno komunicirali i na taj način osnaživali se međusobno (dobrovoljno) 5. Kako izbeći nasilništvo- praktični saveti i vežbanje 6. Razvijanje samopoštovanja kod žrtava	Individualni rad Pisani radovi Seminari Razgovori Uključivanje u poseban program kroz grupni rad koji bi se sastojao od nekoliko radionica kao: Pojačivači samopouzdanja, Kovčeg sa blagom, Pozitivne osobine za dobro raspoloženje, Prijateljstvo, Afirmativni govor o sebi i dr.	Cela školska godina – po potrebi	• Učenici će naučiti da brane sebe i druge. • Biće sposobni da razlikuju prijavljivanje od „tužakanja“. • Osećaće se snažnije, pouzdanije i bolje. • Moći će da se odupru nasilništvu.	Odeljenski starešina, stručni saradnici (pedagog, psiholog)
--	---	---	---	---	--

Rad sa nasilnikom u okviru nasilja među vršnjacima	1. Traženje informacija od roditelja, kao i njihovo uključivanje u rešavanje problema. 2. Određivanje odgovarajuće kaznene mere. 3. Izvinjenje i nadoknađivanje štete. 4. Promena načina razmišljanja. 5. Savetovanje nasilnih učenika. 6. Obezbeđivanje mesta na koje učenici-nasilnici mogu da odu da bi se smirili i razmislili.	Razgovor	Cela školska godina – po potrebi	✓ Imaće mogućnost da promene način razmišljanja. ✓ Uočavanje značaja preuzimanja odgovornosti za svoje postupke. ✓ Savlađivanje besa. ✓ Da shvate da ne moraju da budu loši da bi se osećali moćno. ✓ Prestanak nasilništva.	Odeljenski starišina, stručni saradnici (pedagog, psiholog)
Rad sa roditeljima	TEME ZA RODITELJSKE SASTANKE: 1. Razgovor o učenicima-bolje upoznavanje svakog učenika 2. Kako zaštititi decu od nasilništva? - praktični predlozi 3. Kako pomoći deci koja imaju problem u ponašanju 4. Pedagoško obrazovanje roditelja – edukacija 5. Redovni kontakti sa nastavnicima	Roditeljski sastanci Individualni razgovori Predavanja Predavanje, seminari	Cela školska godina – po potrebi	○ Da roditelji nauče koji su to oblici ponašanja koji upućuju na to da im je dete žrtva u školi. ○ Da nauče kako da prepoznaju nasilnika. ○ Da budu spremni da preuzmu deo svoje odgovornosti i mogućnosti reagovanja.	Odeljenske starišine uz pomoć stručnih saradnika (pedagoga i psihologa) Po potrebi uključivanje i drugih stručnih radnika koji će držati predavanja na teme koje interesuju roditelje (lekari, defektolozi odnosno spec. pedagozi i dr)

Rad sa nastavnicima	1. Upoznavanje socijalne problematike nasilništva u školi 2. Obeležja tipične žrtve – obuka 3. Obeležja tipičnog nasilnika 4. Vođenje razgovora sa žrtvama 5. Vođenje razgovora sa nasilnicima 6. Dosledno sprovođenje kaznenih mera 7. Praktični predlozi kako zaista pomoći učenicima da ne koriste nasilje kao način komunikacije 8. Redovni kontakti sa roditeljima žrtava i nasilnika i svedoka	Nastavničko veće, Seminari Predavanje Obuka Časovi ČOS-a	Cela školska godina – po potrebi	▪ Prepoznavanje žrtve ili potencijalne žrtve ▪ Podsticanje učenika da prijave nasilje ▪ Brzo i efikasno reagovanje na nasilništvo – netolerancija na isto ▪ Pomaganje učenicima da prihvate razlike ▪ Određivanje odgovarajućih kaznenih mera	Nastavnici – odeljenske starešine uz pomoć stručne službe (pedagog, psiholog)
---------------------	---	--	----------------------------------	---	---

Литература

- Аријес, Ф. (1989). *Векови детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бин, А. (2004). *Учионица без насилништва*. Београд: Креативни центар.
- Бранковић, Д. (2001). *Педагошке теорије*. Бања Лука: Универзитет у Бања Луци.
- Гашић-Павишић С. (1988). *Кажњавање и дете*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Гашић-Павишић, С. (2004). *Мере и програми за превенцију насиља у школи*. Београд: Зборник института за педагошка истраживања бр. 36, стр. 168–187.
- Гашић-Павишић, С. (2005). *Модели разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Група аутора (2006). *Како открити зло у себи и другима*. Београд: Плато.
- Група аутора (1990). *Процес социјализације код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Група аутора (1998). *Школска педагогија*. Сарајево: Просвјетни лист.
- Хавелка, Н. (1980). *Психолошке основе групног рада*. Београд: Научна књига.
- Јоксимовић, С. (1986). *Млади у друштву вршњака*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (1990). *Дечја пријатељства*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2004). *Социјално понашање ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кнежевић-Флорић, О. (2007). *Основе социјалне педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Милосављевић, М. и сар. (1998). *Насиље над децом*. Београд: Факултет политичких наука.
- Лаврња, И. (1983). *Положај ученика у одгојно-образовном процесу (групи)*. Ријека: Истраживачки центар Ријека.
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Павловић, Б. (1996). *Опажање и вредновање агресивног понашања код ученика ОШ*. Београд: Настава и васпитање бр. 4-5, стр. 744–752.
- Рот, Н. (2006). *Основе социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 268–280.
- Rumpf, J. (2006). *Vikati, udarati, uništavati, kako postupati sa agresivnom decom*. Zagreb: Naklada Slap.
- Савовић, Б. (2004). *Агресивно понашање ученика у школи*. Београд, Педагогија бр. 2.
- Станић, И. (2008). *Агресија код младих и њено сузбијање*. Нови Сад, Педагошка стварност бр. 1-2, стр. 147–163.

- Švajcer, V. (1964). *Grupa kao subjekat obrazovanja*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Тадић, Н. (1989). *Психијатрија детињства и младости*. Београд: Научна књига.
- Вукосављевић, Н. (2000), *Ненасиље? Приручник за тренинге из ненасилне разраде конфликта*. Сарајево: Центар за ненасилну акцију.
- Жунић, В. (1998). *Улога школе у превенцији насилничког понашања ученика*. у: Група аутора: *Превенција криминалитета* (стр. 203–219). Београд: Институт за криминолошка и социолошка истраживања.
- Žužul, M. (1989). *Agresivno ponašanje*. Zagreb: Radna zajednica Hrvatske.

Internet adrese:

www.nwrel.org (Schoolwide Prevention of Bullying)

www.coe.int (Programme of action on “Children and violence”)

www.pedagog.org.yu (Pušica, M. (2005): *Stavovi nastavnika o agresivnom ponašanju učenika u osnovnoj školi, Diplomski rad*)

www.zupasmateja.hr (Nasilje u školi)

www.safeyouth.org (Youth violence prevention)

www.virovitica-online.com (Agresivnost)

www.hajdeda.org.yu (Agresija kao prepreka u mirovnom obrazovanju)

www.ncjrs.org (Creating Safe Schools)

www.glas-koncila.hr

www.dnevnik.co.yu (Zašto je zlo postalo “kul”?)

www.centar-za-mir.hr

www.mps.sr.gov.yu

www.prsp.sr.gov.yu

www.ipisr.org.zu

www.mediacentar.org.yu

www.unicef.org

www.stopbullyingnow.hrsa.gov

www.eric.ed.gov

www.human-rights.net

www.stop-violence.org

www.bulliesandvictims.com

www.gold.ac.uk

www.hamfish.org

www.colorado.edu

www.bullyingresources.org

www.excelgov.org

www.childtrends.org

Mila Beljanski, M.A., Sombor

PROPOSAL FOR THE PROGRAMME OF PREVENTION FROM VIOLENT BEHAVIOUR

Summary

Nowadays, problem of violent behaviour in our schools and the whole society is particularly acute. Violence among schoolchildren is a contemporary phenomenon in the focus of attention in our society and it is commonly investigated as well. This problem is acute and many experts and practitioners worldwide are engaged in the issue. If a child is exposed to violent behaviour that can result in serious consequences for his mental health, school achievement, relations with other people, socialization and adoption on the whole. Thus, a few investigations carried out in our society point out the link between child's exposure to violence and his own aggressive and hostile behaviour as well as difficulties in learning and failure. This theoretical research may initiate some pedagogical implications for recovering school micro climate. The review of the issue from theoretical point of view is presented in the first part of the article, and the second part offers a model of prevention in this field of science and it is expected to become a model for future teaching programmes.

Key words: programme of prevention, aggressive behaviour, bully, victim, peers, school

М-р Мила Бељански, Сомбор

ПРЕДЛОЖЕНИЕ ПРОГРАММЫ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ НАСИЛИЯ СРЕДИ РОВЕСНИКОВ

Резюме

В наше время в школе как и в обществе в целом, особенно актуальным является вопрос, проблема насилия. Насилие среди ровесников в школе, явление о котором в последнее время у нас всё чаще говорится. Настоящая проблема сегодня привлекает внимание и усилия учёных и практиков многих заведений во всём мире. Насилие которое переносит ребёнок может оказать продолжительные последствия на его умственное развитие и здоровье, на успеваемость в школе, на взаимоотношения с людьми, на социальное приспособление и адаптацию в целом. Одновременно, немногие исследования у нас указывают на взаимосвязь между насилием, агрессивным и вражеским поведением, которым дети подвергнуты, с одной стороны, с затруднениями в учении и понижением успеваемости,

с другой. Педагогические импликации содержащиеся в настоящем теоретическом исследовании, могли бы помочь улучшению микро климата, обстановки в определённой школе. В первой части работы автор даёт обзор настоящей проблемы из теоретического угла, а во второй части автор составил модель превентивной программы в настоящей области, надеясь что она станет образцом для составления будущих программ.

Опорные слова: программа предотвращения насилия, насилие, насильник, жертва, школа

Мр Јованка Терзић

Гимназија „Исидора Секулић“, Нови Сад

Др Томка Миљановић, ванредни професор

Природно-математички факултет, Нови Сад

UDK 371.3::57]:004

UDK 373.5:[371.241::57

Стручни чланак

Примљен: 5. XI 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 7–8, p. 735–744.

РЕАЛИЗАЦИЈА ПРОГРАМА БИОЛОГИЈЕ У ГИМНАЗИЈИ И ЗАСТУПЉЕНОСТ МУЛТИМЕДИЈА

Резиме

Биолошко образовање важан је сегмент општег образовања и културе савременог човека. Биолошка знања развијају код ученика: одговорност за очување сопственог здравља и здравља других људи, разуман однос према природи и њеним вредностима, као и значај њеног очувања за будуће генерације. Као посебан наставни предмет биологија је заступљена од 5. до 8. разреда основне школе, док је, изузев у гимназији, у средњим стручним школама недовољно заступљена. Поред веће заступљености биологије у средњим школама свих профила, неопходно је посветити више пажње квалитету реализације њених садржаја у наставном процесу. Да би се сагледала реализација програма биологије у гимназији и заступљеност мултимедија у обради наставних садржаја, анкетиран је 21 професор из Новог Сада, Кикинде, Београда, Жабља, Бачког Петровца и Ниша. Према резултатима анкете, у настави биологије у гимназији још увек преовлађују вербално-текстуалне и демонстративно-илустративне наставне методе и фронтални облик рада, док је заступљеност мултимедија минорна. Осавремењавање наставе, које подразумева увођење разноврсних наставних поступака примерених природи садржаја неопходан је предуслов за повећање нивоа знања ученика из биологије. Коришћење мултимедија је једна од могућности за унапређење наставе биологије, нарочито при обради садржаја који су ученицима тешки и апстрактни.

Кључне речи: гимназија, програм биологије, значај мултимедија.

Увод

Најважнији захтеви савременог образовања су повећање квалитета и ефикасности наставе. Зато је неопходна модернизација наставног процеса, која подразумева и коришћење савремених дидактичких медија, укључујући и мултимедије. Мултимедији су интеграција слике, текста, звука и филма у јединствен рачунарски систем. Таквим приступом ученици имају другачију позицију у наставном процесу. На овај начин се уважавају не само њихова интересовања и потребе за новим знањима, већ се омогућује њихово пуно интелектуално испољавање у наставном процесу и употпуњује њихов емоционални доживљај. Према најновијим истраживањима ефикасности учења дошло се до сазнања да човек запамти: 10% онога што прочита, 20% онога што види, 30% онога што чује, 50% онога што види и чује, и 80% онога што види, чује и уради“ (www.medicinskaskolauzice.edu.rs).

Примена информационих технологија унела је значајне промене у свим сферама живота, па и у образовању. У данашње време образовани систем треба да помогне људима да се прилагоде новим потребама информационог друштва и да користе предности које оно доноси. Информационо друштво захтева доживотно учење, где се учење и рад непрекидно смењују током целог живота.

У свету, а све више и код нас, дидактички медији се интензивно развијају и усавршавају. У циљу повећања квалитета наставног процеса школе се опремају савременом наставном технологијом коју треба адекватно користити. Упоредо с тим треба иновирати наставне методе и облике рада. Наставни програми не само биологије, већ и других природних наука веома су погодни за овакав начин организације наставног процеса на свим нивоима образовања (Грујичић, 2005).

Реализација програма биологије у гимназији

Да би сагледали реализацију програма биологије у гимназији, као и заступљеност мултимедија у обради наставних садржаја, затим утврдили потешкоће са којима се професори срећу у раду и могућности њиховог отклањања спровели смо анкету за професоре биологије у Новом Саду, Кикинди, Београду, Жабљу, Бачком Петровцу и Нишу. Анкетиран је 21 професор, а анкета је обухватала 13 питања отвореног и затвореног типа. Питања из анкете и њени резултати приказани су у Табели 1.

Табела 1. Резултати анкете о реализацији програма биологије у гимназији

Питања	Варијанте одговора	Број	%
1. Да ли је предвиђени број часова довољан за реализацију програма биологије у гимназији?	а) да	5	23,81
	б) не	16	76,19

Питања	Варијанте одговора	Број	%
2. Да ли су садржаји програма биологије у гимназији прилагођени узрасту ученика?	а) у потпуности	5	23,82
	б) делимично су прилагођени	8	38,09
	в) нису прилагођени	8	38,09
3. Како оцењујете приказ наставних садржаја у уџбеницима биологије за гимназију?	а) јасно су и прецизно представљени	0	0
	б) обимно приказани са много непотребних информација	19	90,48
	в) неразумљиви	2	9,52
4. Које наставне методе најчешће користите при обради садржаја из биологије у гимназији?	а) вербално-текстуалне	13	61,9
	б) демонстративно-илустративне	6	28,57
	в) методе самосталног рада ученика	2	9,53
5. Које наставне облике најчешће користите током реализације садржаја из биологије у гимназији?	а) фронтални облик рада	17	80,94
	б) групни облик рада	2	9,53
	в) рад у паровима	0	0
	г) индивидуални облик рада	2	9,53
6. Да ли сте задовољни знањем својих ученика из биологије?	а) у потпуности	0	0
	б) делимично	18	85,71
	в) нисам задовољан/на	3	14,29
7. Колика је заинтересованост ученика за садржаје програма из биологије у гимназији?	а) веома су заинтересовани	8	38,09
	б) заинтересовани су само за одређене садржаје	9	42,86
	в) нису заинтересовани	4	19,05
8. Наведите предлоге за повећање квалитета и ефикасности реализације програма биологије у гимназији?	Одговори дати у тексту рада		

Питања	Варијанте одговора	Број	%
9. Да ли сте заинтересовани за коришћење мултимедија у настави биологије?	а) да	18	85,71
	б) не	3	14,29
10. Колико сте оспособљени за рад на рачунару?	а) добро	2	9,53
	б) просечно	16	76,19
	в) не користим рачунар	3	14,28
11. Да ли у кабинету за биологију (или учионици где изводите наставу) постоји рачунар?	а) да	5	23,81
	б) не	16	76,19
12. Уколико немате рачунар у кабинету да ли у школи постоји учионица са рачунаром коју користите за часове биологије?	а) да	16	100
	б) не	–	–
13. Да ли бисте се усавршавали за рад на рачунару?	а) на курсевима у сопственој режији	2	9,53
	б) у оквиру школе (на пример на курсу који води професор информатике)	10	47,62
	в) на стручним семинарима	9	42,85

Анализом резултата анкете може се констатовати:

- Број часова предвиђен за реализацију програма биологије недовољан је за већину професора. Чак 16 професора (76,19%) не може да реализује програмом предвиђене наставне садржаје биологије. За 5 професора (23,81%) предвиђени број часова је довољан. Свих 5 професора, међутим, предају биологију природно-математичком смеру, који у 3. и 4. разреду има по 3 часа биологије недељно, за разлику од општег смера који има биологију 2 часа недељно. У гимназији друштвено-језичког смера биологија је заступљена само у прва три разреда са 2 часа недељно. Иако су распоред наставних тема и број часова за њихову обраду различити, наставно градиво на сва три смера је скоро идентично.
- Само 5 професора (23,81%) сматра да су садржаји програма биологије у гимназији прилагођени узрасту ученика, док 8 професора (38,09%) сматра да су наставни садржаји делимично прилагођени узрасту ученика. Чак 8 професора (38,09%) сматра да садржаји програма биологије у гимназији нису прилагођени узрасту ученика.

3. У уџбеницима биологије за гимназије наставни садржаји су обимни и са пуно непотребних детаља. То је мишљење чак 19 професора (90,48%). Мали број професора (2 или 9,52%) сматра да је градиво у уџбенику биологије приказано неразумљиво. Ниједан професор не сматра да је градиво у уџбеницима обрађено прецизно и јасно.
4. При реализацији наставних садржаја биологије 13 професора (61,90%) најчешће користи вербално-текстуалну наставну методу. Нешто мање је заступљена демонстративно-илустративна наставна метода (код 6 професора или 28,57%). Само 2 професора (9,52%) реализује наставне садржаје биологије самосталним радом ученика.
5. Највећи број професора биологије (17 или 80,94%) наставне садржаје из биологије у гимназији реализује фронталним обликом рада, док групни облик рада и самосталан рад ученика примењује само 2 професора (9,53%). Ниједан професор у наставном раду не примењује рад у паровима.
6. Већина професора (18 или 85,71%) делимично је задовољна знањем ученика из биологије, док 3 професора (14,29%) нису задовољна усвојеним знањем ученика.
7. Према одговору већине професора (9 или 42,86%) ученици су заинтересовани само за поједине садржаје из програма биологије, 8 професора (38,09%) је одговорили да су ученици заинтересовани за све садржаје, док су 4 професора (19,05%) одговорили да ученици нису заинтересовани за наставу биологије.
8. Предлози и сугестије професора биологије за повећање квалитета и ефикасности реализације програма биологије у гимназији су:
 - скратити градиво;
 - повећати фонд часова биологије на општем и друштвено-језичком смеру као што је на природно-математичком смеру;
 - бољи приказ садржаја у уџбенику биологије који треба да буде прилагоден узрасту ученика;
 - значајно редуковати градиво за ученике друштвено-језичког смера;
 - организовати за ученике предавања лекара, психолога, педагога и других стручњака за обраду појединих тема из биологије;
 - обезбедити ДВД (или видео) филмове који се могу користити приликом реализације погодних наставних садржаја;
 - осавременити наставу биологије коришћењем рачунара и образовних софтвера, јер су наставни садржаји биологије у гимназији ученицима тешки и апстрактни.
9. Већина професора биологије (18 или 85,72%) заинтересована је за коришћење мултимедија у настави, док 3 професора (14,28%) нису заинтересовани за њено коришћење.
10. Већина професора (16 или 76,19%) просечно је оспособљена за рад на рачунару, 2 професора су добро оспособљена за рад на рачунару, док 3 професора (14,28%) не користе рачунар.

11. У већини кабинета за биологију не постоји рачунар (у 16 кабинета или 76,19%), док их 5 школа (23,81%) има.
12. У свим школама које у кабинету за биологију немају рачунар постоји ученица са рачунаром која се може користити за наставу биологије.
13. Већина професора (10 или 47,62%) би се усавршавала за рад на рачунару на курсевима у школи у којој ради, 9 професора (42,85%) би се усавршавало на стручним семинарима, а 2 професора (9,53%) на курсевима у сопственој режији.

Добијени подаци о реализацији програма биологије у гимназији нису задовољавајући. Зато је оправдан предлог професора биологије да се у оквиру текуће реформе изврше суштинске промене у наставном програму биологије за гимназију и да се након тога штампају квалитетнији уџбеници у којима ће наставни садржаји бити боље објашњени и илустровани. Неопходно је, такође, опремити школе савременим наставним средствима, укључујући и адекватну заступљеност мултимедија. Поред тога, потребно је много више креативности у раду наставника, као и већи степен њихове оспособљености за примену разноврсних наставних поступака и коришћење савремених наставних средстава. Такав приступ био би подстицајан и за саме ученике и повећао би њихово интересовање за садржаје програма биологије. Изнети предлози свакако би довели до побољшања квалитета наставе биологије, па самим тим и до повећања нивоа и квалитета знања ученика из биологије, што је врло важно за њихово опште образовање и примену стеченог знања у најразличитијим животним ситуацијама.

Значај увођења мултимедија у наставу биологије

На основу резултата анкете професора који раде у гимназији, уочава се да се настава биологије и данас доминантно реализује на традиционалан начин, односно фронталним обликом рада и вербално-текстуалним и демонстративно-илустративним наставним методама. При таквом начину рада наставник има предавачку функцију, а ученичка самосталност и креативност сведена је на минимум. Због тога су ученици све мање заинтересовани за наставу, врло често одсуствују са часова, а њихова знања су краткотрајна. Учење им постаје терет, и они нажалост, у већини случајева, уче само због оцене и просека (тзв. „учење за оцену“).

Према истраживању Мандића (2001) ефикасност усвајања наставних садржаја износи „до 15% ако ученик долази до информација читањем писаних материјала, слушањем предавања (фронталним обликом рада са једносмерном комуникацијом) око 20%, док аудиовизуелна перцепција и моторне активности дају ефекте и до 90%“. Увођење нових технологија веома је значајно за савремену наставу. Мултимедији су данас једно од решења за унапређење квалитета наставе. Мало аутора се, међутим, бавило тим проблемом са становишта њене ефикасности у односу на друге моделе наставе. Постоје радови у којима се проучава положај мултимедија у наставном процесу, односно где се она посматра као

мост између теорије и праксе. Уочено је да мултимедији попуњавају недостатке и једног и другог, а у исто време помажу ученицима да своја знања која су стекли теоријски примене што брже и ефикасније у пракси (Watters & Diezmann, 2007).

Примену мултимедија у настави биологије проучавао је Грујичић (2005). Он истиче да „учење биологије применом мултимедија пружа могућност ученицима да размишљају, анализирају и закључују, да се више посвете учењу истраживањем, откривањем и решавањем проблема и да на тај начин дају већи допринос своје развоју“. Резултати његових истраживања показали су да примена мултимедија у настави биологије има много већу ефикасност у односу на традиционалну наставу. Ученици експерименталне групе (који су наставне садржаје реализовали уз помоћ мултимедија) имали су бољи успех за 14% на финалном тесту од ученика контролне групе (који су исте наставне садржаје реализовали на традиционалан начин). Успех ученика Е групе на ретесту био је бољи за 17% од ученика К групе. На основу резултата овог истраживања уочава се да је знање које су ученици стекли применом мултимедија квалитетније, дуготрајније и употребљивије од оног стеченог на уобичајен, традиционални начин. Коришћењем мултимедија се „више активирају мисаоне способности ученика, подстиче апстрактно и стваралачко мишљење што повољно утиче на укупан развој личности ученика“ (Грујичић, 2005). Павловић-Лажетић (2004) бавила се променом положаја наставника у наставном процесу математике у којем се користе мултимедији. Закључак тог истраживања био је да постоји промена положаја наставника, али да његова улога и „даље остаје пресудна: наставници треба да се уче критичком мишљењу, социјалном понашању, радној дисциплини, личној одговорности, да развијају и подржавају радозналост“. Аутори у Републици Хрватској су се бавили предностима и манама коришћења мултимедија у наставном процесу. Њене најчешће *предности* су:

- овако обрађено градиво се много брже и ефикасније учи, јер се брже претражује,
- доступно је свима и на сваком месту, ако постоји рачунар, ученици не морају бити обавезно у учионици,
- сваки ученик може себи прилагодити темпо учења.

Једина мана је финансијски издатак приликом куповине рачунара и едукације кадрова (Новосел, 2005). И други аутори указују на значај мултимедија у образовању. Коришћење мултимедија у настави је „највиши ниво интерактивности, јер студенти могу креирати и свој властити материјал и повезати га са материјалом којег је креирао наставник“ (Хоић-Божић, 2007).

И у истраживању Терзић (2008) показана је већа ефикасност примене мултимедија у настави биологије у односу на традиционалну наставу и препоручена њена адекватна заступљеност.

Биолошки садржаји су увек били веома важан сегмент образовања, због чега морају бити квалитетно реализовани. Да би се то остварило неопходно је да се кабинети за биологију опреме савременим наставним средствима, као и бар једним рачунаром који би био повезан на ТВ пријемником. Осим опремљености

школа и кабинета, изузетно је важно и информатичко образовање наставника. На основу резултата анкете у гимназијама раде и професори који немају основно информатичко образовање. Са таквим наставним кадром свака модернизација наставног процеса ће ићи веома тешко.

У гимназији, такође, раде многи професори који рутински изводе наставу класичним теоријским предавањима, који не желе да уложе додатни труд како би побољшали квалитет наставе. Систем оцењивања квалитета рада професора би најзад требао да почне да функционише, како би се сви професори активирали. Није довољно да професори похађају само 100 сати семинара током неколико година, много је важније да они у свом раду примене оно што су на тим предавањима научили. Са квалитетним наставним кадром и опремљеним кабинетима можемо градити ефикасан систем образовања.

Закључак

У реализацији програма биологије и других природних наука у гимназији доминантно место још увек имају вербално-текстуалне и демонстративно-илустративне наставне методе, док су огледи и вежбе као и примена мултимедија минорни. То је у супротности са захтевом да се повећа ниво и квалитет образовања ученика из природних наука. Зато је, да би се повећала ефикасност наставе, неопходно осавремењивање наставног процеса савременим наставним средствима, укључујући и примену мултимедија, али и већа мотивисаност у раду наставника и ученика.

За примену мултимедија неопходни су рачунари у кабинетима биологије и других предмета, као и оспособљеност професора да их користе. Ако се квалитет и ефикасност наставе схвате као главни задатак школе, онда ће се и финансијска средства уложити у оно што је школи најпотребније.

Да би савремени модели наставе били прихваћени у наставној пракси, неопходно је успоставити одговарајући систем образовања наставника током студија на факултетима, а такође и њиховог стручног усавршавања и професионалног развоја током рада.

Литература

- Грујичић, М. (2005). Утицај савремених дидактичких медија на ефикасност наставе биологије (докторска дисертација). Нови Сад: Природно-математички факултет.
- Мандић, П. (2001). Образовна информациона технологија. Српско Сарајево: Филозофски факултет.
- Новосел, И. (2005). Употреба рачунала у настави (семинарски рад). Загреб: Факултет физике.
- Павловић-Лажетић, Г. (2004). Рачунарство у науци и образовању на почетку 21. века, Настава математике, XLIX, страна 1–13.

- Терзић, Ј. (2008). Ефикасност примене мултимедија у настави биологије у гимназији (магистарска теза). Нови Сад: Природно-математички факултет.
- Хоић-Божић. И. (2007). Примена мултимедија у образовању. Ријека: Филозофски факултет.
- Watters, J. J. and Diezmann, C. M. (2007). Multimedia resources to bridge the praxis gap: Modelling practice in elementary science education, *Journal of Science Teacher Education* 18 (3): pp. 349–375.
- <http://www.medicinskaskolauzice.edu.yu>

Jovanka Terzić, M. A., Tomka Miljanović, Ph. D., Novi Sad

BIOLOGY SYLLABUS IN GRAMMAR SCHOOL AND PRESENCE OF MULTIMEDIA IN TEACHING ACTIVITY

Summary

Learning biology is an important part of general education and culture for people nowadays. Knowledge in biology initiates responsibility for our own health care and prevention as well as for other people in our surrounding, rational behaviour towards nature and its values, and the importance of its protection and welfare for future generations. As an independent school subject, biology is taught from the fifth to the eighth form of primary school, and, besides grammar school, it is inadequately represented in secondary vocational schools. Thus, the enhancement of qualitative realisation of its teaching contents is inevitable in the whole educational procedure. Twenty one teachers from Novi Sad, Kikinda, Belgrade, Žabalj, Bački Petrovac and Niš were interviewed in order to assess the quality of realisation of teaching contents in biology for grammar school and the level of using multimedia in teaching practice. According to the obtained results, verbal and textual teaching methodology prevails in teaching practice as well as demonstration and illustrative methods and frontal approach, while the presence of multimedia is minor. Modernizing teaching activity, which includes new teaching approach compatible with subject matter is inevitable and indispensable for raising students' level of knowledge. Multimedia is an outstanding alternative for advancement in teaching biology specially while introducing demanding and difficult subject matter.

Key words: grammar school, biology syllabus, importance of multimedia

М-р Йованка Терзич, д-р Томка Милянович, Новый Сад

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПО БИОЛОГИИ В ГИМНАЗИИ И ПРИСУТСТВИЕ МУЛЬТИМЕДИЙ

Резюме

Биологическое образование является важным сегментом общего образования и культуры современного человека. Знания по биологии развивают у учащихся следующее: ответственность в сохранении личного здоровья и здоровья других людей, разумное отношение к природе и её ценностям и значение её охраны для будущих поколений. Как отдельный учебный предмет биологию ученики изучают с 5 по 8 класс начальной школы, а в средних школах, кроме гимназии, биология недостаточно включена в учебные планы. Кроме более широкого включения биологии в средние школы всех профилей, нужно обратить внимание на качество реализации её содержания в процессе обучения. Чтобы обозреть и рассмотреть реализацию программы по биологии в гимназии и наличие и использование мультимедий в обработке учебных содержаний, мы опросили 21 преподавателя из Нового Сада, Кикинды, Белграда, Жабала, Бачка-Петроваца и Ниша. Результаты опроса показали что в обучении биологии в гимназии всё ещё преобладают вербально-текстуальные и наглядно-иллюстративные методы и фронтальная форма работы, а наличие и использование мультимедий очень низкое. Модернизация процесса обучения подразумевает введение разнообразных учебных поступков; соответствующих характеру, природе содержаний, а это является важнейшей предпосылкой повышения уровня знаний учеников по биологии. Мультимедий является одной из возможностей улучшения обучения биологии, в особенности при обработке содержаний которые для учеников трудные и абстрактные.

Опорные слова: гимназия, программа по биологии, значение мультимедий

Мирко Г. Нагл

Шабачка гимназија, Шабач

Др Душанка Ж. Обадовић

Природно-математички факултет, Нови Сад

UDK 371.3::53

UDK 373.5:[371.214::53

Стручни чланак

Примљен:

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 7–8, p. 745–755.

АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ПРИМЕНЕ НАУЧНОГ МЕТОДА У НАСТАВИ ФИЗИКЕ

Резиме

Научни принцип је фундаменталан метод за изучавање физичких појава, на основу кога се све информације и тврдње морају доказати пре него што се прихвате. Увођење научног принципа у наставу физике у друштвено-језичком смеру има за циљ да покаже његов значај за развој креативног мишљења, али и употребљивости знања и вештина и у другим приликама и за дужи низ година. Примена научног метода подиже степен заинтересованости ученика, повећава ниво постигнућа, као и његову одрживост. Савремене тенденције образовања по којима школу памћења треба заменити школом мишљења, управо се могу реализовати путем увођења научног метода у свакодневну школску праксу. У раду је приказана анализа примене научног метода при обради теме „Гравитација“ у друштвено-језичком смеру гимназије. Приказана је анализа иницијалног знања из физике ученика првог разреда – анализа иницијалног теста, усвојеног знања – анализа завршног теста, као и анализа теста ретенције знања. Резултати анализе су показали да је примена научног метода резултирала повећењем како нивоа постигнућа ученика, тако и нивоа ретенције знања.

Кључне речи: гимназије, друштвено-језички смер, научни метод у настави физике, гравитација, ниво постигнућа.

УВОД

Научни принцип је фундаменталан и природан метод за изучавање стварности помоћу кога се све информације и тврдње морају доказати пре него што се прихвате [1]. Физика је рационалан начин за истраживање стварности [2], заснован на научном принципу. Елементи научног метода су: дефиниција проблема, прикупљање података, формулација хипотезе, експеримент, тестирање хипотезе и закључак.

У друштвено-језичком смеру гимназије физика се изучава све четири године и једина је природна наука која има такав статус [3]. Самим тим задатак, а

и обавеза, наставника је примена различитих метода у настави са акцентом на научном методу, у циљу подизања нивоа научне анализе проблема од стране ученика, као и примењивости стечених знања у решавању различитих проблемских ситуација. На овај начин знање стечено у оквиру физике постаје употребљиво у свакој ситуацији, тако да школа, а и сам предмет, извршавају своју основну улогу припреме ученика за даље школовање, али и сам живот, што представља основне принципе образовања европских земаља. [4–24]. Међутим, часовно-разредни систем наставе, велики број ученика у разреду, неопремљеност школе, слаба мотивисаност наставника као и ученика, представљају лимитирајуће факторе који утичу на имплементацију научног метода, тако да се он селективно и ретко примењује.

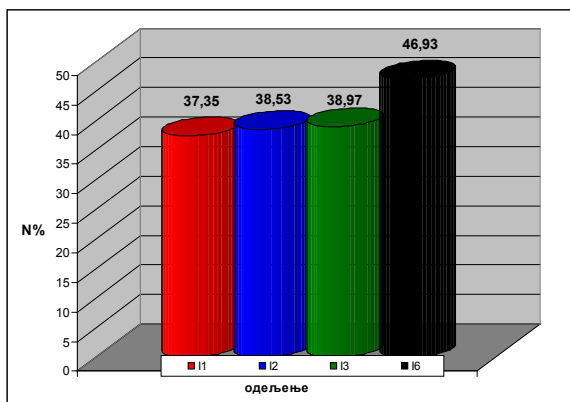
Циљ овог рада је да покаже оправданост и сврсисходност примене научног метода у друштвено-језичком смеру гимназије, а очекивани резултати – повећање нивоа постигнућа, као и ретенције ученичког знања.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

За потребе истраживања, ради одабира експерименталног и контролног одељења из популације ученика друштвено-језичког смера првог разреда [25–47], спроведен је на почетку школске 2008/09. године, иницијални тест знања из градива физике за основне школе. Узорак је чинило 90 ученика друштвено-језичког смера подељених у три одељења ($I_{1,2,3}$) и 30 ученика једног одељења информатичког смера (I_6) Шабачке гимназије.

