

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LVI	Бр. 3–4	Стр. 173–348	Нови Сад	2010.
<i>UDK 37</i>				<i>ISSN 0553-4569</i>	

Страна

173

CONTENTS

Academician Dušan M. Savićević: European Perspective of Professionalized Education and Teaching Adults	177
VIEWS AND OPINIONS	
Mihael Antolović, M.A., Violeta Petković: Studio Bolognese and Bologna Process in Serbia	196
Jelena Maksimović, M.A.: Statistical Method in Pedagogical Investigations	207
Olivera Kamenarac, Lucija Andre: Application of the Model of Developmental and Professional Tutorial in Pedagogical and Methodical Practice in Studying Pedagogy	216
EDUCATION IN SCHOOL	
Lidija Savkov-Fogaraši: Extended and Full-Time Teaching Activity in Primary School	231
DIDACTICS AND METHODICS	
Žana Bojović, Ph.D.: Functionality of Textbook Contents in the Development of Students' Aesthetic Culture	239
Jon Lelea, Ph.D.: Finding and Stimulating Students Gifted in Music at the Beginning of 21st Century	257
Vesna Lazović, M.A.: Attitudes of Students of English Language and Literature towards Teaching English as a Foreign Language in Secondary School ---	270
Janko B. Milovanović, M.A.: Mathematical Exercises with Standard as a Factor of Problem Teaching Activity and Teaching Mathematics	278
Biljana Lungulov: Students' Motivation in Teaching Activity – Prerequisite for Successful Learning	294
PRESCHOOL EDUCATION	
Biljana Stojanović: Quality of Communication between Educator and Child as a Condition for Successful Educational Activity in Nursery School ----	306
PSYCHOLOGY	
Mia Marić, M.A., Zdenka Novović, Ph.D.: Factors That Contribute Dysphoric Reactions in Adolescence	317
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Ivica Stanić, M.A.: Students Running Away from Home – Recognition and Prevention	326
REVIEW	
Miroslav Petrović: Pedagogical Experience and Act of Creation	346

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Душан М. Савичевич: Европейская перспектива профессионализации образования и обучения взрослых -----	177
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
М-р Михаел Антолович, Виолета Петкович: Studio Bolognese и Блоньская реформа высшего образования в Сербии -----	196
М-р Елена Максимович: Статистический метод в педагогических исследованиях -----	207
Оливера Каменарац, Луция Андре: Применение модели развивающе-менторской работы в реализации педагогическо -методической практики в обучении педагогики в вузе -----	216
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Лидия Савков-Фогараши: Продлённый и повседневный день в начальной школе -----	231
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Д-р Жана Боёвич: Функциональность содержаний учебников в развитии эстетической культуры учеников -----	239
Д-р -Йон Лелеа: Открытие и стимуляция музыкально одарённых учеников в начале XXI века -----	257
М-р Весна Лазович: Мнения студентов английского языка об обучении английскому языку в средних школах -----	270
М-р Янко Б. Милованович: Математические задания с знаком стандарта как фактор проблемного учения и обучения математике -----	278
Биляна Лунгулов: Мотивация учеников в процессе обучения - предпосылка успеваемости в школе -----	294
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Биляна Стоянович: Качество коммуникации воспитатель - ребёнок как условие успешной воспитательной работы в детском саду -----	306
ПСИХОЛОГИЯ	
М-р Миа Марич, д-р Зденка Новович: Факторы помогающие появлению дисфорических реакций в подростковом возрасте -----	317
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
М-р Ивица Станич: Бегство учеников из дома - предупреждение и воспрепятствие -----	326
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
Милосав Петрович: Педагогический опыт и творческое действие -----	346

Академик Душан М. Савићевић
Српска академија образовања
Београд

UDK 37.013.83(4:7)
UDK 374.72(4:7)
Прегледни чланак
Примљен: 08. IV 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 177–195.

ЕВРОПСКА ПЕРСПЕКТИВА ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА И УЧЕЊА ОДРАСЛИХ

Резиме

Рад је настао поводом обележавања тридесет година четворогодишњих студија андрагогије на Филозофском факултету у Београду. У раду се описује ток и процес укључивања андрагогије као наставног и истраживачког подручја у студијским плановима Универзитета у Београду. Описан је систем андрагошких студија: основне студије које воде до професионалног назива дипломирани андрагог, магистарске и докторске студије. Процес професионализације посматра се у компаративним оквирима. Упореди се европско и северноамеричко искуство. Уласком у 21. век отварају се нови простори за професионализацију образовања и учења одраслих. Потребни су нови наставни и истраживачки кадрови. У теоријском погледу од анализе потребно је прећи на научну синтезу, уопштавање знања која би важила за сва андрагошка подручја.

Кључне речи: андрагогија, студијски планови и програми, професионализација, истраживања, научна синтеза

Европска перспектива професионализације образовања и учења одраслих

Повод за промишљање проблема професионализације образовања и учења одраслих јесте обележавање 30 година студија андрагогије у четворогодишњем трајању на Филозофском факултету у Београду. Прошло је време када се у међународној андрагошкој литератури водила расправа о потреби професионализације подручја образовања и учења одраслих. Издвајале су се две групе мислилаца. Прва је заступала тезу да је образовање одраслих *социјални* покрет широких размера и да у том покрету раде ентузијастички, добровољци, аматери са социјалним амбицијама „да човека учине добрим“. Ако су том покрету потребна научна промишљања онда су ту научници из подручја *других* наука да такве захтеве задовоље. Андрагогија је само „беџ“ да би појединци у подручју образовања одраслих задовољили свој професионални идентитет. Друга група мислилаца залагала се да се феномену образовања и учења одраслих приђе *научно* и да се конституише

андрагогија (под различитим називима) као научна дисциплина која проучава образовање и учење одраслих са различитих становишта. Она има свој *предмет* и теорију истраживања. Ова друга концепција током времена од неколико деценија однела је победу. То није био нимало лак и безболан процес. Сучељавале су се традиционалне и савремене концепције мишљења. Укључивање једне научне дисциплине у студијске планове и програме универзитета је *дуг* процес, који се, самим тим што је то новина, карактерише не само прихватањем већ и отпорима. То показује и историја знатно старијих наука. Утемељивање једне дисциплине као научног подручја и наставног предмета у оквирима универзитета тражи деценије развоја, сазревања, умножавања суме научних знања, обезбеђивање адекватног броја научног и наставног особља, простора за наставу, извора за учење итд. Овај дуги и *неравномерни* пут развоја прошла је и андрагогија на Филозофском факултету у Београду. Више фактора утицало је да се студије андрагогије уведу и утемеље на овој установи високог образовања. Због недостатка простора нећемо описивати те факторе, иако су они утицали на структуру и физиономију студија андрагогије. До јединствене концепције студија андрагогије долазило се постепено. То је био процес трагања, учења на основу покушаја и погрешака, процес који је на површину изнео *нова* схватања, некада оштро међусобно супротстављена, а њих је ваљало превазилазити, приближавати и уједињавати. У методолошком погледу били смо у дилеми да ли да у промишљању професионализације образовања и учења одраслих кренемо од појединачног ка општем или да се крећемо обрнутим путем од општег ка појединачном. Одлучили смо се да комбинујемо ова два истраживачка приступа. Нисмо имали дилеме да концепцију професионализације разматрамо у тесном споју са питањем истраживања, јер се та два феномена међусобно прожимају.

Корени и правци развоја студија андрагогије на Филозофском факултету у Београду

Свака наука којој је стало до свог идентитета трага за својим *коренима*. Нема ваљаних разлога да то не чини и андрагогија. Зачеци проучавања и оспособљавања особља за рад са одраслима можемо наћи као идеју и касније као праксу у социјалдемократском оријентацијама у Србији крајем 19. и почетком 20. века. При томе су били приметни утицаји и струјања која су до наших простора долазила из централне Европе. Универзитетске екстензе британског типа иако су допирале до нашег простора нису прихваћене. Прихваћен је тип француских установа именован као Народни универзитет. Идеја народних универзитета ширила се у Србији у првим деценијама 20. века. Темелјна основа тих установа била је филозофија *просветитељства*. Оне су биле усмерене на популаризацију знања међу широким слојевима становништва. Како је текао процес ширења идеја о народним универзитетима ка нашим просторима у коме су учествовала најзначајнија имена Српске академије наука детаљно је и успешно истраживао Ранко Булатовић (видети Булатовић, 1980). Омогућавање студирања (проучавања) појединих проблема образовања одраслих, међутим, дугујемо знаменитом српском педагогу Вићентију

Ракићу. Његова биографска историја показује како су појединци који су се *духовно* богатали у другим културним срединама преносили и оплођавали те идеје у својој средини. Ракић је студирао у Берлину и Лајпцигу, где је и докторирао. У Лајпцигу су постојале систематске студије у области образовања и учења одраслих при Институту за слободно народно образовање. Судимо да је Ракићево искуство које је стекао у Лајпцигу имало утицаја на то да приступи проучавању проблема образовања и учења одраслих и своја сазнања путем систематских предавања учини доступним студентима педагогије Филозофског факултета у Београду. Он је од 1912. до пензионисања био доцент Филозофског факултета у Београду. Прва систематска предавања из андрагогије (иако он тај термин није употребљавао) држао је 1934/35. и 1935/36. школске године. Поред предавања организовао је и семинарска вежбања. У својим предавањима изложио је *савремену* концепцију образовања одраслих и покушао да нека питања савремене андрагошке праксе транспонује у област науке, да им да теоријску основу. Такву праксу имала су до тада само три универзитета у Европи: Нотингему, Лајпцигу и Варшави (Towsen-Coles, 1970). То је било време када је на Колумбија универзитету у Њујорку одбрањен први докторат из области образовања одраслих.

Значајна су нека теоријска залагања Ракића као што је концепција доживотног образовања, континуитет у интелектуалном развоју човека, залагање за вежбање интелекта, мисао о застаревању знања, мисли о организационој основи образовања одраслих, мисли о андрагошкој функцији средстава масовних комуникација (потпуније у Савићевић, 2000, стр. 308-319).

Непосредно после Другог светског рата образовање одраслих разматрано је у оквиру концепције народног просвећивања. У обновљеним студијама педагогије на Филозофском факултету у Београду основан је и семинар за Народно просвећивање. Није било расположивих кадрова да се наставничка места у том семинару попуне па је то остало у оквирима добре намере. У уџбеницима педагогије насталим после Другог светског рата образовање одраслих се разматра у оквиру концепције народног просвећивања све до шездесетих година 20. века. Изузетак су била схватања Патакија који у уџбенику из педагогије из 1951. истиче да питање „одгоја одраслих, њиховог даљњег образовања, преодгајања и изграђивања прелазе оквире педагогије“. Касније је ова одредба ревидирана. Нису назначени узроци таквог ревидирања. Где се они налазе? Они се налазе у концепцији педагогије која је била владајућа у некадашњем Совјетском Савезу. До средине тридесетих година 20. века педагогија је у Совјетском Савезу дефинисана као наука „о комунистичком васпитању младих поколења“ (Горностаев, 1979). Противуречности које су се тридесетих година 20. века испољиле у друштвеном развоју Совјетског Савеза нису биле без утицаја на стање друштвених наука у целини па и на стање у педагогији. Друштвене науке доживљавају *стагнацију*. Образовање одраслих третира се као део идеолошког рада. Такав заокрет потпомогнут је декретима владајуће партије. После доласка Хрушчова на власт положај друштвених наука почео је да доживљава одређене промене. То је имало утицаја и на педагогију. На XX Конгресу КП Совјетског Савеза, Каилов тражи да се предмет педагогије прошири и обухвати васпитање и образовање у тоталитету.

У Педагошкој енциклопедији из 1966. године даје се ново одређење педагогије и то на следећи начин: „Педагогија се развијала као теорија васпитања деце; савремена педагогија укључује и проблеме наставно-васпитног рада, културно-просветног и агитационо-пропагандног рада са одраслима“. Овакво декларативно одређење предмета педагогије није остало без утицаја на дефинисање педагогије у земљама источне Европе. Изузетак чине Мађарска и Пољска. Оваква одредба предмета педагогије *потирала* је историјско наслеђе и расправе које су вођене у првим деценијама 20. века у Русији, али и наслеђе и расправе које су се водиле у неким другим земљама укључујући и расправе које су се водиле о односу педагогије и андрагогије у ранијој Југославији. Негативан однос према андрагогији изразио је Шимлеша на следећи начин: „Већ одавно напустили смо дефиницију педагогије као знаности о одгоју деце. Она је знаност о одгоју уопће, о одгоју човјека од рођења до смрти, а савремена дидактика не проучава само процес образовања дјеце и младих, већ и процес образовања одраслих, формирање адултне педагогије или андрагогије као посебне дисциплине или чак као посебне самосталне знаности изван педагогије – добија само схоластички карактер“ (Шимлеша, 1980, стр. 132-133). Шимлеша чак *превазилази* и ранија ортодоксна схватања педагогије у Совјетском Савезу. Седамдесетих година 20. века у Совјетском Савезу о андрагогији почели су да говоре такви педагошки ауторитети као што је Гончарев, председник Академије педагошких наука СССР-а. Он је то изразио на следећи начин: „У садашње време педагогија одраслих разрађује се у читавом свету и добија свој назив ‘андрагогика’. Она проучава проблеме васпитања и образовања одраслих у конкретним условима њихове животне делатности. То је теорија, научна основа образовања одраслих без које није могуће правилно поставити праксу образовања, без теорије пракса би се претворила у врачања“ (Гончарев, 1976, стр. 3). Ове противуречности су успориле, али не и зауставиле развој андрагогије у земљама источне Европе, укључујући и ранију Југославију.

Међузависност конституисања андрагогије и професионализације образовања и учења одраслих

Почетком шездесетих година 20. века почеле су расправе о темељној реконструкцији наставних планова и програма Одељења за педагогију Филозофског факултета у Београду. У тој реконструкцији ишло се корак по корак. То је налагало тадашње стање науке и расположивост научног кадра. Прва реконструкција наставног плана извршена је 1961/62. године и то на тај начин да су уведена *три смера*. Један од њих је био Теорија образовања одраслих са методиком образовања одраслих. Студенти су се усмеравали после друге године студија. И у терминолошком погледу андрагогија је „стидљиво“ ушла у наставни план. Но и поред тога андрагогија у истраживачком смислу доживљава успон. Одбрањене су прве докторске дисертације, умножио се број теоријских и стручних расправа из области андрагогије, долази до оснивања професионалних асоцијација андрагога, раде зимске и летње школе. За усавршавање андрагога отварају се постдипломске маги-

старске студије из андрагогије што је, разуме се, погодновало утемељивању студија андрагогије на Филозофском факултету у Београду. Поновном реконструкцијом наставног плана Одељења за педагогију из 1966. године задржани су смерови и одређења после друге године студија, али је андрагогија и у терминолошком погледу добила проширење. Уводи се Општа андрагогија у 5. и 6. семестру, Посебне андрагогије у 7. и 8. семестру са повећаним бројем часова. Оваква студијска оријентација у андрагогији може се назвати педагошком, јер се у студијском плану запажено место даје педагошким дисциплинама. Разуме се да је такав приступ био условљен расположивим наставним кадром за поједина подручја андрагогије, као и концепцијом наука о васпитању у целини. То свакако није било оптимално решење, али и овакво решење које је нудио Филозофски факултет у Београду било је знатно испред других сличних факултета у земљи. Овај приступ задржаће се читаву деценију. Настављени су напори да се *разјасне* потребе проширивања студија андрагогије на конгресима андрагога, округлим столовима, као и појединачним доприносима и прилозима у часописима. Праћени су, анализирани и упоређивани *светски* токови студија андрагогије и настављено је трагање за најоптималнијим решењем. Оптимално решење студија андрагогије на Филозофском факултету у Београду није могло бити прихваћено из простог разлога што се није располагало одговарајућим кадром који би задовољио универзитетске критеријуме. Такав кадар се стварао постепено. То је био међузависан процес.

Формирање Катедре за андрагогију на Филозофском факултету у Београду као наставне и научне јединице (1977) било је од историјског значаја за утемељивање студија андрагогије. Отвориле су се нове могућности за наставу и истраживачки рад. Учињени су први кораци у кретању од парцијалних ка *интегралним* студијама андрагогије. Иницијативе за проширивање студија андрагогије долазиле су и од спољних фактора: синдиката, привредних комора, великих привредних предузећа, као и са световања посвећених проблемима професионализације андрагошких кадрова. Филозофски факултет је уважавао такве иницијативе и формирао професионалне групе за обликовање наставног плана и програма основних четворогодишњих студија из андрагогије. Усвајање таквог плана прошло је сва компетентна тела Факултета (комисије, Наставно-научно веће, Савет Филозофског факултета). Сагласност на такву измену студија андрагогије дао је и Универзитет у Београду и одговарајући одбори Скупштине Републике Србије и други органи Републике задужени за образовање. Прва генерација студената андрагогије у четворогодишњем трајању уписана је у септембру 1979. године. Тај нови студијски план карактерише *интердисциплинарност* и настојање да се обликује *шири* профил андрагога који би били у стању да раде на пословима образовања и културе у привреди, установама за образовање одраслих, различитим заједницама и удружењима, социјално-здравственим установама, установама за преваспитавање и ресоцијализацију, школама у којима се образују одрасли итд. Оријентација према општем, ширем профили била је израз *савремених* кретања у науци и захтев за лакшом покретљивошћу ове врсте стручњака. Успешно завршавање овако конципираних студија води до професионалног звања *дипломирани андрагог* за које Универзитет у Београду гарантује диплому.

На Катедри за андрагогију праћен је ток остваривања четворогодишњих студија и вршени покушаји увођења нових наставних облика. Уведен је истраживачки семинар за студенте 7. и 8. семестра са циљем да се студенти што боље припреме у методолошком смислу за израду дипломског рада. Таква припрема од посебног је значаја за будући професионални рад андрагога који ће бити у ситуацијама да проучавају, прате и процењују различите феномене образовања и учења одраслих. У истраживачком семинару студенти бране своје пројекте дипломских радова и раде на њиховом побољшавању уз помоћ других студената и наставника који води истраживачки семинар.