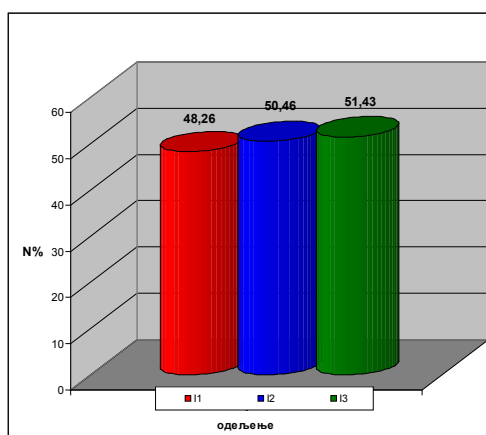
Тест се састојао од 30 питања различите тежине и форме, подељених у четири групе, која покривају градиво физике прописано програмом за основне школе. Већина питања је носила 1 бод, а максималан број бодова био је 50. Планирано време трајања теста је 45 минута. Тестирање је показало да су ученици тест завршили у предвиђеном року.

На слици 1, приказан је средњи број бодова постигнутих на тесту изражен у %, ученика различитих одељења ($N\%$). Јасно се уочава да је најнижи проценат у одељењу I_1 и износи 37,35%, док је у одељењима I_2 38,53%, I_3 38,97% и I_6 46,93%. Информатички смер је показао веће постигнуће од одељења друштвено-језичког смера, иако имају исти план и програм физике. Такав резултат је и био очекиван, јер су тај смер уписивали ученици са већим општим и успехом из физике, а и због већег афинитета ученика информатичког смера ка природним предметима и информатици. Иницијални тест знања из физике, које су ученици стекли у основној школи, то је и показао. Анализом питања по групама уочено је да су ученици у основној школи у довољној мери усвојили појмове везане за основне физичке величине, а у нешто мањој мери њихове мерне јединице и уређаје уз помоћ којих их меримо.



Слика 1. Резултати иницијалног теста из градива основне школе ученика из различитих одељења исте школе

Свеобухватном анализом теста за експерименталну групу у којој ће се применити научни метод изабрано је одељење, које је постигло најслабији резултат на тесту, а то је одељење I_1 са средњим бројем бодова од 18,68 и средњим бројем бодова постигнутих на тесту изражен у % (N%) од 37,35 %. Овакво опредељење има и педагошки карактер, јер увек треба помоћи оном који је најслабији. Контролну групу чине преостала два одељења друштвено-језичког смера првог разреда Шабачке гимназије, одељење I_2 (38,53%) и I_3 (38,97%), такође из педагошких разлога, јер су току и после иницијалног тестирања били врло заинтересовани за сам тест и питања, али и за резултате који су постигли.

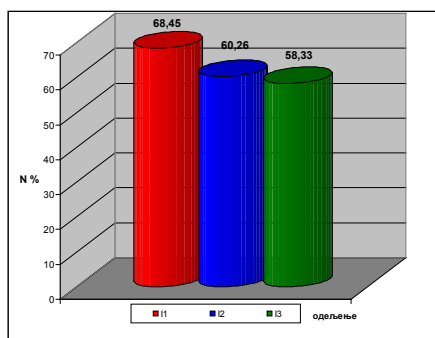


Слика 2. Резултати иницијалног теста из теме „Гравитација“ ученика из различитих одељења исте школе

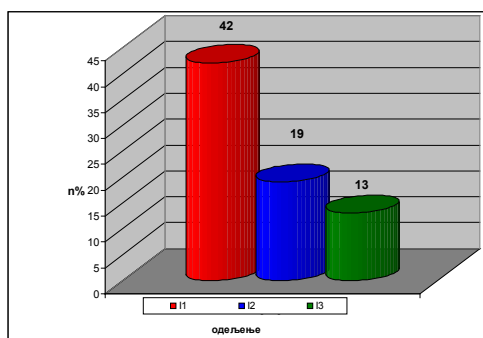
Научни метод је примењен кроз тему „Гравитација“, која је реализована у периоду фебруар–март 2009. године. На почетку реализације урађен је иницијални тест из теме Гравитација, који је дао сличне резултате, као и тест на почетку школске године (Слика 2). Одељење I_1 је имало најслабији резултат, односно средњи број бодова постигнутих на тесту изражен у % (N%) је 48,26%. Одељења I_2 и I_3 постигла су следеће резултате: 50,46% и I_3 51,43%.

У току реализације експеримента свака наставна јединица у оквиру теме „Гравитација“ обрађена је адекватно научном методу. Настава је извођена у кабинету за физику, предавања су осмишљена у облику презентација, коју су пратили демонстрациони огледи, одабрани рачунски задаци, обавезна питања ученика (усмена – у току часа и писмена – на крају часа). Ученици су имали и посебене часове експерименталних вежби на којима су пролазили пут истраживања Аристарха, Кеплера, Галилеја. Приликом обраде теме путем једноставних експеримената, ученици су после поставке проблема писали хипотезу, вршили оглед, износили закључке, поредили добијене резултате са претходно постављеном хипотезом и проверавали њену валидност. Такође су сами писали појмове, које су током обраде усвојили. Ради могућности поновне анализе експерименти су снимани дигиталном камером.

На крају је урађен финални тест који је измерио ниво постигнућа ученика у експерименталном и контролним одељењима. Тест је осмишљен да измери различите нивое постигнућа нудећи различите групе питања: допуни реченицу; повежи одговарајуће појмове; одговори са да или не; одговори са веће, мање, једнако; одговори са повећава се, смањује се, не мења се; заокружи тачан одговор.



а)



б)

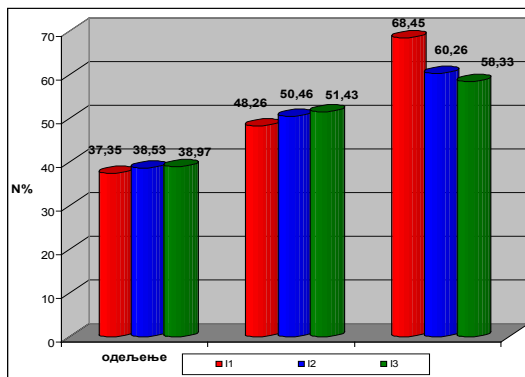
Слика 3. Резултати финалног теста из теме „Гравитација“ ученика: а) експерименталног и контролних одељења, б) експерименталног и контролних одељења у односу на иницијални тест у релативном односу

На слици 3а, приказан је средњи број бодова постигнутих на финалном тесту изражен у % (N%) ученика различитих одељења. Експериментално

одељење I_1 показало је боље, или сличне, резултате по свим групама питања и то са средњим бројем постигнутих бодова у % од 68,45%, док I_2 има 60,26% и I_3 58,33%.

Закључујемо да је експериментално одељење показало виши ниво постигнућа за 20,19%, док су контролне групе одељења I_2 и I_3 ниво постигнућа повећали за 9,8% и 6,9% у односу на иницијални тест знања из теме „Гравитација“. То значи да су ученици експерименталног одељења значајно повећали свој ниво постигнућа у односу на иницијални тест, на коме су имали средњи број постигнутих бодова од 48,26%. Рачунајући релативно повећање постигнућа ученика изражено у процентима¹, n_r , у односу на иницијални тест (48,26%) и на финалном тесту (68,45%), анализа показује да су ученици експерименталног одељења у коме је уведен научни метод показали повећање постигнућа n_r за 42% за разлику од контролних одељења, која су имала повећање у односу на иницијални тест за 19% и 13% или средња вредност 16% (слика 3б). Резултати анализе финалног теста указују на оправданост увођења научног метода у наставу физике.

Анализа резултата тестирања приказаних на слици 4, показује пораст постигнућа ученика код којих је уведен научни метод. Прва група вредности (N%) односи се на иницијални тест на почетку школске године, друга група вредности (N%) на иницијални тест из теме „Гравитација“ и трећа група вредности (N%) на финални тест из теме „Гравитација“ после увођења научног метода.

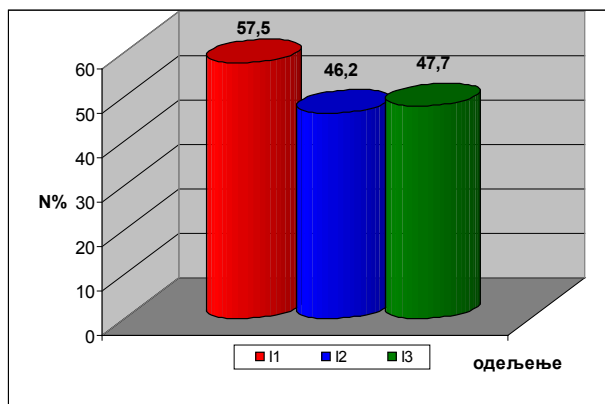


Слика 4. Резултати постигнућа ученика на иницијалном и финалном тесту

Ради потпуног праћења увођења научног метода у друштвено-језички смер гимназије и потврде оправданости, урађен је и тест ретенције знања после два месеца од финалног тесата, који показује који је ниво опадања постигнућа временом код ученика у експерименталном и контролним одељењима.

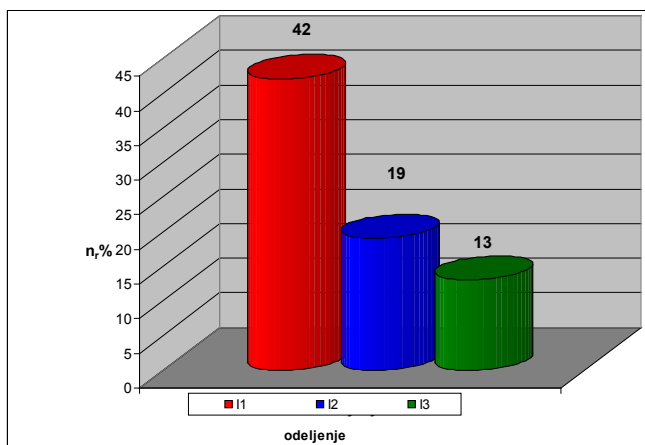
¹ n_r подразумева повећање postignuća ученика N% jednog odeljenja na različitim testovima izraženo

u procentima:
$$n_r = \frac{N\%_{final} - N\%_{inicial}}{N\%_{final}} \cdot 100$$



Слика 5. Резултати постигнућа ученика различитих одељења на тесту ретенције знања

Са слике 5. се види да је ниво постигнућа експерименталног одељења виши за 11% у односу на контролна одељења на тесту ретенције или рачунајући релативно повећање постигнућа ученика



Слика 6. Релативни пораст постигнућа n_r на тесту 3. и пад на тесту 4.

експерименталног одељења у односу на контролна изражено у проценти², n , повећање постигнућа износи 18%, што указује да увођење научног метода одржава висок ниво постигнућа током времена.

² n подразумева повећање постигнућа ученика $N\%$ различитих одељења на истом тесту изра-

жено у проценти:
$$n = \frac{N\%_{\text{експериментално}} - N\%_{\text{контролно}}}{N\%_{\text{експериментално}}} \cdot 100$$

Ако анализу теста ретенције знања радимо у односу на финални тест, релативни ниво опадања постигнућа, n_r , експерименталног одељења је 16% док је у контролним одељењима 18% и 23% или средња вредност 21% (слика 6). Опадање постигнућа или ретенција знања показује да постигнуће спорије опада када је научни метод уведен, односно да временом знање спорије опада, него у одељењима у којима је настава вршена на традиционалан начин.

ЗАКЉУЧАК

Резултати анализе увођења научног метода у наставу физике при обради теме „Гравитација“ за ученике друштвено-језичког смера Шабачке гимназије у складу су са постављеним циљевима и очекиваним резултатима истраживања.

Анализа резултата ученика експерименталног одељења показала је да су ученици подигла ниво постигнућа из обрађене теме за 42% у релативном односу на знање понето из основне школе n_r (иницијални тест) у квантитативном смислу, али и квалитативно, јер је ниво и захтевност садржаја и тежина финалног теста виша од оног из основне школе. Контролна одељења су подигла ниво постигнућа у просеку за 16% у релативном односу на знање понето из основне школе n_r (иницијални тест).

Анализа теста ретенције знања показује да је ниво постигнућа n код експерименталног одељења и даље виши него код контролних за 18%, тј. да ниво постигнућа временом спорије опада код експерименталног одељења, код којег је уведен научни метод. Одрживост нивоа постигнућа је виша или релативни ниво опадања постигнућа од резултата са финалног теста n_r је код експерименталног одељења 16%, док је код контролних одељења у просеку 21%. Показатељи на тесту ретенције, такође, говоре да се знања ученика из експерименталног одељења више опиру заборављању, него код ученика из контролних одељења, што указује да научни метод примењен у настави ствара предуслове за усвајање квалитетнијих и трајнијих знања и појмова из физике.

Литература

- Obadović, Ž. D., Pavkov-Hrvojević, M. and Stojanović, M. M. (2008). *Scientific Method in Teaching Physics in Elementary and Secondary Schools*. Belgrad: Fourth South – East European Workshop for Hands on Primary Science Education.
- Нагл, Г. М., Обадовић, Ж. Д. (2008). *Научни метод у настави физике у друштвено-језичком смеру гимназије*. Нови Сад, Педагошка стварност, бр. 7-8.
- Наставни план и програм друштвено-језичког смера* (2004). Службени гласник РС – Просветни преглед, бр. 10, Београд.
- Obadović, Ž. D., Segedinac, M. D. and Stojanović, M. M. (2007). „Hands on“ *Experiments in Integrated Approach in Teaching Physics and Chemistry*, CP899, Sixth International Conference of the Balkan Physical Union, edited by

- S. A. Cetin and I. Hikmet © 2007 American Institute of Physics 978-0-7354-0404-5/07/pp507–508.
- Обадовић, Ж. Д. и Бошњак, М. (2009). *Анализа заступљености изборног предмета „Рука у тесту – откривање света“ у наставној пракси у Западнобачком округу*, Педагогија, бр. 1, год. LXIV.
- Eurydice (2008). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*.
- Eurydice (2008). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe*.
- Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*.
- Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World-First Results from PISA 2003*.
- Dancy, M. and Henderson, C, (2007). *Framework for articulating instructional practices and conceptions*, Physical Review Special Topics, Physics Education Research 3, 010103.
- Нагл, М., Кнежевић, Г., Попов, Ж. и др. (2006). *Гимназије за Европу*, Зборник Ресорних одбора ДС, Београд.
- Гордон, Т. (2006). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Нагл, М. (2005). *Гимназија поново актуелна*, Зборник предавања и постер радова са Републичког семинара о настави физике, 101. Врњачка Бања: Друштво физичара Србије.
- Ковач-Церовић, Т. и др. (2004). *Квалитетно образовање за све, изазови реформе образовања у Србији*, Парал, Београд: МиПРС.
- Савица, Т. (2003). *Структура система примарног и секундарног образовања у Европи*. Београд: МПИСРС.
- Кнежевић, Г. и др. (2002). *Квалитетно образовање за све – пут ка развијенијем друштву*. Београд: МиПРС.
- Андрић, В., Нагл, М. и др. (2005). *Концепција гимназијског образовања у Србији*. Ваљево: Заједница гимназија Србије.
- Петровић, Т. (1998). *Настава физике у основним и средњим школама – стање и путеви побољшања*, Зборник предавања са Републичког семинара о настави физике. Београд: Друштво физичара Србије.
- Forum Bildung (2003). *Bundesministerium fuer Bildung und Forschung, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards-eine Expertise*, Berlin.
- Klieme, E. (2003). *Fragestellungen, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*, TiBi.
- Eurydice (2002). *Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975–2002), Supplementary report, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education*.
- Unicef (2001). *Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*, Београд.

European Council (2001). *The reports on the future concrete objectives of education and training system, Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010.*

Поткоњак, М. (1988). *Методологија педагошких истраживања*. Београд: ЗУНС.

Комар, М. (2005). *Контролни задаци и тестови из физике за проверу знања ученика за 6. разред основне школе*. Нови Сад: Школска књига.

Комар, М. (2005). *Контролни задаци и тестови из физике за проверу знања ученика за 7. разред основне школе*. Нови Сад: Школска књига.

Комар, М. (2005). *Контролни задаци и тестови из физике за проверу знања ученика за 8. разред основне школе*. Нови Сад: Школска књига.

Чалуковић, Н. (2003). *Физика I збирка задатака и тестова за први разред гимназије*, Круг.

Ивић, И. са сар. (2003). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Богнар, Л., Матијевић, М. (2002). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.

Цветковић, Д. (2002). *Збирка питања и задатака из физике 1*. Београд: ИТП Научна.

Desimone, L. (2002). *How can Comprehensive School Reform Models be Successfully Implemented?*, Review of Education Research Fall, vol. 72, no. 3, pp. 433–479.

Томић, Ј., Радивојевић, Б. (2001). *Контролни задаци из физике за 6. разред основне школе*. Београд: ЗУНС.

Томић, Ј., Радивојевић, Б. (2001). *Контролни задаци из физике за 7. разред основне школе*. Београд: ЗУНС.

Томић, Ј., Радивојевић, Б. (2001). *Контролни задаци из физике за 8. разред основне школе*. Београд: ЗУНС.

Комар, М. (2000). *Контролни задаци из физике за 6. разред*. Нови Сад: Едука.

Комар, М. (2000). *Контролни задаци из физике за 7. разред*. Нови Сад: Едука.

Комар, М. (2000). *Контролни задаци из физике за 8. разред*. Нови Сад: Едука.

Недовић, В. (2000). *Гимназија у систему образовања Србије*. Краљево.

Ђуровић, А. (1999). *Космолошко трагање за новом школом*. Београд: БИГЗ.

Распоповић, М., Головић, Н., Цветковић, Б. (1999). *Задаци из физике за самостално вежбање и провере знања (тестови) за 6. разред основне школе*. Београд: Просветни преглед.

Распоповић, М., Головић, Н., Цветковић, Б. (1999). *Задаци из физике за самостално вежбање и провере знања (тестови) за 7. разред основне школе*. Београд: Просветни преглед.

Распоповић, М., Головић, Н., Цветковић, Б. (1999). *Задаци из физике за самостално вежбање и провере знања (тестови) за 8. разред основне школе*. Београд: Просветни преглед.

Милошевић, Јб., Томић, В. (1991). *Радна свеска из физике провера знања на задацима Ф 6*. Београд: Стручна књига.

Милошевић, Јб., Томић, В. (1991). *Радна свеска из физике провера знања на задацима Ф 7*. Београд: Стручна књига.

Милошевић, Љ., Томић, В. (1991). *Радна свеска из физике провера знања на задацима Ф 8*. Београд: Стручна књига.

Mirko Nagl, Šabac; Dušanka Ž. Obradović, Ph. D., Novi Sad

ANALYZING THE RESULTS OF SCIENTIFIC METHOD APPLICATION IN TEACHING PHYSICS

Summary

Information and statements have to be proved before they are accepted by scientific approach which is a fundamental methodology for investigating physical phenomena. Introducing scientific approach in teaching physics in the curriculum with a prevailing number of teaching subjects of arts and humanity, aims to emphasize its importance for developing creative thinking as well as application of knowledge and skills in some other opportunities and for a long period of time. Scientific method application raises the level of students' motivation, the degree of achievement and its sustainability as well. Modern trends in education which replace school of remembering with school of thinking could be realized by introducing scientific method in every day school practice. The article presents its application in teaching 'Gravitation' in educational course of arts and humanities in grammar school. Thus, the article discusses the analysis of students' initial knowledge in physics in the first form of grammar school – entrance test analysis, gained knowledge – final test analysis, as well as the knowledge retention test analysis. The obtained results have shown that scientific method application resulted in advancement of achieved teaching results as well as of the level of knowledge retention.

Key words: grammar school, educational course of arts and humanities, scientific method in teaching physics, gravitation, level of achievement

Мирко Г. Нагл, Шабач; д-р Душанка Ж. Обрадович, Новый Сад

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИМЕНЕНИЯ НАУЧНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

Резюме

Научный принцип является фундаментальным методом в изучении физических явлений, на основании которого все информации и утверждения нужно

доказать прежде чем их принять. Введение научного принципа в процесс обучения физики в гимназиях с общественно-языковым уклоном имеет целью показать его значение в развитии креативного, творческого мышления и применимости знаний и умений и в другой обстановке в течение многих лет. Применение научного метода поднимает степень заинтересованности учеников, повышает уровень успеваемости и её прочность. Современные тенденции образования согласно которым школу запоминания нужно заменить школой мышления, можно реализовать введением научного метода при обработке темы „Тяготение“, в гимназии с общественно-языковым уклоном. Сделал анализ начальных основных знаний по физике у учеников первого класса – анализ начального основного теста усвоенных знаний – анализ заключительного теста и анализ теста прочности знаний. Результаты анализа показали что применение научного метода улучшило уровень успеваемости учеников и уровень прочности знаний.

Опорные слова: гимназия, общественно-языковой уклон, научный метод в обучении физики, закон тяготения, уровень успеваемости

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА И ЊИХОВ ИСХОД

Резиме

У тексту који је пред вама, на узорку три различита смера гим-назије, назначено је да се у настави математике, на примеру функције, обрада програмских садржаја врши њиховом различитом ширином и/или дубином.

У зависности од интерпретације, добијају се и различити исходи (ниво знања ученика), али посматрано у системском приступу, они су сасвим у сагласности са три основна циља функционисања, чије остваривање обезбеђује: опстанак (опиту равнотежу), олакшање опстанка (стабилност), прогрес (оптималност).

Резултатима спроведеног тестирања показано је да су у одговарајућим смеровима исхода (нивои знања) у сагласности са дефинисаним циљевима функционисања.

Кључне речи: функција, систем, циљ(еви) функционисања, исходи, нивои знања, тест, резултати тестирања.

Увод

Математика, као фундаментални наставни предмет, у основној школи и гимназији, у сваком разреду, заступљена је са одговарајућим бројем часова, одређених наставним планом.

Назначени положај предмета одређују и програми, којима су прецизирани садржаји, који се изучавају у настави математике, по разредима.

Због сложености садржаја предмета, програми су најчешће линеарноспиралне структуре које за неке најфундаменталније садржаје, основу обезбеђују у интуитивном прилазу, инкомпорираном у неким другим целинама, а много претих, експлиците назначених садржаја, и њихове обраде, на часовима наставе математике одређеног степена и разреда.

Први пример за назначено је обрада функције.¹

Ученици се с појмом функције први пут експлиците сусрећу у VII разреду основне школе, те у I, II и IV разреду гимназије математичког, природно-математичког, општег и друштвеног смера. Пошто је појам функције веома значајан за наставу математике, али и тежак, потребно га је на приступачан начин увести у наставу и приближити деци. Због назначеног, са увођењем у појам функције почиње се много раније, без именовања и термилолошких одређења, дефиниција и/или описа појма. Предмет посматрања су ситуације.

Кад је у питању програмско-садржајно одређење обраде појма функције, најпре поставимо питање:

Да ли треба и како дефинисати функцију?

Пре давања одговора, треба се осврнути на нека размишљања, а при томе поћи опет од питања:

Шта је добра дефиниција?

За филозофа или научника, то је дефиниција која се односи на све појмове које дефинише и која задовољава логичка правила. У образовању то није тако. Него, добра дефиниција је она коју могу разумети ученици.

Постоји много емпиријских доказа (Poincare, 1908) да, иако је дефиниција одлична математичка основа, не мора да значи да је добра сазнајна основа.

Неки сматрају да увођење је појма функције преко дефиниције дидактичка грешка, што свакако није, али њено коришћење зависи од узраста ученика. У склопу таквог става функција се може задати на:

- *акциони начин* (сопственим радњама конкретним материјалом);
- *иконични начин* (сликама, графичким приказима);
- *симболички начин* (симболима, аналитичким изразима, табелама), при чему се даје закон односа

$$x \rightarrow y = f(x)$$

Ученици VII разреда уводе се у појам функције *иконичким и симболичким путем*, свакако – мање суптилно, са мање садржаја, те мањом ширином и дубином обраде, него што је то у I, II и IV разреду гимназије.

Опет, треба уочити различитости програма у различитим смеровима гимназије, у истом тематском подручју (*функција*), где су садржаји прецизирани тако да се уочава разлика по ширини и дубини интерпретације.

Нека се назначи да је у системском приступу, интерпретација усмерена на реализацију и постизање три основна циља функционисања:

¹ Часопис „Математика”, 2–3, 4/73. објавио је чланак С. Марјановића „Функција”, у којем се третира једно схватање појма функције.

1. континуитет функционисања система (сви смерови);
2. повећавање ефикасности функционисања (природно-математички смер, математички смер);
3. континуитет повећавања ефикасности (математичка гимназија).

Остваривање првог циља функционисања обезбеђује *опстанак* (општу равнотежу), други *олакшање опстанка (стабилност)*, а трећи *прогрес (оптималност)*.

Истакнуте могућности усвајања знања, од стране ученика, а у зависности од реализације њихових програма (програма одговарајућих смерова) имплицира и одговарајуће **исходе**, који се могу утврдити тестирањима са истим задацима, чија реализација може потврдити остваривање датих циљева функционисања.

* *
*

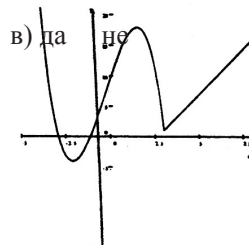
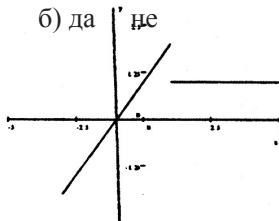
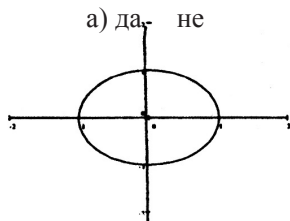
Dreyfus и *Vinner* (1982, 1989) тестирали су 271 студента и 36 професора постављеним питањима о функцији. Питања су садржавала, како дефиниције, тако и интересантне графике, за које су студенти требали дати тачне одговоре (*Који од датих графика представљају функцију?*).

Пратећи наставни план и програм IV разреда, дао је сличан тест из области функција, ученицима математичког, природно-математичког, општег смера гимназије, те студентима I године математике и физике. Три задатка су дата по избору аутора (*професора*), а остали задаци су преузети од *D. Talla*.

Напомена: Следи презентовани тест, који садржи 8 (осам) питања и коментаре за свако питање.

1. Презентација питања из спроведеног тестирања (уз свако питање дато је образложење у облику коментара)

1. Да ли постоји функција чији је график?



Коментар:

У првом задатку функције су дате графиком и ученици треба да уоче које је од датих пресликавања једнозначно пресликавање.

- а) Ученици обично закључе да је елипса функција пошто им је позната из треће године (закључак није тачан али у задатку није тражено образложење).
- б) Јесте функција која има прекид што ученике често буну.
- в) Трећи пример јесте функција, пресликавање није 1-1, има више локалних екстрема и има „шпиц” (нема први извод).

2. Да ли постоји функција која додељује сваком реалном броју различитом од нуле квадрат, а нули додељује 1?

$$f(x) = \begin{cases} x^2, & \text{ако је } x \neq 0 \\ 1, & \text{ако је } x = 0 \end{cases}$$

да не

Коментар:

Функција задата по деловима и то описно и аналитички. Ученици су у току школовања навикли на аналитичко представљање, док описно образложење доводи до проблема.

3. Како дефинишемо функцију?

Коментар:

Ученици или не знају шта је функција или имају проблем да напишу тачну дефиницију функције.

4. Да ли следећи изрази дефинишу y као функцију од x ?

- | | | |
|-------------|--------------------|---|
| а) $y = 4$ | б) $x^2 + y^2 = 1$ | в) $y = \begin{cases} 0, & \text{за } x < 3 \\ 3x - 8, & \text{за } x \geq 3 \end{cases}$ |
| а) да не | б) да не | в) да не |

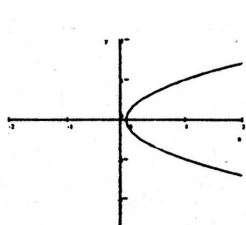
Коментар:

Функције су задате аналитички.

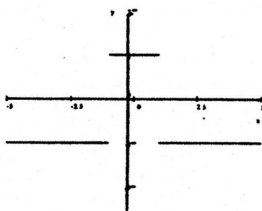
- а) Функција је константа код које се не види зависност од x што доводи до грешака у закључивању.
- б) Дат је круг и ученици треба да закључе да то није функција, међутим, исто као код елипсе правили су грешке.

- в) Функција дата по деловима – што је код ученика природно-математичког и општег смера проблем, јер често не вежбају задатке таквог типа.

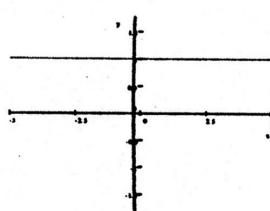
5. Заокружи да или не, у зависности од тога да ли графици представљају у као функцију од x .



а) да не



б) да не



в) да не

Коментар:

Функције су задате графиком.

- а) Ученици за параболу као и за елипсу из 1. а) задатка и за круг из 4. б) задатка погрешно изводе закључак да је функција.
 б) Функција је константа са прекидима, ученици изводе закључак да то није функција.
 в) Функција је константа и ученици често греше у закључку да ли је то функција.

6. Одреди $f(x)$ ако је $f\left(\frac{3x-2}{2}\right) = \frac{8-3x}{4}$ и за тако нађену вредност одредити тачност једнакости $f^{-1}\left(\frac{x}{2}\right) + f^{-1}(-x) = x + 6$.

Коментар:

Из $f\left(\frac{3x-2}{2}\right)$ потребно је одредити $f(x)$ и када се реши функционална једначина ученици треба да одреде инверзно пресликавање. Ученици имају проблема при решавању функционалне једначине. Ако тачно реше функционалну једначину да би одредили тачност једнакости потребно је одредити инверзно пресликавање што је, такође, представљало потешкоћу.

7. За функцију $f(x) = \sqrt{\log \frac{x^2 - 2x + 3}{x + 1}}$ одредити нуле и домен.

Коментар:

У седмом задатку потребно је решити логаритамску неједначину, уствари

да закључе да је $\log \frac{x^2 - 2x - 3}{x + 1} > 0$ када је $\frac{x^2 - 2x - 3}{x + 1} > 1$.

8. За функцију $f(x) = \sin \frac{x}{2} \cos \frac{x}{2}$ одредити нуле, парност и период.

Коментар:

Ако ученици трансформишу функцију на $f(x) = \frac{\sin x}{2}$ онда се једноставно могу одредити нуле, период и парност.

2. Опис ТЕСТА усмереног на објашњење циљева

Први део теста чине елементарни задаци, помоћу којих су проверавана знања, односно усвојеност појмова о функцији и код ученика четвртог разреда гимназије и код студената прве године математике и физике на почетку студија.

У *другом делу теста* задаци су сложенији, помоћу њих су про-вераване елементарне особине функције: *домен, нуле, парност, периодичност, инверзна пресликавања*. Ови задаци се често дају за пријемни испит на МАТЕМАТИЧКИМ и ТЕХНИЧКИМ факултетима.

За решавање ових задатака потребно је *добро познавати логаритамске функције, особине логаритма, тригонометријске функције, ирационалне функције, односно градива прва три разреда средње школе*.

Ученицима гимназије је то био и начин припреме за пријемни испит из математике за факултет, а за студенте да се после три месеца распуста подсети на основне особине функција које су им неопходне за предмет МАТЕМАТИКА I и/или АНАЛИЗА I.

БРОЈ ТЕСТИРАНИХ УЧЕНИКА И СТУДЕНАТА	
Математички смер	19
Природно-математички смер	83
Општи смер	63
Студенти математике	27
Студенти физике	47

3. Резултати тестирања Математички смер

Дат је табеларни и графички приказ резултата теста.

Број задатака	1	2	3	4	5	6	7	8
Број ученика математичког смера који су урадили задатак	16	17	16	11	11	17	9	12



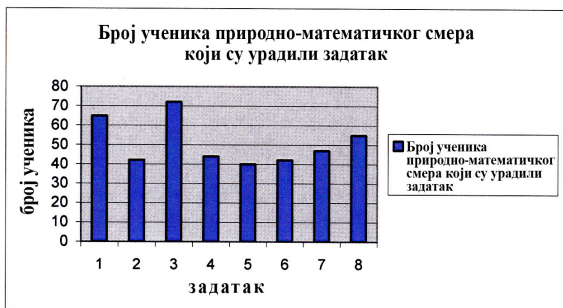
Ученици математичког смера појам функције почињу изучавати у трећем разреду и настављају у четвртој години. Тестирани су годину дана након што су комплетно обрадили функцију и особине функције, без примене извода.

Образложење резултата теста:

- 1) Ученици математичког смера добро су урадили први задатак што указује да су усвојили појам функције уколико је функција дата графички.
- 2) Други задатак за ученике математичког смера није представљао већи проблем, јер се са таквим задацима срећу на часовима, као и писменим проверама.
- 3) Ученици математичког смера су усвојили дефиницију функције на прави начин, што се може видети из њихових формулација.
- 4) У четвртог задатку функције су задате аналитички и највећи проблем је представљала функција под а) која је константа, нигде се не појављује x што је ученике збунило и резултати су слабији него у претходна три задатка.
- 5) Пети задатак је комбинација првог и четвртог задатка и грешке које су ученици правили у наведеним задацима јављају се и овде. За ученике је парабола функција док функцију константу не посматрају као функцију поготово што у примеру под б) дата функција има и прекиде.
- 6) Ученици математичког смера најбоље су урадили шести задатак. Када су решили функционалну једначину ученицима није био проблем одређивања инверзне функције као и задате једнакости.
- 7) Ученици математичког смера су најслабије урадили седми задатак, јер нису правилно решили логаритамску једначину.
- 8) Осми задатак слабије је урађен због тога што ученици нису добро трансформисали израз $f(x) = \sin \frac{x}{2} \cos \frac{x}{2}$ (потребно знање тригонометрије), те нису добро одредили период.

Природно математички смер

Број задатака	1	2	3	4	5	6	7	8
Број ученика природно-математичког смера који су урадили задатак	65	42	72	44	40	42	47	55





Ученици природно-математичког смера тестирани су непосредно после обрађене теме функције те нису потпуно усвојили појам и особине функције што се види из резултата тестирања. Потребно је да прође неко време како би ученици повезали сва знања о функцији што су стекли током школовања да би их на прави начин могли примењивати када је то потребно.

Образложење резултата теста:

- 1) Посматрајући резултате дошли смо до закључка да су ученици природно-математичког смера веома добро урадили први задатак. Од три дата графика већина ученика је закључила да елипса није функција, док су друга два графика функције и то једна са прекидом, а друга има „шпиц“ што ученици нису често имали прилике да виде.
- 2) Један од најслабије урађених задатака је други задатак због тога што је ученике збунило аналитичко и описно представљање функције што није често виђено на њиховим часовима. Због тога је потребно ставити акценат и на задатке таквог типа.
- 3) Ученици су најбоље урадили трећи задатак и може се закључити да је на часовима математике форсирана дефиниција функције.
- 4) Четврти задатак је међу слабије урађеним задацима и то за $y = 4$ ученици су написали да није функција, јер не зависи од x , док су за круг $x^2 + y^2 = 1$ закључили да је функција што није тачно. Код задатка под в) дата је функција из делова која је ученицима задавала проблем.
- 5) Пети задатак је комбинација првог и четвртог и грешке које су ученици имали у наведеним задацима јављају се и овде.
- 6) Међу слабије урађеним задацима је и шести задатак јер ученици нису решили функционалну једначину, нису одредили функцију $f(x)$, те је све остало што су радили било погрешно, јер су сви елементи задатка повезани.
- 7) Ученици су доста добро урадили седми задатак, велик број ученика је показао знање при решавању логаритамске једначине.

- 8) Осми задатак је међу боље урађеним задацима, јер су ученици трансформисали дату једначину применом тригонометрије и онда није било тешко одредити период.

Општи смер

Број задатака	1	2	3	4	5	6	7	8
Број ученика општег смера који су урадили задатак	7	41	24	15	6	29	15	17



Ученици општег смера тестирани су месец дана након обрађене теме те су имали један одређени временски период за усвајање појма и особина функције кроз часове увежбавања и провере.

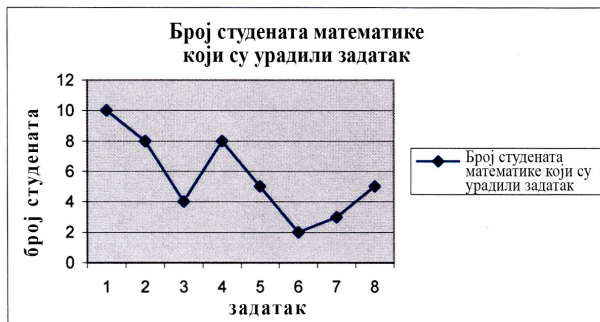
Образложење резултата теста:

- 1) Ученици општег смера слабо су урадили први задатак. Велики број ученика подразумева да је елипса функција, док графици који имају прекидну тачку за ученике нису функције.
- 2) Ученици општег смера врло добро су урадили други задатак што је веома интересно, јер се са задацима који су представљени аналитички и описно не срећу баш често на часовима.
- 3) Међу добро урађеним задацима је и трећи задатак јер се код ученика општег смера не инсистира толико на дефиницијама.
- 4) Четврти задатак је боље урађен од првог. Функције су дате аналитички и ученици општег смера за $y = 4$ сматрају да није функција, док је круг функција.
- 5) Међу најслабије урађеним задацима је и пети јер све оно у чему су ученици грешили код 1. и 4. задатка јавило се и овде.
- 6) Шести задатак је један од боље урађених задатака и из резултата теста се види да ученици решавају функционалну једначину, те после није био проблем код одређивања инверзне функције и доказа задате једнакости.
- 7) Код седмог задатка је био проблем код решавања логаритамске једначине.
- 8) Ученици у осмом задатку нису трансформисали једначину, те су имали проблема код одређивања периода.

Студенти математике

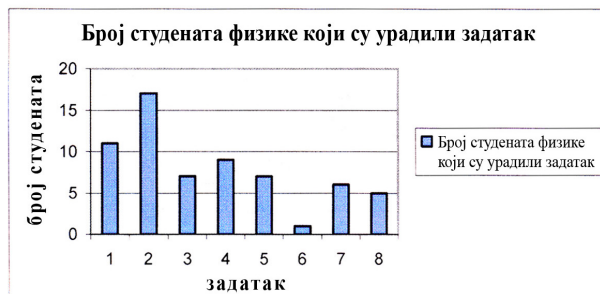
Број задатака	1	2	3	4	5	6	7	8
Број студената математике који су урадили задатак	10	8	4	8	5	2	3	5





Студенти физике

Број задатака	1	2	3	4	5	6	7	8
Број студената физике који су урадили задатак	11	17	7	9	7	1	6	5



Студенти математике и физике тестирани су првог часа када је почела настава на факултету, а то је три месеца после положеног пријемног испита.

Постојао је период заборављања, међутим, да су неки појмови усвојени на прави начин резултати теста би били бољи.

Образложење резултата теста студената математике и физике:

- 1) Први задатак су подједнако добро урадили студенти математике и физике. Могу из графика да утврде функцију.
- 2) Студенти физике су најбоље урадили други задатак, а то не бисмо могли рећи за студенте математике.
- 3) Студенти математике и физике не дају прецизну дефиницију функције.
- 4) Четврти задатак студенти математике су добро урадили, док је код студената физике проблем била функција која је дата из делова.
- 5) Пети задатак су слабо урадили и студенти математике и физике. Функције дате графиком највише су грешили, јер је за студенте парабола функција.
- 6) Веома лош резултат је код шестог задатка. Може се видети да студенти не могу да реше функционалну једначину и инверзну функцију.
- 7) Седми и осми задатак су подједнако лоше урађени.

Неки одговори ученика и студената у 3. задатку

- 1) *Функција је домен, кодомен.*
- 2) *Функција представља праву (криву) линију.*
- 3) *Функција је пресликавање тачке x -осе на тачку y -осе.*
- 4) *Функција је пресликавање елемената.*

Препорука

Да би ученици што боље савладали појам и особине функције потребно је проверити њихово знање тестовима у трајању од петнаест до двадесет минута на часовима редовне наставе. Задаци треба да су кратки, разнолики, конципирани тако да обухвате све оно што је потребно да би појам и особине функције биле што боље усвојене. Резултате теста треба показати ученицима, грешке написати на табли, заједно са ученицима доћи до тачних решења. Потребно је да ученици грешке и исправке запишу у свеске.

Резултати тестирања дати у процентима

Задатак	Математички смер	Природно-математички смер	Општи смер	Студенти математике	Студенти физике
1	84%	78%	11%	37%	23%
2	89%	51%	65%	30%	36%
3	84%	87%	38%	15%	15%
4	58%	53%	24%	30%	19%
5	58%	48%	10%	19%	15%
6	89%	51%	46%	7%	2%
7	47%	57%	24%	11%	13%
8	63%	66%	27%	19%	11%

Задатак	Математички смер	Природно-математички смер	Општи смер	Студенти математике	Студенти физике
1	84%	78%	11%	37%	23%
2	89%	51%	65%	30%	36%
3	84%	87%	38%	15%	15%
4	58%	53%	24%	30%	19%
5	58%	48%	10%	19%	15%
6	89%	51%	46%	7%	2%
7	47%	57%	24%	11%	13%
8	63%	66%	27%	19%	11%



Закључак

Систематизовани преглед резултата предметног тестирања ученика назначених смерова гимназије и студената прве године математике и физике, готово су у сагласности са дефинисана три циља функционисања, који су одређени према ширини и дубини интерпретације садржаја математике (функција) у сваком смеру посебно. У зависности од назначеног тестирањем су добијени одговарајући *ИСХОДИ* (*општи смер* – реализован само први циљ функционисања; *природно-математички смер* – реализована прва два циља функционисања; *математички смер* – реализована сва три циља функционисања).

Резултати тестирања студената математике и физике нешто су слабији од резултата ученика, због присутности процеса заборављања, али резултати студената математике су бољи, јер су се за тај студиј, углавном определили ученици математичког и један број ученика природно-математичког смера, а за физику обрнуто.

Литература

Tall, David Students, *Prototypes for Functions and Graphes*.

Tall, David *Functions and Calculus*.

Вукобратовић, Ружица (2005). *Интерпретација појма функције у предметној настави математике*. Нови Сад, Педагошка стварност.

Марјановић, Милосав (1973). *Функција*. Часопис математике 2-3, 4.

Ružica Vukobratović, Novi Sad

INTERPRETATION OF MATHEMATICAL TEACHING CONTENTS AND ITS OUTCOME

Summary

Syllabus contents of different width and depth have been accomplished in teaching mathematics, on an example of function, and on the sample of three different educational courses in grammar school.

Due to the interpretation, different outcomes have been achieved, e.g. students' level of knowledge, but in systematic approach they meet three basic functional objectives which accomplishment provides: survival (overall balance), alleviation of survival (stability), progress (optimum).

The obtained results show that students' attained knowledge meets the defined functional objectives of three different educational courses.

Key words: function, system, functional objectives, outcomes, level of knowledge, test, test results

Ружица Вукобратович, Нови Сад

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СОДЕРЖАНИЙ И ИХ ИСХОД

Резюме

В настоящей работе мы исследовали три разных уклона гимназии и указали на то, что обработка темы математической функции, в разных уклонах бывает разная по своей широте и или глубине.

В зависимости от интерпретации получаются и разные исходы, результаты (уровень знаний учеников) но рассматривая в системном подходе, они совершенно согласованны с тремя основными целями функционирования, чью реализацию обеспечивают: существование (общее равновесие), облегчение существования (стабильность), прогресс (оптимальность). Результаты проведённого теста подтвердили что в соответствующих уклонах исходы (уровни знаний) согласованы с определёнными целями функционирования.

Опорные слова: функция, система, цели функционирования, исходы, уровни знаний, тест, результаты тестов

Мр Маринел Негру
Учитељски факултет
Београд

UDK 371.3::811.135.1

UDK 371.3:821.135.1

Стручни чланак

Примљен: 1. VI 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 7–8, p. 771–776.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП У ПРИМЕНИ ФУНКЦИОНАЛНО-КОМУНИКАТИВНОГ ПРИНЦИПА У НАСТАВИ РУМУНСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме

Циљ проучавања румунског језика током обавезног школовања јесте да се формира млада особа са образовном и књижевном културом, способна да разуме свет, да комуницира и делује са себи равнима, да на ефикасан и креативни начин користи сопствене способности у решавању конкретних животних задатака, да са успехом настави свој процес образовања у било ком животном добу, да има створен осећај за природне лепоте и људске креације.

Кључне речи: функционалност, комуникација, књижевна култура.

Говорни чинови се могу посматрати из угла „система“ и тако говорити о „систему говорних чинова“ у смислу да је сваки говорни чин скуп свих језичких средстава којима се неки говорни чин може реализовати. У том случају би скуп свих говорних чинова и свих језичких средстава којима се неки говорни чин може реализовати чинио систем једног језика. Свеукупност говорних чинова једног језика била би једнака свеукупној конструкцији комуникативне компетенције.

Обимност и непредвидљивост тема о којима се може говорити, међутим, доводе у сумњу опис свеукупних комуникативних јединица. Ипак, ова чињеница не доводи у питање корист и ефикасност која се у настави може постићи увођењем осведочених, предвидљивих и употребом систематизованих комуникативних јединица. Видимо да је овде акценат на систематизацији на основу употребе комуникативних јединица, груписање језичких средстава на основу заједничке комуникативне улоге.

На овакву организацију садржаја наставе упућује чињеница да се једно значење може исказати различитим језичким средствима, да на избор одговарајућег средства утичу норме друштвеног и културног карактера, као и конкрет-

на комуникативна ситуација. Говорник треба да буде способан да у датој ситуацији одабере одговарајућу форму. Ни у овом погледу посматрани приступи нису у потпуности супротстављени.¹

У концепцији из 1966. не занемарује се потреба за уважавањем комуникативног циља, нити комуникативни приступ негира потребу савладавања формалног језичког система (односно поседовања лингвистичке компетенције). Језик јесте скуп одређених граматичких правила која се морају савладати. Дакле, и у том приступу је лингвистичка компетенција предуслов за комуникативну компетенцију.

Могући курикулум за румунски језик и књижевност у млађим разредима основне школе требало би да предложи фундаменталну промену у настави овог предмета. Уместо вештачке поделе наставне дисциплине *језик и књижевност*, могао би се применити нови *комуникативно-функционални модел*, адекватан не само специфичностима овог предмета, већ и структуралним модалитетима комуникативних компетенција ученика. Другим речима, овај модел предлаже интегрални развој рецептивних и вербално-комуникативних компетенција, односно пријем писаних порука и писмено изражавање. Иначе, комуникација је резултат фузионисања горе наведених способности.

Развој наведених комуникационих компетенција остварује се прилагођавањем ученика на одређене вербалне и писане активности, на рад са невербалним текстовима који одговарају одређеном узрасту. Настава и учење у школи треба да следе *језик у функцији*, у његовој писаној и вербалној варијанти, а не језик као *апстрактни систем*.

Применом комуникативно-функционалног приступа, језик више неће бити изоловани предмет изучавања, одвојен од модуса и регистара у оквиру којих функционише, већ инструмент којим људска бића улазе у међусобне односе. Сврха ових интеракција варира од намере да се пренесе информација, да се утиче на понашање другог или да се изразе осећања и лични ставови. Циљ овог рада јесте да се схвати модел у оквиру којег говор функционише, методологија формирања одређених способности за трансформисање у ефикасан комуникациони инструмент.

Сходно наведеном, намеће се широка типологија вербалног и писаног дискурса, ван сфере дескриптивности и наративности, али усмерена према информационом, експликативном и аргументима. Из тог разлога настају различите ситуације које често превазилазе скучени простор школе и контуришу аутентичне *недидактичке* контексте (интервијуисање родитеља, писма адресирана другим особама, писање водича свог места, штампање одељењског листа, итд). Да би инструмент за комуникацију био добар, говор треба упознати као систем сопствених закона, чије познавање јесте обавезан услов за флуентну комуникацију.

Практична употреба комуникационог модела и његових принципа јесте тежак, али и изазован задатак. За разлику од традиционалних варијанти које одвајају школу од реалности, учење од практичне користи, нови приступ покушава

¹ Наиме, ради се о традиционалној, директној, аудио-оралној и АВГС методи.

да створи конфлуентни простор између књиге и живота, једну врсту простора који симулира стављање целе приче у реалност. Оно што модерна школа покушава да реализује јесте повезивање наведених степена, да отвори једну врсту простора за прилагођавање школе свету, зону у којој се пресећу комплексност и њени недостаци. То би могла бити суштина добре припреме ученика у којој би се нашла вредност комуникативног модела.

Прилагођавање методике функционалном моделу претпоставља превазилажење традиционалне варијанте која је модуларно приступила језику и књижевности, која је створила дисконтинуитетну слику о наставној дисциплини. Ова чињеница претпоставља корелацију у оквиру истих наставних јединица, лекција из језика, књижевности и комуникације, као и алтернатију у оквиру истих наставних јединица, активности за усвајање знања са онима за глобалну комуникацију.

Нови методички приступ, међутим, претпоставља присуство нових транспарентних, експлицитних праваца у учењу, којима наставник чини прве видљиве кораке у омогућавању ученицима да схвате како да уче и да науче како да уче.

Императиви транспарентности и кохерентности намећу реализацију појединих секвенци у оквиру којих ће усвојена знања бити сједињена по областима, избегавајући на тај начин опасност брисања границе између језика и књижевности (реализација појединих секвенци које преузимају знања о комуникационим ситуацијама, о појединим граматичким категоријама, о књизи као предмету културе, креирање појединих досијеа који сједињују појмове из теорије књижевности, типове текстова, разна ортографска правила, итд).

Прави сусрет са књижевношћу намеће реализацију појединих сукцесивних етапа, као што је она која је усмерена према перманентном читању и заокупљена валоризацијом емоционалног односа према тексту, стварањем критичке перспективе, једног *погледа изнад*. На тај начин читање може постати убрзано лично искуство, које се може продужити путем рефлексije у односу на лингвистичке и текстуалне аспекте. На тај начин лекција из румунског језика путем читања постаје облик дијалога са аутором, са текстом и самим собом, а са језиком фундаментални модалитет за међуљудску комуникацију.

Као могући модел за рад на часовима румунског језика и књижевности са децом млађег школског узраста може послужити приповетка „Деда“ Барбу Штефанеску Делавранће.

„Деда“ јесте прича о детету, детињству, о радозналости, дејим враголијама. Прича почиње просторним и временским фиксирањем догађаја и утврђивањем њихових елемената. Пролеће је. „Са врба се шири киша миомириса“. „Деда седи на трему“. Са нестрпљењем очекује долазак унука, игра се са њима и измишља одговоре на њихова наивна питања. Он се игра са њима, али је у сталном страху да их одрасли не одвуку од њега. Слично Христу, он понавља својој ћерки: „Пустите децу к мени“. Ни физички бол не умањује љубав деде за своје унуке. Образи су му поцрвенели од дејих шамара, али се тихо осмехује.

Дијалог се у приповеци преплиће са нарацијом и описом како би се евиденцирале карактеристике деде. Начином говора и понашањем деда постаје симбол народне мудрости. Деда је благ, добар, верник и трпи све дечје несташлуке.

Нарација има јединствен план одвијања догађаја, а прелаз из реалног у иреални свет рефлектује се путем дечје имагинације: – „Деда, желео бих да и мени израсту крила, да летим високо, високо, до самог неба, говорио је дечак, мажећи дедину браду“. Такође, дијалог је семнификативан и са намером да ослика дечју душу, препуну радозналости.

Главни ликови у приповеци су деда и његова два унука, а дедина ћерка појављује се спорадично, као секундарна личност.

У циљу креирања уметничког дијалога и успостављања комуникације са читаоцима аутор користи:

- епитете: „дуга и крецава коса“, „благе очи“, „сува жена“, „дечкић и девојчица пуних и црвених обрашчића“;
- метафоре: „киша миомириса“, „падао је снег током дугих и тешких година“;
- упоређивање: „коса... као венац белог цвећа“;
- понављање: „моја...моја“;
- енумерације: „обрве, бркови, брада....“ „и опет се зачуо смех, песма и игра“.

Из лексичког и граматичког аспекта евидентира се коришћење појединих народних речи и израза религиозног карактера: „Хеј козаче, козачићу, шта тражиш ноћу по двориштима...“, „да вас бије срећа!“, као и „Пустите децу к мени!“, као и вокативе препуне афективности: „дедини петлићи!“, „дедини јунаци!“. Кратке реченице имају једноставну структуру и стандардну топику, у којима доминирају глаголске морфолошко-синтактичке конструкције.

Такође, тражиће се од ученика да диференцирају личности из приповетке, да опишу њихове физичке портрете, следећи изражајна средства аутора: директну и индиректну карактеризацију.

Ученици ће сами из наслова открити семнификацију, покушавајући при томе да опишу слику амбијента у коме се радња одвија, да размишљања главног лика опишу упоређивањем. За домаћи задатак може им се дати да сачине један састав од највише десет редова, у коме ће замислити сасвим други крај приче.

Разуме се да предмет интересовања комуникативног приступа није нормативна, већ значењска, односно функционална комуникација. Ни у овом приступу комуникација није циљ за себе. Предуслов за организацију наставе према овом приступу јесте постојање функционалне примене језика који се учи комуникацијом (која за основу има опис говорних чинова и полази од значења и за њих проналази одговарајуће форме). Овде се морамо вратити на чињеницу да се са учењем румунског књижевног језика почиње на млађем школском узрасту, што свакако има несумњив утицај на укључивање комуникативног принципа у наставу.

Према неким теоријама проблем је у томе што је комуникативна метода стварана за неке друге ситуације, за неки други узрадни ниво, а школски узраст

је дошао некако на крају њених интересовања. Већина уџбеника насталих према овом приступу ослања се на нека прелиминарна знања, а заобилази се проблем правих почетника. Ни у односу према улози комуникације у настави другог језика посматрани приступи не морају се схватити као међусобно супротстављени. Оба приступа истичу значај комуникације у учењу језика, при чему је она подређена основном циљу – овладавању језиком.

На крају, потребно је нагласити питање *свесности* у учењу, те се истиче потреба за стварањем природних, свакодневних ситуација које су блиске ученицима.

Литература

- Elena Călugăru, (1996). *Literatură clasică română – Antologie*. București: Editura EX LIBRIS.
- Ilika, Anton, Negru, Marinel (2007). *Didactica limbii române și a lecturii* Biblioteca *Udžbenici i priručnici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača Vršac.
- Kočiš, Nikola, Čipkar, Andrej; Jerković, Jovan; Brunet, Elemer (1966). *Srpskohrvatski u školama narodnosti*. Priručnik za učitelje i nastavnike 1. Novi Sad: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika.
- Filipović, Rudolf (1971). *Kontakti jezika u teoriji i praksi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mikeš, Melanija (2002). *Komunikativna ravnopravnost, Kakve promene iziskuje nastava srpskog kao nematernjeg jezika*. Beograd: Prosvetni pregled, 3. oktobar 2002.
- Negrilă, Bianca, Negru, Marinel (2008). *Scritori români în documente*. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање вапитача „Михајло Палов“.
- Negru, Marinel, Anton, ILICA (2007). *Comunicarea didactica*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Negru, Marinel (2008). *STRATEGII ACTIV-PARTICIPATIVE ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE*. Novi Sad: Društvo za rumunski jezik iz Vojvodine. (Zbornik radova sa Međunarodnog simpozijuma „Radu Flora“).
- Pamfil, Alina (2000). *Didactica limbii și literaturii române*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Marinel Negru, M. A., Belgrade

METHODOLOGICAL APPROACH IN APPLYING FUNCTIONAL
AND COMMUNICATIVE PRINCIPLE IN TEACHING ROMANIAN
LANGUAGE AND LITERATURE

Summary

The objective of learning Romanian language in compulsory education is to create a young individual aware of his cultural heritage, capable of understanding the world, to communicate and act successfully, to use his own abilities in efficient and productive manner for solving real life tasks, to continue his life long education, to establish the feeling for natural beauty and human creation.

Key words: functionality, communication, literature

М-р Маринел Негру, Белград

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРИМЕНЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОГО ПРИНЦИПА В ОБУЧЕНИИ РУМЫНСКОГО
ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме

Целью изучения румынского языка в течение обязательного образования является формирование молодого человека с образовательной и литературной культурой, способного понять мир, способного коммуницировать и работать с себе равными, эффективно и креативно использовать собственные способности в решении конкретных жизненных задач, способного успешно продолжить свой процесс образования в любом возрасте, молодого человека с сформированным чувством к красотам природы и к человеческому творчеству.

Опорные слова: функциональность, коммуникация, литературная культура

Др Станко Цвјетићанин

Педагошки факултет, Сомбор

Проф. др Мирјана Сегединац

Природно-математички факултет

Нови Сад

UDK 373.2:58/59

UDK 371.3-053.4

Стручни чланак

Примљен: 15. IX 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 7-8, p. 777-789.

САДРЖАЈИ О БИЉКАМА И ЖИВОТИЊАМА У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Дете би у току предшколског васпитања и образовања требало да усвоји елементарна знања о природи, живим бићима, односу живих бића и непосредне околине, као и одређено саобраћајно васпитање и друштвене норме. Циљ рада је анализа и диференцијација садржаја о биљкама и животињама у предшколском систему васпитања и образовања. Садржаји су диференцирани на садржаје намењене деци млађег, средњег и старијег (припремног) узраста. Предложени су и начини реализације садржаја, као и њихов обим. Садржаји о биљкама и животињама заузимају битно место у васпитању и образовању предшколског детета, јер му помажу да схвати основне животне принципе и циклусе.

Кључне речи: биљке, животиње, предшколско васпитање и образовање, садржаји.

УВОД

Деца се у предшколским установама у Републици Србији упознавају са различитим садржајима из области друштвених и природних наука. Садржаји су примерени њиховим менталним и физичким карактеристикама. Они захтевају примену различитих наставних метода и облика рада, као и различитих врста наставе (хеуристичке, проблемске, диференциране и слично).

Основе програма предшколског васпитања и образовања су јединствен васпитно-образовни програм, који је разрађен у два модела (Модел А и Модел Б). Оба модела се равноправно примењују и комбинују у пракси. Модел А гравитира отвореном систему васпитања и акционом развијању програма зависно од интересовања деце. Модел Б има карактеристике когнитивно-развојног програма и разрађене васпитно-образовне циљеве, задатке васпитача и типове активности

(васпитач може да бира и разрађује их зависно од потреба, могућности и интересовања деце).

Оба модела садрже заједничке циљне оријентације, функције предшколске установе, начела рада, као и законске регулативе. Оријентисана су на сарадњу предшколских установа са ближим и даљим окружењем. Они желе да развију код детета:

- стицање позитивне слике о себи;
- поверење у себе и друге;
- самосталност, индивидуалну одговорност и аутентичности израза и деловања;
- моторне способности и спретност;
- свест о значају заштите и очувања природне и друштвене средине.

Природа и непосредно окружење важни су у развоју физичких и менталних карактеристика детета. Деца треба да бораве у природи свакодневно, да одлазе на краћа путовања, излете са родитељима, васпитачима, одраслима, чиме им се омогућава правилан раст и развој (Кларин, 2006). Предшколско дете ступа у различите интеракције са околином, истражује је, покушава да је прилагоди себи и својим потребама. Детету су нарочито занимљива друга жива бића, на основу којих боље упознаје узрочно-последичне односе у природи, као и да разликује жива бића од остале природе. Непосредна околина и крај у коме дете живи утичу на интересовање и садржаје који ће заокупирати децу пажњу (Старц, 2004).

Најједноставнији облици непосредног упознавања околине представљају шетње са одређеним циљем (Узелац, 1999). Оне се најчешће изводе у непосредној близини деце вртића (парк, оближња шума, деце игралиште). Свака шетња утиче на развијање способности детета да уочава, запажа, односно побуђује у њему радозналост и истраживачки дух. Деца млађег узраста треба у шетњи да проведу око 15 минута, упознајући се са природом у непосредној околини. Шетње деце средњег предшколског узраста могу трајати нешто дуже, док старијег и до пола сата, због чега могу да посете и мало удаљенија места од школског вртића. За време шетњи деца треба што самосталније да проналазе објекте и појаве за посматрање, као и да проверавају и утврђују стечена знања.

Боравак у природи мора да буде осмишљен и организован, односно да буде посвећен једној теми, једној активности (посматрање птица, скупљање биљака, посматрање пчела, упознавање са занимањем шумара, сакупљање различитих материјала, цртање одређених промена на дрвећу током годишњих доба и слично). Приликом боравка у природи деца могу несметано да се крећу (котрљају по ливади, пењу на стабла, скачу у море, бацају каменчиће и слично). Потреба за сталним кретањем стална је и она утиче на њихов правилан физички и психички развој (Медоус, 2000). Ливада и шума су идеална места на којима деца могу да трче, скачу, вичу, играју се, истражују и слично.

Истраживање разноврсног биљног и животињског света подстиче децу да користе разна чула, како би што више сазнали, али и проверили своје претпо-

ставке и стечена знања (мирисе и боје цвећа, величину различитих биљака, реалне димензије воћки, понашање животиња и слично). Активним посматрањем могу да уоче процесе о којима су до тада само слушали (на пример: како пчела прави мед, како настаје млеко, јаје, како испарава вода из језера, мора и слично). Деца ће лакше схватити годишња доба, оријентацију у природи, међусобни однос биљног и животињског света, као и утицај животног станишта на живот живих бића. На тај начин, код њих се развијају позитивни ставови према животној средини и њеној заштити (Клеменовић, 2007). Боје и разноврсни природни облици мотивисаће децу да буду креативна. Деца ће лакше и тачније да нацртају биљке, животиње, процесе, које су активно посматрали и доживели боравком у природи, односно креативније ће учествовати у различитим врстама дидактичких игара (Каменов, 2008), које имају за циљ да продубе њихова знања о природи.

Садржаји о биљкама и животињама имају значају улогу у формирању првих, исправних знања предшколског детета о:

- изгледу и особинама различитих самониклих и гајених биљака;
- изгледу и особинама различитих домаћих и дивљих животиња;
- међусобном односу биљака и животиња;
- значају биљака и животиња за човека;
- односу животног станишта и живог света;
- утицају воде, ваздуха, светлости и земљишта на раст, развој и одржавање живота биљака и животиња;
- утицају човека на биљни и животињски свет;
- значају биљака и животиња за одржавање животне средине;
- заштити биљака и животиња од штетних утицаја, насталих загађењем животне средине и слично;
- животним циклусима животиња, као што су: рађање, одрастање, размножавање и угинуће;
- животном циклусу биљака, као што су: сејање, клијање, раст, цветање, испуштање семена и увенуће;
- правилној бризи и нези биљака и животиња;
- основним деловима биљака и њиховој функцији (корен, стабло, лист, цвет);
- начинима препознавања биљака на основу њихових карактеристика (растиња по лишћу, цветовима и плодовима, дрвећа по стаблу и слично);
- биљкама које су карактеристичне за средину у којој дете живи;
- начинима поређења појединих представника општијих категорија биљног света по њиховом изгледу, појединим органима, њиховим функцијама, местима где расту и начинима на које опстају;
- утицају годишњих доба на изглед и понашање биљног и животињског света;
- зимзеленом и листопадном дрвећу и слично.

Важну улогу у стицању знања предшколског детета о биљкама и животињама има непосредно и посредно посматрање, које мора да буде организовано

и планско. Тако, на пример, да би схватили утицај светлости, воде, ваздуха и земљишта на раст и развој биљака деца би требало да изводе различите дуготрајне експерименте. Они могу да изводе експерименте самостално, у пару или групи, зависно од старосне доби и експерименталних способности. На пример, кроз експерименте требало би да схвате да:

- биљке морају да узимају храну и воду;
- особине земљишта утичу на раст и развој биљке;
- да биљке требају светлост и енергију Сунца;
- сваки орган биљке има важну функцију у њеном животном циклусу;
- правилно заливање биљке утиче на њен раст и развој (ако се биљка залива са већом количином воде, него што је потребно, иструнуће);
- спољна температура утиче на раст и развој биљке;
- различите биљке не расту истом брзином;
- неке биљке човек мора да посади, а неке израсту саме и слично.

Непосредним, краткотрајним и дуготрајним посматрањем биљака и животиња, предшколско дете може на врло лак начин да разуме да:

- начини на који се животиње и биљке хране су различити;
- постоје разлике у начину исхране различитих животиња (биљоједи, месоједи и сваштоједи);
- животиње се разликују по грађи, кретању и начинима размножавања;
- животиње различито реагују на промену годишњих доба (неке птице се селе, неке не, животиње мењају длаку, перје и слично);
- постоје фазе у развоју и расту биљака и животиња;
- живот животиња зависи од биљака;
- живот биљака зависи од животиња;
- живот биљака и животиња зависи од човека;
- човек зависи од биљака и животиња;
- човек мора да се брине о животињама и биљкама, да их негује и штити од болести и других штетних последица
- услови у којима животиње живе су различити. Тако, на пример, рибе живе у води, неке животиње живе под земљом и слично;
- поједине се животиње специфично понашају и слично.

Деца треба да се упознају са биљкама и животињама и кроз друге активности, као што су: кратке приче, дидактичке игре, разне радионице, гледање кратких филмова и слично (Копас-Вукашиновић, 2000).

САДРЖАЈИ О БИЉКАМА И ЖИВОТИЊАМА У ФОРМИРАЊУ ЗНАЊА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА О ПРИРОДИ

Садржаји о биљкама и животињама, које деца *млађег узраста* треба да усвоје, морају да буду повезани са одређеним годишњим добом. На тај начин

дете релативно лако стиче елементарна знања о особинама и понашању одређених биљака и животиња, у зависности од годишњег доба. Оно треба непосредно да посматра биљке и животиње из најнепосреднијег окружења, да их на себи својствен начин доживи и правилно именује. Стечена знања деца треба да проширују у средњем и предшколском узрасту. Искуство показује да деца млађег предшколског узраста не показују велико интересовање за упознавање поврћа. Више се занимају за воће. То не значи да не треба да се упознају са поврћем, али само са оним које користе за исхрану и које им је омиљено.

Пролеће је најпогодније годишње доба у којем деца могу свакодневно да посматрају промене у природи. Посматраће промене у башти, шуми, парку, њиви, ливади, језеру, реци и слично. Деца треба да се упознају са начинима сађења првих биљака, као и да учествују у сађењу. Упознају се са првим весницима пролећа (љубичица, висибабa), посматрају различито цвеће и кроз разне активности схватају улогу и значај цвећа у вртovima и собама. Они би требало да:

- уоче да постоји цвеће које само изникне из земље (без директне интервенције човека), као и цвеће које човек мора да посади да би изникло;
- открију да се цвеће (биљке) разликује по мирису, изгледу, величини и слично;
- уоче промене на дрвећу (добија ново лишће);
- посматрају прве пуполке и цветање (нарочито различитог воћа).

Током лета деца овог узраста своје перцептивне доживљаје треба да проширују кроз разне активности. На пример, могу да беру различито цвеће на ливади и да од њега праве предмете, венчиће и слично. Приликом посматрања треба пажљиво да опипају цвет, његове латице и листове, одреде му мирис, боју, величину и слично. Брањем цвећа деца се оспособљавају да праве разлику, односно класификују различито цвеће, на основу боје, изгледа и мириса.

Посматрањем воћа током лета, деца треба да уоче појаву првих плодова, као и разлику у изгледу воћа током пролећа и лета. Посматрањем и поређењем плодова различитог воћа, треба да примете њихове међусобне сличности и разлике (на основу боје, изгледа, укуса и слично). Искуствено би требало да закључе да се воће може препознати на основу укуса и изгледа плодова.

Јесен је годишње доба када деца треба да уоче промене на биљкама у различитим животним стаништима, у њиховој непосредној околини. Током јесени могу да посматрају сазревање разог воћа и поврћа у воћњацима, вртovima, њиви и слично. Кроз различите активности, требало би заједно са васпитачем, да понове знања о понашању биљака током пролећа и лета, као и да их упореде са понашањима током јесени.

За време зимског годишњег доба, деца у млађој групи би требало да непосредно посматрају оголено дрвеће, жбуње и зимзелено дрвеће (јела, бор). Заједно са родитељима, васпитачем или одраслом особом, требало би да посматрају и активно учествују у сађењу луковике раног цвећа (на пример: зумбул, лале, висибабa) у посебно припремљене сандучиће са земљом. Важно је да учествују у редовном заливању и праћењу промена на посађеној луковизи.

Деца у млађој предшколској групи, највише су заинтересована за веће животиње, које су динамичне и налазе се у њиховој непосредној околини (Стојановић, 2008). Они треба да упознају типичне представнике животињских врста, као што су: пас, мачка, овца, крава, теле, коњ, магарац и слично. Важно је да активно, непосредно или посредно, посматрају животиње, упознају се са њиховим именима, изгледом, начином исхране, као и да уоче да се животиње разликују по облику, величини, месту становања и начином живота. У процесу стицања основних знања о животињама могу да се користе и различите сликовнице, занимљиве приче, басне, разноврсне игре, покретне и дидактичке, у којима деца опонашају кретање животиња, њихово оглашавање, описују их и слично.

Сваки вртић би требало у оквиру живог кутка да има и акваријум са различитим рибицама. Деца у млађој групи треба да уоче разлике у животу риба и других живих бића (рибе живе у води, имају пераја, пливају), као и да рибе могу да живе само у води, која је чиста, топла и има доста светлости. Могу да се упознају и са жабом, јер она често побуђује њихово интересовање, због своје специфичности и динамичности. Осим животиња из непосредне околине, деца често показују интересовање за животиње о којима слушају кроз разне приче, басне (медвед, вук, зец, лисица, слон, мајмун), као и за животиње које се налазе на сликовницама и слично.