У промишљању даљег унапређења студија андрагогије посебан значај имао је Научни скуп „*Андрагошке студије на високошколским институцијама у Југославији*“ који је организовала Катедра за андрагогију у Београду заједно са суорганизаторима. Скуп је био посвећен концепцији, нивоима и програмској оријентацији андрагошких студија и одржан је маја 1987. године на Палићу. На овом скупу по први пут на широј основи разматрана је *професионализација* образовања одраслих и детаљно анализирани програми појединих области четворогодишњих студија. Критички је оцењен пређени пут у студијама андрагогије и размотрени правци даљег развоја. Вођена је динамична расправа о свим битним питањима образовања и усавршавања андрагога. Студијски програми разматрани су и од стране студената и изложено је њихово виђење студија. На научном скупу учествовао је један број стручњака – наставника који андрагозима предају друге дисциплине. Посебно су била занимљива наступања психолога и њихово виђење положаја психологије у студијама андрагогије. Научни скуп показао је *неравномерни* развој студија андрагогије на југословенским универзитетима. Најоптималније решење пружио је Филозофски факултет у Београду. Остали филозофски факултети разматрали су студије андрагогије у оквирима студија педагогије. Научни скуп је усвојио и препоруке о унапређењу образовања одраслих, стварању андрагошких развојних служби у привреди и установама за образовање одраслих, интензивирању научног рада, да се бављење образовањем одраслих услови стицањем посебних андрагошких знања. Указано је на потребу прихватања младе генерације дипломираних андрагога и потребу подстицања усавршавања и освежавања знања свих оних који су стално или повремено запослени на пословима образовања и учења одраслих. Катедра за андрагогију Филозофског факултета у Београду приложила је наставне планове студија андрагогије из 1979. и 1987. године. Упоредивањем тих планова може се видети континуирани напредак четворогодишњих студија андрагогије. Катедра за андрагогију приложила је и опис послова и задатака дипломираног андрагога.

Андрагошке студије које представљају допуну знања другим професијама (педагозима, психолозима, будућим наставницима различитих професионалних оријентација итд.) имају посебно место и значај у ширењу андрагошке културе. На иницијативу Катедре за андрагогију уведени су садржаји андрагогије за студенте будуће наставничке кандидате на Филозофском факултету у Београду. Андрагогија се проучава на неким студијским групама Филолошког факултета, на Факултету политичких наука, Факултету организационих наука, Факултету

народне одбране, Вишој медицинској школи, Вишој туристичкој школи, педагошким академијама итд. Ове врсте студија андрагогије представљају *допуну* другим професијама. Иако нису водиле до професије андрагога, то никако не умањује њихов значај у ширењу андрагошких знања и културе.

Виши нивои студија андрагогије

Проучавање андрагогије није се могло зауставити на основним четворогодишњим студијама. Почетком шездесетих година 20. века на Филозофском факултету у Београду уведене су постдипломске студије из андрагогије. Ову врсту студија карактерисао је менторски рад са интензивним консултацијама. Студенти су били из свих република тадашње Југославије. Избор је био веома селективан. Они који нису били завршили студије педагогије полагали су диференцијалне испите из педагогије, дидактике и психологије личности. Обавезно је пре пријемног било полагање испита из једног страног језика. Други страни језик полагао се током постдипломских студија. Студијски план постдипломских студија обухватао је следеће предмете: општу андрагогију, компаративну андрагогију, методологију истраживања, психологију учења одраслих и други страни језик. Томе је следила израда и одбрана магистарске тезе. На Катедри за андрагогију магистрирало је 20 кандидата. Број није импресиван, али су ови људи постали наставници и сарадници за андрагогију на бројним југословенским универзитетима. То је био допринос Катедре за андрагогију припремању наставног кадра на другим југословенским универзитетима. Томе треба додати да је на Катедри за андрагогију Филозофског факултета у Београду у овом временском периоду одбрањено 12 докторских дисертација. Стасао је један број млађих научника у овој области.

Друга врста постдипломских студија биле су специјалистичке студије из андрагогије. Њихов циљ било је стручно продубљивање одређених области андрагошког рада, стручно решавање појединих питања андрагошке праксе. Критеријум за пријем није био тако ригорозан као код магистарских студија. План и програм није био усмерен на дисциплине, већ на поједина тематска подручја. Студије су трајале три семестра. Студенти су радили семинарске радове и полагали испите у виду колоквија и на крају студија бранили специјалистички рад. Право пријема имали су сви кандидати који су завршили један од факултета под условом да раде у подручју образовања одраслих. Искуства Филозофског факултета са овако „широм отвореним вратима“ за пријем на специјалистичке студије из андрагогије нису позитивна. Остајање код ових критеријума пријема претпоставља увођење диференцијалних испита за оне кандидате који немају адекватно претходно образовање.

Усавршавање и освежавање знања дипломираних андрагога је даљи, наредан, корак у њиховој професионализацији. Они који „проповедају“ потребу образовања и учења у току читавог живота морају и сами постати доживотни ученици. Усавршавање и освежавање знања андрагога није до скоро било предмет организованих напора универзитета. Усавршавање су организовале андрагошке асоцијације, установе за образовање одраслих и њихови савези путем краћих се-

минара, зимских и летњих школа андрагога. Усавршавање андрагошких кадрова у будућности ће бити још потребније и зато Катедра за андрагогију неће моћи бити по страни ових активности. Младима који у образовању одраслих налазе свој животни *позив* треба и путем континуираног усавршавања отворати перспективу напредовања, задовољавања интереса и потреба. И на тај начин доћи ће до веће идентификације са професијом и подручјем у коме раде.

Невоље које су задесиле нашу земљу почетком деведесетих година 20. века (ратови, миграције становништва, санкције) нису мимоишле ни област образовања и културе, па ни област образовања одраслих. Обустављено је примање часописа и друге литературе, прекинут *доток* научних и професионалних информација. Оживели су традиционални ставови о педагогији као „интегралној“ науци. Укинута су садржаја из андрагогије у педагошком и психолошком образовању будућих наставничких кандидата који се припремају на појединим групама Филозофског факултета. Искључена је андрагогија из студијских планова неких група на Филолошком факултету, Факултету политичких наука, новоформираним учитељским факултетима или је предмет андрагогије преформулисан у неке „нове“ предмете. Све су то били знаци *регресије* у односу на андрагогију. Једино се одржала андрагогија (у наставном и научном смислу) у оквиру Катедре за андрагогију Филозофског факултета у Београду. То је био застој пред нову фазу развитка и напредовања. Ни установе за образовање одраслих нису доживеле бољу судбину. Оне су у образовној политици маргинализоване до занемаривања. Но, и то је део развоја кога не можемо заобилазити.

Сумирајући развој андрагогије до овог периода констатујемо да се у току последње три деценије на Филозофском факултету у Београду обликовао *кохерентан* систем андрагошких студија на неколико нивоа: основне четворогодишње студије андрагогије које воде до стручног назива дипломирани андрагог за који универзитет гарантује диплому, постдипломске специјалистичке студије које воде до стручног назива андрагог специјалиста за одређену област и постдипломске магистарске студије које воде до назива магистар андрагогије. Према дотадашњем закону о научном раду магистар је био први научни степен. Услови за пријаву докторске дисертације биле су претходно завршене магистарске студије. Стицање степена доктора андрагогије није се тражило похађање посебних курсева, већ само истраживање, припрема и пред комисијом одбрана докторске дисертације.

Повезаност студија андрагогије и истраживања

Образовање и усавршавање андрагога у тесном је споју са научно-истраживачким радом у области андрагогије. Формирањем Катедре за андрагогију на Филозофском факултету у Београду створиле су се нове могућности за научно-истраживачки рад. Чланови Катедре неколико година проучавали су проблеме наставе основног образовања одраслих. Из тих истраживања настало је неколико студија (Булатовић и сарадници, 1985, Медић, 1982, Качавенда, 1983, Булатовић, 1986). Истраживања у оквиру Катедре за андрагогију нису била довољан простор за обухватнија истраживања. Требало је стварати ширу институционалну

основу. Долази до формирања Института за педагогију и андрагогију. Од почетка рада Института оријентација је била на *привлачење* истраживача из других центара раније Југославије. Као сарадници на пројектима јавили су се истраживачи са Универзитета у Новом Саду, Приштини, Подгорици, Загребу и Риједи, као и истраживачи са неких факултета Универзитета у Београду. Таквим ширим окупљањем циљало се да се у оквиру Института ствара *особена* истраживачка школа за поједине проблеме образовања одраслих. Истраживачки пројекти које је финансирала Републичка заједница Републике Србије били су орочени на пет година. Усвојен је петогодишњи пројекат под називом „Образовање одраслих као друштвени и андрагошки проблем“. Овако конципиран пројект пружао је довољно могућности за истраживање фундаменталних проблема андрагогије, као и проучавање одабраних проблема андрагошке праксе. У току рада на пројекту теме су се проширивале. Овде је због ограничености простора немогуће навести све истраживачке теме и имена истраживача. То је учињено у неким ранијим изворима. У целини посматрано рад на овом пројекту у периоду од 1986-1990. био је динамичан, дао је плодноне резултате. Завршено је осам студија које представљају монографије националне репутације, а неке имају и међународне димензије.

Истраживања у периоду од 1991-1995. спроводе се у неповољним околностима. Продубљивањем друштвено-економске и политичке кризе стање се још више погоршало. Долази до смањења обима истраживања. Сужавају се планови истраживања поготово у области друштвених наука. У таквим околностима сарадници Института су наставили рад на преузетим темама, испољавајући оданост истраживању, инвестирајући своје време и интелектуалну енергију на, такође, добровољној основи. Постигнуће научних циљева је испред осталих вредности које би требало да прате научни рад. И у таквим околностима завршен је низ студија из истраживачког плана. Овим истраживањима дошло је до *повезивања* наставе и научног рада. Том циљу допринеле су и истраживачке акције студената. Наставници су још у току студија подстицали студенте да се баве истраживачким радом. Десет година су студенти андрагогије спроводили истраживачке акције у неколико места Србије, прикупљајући емпиријску грађу за своје дипломске радове, као и грађу за поједине теме из пројекта Института. Студенти су имали свој истраживачки клуб који је различитим манифестацијама подстицао интересе студената за истраживачки рад. Крајем деведесетих година настаје нова фаза истраживачких активности у области андрагогије у оквиру Института. Поред пројекта које финансира Министарство науке ради се неколико пројекта које финансирају друге установе и организације. Читава истраживачка активност јасно говори о оправданости оснивања Института. Институт се јављао као организатор и суорганизатор научних и професионалних скупова националног и међународног карактера.

Стална брига од формирања Института била је издавачка делатност и стварање услова да се завршене студије учине *доступним* научној и стручној јавности. Највећи део финансијских средстава Института одлазио је на објављивање завршених студија. У оквиру Института формирана је библиотека „Андрагошке студије“.

Само у периоду 1991-2005. године Институт је објавио 20 студија историјске, теоријске и компаративне природе. Студије су на тај начин постале доступне научној и професионалној јавности. То означава крупан корак у истраживању феномена учења и образовања одраслих и допринос утемељавању андрагогије као истраживачког подручја на Филозофском факултету у Београду. Овим студијама створена је нова сума знања и то је битно позитивно утицало на *квалитет* и програмску оријентацију андрагогије. Од мноштва невладиних организација овде помињемо Друштво за образовање одраслих основано 2000. године у Београду. Друштво је утемељено на најширој професионалној основи. Оно има и научну и професионалну оријентацију. Окупља научнике и професионалце у подручју образовања одраслих. Оснивањем Друштва почела је поновна професионална ренесанса професионалног удруживања и повезивања установа за образовање одраслих које су једно време од почетка деведесетих година биле прекинуте. Створене су андрагошке и друге претпоставке за међународну сарадњу. Главни инострани партнер Друштва јесте Институт за међународну сарадњу немачког удружења за образовање одраслих. Друштво најтешње сарађује са Катедром за андрагогију и Институтом за педагогију Филозофског факултета у Београду. Знатан број чланова Катедре за андрагогију директно је укључен у пројекте истраживања и друге активности које спроводи Друштво. Богате су активности Друштва, али их због недостатка простора нећемо описивати. Поменућемо популарни облик „Фестивали учења“ који годишње организује Друштво са циљем да популарише и мотивише грађане за учење. Друштво је организовало научне и професионалне скупове националног и међународног карактера. Оно је битно допринело промоцији нових облика као што су образовање за „треће животно доба“. Приметан је допринос Друштва образовању и усавршавању андрагошког кадра.

Два друга стуба помогла су утемељивању студија андрагогије на Филозофском факултету у Београду. То су оснивање „Андрагошке библиотеке“ у Заводу за уџбенике у Београду и покретање часописа „Андрагошке студије“. Оснивањем Андрагошке библиотеке учињен је значајан корак у правцу издавања професионалне литературе за подручје образовања и учења одраслих. Завод је прихватио концепцију библиотеке како је она предложена са Катедре за андрагогију. Монографска обрада појединих проблема допринела је побољшању квалитета андрагошког рада. До сада је у тој библиотеци објављено девет студија (монографија) заснованих на теоријском и емпиријском истраживању.

Идеја о покретању андрагошког часописа дуго је сазревала међу члановима Катедре за андрагогију. Делили смо уверење да би покретањем таквог часописа систем андрагошких студија (основних и постдипломских) био знатно унапређен. Желело се да се око часописа *окупе*, пре свега, млади људи који су били стекли или су били на путу да стекну научне степене из андрагогије и креативне појединце из различитих области андрагошке праксе, ширећи резултате њихових истраживања и залажући се за новине у области образовања и учења одраслих. Желело се да часопис има и међународну репутацију објављивањем прилога страних аутора. Оснивање часописа догодило се у неповољно време (1994). Оснивачи су били Катедра за андрагогију и Институт за педагогију

и андрагогију Филозофског факултета. Часопис је у редакцији у почетку имао стране стручњаке: професора Röggeleera из Немачке, професора Jarvisa из Велике Британије и Jindru Kulicha из Канаде. Намеравало се да часопис буде кварталник. Тешкоће су биле финансијске природе. Зависило се од донација установа за образовање одраслих и појединаца. Ипак, часопис је успео да „преживи“ и излази као двоброј већ 15 година. Као суоснивач часописа касније се придружило и Друштво за образовање одраслих. Чињени су покушаји размене са страним часописима, али тај процес треба и даље унапређивати. Радови се објављују на српском и енглеском језику. Редакција „Андрагошке студије“ попуњена је новим иностраним члановима.

Учење од других и са другима

У времену у коме живимо образовање и наука *не познају* границе. Још од почетка шездесетих година 20. века схватили смо да је учење од других и са другима услов за преживљавање у савременом свету. Филозофски факултет слао је појединце на дуже или краће боравке у поједине земље Европе и Северне Америке са циљем да проучавају и упознају се са искуствима других у области образовања и учења. Појединци су стицали научне степене у другим земљама (тако је, на пример, Катарина Поповић докторирала на Универзитету у Аchenу код познатог професора Röggeleera). Ови студијски боравци појединаца у другим земљама *обогаћили* су андрагошку мисао и праксу у нашој културној средини увођењем нових облика образовног рада и нових приступа андрагошким истраживањима. Касније се чланови Катедре за андрагогију укључују у неке пројекте које је иницирао UNESCO, OECD и Европски савет. Сада се то учење *окреће* у другом правцу. Чланови Катедре постају гостујући професори на неким универзитетима у Европи, Северној и Јужној Америци, чести учесници на међународним научним скуповима које организују владине и невладине организације, постају чланови руководећих тимова међународних и регионалних организација, објављују своје прилоге у међународним часописима што ствара широку *основу* за размену искустава у подручју образовања и учења одраслих.

Динамичка пракса образовања одраслих у нашем културном кругу од шездесетих година 20. века привлачи пажњу стручњака из неразвијених и развијених земаља. Долази до посете групе професора из Северне Америке који су желели да се упознају са искуством образовања одраслих у нашој земљи. Затим следи долазак стручњака из Велике Британије коју предводи професор Јонес са жељом да се упознају са нашим системом образовања одраслих. Такву групну посету учинили су стручњаци из далеког Јапана који су посетили Универзитет у Београду и интересовали се за положај и проблеме образовања одраслих. Бројније су индивидуалне посете из више земаља Европе, САД и неких земаља у развоју. На неким страним универзитетима бране се докторске дисертације о деловању народних и радничких универзитета. Наставља се гостовање појединих истакнутих професора који на универзитетима предају теорију образовања одраслих из САД (А. Кнох), из Енглеске (Р. Jarvis), из Немачке (F. Röggeleer, J. Reishmann).

Стручњаци из појединих земаља: Шведске, Чехословачке, Пољске, Мађарске, Енглеске, посећују Катедру за андрагогију и желе да се упознају са наставном и истраживачком оријентацијом. Приликом посете нашој Катедри R. Ruddock у раду „Образовање одраслих у Југославији“ процењује и наше студијске планове и програме и каже следеће:

„Насупрот прошлости добро је да се зна да су сви аспекти образовања одраслих и све знање релевантно за учење одраслих поучавању и анализирању на Универзитету у Београду на највишем нивоу. Четворогодишње основне студије образовања одраслих трају осам семестара, њима следе, где је могуће, двогодишње магистарске студије које привлаче стотине студената. Ово је најопсежнији и систематски допринос припремању васпитача одраслих које сам видео у некој земљи; не доводе се у питање високи или веома високи стандарди који се одржавају. Не постоји ништа у Британији што је на било који начин упоредиво са овим“ (Ruddock, p. 22). Стручњаци из других земаља долазе на студијски боравак на дуже или краће време и бораве на Катедри за андрагогију (из САД, Јапана, Норвешке, Финске, Чехословачке, Пољске, Мађарске). Пристигли су и стручњаци који су желели да раде на Катедри за андрагогију своје докторске дисертације из НР Кине и Египта. То је отворило нове просторе за сарадњу и размену искустава у овом подручју. Сарадња је сада двосмерна. Разуме се да је она била ограничена финансијским могућностима које су биле на располагању у билатералним уговорима склапаним између наше и других земаља. Тако су се умножавале информације о нашем раду. Учили смо од других, али смо стечена знања *делили* са другима. Тако оплођавање знања било је од обостране користи. Мислимо да би било корисно да такав правац активности треба и даље наставити.

Развој андрагогије у европском образовном простору у упоређењу са развојем андрагогије у САД

Историја цивилизације показује да су и идеје о образовању и култури *прелазиле* из једног географског простора у други, оплођаване, прихватане или одбациване. Тако је било и са идејама образовања и учења одраслих, са настанком и развојем концепције андрагогије. То је био историјски процес пун успона и застоја, прихватања или одбијања. За разумевање тог процеса важно је успоставити једну *историјску* вертикалу ради потпунијег схватања и разумевања. Друга половина 19. века и прве деценије 20. века представља време када су амерички стручњаци долазили у Европу и интересовали се посебно за развој немачких универзитета и прикупљали податке за властиту реформу високог образовања. У првим деценијама 20. века Американци су долазили у Немачку да се упознају са идејом и концепцијом андрагогије и та своја налажења објављивали у посебним публикацијама. После завршетка Другог светског рата тај процес је текао *обрнутим* смером. Европљани су почели да долазе у САД, проучавају и прикупљају искуства о динамичном развоју теорије и праксе образовања одраслих у САД.

Не треба да превидимо да се *завичајно* место концепције андрагогије налази у Немачкој. Она је у 19. веку прихватана и оспоравана у самој Немачкој, да би

у првим деценијама 20. века читава плејада аутора била заинтересована за концепцију и процес образовања и учења одраслих, па самим тим и за концепцију андрагогије. Простор нам не дозвољава да вршимо анализу њиховог доприноса. Немачко искуство у заснивању андрагогије имало је утицаја и на неке друге земље континенталне Европе: Аустрију, Пољску, па чак и на Русију пре и неколико година после Октобарске револуције. За то је посебно био задужен Медински који је направио јасну разлику између педагогије и андрагогије и свакој појединачно одредио предмет и задатке истраживања.

Не треба previdети да европски простор и што се тиче образовања и учења одраслих и његове професионализације *није јединствен*. Британско искуство најближе је оном у Северној Америци. У Великој Британији напори су усмерени да се припадници других професија: лекари, економисти, медицинске сестре, наставници различитих категорија оспособљавају за рад у подручју образовања одраслих. У овим ситуацијама андрагошка знања су „помоћно средство“ да стручњаци из различитих подручја успешније комуницирају знања своје области са одређеним категоријама одраслих. Не умањујемо значај таквог рада, али то је само један део (и то не тако велики) у комуницирању андрагошких знања. У појединим земљама континенталне Европе, укључујући и нашу, постоје четворогодишње основне студије које воде до професионалног назива *андрагог* (или под другим именом, на пример, васпитач одраслих), звања слична звањима социолога, психолога, етнолога, археолога итд, са могућностима организовања виших нивоа академског образовања (постдипломских и докторских студија). Ширење андрагошких знања и културе међу припадницима других професија није занемарено. Значи разлике произилазе у *систематском* приступу и то не би требало да буде велика препрека у размени искустава између појединих земаља.

Што се тиче андрагогије у САД она је поново „пронађена“ средином шездесетих година 20. века. Боравећи у САД аутор овог текста непосредно је учествовао у промоцији идеја андрагогије. После опширне размене мишљења са професором Knowlesом њему се та идеја допала и почео је да пише о андрагогији и иступа на јавним професионалним састанцима. Били смо у контакту и размењивали идеје све до средине осамдесетих година. Његова мисао о андрагогији кретала се од потпуног прихватања до схватања да андрагогија може да се примењује у предшколској установи. Не умањујемо допринос Knowlesa у популаризацији концепције андрагогије у САД. После објављивања његове књиге „*The Modern Practice of Adult Education – Andragogy versus Pedagogy*“ (1970) и других његових радова развила се у професионалним часописима жива расправа о *концепцији* андрагогије. Нема данас ниједне озбиљне студије о образовању и учењу одраслих која у себе не укључује и концепцију андрагогије. Те расправе нису биле повезане само са схватањима андрагогије професора Knowlesa, већ и са интелектуалним напорима америчких аутора да се, пре свега, утемељи теорија учења и образовања одраслих. Најшире схватање концепције андрагогије налазимо код Тушета (Tauchete, 1982) који је на Универзитету у Монреалу утемељио постдипломски програм за андрагогију.

Нису сви амерички аутори који су се интересовали за проблеме андрагогије схватили андрагогију на начин како је то чинио професор Knowles. Има и

оних који су јој давали шире оквире у проучавању образовања и учења одраслих: Waren L. Ziegler, 1978, J. L. Elias, Sh. B. Merriam, 1980, J. Mezirow, 1981. Како је текао тај процес шире смо образлагали у нашој студији „Андрагошке идеје у међународним оквирима“ (Савићевић, 2006, стр. 54-67).

Потребно је указати на неке суштинске слабости андрагошког мишљења Knowlesa. Те слабости, према нашем схватању, огледају се у одређивању андрагогије као „технологије учења“ као технологије „помагања одраслима да уче“. На тај начин андрагогија се своди на *прескрипцију*, давање рецепата како да се наставник понаша у процесу образовања и учења. Knowles иде још даље и проглашава андрагогију „моделом“ учења. Оваквим ставовима, Knowles се удаљио од првобитног схватања андрагогије које је формулисао средином шездесетих година 20. века. Knowles се концентрише само на проблеме учења запостављајући друге димензије андрагогије (социјалне, филозофске) без које се учење не може успешно проучавати, нити потпуно разумети. Knowles глорификује индивидуалистички приступ учењу и образовању одраслих и наставника као „помагача“ у учењу. Концепција андрагогије коју је изложио Knowles и њену поновну *редефиницију* изазвале су бурне расправе у професионалној литератури. Ове расправе, према нашем суду, одликовале су се недовољном историјском, компаративном и теоријском утемељеношћу. У овим расправама искристалисале су се три школе мишљења. Прва је она коју је заступао Knowles и његови следбеници. Друга је она која негира и педагогију и андрагогију и залаже се за хуманологију као општу науку о учењу и образовању и трећа је она која се залаже за особену научну дисциплину која ће проучавати образовање и учење одраслих без трошења много енергије за проналажење најбољих термина за њу.

Од шездесетих година 20. века до данас концепција андрагогије у Северној Америци доживљава различите метаморфозе. Углавном спремније су је прихватили научници млађе генерације. Одбрањене су десетине докторских дисертација (175) о теоријским проблемима андрагогије. Читави 20. век са мањим или већим интензитетом, у САД протекао је у објашњавању, описивању и критичком утемељавању андрагогије. Сакупљена је огромна количина знања коју треба критички промишљати, вредновати и превредновати из историјске и научне перспективе. Заобилажење таквог приступа не би водило унапређењу андрагогије као науке. Такав критички приступ јавља се код неких аутора из Европе. Тако шведски аутор Рубенсон (Рубенсон, 1989) сматра да се дисциплина која проучава образовање и учење одраслих у САД сувише ослања на психологију, а занемарује друге димензије о којима је било речи. У праву су они амерички аутори који су захтевали да се престане са „облачењем туђег руха“ и да се уложи напори у стварању властите суме знања која ће чинити темеље такве дисциплине. Разлози за такво стање су бројни, а међу њима се посебно истиче атеоријски приступ проблему образовања и учења одраслих, посматрање овог подручја само као домена за истраживање других дисциплина које су старије и научно утемељеније.

Друштвене, политичке, економске промене које су се десиле деведесетих година 20. века, посебно у источној Европи, отвориле су нове просторе за развој андрагогије као науке. Долази до мењања традиционалне концепције педагогије

која је била владајућа у ранијем Совјетском Савезу и другим земљама које су биле под утицајем таквог начина мишљења. Те промене биле су постепене. Тако се у Руској федерацији отварају нови простори за развој андрагогије. Ничу нове катедре за андрагогију на универзитетима, нови истраживачки центри за проучавање образовања и учења одраслих, андрагогија се посматра као једна од наука у систему наука које проучавају образовање. Академија педагошких наука променила је име у Академију образовања. Јављају се нове студије посвећене андрагогији (Андрагогика, 2001, Вершловский 1998, Змеев, 1999, Колесников, 2003, Граинова, 2005). Змејев износи податке да је последњих година одбрањено више докторских дисертација посвећених теоријским проблемима андрагогије, андрагошким приступима организацији студија у високом образовању, посебно аутономној активности студената, развоју њихове мотивације, формирању њихових професионалних способности и вештина, стварању андрагошких услова за учење у конкретним областима као што су страни језици (Змеуов, 1988, стр. 4). Андрагогија је укључена у програме многих установа високог образовања, посебно у припремању наставног особља, особља за бизнис и финансије, лекара, особља који раде на запошљавању итд. У Руској федерацији у последње време основано је 15 катедара за андрагогију у установама за високо образовање. Андрагогија се сада одређује као *аутономна наука која проучава учење и образовање одраслих и као теоријски и као практични проблем*. Аутори у Руској федерацији кажу да се у развоју андрагогије примењују и искуства других земаља (исти извор, стр. 5).

Сличне промене можемо пратити и у оним земљама које су биле под утицајем совјетског педагошког мишљења: Естонији, Летонији, Литванији, Чешкој, Пољској, Бугарској. У 21. веку андрагогији се отварају нове развојне перспективе.

Европске перспективе професионализације образовања и учења одраслих

Професионализација образовања андрагошких кадрова у европском образовном простору била је стална брига појединаца одговорних за образовање и учење одраслих. То се манифестовало у појединим написима, саопштењима на појединим скуповима и истраживачким подухватима (видети Jarvis i Chardwick, 1991). Они су насловили своја истраживања „Ка теоријској сврсисходности професионалног припремања васпитача одраслих у западној Европи“. У једном ранијем раду (1988) Jarvis стручњаке у образовању одраслих сврстава у „полу-професију“. Такав статус он им даје због „непостојања теоријске основе, непостојања монопола на професију, непостојања монопола на одређене вештине нити посебно подручје компетенција, непостојање правила за обављање праксе, мању специјализацију него код занимања која се обично сматрају као професија, непостојање контроле коју врше непрофесионалци и изостанак кодекса професионалне етике“ (Jarvis, 1988, стр. 205). Мислимо да нема разлога за овакав песимизам Jarvisa. На то указује и развој овог подручја који показује да је андрагог (јавља се под различитим називима) *признато* занимање.

Најпотпунију студију, колико је нама познато, о образовању андрагошких кадрова урадила је Кристинка Овесни (2001). Она је проблем проучавала у неколико европских земаља: Белгији, Холандији, Француској, Данској, Шведској, Норвешкој, Финској, Немачкој, Чешкој и Југославији. Проблем је проучавала у тесној вези са системом образовања и учења одраслих, анализирала је моделе професионализације, садржаје андрагошких студија професионалног припремања андрагога. Из својих проучавања она закључује да у основи постоје три модела професионализације: академски, проблемски оријентисан модел и модел оријентисан на подручје. Сви ови модели могу се користити за стварање новог, као и за кориговање и превазилажење недостатака и ограничења постојећих модела (Овесни, 2001, стр. 176).

Напори да се потпуније сагледају проблеми професионализације образовања и учења одраслих настављени су и после уласка у 21. век. Овде треба поменути истраживање усмерено на централну, источну и југоисточну Европу. Истраживање је показало сву *разноликост* приступа и разноликост решавања проблема која произилази из различитих историјских и културних оквира, али и разноликост концептуалних основа наука које проучавају образовање и учење одраслих. Такве разлике сусрећемо код аутора у оквиру једне земље што говори о томе да са научне тачке гледишта процес концептуализације још није завршен. Тешкоћу у међусобном разумевању представља и коришћење терминологије. То је подручје које ће захтевати додатне напоре за усаглашавање. Истраживања показују да су одељења као академске јединице лоцирана на различитим факултетима појединих универзитета, што поново указује на концепцијске разлике. Охрабрује чињеница да се андрагогија јавља као „интегрална“ наука о васпитању и образовању. То говори да се и у овом подручју јављају *промене* које, према нашем уверењу, треба схватити као процес.

Раније су истраживачи у овом подручју своје напоре усмеравали на упоређивања. Сетимо се обимног истраживачког пројекта који је UNESCO иницирао почетком седамдесетих година 20. века, а који је реализован у Центру за образовање и слободно време у Прагу. Из овог пројекта објављено је неколико студија о системима образовања одраслих у појединим европским земљама. Уласком у 21. век измењена је ситуација (економска, културна, политичка) да је то тражило нову концептуалну основу чија је суштина у томе да се код упоређивања *пређе* на динамичку и ефикасну сарадњу. То је нови изазов којим ће бити обележене прве деценије 21. века (видети Hinzen, Przybylska, 2004). То је нова концептуална основа која ће приморати сваку установу високог образовања на којој се негује андрагогија као академска дисциплина да темељно поразмисли у којој области таква сарадња може бити плодотворна у оквиру европске перспективе професионализације образовања и учења одраслих.

Покушај примене Болоњске декларације на подручје образовања и учења одраслих поспешило је сарадњу међу неким универзитетима. Али таква сарадња мора да пређе границе два универзитета; она би ваљало да обухвати читав образовни простор Европе. То захтева разматрање нивоа сарадње: B.A., M.A., Ph.D. разматрање *приближавања*, ако не и уједначавања садржаја, сертификацију и

акредитацију. Дobar корак је стварање *модула* за поједине нивое образовања, изједначавање концепција и назива курсева, избор језика на коме ће се организовати настава, пренос бодова из једне земље у другу итд. Сарадња има и друге димензије, пре свега, оне финансијске природе (стипендирање, трошкове путовања и боравка у другој земљи, размена наставника). Зато такву сарадњу видимо као *процес* у коме ће се поједини проблеми постепено решавати (видети Knoll, Hinzen (eds.), 2005, Academic Study and Professional Training).

Повод за ову расправу о андрагогији и професионализацији образовања и учења одраслих јесте обележавање 30 година четворогодишњих студија андрагогије на Филозофском факултету у Београду. Историјске и компаративне анализе показују да је конституисање андрагогије као научне дисциплине и наставног предмета *дуг процес*. У том процесу испољиле су се бројне противуречности концептуалне и научне природе које су *успориле*, али не и зауставиле конституисање андрагогије. Преокрет је настао почетком шездесетих година 20. века када се на Филозофском факултету уводе основне, специјалистичке и постдипломске магистарске студије из андрагогије. Формирање Катедре за андрагогију било је од посебног значаја. Четворогодишње студије андрагогије воде до стручног назива дипломирани андрагог. После следи магистар андрагогије и доктор андрагошких наука. У читавом том процесу наглашавана је потреба повезивања наставе и истраживања. Путем истраживања стварана је одређена сума знања која је доприносила квалитетнијој настави. Томе су допринели и оснивање посебних библиотека и посвећивање повећане пажње издавачкој делатности. У читавом том процесу учили смо од других и са другима. Упоредивање европског и америчког искуства најпотпуније говори о потреби таквог учења. Уласком у 21. век отворили су се *нови* простори за даљу професионализацију образовања и учења одраслих. Од концепције упоређивања истиче се потреба међусобне динамичке сарадње у области образовања и учења одраслих на европским образовним просторима. Прве деценије 21. века биће обележене *изазовима* такве сарадње.

У садашњем тренутку на Одељењу за педагогију и андрагогију, према Болоњској декларацији остварују се три нивоа програма: четворогодишње основне студије из андрагогије (B.A.), магистарске студије (M.A.) и докторске студије (Ph.D.). Програми су *иновирани*, уведена су нова студијска подручја, а настава се изводи према концепцији Болоњске декларације. На остваривању ова три нивоа програма ангажована су три редовна професора, један ванредни професор, три доцента и четири асистента. Осећа се велика потреба за *млађим* наставним кадром. И нас је у овом подручју погодила економска криза. Тек одобрена два асистентска радна места не могу да буду остварена јер је Влада обуставља попуњавање нових радних места. Настају противуречности између обављања задатака наставе и задатака истраживања. Оне се не могу разрешити без повећаног броја наставног и истраживачког особља. У теоријском погледу од анализе појединих подручја нужно је прећи на синтезу, уопштавање андрагошких знања која би важила за сва андрагошка подручја, а за то је потребан повећан број особља и већа финансијска средства. Противуречности су дијалектика науке и наставе.

Литература

- Булатовић, Р. (1980), *Универзитет за све*, Привредни финансијски водич, Београд.
- Townsend Coles, E. K. (1970), *University and Adult Education Research and Training: A Survey*, International Congress of University Adult Education Journal 2, 1970.
- Савићевић, Д. М. (2000), *Корени и развој андрагошких идеја*, ИПА, Андрагошко друштво Србије, Београд.
- Горностаев, П. В. (1979), *Ка истории вопроса о педагогике взрослых как науки (1917-1931)*, Новые исследования в педагогических науках, 2, „Педагогика“, Москва.
- Шимлеша, Р. (1980), *Одабрана дјела I*, Педагошки факултет, Осijek.
- Гончарев, Н. К. (1976), *Актуальные проблемы педагогики и психологии образования взрослых, Тезисы доклада академика*, АПН СССР, „Знание“, Москва.
- Булатовић, Р. са сарадницима (1985), *Основно образовање одраслих – истраживање особености наставе*, Завод за уџбенике, Београд.
- Медић, С. (1982), *Друштвена средина и основно образовање одраслих*, Просветни преглед, Београд.
- Качавенда-Радић, Н. (1983), *Вредносне оријентације одраслих*, Просветни преглед, Београд.
- Булатовић, Р. (1986), *Настава за одрасле: нове наде и старе навике*, Центар за усавршавање кадрова Института за усавршавање робног промета, Београд.
- Ruddock, R. (1985), *Education for Adults in Yugoslavia*, Journal of the British-Yugoslav Society, Autumn, 1985.
- Knowles, M. S. (1979), *The Modern Practice of Adult Education – Andragogy Versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- Савићевић, Д. М. (2006), *Андрагошке идеје у међународним оквирима*, ИПА, Друштво за образовање одраслих, Београд.
- Rubenson, K. (1989), *Adult Education Research: General*, у: C. J. Titmus, Lifelong Education for Adults – An International Handbook, Pergamen Press, Oxford.
- Zmeyov, S. I. (1998), *Andragogy: Origins, developement and trends*, Internationale zeitschrift für Erziung – Wissenschaft, 44 (I).
- Jarvis, P. (1988), *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, Routledge, London.
- Jarvis, P. and Chadwick, A. eds. (1991), *Training Adult Educators in Western Europe*, Routledge, London.
- Овесни, К. (2001), *Образовање андрагошких кадрова (Европска искуства)*, ИПА, Београд.
- Hinzen, H. Przybylska, E., eds. (2004), *Training of Adult Educators in Institution of Higher Education*, IIZ/DVV, Bonn – Warsaw.
- Knoll, J. H., Hinzen, H. eds. (2005), *Academic Study and Professional Training*, IIZ/DVV, Bonn.

Academician, Dušan M. Savićević, Belgrade

**EUROPEAN PERSPECTIVE OF PROFESSIONALIZED EDUCATION
AND TEACHING ADULTS**

Summary

The paper is written on the occasion of celebrating three decades of introducing 4 year long academic studies of teaching adults at the Faculty of Philosophy in Belgrade. The paper describes the procedure of introducing teaching adults as education and research field of studies in the curriculum of University of Belgrade. A system of adults teaching studies has been described such as: graduate studies for Bachelor degree, postgraduate studies for Master degree and doctoral studies. Process of obtaining professional degrees has been explained in the light of comparison between European and North American experience. 21st century widens the horizon for professionalized education and teaching adults. Therefore, new teaching staff and research workers are necessary. In theoretical point of view, it is indispensable to carry out both analysis and scientific synthesis, e.g. knowledge generalization that will cover the whole field of study of teaching adults.