Једна од могућих активности, која има за циљ да се деца боље упознају са зецом, јесте активност у којој деца непосредно посматрају ову животињу и упоређују је са њеним приказом на слици, односно играчки. Они треба да седну у полукруг, у чијој средини се налази кавез са зечевима, као и „чаробна кутија“ са одговарајућим предметима. Васпитач треба из „чаробне кутије“ да извади храну за зеца (купус, јабуке, шаргарепу) и подели је деци, која ће полако прилазити кавезу и давати је зечевима. После тога деца би требало активно да посматрају зеца, на основу чега ће тражити одговор на загонетку: „Дуге уши, кратак реп, сви ми кажу да сам леп“. Кад погоде одговор (зец) васпитач треба из „чаробне кутије“ да извади слику зеца и стави је на сто (налази се на видљивом месту). После тога деца траже одговор на следећу загонетку: „Да ја имам краће уши, не би био леп, при трчању сметао би ми да је дужи реп. Баш сам створен како треба, где мога весела, сакрити се могу иза главице зеља!“ После успешног одговора, васпитач вади из „чаробне кутије“ играчку зеца, израђену од сапуна и ставља је поред слике на сто.

Деца треба, посматрајући зечеве у кавезу, слику зеца, као и играчку, да уоче разлику између правог зеца и зеца представљеног на слици, односно играчки. Важно је да уоче разлику између живог бића и мртве природе. После тога могу да формирају круг у коме ће два детета бити обучена у костиме зеца. Заједно певају песмицу: „У шумице зеко седи, спи, седи спи. Јадан зеко шта ти би да не можеш скочити? Скочи сад, скочи сад! Од ловачких паса чувај се, они ће те ловити, господару носити. Скочи сад, скочи сад, скочи сад!“ У завршетку ове активности могу путем цртежа да прикажу шта су све научила о зецу, односно да га нацртају и именују основне делове тела.

Деца *средњег* предшколског *узраста* самосталније истражују непосредну околину, у односу на децу млађе групе (Стевановић, 2003). При непосредном посматрању природе, природних процеса, животиња, биљака и слично, постављају разна питања и траже одговоре. Њихова стечена знања, као и потребу да самостално истражују и долазе до одговора, требало би искористити при продубљивању и формирању нових знања о биљкама и животињама. На пример, током јесени омогућити деци да бораве у парковима или шуми обављајући разне активности, помоћу којих ће, на основу стечених знања, објашњавати промене у природи (промене боје лишћа, нијансе боја и слично). Треба да посматрају промене боје траве, сакупљају лишће, класификују га по величини, облику, као и да покушају да одреде којој врсти дрвећа припада. Посматрајући крошње различитих стабала (липа, орах, бреза) приметиће разлике и закључити да листопадном дрвећу лишће опада у јесен, а да се зимзеленом дрвећу (бор, јела) зелене иглице задржавају на гранама. Своје доживљаје деца треба да опишу не само речима, него и кроз цртеж.

Поред боравка у парковима или шуми, деца треба да посете и воћњак, како би уочили промене током јесени. Треба да посматрају зреле плодове, које ће именовати и препознавати према боји, облику, укусу и мирису. Важно је да запазе разлику међу истоврсним плодовима, као на пример: велике-мале, зелена-жута крушка, црвена-жута јабука и слично. Посетом повртњаку омогућује им се да посматрају сазревање поврћа, као и начине брања разних плодова. Треба да схвате да неко поврће расте у земљи (кромпир, шаргарепа, цвекла), а неко на стабљивици (паприка и парадајз). Кроз разне активности, као и непосредним посматрањем, деца треба да се упознају са начинима припремања зимнице од различитог воћа и поврћа.

Током јесени у живи кутак (који се налази у вртићу), деца би требало да унесу цвеће коме не одговарају спољни услови током зиме, као и да се брину о њему. Треба да учествују у уређењу живог кутка, прању листова собног биља, поштујући одговарајућа упутства. Током зимског периода, деца треба да обрате пажњу на зелене иглице зимзеленог дрвећа, облике дрвећа, као и на разлику између дрвећа и грмља. Што самосталније би требало да именују делове дрвећа (стабло, гране, гранчице), као и да препознају које је дрво листопадно, а које зимзелено.

Деца треба што више да бораве у парку, врту, повртњаку, шуми, башти, њиви и слично, током пролећа, извршавајући одређене задатке. Тако, на пример, могу да учествују, уз надзор одраслих, у окопавању, грабуљању, сејању и слично. Могу да посеју неку биљку, о којој ће се редовно бринутти. Активним посматрањем уочаваће разне фазе при расту и развоју посађене биљке. Могу помоћу различитих цртежа да приказују како ниче, расте и развија се биљка, све док не сазре њени плодови за бербу. Битно је да схвате да човек знатно утиче на раст и развој биљака, односно да би се биљке које су посадили осушили и не би нарасле, уколико се људи не би бринули о њима. Требало би да се упознају и са значајем савремене механизације у припреми земљишта за раст и развој биљака.

У руралним подручјима деца имају веће могућности, у односу на децу из урбаних средина, да активно учествују у разним активностима при припреми земљишта за сејање, самом процесу сејања биљака, бризи о биљкама, као и у праћењу промена у њиховом расту и развоју. У урбаним срединама деца треба да посматрају како вртлари уређују паркове, чисте и прекопавају цвеће, саде ново, свакодневно га негују и заливају, како би град био лепши и пријатнији за боравак. Пошто деца у урбаним срединама често немају у близини повртњаке, њиве и слично, због чега их ређе посећују, важно је да се у оквиру вртића организују разне активности. У урбаним срединама, васпитач би требало заједно са децом да направи мали повртњак, у коме би бригом за одговарајуће биљке, деца проширивала своја теоријска и практична знања (на пример, ротквице и шаргарепа не би биле тако крупне да их нису проредили када су изникле густо).

Да би схватили утицај температуре на раст и развој биљке, деца могу да ставе у одговарајућу посуду са водом једну грачицу од дивљег кестена и да је оставе на сунчано место у соби у којој бораве. Временом ће уочити да је због погодне температуре и светла у соби, гранчица пропупила, да су се из пуполјка развили цветови, као и да су настали листови. На основу овог сазнања могу лако да објасне време, као и услове који су неопходни за цветање и грана на воћкама у њиховој непосредној околини.

У летњим месецима деца треба да се брину о биљкама у кутку живе природе. Почетком лета активно да посматрају ливадско цвеће, да га правилно беру, понављају називе познатог цвећа, одређују му боју и описују његов изглед. Могу да посматрају крошње дрвећа, сазревање неких шумских плодова (јагода, боровница, купина), као и да се упознају са гљивама и другим плодовима, од којих неки могу да буду опасни за човека ако се користе у исхрани.

Приликом боравака у повртњаку, односно воћњаку, деци треба усмерити пажњу на промене настале у расту биљака, као и на процес сазревања њихових плодова. Они треба да се присете како су поједине биљке изгледале у пролеће, какво је било семе из којег су израсле, као и да одговоре које су све то активности које је човек морао да спроведе како би биљке нарасле и донеле плодове. Важно је да после боравака у природи васпитач разговара са децом о ономе што су уочили посматрањем, како би њихова знања била трајнија, као и да организује разноврсне дидактичке игре, уз коришћење природног материјала или средстава парних слика. На пример, васпитач може да организује игру у којој ће он или дете описати одговарајући цвет, воће, поврће, тражећи од остале деце да погоде његов назив.

Деца средњег предшколског узраста имају богатија искуства и знања о животињама у односу на децу млађе групе, због чега могу при посматрању познатих животиња да запазе више детаља. Они јасније уочавају разлику између животиња покривених длаком и животиња покривених перјем. Кроз разне активности и наставна средства (сликовнице, дидактичке слике, играчке, разни филмови, дечији тв програми и слично) треба да схвате да од неких животиња човек има директну корист, а од неких не, као и да се упознају да сеобом птица,

зимским сном појединих животиња и слично. Треба да проширују елементарна знања о сисарима, птицама, водоземцима и рибама, на основу њихових особина, као и да покушају да класификују поједине врсте животиња.

Нова знања морају да стичу постепено и на њима занимљив и приступачан начин (боравком у селу, школи природе и слично). Тако, на пример, могу на основу стечених знања да открију име животиње решавајући загонетку: „Кућу верно чува, на лопова лаје. Господара свога, он добро познаје“. Треба да открију да је одговор загонетке – пас. Исто тако, може се у виду загонетке поставити следеће питање: „Уредна сам, увек чиста, густа ми се длака блиста и леп ми је брк. На твоје се крилу мазим, али када миша спазим – трк!“ Деца откривају да је одговор мачка. Посматрањем слика пса и мачке, уочавају основне карактеристике и делчове тела ових животиња, односно да се пас и мачка разликују по свом изгледу. Треба да уоче да не изгледају сви пси (односно мачке) исто (разликују се по боји, величини и слично). Ова активност може да се заврши тако што ће деца после посматрања слика пса, мачке, као и слушања и певања песмица о овим животињама, посматрати непосредно ове животиње. Васпитач мора да обезбеди услове да непосредно посматрање пса и мачке буде безбедно за децу. На основу стечених знања моћи ће лако да пореде ове две животиње, као и да стичу нова, непосредним контактом са њима.

Деца могу да направе макету сеоског дворишта или зоолошког врта, од природног материјала, забадајући гранчице у подлогу од стиропора, чиме огорађују простор за поједине животиње. Подлогу посипају песком, док место за воду обележавају плавим тушем. Животиње могу да направе од различитог поврћа (шаргарепе, кромпира, пасуља, пшенице) и природних материјала. Животиње треба да ставе у одговарајући простор.

За време зимских шетњи треба да посматрају птице које се нису одселиле (голуб, врана, сова, грлица, врабац, сеница и друге), као и њихово понашање током зимског периода. Децу треба мотивисати да воде бригу о њима, тако што ће заједно са одраслима направити хранилице у које ће стављати мрвице хлеба, семенке и слично. На тај начин развијају љубав и одговорно понашање према животињама. Постепено схватају разлику између птица које се селе и оних које остају током зиме. Деца средњег предшколског узраста боље се упознају и са мањим животињама (инсектима), који су им интересантни, као што су: лептири, пчеле, бубамаре, осе, муве и слично.

Деца у *старијој групи*, треба на основу стечених знања и искустава, током боравка у природи, што самосталније да уочавају промене током годишњих доба, препознају и именују различите биљке и животиње, сврстају их у одређене групе и слично. Током јесени треба да посете оближњи парк или двориште, које су посматрала у млађој и средњој групи, описујући промене које настају у биљном и животињском свету. При посети воћњаку и повртњаку, посматрају и додирују различито воће и поврће (на пример, стабљике кукуруза, његове листове и плодове), активно се укључујући у брање различитих плодова и спремању зимнице. Треба да разликују зреле од незрелих плодова, као и начине њихове

бербе. Важно је, нарочито за децу из урбаних средина, да иду са одраслима на пијацу, како би посматрали разне плодове, распознавали их, именовали и повезивали их са свакодневном употребом. Посматрајући плодове различитог воћа и поврћа, описују њихов облик, боју, величину, укус, мирис, тврдоћу (мекоћу). У оквиру различитих манифестација и активности (јесење свечаности) деца могу да употребљавају разну воће и поврће при изради икебана, прављењу играчака, луткарских представа и слично.

Помоћу разних текстова, дидактичких средстава, слика, филмова примерених узрасту деце овог доба, код деце је могуће продубити постојећа и формирати нова знања о понашању биљака и животиња током годишњих доба. Деца могу боље да схвате утицај спољних услова на понашање биљака и животиња. Током зиме би требало да у оквиру живог кутка брину о биљкама, редовно их заливају, перу листове и воде рачуна да имају довољно светла и топлоте. Животиње које се налазе у живом кутку, као и кућне љубимце, треба да редовно хране, чисте њихов простор, негују их и активно посматрају. Могу код куће, или у вртићу, уз помоћ родитеља или васпитача, да посеју семе пасуља или пшенице у земљу и да посматрају раст и развој биљке у различитим условима (соба, мрачни подрум, фрижидер и слично). Такође да испитају значај воде на раст и развој биљке, тако што ће саксије у којима су посадили семе исте биљке третирати различито. Биљку у једној саксији ће редовно заливати, док биљку у другој саксији неће заливати. Саксије треба да стоје на прозору, како би биљка у обе саксије имала једнаку температуру и количину светлости.

У пролеће треба активно да се укључе у радове у повртњаку, парку, врту и слично. Могу да учествују у прекопавању и ситњењу земље, грабуљању и сађењу. У врту учествују у сађењу цвећа, као и пресађивању собног цвећа, мењању земље, сађењу нових садница и слично. Све активности треба да чине свесно, не механички, уз објашњавање одређених радњи. Посматрањем воћки, деца треба да уоче разлику у цветовима, као и да их упоређују (цвет кајсије, брескве или трешње). На ливадама активно посматрају ницање траве у пролеће, беру маслчак и слично пољско цвеће. Током разговора са васпитачем треба јасно да одреде разлику између ливадског цвећа, цвећа које се узгаја у вртovima, као и оног које расте у парковима (зумбул, лала, ружа, јоргован, нарцис, љубичица).

Кроз игру, током лета, треба да посматрају промене у природи, активности човека на пољу (жетва, вршидба, косидба), као и да учествују у берби плодова и припреми земљишњих површина за поновну сетву.

Деца у старијој предшколској групи би требало да поседују знања не само о изгледу одређених животиња, него и о:

- начинама кретања, оглашавања, исхране;
- њиховом значају за човека;
- размножавању одређених животиња, као и називима њихових младунаца;
- животињама далеких крајева;
- инсектима;

- разликама између различитих класа животиња, као и разликама унутар одговарајуће класе;
- домаћим и дивљим животињама, њиховим сличностима и разликама и слично.

У својој непосредној околини треба да препознају гнезда од ластавице, роде или неке друге птице. Могу да продубљују елементарна знаја о сисарима, птицама, гмизавцима, водоземцима, рибама, као и да праве разлику између њих. Тако, на пример, да праве разлику између кокоши, пилића, петлова, са једне стране и патака и гусака са друге стране (да уоче да се патке и гуске разликују од кокоши, јер могу да пливају). Посматрајући голубове могу да уоче да се голубови међусобно разликују по величини, боји, украсима које имају на телу и слично.

Треба јасно да препознају птице селице, да објасне разлоге њихове селидбе у топлије крајеве током јесени, као и да разумеју понашање птица које се зими задржавају у нашим крајевима (због хладноће и несташице хране, птице се приближавају људским насељима). Кроз разне активности код деце треба развијати одговорност према различитим животињама, нарочито кућним љубимцима, као и начине при опхођењу са њима.

Знања о животињама обогаћују посетом сеоском домаћинству, фарми, зоолошком врту, односно разгледањем фотографија, сликовница, дејих енциклопедија и слично. Једна од могућих активности, после посете сеоском домаћинству (фарми), може да буде активност у којој деца седе у полукругу и разговарају о својим утисцима после посете сеоском домаћинству. Треба да наброје и именују животиње које су видели, као и њихове младунце. Наводе разлику у изгледу животиња, односно упоређују их на основу величине, начина кретања, исхране и слично. Истичу њихов значај за човека, наводећи производе које човек добија од њих. Деца треба да именују и места становања појединих животиња (штала, свињац, кокошарник и слично). Васпитач помаже деци да схвате процесе добијања путера, сира, јогурта и других млечних производа. После разговора, формирају се групе. Група не треба да броји више од пет чланова. Представник сваке групе из шешира, који се налази на столу у централном делу просторије, извлачи слику на којој је приказана одређена животиња. Свака група треба да осмисли начин на који ће презентовати животињу другој деци кроз одговарајућу причу, не говорећи о којој се животињи ради. Остала деца треба да открију и правилно именују животињу, сврстају је у групу (домаћа или дивља), наведу начине бриге о њој, као и њене директне, односно индиректне користи за човека. Уз помоћ васпитача треба да одреде којој класи животиња припада (сисар, птица, водоземци, рибе). После завршетка свака група треба да окачи слику своје животиње на одговарајуће место на зиду.

ЗАКЉУЧАК

Један од важних циљева у процесу предшколског васпитања и образовања јесте упознавање детета са животом, животним циклусима и живим бићима. Оно треба да учи у природном амбијенту, како би развијало способности активног посматрања, истраживања и експериментисања.

Садржаји о биљкама и животиња имају важну улогу у стицању знања предшколског детета о расту и развоју живих бића, међусобном утицају, као и утицају спољних услова (средине) на одржавање живота. Они треба да буду диференцирани, деци занимљиви и прилагођени њиховим менталним и физичким карактеристикама.

За реализацију садржаја о биљкама и животињама васпитач треба да користи различите наставне облике рада, методе, као и врсте наставе, омогућавајући детету да што непосредније прати промене у природи, као и утицај тих промена на раст, развој и понашање биљака и животиња. Садржаји о биљкама и животињама у предшколском систему васпитања и образовања треба да помогну детету у успешном савладавању наставних садржаја о природи у разредној настави, као и у процесу изградње еколошки одговорног и активног појединца.

Литература

- Каменов, Е. (2008). *Дечја игра*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кларин, М. (2006). *Развој дјете у социјалном контексту*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Клеменовић, Ј. (2007). *Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста у свету*. Настава и васпитање, год. 56, бр. 1, 76–87, 2007.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2000). *Креативност деце на прелазу из предшколског у школски период*. Педагогија, год. 38, бр. 3–4, 506–509.
- Медоус, С., Кешдан, А. (2000). *Како помоћи деци да уче*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Starc, B., Čudina Obradović, M., Plaša, A., Profaca, B., Letica, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Zagreb: Andromeda.
- Стојановић, Б., Трајковић, П. (2008). *Живи свет око нас*. Нови Сад: Драгон.
- Узелац, В. (1999). *Дјеца и околиш*. Ријека: Адамић.

Stanko Cvjetićanin, Ph. D., Sombor; Prof. Mirjana Segedinac, Ph. D., Novi Sad

TEACHING CONTENTS ON FLORA AND FAUNA IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary

During the preschool education, a child should learn about principle knowledge on nature, flora and fauna and their relation towards the environment, as well as a certain knowledge on transport and social norms. The objective of the article is to analyze and differentiate teaching contents on flora and fauna in preschool educational system. The contents are differentiated between those intended for children of early, medium and advanced (preparatory) age. The authors suggest some forms of teaching contents realisation and its scope as well. Contents on flora and fauna have an important place in education and upbringing of preschool children because it makes them aware of some basic life principles and cycles as well.

Key words: flora, fauna, preschool education and upbringing, teaching contents

Д-р Станко Цвјетићанин, Сомбор, д-р Мирјана Сегединац, Нови Сад

СОДЕРЖАНИЯ О РАСТЕНИЯХ И ЖИВОТНЫХ В ДОШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Резюме

Ребёнок должен в течение дошкольного воспитания и образования усвоить элементарные знания о природе, живых существах, об отношении живых существ и их непосредственной окружающей среды, как и определённое воспитание о транспорте и общественных нормах. Целью настоящей работы является анализ и дифференциация содержаний, материалов о растениях и животных в дошкольной системе воспитания и образования. Материалы распределены на содержания предназначенные детям младшего, среднего и старшего (подготовительного) возраста. Предложены и формы реализации материалов и их объём. Содержания о растениях и животных занимают важное место в воспитании и образовании ребёнка дошкольного возраста, так-как они ему помогают понять основные жизненные принципы и циклы.

Опорные слова: растения, животные, дошкольное воспитание и образование, содержания

ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ И ИНТЕГРАЦИЈА САДРЖАЈА У ПРИПРЕМНОМ ПРЕДШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ

Резиме

Радам је представљен ауторски пројекат „Тематско планирање и интеграција садржаја у припремном предшколском програму“ и његови продукти. Дете предшколског узраста види и упознаје свет као целину, а не парцијално, раздвојено на појединачне дисциплине. У тематском интердисциплинарном приступу дете се сусреће с чињеницама и појавама живота потпуно непосредно кроз игру, решавање проблема и истраживачке методе рада. Појмове усваја у ширем контексту, повезује их у системе и гради своје структуре мишљења. Усвојена знања и вештине дете преноси из области у област и примењује их у пракси. Овај приступ афирмише креативно учење које непосредно подстиче развој дејих потенцијала. Дефинисани исходи у областима, на годишњем нивоу и за сваку активност, омогућују праћење постигнућа сваког детета и примену индивидуализованог приступа даљем току његовог развоја.

Кључне речи: предшколци, тематско планирање, интегрисани садржаји, интердисциплинарни приступ, исходи, праћење постигнућа детета.

Пројекат „Тематско планирање и интеграција садржаја у припремном предшколском програму“ заснован је на Општим основама предшколског програма (Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, година LV, број 14 од 15. новембра 2006, Београд), савременим методичким концепцијама и развојним карактеристикама деце овог узраста. Он омогућује реализацију садржаја и по А и по Б моделу.

Основна карактеристика овог пројекта јесте да су прописани садржаји из свих области **тематски планирани, међусобно интегрисани и реализују се у интердисциплинарном приступу.** *Интердисциплинарни приступ реализацији садржаја подразумева повезивање садржаја различитих дисциплина у логичке целине организоване око једног проблема или теме. Знања различитих дисципли-*

на су у функцији расветљавања проблема или теме која се истражује. Интердисциплинарна реализација садржаја по свом карактеру увек је тематска јер повезује и организује тематске целине, садржаје који су слични или заједнички у различитим дисциплинама. (Шефер).

Дете предшколског узраста види и упознаје свет као целину, а не парцијално, раздвојено на појединачне дисциплине. У тематском интердисциплинарном приступу дете се сусреће с чињеницама и појавама живота потпуно непосредно кроз игру, решавање проблема и истраживачке методе рада. Појмове усваја у ширем контексту, повезује их у системе и гради своје структуре мишљења. Усвојена знања и вештине дете преноси из области у област и примењује их у пракси. Овај приступ афирмише креативно учење које непосредно подстиче развој дечјих потенцијала.

Циљеви/сврха пројекта

Општим основама предшколског програма (Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник, година LV, број 14 од 15. новембра 2006, Београд) васпитачима су дате опште смернице и слобода у реализацији припремног предшколског програма. Образовни садржаји нису прописани, већ су дате опште назнаке о њима или су препоручени, а пожељни исходи васпитања и образовања формулисани су у облику општих и посебних циљева предшколског васпитања и образовања. Улога васпитача је улога креатора, са великом одговорношћу за припрему деце за полазак у школу и не дефинисаним исходима по областима који би били основа, предзнање са којим би свако дете морало да располаже приликом поласка у први разред. Поред тога, у нашој образовној пракси веза између предшколске установе и основне школе није довољно развијена, те се у недовољној мери користе драгоцене сазнања васпитача о деци. Такође, мали је број предшколских установа који води документацију (портфолио) о напредовању сваког детета и нема материјалне доказе којима би потврдила вербалне исказе о детету. Недефинисаност прецизних исхода у пракси проузроковала је да се у пракси неки садржаји истоветно реализују и у припремном програму и у првом разреду основне школе.

Из наведених разлога настала је потреба за конципирањем и реализацијом пројекта који ће помоћи васпитачима у реализацији Општих основа предшколског програма кроз тематски приступ и интегрисане садржаје. Понуђена концепција за васпитаче није обавезујућа, већ представља збирку драгоцених знања и искустава практичара чија је жеља да помогну васпитачима-почетницима у њиховом раду, а искусним васпитачима дају неку нову идеју.

Циљеви овог пројекта:

Основни циљ: Унапређење васпитно-образовног рада у припремном предшколском програму.

Остали циљеви:

1. Квалитетна припрема деце за полазак у школу, при чему стичу:
 - квалитетна и функционална знања,
 - грађење логичких структура и веза и
 - развијање свих потенцијала детета.
2. Дефинисање годишњих исхода за све области и за сваку активност.
3. На основу дефинисаних исхода омогућавање праћења постигнућа сваког детета и формирање портфолија за свако дете.

Пројектом су планиране и реализоване следеће фазе:

1. Формиран је тим аутора који су учествовали у реализацији овог пројекта, сачињен од потврђених практичара, васпитача и стручних сарадника Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду. Аутор пројекта је уједно и коаутор издања за математику. Рецензенти појединачних издања су еминентни стручњаци за област и васпитач-практичар.
2. Израђен је Годишњи интегративни план рада заснован на Општим основама предшколског програма.
3. Написани су радни листови за децу и приручници за васпитаче према датој једнообразној структури. Комуникација са рецензентима.
4. Одржавани су састанци у циљу контроле усаглашености, тј. интегрисаности у писању.
5. Реализоване су рецензије и корекције по рецензији.
6. Припремљена су издања за штампу (лектура, коректура, илустровање, прелом...) и одштампана у августу 2009. године у издању „Stylos Arta“.

Продукти пројекта

Продукти пројекта су шест приручника за васпитаче из области Развоја говора, Развијања почетних математичких појмова, Упознавања околине, Музичког васпитања, Физичког васпитања и Ликовног васпитања, и три радна листа за децу предшколског узраста из Развоја говора, Развијања почетних математичких појмова и Упознавања околине.

1. Приручници за васпитаче

Ауторима су дати заједнички елементи структуре приручника и они садрже:

- предговоре,
- годишњи интегративни план,
- годишње исходе за дату област,
- мапе са садржајима по месецима и
- писмену припрему као предлог за реализацију активности.

Годишњи интегративни план (Прилог број 1: Из годишњег интегративног плана, план за септембар)

У нашој пракси у предшколској установи најчешће наилазимо на месечно или етапно (4–6 недеља) тематско планирање. Годишње планирање је заступљено у веома малој мери. Важно је истаћи да смо само годишњим планирањем у могућности да сагледамо све садржаје који ће се реализовати у једној области и да планирамо интеграцију са осталим областима. Годишње (тематско и интегративно) планирање увек полази од природних и друштвених наука, у пројекту од окружења детета и области Упознавање околине као основе за планирање других области. Интеграција осталих области постиже се адекватним текстом, музиком, игром, илустрацијом, ликовним задатком и слично.

Годишњи интегративни план пројекта садржи десет тема с интегрисаним садржајем и свака тема реализује се у једном месецу. Број планираних активности за Музичко васпитање је тридесет шест, а за све остале области по седамдесет активности.

Месечни интегративни план, мапа (Прилог број 2)

На почетку сваког месеца, пре писмених припрема за активност, дата је мапа. У мапи се налазе садржаји из свих области, који су планирани да се реализују у току тог месеца. Препоручујемо васпитачима да копирају месечне мапе на већем формату и закаче их на видно место како би и родитељи имали увид у реализацију плана.

Писмене припреме као предлог за реализацију активности (Прилог број 3)

Ауторима су дати заједнички елементи структуре писмених припрема у Приручницима а то су:

- назив активности,
- циљ активности,
- потребна средства за реализацију активности,
- предлог тока активности,
- исходи и
- белешке васпитача.

Тим аутора за Ликовно васпитање је, у складу са методичком структуром, понудио предлог писмене припреме за реализацију активности по структури: мотив, циљ, ликовни проблем, ликовно подручје, средства, предлог тока активности, исход, белешке васпитача.

У предлогу тока активности дате су идеје како се дата активност може реализовати са жељом да оне буду помоћ посебно младим васпитачима, а од слободе васпитача зависи како ће активност реализовати у својој групи. Из тог разлога

су саставни део припреме и Белешке васпитача, као место где ће васпитач унети своје забелешке на који начин ће други пут реализовати дату активност, унети другачију игру и друго.

Предлози реализације написани су у складу са методичким захтевима области и фазе за реализацију обележене су словима. Овакав предлог реализације могуће је остварити и у А и у Б моделу.

Предлози реализације засновани су на савременим методама и техникама, те омогућавају деци да уче откривањем, решавањем проблема, експериментисањем и кроз **игру** као водећој активности у предшколској установи. Акценат је на активној улози детета у складу с његовим способностима при чему оно уочава, упоређује, закључује, истражује, експериментише, развија моторику кроз многобројне графо-моторичке вежбе, вежбе из физичког, развија своју музикалност, ликовно представљање и естетски доживљај и друго. Уважавајући отвореност предшколске установе многобројне активности укључују учествовање и других субјеката. Улога васпитача јесте да организује, усмерава, подстиче и координира активности деце.

Један од најзначајнијих елемената овог пројекта су **исходи**. Исход, као крајњи резултат дефинисан је за сваку активност и за сваку област и одмерен у складу са способностима детета овог узраста. Скуп свих исхода дат је у табели Годишњих исхода за сваку област. У Прилогу број 4 дати су годишњи исходи за математику за дете у припремној предшколској групи.

Циљ је да васпитач континуирано прати развој сваког детета тако што ће копирати табеле исхода из приручника свих области и формирати портфолио детета. У табели ће уносити датум када је дете остварило одређени исход имајући у виду индивидуални развој и сазревање детета. Сва деца не остварују исходе у исто време.

Циљ нам је да након завршеног припремног предшколског програма имамо јасан приказ која знања, умења и вештине поседује свако дете, односно с којом базом дете напушта предшколску установу и уписује основну школу. Надамо се да би портфолији деце могли умногоме помоћи учитељима у школи и представљати карику повезивања предшколске установе и основне школе.

Оствареност исхода у групи васпитачу може да послужи у самовредновању сопственог рада.

2. Радни листови

Продукти пројекта за ученике су радни листови из Развоја говора, Развијања почетних математичких појмова и Упознавања околине.

Задаци у радним листовима за децу из Развоја говора, Развијања почетних математичких појмова и Упознавања околине омогућавају да деца утврђују знања из усвојених садржаја. Пре сваког задатка дати су симболи, који су једнообразни у свим радним листовима, али и написани налози да их дете које зна може прочитати.

Надам се да ће реализација садржаја према овом пројекту омогућити да и деца и васпитачи уживају у активностима, при чему ће деца, у овом припремном предшколском програму, развити своје потенцијале, стећи квалитетна знања, умења и вештине неопходне за њихов даљи наставак школовања.

Захваљујем се свима који су учествовали у реализацији овог пројекта и најављујем реализацију пројеката по истој структури и за остале предшколске узрастне групе.

Литература

- Службени гласник Републике Србије*, Просветни гласник, година LV, број 14 од 15. новембра 2006, Београд.
- Кирстен А., Хансен, Роксана К., Кауфман, Кејт Б., Велш (2001). *Креирање васпитно-образовног процеса у коме дете има централну улогу, узраст од 3 до 6 година – Програм Корак по корак*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Брунер, Џ. (1972). *Ток когнитивног развоја*. Психологија, број 1–2.
- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Група аутора: *Интерактивно учење I*. Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бања Луци, Бања Лука, 1999.
- Ђорђевић, Д. (1988). *Развојна психологија*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Квашчев, Р. (1980). *Способности за учење и личност*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Квашчев, Р. (1977). *Како развити стваралачке способности*. Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Квашчев, Р. (1977). *Моделирање процеса учења*. Београд: Просвета.
- Пијаже, Ж. (1977). *Психологија интелигенције*. Београд: Нолит.
- Пијаже, Ж. и Инхелдер, Б. (1978) *Интелектуални развој детета*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Прилог бр. 1.

ГОДИШЊИ ИНТЕГРАТИВНИ ПЛАН

МЕСЕЦ: СЕПТЕМБАР

РАЗВОЈ ГОВОРА	МАТЕМАТИКА	ОКОЛИНА
1. Пустоловине мојих папуча / Проширивање речничког фонда 2. Сличак и различак / Говорне игре	1. Велико – мало, веће – мање, једнако, највеће – најмање – обрада 2. Високо – ниско, више – ниже – вежбање	1. Сећање на лето – испричати детаље са летовања, фотографије са летовања, разгледнице 2. По чему смо слични и различити – игра: Земља деце, Замени место (груписање деце по неким особинама)
3. И за игру је потребна слога, П. Бак / Интерпретација приче 4. Огледалце, Г. Витез, / Драматизација	3. Веће – мање, више – ниже – вежбање 4. Дебело – танко, дебље – тање – вежбање	3. Ја и други – игре: Самопоштовање 4. То сам ја – игре „Чаробно огледало“
5. Осећам се овако... / Говорна радионица 6. Коларићу-панићу / Говорне игре	5. Уско – широко, уже – шире – обрада 6. Уже – шире – вежбање	5. Волим – не волим: осећања, љубавне латице 6. Паукова мрежа: групна кохезија, сарадња
7. Шта све радимо у вртићу / Проширивање речничког фонда 8. Играње именима / Говорна радионица	7. Уско – широко, уже – шире – обрада 8. Уже – шире – вежбање	7. Ко све ради у вртићу: шетња по вртићу, упознавање са особљем 8. Вртић какав желим: уређење простора

ЗА ПРИПРЕМНУ ГРУПУ

ТЕМА: „ДРУГОВИ НА ОКУПУ“

МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ	ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ	ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ
1. Обрада дидактичке музичке игре: „Рибар“ – Томерлин – Подражавање звучних и ритмичких појава у природи која су доживела за време распуста. – Слушање музике: „У акваријуму“ – К. Сен-Санс	1. Рибе, мреже, таласи (мека оловка, бајц и штапић, лавирани туш) 2. Каменчићи, шкољке, пужеви (комбинована техника – сеипиа, мека оловка, креда у боји, тонирани папир)	1. Постројавање, престројавање, игре за постављање деце у врсту, колону, круг и сл. Учење вежби обликовања за рад напољу. Игре: „Птице на жици“, „Ланцем до круга“, „Воз“. 2. Елементарна игра – хваталица „Птице на жици“, „Рибари и рибице“.
2. Слушање музике: „Успаванка“ – Брамс - Утврђивање бројалице: „Еци, пеци, пец“	3. Кутија за чување тајни (картонска кутија, папир, тапет лепак, темпере) 4. То сам ја – аутопортрет (фломастер, оловка, сепија)	3. Ходања и трчања, разне комбинације. Игра „Трчи, трчи...сад...“, „Коларићу панићу“. 4. Скакања преко природних препрека, скок у даљ из места.
3. Обрада бројалице: „Ко је она сека“ – уз Орфов инструментариј - Слушање музике: „Успаванка“ – Брамс (успављујемо омиљену играчку - лутку, меду...)	5. Овако изгледам када сам весео, тужан, љут... (фломастери, издужен формат папира, преломњен на неколико делова) 6. Моји другови и ја, групни рад (мека оловка)	5. Иницијално мерење моторичких способности – спринтерске брзине и репетитивне снаге трбушних мишића. 6. Иницијално мерење моторичких способности – експлозивне снаге и координације покрета.
4. Обрада песме: „Мала школа“ – Б. Мајданац; А. Тодоровић – Свет звукова (плач, смех) – вежба акустичке пажње – Утврђивање бројалице: „Ко је она сека“	7. Мој вртић (фломастер) 8. Осликавање плочника, зидова, врата, клупа, столица, кутија за играчке... (боје за бетон, темпере)	7. Бацање разних предмета: лопте, кожне лоптице, кестења, каменчића. Игра: „Котрљање лопте у кругу“. 8. Бацање и хватање лопте. Игра: „Котрљање лопте кроз тунел.“

Напомена: Годишњи интегративни план налази се у свим методичким приручницима, конкретно преузет из Приручника за васпитаче, МАТЕМАТИКА, збирка активности за рад у припремној групи, „Stylos Art“, 2009, стр. 10–11. (аутори мр Драгана Малешевић, Драгана Влаховић и Ђурђица Врбашки).