Key words: teaching adults, study programme, professionalization, research, scientific synthesis

Академик Душан М. Савичевич Белград

**ЕВРОПЕЈСКАЈА ПЕРСПЕКТИВА ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈИ
ОБРАЗОВАЊА И ОБУЧЕЊА ВЗРОСЛИХ**

Резюме

Настоящая работа написана по поводу тридцатилетия введения четырёх-летнего обучения андрагогии, науки о воспитании и образовании взрослых, на Философском факультете в Белграде. В работе автор говорит о течении и процессе включения науки об образовании взрослых как научной и исследовательской области в учебные планы Университета в Белграде. Автор описал систему обучения андрагогии: основное, главное обучение ведущее к профессии андрагога, аспирантуру и подготовка, обучение к докторской степени. Процесс профессионализации автор рассматривает в сопоставительных рамках. Автор сопоставляет, сравнивает европейский и северо-американский опыты. В начале 21 века появляются новые возможности и области образования и обучения взрослых. Необходимы новые кадры в процессе обучения и исследовательские кадры. На теоретическом плане с анализа нужно перейти на научный синтез, обобщение знания, которые касались бы всех андрагогических областей.

Опорные слова: андрагогия/образование взрослых/, планы и программы обучения, профессионализация, исследования, научный синтез

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Мр Михаел Антоловић
Педагошки факултет Сомбор
Виолета Петковић
Педагошки завод Војводине
Нови Сад

UDK 378.014.3(497.11)
UDK 378.014.3(4)
UDK 378.6:94(497.11:430)
Прегледни чланак
Примљен: 04. XII 2009.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 196–206.

STUDIO BOLOGNESE И БОЛОЊСКА РЕФОРМА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Резиме

У раду се разматрају студије историје у склопу тзв. Болоњске реформе високог образовања у Републици Србији. Поред опитних интенција реформе, проблематизује се карактер реформе, њена идејна заснованост, те последице спровођења реформе по положај историјске науке као академске дисциплине, при чему се врше поређења са искуствима реформе студијских програма историје у Немачкој, земљи из које је потекао концепт модерног универзитета, као и савремена историјска наука. Указује се на питања која су остала недоречена у новим студијским програмима, као и на смернице за њихово потенцијално иновирање у будућности.

Кључне речи: студије историје, Болоњска реформа, високо образовање, Србија, Немачка

Темељно реструктурирање високошколског образовног система у Србији започело је пре неколико година. Позната под колоквијалним називом Болоњски процес, реформа вишег и високог образовања, упркос прилично великом интересовању јавности, у првом реду студената и њихових родитеља, није била артикулисана јавном расправом унутар академске заједнице о карактеру, циљевима и очекиваним резултатима драстичних промена у овом сегменту образовања. Ако се изузму квалификације о непотребности било каквих промена у српском високом образовању изречене *a priori*, најчешће без никакве аргументације и познавања проблематике, оно што је давало тон реформи јесте њено спровођење „одозго“ и готово потпуни мук на универзитетима, на које се Болоњска реформа

свакако највише односи. При томе, ваља подсетити на чињеницу да *top-bottom* модел спровођења реформе није био искључиво одлика универзитета у Србији, већ је управо карактеристичан за већину европских земаља¹. Пада у очи и чињеница да свој суд о реформи, са ретким изузецима, нису јасно исказали чак ни припадници професије који би, по природи своје струке, били најпозванији да о њој говоре – чланови одсека, катедри и института за педагогију.² При томе, реформа студија у складу са Болоњском декларацијом различито је спровођена на појединим факултетима. У њој су најдаље одмакли факултети природно-математичких и техничких наука док су се одсеци за друштвене и хуманистичке науке налазили на самом зачељу реформе својих студијских програма. Да ли због своје традиције, иманентне конзервативности или инертности, Филозофски факултети у Србији показали су, условно, понајмању спремност за реформисањем својих студијских програма. Када су коначно, услед одредби новог Закона о универзитету, били принуђени да спроведу реформе, показало се да су нови планови и програми студија конципирани у кратком временском периоду, често без увида у опште циљеве реформе високог образовања и, што највише забрињава, без јасне визије шта би се са тако реформисаним студијама могло постићи. Ово добија посебне димензије ако се оставе по страни уобичајени слогани промотера Болоњске реформе о нужности рационализације студијских програма и скраћивања дужине трајања студија као последице измењене улоге универзитета у савременом глобализованом друштву.³ На овом месту не можемо се упуштати у разлоге оваквог стања, које, сасвим извесно, захтева дубљу и свестрану социолошку анализу.⁴ Ипак, настојаћемо да одговоримо на питање реформисаних студија историје на одсечима за историју у Србији, те да их упоредимо са појединим иностраним искуствима.

Реформа високог школства отпочела је доношењем Болоњске декларације⁵ 1999. године, којом су се министри образовања 29 земаља-потписница обавезале на унификацију система високог образовања. Окончање процеса стварања „европског простора високог образовања“ било је предвиђено за 2010. годину. Основни подстицај за реформу европских универзитета није, при томе, потекао из академских кругова, већ је био мотивисан практично-прагматичним разлозима

¹ Winfried Schulze, *Mit Humboldt nach Bologna! – Grundfragen der Neuordnung von Studiengängen, Zeitenblicke*, 4, 1 (2005), [09.03.2005], <http://www.zeitenblicke.de/2005/1/schulze/index.html>;

² Карактеристично је да су свој суд о стању у српском образовању и правцима његове реформе међу првима дали психолози који су били понајвише и укључени у креирање политике реформе образовања. Иван Јерковић, „Квалитетно образовање – развијено друштво (Реформа образовања у Србији – да ли је последња?)“, *Норма*, 3, 2001, 197-204.

³ Душан М. Савићевић, „Социо-филозофски основи Болоњске декларације“, *Педагошка стварност*, год. 53, 7-8, 2007, 573-574.

⁴ Упућујемо на подстицајан текст посвећен идејним претпоставкама Болоњске реформе: Ана Бирешев, „Болоњски пројект – трансформација академског поља“, *Филозофија и друштво*, 3, 2006, 99-114.

⁵ Србијанка Турајлић, Сташа Бабић, Зоран Милутиновић, *Европски универзитет 2010*, Београд, 2001.

који су проистицали из потребе да државе Европске уније адекватно одговоре на изазове глобализованог тржишта и глобализоване економије. Одатле је, већ на самом почетку, нагласак у реформи стављен на већу применљивост знања стечених током студија како би она могла дати допринос конкурентности и ефикасности европске привреде. У склопу истих напора Болоњска реформа циља на укидање националних партикуларизатора на пољу високог образовања како би, посредством упоредивих и унифицираних диплома, била омогућена пуна мобилност радне снаге на јединственом европском тржишту. Креатори реформе имали су у виду и намеру да прихватањем тзв. англо-америчког модела⁶ високог образовања учине европске универзитете атрактивнијим студентима са других континената, настојећи да тиме обезбеде знатан прилив финансијских средстава. Коначно, свој пуни смисао Болоњска реформа добија тек у контексту тријумфа идеологије неолибералног капитализма као доминантне идеје последње деценије 20. века, којом се све институције друштва, укључујући и универзитете, препуштају унутрашњој логици и потребама слободног тржишта. У том смислу, премда се ова чињеница нерадо истиче, неолиберализам представља идеолошки оквир у коме је настала и у коме се спроводи реформа европских универзитета⁷.

Болоњска реформа подразумева, у ствари, низ реформи:⁸ степеновање студија по принципу основних, дипломских и докторских студија; прецизно квантификовање студијских садржаја према бодовном систему (ЕСПБ); поделу наставних садржаја у тематске блокове – модуле; акредитацију студијских програма и њихову упоредивост; успостављање различитих нивоа компетенција као исхода сваког од три нивоа академских студија. Основна интенција овог „пакета реформи“ јесте успостављање опште мобилности током и након студија и остваривање чврсте повезаности универзитета са тржиштем рада. Одатле је тежиште реформе, поред мобилности и упоредивости студија, и на њиховој ефикасности. Ово јесте примарно ради снажења конкурентности европских универзитета у глобализованом свету, њиховом растерећењу од великог броја студената посредством краћег времена студирања, смањивања броја студената који никада не окончају своје студије, као и ради омогућавања студентима да у ранијој животној доби буду оспособљени за запошљавање, те ради побољшања структуре и транспарентности понуде

⁶ Теза о тзв. „американизацији“ европског високог школства подвргнута је критичкој анализи у чланку: Mitchell G. Ash, „Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US“, *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 2 2006, 245-264.

⁷ Видети бриљантну анализу угледног холандског историчара Криса Лоренца: Chris Lorenz, „Higher Education Policies in the European Union, the ‘Knowledge Economy’ and Neo-liberalism“, *Social Europe. The Journal of the European Left*, Vol. 2, No. 2, 2006, 78-86, као и: Fazal Rizvi, „The Ideology of Privatization in Higher Education: A Global Perspective“, Douglas M. Priest, Edward P. St. John (ed.), *Privatization and Public Universities*, Indiana University Press, 2006, 65-84.

⁸ Радмила Маринковић-Недучин, Предраг Лазетић, *Европски систем преноса бодова у високом школству, Водич кроз ECTS*, Београд, 2002; Bernd Wächter, „The Bologna Process: developments and prospects“, *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 3 (2004), 265-266.

студијских програма. Из овако дефинисаних циљева реформе јасно је да је она у целини прожета духом прагматизма како на манифестном, тако и на унутрашњем, латентном нивоу.⁹ Унутар оваквих претпоставки, спроведена је реформа целокупног универзитетског система у Србији, па тако и студија историје.

Студије историје у Србији имају дугу традицију и оне постоје на сва четири Филозофска факултета у земљи: у Београду, Новом Саду, Нишу и Косовској Митровици. Од школске 2008/09. настава на свим одсецима за историју одвија се по новим студијским плановима усклађеним са начелима Болоњске декларације. То у првом реду значи да су студије историје устројене на нивоу основних-дипломских студија (BA), дипломских-академских студија (MA) и докторских студија (PhD). При томе, сва четири одсека определила су се за структуру студија у складу са формулом 4+1+3, што значи: основне студије у трајању од 4 године, једногодишње мастер студије и трогодишње докторске студије, при чему свака година студија носи укупно 60 кредита (ЕСПБ). Овакву формулу следио је и мањи број одсека за историју у појединим европским земљама (Филозофски факултети у Скопљу и Букурешту, Историјски факултет у Софији) док се већина одсека и катедри за историју определила за структуру трогодишњих основних студија, мастер студија у трајању од две године и докторских студија у трајању од три године (3+2+3). Такав је случај са Филозофским факултетима у Љубљани, Загребу, Пули, Никшићу Салцбургу, Бечу, Грацу, као и низу других одсека за историју у земљама Европске уније. Ово, међутим, није искључиво формално питање, будући да сви реформисани програми морају имати јасно дефинисане исходе који су на различитим нивоима студија различити. Одатле унеколико зачуђује чињеница да су се сви одсеци за историју у Србији одлучили за основне студије у четворогодишњем трајању. Тако је зато што је тешко остварити квалитативну разлику у компетенцијама на основу само једне године мастер студија. По свему судећи, приликом реформе студијских програма није се водило рачуна о овом важном аспект, чиме је пропуштена прилика да се изврши јасна градијација у знањима, вештинама и способностима између студената ова два нивоа студија. У случају да су уведене основне студије у трајању од три године, реформа би била ближа „духу Болоње“ и омогућила би ефикасније и брже стицање дипломе првог степена, а тако и потенцијално скорије запошљавање. Са друге стране, конзервативност коју су испољили српски одсеци и катедре за историју опредељујући се за основне студије у четворогодишњем трајању има своје утемељење ако се има у виду недореченост саме Болоњске реформе, као и смисленост кратких трогодишњих студија у областима хуманистичких наука.¹⁰

Један од захтева Болоњске реформе оличен је и у чињеници да сви студијски програми морају прецизно да дефинишу исходе процеса учења, односно, морају бити јасно одређене компетенције студената по завршетку студија. С обзиром на то да одсеци за историју на Филозофском факултету у Нишу и Косовској

⁹ Душан М. Савићевић, *Нав. дело*, 575.

¹⁰ „Bologna: praznina europskog visokoškolskog prostora“, u: Konrad Paul Liessmann, *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*, Zagreb, 2008, 89-105.

Митровици нису дефинисали исходе својих студијских програма, односно, нису их учинили доступним јавности, задржаћемо се на анализи студијских програма групе за историју Филозофског факултета у Београду и Одсека за историју Филозофског факултета у Новом Саду, који су до сада (октобар 2009. године) акредитовали програме на сва три нивоа универзитетских студија.

Излазне компетенције студената додипломских студија дефинисане су на готово истоветан начин на ова два студијска одсека. По завршетку основних академских студија историје, студенти би, како то предвиђа студијски програм групе за историју Филозофског факултета у Београду, требало да овладају системом знања о историји као посебној научној дисциплини, о историји људског друштва од антике до савременог доба, као и о историји српског народа. Требало би, такође, да буду оспособљени за разумевање и критичко тумачење историјских процеса, појава и догађаја у развоју људског друштва у различитим епохама и областима, за размишљања о значајним актуелним политичким, друштвеним и културним питањима, као и за примену стечених знања у свим потенцијалним облицима бављења историјом, те за даље самостално и стручно усавршавање.¹¹ На нивоу компетенција студената мастер студија уочавају се, такође, готово истоветни исходи процеса учења: Одсек за историју у Новом Саду, слично групи за историју у Београду, предвидео је да по окончању дипломских академских студија студенти буду оспособљени за самосталан научноистраживачки рад, за интердисциплинарно дефинисање истраживачких проблема, осмишљавање, припремање и обављање историјских истраживања, прикупљање и анализирање историјских извора и интерпретирање резултата истраживања у складу са методологијом историјске науке. Оно што пада у очи јесте чињеница да су оба одсека у програмима мастер студија ставила нагласак на развијање способности самосталног научног истраживања те оне представљају, у одређеном смислу, увођење у методологију научног рада.¹² Коначно, циљ докторског програма студија историје, група за историју Филозофског факултета у Београду дефинисала је у смислу стицања опсежних знања из одређене уже научне области историје, овладавања знањима из домена теорије историјске науке и праћења њеног развоја, при чему се студенти оспособљавају за примену стечених знања и методолошких вештина у самосталном научноистраживачком раду, за самосталну израду научних радова и наставнички рад на високошколским установама из области историје.¹³ Одсек за историју у Новом Саду, иако нешто подробније, у суштини, дефинисао је компетенције студената по окончању докторских студија на веома сличан начин, те би они требало да буду оспособљени

¹¹ Филозофски факултет у Београду. Студијски програм основних академских студија историје (2009), [12.10.2009], <http://web.f.bg.ac.yu/index.php>

¹² Филозофски факултет у Новом Саду. Студијски програм дипломских академских студија историје, [12.10.2009], http://www.ff.ns.ac.yu/studijски_programi/ISO-master.pdf; Филозофски факултет у Београду. Студијски програм дипломских академских студија историје (2009), [12.10.2009], <http://web.f.bg.ac.yu/index.php>

¹³ Филозофски факултет у Београду. Студијски програм докторских студија историје (2009), [12.10.2009], <http://web.f.bg.ac.yu/index.php>

за самостално решавање практичних и теоријских проблема у области историје као научне дисциплине, организовање и остваривање научних истраживања; активно укључивање у остваривање домаћих и међународних научноистраживачких пројеката; разумевање и примењивање најновијих методолошких приступа и резултата научних истраживања у самосталном проучавању историјских појава, догађаја и процеса; критичко, креативно и независно мишљење и деловање; поштовање принципа етичког кодекса добре научне праксе; комуникацију на професионалном нивоу у саопштавању научноистраживачких резултата на научним конференцијама, објављивања радова у научним часописима и зборницима радова; допринос развоју историје као научне дисциплине и науке уопште.¹⁴

Када је реч о садржају студијских програма, стиче се утисак да су на свим одсецима стари програми основних студија смештени у Прокрустову постељу Болоњске реформе. Наиме, највећи део програма, који чине обавезни курсеви, представљају „стари“ стандардни историјски предмети, овом приликом издељени у курсеве у трајању од једног или два семестра. Ово се унеколико може сматрати квалитативним помаком, будући да је на овај начин студентима знатно олакшано савладавање градива које се традиционално изучавало у оквиру изузетно опсежних наставних предмета у трајању од три или четири семестра. Анализа курикулума и силабуса (технички термини уведени Болоњском реформом, који суштински означавају некадашњи наставни план и програм предмета) показује да су одсеци за историју делимично иновирали наставне садржаје и јасно дефинисали обим и садржај појединих предмета и курсева, а да су, истовремено, студентима дали већу слободу и могућност да посредством изборних курсева продубљују знања у складу са својим личним интересовањима.

У овом смислу најдаље је отишла група за историју у Београду, која је у студијским програмима већ на нивоу основних студија предвидела обавезне изборне модуле током седмог и осмог семестра, при чему је студентима остављена могућност да према својим интересовањима изаберу један од следећих хронолошки структурисаних модула: *античке студије*, *средњовековне студије*, *студије модерне историје* и *студије савремене историје*. Током четврте године студија студенти су у обавези да остваре најмање 30 ЕСПБ бодова из наставних предмета у оквиру модула, а завршни рад доноси 8 ЕСПБ бодова. Студијски програм током четврте године студија предвиђа и похађање обавезног стручно-апликативног курса *Структура и израда научног рада*, као и три изборна стручно-апликативна курса из групе педагошких наука неопходних за стицање наставничког образовања, друге предмете из групе изборних предмета ван модула; предмете са другог модула, као и предмете са студијских програма основних студија других одељења Филозофског факултета у Београду.¹⁵

¹⁴ Филозофски факултет у Новом Саду. Студијски програм докторских студија историје, [12.10.2009], http://www.ff.ns.ac.yu/studijски_programi/IS0-doktorske.pdf

¹⁵ Филозофски факултет у Београду. Студијски програм основних академских студија историје (2009), [12.10.2009], <http://web.f.bg.ac.yu/index.php>

Пада у очи и чињеница да се унеколико одустало од праксе да се предаје и испитује „целокупна“ историја, што је раније махом значило историја великих држава Европе и САД, већ су одсеци, у складу са својим специфичностима, као и истраживачким интересовањима својих наставника, тежиште, нарочито у изборним курсевима, ставили на она историјска раздобља, просторе и питања, којима се наставници истраживачки баве. Квалитативан скок свакако представља и чињеница да је историји суседних балканских народа посвећена значајнија пажња, али је, мимо политичке историје, значајан простор додељен друштвеној и културној историји, у чему су у својим програмима најдаље отишли одсеци у Београду и Новом Саду. Примера ради, унутар изборних модула, група за историју у Београду је већ на основним студијама предвидела, поред осталих, и могућност избора курсева попут *Културне историје старог Египта*, *Античке историографије*, *Латинске епиграфике*, *Жене у Византији*, *Историје ћирилске писмености*, *Културне историје средњег века*, *Империја и нација у модерном свету*, *Историје модерног образовања*, *Друштвене историје САД у 20. веку*. Одсек за историју у Новом Саду је, пак, понудио изборне предмете који омогућавају дубље разумевање историјских процеса и појава везаних за просторе данашње Војводине. У том смислу, занимљиво је истаћи примере курсева као што су: *Војводина у античко доба*, *Археологија Авара у југоисточној Панонији*, *Српске елите у Угарској након пропасти средњовековних држава*, *Српски народни покрет у револуцији 1848/49*, *Политичка идеологија Светозара Милетића*. Критериј изборности заступљен је, такође, и на нивоу мастер и докторских студија, при чему је приметна тенденција да се понуда, како обавезних, тако и изборних курсева, на следећим ступњевима студија све више усмерава у правцу специјализације која одговара, у већој или мањој мери, истраживачким интересовањима и ужестручним компетенцијама предметних наставника.

Овако реформисани студијски планови и програми свакако представљају помак ка неопходном компаративном приступу изучавању историје, развоју мултиперспективности у сагледавању историјских процеса, као и превазилажењу ограничења традиционалне политичке историје усмерене највећим делом на феномене националне државе и њене историје. Упркос иновираним наставним садржајима, они су задржали свој доминантно евроцентрични поглед на историју, а то је свакако слабост која се, с обзиром на кадровске и материјалне могућности српских одсека за историју, као уосталом и одсека у земљама у окружењу, тешко може адекватно превазићи. Са друге стране, живот у глобалном свету намеће и потребу изучавања глобалне историје, барем на елементарном нивоу. У том смислу, наставни планови били би целовитији и садржајнији када би били осавремењени одговарајућим курсевима посвећеним настанку и развоју процеса глобализације.

На нивоу излазних компетенција студената историје, основни приговор који би се могао упутити када је реч о основним и мастер студијама јесте да се није водило рачуна о реалним потребама за одређеним профилем стручњака. Основне студије и даље су структуриране на начин чији је циљ да обезбеди нас-

тавнички кадар у основним и средњим школама,¹⁶ при чему се изгубила из вида чињеница да већ много година велики део историчара не ради искључиво у школама. Даље, програми мастер студија конципирани су као нека врста увођења у научни рад, док је пропуштена прилика да посредством одговарајућих програма студенти стекну и продубе знања из области у којима историчари, иначе, поред школа, налазе запослење: архивистике, музеологије, библиотекарства, заштите културних споменика, новинарства. Ово је важно тим пре када се има у виду важност заступљености стручног и оспособљеног кадра у институцијама културе, као и начин одговарајућег презентовања историјских садржаја ширим круговима јавности у виду историјске публицистике, филмова и других видова промоције историјских садржаја. Популарна историја, која неупоредиво снажније утиче на формирање колективних историјских представа и историјске свести, добила би на тај начин снажније рационално утемељење и своје заступнике из реда професионалних историчара, чија би се првенствена функција огледала у некој врсти транспонована резултата научне историографије међу шире слојеве заинтересоване интелектуалне публике којој историја не представља струковно одређење.¹⁷

Болоњска реформа намеће, међутим, и потребу целовитог сагледавања места и улоге које историја попут других хуманистичких и друштвених наука заузима како у корпусу универзитетских дисциплина, тако и у друштву. Универзитетска настава историје суочава се са неколико комплекса питања, међу којима се својом важношћу нарочито истиче занемарена чињеница да се на факултете уписују студенти који често располажу са веома скромним знањем из средње школе. При томе, неоправдано би било одговорност за овакво стање ствари сваљивати искључиво на ученике, будући да квалитет и обим знања ученика средњих школа захтева дубљу и свестранију анализу везану у првом реду за положај образовног система у друштву, као и за целокупну образовну политику. Питање које се надовезује на претходно јесте карактер студија уведених Болоњским процесом. Следећи мишљење истакнутог немачког историчара Винфрида Шулцеа, сматрамо да је у потпуности оправдана оцена да је реформом високог образовања, у ствари, извршено „пошколавање“ универзитета (*Verschulung*).¹⁸ Наиме, прописано обавезно присуствовање настави које захтева реформа има, по нашем мишљењу, више негативних одредница које, на концу, обесмишљавају сам изворни концепт студија. Не само што одстрањује својеврсни дух слободе, који је од самих почетака модерног универзитета чинио његов саставни део, обавезност присуства на настави има и важну социјалну димензију: његовим увођењем знатно је отежано,

¹⁶ О стандардима за професионално образовање наставника историје у појединим европским земљама види: Биљана Шимуновић-Бешлин, „Структуре и стандарди иницијалне обуке за наставу историје у Европи почетком 21. века“, *Настава и историја*, 4, 2005, 51-81.

¹⁷ О значају ваннаучне историјске свести види: Андреј Митровић, *Клио пред искушењима и расправљање са Клио*, Београд, 2001, 218-221.

¹⁸ Winfried Schulze, *Нав. дело*; Barbara Stollberg-Rilinger, „Zum Selbstverständnis der deutschen Universitätshistoriker“, *Zeitenblicke* 4, 1 (2005) [09.03.2005], <http://www.zeitenblicke.de/2005/1/stollberg-rilinger/index.html>

ако није у потпуности и онемогућено, похађање студија оној категорији студената који су принуђени да сами себе издржавају, чиме је, намерно или случајно, затворен изузетно важан вентил друштвене покретљивости коју представља универзитетско образовање. Питање које, такође, тражи одговор јесте и концепт „универзитета на тржишту“, који афирмише свеколику комерцијализацију знања. Уз то, остаје непознаница какво је место хуманистичких наука, а то свакако значи и историјских наука, у Болоњској реформи високог образовања? Да ли инсистирање на прагматичности и апликативности наставних садржаја обесмишљава изучавање класичних дисциплина? Коначно, није ли латентни смисао реформе у искорењивању хуманистичке интелигенције као критичке снаге у друштву због наводне „непрагматичности“ њених знања?¹⁹

Питања на која смо указали, иако се јављају у акутном облику, још увек траже задовољавајуће одговоре од стране академске заједнице. У том смислу сматрамо да би било од користи навести основне ставове и правце размишљања карактеристичне за Немачку, из које је и потекао концепт универзитета који се данас олако одбацује и која представља „родно место“ историјске науке какву данас познајемо²⁰.

У првом реду, немачки историчари сагласни су у ставу да је криза Хумболтовског универзитета као „заједнице истраживања и наставе“ наступила још крајем 19. века, а да он од 60-тих година прошлог столећа не постоји у свом изворном облику. То је била неминовна последица јер је тај образовни концепт настао као елитни у условима раног грађанског друштва обухватајући свега 1-2% припадника једне генерације. Демократизација универзитета и изразито омасовљавање студентске популације условили су модификацију традиционалног универзитета, понајвише у погледу диференцијације студија. Универзитети у Немачкој, као и у Србији, нису материјално, кадровски и инфраструктурно припремљени за омасовљавање студија. Приметне су, такође, сличности и у вези са снажним притиском од стране министарстава и ректората на преобликовање ранијег система. Напоследку, номинално повећање броја високообразованих грађана *de facto* води снижавању универзитетских стандарда и истовременој деградацији средњошколског образовања. Када је реч о могућностима запослења, указује се и на чињеницу да се историчари стицајем околности све више окрећу пословима изван сфере образовања (не само због тога што наставничке професије губе на друштвеном престижу већ и због перманентног смањења броја ученика), те да се приликом конципирања будућих студијских програма и овај податак мора имати у виду. У сваком случају, закључак универзитетских наставника историје у Немачкој јесте да је нужно избећи униформисаност студијских програма.²¹

¹⁹ Хајрудин Хромацић, „Болоњски процес, друштвене знаности и социјална позиција универзитета у часу неолибералног капитализма: скица за критичку рефлексiju“, *Одјек*, 2005, 116-122.

²⁰ Stefanie Schwarz-Hahn, Meike Rehburg, *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*, Kassel, 2003.

²¹ Winfried Schulze, *Нав. дело*.

У овом смислу, од важности нам се чине тезе Јиргена Коке посвећене неопходности очувања јединства историјске науке како би се избегла опасност од губитка целовите перспективе на историјски развитак човечанства. Имајући у виду савремене тенденције у развоју историографије, појаву нових историографских дисциплина и жанрова, Кока тврди да је нужно очувати јединство струке на нивоу додипломских студија (ВА), будући да ће највећи број студената историје ипак остати на овом ступњу образовања. При томе, Кока је свестан контрадикторности оличене у убрзаном умножавању историографских знања о најразличитијим и често ефемерним појавама из људске прошлости и неумитне потребе да се током додипломских студија студентима током кратког времена, у „концентрованом облику“, предоче најважније историографске чињенице. Када је реч о садржају студијских програма, он сматра да не може бити говора о дефинисању заједничког европског курикулума студија историје, заговарајући постојање различитих приступа и тежишта у зависности од услова појединих научних средина. Тзв. „европеизација“ историје могла би се спровести првенствено у заједничким истраживачким и студијским програмима који би превазилазили националне границе.²²

Имајући у виду све изречено, сматрамо да је реформа студија историје у склопу Болоњске реформе високог образовања у Србији дала одређене резултате првенствено на пољу извесне рационализације ранијих гломазних студијских програма, као и одређеним иновирањем наставних садржаја кореспондентних развоју савремене историографије и њеној улози у савременом друштву. Важност овога је евидентна, будући да студијски програми у целини дуго нису били мењани, већ су деценијама задржали своју традиционалну структуру. У том смислу, Болоњска реформа је подстакла катедре за историју да промисле над структуром и циљевима својих студијских програма, те да их на тај начин осавремене, отклоне наслеђене недостатке и учине студије историје примерене потребама друштвеног и културног окружења. При томе, мислимо да се о коначним резултатима реформе може исправно судити тек када она у потпуности заживи, те када се одшколује прва генерација студената која би прошла сва три нивоа академских студија.

Одсеци за историју на српским универзитетима имају обавезу да, сагледајући инострана искуства, те критички вреднујући досадашње домете реформе сопствених студија, као и читав концепт Болоњског универзитета, понуде најадекватнија решења за академско изучавање историјске науке. На тај начин, они ће на најбољи начин одговорити своме друштвеном позиву, чувајући свој углед и дигнитет струке у целини.

²² Jürgen Kocka, „Zum Verhältnis von Studienreform und Geschichtswissenschaft (Thesen)“, *Zeitenblicke* 4, 1 (2005), [09.03.2005], <http://www.zeitenblicke.de/2005/1/kocka/index.html>

Mihael Antolović, M.A., Sombor; **Violeta Petković**, Novi Sad

STUDIO BOLOGNESE AND BOLOGNA PROCESS IN SERBIA

Summary

The paper deals with history studies in the framework of Bologna Process in the Republic of Serbia. Besides general intensions of the reform, its character has been examined, its original conception as well as its results and consequences on the position of history as a science and academic discipline. Therefore, some comparisons are made with some experience of the reform of study programme for teaching history in Germany, the country which introduced and formulated the concept of modern university, and modern teaching history. The unexplained issues in study programmes are pointed out as well as the directions for their potential innovation in future.

Key words: history studies, Bologna Process, Higher Education, Serbia, Germany

М-р Михаел Антолович, Сомбор
Виолета Петкович, Новый Сад

STUDIO BOLOGNESE и БОЛОНЬСКАЯ РЕФОРМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ

Резюме

В настоящей работе авторы рассматривают обучение истории в рамках так называемой Болоньской реформы высшего образования в Республике Сербии. Кроме общих целей реформы, авторы рассматривают характер самой реформы, её идейную обоснованность, последствия введения реформы на положение исторической науки в вузах. Авторы сравнивают всё это с опытом реформы учебных программ по истории в Германии, в стране в которой и появился концепт современного университета и современная историческая наука. В работе авторы указывают и на другие вопросы, которые остались неясными в новых учебных программах и направления для их осовременения в будущем.

Опорные слова: обучение истории в вузах, Болоньская реформа, высшее образование, Сербия, Германия

Мр Јелена Максимовић
Филозофски факултет
Ниш

UDK 37.012:311.2
UDK 37.012:519.23
Стручни чланак
Примљен: 11. I 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 207–215.

СТАТИСТИЧКА МЕТОДА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Резиме

Основна статистичка знања у педагошким истраживањима саставни су део опште образованости и стручног усавршавања. Рад представља осврт на статистичку методу у педагошким истраживањима, као и на квантитативну методологију у оквиру које се статистичка метода примењује. Аутор указује на значај статистичке образованости и статистичке културе у спровођењу педагошких истраживања у циљу мењања постојећих предрасуда и отпора према примени статистике.

Кључне речи: статистичка метода, квантитативна метода, педагошка истраживања, статистичка образованост, статистичка култура, предрасуде о статистици

Увод

Статистика је систематизовани скуп знања о статистичким методама које се баве квантитативним истраживањем масовних појава. Предмет проучавања статистике су масовне појаве. Везе и односе масовних појава статистика може да прати у свим друштвеним и природним процесима који се проучавају у различитим наукама. Статистика прати свој предмет где год може да га пронађе, да би у том компликованом сплету разноврсних комплекса елементарних процеса и међусобних утицаја својим методама открила неке правилности и законитости. Те масовне појаве, које су предмет статистичког проучавања, називају се статистичка маса. По свом саставу статистичка маса представља скуп мање или више истоврсних, али варијабилних елемената. По томе се статистичка маса назива и статистички скуп. У емпиријским педагошким истраживањима проучавамо једнократне и масовне појаве. Једнократне појаве су оне које се појављују само једном, док се масовне појављују два или више пута. Код проучавања масовних појава често се употребљавају статистичке методе, док се код проучавања једнократних појава оне не употребљавају. Мада је дефиниција масовних појава

једноставна, није прикладна код одлучивања о употреби статистичких метода. Ако имамо "скуп" два или три наставника, нећемо употребити статистичке методе (мада се по дефиницији ради о масовној појави). Важи правило да статистичке методе употребљавамо код ипак "масовнијих појава" – код скупова величине, отприлике, школског одељења. Тек тада ће нам статистичке методе корисно послужити. Ипак је потребно напоменути да нема оштре границе за одлучивање о употреби статистичких метода. Треба истаћи да је употреба статистичких метода на тако малим групама бесмислена и несврхисходна.

Задатак статистике у педагогији је да овлада статистичком методологијом и применом статистичких модела на област васпитања и образовања. Много важнији циљ статистике је усвајање статистичког начина мишљења, специјалне технике без које нема научног мишљења. Статистика је научна дисциплина која се бави прикупљањем, анализом и тумачењем података масовних појава, то је наука о прикупљању, уређивању, анализи и тумачењу нумеричких података, скуп података о појавама (уређен, анализиран, објављен), нумерички показатељ.

Осврт на статистичку методу

Развој статистике је скоро појава, са само пар спона које је везују са деветнаестим веком. Први, стварно битни кораци у развоју теорије статистике су се десили крајем деветнаестог века и почетком двадесетог века. Опште прихваћена као једина поуздана основа за доношење судова о ефикасности процедура, статистика је очигледно међу производима науке чији је утицај на јавни и приватни живот огроман. Статистичка анализа се, такође, сматра у многим научним дисциплинама незамењивом за извлачење поузданих закључака из емпиријских налаза. За нека модерна научна поља, као што је квантитативна генетика, статистичка механика, и за поље психологије – тестирање интелигенције у педагошким истраживањима, статистичка математика је неодвојива од теорије саме науке. Ретко је која грана математике нашла тако широку област примене.

Реч *статистика* први пут је објављена у првој половини седамнаестог века у радовима Готфреда Аченвала (Gottfried Achenwall), професора универзитета у Гетингену. Он је увео у праксу назив *статистика* и сматрао је да је тај назив долази од италијанске речи *stato* што значи држава. Статистика се првобитно односила на скуп нумеричких података о стању посматране појаве, отуда се као порекло речи *статистика* наводи латинска реч *status* што значи стање, а статистика описивање стања. Основни задатак статистичких акција сводио се у почетку на прикупљање података о бројном стању становника, војника, пореских обвезника, имовине, јер су владари одувек желели да знају колика је њихова финансијска и војна моћ. Зачеци статистике, као научне дисциплине, настали су скоро истовремено у Немачкој и Енглеској у седамнаестом веку, када се јављају и две статистичке концепције. По једној, коју је заступала немачка универзитетска статистика, инспирисана радовима Конринга (Conring) и његових следбеника, основни задатак статистике заснивао се углавном на опису, дескрипцији, па је касније овај правац назван још и дескрип-

тивна школа или државопис. И док је у Немачкој и у осталим земљама континенталне Европе развој статистике био под снажним утицајем универзитетске школе – државописа, у Енглеској се развила друга статистичка концепција – политичка аритметика, која је истакла захтев за математичком обрадом статистичких података и откривањем законитости у понашању посматраних појава, чиме је отворен пут брзом развоју савремене статистике. Припадници ове школе J. Graunt, W. Petty, E. Halley и други, као и њихови следбеници, постигли су значајне резултате у истраживању демографских, социолошких и економских појава.

Изучавање метода доношења закључака на основу података, започиње са радом Галтона (F. Galton, 1822-1911) и Пирсона (K. Pearson, 1857-1936), крајем деветнаестог века. Овај рани период обележила је промена става о статистици, прихватањем њене важности међу научницима. Као додатак томе, многи су помаи направљени у статистичкој техници. Међу техничким алаткама које су измислили Галтон, Пирсон и њихови следбеници су: стандардна девијација, коефицијент корелације, и хи-квадрат тест. Почев од Гауса, Галтона и Пирсона (C. Gauss 1777-1855, F. Galton 1822 – 1911, K. Pearson 1857–1936), може се набројати читав низ научника који су обогатили статистичку теорију и омогућили јој изванредан напредак, нарочито у последњих неколико деценија двадесетог века. Међу њима најзначајнији су: Госет, Типет, Кендал, Фишер, Деминг, Купров, Колгоморов, Гнеденко, Лехнам и други (W. S. Gosset, L. H. Tippet, M. G. Kendall, R. A. Fischer, W. M. Deming, J. Nezman, A. A. Cuprov, A. N. Kolgomorov, B. V. Gnedenko, E. Lehmann).