Прилог бр. 2.

**Месечни план –
мапа**

**УПОЗНАВАЊЕ
ОКОЛИНЕ**

- Сећање на лето
- Сличности и разлике
- Ја и други
- То сам ја
- Волим – не волим
- Паукова мрежа
- Ко све ради у вртићу
- Вртић какав желим

РАЗВОЈ ГОВОРА

- Интерпретација текста:
„И за игру је потребна
слога“
- Драматизација:
„Огледалце“
- Проширивање
речничког фонда:
„Пустоловине мојих
папуча“, „Шта све
радим у вртићу“
- Говорне радионице:
„Играње именима“,
„Осећам се овако“
- Говорне игре:
„Сличак и различак“,
„Коларићу-панићу“

МАТЕМАТИКА

- Велико – мало, веће –
мање, једнако, највеће –
најмање
- Високо – ниско, више –
ниже
- Дебело – танко, дебље –
тање
- Дугачко – кратко, дуже –
краће, најдуже – најкраће
- Уско – широко, уже –
шире

ЛИКОВНО

- Цртање:
- Каменчићи, шкољке,
пужеви;
 - То сам ја
(аутопортрет);
 - Овако изгледам када
сам весео, тужан,
љут...;
 - Моји другови и ја;
 - Мој вртић
- Цртање и сликање:
- Рибе, мреже, таласи
- Обликовање
различитих
материјала:
- Кутија за чување
тајни
- Осликавање:
плочника, зидова,
врата, клупа, столица,
кутија за играчке

МЕСЕЦ: СЕПТЕМБАР

**Т Е М А:
ДРУГОВИ НА ОКУПУ**

МУЗИЧКО

- Обрада дидактичке
муз. игре: „Рибар“ – В.
Томерлин
- Слушање музике:
„Успаванка“ – Брамс
- Обрада бројалице: „Ко
је она сека“
- Обрада песме: „Мала
школа“ – Б. Мајданац

ФИЗИЧКО

- Постројавања и
престројавања
- Елементарне игре:
хваталице...
- Разне комбинације
ходања и трчања
- Скакање преко
природних препрека.
- Иницијално мерење
моторичких способности
- Бацање разних предмета
- Бацање и хватање лопте

Напомена: Месечна мапа налази се у свим методичким приручницима, конкретно презета из Приручника за васпитаче, МАТЕМАТИКА, збирка активности за рад у припремној групи, „Stylos Art“, 2009, стр. 33. (аутори мр Драгана Малешевић, Драгана Влаховић и Ђурђица Врбашки).

Прилог бр. 3

ПИСМЕНА ПРИПРЕМА КАО ПРЕДЛОГ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ АКТИВНОСТИ

1/IX Активност: ВЕЛИКО – МАЛО, ВЕЋЕ – МАЊЕ, ЈЕДНАКО, НАЈВЕЋЕ – НАЈМАЊЕ

Тип: Обрада

Циљ: Развијање појма велики, мало, веће, мање, једнако, највеће, најмање. Образовање низа у погледу величина.

Средства: Шкољке, лопатице, кантице, бродичи, каменчићи, Радни лист

Предлог тока активности:

А Разговор с децом где су се летос играла. Како? Са чиме?

Б Васпитач деци нуди исте предмете, а различите величине. Деца треба да посматрају и описују предмете и уочавају који је предмет велики, а који мали.

На тепих ставити два обруча и између њих предмет средње величине у односу на велике и мале предмете исте врсте. Задатак деце је да класификују предмете у односу на средњи предмет тако што ће у први обруч стављати веће предмете, а у други обруч мање предмете од датог.

Васпитач потом деци нуди још по један предмет. Задатак деце је да из скупа класификованих предмета издвоје предмет исте величине као предмет који су добили од васпитача. Формирају се парови или групе истих предмета.

Све предмете ставити на велику гомилу. Васпитач дели децу у онолико група колико врста предмета има. Задатак сваке групе је да своје предмете поређа у низ од најмањег до највећег. Једно дете из групе треба да покаже најмањи и највећи предмет.

*У завршној фази активности деца уз помоћ васпитача на предметима дефинишу потпуну компарацију: велико – веће – највеће, мало – мање – најмање.

В Решавање задатака из Радног листа, страница 6. и 7.

Исход: Разликује веће, мање, једнако, највеће и најмање.

Белешке васпитача:

Напомена: Пример преузет из Приручника за васпитаче, МАТЕМАТИКА, збирка активности за рад у припремној групи, „Stylos Art“, 2009, стр. 34. (аутори мр Драгана Малешевић, Драгана Влаховић и Ђурђица Врбашки).

Прилог бр. 4

ГОДИШЊИ ИСХОДИ ИЗ МАТЕМАТИКЕ

Име и презиме детета: _____

ИСХОДИ	ДАТУМ
1. Разликује веће, мање, једнако, највеће и најмање	
2. Разликује више и ниже	
3. Разликује дебело – танко	
4. Разликује дуже, краће, најдуже и најкраће	
5. Разликује уже – шире	
6. Оријентише се испред – између – иза	
7. Оријентише се изнад – испод	
8. Оријентише се у, на и изван	
9. Оријентише се лево и десно	
10. Зна да стане у линијски и кружни низ и дворед	
11. Креће се на различите начине	
12. Познаје јединицу за мерење дужине – метар	
13. Мери метром	
14. Познаје јединицу за мерење запремине – литар	
15. Мери литром	
16. Познаје мерну јединицу за мерење масе – килограм	
17. Масу мери килограмом	
18. Разликује делове дана: дан – ноћ, јутро – подне – вече	
19. Разликује којом се мерном јединицом шта мери	
20. Разликује криву и праву линију, отворену и затворену линију	
21. Разликује унутрашњу и спољашњу област	
22. Одређује унутра, изван и на линији	
23. Именује геометријско тело: лопта	
24. Именује геометријско тело: коцка	
25. Именује геометријско тело: ваљак	
26. Именује геометријско тело: квадар	
27. Разликује геометријске облике круг, квадрат, троугао и правоугаоник	
28. Разликује целину и део	
29. Разликује део одређене целине	

30. Препознаје предмете на основу два својства – боје и величине	
31. Зна појам скупа	
32. Зна појам члана скупа	
33. Разликује чланове који припадају од оних који не припадају датом скупу	
34. Придружује чланове једног члановима другог скупа	
35. Зна једнакобројне и неједнакобројне скупове	
36. Бројност скупа представља тачкама	
37. Користи знак једнакости	
38. Користи знаке „је већи од“ и „је мањи од“	
39. Зна бројеве 1, 2 и 3, броји до 3 и уназад	
40. Зна број 4 и број 5, броји до 5 и уназад	
41. Зна редне бројеве: први, други, трећи, четврти и пети	
42. Познаје нулу	
43. Зна број 6, броји до 6 и уназад	
44. Зна број 7, броји до 7 и уназад	
45. Зна број 8, броји до 8 и уназад	
46. Зна број 9, броји до 9 и уназад	
47. Познаје број 10, броји до 10 и уназад	
48. Разликује новчанице од 1, 2, 5 и 10 динара	

Dragana Malešević, M. A., Novi Sad

THEMATIC DESIGN AND TEACHING CONTENTS INTEGRATION IN PRESCHOOL CURRICULUM

Summary

The article deals with the project design “Thematic Design and Contents Integration in Preparatory Preschool Curriculum” and its products as well. The child in preschool age recognizes the world as a whole, not a part of something larger, divided into scientific disciplines. In thematic interdisciplinary approach a child learns about facts and natural phenomena in a relaxed and normal way through games, in solving problems and by research. The notions are accepted in a wider context and linked to each other in systems and so the child creates its own structure of thinking. The obtained knowledge and skills are later transferred from one field of science into another and it is commonly used in practice as well. This approach favours creative learning

which induces the development of child's potentials. Annually defined outcomes in each field and activity enable systematic and careful monitoring child's achievements and individual approach in children's development.

Key words: preschool children, thematic planning, integrated contents, interdisciplinary approach, outcomes, monitoring child's achievements

М-р Драгана Малешевич, Новый Сад

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ И ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЙ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ

Резюме

В настоящей работе показан авторский проект „Тематическое планирование и интеграция содержаний в подготовительной дошкольной программе“ и его результаты. Ребёнок дошкольного возраста видит и узнаёт мир как целое, а не частично, разделено на отдельные дисциплины. В тематическом интердисциплинарном подходе ребёнок встречается с фактами и явлениями в жизни совершенно прямо, через игру, решение проблем и творческие методы работы. Понятия ребёнок усваивает в более широком контексте, взаимосвязывает их в системы и формирует свои структуры мышления. Усвоенные их в системы и формирует свои структуры мышления. Усвоенияет знания и умения ребёнок переносит из области в область и применяет их на практике. Такой подход подтверждает креативное учение, которое непосредственно побуждает развитие детских способностей. Определённые исходы, результаты в областях, в течение года и для любой активности, дают возможность следить за успехом любого ребёнка и применить индивидуальный подход к его дальнейшему развитию.

Опорные слова: дети дошкольного возраста, тематическое планирование, интегрированные содержания, интердисциплинарный подход, исходы, наблюдение успеха ребёнка

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА И ДРУШТВЕНА СРЕДИНА – СРЕДИНА ЗА РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ

Резиме

Сарадња предшколских установа са друштвеном средином планира се предшколским програмом предшколских установа, а остварује са културним и јавним установама, институцијама, организацијама. Отвореност установе за разноврсне облике и начине сарадње са друштвеном средином омогућава васпитачима већи избор и више могућности за квалитетнију реализацију програма, деци подстицајну средину у вртићу и ван вртића.

Овим радом жели се указати на значај и важност сарадње са друштвеном средином, у односу на дете, остваривање функција предшколске установе, облика рада у друштвеној средини, улога учесника у планирању и реализацији (васпитача, стручних сарадника, родитеља), планирања, евалуације и документовања сарадње.

Тема „Друштвена средина, средина за развој и учење“ припремана је као део стручно усавршавање стручних сарадника и васпитача у Предшколској установи „Радосно детињство“ Нови Сад, путем презентације и радионица.

Кључне речи: друштвена средина, породица, предшколска установа, дете, сарадња.

УВОД

Предшколска установа и породица су део друштвене заједнице.

Културни, јавни и друштвени живот заједнице извор су сазнања и развојних потенцијала за дете. Сарадњом са друштвеном средином предшколска установа и васпитач детету обезбеђују нови облик ванпородичног васпитања и тако га уводе у свет одраслих. Да би институционално васпитање и образовање предшколске деце прерасло у друштвено васпитање неопходно је да се предшколска установа повеже са друштвеном средином и да се отвори за утицаје које друштвена средина нуди.

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ

Полазишта и неопходност сарадње предшколске установе и друштвене средине дефинисани су Правилником о општим основама предшколског програма. Заједничка одлика Модела А и Модела Б је и оријентација на сарадњу са окружењем. Предшколска установа је допуна породичном васпитању и прилика да се културне, економске, образовне и здравствене разлике ублаже и да предшколска установа делује превентивно и компензаторски у односу на дете, а посебно на децу са посебним потребама. Актери са којима предшколска установа сарађује зависе од окружења.

Предшколска установа „Радосно детињство“ Нови Сад има могућности за разноврсну и широку сарадњу у својој средини. Јасно је да је, пре свега, неопходна сарадња са:

- родитељима,
- основним школама,
- центрима јединице локалне самоуправе,
- школама и факултетима који школују базични кадар предшколских установа,
- релевантним министарствима,
- домовима здравља,
- установама културе,
- рекреативним центрима,
- организацијама и струковним удружењима,
- предузећима и осталим друштвеним институцијама.

Отвореност Предшколске установе „Радосно детињство“ Нови Сад и вртића омогућава посете, боравак и заједничке активности и контакте са родитељима, студентима, људима различитих професија, јавних статуса, различитих узраста и животних искустава. Сарадња предшколске установе са друштвеном средином није сама себи сврха, она има значај ако се планира и плански организује и њоме остварују програмски циљеви и задаци:

- реализације активности деце и
- професионалног развоја и стручног усавршавања запослених.

Тема овог рада је сарадња са друштвеном средином у циљу реализације активности са децом. Избор (са киме ћемо сарађивати), планирање и реализација сарадње са друштвеном средином у вртићу и ван њега треба да буде у функцији развоја и учења деце.

Сарадња може да се остварује са децом свих узраста. Она утиче на све аспекте њиховог развоја и реализује се кроз разноврсне активности. Сарадња треба да омогући укључивање деце са посебним потребама и родитеља, треба да буде

безбедна и сигурна за децу, а не сама себи сврха, импровизација, сарадња у којој се учесници осећају лоше.

У сарадњи са друштвеном средином предшколска установа је равноправни партнер који бира и поставља услове у циљу реализације сопствених програма.

ДЕТЕ У ДРУШТВЕНОЈ СРЕДИНИ

„Породица, вртић и целокупно друштво деци треба да пружи људски подстицај да се осећају признати, примећени и, ако је могуће, искрено прихваћени и похваљени“¹ (из књиге *„Тајна срећне деце“* – С. Бидалф).

На предшколском узрасту деца се уче животним правилима, упознају свет и начин његовог функционисања, уче се како да постану део друштва коме припадају. Контакти у друштвеној средини деци помажу да стичу нова искуства, да се осећају прихваћено и да буду примећена. Активности у друштвеној средини доприносе социјализацији, васпитању, образовању деце.

Под социјализацијом Ж. Требјешанин у уводу књиге Е. С. Кона *„Дете и култура“* подразумева: „Различите утицаје целокупне друштвене средине који појединце припремају за учешће у друштвеном животу, односно уче га разумевању културе, понашању у групама, самопотврђивању и игрању различитих социјалних улога“². Васпитањем означава: „Систем свесног, циљу усмереног, намерног деловања на дете којим му се настоје усадити пожељне особине, вредности, ставови и моралне црте личности“³, а образовање је: „Формализован процес обучавања и просвећивања путем специфичних институција којима се систематски преносе акумулирана друштвена и културна знања, идеолошки ставови, вештине, технике ранијих поколења на појединца који одраста“⁴.

Утицај целокупне друштвене средине на процес социјализације деце не сме се занемарити. Улога је професионалаца и институција који се баве васпитањем и образовањем деце да свесно, у циљу усмереног деловања, утичу на формирање пожељних особина и вредности. Специфичности институција у којима се систематски преносе и акумулирају друштвена и културна знања поколења и појединаца свакако треба користити.

Одговорност је на нама шта деци нудимо, где их водимо, ко нам долази, са којим циљем и очекивањима. Избор за децу и у име деце подразумева најбоље. Квалитет понуде и облика сарадње са друштвеном средином подразумева укључивање и одговорност стручних сарадника различитих профила предшколске установе који дефинишу програме сарадње.

Стручним усавршавањем за стручне сараднике и васпитаче ПУ „Радосно детињство“ у радионичарском облику рада једно од питања је било: „Које су очекиване добити сарадње са друштвеном средином за дете?“ (имајући у виду

¹ Stiv Bidalf, *Тајна срећне деце*, Прометеј, Нови Сад, 2001.

² И. С. Кон: *Дете и култура*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991, стр. 18.

³ И. С. Кон: *Дете и култура*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991, стр. 18.

⁴ И. С. Кон: *Дете и култура*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991, стр. 18.

предложеноу сарадњу Програмом ПУ „Радосно детињство“ Нови Сад). Одговори и васпитача и стручних сарадника су слични и односили су се на: развој самопоштовања код деце, комуникације, осамостаљивања, култивисање емоција, развијање пожељног понашања, стицање нових знања и вештина, развој креативности и стваралаштва, припрема за школу, стицање поверења у себе и у друге. Очекиване добити за дете се подударају и са дефинисаним циљевима предшколског образовања и васпитања оба модела. Закључак би био да кроз планирану реализацију сарадње са друштвеном средином ми остварујемо и циљеве програма.

ФУНКЦИЈЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ

Функције предшколске установе из Општих основа предшколског програма су да:

- обезбеђује сигурну средину у којој ће дете моћи да унапређује своје физичко и ментално здравље;
- обезбеђује разноврсне контакте са вршњацима, одраслима, другачије васпитне моделе;
- допуњује и обогађује породично васпитање;
- превентивно и компензаторски ублажава културне, образовне и здравствене разлике и
- интегрише децу са посебним потребама, обезбеђује припрему за школу.

Остваривању функција предшколске установе доприноси и сарадња са друштвеном средином. Установа обезбеђује нове контакте, безбедне и подстицајне средине у вртићу и ван њега, разноврсне ситуације и васпитне моделе, богатећи васпитни репертоар. Стварањем могућности деци са посебним потребама да буду прихваћена од стране вршњачких група и одраслих и да се искажу и покажу, сходно својим индивидуалним талентима, знањима и вештинама. Омогућавајући стицања знања и вештина непосредним искуством у подстицајној средини и са одраслима који поседују специфична знања, вештине или таленте.

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА СРЕДИНА ЗА РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ

Планирање и организација средине за развој и учење важан је фактор васпитно-образовног рада који одређује квалитет живљења деце у вртићу. Средина у којој деца бораве треба да буде безбедна, подстицајна, примерена децијим интересовањима и потребама.

Радна соба у којој борави треба да буде таква да се дете добро осећа, да може да бира и учествује. Вртић је место „живљења“, отворен за родитеља и друге који помажу да деци обезбедимо квалитетно и радосно детињство.

Вртић је друштвена средина у којој се организују разноврсна дружења, окупљања, манифестације, прославе у којима учествују деца различитих узраста,

родитељи, запослени и други одрасли. Квалитет живљења у средини у процесу васпитања и образовања обезбеђујемо и променом средине. Сваки простор ван собе, као што је гардероба, трпезарија и ван вртића: отворени простори, галерије, музеји, школе, јавне површине, могу бити средине за развој и учење које изазивају нова интересовања и подстицаје. Променом средине код деце се подстиче развој самосталности, самопоуздања, самопоштовања, већа мотивисаност, изазива промишљање, потреба за сналажењем и оријентацијом. Одређене средине и простори изискују начин понашања према одређеним правилима, испољавање пожељних особина и вредности, које деца треба да науче и примењују.

Предшколска установа треба да омогући деци безбедну, подстицајну средину и ван вртића која испуњава неопходне услове за развој и учење и у којој ће се сви учесници сарадње добро осећати.

УЛОГЕ У САРАДЊИ СА ДРУШТВЕНОМ СРЕДИНОМ

Функције предшколске установе у Општим основама предшколског програма одређују и њене улоге. Васпитачима и стручним сарадницима ПУ „Радосно детињство“ Нови Сад у радионици стручног усавршавања понуђено је питање: Које су Ваше улоге у реализацији сарадње са друштвеном средином?

Добили смо и заједно дефинисали **улоге васпитача**:

- да прати потребе и интересовања деце и породице,
- да иницира сарадњу у оквиру локалне средине вртића,
- да бира од понуђене сарадње из Програма Предшколске установе „Радосно детињство“ Нови Сад,
- да планира сарадњу,
- да осмишљава активности у циљу мотивације деце у припреми, реализацији сарадње и завршне, након реализације,
- да информише и укључује родитеље,
- да обезбеђује услове за реализацију активности,
- да брине се о безбедности деце и
- да документује.

Улоге стручних сарадника:

- да иницира сарадњу,
- да учествује и израђује посебне програме сарадње са Културним и јавним институцијама, установама, организацијама, манифестацијама, удружењима,
- да учествује у планирању сарадње са друштвеном средином предшколске установе, педагошких јединица (вртића),
- да информише васпитаче о могућим програмима и облицима сарадње са различитим установама и институцијама,
- да учествује у информисању родитеља,

- да препоручује одређене облике сарадње са друштвеном средином, имајући у виду потребе одређене васпитне групе,
- да учествује у обезбеђивању услова и организацији сарадње,
- да евалуира, сачињава извештаје и
- да документује.

Улоге родитеља у сарадњи, како их виде васпитачи и стручни сарадници:

- да се информишу и прате реализацију,
- да активно учествују
- да иницирају и посредују у сарадњи са установама и институцијама,
- да пружају техничку подршку и
- да помажу у обезбеђивању услова и безбедности деце.

ПЛАНИРАЊЕ САРАДЊЕ, ОБЛИЦИ И МЕТОДЕ РАДА У ДРУШТВЕНОЈ СРЕДИНИ

Предшколским програмом предшколске установе одређују се општи васпитно-образовни циљеви сарадње са друштвеном средином. Списак установа, културних и јавних институција, манифестација, организација и удружења са којима се остварује сарадња у којој учествују стручни сарадници, васпитачи, деца.

Годишњим програмом Предшколске установе утврђују се облици сарадње, носиоци, време и место реализације.

Сарадњу са друштвеном средином, васпитачи који раде по Моделу Б, планирају годишње, етапно недељно и дневно, имајући у виду развојних и индивидуалних карактеристика деце у групи.

„Обзиром на хуманистичку оријентацију Модела Б, један од основних захтева је да његово остваривање буде по мери детета и то не неког претпостављеног, апстрактног, просечног, идеалног детета, које би представљало модел у који сви треба да се уклопе по сваку цену, него конкретног, живог и по много чему јединственог детета...“⁵. (др Емил Каменов, *Методика I део*)).

Недељни план садржи облике и методе рада.

Облици рада

Анализом активности у друштвеној средини Предшколске установе „Радосно детињство“ Нови Сад показало се да се индивидуални, групни и фронтални облик рада може остваривати и кроз сарадњу са друштвеном средином у вртићу и у другој средини. Добри примери из праксе индивидуалног облика рада са децом је сарадња са ШОСО „Милан Петровић“, у циљу израде индивидуалних планова подршке за децу са проблемима у развоју, а исто тако и учешће на ликовним конкурсима, где су многа деца добитници награда и похвала за своје

⁵ Др Е. Каменов, *Методика (I део)*, Филозофски факултет, Одсек за педагогију, Нови Сад, 1997, стр. 110.

ликовне радове. У групним активностима посебно се издвајају еколошке радионице у оквиру манифестације „Новосадско пролеће“. Фронтални облик рада остварује се кроз едукативне програме музеја и галерија и учешћем у програмима манифестација, као што су: Змајеве дечје игре, Златно звонце, гостовањем глумаца са представама у вртићу и др. Свака сарадња, углавном, подразумева и комбинацију више облика рада и промена активности.

Методе

Деца уче играјући се, урођеном мотивацијом, интеракцијом са социјалном и физичком средином. Методе учења које остварујемо са децом у контактима са другима и у другој средини могу бити (избор метода И. Ивића из књиге *Активно учење*):

- смислено вербално-рецептивно примање нових знања презентованих вербално;
- путем открића деца самостално долазе до сазнања тако што откривају битне аспекте и увиђају односе;
- дивергентно-стваралачко, учење које се остварује кроз иницијативност, самосталност и стваралаштво;
- стваралачко учење догађа се у драмским играма, говорном и музичком стваралаштву деце и визуелној уметности;
- интерактивно-кооперативно, основа ове методе је размена педагошких компетенција:
 - између саме деце (различитог узраста) и
 - између деце и одраслих (различите доби и различитог знања), партнерски однос;
- учење по моделу, дете учи спонтано када ступи у контакт са физичком и социјалном средином, постаје активно и бира модел понашања који ће усвојити.

Васпитно-образовне методе у *Методици I* др. Е. Каменова:

Деловање специјално припремљеном средином и ситуацијом, показивање представљање и приказивање, жива реч, комуникација. Животне ситуације у вртићу и ван њега су различите методе, које обезбеђују активно учење деце.

ПРИПРЕМА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ АКТИВНОСТИ У ДРУШТВЕНОЈ СРЕДИНИ – ЕВАЛУАЦИЈА И ДОКУМЕНТАЦИЈА

Припремне, завршне активности, евалуација и документација имају важну улогу у целокупној организацији сарадње са друштвеном средином.

Припремне активности

Припрема васпитача, деце и родитеља за реализацију активности у другачијим и измењеним условима и са непознатим учесницима има важан значај у васпитно-образовном процесу.

Деца и родитељи треба да знају где и зашто се иде, шта ће се радити, како ће се отићи, са киме ће се срести. Исто тако, ко ће доћи у посету вртићу, групи, зашто долази, како се зове и чиме се бави, шта можемо сазнати и шта ћемо радити.

Васпитно-образовне методе којима васпитач подржава, подстиче децу активност и мотивацију за контакте у својој и другој средини са непознатим људима и другом децом, могу бити:

- показивање,
- представљање, приказивање,
- причање, читање и
- комуникација деце и васпитача.

Завршне активности

После реализованих сусрета и посета треба планирати и размену утисака и доживљаја са децом и родитељима путем:

- разговора деце, васпитача, родитеља,
- ликовним, говорним, музичким, драмским стваралаштвом деце,
- комуникацијом деце и деце,
- путем интервјуа детета, родитеља,
- техникама евалуације: излазна карта, скале... и
- књиге утисака.

Размене ће нам помоћи у процени успешности сарадње и облика сарадње, а исто тако у сагледавању индивидуалних потреба и утисака. Како се ко у томе осећао и шта можемо планирати даље.

Документација

У прикупљању, разврставању, прављењу документације могу учествовати сви: деца, васпитачи, родитељи, стручни сарадници, спољни сарадници.

Свако дете може скупљати своју личну документацију: фотографије, споменаре, портфолија и др. Васпитна група: албуме, плакате, постере и изложбе. Вртић: летопис, књиге утисака и још много тога.

ЗАКЉУЧАК

Рад на овој теми произашао је из потреба праксе. Све чешће су вртићи и предшколска установа (васпитачи и стручни сарадници) изложени захтевима друштвене заједнице и очекивањима породице. Надам се да смо овом темом

покушали да укажемо на значај предшколске установе, васпитача, стручних сарадника, да своју улогу васпитавања, образовања у институционалном систему бриге о деци не препусте импровизацији. Наши заједнички закључци на основу евалуационих упитника васпитача и стручних сарадника били би следећи:

- Сарадња са друштвеном средином је важна тема којом се и даље треба бавити.
- Носиоци програма и пројеката, реализованих у предшколској установи, треба да буду сви учесници сарадње стручни сарадници, васпитачи предшколске установе и представници институција, организација ...
- Програми који се реализују у сарадњи са друштвеном средином, а реализују се кроз активности деце, треба да доприносе развоју и учењу деце.
- Друштвена средина и предшколска установа треба да омогуће, обезбеде укључивање родитеља, посредно или непосредно.

Литература

„Правилник о општим основама предшколског програма“ (Просветни преглед број: 110-00-03919/06)

Каменов, Емил (1997). *Методика (I део)*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.

Bidalf, Stiv (2001). *Тајна срећне деце*. Нови Сад: Прометеј.

Шаин, Мара (2005). *Сопственим искуством до знања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кон, И. С. (1991). *Дете и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Томановић, Смиљка (2004): *Социологија детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Zorica Laković, Novi Sad

NURSERY SCHOOL AND SOCIAL ENVIRONMENT – THE ENVIRONMENT FOR LEARNING AND DEVELOPMENT

Summary

Cooperation between nursery school and social environment is planned through preschool curriculum and it is accomplished in cultural and public institutions and organizations. Unrestricted access for different forms and ways of cooperation with social environment enables better choice for educators and more possibilities for qualitative curriculum realization, and stimulating environment for children inside and outside nursery school.

The article points out the importance of cooperation with social environment, carrying out particular functions of preschool institution, forms of work in social environment, the role of participants in planning and realization (educators, experts, parents), planning, evaluation and taking records on cooperation.

The topic 'Social Environment, Environment for Development and Learning' is written as a part of vocational advancement for experts and educators in preschool institution 'Happy Childhood', Novi Sad, through presentations and workshops.

Key words: social environment, family, preschool institution, child, cooperation

Зорица Лакович, Новый Сад

ДОШКОЛЬНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ И ОБЩЕСТВЕННАЯ СРЕДА – СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕНИЯ

Резюме

Сотрудничество дошкольных заведений с общественной средой запланировано дошкольной программой дошкольных заведений, а реализуется с культурными и яными общественными заведениями, учреждениями и организациями. Открытый характер и готовность заведения к разным формам и видам сотрудничества с общественной средой даёт возможность воспитателям большего выбора и больше возможностей для более качественной реализации программы, а детям более побуждающую среду в детском саду и вне его.

В настоящей работе автор желает указать на значение сотрудничества с общественной средой для детей, для реализации функций дошкольного заведения, форм работы в общественной среде, ролей участников в планировании и реализации (воспитателей, специальных сотрудников, родителей) для планирования, оценки и документированная сотрудничества. Тема „Общественная среда – среда для развития и учения“ подготовлена как часть для повышения квалификации сотрудников и воспитателей в Дошкольном заведении „Радостное детство“ Новый Сад, путём показов и мастерских.

Опорные слова: общественная среда, семья, дошкольное заведение, ребёнок, сотрудничество

Проф. др Ненад Сузић
Мр Јадранка Граонић
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK 371.12-051

UDK 371.3

UDK 37.025

Оригинални научни рад

Примљен: 9. VI 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 7-8, p. 813-826.

СИНДРОМ ИЗГАРАЊА У ПРОФЕСИЈИ НАСТАВНИКА

Резиме

У овом истраживању доказане су двије хипотезе: да међу нашим наставницима имамо одређени број оних који су подлегли синдрому професионалног изгарања и да то изгарање највише предодређује дефетизам у оријентацији наставника при вредновању или оцјени своје улоге у професији. Ове хипотезе аутори доказују примјеном три инструмента. Инструмент Кристине Маслач, *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (Croom и Moree, 2003) омогућио је препознавање наставника са високим, просјечним и ниским нивоом изгарања, а Норвешка скала самоефикасности наставника (*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*; Skaalvik и Skaalvik, 2007) омогућила је да се у корелационим укрштањима сагледају везе између изгарања и самоефикасности наставника. ДЕФ-скалер, властити инструмент¹, омогућио је да се установи шта највише предодређује изгарање у наставничком позиву. Резултати показују да емоционална исцрпљеност и деперсонализација имају негативан утицај на самоефикасност наставника што битно смањује мотивацију на послу. Други значајан налаз овог истраживања је да дефетизам најснажније предодређује изгарање наставника на послу. Осим вриједних налаза, ово истраживање доноси и неколико проблема за даље истраживање.

Кључне ријечи: синдром изгарања наставника, дефетизам, емоционална исцрпљеност, деперсонализација, формализам.

¹ Инструмент је израдила Јадранка Граонић у оквиру свога магистарског рада одбрањеног у Бањој Луци у априлу 2009. године.

Увод

У широкој лапези занимања једно од најсложенијих је наставнички позив. Док изводи наставу, наставник мора да пази шта говори, којим редом говори, да истакне најбитније, да понови или на други начин дјеци олакша памћење. При томе мора да води рачуна о својој пантомими, о своме држању, о својим емоцијама, а истовремено мора да прати како дјеца реагују на његово излагање или демонстрацију, да санкционише непожељна понашања дјеце и да буде праведан, те да контролише низ других параметара који прате његов рад. Поред свега, у приватном животу наставник није само особа са именом и презименом, него је то *наставник* са именом и презименом, особа од које се и у приватним тренуцима очекује узорно понашање. Ако при томе имамо у виду да наставници раде са дјецом и адолесцентима који често имају за циљ да девалвирају његову улогу, ауторитет и супериорност, схватамо колико је комплексан овај позив. То је разлог што је Кристина Маслач, након што је израдила инструмент који мјери синдром изгарања на послу у било којој професији, израдила посебан инструмент за синдром изгарања наставника (Maslach и сарадници, 1996). Овај инструмент смо користили да истражимо везу између оцјене наставника о властитој самоефикасности, њиховог оптимизма и изгарања. На узорку од 383 наставника Бањалучке регије трагали смо за одговором на питање да ли међу нашим наставницима има оних који имају симптоме изгарања и какав је њихов осјећај самоефикасности, те да ли су оптимисти или песимисти.

Како дефинисати синдром изгарања наставника? Синдром изгарања препознајемо код наставника који нису у стању да заузму професионалну дистанцу према ученицима, који су опсједнути појединим ученицима, мијешају се у њихове приватне животе и због тога губе педагошку сврху свога позива, исто тако, изгарање препознајемо и код наставника који своју професију тешко подносе и стресно реагују на сваки проблем и поремећај у свакодневном раду, умјесто да рјешавају проблеме, подлијежу стресу.

Изгарање и самоефикасност наставника

Истраживања показују да низак ниво самоефикасности наставника може резултирати симптомима изгарања (Bandura, 1997; Evers и сарадници, 2002), а хронични стрес у професији може, такође, резултирати изгарањем (Jennett и сарадници, 2003). Свједоци смо да су у истој школи једни наставници подложни сталном стресу, а други релативно лако и успјешно рјешавају истовјетне проблеме. По чему се разликују ови наставници ако раде у истој школи, са истим ученицима, уз исту плату и услове рада? На ово питање желимо дати неке одговоре, без аспирације да потпуно објаснимо овај феномен. На примјер, желимо сазнати да ли је синдром изгарања наших наставника повезан са њиховим осјећајем самоефикасности и да ли је та веза приближно једнака оној коју су Скалвик и Скалвик нашли на узорку у Норвешкој (Skaalvik и Skaalvik, 2007, стр. 620).

Како дефинисати самоефикасност наставника? Најбољу општу дефиницију дао је Бандура. „Перципирану самоефикасност можемо дефинисати као суђење људи о њиховим способностима да организују и изврше одређену активност потребну да се оствари планирани тип дјела“ (Bandura, 1986, стр. 391). У истом раду аутор указује на четири извора самоефикасности: 1) властито искуство, 2) посредно искуство, 3) вербална персуазија и 4) психолошке реакције (1986). Примијењено на наставнички позив, ово значи повјерње наставника у властите способности да оствари жељене васпитне утицаје на ученике. Дакле, самоефикасност наставника треба посебно дефинисати а не оставити у општој дефиницији самоефикасности. У том смислу самоефикасност наставника можемо дефинисати као „индивидуално увјерење наставника да властитим способностима може да планира, организује и реализује активности потребне да се остваре планирани васпитни циљеви“ (Skaalvik и Skaalvik, 2007, стр. 612). Када врше ову самопроцјену наставници се пореде са колегама у колективу. Ово поређење може имати мотивациону снагу, али за неке наставнике бити и стресно.

Синдром изгарања наставника према Кристини Маслач има три димензије: 1) емоционалну исцрпљеност, 2) деперсонализацију и 3) лично постигнуће (Maslach и сарадници, 1996). Занимљиво питање је да ли се изгарање наставника повећава са годинама стажа, као и питање да ли су изгарању подложнији наставници из града или са села као и низ других питања из овог контекста. На нека од тих питања одговоримо у овом истраживању.