Проналазак рачунара четрдесетих година двадесетог века и енорман пораст рачунарске моћи, остварили су снажан утицај на статистику. Значајан подстрек бржем развоју и широј примени статистике представљао је несумњиво и нагли развој система електронских рачунара, који великом брзином апсорбују, прерађују и емитују информације. Компјутери су начинили практичним за коришћење оне технике које би биле незамисливе, учинили су могућим обраду незамисливо великог мноштва података. Велик број калкулација и анализа великих низова података, били су просто немогући пре откривања електронских рачунара. Усавршени телекомуникациони системи пребацују читаве блокове информација са једног на други крај света, сачињавајући тако базу података инфраструктуре савременог друштва. Изванредна експанзија информација поставља пред статистику нове и све бројније захтеве, али истовремено пружа све шире могућности за развој и примену најсложенијих аналитичких метода, као и верификацију теоријских резултата.

Помоћу статистичких метода врше се процене, одмеравају ризици, истражују тенденције, анализирају односи и фактори који их потврђују. Она се још увек бави и квантитативном дескрипцијом стања, али стања схваћеног у смислу тренутка или тачке на динамичној линији развоја.

Почеци статистичке методологије настали си из потпуно практичних подстицања и проблема свакодневног живота. Али када су се математичари заинтересовали за те проблеме и када су развили статистику као грану примењене математике, статистика је постала тешко доступна човеку који није математичар.

Први покушаји продора статистике у свакодневну праксу и примењену науку, остали су у почетку без већег одјека, али тек средином прошлог века, упоредо са порастом научних сазнања на различитим природним и друштвени подручјима нагло продире и статистички начин мишљења како у примени научних дисциплина тако и у начину размишљања о научним проблемима из биологије, економије, психологије, социологије, лингвистике, технике, па и педагогије.

Квантитативна методологија

Статистика се у педагогији користи у квантитативним истраживањима. Квантитативна истраживања спадају у онај тип истраживања која су позитивистичког типа и која се педагошким феноменима баве на тај начин да квантитативно (нумерички) операционализују индикаторе. Основни задатак статистике у педагогији јесте да „мери“ васпитно-образовну стварност. Са овог становишта позитивизам, као парадигма којом је квантитативан приступ инспирисан, почива на претпоставци да педагошка стварност јесте „мерљива“. Да би се обезбедила мерљивост педагошке стварности, важно је наћи њихове квантитативне димензије.

Последњу декаду прошлог и почетак овог века друштвено-хуманистичке науке обележила су бројна квантитативна истраживања. Већи део ових истраживања публикован је и доступан стручној јавности, а много је мање литературе која се бави квалитативним истраживањима. Квантитативна истраживања планирају се у складу са квантитативном парадигмом, што значи да се ова истраживања темеље на тестирању теорије која се састоји од варијабли, мерења сложених аналитичких процедура у циљу верификације предиктивних генерализација (Halmi, 2005: 35). Квантитативни приступ почива на позитивизму, а поједини аутори посебно указују и на његову повезаност са емпиризмом (Gibbons & Sanderson, 2002: 1-22). Квантитативни приступ полази од претпоставке да постоји једна, јединствена стварност, независно од свести човека, која је мерљива. У конституисању квантитативног приступа у истраживању, знање о стварности постоји изван и независно од човека, а човек учествује кроз процес истраживања на тај начин што га само открива. У вези са тим, за процес сазнавања карактеристично је да су истраживач и предмет истраживања потпуно одвојени и независни. На тај начин се обезбеђује да онај ко сазнаје не може да утиче на оно што проучава, а преко њега и на резултате које ће добити, али и да не постоји повратни утицај предмета проучавања на истраживача. Основни извор сазнања је чулно искуство, а знање је утемељено на подацима који су добијени на основу посматрања реалних догађаја (Gibbons & Sanderson, 2002: 1-22). За истраживања заснована на квантитативном приступу карактеристично је да су у великој мери унапред испланирана и одређена. Пре него што се приступи прикупљању података, садржај и начин истраживања исцрпно се разматрају. Све то доприноси детаљнијој разradi појединих питања у оквиру пројекта истраживања, а са друге стране доприноси успостављању такве структуре самог процеса истраживања која оставља мало простора за одступање од унапред планираног.

За позитивистички приступ посебно је важно да сазнања буду утемељена на квантитативној методологији и анализи података, међутим у педагогији је незнатан број проблема који је прикладан за истраживање строго квантитативно усмереном методологијом (Sekulić-Majures, 2007: 335). Најважније промене које се догађају у васпитно-образовном процесу често је тешко или готово немогуће квантификовати, чиме оне постају ирелевантне за позитивистички усмерена истраживања. Све то доприноси удаљавању праксе и квантитативних педагошких истраживања, што доводи до тога да, са једне стране, имамо праксу која се темељи на субјективном искуству и слеђењу традиционалних путева, а са друге стране, имамо истраживања чији резултати тешко допиру даље од научних публикација или скупова на којима су презентовани (Sekulić-Majures, 2007: 356).

У складу са наведеним чињеницама, основни циљ сазнања представника квантитативног приступа јесте да објасни стварност и на тај начин утврди истину. Истраживања заснована на квантитативном приступу реализују се на великим узорцима, а с обзиром на то да се резултати добијени на узорку генерализују на популацију у целини, неопходно је да се истраживање ослони на велики број испитаника. То је разлог због којег се у овим истраживањима преферирају узорци засновани на случајном избору испитаника, са тенденцијом да се свим члановима популације пружају исте шансе да буду одабрани у узорак. За област квантитативних истраживања карактеристична је примена различитих техника и инструмената, нпр. тестирање, скалирање, анкетање, тј. разне врсте тестова, скала, упитника, високо структурирани интервју и протоколи посматрања, али и различити модели експеримента. У вези са односом учесника у истраживању карактеристично је и настојање да истраживач задржи дистанцу према испитаницима. Квантитативна истраживања посматрају педагошку стварност која може бити егзактно измерена. Њени експериментални нацрти су строго дедуктивни, а завршавају општим генерализацијама, док квантитативне методе прикупљања података воде објективним, ваљаним и поузданим закључцима.

У оквиру методолошке литературе, упркос изузетној важности квантитативних метода, ретки су радови у којима поменута метода представља централни предмет о коме се расправља. Разматрања о квантитативним методама обично су саставни део дискусија о неким другим теоријско-методолошким питањима педагогије. Квантитативна истраживања заснована су на великим узорцима, а у оквиру њих на неколико изолованих појава уз тврдњу да се на тај начин могу лакше контролисати и испитивати и претендују да анализирају поједине делове у пуном варијетету постојања. Упркос чињеници да и квалитативне методе доносе податке чији се се кредибилитет може статистички доказивати, скептици и даље тврде да су квалитативне методе бекство од тежих и захтевнијих квантитативних метода.

Статистичка култура и образованост

Статистичка методологија постала је у савременом друштву донекле и део општег образовања и опште културе, тако да је данас тешко замислити човека

било које струке да поседује високо образовање а да му нису познати појмови аритметичка средина, корелација, статистичка значајност, варијабилитет и томе слично. Статистичка логика, статистичко мишљење и статистичке операције су нужне компоненте општег образовања. Статистика се налази у основама сваке истраживачке делатности. Напредак сваке стручне области и стручност људи, који у њима раде, зависе у великој мери од трајне усмерености на истраживање и истраживачке подухвате.

Стицање статистичке писмености је предуслов за бављење стручним и научним радом сваког педагога. Данас скоро да не постоји ниједан научно-емпиријски рад, објављен у научним часописима или у облику монографског дела, без примене статистике. Извођење примењених, експерименталних, социометријских, компаративних, оперативних, темељних или било којих других педагошких истраживања у школи, незамисливо је без примењене статистике.

Школским педагозима потребна су одређена теоријска знања, као и практична оспособљеност за њихову примену. Та оспособљеност не подразумева само теоријска чињенична статистичка знања, већ и сасвим одређена знања за избор и примену одговарајућих статистичких поступака, али истовремено и за интерпретацију сређених података истраживања. Учење статистике се не своди на памћење статистичких правила и образаца и израчунавање статистичких параметара, већ за пружање могућности учења на начин који подразумева конструктивни дидактички приступ, да статистичке појмове и законе усвајају с разумевањем, да развијају статистички начин мишљења.

У педагошкој пракси скоро да нема појава које се под истим условима или околностима једнако манифестују, ово говори да су педагошке појаве сложене. Тако да статистика као научна метода мора имати одређене карактеристике које би омогућиле мерност педагошких појава.

За савременог човека, који се бави научним радом, познавање статистике потребно је из више разлога (Petz, 1985: 10):

1. Познавање статистике је потребно због праћења стручне и научне литературе. Да бисмо овладали језиком статистике неопходно је, пре свега, овладати одговарајућим речником, математичким језиком статистике. У стандардном градиву педагогије, за потребе студената и истраживача, чије матично образовање нема ближе додире са математиком, развијен је посебан језик који се врло често користи.

2. Познавање статистике је потребно при обради резултата, прикупљених истраживањем, ради дескрипције и анализе тих резултата. Стицање, обнављање и проширивање вештине рачунања расте, као и свака друга вештина, са праксом. Овладати коректним интерпретирањем статистичких резултата, значи да у рукама стручњака статистика чини да подаци сами „говоре“.

3. Познавање статистике је потребно у научно-истраживачком раду ради закључивања из конкретног случаја на општи закон. Схватити логику статистике значи овладати одређеним начином мишљења.

4. Познавање статистике је потребно при планирању истраживања. Научити где да се примени статистика, а где не. Мада сваки статистички поступак може да осветли резултате, сваки од тих поступака имају своје ограничености. Схватити математичку основу статистике, нужан је услов за схватање онога шта се дешава када се примене математички обрасци.

Позитивне стране статистичког мишљења и статистичких операција у педагошким истраживањима огледају се у следећем: омогућавају егзактнији начин мишљења, оспособљавају нас да сажето изразимо резултате у рационалном и погодном облику, омогућавају нам да извучемо опште закључке, омогућавају нам да анализом издвојимо неке од узрочних чинилаца сложених или на други начин нејасних појава, омогућавају нам евалуацију васпитно-образовног процеса егзактним статистичким поступцима, подижу педагошка истраживања на виши ниво, омогућавају нам приказивање појава помоћу сажетих, јасних и објективних нумеричких показатеља до којих се долази статистичком обрадом, омогућавају нам увид у структуру и њихове међусобне односе, омогућавају нам прецизан опис истраживаних појава, те прогнозу даљег развоја појава на основу добијених резултата истраживања (Kundačina i Brkić, 2004).

Статистика без предрасуда

Као што је познато, у јавности у великој мери постоји отпор према статистици, не само међу лаицима, него и међу стручњацима различитих струка. На пример, када се студенти друштвених факултета (педагогија, социологија, психологија), изненаде што морају слушати и полагати статистику, они то често коментаришу речима да су поменуте студије уписали управо зато што не воле, и не знају – математику. Дакле, поистовећују статистику са математиком. Многи су исфрустрирани пред статистиком због њеног, за њих неразумљивог језика, а нарочито због неразумљивих симбола на које у статистици наилазе. Главни разлог отпора према статистици почива на мишљењу да је статистику немогуће савладати без знања математике. Међутим, то није истина. Главни статистички принципи и начин мишљења могу се усвојити потпуно логичким путем, а од математике је потребно знати само четири основне операције: сабирање, одузимање, множење и делење.

Математика је потребна само за професионалне статистичаре, за оне који статистику и њене методе стварају, јер они неке статистичке законе морају изразити математичким путем и тако створити формулу помоћу које се нешто у статистици израчунава. Математика није потребна за примену тих поступака, тј. за оне који статистику користе само као једну од метода у свом раду.

На крају можемо рећи да ће статистички начин мишљења, једног дана, за свакодневни живот грађана постати једнако неопходан као знање читања и писања.

Литература

- Gibbons, T. & Sanderson, G. (2002): „Contemporary Themes in the Research Enterprise”, *International Educational Journal*, vol. 3, number 4, p. 1-22.
- Halmi, A. (2005): *Strategije kvalitativnih istraživanja u primenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Kožuh, B. (2003): *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kožuh, B. i Maksimović, J. (2009): *Obrada podataka u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Filozofski fakultet.
- Kundačina, M. i Brkić, M. (2004): *Pedagoška statistika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Maksimović, J. (2009): „Komplementarnost kvalitativne i kvantitativne metode u pedagoškim istraživanjima”, *Osvita: problemi ta perspektivi*. Organizator skupa: Міністерство освіти і науки України, Горлівський Державний Педагогічний Інститут Іноземних Мов, Krakowska Akademia IM. A. F. Modrzewskiego, Gorlivka (Горлівка), 2009, стр. 95-104. ISBN 978-966-8469-67-1
- Mejovšek, M. (2003): *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Minium, E. & King B. & Bear, G. (1993): *Statistical Reasoning in psychology and education*. New York: John Wiley & Sons, INC.
- Petz, B. (1983): *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: SNL.
- Sekulić-Majurec, A. (2007): *Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja*. U: Previšić, V. i saradnici (ur.): *Pedagogija: prema cjelovitom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.

Jelena Maksimović, M.A., Niš

STATISTICAL METHOD IN PEDAGOGICAL INVESTIGATIONS

Summary

Fundamental statistical knowledge in pedagogical research is indispensable part of general education and professional training. The paper deals with statistical method in pedagogical research, as well as quantitative methodology which comprise statistical method as well. The author points out the importance of statistical education and culture in pedagogical research with an aim of challenging present prejudice and resistance towards application of statistics.

Key words: statistical method, quantitative method, pedagogical research, statistical education, statistical culture, prejudice towards statistics

М-р Елена Максимович Ниш

СТАТИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Резюме

Основные статистические знания в педагогических исследованиях являются составной частью общего образования и повышения квалификации. Настоящая работа является обзором статистического метода в педагогических исследованиях и количественной методологии в рамках которой статистический метод и применяется. Автор указывает на значение статистического образования и знания и статистической культуры в проведении педагогических исследований с целью изменения существующих предрассудков и сопротивлений к применению статистики.

Опорные слова: статистический метод, количественный метод, педагогические исследования, статистическое образование, статистическая культура, предрассудки о статистике

Оливера Каменарац, дипл. педагог-мастер
Луција Андре, дипл. педагог-мастер
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 378.6:37
UDK 378.147
UDK 371.12:37-057.875
Прегледни чланак
Примљен: 26. X 2009.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 216–228.

ПРИМЕНА МОДЕЛА РАЗВОЈНО-ПРОФЕСИОНАЛНОГ МЕНТОРСТВА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПЕДАГОШКО- -МЕТОДИЧКЕ ПРАКСЕ НА СТУДИЈАМА ПЕДАГОГИЈЕ

Резиме

Образовање и оспособљавање студената Педагогије за професионални рад у нашим условима реализује се на различите начине, најчешће кроз: теоријска предавања, вежбе, израду семинарских радова, консултативни рад и стручну педагошко-методичку праксу. У циљу унапређивања и обликовања постојећег система васпитања и образовања, као и остваривања квалитетнијег личног и професионалног развоја будућих педагога, у реализацију студентске праксе на предметима Предшколска педагогија и Андрагогија уводи се менторски рад.

На темељима досадашњих искустава и сазнања из ове области код нас и у свету, ауторке пишу о: значају менторства у реализацији професионалне праксе; улози ментора у подстицању, охрабривању и развоју компетенција, знања, вештина, умећа потребних за практичан рад, могућностима њиховог праћења; смерницама за примену Модела развојно-професионалног менторства у раду са студентима, као и перспективама његовог даљег развијања и промовисања.

Кључе речи: педагошко-методичка пракса, менторско вођење, план личног и професионалног развоја

Педагошко-методичка пракса на студијама Педагогије има за циљ да: омогући развој практичних аспеката педагошке компетенције кроз систематско посматрање рада педагога у различитим областима практичне примене педагогије; рад студената са менторима у циљу повезивања теоријских знања из релевантних дисциплина педагошке науке са њиховом практичном применом у конкретном педагошком раду; развој осећања професионалности, професионалне одговорности и компетентности за будући рад и сл. Како би се наведени циљеви педагошко-методичке праксе остварили неопходно је омогућити и подстицати

аутентични стил студената у процесу учења, професионалног рада и развоја, а то се постиже увођењем менторства.

Менторство, као облик рада, дефинише се на различите начине. Најчешће аутори истичу да је реч о намерном, васпитном процесу који подстиче раст и развој појединаца; процесу помоћи и заштите; учењу и раду са ментором кроз стицање искуства у различитим ситуацијама које нас подстичу на ново учење и практичну примену наученог и сл. Одређење менторства засновано на анализи менторове улоге и увиду у то како се улога ментора може развијати и примењивати у раду са студентима, дао је Carmin (1993), који наводи да је менторство *сложен интерактивни процес, који се одвија између особа различитог нивоа искуства и стручности*. Аутор додаје да се у процесу менторства „интерперсонални или психолошки развитак, каријера или образовни развитак и функције социјализације сједињују у однос ... У том односу, колико има параметара, узајамности и успоредивости, толико ће се догодити могућих исхода, поштовања, стручности, колегијалности и улоге испуњења. Надаље, менторски процес одвија се у динамичном односу у одређеној средини“ (Carmin, 1993, 10-11).

На Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду са менторским радом се у оквиру појединих наставних предмета започиње још на 3. години студија (нпр. на предмету Андрагогија), док се на 4. години студија менторство примењује на већини наставних предмета (нпр. Предшколска педагогија, Школска педагогија, Методика васпитно-образовног рада итд.). Специфичност менторства у раду са студентима педагогије огледа се у пружању подршке и подстицању појединаца (студената, стручњака и сл.) да успоставе продуктивни однос између: процеса учења, процеса кристализације личног и професионалног развоја. Менторски рад се одвија у оквиру асиметричне дијаде у којој један члан учи, а други компетентнији пружа подршку и вођство у процесу учења. Менторство се реализује у ситуацијама када особа која учи има за циљ да са једног нивоа знања, разумевања, умења и вештина пређе на други, виши и/или квалитетнији ниво у којем је потребна стручна помоћ и подршка особе која влада потребним компетенцијама (нпр. прелазак са процеса усвајања основних знања из Предшколске педагогије, Андрагогије и других педагошких дисциплина на њихову примену у конкретном педагошком контексту).

Менторски рад са студентима обухвата две битне димензије: *програмско-садржинску* и *организационо-акциону*, а имајући у виду да је однос између студената и ментора најнепосреднија форма интерперсоналних односа у образовном раду, као важне укључују се још и *педагошко-професионална* и *педагошко-етичка димензија*. У раду ћемо се освртнути на сваку од споменутих димензија, док ће организацијско-акциона димензија бити посебно објашњена и указаће се на њен значај. Према нашем мишљењу ова димензија представља важан предуслов за лични и професионални раст и развој студената током њихове реализације педагошко-методичке праксе.

Организацијско-акциона димензија менторства – важан предуслов личног и професионалног раста и развоја студената

Организационо-акциона димензија менторства током реализације педагошко-методичке праксе обухвата неколико фаза у раду са студентима, при чему је важно истаћи активности које се реализују у овим њих.

У иницијалној фази, као део припреме за реализацију педагошко-методичке праксе на предметима Предшколска педагогија и Андрагогија, студенти најпре изучавају потребна знања из наведених области, кроз: дискусије/дебате, игре улога, проблемске ситуације, симулације различитих ситуација и сл. Усвојена знања се даље систематски прорађују и стављају у контекст практичне примене, сем тога одређују се циљеви и задаци као смернице за каснију реализацију, проверу и анализу усвојених педагошких знања и њихову примену у конкретном контексту праксе. У овој фази утврђује се и прецизан *План рада*, са јасно дефинисаним временским и организационим распоредом предвиђених активности и начинима процене и самопроцене остварених ефеката реализације. Ова фаза је значајна и за успостављање контаката и договора између: *професора ментора* (сарадник, асистент, искуснији колега и сл.), *ментора практичара* и *студената*.

У следећој фази, тј. фази реализације, предвиђени циљеви и задаци обухваћени Планом рада, остварују се кроз различите активности, прати се рад и напредовање студената, подстиче се и охрабрује студент на позитивне исходе рада, указује се на евентуалне измене у садржају или начину рада и сл. Флексибилност ове фазе, огледа се у могућности репланирања већ састављеног плана, што се огледа кроз увођење нових и измену постојећих активности. Уједно то је одређено контекстом и условима у којима се реализује конкретна педагошко-методичка пракса. Изузетно је важно да се, уколико је то потребно, током ове фазе омогући додатна обука/тренинг, консултације са студентима и менторима. Процена и самопроцена планираних и репланираних активности, стечених вештина, знања, умења и свих аспеката који се односе на реализацију педагошко-методичке праксе из ових предмета, врши се како током фазе реализације, тако и у финалној фази менторског рада. Важно је истаћи значај заједничког разматрања ментора и студената о трансферној вредности стечених знања, умења, искуства, евентуалним пропустима током реализације праксе, као и важности процене остварених резултата и извођења смерница за предстојеће активности, пројекте, видове сарадње и сл.

На Основним студијама Педагогије, у оквиру предмета Андрагогија педагошко-методичка пракса обухвата реализацију васпитно-образовних активности различитог карактера (едуктивне и окупационе активности, когнитивне вежбе и сл.) са корисницима Центра за старе *Caritas*. Реализацији студентске праксе претходи стицање потребних знања и вештина из области Андрагогије и других педагошких дисциплина и упознавање са Центром *Caritas*, циљном групом са којом ће се активности реализовати, као и њихова комплетна разрада. У циљу што ефикасније реализације практичних активности студенти, под менторством

професорке и асистенткиње, као и запослених из Центра, креирају *План активности*, који обухвата: циљ активности, сценарио активности (уводни, централни и завршни део) и напомене, које уједно представљају критички осврт студената након реализације активности (Прилог 1).

Након сваке реализоване активности студенти раде у писаној форми самопроцену личних знања и вештина. Циљ ове активности је да студент направи критички осврт на сопствени рад, процени и уочи сопствене снаге током реализације праксе, као и вештине, знања, компетенције које треба да унапреди и даље развија. На овај начин студенти се подстичу и мотивишу да кроз лични стил учења, проматрање и анализу сопствене делатности, стекну увид у стечена знања, вештине, компетенције и размишљају о њиховм даљем унапређивању кроз процес професионалног развоја. У оквиру самопроцене предвиђено је да студенти процењују и рад ментора (професора, асистента и ментора-практичара), као и комплетну припрему и организацију студентске праксе. Овај део је важан за организаторе педагошко-методичке праксе, како би могли да стекну објективнији увид у свој рад, добију повратне информације на основу којих ће моћи да унапреде и подигну на виши ниво рад са студентима и менторима-практичарима (Прилог 1).

Примена Модела развојно-професионалног менторства у реализацији педагошко-методичке праксе будућих педагога

Претходно наведени аспекти и фазе у процесу менторства, представљају основу за креирање Модела развојно-професионалног менторства, који омогућава студентима да стичу основна знања, вештине, компетенције из педагошких дисциплина. На овај начин, доприноси се личном и професионалном развоју студената, као и подстицању индивидуалности у раду будућих педагога.

Менторски рад у наведеном моделу, утемељен је на: *поучавању, пружању подршке, подстицању и консултовању*. Под *поучавањем* обухваћене су све активности везане за информисање, стицање знања, вештина из области рада педагога, тачније све припремне активности које улазе у састав припреме и реализације педагошко-методичке праксе. Пружање подршке и подстицање су процеси који доприносе развоју прихватања, сарадње, квалитетних односа ментора са студентима, у циљу њиховог даљег напредовања. *Консултовање* се односи на процес решавања свих дилема, проблема, потешкоћа које се могу јавити пре и током реализације праксе. Са завршетком праксе, процес консултовања се најчешће наставља, у правцу заједничке процене (ментора и студената) о оствареним циљевима и задацима, стеченим знањима, вештинама и искуствима. Увид до којег се долази током консултација, основа је даљег унапређивања личног и професионалног рада ментора и студената, као и припреме и реализације праксе.

Модел развојно-професионалног менторства у реализацији студентске праксе заснива се на *искуственом учењу* кроз рефлексију ментора и студената. Основна премиса од које се полази у овом моделу менторства потиче од уве-

рења да појединци могу најбоље учити посматрањем, радом, коментарисањем, испитивањем и рефлексијом на научено и примењено, а не само слушањем. Модел обухвата: *доживљавање* (тј. учење почива од конкретног искуства студента), *праћење/анализу* (ментор и студент промишљају, анализирају своја искуства сумирајући информације), *размишљање* (тачније, уопштавање искуства стеченог током менторског рада) и *деловање/рад* (тестирање нових идеја).

У складу са тим, током процеса искуственог учења ментор и студент имају различите улоге: од *улоге емотивца*, који мора бити у стању да се на потпуно отворен начин укључи у нова искуства, до *улоге посматрача*, који посматра и анализира друга искуства и стајалишта, преко *улоге мислиоца*, који теорије користи у новим, конкретним ситуацијама, попут процеса решавања проблема или доношења одлука до *улоге оног ко дела, ради*, тј. примењује научено и креира нове концепте, интегришући своја запажања у логичке оквире. У току реализације праксе, ментори и студенти се смењују у наведеним улогама. Свака од ових улога захтева различите способности, знања, вештине што омогућава обострани лични и професионални развој. На овај начин доприноси се подржавању и развоју различитих стилова учења и рада ментора и студената.

Коју улогу ће ментор заузети у процесу менторства зависи, између осталог, и од степена самосталности и самоусмерености студената током реализације педагошко-методичке праксе. Преузимање тих улога је најчешће ситуацијски одређено, зависно од сврхе и очекиваних исхода учења, те од могућности студената да самостално раде у подручју којем се реализује пракса. Динамика односа између студента који реализује свој практични рад и улоге ментора у функцији развоја самосталности студената може се приказати на следећи начин (Табела бр. 1):

Етапе	Студент у процесу реализације праксе	Ментори (професор, практичар) у процесу реализације праксе	Активности
Етапа I	Недовољно охрабрен, неопходне инструкције ментора	Едукатор, предавач	• Вежбање; информативна предавања; • Праћење развоја вештина, знања, умења током предавања и вежби на факултету уз давање повратне информације; • Консултације са студентима и менторима; • Рад на превладавању недостатака и отпора и сл.

Етапе	Студент у процесу реализације праксе	Ментори (професор, практичар) у процесу реализације праксе	Активности
Етапа II	Заинтересован за учење и практичан рад	Мотиватор, водитељ	• Вођене расправе; • Подстицање слободног изношења идеја, предлога, постављање циљева; • Реализација задатака на предавањима и вежбама са циљем што квалитетније припреме студената за реализацију педагошко-методичке праксе (нпр. семинарски радови, радиониچارске активности, игра улога итд.).
Етапа III	Укључен у практичну делатност	Фацилитатор (управља процесом менторства)	• Остваривање равноправности свих учесника у процесу учења; • Подстицање критичког размишљања и сл.
Етапа IV	Самосталан у практичном раду	Супервизор	• Пружање подршке да се научени садржаји повежу са практичним решавањем проблема; • Подстицање осмишљавања студентских пројеката (практичних активности) који би доприносили решавању практичних проблема, развоју педагошких компетенција и сл.

Циљ овог модела је да се кроз рефлексију, тј. промишљање сопствене делатности и критичку анализу, студенти развију у практичаре који промишљају делатност, прате и оцењују властиту праксу на систематичан начин. Кључна компетенција коју студенти стичу током педагошко-методичке праксе, јесте „способност решавања проблема и доношење оптималних одлука“ (Гајић, 2008, 23) у конкретним ситуацијама. Кроз рефлексију искустава ментора и студената и ана-

лизу теоријских и практичних сазнања, стварају се услови за увођење промена у рад педагога и иновирање конкретног васпитно-образовног контекста.

Улога ментора у Моделу развојно-професионалног менторства је да као *сарадник, равноправни партнер и учесник доприноси развоју управљачких, педагошких, комуникацијских, социјалних, организационих и сл. знања, вештина и умећа*. Његова улога није да доминира, суди или кажњава. Он треба да развије однос који се гради на конструктивној критици, повратној информацији, подршци и односу који омогућава развитак. На овај начин ментори као искуснији и компетентнији, континуирано доприносе преношењу знања и вештина на будуће практичаре и уједно се лично и професионално развијају. Ментор је, између осталог, супервизор који пружа подршку у професионалном развоју појединца или групе, у конкретном васпитно-образовном окружењу са сврхом развијања стручних компетенција кроз подстицање личног увида у критичко мишљење о професионалном искуству.

Менторство је снажно средство личног и професионалног учења и развитака. Из тог разлога, јавља се потреба за професионалним развојем и припремом професора, асистената, стручних сарадника, ментора-практичара и студената за процес вођења менторства. Сем тога, јако је важно истицати и указивати на значај менторства, улоге ментора, као и пронаћи начине да се менторство више вреднује и цени, као и сами ментори, који у процесу менторства показују истакнуто ангажовање и посвећеност раду. То је потребно радити не само кроз различите видове надокнаде, већ и кроз пружање могућности за даљим напредовањем у струци. На овај начин, успоставиће се критеријуми да се ментори цене као изузетни стручњаци, експерти из своје области. Наравно, све то за собом носи и питање критеријума на основу којих треба вршити избор ментора, као и многа друга питања, која остављамо за неке друге прилике.

Од изузетне важности за лични и професионални развој, пре свега студената и ментора, јесте *вођење белешки, запажања утемељених на критичком осврту и рефлексијама током реализације педагошко-методичке праксе*. На тим основама настаје *План личног и професионалног развоја студента*. Током свих фаза менторства на факултету (предавања и вежбе) и током праксе, студент врши (само)процену властитих знања, вештина, умећа, води личне белешке, на основу којих идентификује поља личног и професионалног развоја. Након извршеног вредновања и самовредновања, прави се оперативни план са конкретним акцијама које треба предузети како би се развијале компетенције и унапређивала стручност у подручјима рада који то захтевају. У овоме важну улогу имају индивидуалне белешке ментора професора и ментора практичара, њихове сугестије, критички осврт на укупно ангажовање студената, као и размена њихових запажања. Изузетно је важно да и студент да повратну информацију ментору о самом процесу менторства јер се на тај начин ствара основа за обострани напредак и развој. План личног и професионалног развоја, сем наведеног, доприноси и профелисању студената у различитим областима педагошког рада, а такође постаје

и један од критеријума квалификовања студената, тј. будућих педагога, при запошљавању у струци.

У наставку дајемо сажети приказ личних запажања, насталих у процесу реализације педагошко-методичке праксе студената из предмета Предшколска педагогија. Наведени резултати преузети су из Дневника стажирања, као значајног чиниоца у оквиру Модела развојно-професионалног менторства.

Ефекти примене Модела развојно-професионалног менторства у реализацији педагошко-методичке праксе из предмета Предшколска педагогија

На основу прегледаних Дневника стажирања из школске 2008/09. године, стечен је увид о реализацији праксе студената и дошло се до сазнања о перспективама за унапређивање и иновацију овог процеса на свим нивоима (теоријском, практичном и искуственом).

Наиме, током стажирања, студенти су истицали да им је пракса пружила изузетно корисно искуство и прилику да јасније повежу и схвате обрађене наставне садржаје. Нарочито су истакли да су овим путем добили нови и другачији угао посматрања рада педагога у предшколској установи, сазнали колико је обиман и одговоран педагошки рад, али и занимљив. Важно је напоменути да је овим путем велики број студента по први пут био укључен у реализацију конкретних васпитно-образовних активности у групи.

Најчешћа замерка у току стажирања односила се на дужину реализације праксе, тј. да је мало времена да би се одговорило на све задатке који су постављени. Честе сугестије биле су усмерене на то да се раније крене са реализацијом праксе кроз менторство, што је предложила и једна педагогица, истичући трећу годину студија као могућност. Иако је било похвала на начин радионичарског рада ментора предшколских педагога, поједини студенти су се пожалили на „предавачки“ приступ у раду.

Сарадњу са менторима-васпитачима и педагозима, студенти су оценили „успешном“, мада се дешавало, да код одређених препознају „непријатост и затвореност“. Занимљиво је да су током стажирања схватили да бити педагог у предшколској установи захтева отвореност за комуникацију и емпатију како са васпитачима, родитељима, тако и са осталим запосленим особљем, а да су могући проблеми, као и предивне ситуације у послу педагога, израз реалности на којима се учи и стално мења, усавршава и развија.

Општи утисак након реализоване педагошко-методичке праксе из Предшколске педагогије, јесте да начин на који ће реализовати свој позив, и остварити се у њему, зависи пре свега од њих и значајних вештина које се стичу и развијају кроз заједничку сарадњу са родитељима, децом, колегама и осталима.

Смернице за квалитетнију организацију и вођење менторства

Имајући у виду да су у процес менторства укључене особе са различитим радним искуством, предзнањем и слично, важно је указати на потребу примене одговарајућих *смерница у вођењу менторског рада*. Смернице имају за циљ да се сваком учеснику процеса учења стави до знања да је особа вредна поштовања, да ће у процесу учења бити уважена, поштована од стране осталих, као и самог ментора. На овај начин обезбеђује се зона *сигурности и поверења* у менторском раду, што је један од неопходних услова да свака особа да свој допринос у процесу учења и развоја, изнесе своје мишљење, став и да се слободно изрази у сваком погледу.

У процесу вођења менторског рада у Моделу развојно-професионалног менторства примењују се следеће смернице:

- *Укључивање свих учесника менторског рада у процесе: планирања садржаја, избора метода учења и рада и израду прецизног Плана рада за реализацију праксе;*
- *Подстицање студента да анализирају и изложе своја образовна постигнућа и образовне потребе;*
- *Подстицање студента да одреде циљеве и очекиване исходе учења који ће за њих имати личну вредност;*
- *Подстицање студента да одаберу прикладне стратегије, које ће им омогућити да кроз искоришћавање властитих ресурса дођу до остварења жељених циљева ;*
- *Давање стручне и емоционалне подршке студентима у реализацији њихових образовних циљева;*
- *Укључивање студента и ментора у рефлексиван однос према процесу учења, те подстицање на употребу квалитативних метода самопроцене;*

У току процеса учења потребно је да ментори подстичу студенте да развију прихватљиве критеријуме и методе којима ће мерити властити напредак. У процесу искуственог учења ментори и студенти, преузимају различите улоге у зависности од сврхе програма, али и од ступња самосталности и самоусмерености студента. Преузимање тих улога је најчешће ситуацијски одређено, зависно од сврхе и очекиваних исхода учења те од могућности да самостално раде на подручју у којима се лично и професионално развијају и усавршавају. Задатак ментора је да усклади своје приступе са потребама студента и њиховим очекивањима, као и постављеним циљевима реализације педагошко-методичке праксе.

* * *

Имајући у виду да је менторски рад данас постао један од важних и распрострањених облика педагошког деловања и да представља корак ка иновирању и унапређивању постојећег система рада са студентима, у овом раду желели смо

да: укажемо на значај и могућности примене менторства у раду са студентима Педагогије, истакнемо важност појединих аспеката и димензија менторства у реализацији педагошко-методичке праксе у оквиру предмета *Андрагогија и Предшколска педагогија* и представимо *Модел развојно-професионалног менторства*.

На основу искустава стечених применом менторства са студентима и практичарима, у раду су изведене смернице које могу помоћи да се процес менторства унапреди, а педагошки рад, лични и професионални развој будућих педагога подигне на виши ниво. Важно је напоменути да представљени модел менторства не представља нешто што је апсолутно дато, константно и непроменљиво. Овај модел треба да послужи као основа за даље унапређивање и увођење менторства у различите области педагошког рада и проналажење перспектива које ће допринети његовом даљем развијању и промовисању на свим нивоима образовања.

Прилог 1.

Филозофски факултет Нови Сад Одсек за педагогију	Студентска пракса из предмета Андрагогија		
	План предвиђених активности		
Име и презиме водитеља активности:		Датум:	
		Време:	
		Број учесника:	
Назив и врста активности (радионица, окупациона или когнитивна активност/ вежба):			
Циљ активности:			
Опис активности:			
Уводни део:			
Централни део:			
Закључни део:			
Потребан материјал:			

Напомена (реакције учесника на активност - уводни, централни и завршни део; Ваша лична запажања током рада, евентуалне потешкоће током рада, прилагођеност активности учесницима групе, заинтересованост групе за одабрану активност и сл.)

Самопроцена	
На скали од 1 до 5 оцените Ваш рад у групи током реализације ове активности: 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Образложите одговор који сте дали.
Шта сте током реализације активности препознали као своје снаге?	
Шта бисте желели да унапредите код себе?	
Уколико имате било какву сугестију, предлог, критику у вези са праксом, активностима, реализацијом и сл. имате прилику да то овде напишете.	

Литература

- Будић, С. (2008): *Иновирање модела практично-педагошког оспособљавања студената – императив савременог друштва*, у: Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школе, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
- Carmin, S. (1993): *Definition of mentoring*, in *The Return of the Mentor: Strategies for workplace learning*, ed. B. J. Caldwell, London: Falmer Press.
- Carruthers, J. (1993): *The principles and practices of mentoring*, in *The Return of the Mentor: Strategies for workplace learning*, ed. B. J. Caldwell, London: Falmer Press.
- Gajić, O. (2008): *Pedagoško-metodička praksa studenata u evropskom okviru savremenih obrazovnih koncepcija*, у: Didaktičko-metodički aspekti studentske prakse u partnerskim relacijama fakulteta i škole, Novi Sad: Filozofski fakultet, Одсек за pedagogiju.
- Havelka, N. N. (1993): *Ciljevi vaspitanja i obrazovanja – o nekim konceptualno-metodološkim pitanjima*, у: Pedagogija, vol. 28, br. 1-2, str. 37-53.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A. (2005): *The Kolb Learning Style Inventory*, Boston, MA: Hay group, Hay Resources Direct.