Наше истраживање

Хипотезе

У овом истраживању полазимо од двије хипотезе: 1) Код наших наставника можемо регистровати одређени ниво синдрома изгарања, а то је повезано са њиховим увјерењем о самоефикасности и 2) дефетизам наставника, за разлику од ентузијазма и формализма, знатно предодређује изгарање у наставничком позиву. Да бисмо доказали ове хипотезе, користили смо три инструмента: 1) Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Croom и Moree, 2003), 2) Норвешку скалу самоефикасности наставника (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale; Skaalvik и Skaalvik, 2007) и 3) ДЕФ-скалер (Граонић, 2009).

Инструменти

Сваки од три наведена инструмента овдје ћемо кратко описати како бисмо омогућили увид у комплексност сагледавања феномена који истражујемо.

Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (Croom и Moree, 2003), у преводу: Маслач инвентар изгарања – сервеј за наставнике. Овај инструмент има три субтеста. Први је *емоционална исцрпљеност* (9 ајтема; $\alpha = 0,91$). Један од ајтема гласи: *Осјећам се исцрпљено на крају радног дана*. На ово и још осам питања испитаници су одговарали петостепеном скалом Ликертовог типа од 1 = *нимало не вриједи за мене* до 5 = *потпуно вриједи за мене*. Други субтест је

деперсонализација (5 ајтема; $\alpha = 0,63$), а један од ајтема гласи: *Постао/ла сам равнодушнији/ја према људима откад радим овај посао*. На питања се одговара као у претходном субтесту. Трећи субтест је лично постигнуће (8 ајтема; $\alpha = 0,82$), а мјери способност наставника да личне проблеме на послу ријеше самостално, да влада ситуацијом. На примјер, један ајтем гласи: *Емоционалне проблеме на послу рјешавам врло смирено*. На осам питања овог субтеста одговара се истом скалом као у првом субтесту.

Норвешка скала самоефикасности наставника (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale; Skaalvik и Skaalvik, 2007) има 24 ставке на које се одговара скалом 1 = нисам у потпуности сигуран, 3 = помало сам несигуран, 5 = претежно сам сигуран и 7 = апсолутно сам сигуран. Скала има пет субтестова. Први субтест мјери инструкционе компетенције наставника, а има осам ајтема. Ајтеми су конципирани да мјере увјереност наставника у то колико је способан да ефикасно оствари наставну инструкцију. На примјер, један ајтем гласи: *Колико сте спремни да одговорите на питања ученика тако да они разумију тешке проблеме*. Унутрашња конзистентност овог субтеста мјерена Кронбах-алфа тестом износи $\alpha = 0,82$. Други субтест мјери спремност наставника да мотивише ученике. Један од четири ајтема овог субтеста гласи: *Колико сте сигурни да можете придобити све ученике у разреду да раде и на тешким задацима*. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,72$. Трећи субтест мјери увјерење наставника да може успоставити дисциплину међу ученицима. Има четири питања типа: *Колико сте спремни да успоставите дисциплину у било ком разреду или групи ученика*. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,61$. Четврти субтест мјери кооперативност наставника у односу на колеге и родитеље. Има четири питања која су конципирана да мјере ову определијељеност код наставника. На примјер, једно питање гласи: *Колико сте спремни ефикасно и конструктивно сарађивати са осталим наставницима, на примјер, у сфери наставних тема*. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,67$. Пети субтест мјери спремност наставника да иновира свој рад, да се носи са промјенама. Има четири питања која су конципирана као сљедеће: *Колико сте спремни да успјешно примијените нови метод у настави који школа одлучи да уведе*. Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,75$. С обзиром да су сви субтестови задовољили критеријуме баждарења на нашем узорку, субтестове можемо користити као засебне конструкте при укрштању варијабли. Унутрашња конзистентност за цијелу *Норвешку скалу самоефикасности* износи $\alpha = 0,91$.

ДЕФ-скалер (Граонић, 2009) иам 43 ајтема у три субтеста: 1) *ентузијаст* (17 ајтема; $\alpha = 0,86$); *дефетиста* (15 ајтема; $\alpha = 0,66$) и *формалиста* (11 ајтема; $\alpha = 0,84$). На сва питања одговара се скалом Ликертовог типа гдје 1 значи *нимало не вриједи за мене*, а 5 значи *потпуно вриједи за мене*. Ентузијазам мјере ајтеми попут овог: *Сваки мој радни дан је нови изазов*, а дефетизам ајтеми као што је: *Нисам адекватно плаћен за посао који обављам, зато се и не трудим*. Формалистичку оријентацију наставника мјере питања као што је сљедеће: *Једном седмично имам заказан термин за сарадњу са родитељима, другим данима не желим да их примим*.

Начин реализације истраживања и узорак

Наставници су добили комплетан инструментариј, замољени су да одговоре на сва питања и да буду што искренији. Након прикупљања попуњених инструмената, један број испитаника је искључен због непотпуности података, а неки наставници нису ни вратили инструментариј. Од три наставника, два су доставила уредно попуњене инструменте, а једна трећина узорка је одбачена. Сви подаци су у сировој форми унети у рачунар и обрађени путем програма SSPSS 13 Statistica for Windows. Узорак је представљен у Табели 1.

Табела 1: Структура узорка

Основна школа	Број наставника
1. „Свети Сава“ Нови Град	68
2. „Бранко Ћопић“ Доњи Агићи	18
3. „Вук Караџић“ Нови Град	57
4. „Стојанка Мајка Кнежопољка“ Међувође	21
5. „Доситеј Обрадовић“ Приједор	25
6. „Петар Кочић“ Приједор	38
7. „Иво Андрић“ Бања Лука	15
8. „Петар Мећава“ Костајница	2
9. „Борисав Станковић“ Бања Лука	28
10. „Свети Сава“ Козарска Дубица	30
11. „Вук Стефановић Караџић“ Козарска Дубица	23
12. „Драган Вујановић“ Сводна	26
13. „Бранко Ћопић“ Доњи Дубовик	9
14. „Милош Црњански“ Поточани	23
Укупно:	383

Узорак је биран циљано, а испитаници случајним избором. Неке слабости сервеј приступа у овом истраживању ријешене су комплексношћу инструментарија и квалитетом укрштања варијабли тако да смо на крају добили резултате за које смо сигурни да их у сличном дизајну и на сличном узорку може добити било који други истраживач.

Резултати истраживања

Прва хипотеза гласи да код наших наставника можемо препознати одређени ниво синдрома изгарања те да је то повезано са оцјеном властите ефикасности

наставника. Да бисмо доказали ову хипотезу, наставнике смо разврстали у три категорије, користећи се при томе поступком који је у своме раду примијенила Кристина Маслач. Наиме, све резултате испод једне стандардне девијације од аритметичке средине третирали смо као низак ниво изгарања, а све резултате са једном стандардном девијацијом изнад аритметичке средине третирали смо као висок ниво изгарања. Остали резултати су третирани као умјерен ниво изгарања (Табела 2).

Табела 2: Критеријуми за идентификацију изгарања наставника

Категорије резултата <i>MBI-ES</i> скале			
<i>MBI-ES</i> Цијели узорак	Низак (–1 SD од М)	Просјечан (±1SD од М)	Висок (+1SD од М)
Емоционална исцрпљеност	$0 \leq 4$	5 - 26	≥ 27
Деперсонали- зација	$0 \leq 1$	2 – 10	≥ 11
Лично постигнуће	≥ 46	30 – 45	$0 \leq 29$

Примјена критеријума из Табеле 2. на нашем узорку од 383 наставника показује да разне форме изгарања захватају од 14 до 21% наставника (Табела 3). Највиши ниво изгарања доноси *лично постигнуће* (20,6%; Табела 3), односно увјерење наставника да на послу који обављају не остварују ефикасност коју желе.

Табела 3: Категорије резултата *MBI-ES* скале за цијелокупан узорак

Категорије резултата <i>MBI ES</i> скале								
<i>MBI- ES</i> Цијели узорак	М	SD	Низак (–1 SD од М)		Просјечан (±1SD од М)		Висок (+1SD од М)	
Емоционална исцрпљеност	15,36	11,02	70	18,3%	243	63,4%	70	18,3%
Деперсонали- зација	4,99	4,67	132	34,5%	197	51,4%	54	14,1%
Лично пости- гнуће	37,50	7,66	77	20,1%	227	59,3%	79	20,6%

Емоционална исцрпљеност захвата око 18% наставника и на другом мјесту је као компонента изгарања у професији (Табела 3). Висок ниво деперсонализације осјећа око 14% наставника. У контексту ових компонената синдрома изгарања занимало нас је да ли наставници разредне или предметне наста-

ве имају виши ниво изгарања. То смо провјерили тестирањем разлика средњих вриједности (t-тест) три компоненте изгарања (Табела 4). Резултати показују да су наставници разредне наставе мање подложни емоционалној исцрпљености него наставници предметне наставе ($t = -2,55$; значајно на нивоу 0,01). Ово је разумљиво стога што наставници предметне наставе у учионици имају различита одјељења, а наставници разредне наставе раде увијек са истим ученицима. Осим тога, познато је да су дјеца на узрасту разредне наставе склонија да се поковавају наставнику, а дјеца старија од десет година траже аутономију и поштовање на бази обостраности, како упозорава Пијаже (Piaget, 1932). У периоду адолесценције ученици настоје придобити пажњу и симпатије вршњака и све мање се подвргавају ауторитету наставника, а све више се боре за аутономију и симпатије вршњака. Што су млађа, дјеца своје моралне судове више подвргавају ауторитету значајних одраслих. На примјер, суде како није добро разбити чашу јер ће се мама љутити, или да нешто није добро зато што учитељица каже да то није добро. У тим условима, јасно је да су наставници предметне наставе више изложени емоционалном ризику и емоционалној исцрпљености него наставници разредне наставе.

Табела 4: Разлика између разредне и предметне наставе у синдрому изгарања

MBI- ES Цијели узорак	Разредна настава		Предметна настава		t	p
	M	SD	M	SD		
Емоционална исцрпљеност	13,92	10,64	16,84	11,38	-2,55	0,011
Деперсонализација	4,30	4,62	5,76	4,66	-3,03	0,003
Лично постигнуће	38,76	7,32	36,15	7,82	3,32	0,001

Занимљиво је да је ниво деперсонализације значајно виши код наставника предметне у односу на наставнике разредне наставе. Да подсјетимо, деперсонализација се у инструменту Кристине Маслач тестира питањима попут овог: *Није ме брига шта се догађа са појединим ученицима*. У условима када наставник недјељно мора радити са ученицима пет и више различитих одјељења, односно када изводи наставу са више од сто ученика недјељно, јасно је да се не може посветити сваком ученику и да ће тражити неперсонална оправдања за разне проблеме који се јављају у раду с дјецом. Ниво деперсонализације предметних наставника је значајно виши него што је то случај у разредној настави ($t = -3,03$; значајно на нивоу 0,003; Табела 4). Када је у питању *лично постигнуће* ситуација је обрнута. Наставници разредне наставе имају осјећај да остварују слабије лично постигнуће него наставници предметне наставе ($t = 3,32$; значајно на нивоу 0,001; Табела 4). Један од узрока за овакав однос је у томе што наставници разредне наставе преузимају комплетну одговорност за свој рад у учионици, а наставници предметне наставе дијеле ову одговорност са осталим колегама који раде са истим ученицима.

Везу између синдрома изгарања са оцјеном властите ефикасности наставника подвргли смо укрштању путем Пирсоновог обрасца корелације (Табела 5). Све корелације између *емоционалне исцрпљености* и пет компонената самоефикасности (колона 2 у Табели 5) су негативне. Конкретно, корелација са *инструкцијом* је $r = -0,29$; значајно на нивоу 0,01, са *мотивацијом* $r = -0,36$; значајно на нивоу 0,01, са *сарадњом са колегама и родитељима* $r = -0,42$; значајно на нивоу 0,01, са *спремношћу на промјене* $r = -0,40$; значајно на нивоу 0,01 те са *прилагођавањем садржаја узрасту ученика* $r = -0,31$; значајно на нивоу 0,01. То значи да самоефикасност негативно корелира са емоционалном исцрпљеношћу наставника. Ово се слаже са налазима Скалвикових (Skaalvik и Skaalvik, 2007, стр. 617), с тим што су корелације на норвешком узорку незнатно ниже. Да подсјетимо, висок ниво емоционалне исцрпљености у нашем узорку осјећа око 18% наставника, а просјечан око 63% наставника (Табела 3). Све у свему, надлежне институције и просвјетни менаџмент треба да се позабаве овим феноменом, јер емоционално исцрпљен наставник не може бити ефикасан као онај ко осјећа ентузијазам и позитивне емоције у настави. Како подстаћи ентузијазам и позитивне емоције наставника? То је питање за ново истраживање. *Деперсонализација*, такође, негативно корелира са свим компонентама

Табела 5: Корелација синдрома изгарања и самоефикасности наставника

Варијабла	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Емоционална исцрпљеност								
2. Деперсонализација	,70**							
3. Лично постигнуће	-,61**	-,54**						
4. Инструкција	-,29**	-,27**	,42**					
5. Мотивација	-,36**	-,33**	,45**	,59**				
6. Сарадња са колегама и родитељима	-,42**	-,38**	,50**	,50**	,51**			
7. Спремност на промјене	-,40**	-,35**	,43**	,58**	,54**	,66**		
8. Прилагођавање садржаја	-,31**	-,25**	,39**	,64**	,69**	,49**	,59**	

самоефикасности (Табела 5), што је, такође, подударно са налазима Скалвикових (2007, стр. 617). Деперсонализацију можемо дијелом објаснити и тиме што наши наставници немају никакав систем напредовања у професији нити имају могућност социјалне промоције уколико раде ефикасно и залажу се са посебним ентузијазмом. Јасно је да би о овоме требали водити рачуна надлежне

институције и сви они који увиђају важност просвјете за здрав и успјешан живот у друштву.

Друга хипотеза у овом истраживању гласила је да дефетизам наставника, за разлику од ентузијазма и формализма, знатно предодређује изгарање у наставничком позиву. За тестирање ове хипотезе најпогоднији поступак је мултипла регресија. „Постоји више модела мултипле регресије. Један модел показује која од предикторских варијабли највише детерминише зависну или критеријумску варијаблу“ (Suzić, 2007, стр. 50). Нас занима која од три оријентације наставника, ентузијазам, дефетизам или формализам, највише предодређује изгарање у наставничкој професији. Ове три варијабле третираћемо као предикторе, а синдром изгарања као зависну. То ћемо ријешити *stepwise* моделом мултипле регресије. Овај приступ нам омогућује да изведемо један или више модела предикције. У Табели 6. добили смо два модела. Први модел издваја дефетизам као кључни предиктор изгарања наставника ($\beta = 0,82$; $t = 9,29$; значајно на нивоу 0,001). Овим је доказана друга хипотеза којом је претпостављено да изгарање наставника највише предодређује дефетизам.

Табела 6: Предиктори изгарања наставника^а

Модел	Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијент	t	p
	β	Станд. гр.	Бета		
1. (Константа)	-6,48	2,97		-2,19	0,030
Дефетизам	0,82	0,09	0,430	9,29	0,000
2. (Константа)	17,20	9,77		1,76	0,079
Дефетизам	0,69	0,10	0,36	6,90	0,000
Ентузијазам	-0,29	0,11	-0,13	-2,54	0,011

^а Зависна варијабла: Изгарање наставника

Дефетизам бисмо у крајњем значењу могли препознати као безнађе, а у нешто блажој форми као дефанзивни песимизам. Најуопштеније дефинисан дефетизам можемо схватити као очекивање неуспјеха. Појам дефетизам (*defeatism*) треба разумјети као „став или понашање које показује да неко не очекује да буде успјешан“ (Oxford advanced learner's enciklopedic dictionary, 1993, стр. 236). У нашем истраживању дефетизам је идентификован низом питања попут овог: *Свеједно је да ли ученици знају или не знају градиво, ионако ће сви проћи*. У основи смо снимали оријентацију наших наставника на увјерење да је узалудно улагати напор и залагати се у професији. „Не постоје адаптивне предности од самоимобилизације на основу личне сумње у властиту способност или увјерења у бескорисност улагања напора“ (Saraga и сарадници, 2008, стр. 533). Наши наставници су лишени могућности професионалног напредовања, а они који се највише залажу немају никакву официјелну сатисфакцију за то залагање. У тим

условима јасно је да дефетизам има плодно тло код одређеног броја наставника и да највише предодређује њихов синдром изгарања.

Други модел у Табели 6. показује да уз дефетизам, ентузијазам битно предодређује синдром изгарања наставника. Оај предиктор је негативан ($\beta = -0,29$; $t = -2,54$; значајно на нивоу 0,01), што значи да пораст ентузијазма смањује изгарање, али и да превелики ентузијазам може водити ка изгарању, посебно у условима када тај ентузијазам нема реалних претпоставки да буде остварен.

Посебно значајан налаз овог истраживања је да формализам као оријентација наставника не предодређује изгарање. Било би логично очекивати да формализам наставника знатно предодређује изгарање у професији, али се показало да то није тако (други модел, искључене варијабле; Табела 7). Како је могуће да формализам као оријентација наставника не предиктује изгарање у професији? Формалистичку оријентацију наставника мјерили смо низом питања попут овог: *Уколико нема добре методике нећу је ја измишљати*. Ову оријентацију код наших наставника открио сам факторском анализом у једном ранијем истраживању (Сузић, 1995, стр. 198) као фактор другог реда. Испред тог фактора за наше наставнике био је најважнији интерперсонални вриједносни фактор. Цјелокупни систем реализације наставе већ деценијама се на просторима бивше Југославије, а и данас, одвија по моделу централног планирања, при чему наставник само реализује већ задати наставни план и програм. Педагошки заводи, инспекција и надзорници који прате реализацију тог програма више инсистирају на форми него на суштини. У тим условима је нормално да оријентација наставника на форму представља својеврсно уточиште, а не извор фрустрације или основ за изгарање у професији.

Табела 7: Искључене варијабле као предиктори изгарања наставника^c

Модел	Бета In	t	p	Парцијална корелација	Колинеарни статистици
					Толеранција
1. Ентузијазам Формализам	-0,134 ^a	-2,54	0,011	-0,129	0,76
	0,005 ^a	0,08	0,937	0,004	0,56
2. Формализам	0,013 ^b	0,21	0,834	0,011	0,56

^a Предиктор у првом моделу (константа): дефетизам

^b Предиктори у другом моделу (константе): дефетизам, ентузијазам

^c Зависна варијабла: изгарање наставника

Занимљиво би било сазнати које су дугорочне посљедице формалистичке оријентације у наставничком позиву и како се то одражава на наставу. Један од очекиваних односа је да формализам не иде у корак са ентузијазмом, да му више опонира него што га подржава. Ово је тема за ново истраживање. Тешко би било очекивати да наставник формалиста одњегује или „произведе“ ученика ентузијасту.

Закључак

У овом истраживању доказали смо двије хипотезе: да међу нашим наставницима имамо одређени број оних који су подлегли синдрому професионалног изгарања и да то изгарање највише предодређује дефетизам у оријентацији наставника при вредновању или оцјени своје улоге у професији. Три примијењена инструмента који имају високе метријске карактеристике омогућила су да укрстимо варијабле релевантне за разјашњавање неких важнијих аспеката синдрома изгарања у наставничком позиву. Инструмент Кристине Маслач, *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (Croom и Moree, 2003) омогућио нам је да препознамо наставнике са високим, просјечним и ниским нивоом изгарања, а *Норвешка скала самоефикасности наставника* (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale; Skaalvik и Skaalvik, 2007) да у корелационим укрштањима сагледамо везу између изгарања и самоефикасности наставника. *ДЕФ-скалер*, властити инструмент, омогућио је да откријемо шта највише предодређује изгарање у наставничком позиву.

Емоционална исцрпљеност и деперсонализација негативно корелирају са самоефикасношћу наставника. Овај налаз се слаже са истраживањем које су провели Скалвикови у Норвешкој (2007) те алармира на потребу за организованом друштвеном акцијом за рјешавање ових проблема. У јавности није познато да наставничка професија носи доста изражен ниво емоционалне исцрпљености и деперсонализације тако да би ово требало медијски објелоданити како би се подстакла размишљања и акције за рјешавање овог проблема. Када томе додамо да и сами наставници често нису свјесни своје емоционалне исцрпљености, јасно је да путем стручног усавршавања овај феномен треба приближити што већем броју оних који непосредно раде у учионицама.

Чињеница да дефетизам најзначајније предодређује изгарање наставника на послу указује на то да неке ствари у наставничком позиву системски треба мијењати. На примјер, како да очекујемо ентузијазам и висок ниво мотивисаности људи који немају никакву институционалну форму напредовања, нити се онај ко истински даје све од себе препознаје у било којој форми друштвене промоције. Осим друштвених и институционално формалних претпоставки, дефетизам можемо смањивати и разним формама стручне обуке и професионалног савјетовања наставника. Било би занимљиво експериментално тестирати ефикасност програма који би био конципиран да смањи дефетизам наставника. Ово је још једна тема за ново истраживање.

Поред корисних спознаја, теоретских објашњења и феноменолошких разграничења, ово истраживање је дало низ налаза корисних за педагошку теорију и наставну праксу. Посебна вриједност истраживања је што доноси неколико тема за истраживања која још нису обављена код нас или у свијету.

Литература

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Caprara, G. V., Bandura, A., Fida, R., Vecchione, M., Bove, G. D., Vecchio, G. M. & Barbanelli (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534.
- Croom, B., Moree, G. E. (2003). The Relationship Between Teacher Burnout And Student Misbehavior. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 53, Number 1, North Carolina State University. Na sajtu: <http://pubs.aged.tamu.edu/jsaer/pdf/Vol53/53-03-262.pdf>. (Očitano: 21. 6. 2008)
- Evers, W, J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' belief when implementing an innovative educational system in the Neaderlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.
- Граонић, Ј. (2009). *Синдром изгарања наставника* (необјављени магистарски рад). Бања Лука: Филозофски факултет. (Рад је одбраћен у мају 2009. године)
- Jennett, H. K., Harris, S. L., Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Oxford advanced learner's enciklopedic dictionary (1993). Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1932). *Moral judgment of the child*. London: Routledge-Kegan Paul Ltd.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Сузић, Н. (1995). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека „Петар Кочић“.
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.

Prof. Nenad Suzić, Ph.D.; Jadranka Graonić, M.A., Banja Luka

THE SYNDROME OF BURNING AMBITION IN TEACHING PROFESSION

Summary

The presented research proved two hypotheses that there are some teachers in our country with the syndrome of burning ambition in teaching profession and that it is predetermined by defeatism in their orientation towards evaluation or assessment of their role in teaching profession. The authors proved these two hypotheses by means of three research instruments. The instrument of Christine Maslach, *Maslach Bournout Inventory – Educators Survey* (Croom and Moree, 2003) enabled recognition of teachers with high, medium and low level of burning ambition, and Norwegian teacher self-efficacy scale (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale, Skaalvik and Skaalvik, 2007) in order to recognize the links between teacher's burning ambition and self-efficacy. *Def-Scaler*, the instrument invented by the authors, enabled recognition of the most determining factor in teaching profession. The obtained results show that emotional exhaustion and depersonization have negative impact towards professional motivation. The second significant result of this investigation is the fact that defeatism is the most determining factor for burning ambition in teaching profession. Besides the valuable insight, the research points out several problems worth further investigation.

Key words: syndrome of burning ambition in teaching profession, defeatism, emotional exhaustion, depersonization, formalism

Д-р Ненад Сузич, м-р Јадранка Граонич, Баня Лука

СИНДРОМ СТРОГАНИЯ В ПРОФЕСИИ УЧИТЕЛЯ

Резюме

В настоящей исследовании мы подтвердили две гипотезы: среди наших учителей есть определённое число тех которые подпали под синдром профессионального строгания а это сгорание чаще всего предопределяет молодущие в ориентации учителей при оценке своей роли в профессии. Настоящей две гипотезы авторы подтверждают применяя три инструмента: Инструмен Кристины Маслач, *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (Croom и Moree, 2003) дал возможность узнать учителя с высоким, посредственным и низким уровнем строгания, а *Норвежская шкала самооффективности учителей* (Norwegian Teacher Self-efficacy Scale; Skaalvik и Skaalvik, 2007) дала возможность корреляционными скрещиваниями увидеть взаимные связи между сгоранием и самооффективностью учителей. *ДЕФ – скалер*, собственный инструмент дал возможность узнать

что больше всего предопределяет сгорание в профессии учителя. Результаты указывают на то, что эмоциональная слабость и деперсонализация имеют отрицательное влияние на самооффективность учителя, а это значительно уменьшает мотивацию на работе. Второй важный результат настоящего исследования это то, что малодушие сильнее всего предопределяет сгорание учителя на работе. Кроме ценных результатов и настоящее исследование привело и к нескольким проблемам, которые требуют дальнейшего исследования и изучения.

Опорные слова: синдром сгорания у учителей, малодушие, эмоциональная слабость, деперсонализация, формализм

UDK 371.382-053.4:004

UDK 373.2:004

UDK: 159.922.72-053.4

Претходно саопштење

Примљен: 8. IX 2009.

BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 7-8, p. 827-835.

Др Тамара Прибишев Белеслин

Педагошки факултет

Бијељина

РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ И КОМПЈУТЕРИ¹

Резиме

Током XX и почетком XXI века, најчешће прихватане парадигме и теоријски приступи одсликавали су се на међуоднос „технологије“ и „развоја предшколске деце“, те били основа друштвеног обликовања и конструисања поимања тих односа, али и концептуалне основе за развијање модела за праксу примене компјутера у образовању деце. Емпиријско истраживање било је фокусирано на утицај искустава у употреби компјутера на целовит развој деце предшколског узраста, која деца стичу, најчешће, стихијски и без дубљег дидактичко-методичког, педагошког и друштвено одређеног промишљања и вођења. Резултати истраживања потврдили су основну хипотезу указавши да се код деце са напреднијим искуствима у употреби компјутера, утицаји крећу у позитивном правцу у готово свим аспектима развоја, и често су веома јасно фокусирани и одређени, нарочито у аспекту физичког развоја, развоја говора, интелектуалног развоја и развоја социјалних способности. То води до закључка о неопходности холистичког сагледавања утицаја интервенције као што је случај са компјутерима. На раном узрасту, примена компјутера има потенцијале за утицање на дечији развој у свим његовим аспектима, и погодно је педагошко окружење за организацију учећих активности, подршку и изазов развоју и учењу мале деце, развоју базичних и специфичних способности, вештина, ставова и компетенција. Са извесном сигурношћу, међутим, тврдимо да стихијна употреба компјутера ствара „зачетке“ онога што је већ препознато као „ризичи по развој“ детета.

Кључне речи: рано образовање, компјутери, развој, деца предшколског узраста, утицај.

¹ Експозе са одбране докторске дисертације *Утицај искустава у информационо-комуникационим технологијама на развој деце предшколског узраста: импликације за рано образовање*, одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду 9. јуна 2009. године пред комисијом др Емил Каменов, професор у пензији (ментор), др Споменка Будић, доцент на Филозофском факултету у Новом Саду и др Мирјана Ивановић, редовни професор на Природно-математичком факултету у Новом Саду.

Увод

О теми моје докторске дисертације постоји већ солидно сазнање, дуго више од пола века. У том периоду поимање односа технологије и развоја деце друштвено се обликује и развија начином друштвеног одређивања појмова *технологича* и *дете*, начином како се виде или не виде технологије, какав им је положај и третман у друштву. Друштвени покрети, перспективе и „теорије“ (Рауне, 2001: 27) одсликавају се на њихов међуоднос, преплићу се концептуалне основе за развијање модела за праксу примене компјутера у образовању деце и директно утичу или конструишу (теоријска, емпиријска, истраживачка и здраворазумска) питања и одговоре на питања „утицаја компјутерских технологија на развој дечета“.

Један од општих образаца везаних за разматрање ових односа је да се „деца“ доживљавају као јединствена друштвена група којој су нове технологије својствене и „прирођене“, али и група која је „пасивна жртва“ штетних, монолитних, друштвених утицаја. Дискурси око концепата „деца“, „компјутери“, „развој“ одликују се стварањем митова, друштвених претпоставки и друштвено-политичких интерпретација – неретко леже на феноменима јавног страха и „моралних паника“ према угроженим друштвеним групама, међу којима су и деца. Ставови и схватања везани за технологије се, међутим, укрштају са променама у политици и јавним разматрањима, тако да и те струје снажно утичу на појмове „учење“, „образовање“, „васпитно-образовни систем“. Таква пракса имала је сличне обрасце посматрања „деце као пројеката“ одраслих (Somerville, 1982, *према*: Томановић, 11), а примена компјутера у детињству доживљавана као сигурна инвестиција за будућност друштва. Често се слика „детета“ које користи компјутере преклапала са вољом, очекивањима и потребама друштва, првенствено политике, како би припремала одрасле грађане на блиску будућност и промене које она сигурно доноси (Selwyn, 2003).

Уочено је још неколико образаца који су директно или суптилније утицали на тај однос, и служили као основа за интерпретацију и истраживање развоја дечета и утицаје компјутера до краја XX века: подељеност у психологији и доминација педагошке психологије (Теорија бихејвиоризма која је у овај однос утиснула схватање компјутера као погодних алатки за спољашње мењање или обликовање понашања деце. Њу снажно замењује теорија конструктивизма Пијажеа укључујући у тај однос питање дечје активности); подељеност концепата развоја и учења посебно на когнитивни и некогнитивни; доминација експерименталне и квантитативне парадигме у истраживањима и проверавања претпоставки које су се градиле на идејама и „теоријама“ оних који су обликовали та истраживања и концептуалне оквири; периферни значај давао се васпитању и образовању за развој, где је образовање, круто и отпорно на промене, доживљавано као простор за проверу ефикасности изума истраживача.

О методу

У том променљивом концептуалном оквиру, одлучила сам да се бавим питањима односа компјутерских технологија и развоја деце предшколског узраста, истражујући их из угла педагошке перспективе, са фокусом на тумачење могућности и потенцијала институционалне примене компјутера високог педагошког квалитета у процесима учења и игре, у условима када учеће средине и учеће активности, и игровне ситуације, елементи и садржаји из виртуелног света почињу да се преклапају са реалним, у подручју дечје игре и дечје спонтане или вођене активности на компјутерима и ван екрана, и када њихово међудејство и интерактивност стварају специфичности компјутерске писмености детета које одраста окружено информационо-комуникационим технологијама.

Предмет истраживања била су дечја искуства у употреби компјутера стицана, најчешће, стихијски и без дубљег дидактичко-методичког, педагошког, психолошког, али и друштвено одређеног промишљања.

Тачније, истраживање се бавило питањем утицаја искустава на целокупан развој детета предшколског узраста. На почетку истраживања постојала је намера да се испитују дечја искуства која стичу у различитим окружењима, као што су породични дом и предшколска установа, међутим, истраживање се усмерило искључиво на искуства која деца стичу код куће. Из те перспективе, показало се да образовни систем, уместо да буде сигурно окружење за превазилажење дигиталних подела које данас у веома префињеним облицима погађају готово све становнике планете Земље, постаје окружење за њихово даље продуковање и продубљивање.

У истраживању се пошло од претпоставке да искуства у раду на компјутерима, без обзира да ли их деца стичу самостално радећи и играјући се на компјутерима или под руководством одраслих (родитеља и/или васпитача у предшколској установи) узрокују одређене ефекте на укупан развој, имајући у виду физички, социо-емоционални, интелектуални статус детета, те развијеност говора, способности комуникације и стваралаштва код деце.

Посебним хипотезама истраживања одређени су правац утицаја и подручје најинтензивнијег рефлектовања утицаја. Претпоставка је била да су израженији позитивни утицаји, највише, на интелектуални статус малог детета, а негативни у физичком развоју, који се рефлектују у преферирању активности и игара код деце које су махом везане за седење, смањење потреба за физичком активношћу, а тиме и слабијом физичком развијеношћу у односу на децу која не проводе своје време седећи за компјутером, затим на психофизичко здравље деце кроз повећану гојазност и смањење концентрације, осиромашење маштовитости, али и на социо-емоционални статус, што се може манифестовати кроз појаву агресивности у изражавању и понашању што води ка смањивању способности саосећања у односима према одраслима и вршњацима. Претпостављало се да се, у случајевима када се деца препуштају да сама и стихијски користе компјутере, без јасно постављених циљева и принципа од стране одраслих, умањују

могућа позитивна дејства искустава са компјутерима на њихов целовити развој, односно, да се јављају израженије тенденције ка негативним утицајима у свим сферама дечјег развоја.

Ex-post-facto, као општи приступ, пошто је фактор „има искуства са компјутерима“ већ деловао на развој детета био је основно обележје истраживања. По својим обележјима, било је експлоративно и корелационо, у већој мери, а у мањој мери дескриптивно и екпликативно. Рађено је у виду неексперименталног каузалног истраживања.

У укупном узорку од 461 детета узраста од четири до шест година која су у школској 2007/08. години похађала јавну предшколску установу Центар за предшколско васпитање и образовање у Бањој Луци, 189 деце (41,09%) тада још увек није имало директних искустава у раду на компјутерима, док је, чак 271 дете (58,91%) користило компјутере.

У статистичкој анализи, да би се избегло губљење информација, проналажењем најфинијих веза и сазнања, на непараметријским величинама, извршено је скалирање података на табелама контингенције. На скалираним подацима била је могућа примена мултиваријантне анализе варијансе (МАНОВА), дискриминативне анализе и других параметријских поступака и метода. Од униваријантних поступака применио се Роуев тест, Пирсонов коефицијент контингенције (χ), те коефицијент мултипле корелације (P). Урађен је приказ процена хомогености субзорака, дистанца између њих и Кластер анализа. То је омогућило да се изведе поуздано и прецизно предвиђање и прогноза са одређеном поузданошћу.

У оквиру статистичке анализе обрађени су показатељи статуса развоја малог детета у свим његовим аспектима и према три субзорка деце у односу на њихова компјутерска искуства (деца која још увек немају директна компјутерска искуства, деца са мање компјутерских искустава и деца која имају више компјутерских искустава).

О резултатима истраживања

Резултати истраживања потврдили су основну хипотезу истраживања којом се претпостављало да искуства у раду на компјутерима, без обзира да ли их деца стичу самостално радећи и играјући се на компјутерима или под руководством одраслих (родитеља и/или васпитача у предшколској установи) узрокују одређене ефекте на укупан развој, имајући у виду физички, социо-емоционални, интелектуални статус детета, те развијеност говора, способности комуникације и стваралаштва код деце. Чињеница да су сви аспекти развоја подстакнути утицајима употребе компјутера, потврђује и законитост о међусобној повезаности и зависности свих аспеката дечјег развоја, као и сазнање да се развој личности дешава у тоталитету (Каменов и Спасојевић, 2008: 132). Са друге стране, могуће је претпоставити да у случају примене компјутера код деце долази до „ефекта количине“ употребе (*dose effect*) на који указују Ли и Еткинс уочавајући тренд ве-

заности постигнућа на тестовима за мерење интелектуалног и физичког развоја (Li & Atkins, 2004: 1719).

Утврђено је постојање статистички значајних разлика у развоју између деце која користе компјутере и оне која још увек немају таква искуства у девет од десет области дечјег развоја које смо испитивали. Резултати су указали на разлике међу дјецом по питању њихових компјутерских искустава и постојање јасно дефинисаних граница између тих група деце. Даље, истраживање је показало да су највеће разлике међу децом изражене у области физичког развоја, за њим следи развој говора, писмености и језичког стваралаштва и социјални развој деце. Приметно је да су разлике најизраженије унутар ова три аспекта развоја. Деца се нешто мање, али знатно, разликују и у погледу интелектуалног развоја и у развијености спацијалних способности, затим у аспекту емоционалног развоја, у менталном здрављу и особинама личности. Деца се разликују и по питању физичког здравственог стања, као и у области заинтересованости за појаве око себе, техничких компетенција и еколошког понашања, док су разлике међу њима незнатне по питању музичког развоја и стваралаштва.

Друга посебна хипотеза (Х2), говорила је о негативним утицајима уопште, одређеним као фактори ризика, готово је у потпуности одбачена. Истраживање није јасно указало на постојање негативних утицаја компјутера на физичко здравље деце, јер гојазност, неправилно држање тела, слаба и ослабљена концентрација нису у искључивој и директној вези једино са компјутерском технологијом. Међутим, испољавање карактеристика деце која не користе компјутере указују да се узроцима неправилности у физичком развоју мора посветити значајнија пажња и превентивно деловати на популацију. С друге стране, резултати указују да се деца не разликују по питању смањивања потреба за физичким активностима и слабијом физичком развијеношћу тако да нисмо утврдили везу између оваквих искустава и негативних последица „седења испред компјутера“ на физички развој детета, у смислу смањене физичке развијености. С друге стране, деца која користе компјутере имају скоро једнаке карактеристике као и деца која још не користе компјутере по питању преузимања позитивних улога у играма као манифестацији просоцијалног односа и миминализације агресивности у понашању. Наше истраживање није поткрепило претпоставку да ће се управо у овом аспекту емоционалног развоја десити израженији негативни утицаји. Истраживање је, такође, показало да компјутерска искуства могу имати значајније ефекте на повећање радозналости и љубопитљивости, што је основа за интелектуални развој.

На срећу, истраживањем нисмо доказали да препуштање деце стихијском коришћењу компјутера, у случајевима када се деца (масовно друштвено) остављају да сама и стихијски користе компјутере, без јасно постављених циљева и педагошког уплитања води ка негативним утицајима, а да позитивни утицаји слабе, што смо претпостављали *трећом посебном хипотезом (Х3)*. Сагледавајући утицаје у другим аспектима развоја резултати су међутим, пружили одређену сигурност да се она делимично прихвати, и да се тврди да се, под утицајем при-

мене компјутерских технологија, догађају одређени утицаји, али се њихова могућа позитивна дејства вероватно умањују (посебно за математичко-логичке и спацијалне способности и социо-емоционални аспект). Уочено је да у неким аспектима негативна дејства јасније долазе до изражаја, што се израженије јавља у аспекту физичког здравља и благостања деце предшколског узраста, указујући да у случајевима када се деца масовно препуштају „матурацији и социјализацији,, уз помоћ нових технологија повећава ризик да се утицаји преобрате у зачетке негативних појава.

Закључак

Претпоставка је да друштвена брига и интенције, друштвено освешћивање за питање компјутерске писмености мале деце могу спречити да млађе генерације код нас постепено (мада није искључен ни експоненцијални раст) постану културолошки и социјално ускраћене по питању односа и става према животу и свету у којем одрастају, а чији су информационо-комуникационе технологије саставни и незаменљиви део.

Може се очекивати да наша деца неће нарочито заостајати у академским способностима за децом развијених земаља света, јер видимо да стихијско кориштење компјутерских технологија утиче на њихов целовити развој, али ће сиромаштво искустава које наш образовни систем пружа деци и недостатак иницијативе у образовном систему сигурно утицати на то да се ускраћеност одражава на „неуспешност у решавању проблема и хаотично схватање збивања у свету око себе, које карактерише недостатак потребе за логичним доказивањем и епизодично захватање у реалност“ (*Feuerstein*, навод Бланк, 1973, 124: у: Каменов, 1990: 233). Обрћући тезу о социјалној и културолошкој ускраћености постављену средином XX века, где је образовни систем место његове компензације, родитељски дом, данас у нашем друштву, постаје много подстицајније место за стицање искустава неопходних за XXI век.

Деца предшколског узраста требају окружење где ће, самостално и вођена од стране одраслих и вршњака, своја искуства која самостално стичу, са и без педагошке интенције, структурисати, уобличавати, градити у нова знања, логичке структуре и појмове, развијајући ментална средства којима ће даље сређивати и употребљавати. Дечји вртић је сигурно окружење за те процесе, у којима општи образовни циљеви којима треба тежити постају подршка деци да развијају *интерес према информатичко-комуникационим технологијама*, и истовремено развијајући, *критичку свест и одговоран однос према њима*, што је битније од преношења чињеница и усвајања садржаја и њиховог претварања у знања. Поред тога, у информатичком добу, деца истражују и стварају, развијајући способности да *разликују и раздвајају оно што је стварно*, реалистично и што је немогуће у реалном животу, *од онога што припада виртуелном свету* (Alexandersson et al., 2001, *према*: Sheridan & Pramling Samuelsson, 2002).

Рано образовање је процес којим се деца подстичу да укључују информационо-комуникационе технологије у своју игру и учење, надограђујући искуства и знања која носе са собом из дома и других окружења у којима се сусрећу са компјутерима, усавршавајући, уобличавајући, проширујући и стичући нова искуства. С друге стране, то је процес којим се „младим генерацијама омогућава да овладају техникама које се преносе културом, чиме се обликује њихов начин коришћења сопствених интелектуалних потенцијала“ (Каменов и Спасојевић, 2008: 233), где је овладавање компјутерским компетенцијама као симболичким системом неопходним за комуникацију са другима његов важнији задатак.

Литература

- Каменов, Е. и Спасојевић П. (2008). *Предшколска педагогија*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Каменов, Е. (1990). *Предшколска педагогија*. Књига прва. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Li, X., & Atkins, M. S. (2004). *Early childhood computer experience and cognitive and motor development*. *Pediatrics*, 113, 1715–1722. <http://pediatrics.org/cgi/content/full/113/6/1715>
- Payne, M. (2001). *Savremene teorije socijalnog rada*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Selwyn, N. (2003). 'Doing IT for the kids': re-examing children, computers and the "information society", *Media, Culture & Society*, Vol. 25, 351–378.
- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2003). *Learning through ICT in Swedish early childhood education from a pedagogical perspective of quality*. *Childhood Education Annual*, 79 (5), 276–282.
- Томановић, С. (уредник) (2004). *Сициологија детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Tamara Pribiŝev Beleslin, Ph.D., Bijeljina

PRESCHOOL CHILDREN DEVELOPMENT AND COMPUTERS

Summary

During the 20th and at the beginning of the 21st century, the most frequently accepted paradigms and theoretical approaches were reflected on the relation between 'technology' and 'preschool children's development', and thus, they were the basis of social modelling and their construction but also, a conceptual principle for developing practical model of computer application in children's education. This empirical research is focused towards the impact of gained experience in computer application

towards an overall development of preschool children. This kind of practical experience is usually elemental and broadened through didactical, methodical, pedagogical and social thinking and leadership. The obtained results prove previously formulated hypothesis pointing out the fact that the influence is positive in all aspects of development for children experienced in using computers and that they are often clearly focused and determined, especially in the aspect of physical development, speech and intellectual development and the development of exceptional abilities. Therefore, holistic overview of the impact of interventions is inevitable as it relates to computers. At early age, common use of computers has a potential impact towards children's development in every aspect and it is a convenient pedagogical surrounding for organizing teaching activities, support and challenge for the development and learning for small children, development of basic and exceptional abilities, skills, attitudes and competences. However, elemental computer application could form the rudiments of 'developmental risks' in children's upbringing.

Key words: early education, computers, development, preschool children, impact

Д-р Тамара Прибишев Белеслин, Биелина

РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И КОМПЬЮТЕРИ

Резюме

В течение 20 века и в начале 21 века чаще всего принимаемые образцы и теоретические подходы оказывали влияние на взаимоотношение „технологии“ и развития детей дошкольного возраста и были основой общественного формирования и конструирования понимания этих отношений и концептуальной основы для развития модели для практики применения компьютеров в образовании детей. Эмпирическое исследование было сосредоточено на влияние опыта в употреблении компьютера на совокупное развитие детей дошкольного возраста, который дети приобретают, чаще всего, стихийно и без серьёзной дидактическо-методической педагогической и общественно определённой обдуманности и руководства. Результаты исследования подтвердили основную гипотезу, показав что дети с хорошим опытом в употреблении компьютера, у них влияния идут в положительном направлении, почти во всех аспектах развития и очень часто ясно сосредоточены и определены, в особенности в аспекте физического развития, развитие речи, умственного развития и развития специальных способностей. Эти приводит к заключению о необходимости холистического взгляда на влияние интервенции, как это случай с компьютерами. В раннем возрасте применение компьютера может оказать влияние на детское развитие во всех аспектах

и является удобной педагогической обстановкой для организации активностей учения, для поддержки и вызова в развитии и учении маленьких детей, для развития фундаментальных, базовых и специфических способностей, умений, положений и компетенций. Всё-таки с большой достоверностью подтверждаем что стихийное употребление компьютера создаёт „начало“ того что уже знаем как „риски“ влияюще на развитие ребёнка.

Опорные слова: раннее образование, компьютеры, развитие, дети дошкольного возраста, влияние

РАЗВОЈ КОМПЕТЕНЦИЈА КОД ДЈЕЦЕ РОДИТЕЉСКОМ ИНСТРУКЦИЈОМ

Резиме

Развој компетенција код дјеце је веома тежак и сложен посао. Да би родитељи успјели у томе потребна је сарадња школе и породице, јер је школа та која може едуковати родитеље за пружање неопходне помоћи дјечи у циљу развоја компетенција. Рад се управо и бави начинима на који родитељи (путем инструкције коју пружају својој дјечи) могу развијати њихове компетенције.

Аутори су настојали нагласити подједнаку важност како когнитивних, тако и емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција. Дефинисана је свака од ове четири врсте компетенција, те наглашена важност за развој дјетета сваке од њих. У оквиру сваке од поменутих компетенција презентовани су и начини развоја сваке од њих. На овај начин дате су смјернице родитељима на који начин могу помоћи својој дјечи у развоју компетенција.

Кључне ријечи: компетенције, когнитивне компетенције, емоционалне компетенције, социјалне компетенције, радно-акционе компетенције.

Појам компетенција

Живот младе особе у будућности ће бити незамислив без развоја компетенција. Компетенције могу развијати и школа и породица. Да би успјели у томе потребна је њихова међусобна сарадња. Школа ће морати, осим когнитивних компетенција које су сада доминантне, порадити уз помоћ својих наставних планова и програма и на развоју осталих компетенција код дјеце. Тако оспособљена школа моћи ће да едукује и родитеље у обављању овог посла, јер без сарадње са родитељима и њихове равноправне укључености у васпитни и образовни процес, нема постизања основног циља, а то је бољи успјех дјеце.

Појам компетенција потиче од латинске ријечи *competentia*, што значи мјеродавност, способност или позваност (Анић, Клаић, Домовић, 2007, стр. 714). Дакле, компетенције се односе на посједовање способности, вјештина и знања за неки посао и њихов основни циљ је задовољење неког стандарда постигнућа.

Оне се темеље на знању, искуствима, вриједностима и диспозицијама које је појединац развио код укључивања у образовну праксу и оне се односе на побољшавање властитих квалитета и освајање моћи. Компетенције омогућају особи да буде самостална, да умије да се носи са проблемима и да се сналази у природи и друштву.

Нас интересују компетенције са становишта школског постигнућа. На основу наведеног, ако бисмо овакво значење компетенција, пренијели на школско постигнуће, онда би то значило да ученици, уколико желе развијати компетенције, морају тежити побољшању властитих квалитета који ће резултирати високом успјешношћу у школском учењу и бити засновани на такмичењу са самим собом. Да би се то остварило потребна је укљученост како наставника, тако и родитеља, а прије свега потребна је њихова компетентност.

У раду су управо и дати начини на који родитељи могу развијати компетенције код своје дјеце.

Врсте компетенција

Сузић говори о четири врсте компетенција и то когнитивним, емоционалним, социјалним и радно-акционим компетенцијама (Сузић, 2002). У раду ћемо дати основне карактеристике сваке од њих, као и начине уз помоћ којих родитељи могу да их развијају код своје дјеце.

Когнитивне компетенције

Развој когнитивних компетенција код дјеце је први задатак родитељске инструкције. Познато је да традиционална школа подстиче развој управо ових компетенција, али су оне усмјерене само на меморативно-репродуктивни ниво. Оно што се намеће као питање јесте: које когнитивне компетенције треба родитељи да јачају код своје дјеце? Сигурно све, јер је подједнако важно за дијете да зна одвајати битно од небитног, али и да памти неке информације које су важне. Важно је и то да родитељи, развијајући когнитивне компетенције, не дођу у сукоб са оним што школа тражи од дјеце, јер као што је наведено, школа не развија компетенције у потпуности и на начин на који би требало. Да би могли успјешно обавити овај задатак, потребно је да и родитељи посједују одређена знања везана за когнитивне компетенције, али да и школа у сарадњи са родитељима уједначи критериј који је битан за јединствен наступ школе и родитеља у инструкцији на плану когнитивних компетенција. Важност развијања когнитивних компетенција за живот у будућности испитивао је Сузић и дошао до сљедећих резултата: да се когнитивне компетенције могу развијати уз примјену интерактивног учења у настави и да се оне боље развијају код ученика млађе школске доби, а у односу дјечака и дјевојчица да су погодније за развој код дјевојчица (Сузић, 2002). Наглази указују на чињеницу да и родитељи могу примјеном оваквих метода у родитељској инструкцији постићи напредак у њиховом развоју. Прије даље анализе

ове проблематике потребно је дефинисати појам когнитивних компетенција „Под когнитивним способностима се подразумевају процеси укључени у учење, укључујући способност обраде информација, одређивања односа и доношења разумних закључака и одлука“ (Абрами и сарадници, 1995, стр. 91). Упознавање родитеља са компетенцијама ће се реализовати путем радионица које ће бити направљене за потребе овог рада. Циљ је да родитељи у својој инструкцији према дјечи утичу на развој ових компетенција.

Когниција се у настави највише подстиче спознајом стварности путем наставних садржаја. То спознавање стварности не иде исто код све дјеце. Неко дијете теже, а неко лакше савладава наставно градиво. Због тога и родитељи морају имати различит приступ према своме дјетету. Родитељи требају помоћи својој дјечи да знају издвојити битно од небитног у градиву које уче, јер ће лакше разумјети само градиво и савладати га. Познато је да дјеца уз помоћ наставника могу сасвим успјешно урадити ову активност, што значи ако се родитељи потруде могу оспособити дјецу за издвајање битног од небитног у градиву које уче. Дјецу треба, такође, научити да постављају питања о градиву из разлога јачања свијести о својим способностима, тј. у сврху развоја своје метакогниције. Обично дјеца немају представе о способностима за савладавање градива. Родитељи овдје морају бити обазриви приликом објашњења која дају дјечи, а везана су за метакогницију, јер може се десити да су ти одговори посљедица родитељских аспирација, а не стварне способности дјетета.

Познато је да школа преферира репродукцију научених садржаја, без размијевања материје која се учи. Оно што је задатак школе будућности је и промјена начина на који дјеца излажу наставне садржаје. Учење се треба базирати на то да дјеца разумију градиво, да у њему открију суштину како би га могла примијенити. Бит је у томе да дијете схвати суштину садржаја и да то изложи на начин који је за њега најједноставнији. Родитељска помоћ се састоји у томе да прво они схвате суштину, а онда да то покажу и својој дјечи објашњењем самих садржаја. У ери развоја рачунарске, али и сваке друге нове технологије, информације се појављују свакодневно и немогуће их је све запамтити. Због тога дјецу треба оспособити да знају одабрати информације које ће запамтити, али и начин на који ће наћи потребне информације. Да бисмо оспособили родитеље да пруже дјечи помоћ у развоју когнитивних компетенција, дио експерименталног третмана је управо намијењен оспособљавању родитеља у овом послу, гдје су родитељи показали изузетан степен аспирација да науче начине како помоћи дјечи, тако да се вјерује да ће се све оно што су родитељи научили на радионицама примјењивати приликом инструкције код своје дјеце.

Емоционалне компетенције

Школа будућности ће много пажње посветити јачању емоционалних компетенција. Због тога је битно да се утиче на јачање ових компетенција путем родитељске инструкције. Родитељима је неопходно одређено знање из подручја

емоција како би могли утицати. Наиме, познато је да су емоције основношколског дјетета интензивне, кратке и нестабилне, да се појављују спонтано и веома често и да су једноставне. Емоције су обично пропраћене спољним манифестацијама које родитељи могу да уоче, а оне су веома важне јер представљају одређену реакцију дјетета. Током школовања, али и раста и развоја, дјеца уче да контролишу своје емоције и ту родитељи могу пуно да помогну тако што ће усмјеравати емоције у пожељном смјеру. Одређена истраживања новијег датума показују да се емоционалност учи (Eisenberg, 2000; Goleman, 1998; Jakobs, Manstead and Fischer, 2001 – види код Сузић: 2002). Емоционалне компетенције не одређују исход дјечијег учења, али утичу на сам процес и дјететову спремност за школско учење, на односе према себи, другима и окружењу.

Јачање емоционалних компетенција код школске дјеце је веома важно за развој здраве емоционалности, јер емоције су оно што може да покрене на одређену активност везану за школско учење и учини га пријатним или непријатним за дијете. У циљу бољег разумијевања ове проблематике потребно је дефинисати емоционалне компетенције. „Емоционалне компетенције су способност или спремност личности да разумије властите као и емоције других, да влада својим емоцијама и да их надограђује или усавршава те користи у социјалним или животним ситуацијама“ (Сузић, 2006, стр. 95). Дакле, емоционалне компетенције се односе на научена умијећа која се темеље на емоционалној интелигенцији.

Емоционална интелигенција се дефинише као способност праћења властитих и туђих осјећања и емоција, разликовање и коришћење информација као водича у мишљењима и поступцима. Према Saloveју и Sluyterу „Емоционална интелигенција укључује способност прецизности уочавања, процјене и изражавања емоција, способност приступа и призива осјећаја када они олакшавају размишљање; способност разумијевања емоција и емоционалне спознаје, те способност регулације емоција у сврху помагања емоционалном и интелектуалном развоју“ (Saloveју и Sluyterу, 1999, стр. 28). Успјех у учењу не може изостати уколико родитељи пружају ону врсту брижности која се темељи на седам кључних елемената, уско повезаних са емоционалном интелигенцијом и то:

1. *„Самопоуздање* (осјећај контроле и овладавања својим тијелом, понашањем и свијетом; дјететов осјећај да ће успјети у оном што ради и да ће му помоћи одрасли);
2. *Знатижеља* (осјећај да је дознати нешто ново позитиван корак и да доводи до ужитка);
3. *Сврховитост* (жеља и способност за остваривање утицаја и истрајност у постизању циља);
4. *Самоконтрола* (способност модулирања и контролирања властитих поступака на начин примјерен узрасту; осјећај унутрашње контроле);
5. *Поузданост* (способност остваривања интеракције с другима на темељу међусобног разумијевања);
6. *Способност комуницирања* (жеља и способност за вербалну размјену мишљења, осјећаја и стечених појмова с другима);

7. *Спремност за сарадњу* (способност усклађивања својих потреба са потребама других у групној активности“ (Goleman, 1997, стр. 200).

Треба нагласити да посједовање високе емоционалне интелигенције не значи и високу емоционалну компетенцију, то само значи да имамо потенцијал за њихово учење. Емоционалне компетенције су веома важне, јер оне имају значајан аспект за дјечију интелигенцију уопште. Нажалост, традиционална школа је занемарила емоције, сматрајући их ометајућим фактором за школски успјех. Као један од разлога таквог става сигурно је недовољна оспособљеност наставника за рад са дјечијим емоцијама. Живот у савременом друштву, међутим, управо потенцира емоционалне компетенције, што раније није био случај, те ће због тога школа будућности морати да обрати пажњу на ову чињеницу. Истраживања показују да се емоционалне компетенције могу јачати примјеном методе интерактивног учења, као и да се лакше развијају код дјеце нижих разреда основне школе и то код дјевојчица (Сузић, 2002). Захваљујући оваквим налазима може се констатовати да и родитељи могу утицати на јачање емоционалних компетенција уколико приликом своје инструкције буду користили новије методе учења.

У овом раду ће се објаснити четири емоционалне компетенције и то: 1) емоционална свијест, препознавање својих и туђих емоција, 2) самопоуздање, јасан осјећај властите моћи и лимита, 3) самоконтрола, контрола ометајућих емоција и импулса и 4) емпатије и алтруизам.

Јачање емоционалне свијести, препознавање својих и туђих емоција веома је битна компетенција код родитељске инструкције дјечи у школском учењу. Свијест о својим емоцијама омогућава дјечи да их контролишу, што је веома важно за здрав развој личности. Свакако да су родитељска подршка, топлина и љубав најбитнији приликом развијања ове компетенције, стога родитељи морају уложити напор у њеном јачању код своје дјеце. Јачање ове компетенције може се постићи једноставним питањем дјетету како се осјећа док учи неко градиво, тиме ће родитељ показати да му је стало до осјећања свога дјетета, а дијете ће осјетити подршку коју добија од свог родитеља.

Свакодневно у школском учењу дијете показује одређене емоционалне реакције које представљају његово тренутно расположење. Родитељи би требали препознати те емоције и покушати разговарати са дјететом о њима, а ако се ради о неким негативним, преусмјерити их у позитивне, чиме ће јачати самопоуздање код дјетета. Као што се може уочити, јачањем емоционалне свијести јача се и самопоуздање. Познато је да је за успјех у животу потребно самопоуздање личности. Родитељи треба да вреднују дјечји рад и придају му значај како би развијали ову компетенцију код своје дјеце. Успјех у школи је значајан чинилац јачања самопоуздања. Уколико дијете биљежи напредак, сигурно је да ће то повољно дјеловати на његово самопоуздање. Овдје родитељи могу одиграти значајну улогу препознавајући моћ и способност свога дјетета, како се не би десило да дијете, услед превелике амбициозности родитеља и немогућности да те жеље испуне, оде у другу крајност, па умјесто да јача самопоуздање оно га слаби.

Код емоција је веома битна контрола и самоконтрола ометајућих емоција. Задатак родитеља је да путем „реструктурирања и супституције емоција“ (Сузић, 2005а, стр. 83), код своје дјеце успоставе контролу како се не би десило да испољавање емоција више штети него што користи дјетету. Код реструктурирања дјеца треба да створе нову структуру повезивањем са старом на основу сличности које постоје међу њима. Супституција представља замјену постојећег негативног осјећања позитивним. Оба ова поступка морају бити позната родитељима и треба их примјењивати како би код дјеце ојачали контролу ометајућих емоција и импулса.

Четврта емоционална компетенција је емпатија и алтруизам и она је повезана са другим емоцијама, првенствено с љубављу. Дјецу треба учити да се могу поставити у позицију друге особе и њених мисли како би ту улогу могла разумјети, али истовремено да та позиција буде прожета човјекољубљем. Ова компетенција је веома битна за однос са другом дјецом јер се социјални контакти управо и граде знатним дијелом на емпатији. Јачање ове компетенције могуће је ако је и сами родитељи имају и примјењују према својој дјечи, јер је лични пријер за дијете најважнији.

Социјалне компетенције

За живот у двадесет првом вијеку потребно је и развијање социјалних компетенција, јер од њиховог развоја зависи и успјех дјеце у школском учењу. Социјалне компетенције најједноставније можемо дефинисати као способност успјешне комуникације са другима. Сам придјев „социјално“ према Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, означава људе који живе у заједници, или однос између људи и заједнице (Oxford, 1986 – види код: Кнежевић, 1996). Социјалне компетенције се могу посматрати као способност разумијевања других људи, осјетљивост за потребе и жеље других, способност разборитог поступања у међуљудским односима. Овим су обухваћене двије способности. Способност разумијевања других и способност разборитог поступања у међуљудским односима, којег међутим, не може бити без социјалног разумијевања као нужног, али не и довољног предуслова за одговарајуће социјално понашање. Веома је важно направити разлику између појмова социјалне компетенције и социјалне вјештине. Социјалне вјештине обухватају специфична понашања појединца, а компетенције одређују начин на који појединац користи вјештине у социјалној околини. Рећи да је неко социјално вјешт, значи да та особа посједује чулну осјетљивост – слаже се са невербалним понашањем других, контролише властито понашање и има способност да преузме улогу другог (Pennington, 1997). Врло је битно како се може перципирати властито понашање и понашање других, те развој способности препознавања понашања, осјећаја и мотива других људи. Дакле, ако се социјалне вјештине користе на прикладан начин и када се постигну кључни лични циљеви, резултат ће засигурно бити развој социјалних компетенција.

У раном дјетињству разликују се два аспекта социјалних компетенција: *вршњачки статус* /популарност изражену кроз социометријски статус – прихватања или одбацавања/ и *пријатељство* (Vandell и Nembree, 1994). То не значи да треба очекивати од све дјеце да буду „звјезде“ и популарни код свих својих вршњака. Довољно је да се успоставе блиски и узајамни односи давања и примања, односи међусобног повјерења, друштвености и присности са неколико својих вршњака. Налази истраживања до којих се дошло указују да социјално компетентна дјеца посједују социјална знања и разумијевања да би могла ускладити своје понашање с туђим, тако да нађу заједнички језик, размјењују информације и испитују сличности и разлике. Она успјешније од својих вршњака знају да боље и јасније саопште своје намјере и преференције и да отворено изразе своје осјећање (Gottman, 1983).

У интеракцији са другом дјецом могу се уочити разни облици комуникације: саосјећајност, великодушност, сарадња, као и друге које нису пожељне у социјалним односима (свадљивости, сукобљавање, шефовање, егоистичност). У процесу социјализације јављају се бројне потешкоће и ометајући фактори, као што су стидљивост, усамљеност, низак ниво интеракције, агресивност итд. Међутим, да би се спријечили негативни облици понашања, родитељи треба да чешће успостављају васпитне ситуације у којима се вјежба сарадњиштво, одговорност и емпатија; тиме се више подстичу позитивни односи и појачава социјализација дјеце. Породична ситуација умногоме детерминише одређена социјална понашања. У једном истраживању је утврђено да „социјално компетентнија и самосталнија дјеца потичу из породица у којима су искусила блискост и резервираност, љубав и строгост“ (Baumrind, 1967, стр. 158).

Утицај раног социјалног искуства, такође, игра значајну улогу у развоју социјалних компетенција. Налази истраживања показују „да рана социјална искуства у породици која су прожета гњевом и кажњавањем одраслих могу имати штетне посљедице по емоционални и социјални развој дјетета“ (Denham, Zoller, Couchoud, 1994, стр. 935). У истом истраживању откривено је да изложеност мајчиној љутњи омета процес којим дјеца уче интерпретирати емоције.

Да би дијете постигло социјалну компетенцију, оно се треба осјећати дијелом неке групе. Пошто дијете велики дио времена проводи у школи, најбоље би било да се осјећа дијелом разредне заједнице. Дијете, такође, може бити и дио неке групе која постоји ван школе. Да би се постигао успјех, потребна је укљученост родитеља и школе, јер се на тај начин гради осјећај заједнице са цијелим окружењем. На основу истраживања које је провео Сузић потврђено је да се социјалне компетенције могу јачати интеракцијом и да се лакше развијају код ученика нижих разреда основне школе. Ово истраживање је, такође, потврдило да су дјевојчице одређеније за развој социјалних компетенција у односу на дјечаке (Сузић, 2002). Родитељи су овдје потребни да би осигурали неопходну помоћ дјеци како би израсла у емоционално здраве и социјално успјешне људе.

Поставља се питање на који начин родитељи могу јачати социјалне компетенције код своје дјеце. Како би одговорили на ово питање, потребно је навести

стратегије које појачавају социјалне компетенције чији су творци Кеџ и Меклеин, а то су: „отворена комуникација с родитељима, поштовање дјечјих осјећања, успостава ауторитета и повјерења, позитивно етикетирање дјечјег карактера, побољшано овладавање паровима, уважавање индивидуалних разлика, позивање на темељна правила, појачавање просоцијалних умијећа, обраћање дјечјем здравом разуму и помоћ дјеци у превладавању недаћа“ (Katz и McClellan, 1999, стр. 67). Иако се ове стратегије односе на начин јачања социјалних компетенција дјеце од стране школе, могу је успјешно примјенити и родитељи.

За потребе овог истраживачког рада анализираће се четири од седам социјалних компетенција које је разрадио Сузић и то: 1) разумијевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струјања и снаге односа, 2) сагласност, усаглашеност са циљевима групе или организације, колаборација, 3) групни менаџмент: бити вођа и бити вођен, стварање веза, способност увјеравања, организационе способности, тимске способности, подјела рада, 4) комуникација: слушати отворено и слати увјерљиве поруке, комуникација „очи у очи“, ненасилна комуникација (Сузић, 2005а).

Дјеца већину времена проводе у школи, али и време ван ње проводе у друштву друге дјеце. Због тога је веома важно да науче да разумију другу дјецу са којом се друже. Дјецу, такође, треба научити да своје циљеве усаглашавају са циљевима друге дјеце јер је то предуслов дружења са другом дјецом. Стално наметање својих захтјева другој дјеци ствара одбојност код њих и може довести до одбацивања и игнорисања. У том правцу родитељи могу много помоћи својој дјеци да се код њих развија свијест о групној кохезији и групним циљевима.

Дјеца се често у игри свјесно или несвјесно намећу као вође група, али исто тако се може примјетити да поједина дјеца не могу прихватити некога другог за вођу, јер стално опструишу ту особу. Да би то избјегли, родитељи морају посветити пажњу својој инструкцији и овој проблематици, оспособивши дијете да буде спремно за вођу, али и да прихвати некога другог у тој улози. Успјешност претходне компетенције зависи и од самог начина комуникације са дјецом и међу дјецом. Она треба да науче да постоји култура причања и култура слушања, јер да бисмо могли схватити и разумјети друге, али и пренијети своје потребе и захтјеве, морамо пажљиво саслушати и бити слушани. Свако неразумијевање последица је неслушања саговорника и често услед тог неразумијевања може доћи до насиља. Због тога је важно да дјеца науче правила комуникације.

Улога родитеља у развијању наведених социјалних компетенција је велика, јер родитељи треба да подржавају дијете у социјалном контакту са другом дјецом. Међутим, често се дешава да родитељи ометају и спутавају социјални развој своје дјеце и то најчешће „пријетњама, негативним поређењем са другом дјецом, непримјереним похвалама, постављањем збуњујућих питања, претјераним приписивањем потреба дјеци и мотивирањем дјеце непримјереним опоменама“ (Katz и McClellan, 1999, стр. 78).

Радно-акционе компетенције

Радно-акционе компетенције су компетенције које треба развијати упоредо са осталима. Традиционална школа је поклањала велику пажњу развоју ових компетенција, али су оне биле усклађене са друштвеним системом у коме се живјело, који се сводио на хијерархију и ред са јасно распоређеним улогама за сваког појединца у друштву. Доминирало је радно васпитање под којим се подразумевала „свака практична дјелатност ученика која је у функцији васпитања и образовања“ (Томић, Осмић и Карић, 2006, стр. 106). Радно васпитање се развијало кроз све наставне предмете, а вршило се, осим у школи, и у обитељи и уопште у животу. Развојем савремене научне и наставне технологије, међутим, дошло је и до напретка у развоју радно-акционих компетенција. Да би се могло говорити о њиховом развоју, потребно их је претходно дефинисати. Под радно-акционим компетенцијама се „подразумијева првенствено индивидуална способност извршења задатка“ (Сузић, 2006, стр. 126). Наиме, поред развијања групне кохезије дјецу је потребно оспособити и за самостални рад на задацима, јер је то оно што је важно пошто већину градива ученици ипак савладавају индивидуално.

Потребе овог истраживачког рада налажу да се анализирају четири од седам радно-акционих компетенција и то: 1) општа информатичка и комуникацијска писменост, познавање енглеског или свјетских језика, 2) савјесност, преузимање одговорности за лична остварења, 3) перзистенција, истрајавање на циљевима, упркос препрекама или неуспјесима, 4) мотив постигнућа, тежња за побољшањем или остварењем највиших квалитета (Сузић, 2005а).

У времену наглог развоја рачунарске технологије, скоро је незамисливо образовање дјеце без познавања рачунарских програма, првенствено интернета. Захваљујући тој глобалној мрежи, дијете у сваком тренутку може пронаћи информације које су му потребне за наставно градиво, али и за забаву и разоноду. Ова компетенција није се могла ни развијати у прошлости јер тек крајем прошлог вијека дошло до експанзије рачунара на овим просторима, што је позитивно утицало и на развој ове компетенције међу дјецом. Свакако да је незамисливо познавање рачунарске писмености без познавања енглеског као универзалног језика.

Мора се признати да данашње школе придају велику пажњу развоју управо ове компетенције. Успјех за њен развој дугује се самообразовању саме дјеце, али и родитељском утицају. Проблем који се појавио је чињеница да велики број дјеце још нема властити рачунар тако да вријеме троше у интернет клубовима гдје се не може са сигурношћу тврдити да вријеме које проводе тамо користе како би пронашли информације које су им корисне за школу. Осим тога не постоји родитељско надгледање дјечјег рада, што додатно наводи на закључак да дјеца на тим мјестима не могу развијати радно-акционе компетенције.

Проблем код учења страног језика је тај да још у нашој држави не постоји довољан број стручњака за оспособљавање дјеце у овој компетенцији. Родитељска знања често су скромна, тако да већина родитеља који желе пружити

инструкцију, дијете упућује на друге начине, углавном ангажовањем стручњака који то обављају умјесто њих.

Развијање ове компетенције има велику емоционалну важност за дјецу јер већина од њих са великим задовољством овладава знањима из ових области. Истраживања показују да су дјеца која више времена код куће проводе уз компјутер емоционално стабилнија од дјеце која мало или нимало користе компјутер (Шапиرو, 1998 – види код: Сузић, 2005а). Родитељска улога у развоју ове компетенције ограничена је њиховим знањима из наведених области, али оно што родитељи могу развијати код своје дјеце је њихова метакогниција, спознаја дјеце о властитом напредовању, успјеху, али и томе шта могу савладати. Осим тога, родитељи могу ангажовати неког стручњака за компјутере и језике који ће помагати њиховој дјечи, јер је без ове компетенције незамисливо васпитно-образовно дјеловање у будућности.

У свакодневној комуникацији људи су склони лако давању обећања и њиховом неиспуњавању, али исто тако и неискрености у разговору. Такве особине обично родитељи знају пренијети и на дјецу или их дјеца сама користе видјевши од родитеља. Да би то избјегли, родитељи треба да дјецу науче управо супротно, а то је да обећања која дају и испуне и прихвате одговорност за неиспуњавање преузетих обавеза.

Савјесност преузимања одговорности за лична остварења је компетенција која се заснивала на принуди, што се показало као неуспјешно. Познато је да принуда у васпитању има погубне посљедице по појединца који се одгаја на тај начин. Зато ће родитељи имати велику улогу да би исправили грешке које су према дјечи чињене и чине се, нажалост, и данас. Пошто се ова компетенција базира на мотивацији, родитељи морају радити на јачању мотивационе компоненте како би јачали савјесност и одговорност код своје дјеце. Да би се ова компетенција развијала, потребно је да се на њу утиче још од најранијег периода живота. Родитељи треба да уче дјецу да буду одговорна и да преузму одговорност за оно што раде и причају, без обзира на посљедице. У свакодневној комуникацији са својом дјецом родитељи морају потенцирати на испуњености, али и обучити дјецу да прихвате одговорност са свој успјех али и неуспјех, јер ће се на тај начин створити повјерење и међусобно разумијевање у односу родитељи – дјеца.

Живот у XXI вијеку за сваког човјека је изазов, али и велика одговорност. Свако од нас се мора носити са свим оним што вријеме носи са собом. Свакодневно је човјек изложен разним вањским утицајима који утичу и на његов породични живот. Поставља се питање како опстати у том времену и како васпитати своју дјецу за живот у будућности. Свједоци смо пада друштвених и моралних вриједности које са собом неминовно носе и другачија правила у васпитању. Неке вриједности се губе, а намећу се нове, које и се не могу назвати правим вриједностима или вриједностима уопште. Како васпитавати дјецу да истрају на циљевима упркос препрекама или неуспјесима када се свакодневно сусрећу са тим.

Родитељи могу много учинити да код своје дјеце развију ову компетенцију. Један од начина је да развијају мотивацију која ће бити онај неопходни покретач

који ће утицати да дјеца буду истрајна у школским, али и другим обавезама као циљу који треба досегнути. У том послу родитељи, као и школа, морају уважити „аутономију дјетета, компетенције и повезаност“ (Сузић, 2005а, стр.109). Свакодневним радом са својим дјететом родитељи могу пуно тога направити на плану развоја управо ове компетенције.

Многи теоретичари који су проучавали унутрашњу мотивацију сматрају да је мотив постигнућа важан за постизање успјеха у школи, али истовремено и циљ васпитно-образовног процеса и да је као такав природно везан за особине личности ученика. Стога је, повезивање ових категорија у функцији стицања сазнања која су неопходна у остваривању дугорочних циљева образовања. Дакле, оно што се може овдје закључити је да се ради о унутрашњем мотиву, мада родитељи чине грешку претварајући га у вањски. Тако дијете учи због нечега, а не због жеље за успјехом. Овај мотив је веома тешко развијати због погрешног приступа, али уколико га родитељи настоје развити код своје дјеце, морају уважити њихове индивидуалне квалитете и циљеве који ће побудити жељу код дјетета да их оствари. У његовом развоју родитељи морају водити рачуна да он обухвата три услова и то: страх од неуспјеха – грешка се не кажњава, да се оствари задовољство у раду и да се постигнуће остварује уз подршку чланова групе и околине у којој се остварује (Аткинсон и Литвин, 1960 – види код Сузић, 2005а). Оно што је посао родитеља јесте да уваже ове карактеристике. Прво да се дјеца не кажњавају уколико се појави неуспјех, друго да оно што дијете учи представља задовољство за њега самога и треће да дјечји успјех прати породица и да га подржава у напорима које свакодневно улаже. Једино на овај начин родитељи могу допринијети развоју ове компетенције.

ЗАКЉУЧАК

За живот у XXI вијеку потребне су компетентне личности како би могле одговорити свим изазовима времена. Развој компетенција треба да иде упоредо, дакле, ако се развијају когнитивне компетенције, треба развијати и емоционалне, социјалне и радно-акционе. Да би се могле развијати компетенције потребне су компетентне личности које васпитавају и образују дјецу. Ту прије свега треба рачунати на учитеље и родитеље. У раду смо управо показали начине на који родитељи могу развијати компетенције код своје дјеце.

Развоју когнитивних компетенција треба прићи на други начин. Наиме, меморисање и репродукцију тих садржаја треба замјенити оспособљавањем дјеце за одвајање битних од небитних чињеница, постављањем питања о градиву које се учи, а само најважније информације дјеца треба да запамте.

У вези са развојем емоционалних компетенција родитељи треба да поштују и уважавају дјечје емоције и потребе и да им пруже неопходну помоћ у циљу емоционалне стабилности своје дјеце. Управо та емоционална стабилност омогућава дјечи да се усресреде на оно што уче и да их ти садржаји мотивишу да за рад.

Социјални контакти које дјеца успостављају морају бити прожети здравом комуникацијом која ће бити заснована на разумијевању других индивидуа, као и флексибилности у тим контактима. Дјецу треба оспособити да могу да раде у тиму и да буду оспособљени да прихвате групна правила, улажући своје способности и вриједности у успјех групе.

Радно-акционе компетенције су веома важне за будућност из простог разлога што је наше друштво рад доживљавало као нужду и као одлику необразованих људи. Такав став се мора промијенити и код дјеце треба развијати радне навике које ће се заснивати на истрајности и упорности у радним задацима, те познавању страних језика и информатичке писмености из разлога што је већина информација које се појављују управо на другим језицима и до њих се долази путем интернета.

Овај рад не треба сматрати готовим рецептом за родитеље него само једном од могућности да помогну својој дјеци у школском учењу путем кога ће развијати компетенције које ће допринијети здравом и потпуном развоју личности.

Литература

- Anić, Š., Klaić, N., Domović, Ž. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani-plus.
- Bakovljević, M. (1995). *Statistika u pedagoškim istraživanjima*. Beograd: Naučna knjiga CURO, Učiteljski fakultet.
- Brkić, M. i Kundačina, M. (2003). *Statistika u istraživanju vaspitanja i obrazovanja*. Mostar-Sarajevo: Educa d.o.o. Sarajevo.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Eds) *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, pp. 188–227.
- Budimir-Ninković, G. (2006). *Savremena porodica i škola*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997). Mastery motivation in toddlers. *Infants and Young Children*, 9, pp. 1–11.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Demirović, M. i Kukić, S. (2003). *Metodologija naučnoistraživačkog rada društvenih nauka*. Bihać-Mostar: Pravni fakultet Univerziteta u Bihaću i Ekonomski fakultet Sveučilišta u Mostaru.
- Došen-Dobud, A. (2001). *Predškola. Vodič za voditelje i roditelje*. Zagreb: Alinea.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, a new area of cognitive developmental inquiry, *American Psychologist*, Vol. 34, No. 10, 906–911.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognition Aspects of Problem Solving. In Resnick, L. (Ed.), *The Nature of Intelligence* (str. 231-236). Hillsdale, W.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fortunato, I., Hecht, D., Tittle, C., Alvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving, *Arithmetic Teacher*, 39(4), pp. 38-40.
- Handrin– Goakin, S. (1999). *Roditeljstvo za neupućene*. Beograd: Mikro knjiga i IDG Books Worldwide Inc.
- Ljubetić, M. (1998). Samoprocjena kompetentnosti roditelja za roditeljsku ulogu. *Napredak br. 139*, str. 290–297.
- Mandić, P. (1980). *Saradnja porodice i škole*. Sarajevo: Svjetlost.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Raboteg–Šarić, Z. (1993). *Empatija, moralno rasuđivanje i različiti oblici prosocijalnog ponašanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu – Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-centar.
- Suzić, N. (2006). Traženje pomoći kao kognitivna strategija učenika. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, str. 239–257. Na sajtu: <http://www.suzicnenad.com/knjige.html>. Očitano: 24. 10. 2008.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT–Centar Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banja Luci.
- Termiz, Dž. (2003). *Metodologija društvenih nauka*. Sarajevo: Svjetlost.

Hazim Selimović, M.A., Tuzla; Zehrina Selimović, Sapna

PARENTS' INSTRUCTION FOR CHILDREN'S COMPETENCE DEVELOPMENT

Summary

Children's competence development is a very hard and demanding work. Close cooperation between school and family is indispensable for educational success due to the fact that school adequately prepares parents to provide valuable assistance to their children in fostering competence development. The article deals with the problems of parents' instructions for children's competence development.

The authors pointed out the equal importance of both cognitive and emotional competences, as well as social and working/action ones. All four competences are defined and their importance for children's development is emphasized as well. Developmental model has been presented within the framework of each competence and clear directives are proposed to parents.

Key words: competences, cognitive competences, emotional competences, social competences, working and action competences

М-р Газим Селимович, Тузла; Зехрина Селимович, Сапна

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ РОДИТЕЛЬСКИХ ИНСТРУКЦИЙ

Резюме

Развитие компетенций у детей очень трудная и сложная работа. Чтобы эта работа родителям удалась, нужно осуществить сотрудничество школы и семьи, так как школа может образовать и обучать родителей для оказания необходимой помощи детям с целью развития компетенций. В настоящей работе говорится о том, каким способом родители могут путём инструкций помочь своим детям в развитии их компетенций.

Автор старается подчеркнуть одинаковое значение как когнитивных так и эмоциональных, социальных и рабоче-акционных компетенций. В работе определены каждая из этих четырёх компетенций и подчёркнуто значение для развития ребёнка каждой из них. В рамках любой из этих четырёх компетенций показаны и предложены и формы развития любой из них. Таким образом даны и направления и инструкции родителям каким способом они могут помочь своим детям в развитии компетенций.

Опорные слова: компетенция, когнитивные компетенции, эмоциональные компетенции, социальные компетенции, рабоче-акционные компетенции

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Академик Младен Вилотијевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 655.55

Приказ

Примљен: 8. IX 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 7–8, p. 850–853.

ОБОГАЋЕНА ДИДАКТИЧКА МИСАО

(Грозданка Гојков: *Дидактика и метакогниција*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“ Вршац, 2009)

У дидактичкој литератури на нашим просторима Грозданка Гојков је сингуларна појава. Сингуларна по томе што се није утопила у мноштво практицистичких и технологистичких текстова (чију корисност на доводимо у питање), него покушава да теоријски разматра дидактичка питања ослањајући се на савремена теоријска струјања у свету. Њена студија *Дидактика и метакогниција* то недвосмислено потврђује. Задивљује њено познавање текућих филозофских и општенаучних трендова које логично повезује са дидактичким актуелностима. Дидактика је смештена у општи научно-филозофски контекст и сучељена са психологијом.

Студија је структурисана у три поглавља, а свако разматра неки актуелни теоријски проблем. Ауторка представља савремене теоријске концепције не као неутралац него се труди да их целовито оцени истичући, при томе, и њихове ограничености. Прво поглавље – *Конструктивизам – основа савремених теоријско-епистемолошких концепција педагогије* је, не само најобимније, него је и кључно за схватање улоге метакогниције у модерној дидактици. Данас се оправдано доводи у сумњу устаљено мишљење да је наука прикупљачка делатност која само осмишљава, класификује и уопштава сакупљене сирове податке. Кели тврди да знање није само свеобухватна дескрипција стварности чија својства постоје независно од настојања јединке да га сазна. Знање се у савременим условима посматра као конструкција конституисана у неком социјалном миљеу. Оно укључује и одређену друштвену праксу. Према конструктивистима, оно зависи од индивидуалног приступа онога који учи. Г. Гојков истиче да се епистемолошко опредељење конструктивиста не заснива на субјективном, већ на партиципативном сазнавању што утиче на савремене теорије учења и на њима засноване дидактичке моделе. Она цитира К. Попера који каже да је у постмодерној перспективи конструктивистичког схватања знања начело ваљаности замењено начелом одрживоти конструкција; субјекат сазнавања није одвојен од објекта опажања, него партиципира у процесу; природа знања је релативна, а не апсолутна; појаве

које се испитују неодвојиве су од контекста; процес сазнавања је друштвен, а не индивидуалан; индуктиван, а не дедуктиван.

Методолошке парадигме педагошких истраживања су мањкаве јер мултикултуралним и мултикаузалним феноменима, који су често хаотични, приступају са детерминистичких позиција. Педагошки системи се тумаче као једноставно уређени и са ниском ентропијом. Ограничавају се на оно што је манифестно и повезују неком једноставном, линеарном каузалношћу. Закључак је да педагошким истраживањима треба приступати другачије, а један од излаза је, како неки верују, примена теорије хаоса (општег и детерминистичког) која може допринети разумевању јединствених система какав је и педагошки.

У студији се истиче оцена Ф. Крона да је европска општа дидактика под утицајем садашњих филозофских расправа, да је напустила научно-теоријску традицију дидактичке мисли у којој је превладала „дидактика затвореног типа“, аналитичко-емпиријски заснована и да је, насупротив њој, на Хабермасовом моделу интереса, формирана „отворена дидактика“. Она се свесно креће у феноменолошко-антрополошкој, можда и холистичкој традицији мисли и која је отворена за несталне форме праксе, идеје и случајеве који и наставнику пружају већу слободу у његовој индивидуалности и друштвеној способности за делање. То су еманципаторске дидактике окренуте ученику. Оне имају практичко-интегративан и еманципаторски карактер. Учење се одвија у сусрету појединца са садржајем и самим собом. Наставни процес је демократизован.

Основни став конструктивистичке дидактике је да не треба преносити готова знања него да ученицима треба омогућити да их самостално и активно стичу. Говори се о „дидактици омогућавања“ која има предност над „дидактиком поучавања“, али се не искључују потпуно традиционалне методе и облици поучавања и учења. Истраживања су показала да конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, конструктивне, самоорганизоване процесе у току учења и не на свим садржајима и циљевима, те истраживачи заступају тзв. „умерени конструктивизам“ и предлажу коегзистенцију између конструкције и инструкције. Конструктивисти траже и да се улога наставника мења у смислу припреме контекста, стварања подстицајног окружења у шта спада и припрема материјала за учење путем различитих канала и стварање социјалних ситуација за учење. Главне особине наставника треба да буду: саморефлексивност, подстицајност, пажљивост и недирективност.

Општа замерка конструктивизму је да запоставља контекст и услове који потпомажу учење. Сматра се да конструктивисти изолују индивидуалног ученика из окружења. Акценат стављају само на когнитивне способности минимизирајући улогу средине. Запостављају и емотивну сферу ученика. За учење постоји не један него више начина који међусобно могу бити комплементарни и конфликтни. Оно што одређује учење није мрежа спољних информација. Ученик је једини архитекта своје обуке, али ни његово окружење није мање важно, јер његово знање напредује кроз плодне субјективне интеракције између његових менталних активности и окружења. Афективно, когнитивно и смислено тесно су повезани.

Иако се разумевање когнитивних механизма сматра неопходним, оно ипак није довољно да се схвати контекст или природа дидактичких стратегија. Због тога се прибегава новим моделима, а један од њих је алостерични, јединствен по томе што су му главни циљеви дидактичке природе. Он покушава да реши проблеме учења узимајући у обзир дидактичко окружење, али и ослањајући се на неке идеје из других теорија.

И најновије дидактичке теорије и на њима засноване концепције и модели, каже Г. Гојков, нису успели да до краја разјасне питање интегрисања различитих података унутар концептуалног оквира, а тиме ни питање значаја метакогниције није до краја сагледано.

Спрег дидактике и психологије, коме је посвећено друго поглавље, у жижи интересовања има мане конструктивистичких теорија, а нарочито запостављање контекста и услова који могу подстицајно деловати на учење. Конструктивисти инсистирају на идеји о „сазревању“, односно природном развоју, и истичу да субјекат мора да схвати оно што усваја и да му то, због тога, мора бити занимљиво. И зато дидактичари сматрају да су ти пројекти сиромашни у одређивању ситуација које намеће сложена стварност. Присталице алостеричног модела учења сматрају да разумевање научног знања није једноставно разазнавање вербалних елемената који изражавају неку мисао, као што тврди Виготски, нити је оно прихватање изолованих чињеница, као што сматра Гање. Учење, тражећи одговоре на специфична питања, мора да се односи на читаве идеје. Сматра се да меморисање није механизам складиштења чињеница него има и функцију структурисања.

Когнитивистичке теорије имају у фокусу унутрашње стање, односно потенцијал појединца, а то буди наду у боље упознавање механизма развоја когниције, механизма преко којих се метакогнитивно знање и способности претварају у когницију. За образовне делатнике је важно да се сагледају начини на које ученик покушава да регулише своје учење.

У трећем делу студије ауторка интерпретира и оцењује своја и истраживања других истраживача посвећена дидактици метакогниције. Наводимо неке од налаза:

- метакогниција, као самосвест, изгледа, има значајно, али не и аутономно место и помаже генези целовитог психичког, а не само когнитивног развоја личности;
- „психолошка супстанца“ метакогниције измиче прецизнијем одређењу;
- испитаници не перципирају високо своју самоефикасност.

Кроз читаву студију провлачи се мисао да се не треба ослањати само на једну теорију, једну концепцију, један модел, него се препоручује комбиновање елемената различитих теоријских приступа.

Ова студија је и по тематици и по промишљању теоријских токова јединствена у нашој дидактичкој литератури. Мисаоно је чврсто уклопљена у савремене филозофске тенденције које битно утичу на развој дидактичких теорија и концепција. Сваки од теоријских праваца (конструктивизам и остали) посматран је целовито, почев од амбициозних циљева до домета и ограничења у практич-

ном васпитно-образовном целовању. Врло умешно и критички коришћена је најновија, углавном страна, литература, а богата библиографија дата уз студију биће корисна проучаваоцима који се баве теоријском дидактиком. Студијом Грозданке Гојков знатно је обogaћена наша дидактичка мисао.

БАСНЕ ЛЕКТИРА МУДРОСТИ

(Миланка Маљковић, Басна лектира мудрости. Креативни поступци у методичкој интерпретацији басне, „Змај“, Нови Сад, 2007, 249 страна)

Током 2008. године објављена је монографија под насловом *Басна лектира мудрости* ауторке др Миланке Маљковић, која је одмах наишла на велико интересовање стручне јавности. Рукопис монографске публикације настао је као резултат научноистраживачког рада ауторке у оквиру израде докторске дисертације на тему **Басна у функцији развоја стваралачких способности ученика у разредној настави**. Рукопис, обима 249 страница куцаног текста структурисаног у 12 поглавља (осим Предговора који је написао проф. др Павле Илић), има интердисциплинарна теоријско-емпиријска и методолошка обележја, и захтевао је од ауторке строгу проблематизацију значајних педагошких, психолошких, књижевно-теоријских, дидактичко-методичких и других сазнања.

Након **Уводних разматрања** (1. поглавље) у којем се истиче актуелност, потреба и значај одабраног проблема истраживања, тј. стваралачког приступа обради басне, следи **Шири теоријски оквир истраживања** (2. поглавље) који се заснива на адекватном избору теорија учења и наставе, као и теорија стваралаштва, посматраних кроз призму стваралаштва у методичким системима наставе српског језика и књижевности. Поред гешталтистичке и бихејвиористичке теорије, наглашава се и утицај теорије берлинске школе (Паул Хајман и Волфганг Шулиц) која наставу посматра као сплет интенционалности, садржаја, метода, медија, антрополошко-психолошких и социокултурних услова. Посебан акценат стављен је на теорије когнитивног функционисања личности, упознавање когнитивних стратегија које личност користи у наставном процесу уз уважавање развојно-сазнајних карактеристика ученика млађег основношколског узраста, могућности развоја њихових стваралачких способности и идентификацију дидактичко-методичких апликација, са посебним освртом на теорије Ж. Пијажеа, Р. Гањеа, Џ. Брунера, Л. С. Виготског, Галперина, Тализине и других истакнутих теоретичара. У оквиру теорија стваралаштва посебан статус, са разлогом, заузима асоцијационистичка теорија, уз већ споменути гешталтистичку.

Из ширег теоријског поља истраживања ауторка издваја теоријска полазишта у свом истраживању, фокусирајући се на **басну као књижевну врсту**. Након историјског осврта на постанак басне, она представља познате светске и до-

маће баснописце (Езоп, Федар, Жан де Ла Фонтен, Џ. Геј, Г. Е. Лесинг, Ј. В. Гете, И. А. Крилов, Л. Толстој, Доситеј Обрадовић и други) илуструјући ово поглавље избором из њиховог стваралачког опуса, да би се задржала на приказивању басне у српској књижевности за децу. Као изузетно значајна истиче се уметничка природа басне, тј. ученичка спознаја света који га окружује путем уметности.

Басна као наставно штиво (4. поглавље) нуди бројне и разноврсне могућности за наставну обраду у млађим разредима основне школе. Басна је, по својим васпитно-образовним импликацијама, захваљујући управо њеним жанровским и структурним карактеристикама, веома погодна за прва суочавања ученика са књижевним текстом и његовом интерпретацијом, као и за њихово увођење у основне књижевнотеоријске појмове. Тим погодностима умногоме доприносе и велике могућности мултимедијалног презентовања басне. Ово поглавље уводи читаоца у следеће, изузетно значајно, насловљено као **Наставни рад на басни** (5. поглавље), усмеравајући његову пажњу на рецепцију басне и њену наставну обраду у различитим методичким системима наставе, при чему се инсистира на успостављању стваралачког дијалога ученика са текстом басне. На тај начин се теорија рецепције у оквиру методичке организације интерпретације басне рефлектује на више поља наставне организације. Она утиче на одређивање учениковог положаја у васпитно-образовном процесу, избор методичких стратегија, одабир и организацију методичких система и често је у корелацији са различитим областима наставног рада.

Стваралачки облици наставне обраде басне (6. поглавље) и њена трансформација веома се промишљено постављају и прецизно операционализују како би представљали допринос успостављању теоријске основе развоја стваралаштва у настави довођењем у непосредни узајамнији однос креативна учења у настави са дидактичко-методичким аспектом стваралачке обраде басне.

У вези са теоријским статусом **основних појмова истраживања** (7. поглавље) исцрпно се разматрају појмови: *басна, стваралаштво (креативност), основне одлике креативне (стваралачке) наставе*. Поред наведених појмова, ауторка прецизира и следеће синтагме: *стваралачко тумачење књижевног дела и повезаност креативности (стваралаштва) са узрасним способностима деце млађег школског узраста*. Ово поглавље завшава се приказом **методологије истраживања** у коме су, слободно можемо рећи, садржани најкомплекснији истраживачки подухвати. Предмет истраживања експлицитно одређен као „*експериментална верификација могућих ефеката примене стваралачких облика обраде басне на развој креативних способности ученика у млађим разредима основне школе*“ успешно је операционализован кроз циљ и задатке истраживања. Из овога је логично произашло да примена појединих стваралачких модела наставне обраде басне може и треба да постане подлога активностима ученика у дидактичко-методичком простору која носе обележје креативности. Сложени задаци и претпоставке истраживања у целини су захтевали операционализацију варијабли у истраживању, зналачки одабир метода (експеримент са паралелним групама), техника и поступака истраживања (анкетирање, скалирање, тестирање, посма-

трање). Од математичко-статистичких поступака примењени су мултиваријантна и униваријантна анализа варијансе, дискриминативна анализа, Ројев тест, Студентов т-тест на пропорцијама, Махаланобисова дистанца, кластер анализа итд.

8. поглавље – **Примери стваралачких модела рада на басни** обухвата 21 оригинални модел подстицања стваралаштва по којима се у наставној пракси може организовати ефикасно учење и развој креативних способности ученика.

У 9. поглављу **Анализа и интерпретација резултата истраживања** ауторка представља параметре на основу којих изводи закључке о ефектима стваралачког приступа наставној обради басне на развој ученичке креативности и то посебно следећих компоненти стваралаштва: *оригиналности, флуентности идеја, изражајне флуентности, осетљивости за проблеме и елаборацију*. На основу извршених статистичких прорачуна и тестирања постављених хипотеза прихваћена је општа алтернативна хипотеза која гласи: *„Претпоставља се да примена појединих стваралачких модела наставне обраде басне значајно утиче на развијање креативних способности ученика у млађим разредима основне школе“*.

Следе **Закључна разматрања и педагошко-методичке импликације примене стваралачких облика басне** (12. поглавље), а затим **Најмлађима на дар** (13. поглавље) које обухвата малу збирку басни које до сада нису превођене на српски језик.

Према изабраној теми, постављеној концепцији, истраживачком нацрту и презентованим оригиналним стваралачким моделима рада на басни, овај текст представља теоријски и методолошки веома добро утемељену истраживачку студију која, истовремено, наставницима нуди бројне методичке моделе уз помоћ којих настава може да прерасте у стваралачки процес. Већ дуго времена у практичном васпитно-образовном раду осећа се потреба за свежом и савременом дидактичко-методичком литературом посвећеном наведеним питањима, тако да се стиче утисак да ће ова вредна публикација, барем делимично, попунити ту празнину.

Иако постоје различита мишљења, па и неслагања, о могућностима басне за наставну обраду, па и њеном месту у књижевности за децу, а која је и проф. др Павле Илић истакао у Предговору, уз констатацију да је басна „посебно сложени уметнички феномен“, ауторка је својим истраживањем, на најбољи могући начин, показала да овај феномен пружа врло широке могућности наставног тумачења са бројним позитивним васпитно-образовним импликацијама.

Имајући у виду вредности рукописа, које несумњиво превазилазе оквире овог приказа, као и његов допринос сазнањима о подстицању стваралаштва, те педагошке и методичке импликације за иновирање и оптимализацију наставног процеса, топло је препоручујемо пажњи читалаца.

ДАРОВИТИ И ДРУШТВЕНА ЕЛИТА

У Вршцу је 12. јула ове године одржан петнаести по реду округли сто посвећен тематици даровитих. Ове године дискусија је била посвећена теми која је и у наслову овога текста: „ДАРОВИТИ И ДРУШТВЕНА ЕЛИТА“. Скуп је организован у сарадњи Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Вршцу (Србија) и Универзитета „Аурел Влајку“ из Арада (Румунија). Скупу је присуствовало 110 учесника из Русије, Енглеске, Румуније, Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Македоније, Црне Горе и Србије. Учесници су били, углавном, професори универзитета, истраживачи са научних института, високих школа и то: педагози, филозофи, социолози, политиколози, психолози, филолози, математичари и други, дакле тематици се пришло интердисциплинарно. За овај кратак приказ издвајамо неколико дискусија.

Уводно излагање поднео је проф. др Зоран Аврамовић са Института за педагошка истраживања у Београду. Питања којима је настојао да подстакне дискусију на скупу односила су се на следеће:

- основна обележја друштвених елита,
- однос између образовања и друштвене елите,
- да ли даровити постају елита после завршеног формалног образовања,
- теоријски погледи на друштвену елиту,
- индивидуалне и друштвене препреке за даровите на путу до друштвене елите,
- несклад између својстава даровитих појединаца (постигнућа, способности, учење, мотивација, креативност...) и способности које се подразумевају у круговима успешних, елите (предузетна личност и организационо понашање, институционална снажљивост, тежња ка моћи, контрола ресурса...).

У дискусијама током скупа сагледавана су ова и друга питања. Под појмом елите подразумевани су водећи представници у одређеним доменима – тако да се говорило о привредној елити у професионалној области, менаџерској елити, политичкој и војној елити, а посебно о елити насталој на темељу заслуга у академској и научној области. Проф. др М. Андевски (Филозофски факултет, Нови Сад) дискутовала је о питањима: Ко припада данашњој друштвеној елити? Да ли

они који контролишу међународне токове новца, председавају филантропским фондацијама и институцијама образовања, они који управљају инструментима културне производње и постављају услове јавне дебате? Постоји ли културна елита о чијој вредности судимо по њиховој вољности да на себе приме одговорности за строге стандарде без којих цивилизација није могућа? Како дефинисати оне, са друге стране, дакле, „обичне људе“?

У дискусијама је истакнуто да се у јавном дискурсу, везано за ова питања, наилази на појмове попут: школског подржавања даровитих, приватно школовање итд. Захтев за елитним образовањем, у смислу образовања елите наишао је у дискусији на подршку, иако се не слаже са постулатом једнакости демократског друштва. У дискусијама је истакнуто да налази неких истраживања показују да, упркос поменутом постулату једнакости, егзистира образовање елите у образовним институцијама, тако да су истраживања потврдила налазе других (нпр. Пиерра Боурдијеа) о легитимности непрекидног трајања „финих нијанси разлика“, што чини критику социјалне неједнакости одрживом.

Једно од питања односило се на феномен лидерства и лидера као својеврсних припадника друштвене елите. Наиме, трагало се за одговором на питања: да ли се лидер рађа или ствара и каква је (не)моћ образовања и учења у том процесу стварања „лидера“. Налази истраживања проф. др Ш. Алибабић, (Филозофски факултет, Београд) промовишу андрагошки оптимитам. Харизма или природни дар представљају само отворена врата за пут лидерства, док на том путу, поред срединских и ситуационих фактора, ипак доминирају образовање и трајно учење.

Др Б. Богуновић (Институт за педагошка истраживања, Београд) тематици скупа је пришла из другог угла. Посматрајући даровите у уметности поставила је питање: елита или сервис за забаву? У дискусији на ово питање поменута је изузетна даровитост и дивљење, понекад праћено страхопоштовањем према „чуду од детета“ које суверено влада вештинама одраслих и од кога се очекује „брже, боље, више“. Талентовано дете је у том смислу симбол снаге успеха и моћи (математика, спорт...), чуда извођења и стварања (музика, сликарство...) и радо коришћено као икона националног и државног естаблишмента. Шта се дешава са уметнички даровитима када прође период „златног детињства“? Одрасли су, губе атрактивност различитости и њихова „комерцијална вредност“ пада. Да би опстали у свету обичних одраслих свој таленат прилагођавају укусу публике, захтевима тржишта, тренутној популарности. Од њих се очекује да се адаптирају на услове „реалног живота“ и они губе елитистичку позицију, што је често праћено личним кризама и професионалном деклинацијом. Већина изузетних уметнички даровитих одлази у друге земље на даље школовање и тамо и остаје. Они чине екстраполирану „нашу елиту“ којом се поносимо, али која није део нашег друштва. Иза овога је јасно истакнуто питање: да ли се ради о „злоупотреби талентованих“ док су мали и незаинтересованости друштва да им касније обезбеди услове за позицију која им припада? Ако је задатак елите, па и у домену уметности, да води, да поставља стандарде, да има визију напретка и продукује

нове идеје, зашто је она у функцији афирмације и маркетинга постојећих вредности?

Др Р. Рајовић, Борд директор Mense International – IBD of MIL and Gifted children comm – GCC of MIL), С. Даутовић, (Медицински факултет, Нови Сад) и Л. Андре, (Филозофски факултет, Нови Сад) подстакли су дискусију о оквиру питања неурофизиологије и примене нових открића којима су они у свом програму НТЦ СИСТЕМ УЧЕЊА осавременили приступ рада са даровитом децом на раном узрасту. Дискусија се посебно фокусира на развој интелектуалних потенцијала применом сазнања из области неурофизиологије.

Компаративна анализа др С. Максић (Институт за педагошка истраживања и др З. Павловића, Институт друштвених наука, Београд) заинтересовала је присутне за питања вредновања креативности и маште у односу на друге критеријуме даровитих. У истраживању су компарирани ставови српске друштвене елите са ставовима елита Енглеске, Француске и Немачке. Друге друштвене елите пружају више подршке креативности и даровитости младих него српска елита. Академик Лизика Михуц (Универзитет „А. Вулаку“, Арад, Румунија) дискутовала је о значају својстава личности даровитих који припадају друштвеним елитама. У дискусији су истакнути аспекти савременог тренутка: сложеност света, какав је савремен, који ствара сталне и шокантне социјалне промене, а насупрот томе сагледаван је значај својстава као што су: брза прилагодљивост и интеграција, аутономија и независност, креативне способности, равнотежа између рационалности и емоционалности, контрола емоција. Проф. др Душанка Лазаревић истраживала је значај академског селф концепта даровитих и отворила већ поменуто питање груписања даровитих у посебна одељења-школе.

Проф. др V. Neumann (Универзитет „De Vest“, Темишвар, Румунија) отворио је дискусију око питања елита у постмодерном свету. Кроз евалуацију румунске политичке мисли у XIX и XX веку и интелектуалне посебности посматрао је формирање елита, елитистичког односа, елитизма, истичући да је елитизам продужио дискриминаторски однос према мањини. Уместо грађанског односа, створио се однос културне различитости, специфичан за постмодерни свет.

Моралним димензијама даровитих и друштвене елите бавили су се академик Ј. Ђорђевић, (Београд) и др И. Фербежер (Марибор, Словенија), а доста пажње привукли су и налази истраживања академика Б. Ђорђевић, академика Г. Гојков и доц. др А. Стојановића о систему вредности потенцијалне друштвене елите у Србији. Истраживање је имало експлоративни карактер, а вођено је питањем: колики је значај посматраних фактора (националност, пол, занимање, професија, задовољство остварењем, интелектуални потенцијали) на систем вредности чланова МЕНСЕ. Они су истакли да се у латентној структури међу факторима који објашњавају велики део преко 70% варијансе налазе следећи: унутрашња хармонија, здравље, поштење, социјална моћ, одговарајућа интеракција, знатижеља, самопоштовање, утицајност, искрено пријатељство. Угао односа друштва према даровитима, као будућој елити критички су опсервирани кроз реформу високог образовања и досадашње ефекте Болоњске декларације проф.

др Р. Грандић, проф. др О. Гајић (Филозофски факултет, Нови Сад), наглашавајући дидактичко-методичке елементе, интердисциплинарне приступе, дијалог између научноистраживачке и наставне делатности и др. У системска решења подршке даровитима могла би се уврстити и дискусија др З. Крњајић (Институт за психологију, Филозофски факултет, Београд) у којој су наглашене активности Фонда за младе таленте Републике Србије (награде, стипендије...).

На крају овога кратког осврта има се утисак да идеје проф. др М. Шутовића могу бити, у извесном смислу, сублимација многих углова и дискусија, а оне се односе на констатацију да је даровитост попут Русоове среће: „Трајно стање које као да није створено за човека на овоме свету“, с тога су планови даровитих пуке варке; даровитост јесте духовно задовољство, и кад оно наиђе морамо га чувати, да га властитом грешком не одагнамо, мада не можемо планирати да га заувек задржимо, јер би такви планови били лудост. Стога је тешко отети се утиску да у односу даровитих и друштвене елите, бар када је реч о нашој интелектуалној традицији и традицији друштвене елите која има обележје интелектуалне секте, управља случајност, а не лична вредност и надареност. Због тога многи надарени губе борбу са просечношћу, у ситуацијама када нису прихваћени у дискрепанцији између виртуелног и стварног друштвеног идентитета. Духовна аристократија у Србији још увек нема право место.

Зборник резимеа на српском, румунском и енглеском налази се сајту: www.uskolavrsac.edu.rs. Уз резиме аутора дати су њихове мејл адресе, а зборник са комплетним радовима очекује се на истом сајту почетком наредне године.