Olivera Kamenarac, Lucija Andre, Novi Sad

APPLICATION OF THE MODEL OF DEVELOPMENTAL AND PROFESSIONAL TUTORIAL IN PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PRACTICE IN STUDYING PEDAGOGY

Summary

Educating and training students of Pedagogy for professional work in present conditions in our country has been carried out in different ways, mostly through lectures, practice, seminar papers, consultations as well as pedagogical and methodical training. Aiming to advance present educational system as well as nurture more qualitative personal and professional development of future pedagogues, tutorials have been introduced at subjects Preschool Education and Teaching Adults.

Based on the prior experience and knowledge on the subject worldwide, the authors write about the significance of tutorials in professional practice, the role of tutorials in encouraging, promoting and advancing competences, knowledge, skills and abilities indispensable for practice, possibilities of their tracing, application directions for the Model of Developmental and Professional Tutorial while working with students as well as the perspectives of their further development and promotion.

Key words: pedagogical and methodical practice, tutorial, plan for personal and professional development

Оливера Каменарац Луция Андре Новый Сад

**ПРИМЕНЕНИЕ МОДЕЛИ РАЗВИВАЮЩЕ-МЕНТОРСКОЙ РАБОТЫ
В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГИКИ В ВУЗЕ**

Резюме

Образование и подготовка студентов Педагогике к профессиональной работе в наших условиях реализуется разными способами, чаще всего через: теоретические лекции, практические занятия, доставку семинарных работ, консультации и профессионально педагогическо-методическую практику. С целью усовершенствования и оформления настоящей системы воспитания и образования и реализации более качественного личного и профессионального развития будущих педагогов в осуществление студенческой практики по предметам Дошкольная педагогика и Андрагогия введена менторская работа.

На основании предыдущего опыта и знаний по этой области у нас и в мире, авторы настоящего текста пишут о: значении менторской работы в реализации профессиональной практики; о роли ментора в побуждении и развитии компетенций, знаний, умений, умений необходимых в практической работе, о возможностях их наблюдения; о направлениях для применения Модели развивающе-менторской работы в работе со студентами, и о перспективах их дальнейшего развития и подчёркивания.

Опорные слова: педагогическо-методическая практика, менторское направление, план личного и профессионального развития

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Лидија Савков-Фогараши, проф. раз. наст.
Основна школа „Никола Тесла”
Нови Сад

UDK 371.3:373.32.018.5

UDK 373.3/4.018.54

Стручни чланак

Примљен: 04. III 2010.

BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 229–239.

ПРОДУЖЕНИ И ЦЕЛОДНЕВНИ БОРАВАК У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме

Савремено доба наметнуло је човеку брз и динамичан начин живљења, те човек често није у могућности да довољно времена и пажње посвети свом детету.

Обавезу васпитања и образовања нараштаја, поред родитеља, дужно је да преузме и друштво, односно школа као друштвена институција за васпитање и образовање деце и омладине. Друштво настоји да живот школе обогати, да се у њу укључе све педагошке делатности њене васпитно-образовне струке, од наставе, слободних активности, здравствене заштите, до културне и јавне делатности, и да уз школу и њено деловање, према потребама и могућностима одређене друштвене средине, веже све већи број ученика. Све ове тежње друштва упућују на потребу за отварање продуженог и целодневног боравака у основним школама.

Продужени и целодневни боравак у основној школи представља посебан, специфичан облик организованог васпитно-образовног рада. Основна школа са целодневним, односно продуженим бораваком је школа са проширеним васпитним и образовним задацима по обиму и садржају, чинећи тако јединствен васпитни орган. Тежња овакве школе је да допринесе вишем развоју деце, организујући за њих активности и ван наставе.

Кључне речи: продужени боравак, целодневни боравак, основна школа, васпитно-образовни рад, резултати истраживања

Увод

Продужени или целодневни боравак у основној школи представља посебан, специфичан, облик организованог васпитно-образовног рада. Основна

школа са целодневним, односно продуженим боравком, је школа са проширеним васпитним и образовним задацима по обиму и садржају, чинећи тако јединствен васпитни орган. Тежња овакве школе је да допринесе вишем развоју деце, организујући за њих активности и ван наставе.

Најзначајније функције продуженог и целодневног борава односе се на заштиту и бригу о деци док су им родитељи на послу, помоћи при извршавању школских обавеза (израда домаћих задатака, учење), квалитетно коришћење слободног времена према интересовању и склоностима ученика, деловање на даљи развој индивидуалних склоности на пољу спорта, уметности, науке и др.

Омогућава се примена корективно-педагошких активности, односно посебан вид рада са ученицима који имају потешкоћа у савлађивању градива, тешкоће у владању-понашању, као и задовољавања посебних интересовања напреднијих и даровитијих ученика.

Приликом опредељења родитеља за овај вид васпитно-образовног рада, предност треба давати ученицима са тешкоћама у учењу и развоју и деци која су препуштена сама себи. Ти разлози су:

- запосленост родитеља/самохране мајке,
- лоши материјални и стамбени услови,
- проблеми у породици (конфликтне ситуације, алкохолизам, наркоманија и сл.),
- вишечлана породица и
- неуредна исхрана детета.

У школи наилазимо на ученике који су гладни, лоше одевени и немају одговарајући и потребан школски прибор. У продуженом/целодневном бораваку треба да добију редовно и одговарајуће оброке, што ће им омогућити нормалан развој (Ераковић, 2006).

Целодневни боравак у ОШ „Никола Тесла“ у Новом Саду – резултати истраживања

Убрзо по оснивању (1956), школа организује исхрану за децу запослених родитеља који нису могли да припремају храну, а након неколико година и продужени боравак. На основу опремљености школе, потребе и могућности за другим видовима старања о деци кроз васпитно-образовни рад, школа поред продуженог боравака уводи и целодневну наставу-целодневни боравак, и постепено прелази на овај облик васпитно-образовног рада (1970). За нормалан рад целодневног боравака извршене су адекватне припреме просторија, тако да је десно крило у приземљу адаптирано за целодневни боравак деце у школи (ормарићи, паркет делом прекривен теписоном, кутак за одмор ученика првог разреда и сл.) Обогаћен је фонд наставних средстава и техничких апарата. Тако школа проширује своју педагошку структуру низом обавезних, допунских и изборних активности, као и разноврсним делатностима у слободном времену. Да би сви ученици савладали и усвојили програмске садржаје у школи, поред часова редовне наставе, обавезни

су за све ученике у целодневном боравку и часови самосталног рада, који се организују за одређене наставне предмете (српски језик, математика), а намењени су, углавном, извршавању оних обавеза које су ученици у полудневној организацији рада обављали код куће као „домаћи задатак“. Целодневни боравак се показао и јесте најадекватнији вид васпитно-образовног рада у условима у којима живимо, за децу, родитеље и друштво (Монографија ОШ „Никола Тесла“, 1996).

Предности целодневног боравка у односу на редовну наставу огледају се и у чињеници да се у школу (ОШ „Никола Тесла“) уписују ученици, који територијално не припадају тој школи. Тако наша школа има ученике из Ветерника, Футога, Петроварадина, Сремске Каменице и других делова града, а разлог томе је организован боравак за ученике (целодневни боравак). То доказује да овакав начин рада у већој мери задовољава потребе ученика и њихових родитеља.

Циљ истраживања, спроведеног у ОШ „Никола Тесла“, је да утврдимо који облик васпитно-образовног рада даје боље резултате у савлађивању школског градива, васпитном утицају, стицању одговорности, самосталности, развијању интересовања, личности ученика и сл. Циљ је, такође, да утврдимо који су оптимални услови за реализовање васпитно-образовног рада у боравку, постојећи хигијенски услови, исхрана ученика и став ученика према боравку.

Узорак у испитивању су ученици два одељења ОШ „Никола Тесла“ подељени у два подузорка, одељење целодневног боравка и одељење редовне наставе. Обележја статистичких јединица које се посматрају су средње оцене од првог до седмог разреда, на полугодишту и крају школске године из одабраних предмета.

Следеће две табеле приказују средње оцене по једног одељења целодневног боравка (Табела 1) и разреда редовне наставе (Табела 2) из изабраних предмета од почетка школовања до краја првог полугодишта седмог разреда.

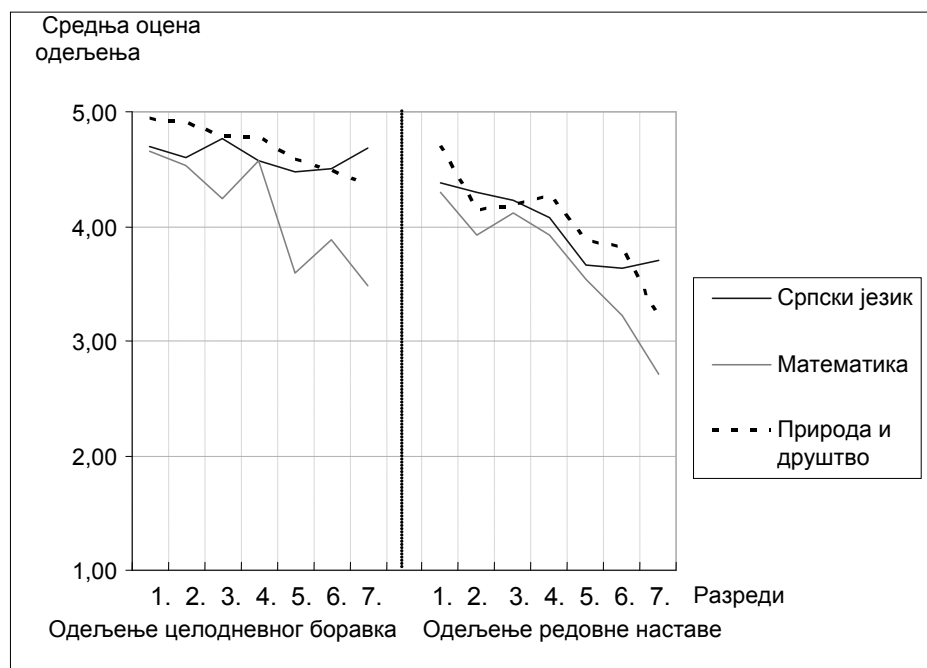
Одељење целодневног боравка													
Раз.	Шк. година, полугод.	Предмети											
		Српски језик	Мате-матика	Природа		и		друштво		Техн. образ.	Физика	Хемија	
				Познавање природе		Позн.	друштва						
				Географија	Биологија		Историја						
I1	01/02.	4,69	4,66				4,94						
II1	02/03.	4,60	4,53				4,90						
III1	03/04.	4,76	4,24				4,79						
IV1	04/05.	4,57	4,57				4,93	4,64					
V1	05/06.	4,48	3,59			4,37	4,81		4,58	4,56	4,30		
VI1	06/07.	4,50	3,88			4,46	4,73		4,49	4,27	4,54	4,92	
VII1	07/08.	4,68	3,48			4,48	4,32		4,36	4,28	3,36	4,56	4,76
	(I пол.)												

Табела 1. Средње оцене изабраних предмета одељења целодневног боравка у периоду од 2001. до 2008. год.

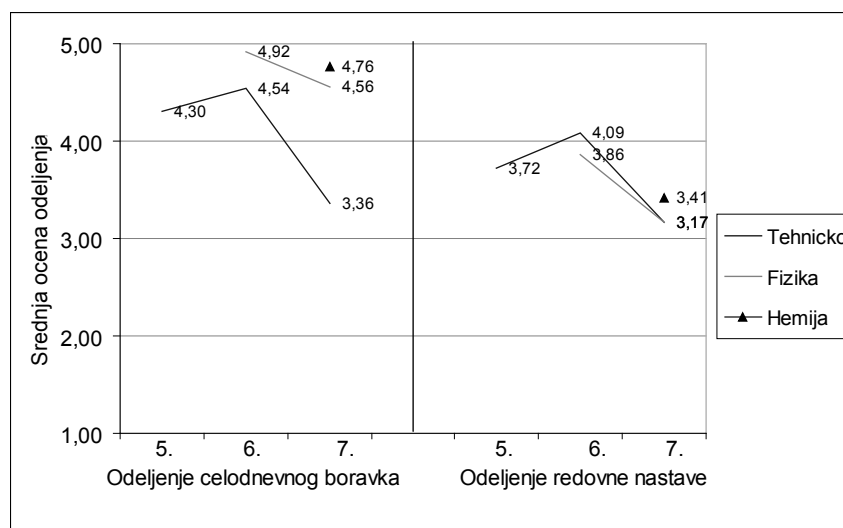
Одељење редовне наставе													
Раз.	Шк. година, полугод.	Предмети											
		Српски језик	Мате-матика	Природа		и			друштво		Техн. образ.	Физика	Хемија
				Познавање	природе	Познавање	друштва	Историја					
									Географија	Биологија			
I3	01/02.	4,38	4,30				4,69						
II3	02/03.	4,30	3,92				4,15						
III3	03/04.	4,23	4,12				4,19						
IV3	04/05.	4,07	3,92				4,25	4,27	4,29				
V3	05/06.	3,66	3,54	3,76	4,24			3,88		3,64	3,72		
VI3	06/07.	3,64	3,22	3,55	4,17			3,82		3,73	4,09	3,86	
VII3	07/08. (I пол.)	3,71	2,71	3,04	3,45			3,21		3,13	3,17	3,17	3,41

Табела 2. Средње оцене изабраних предмета одељења редовне наставе у периоду од 2001. до 2008. год.

Упоредивши одељења целодневне и редовне наставе (Слика 1), запажамо да је пад средњих оцена одељења са преласком у више разреде драстичнији у одељењу редовне наставе. Пад средње оцене је нарочито изражен у савлађивању градива из математике код оба одељења, док је тај пад из српског језика и природе и друштва изражен само у одељењу редовне наставе.



Слика 1. График за поређење успеха из три главна предмета



Слика 2. График за поређење успеха из предмета: техничко образовање, физика и хемија

На Слици 2. видимо график вредности средњих оцена, паралелно, за наставу у целодневном боравку и редовну наставу у посматраном периоду за предмете: техничко, физика и хемија. Ови предмети се појављују у вишим разредима основне школе те из тог разлога имамо мањи број контролних тачака на графику. Примећујемо да су стартне средње оцена у одељењу целодневног боравка на вишем нивоу. У оба одељења присутна је тенденција пада у посматраном периоду с тим да су у одељењу редовне наставе средње оцене ниже

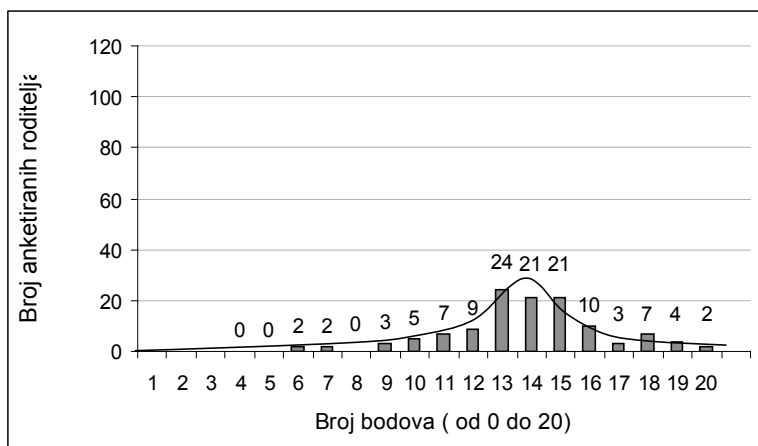
На основу претходног истраживања на бази средњих оцена из дневника одељења целодневног боравка и одељења редовне наставе уочавамо да су резултати за нијансу бољи у одељењима целодневног боравка. Тенденција пада средње оцене из посматраних предмета присутна је у обе групе али је мања у одељењима целодневног боравка.

Узорак у другом испитивању, путем анкетних листова, били су родитељи чија деца похађају целодневни боравак. Узорак се састоји од 120 статистичких јединица. Обележја статистичких јединица које се посматрају су одговори на постављена питања.



Слика 3. Сума оцена одговора (свих испитаника) за свако питање појединачно (у процентима)

Уочавамо да је идеја продуженог боравка прихваћена и корисна од стране и родитеља и деце, а да је са техничке стране (хигијена и храна) расположење нешто слабије (Слика 3). Позитивно расположење је изнад индиферентног, а вероватно би било и веће да су храна и хигијенско-технички услови бољи. Апсолутно одбијање или одобравање није се појавило. Доказ за то је график (Слика 4) из кога видимо да су резултати груписани по законима нормалне расподеле, те се екстремне вредности појављују тек у траговима.



Слика 4. Расподела анкетираних према суми бодова (мин. 0 – ништа није добро; мах. 20 – све је одлично)

Закључак

Ранија истраживања показују позитиван утицај продуженог и целодневног боравка на успех ученика у настави (Јанковић, Родић, 2007). Скорија емпиријска истраживања (вршена ван наше земље) више у вези са провером педагошке ефикасности алтернативних видова васпитања и бриге о деци, потврдила су високу педагошку вредност продуженог или целодневног боравка (Јанковић, 2006).

Један од основних циљева у организацији основних школа требало би да буде повећање броја школа са целодневно организованим боравком. Уколико се економски опоравак земље и повећање запослености, нарочито међу младим и квалификованим грађанима почне остваривати у блиској будућности, захтев за целодневним школама ће од оправданог постати обавезан за јавну управу, јер је то једини начин усклађивања радног времена запослених родитеља и збрињавање деце у том периоду. Једна од основних претпоставки за целодневну организацију школе је одржавање наставе свих одељења само у једној смени. То значи да школа треба да располаже са одговарајућим бројем учионица и других просторија, опремом која омогућава рад у једној смени и у десеточасовном радном дану.

Целодневна школа ће саживети тек у будућности, а продужени и целодневни боравак су прелазне етапе којима су обухваћени ученици у школи.

Литература

- Cserfalvi, I. (2004): *A gyermekközpontú napköziotthonok*, Lícium-Art, Debrecen.
 Ераковић, Т. (2007): *Комуникације и ментално здравље*, Будућност, Нови Сад.

- Ераковић, Т. (1995): *Корективни педагошки рад*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Јахић, Х. (1974): Проблеми васпитног дјеловања на групу ученика у продуженом боравку, *Посебна едиција уз часопис за школска и педагошка питања „ИСКУСТВА“*, 91-95.
- Јанковић, П. (2006): *Продужени и целодневни боравак ученика у савременој основној школи*, Педагошки факултет у Сомбору, Сомбор.
- Јанковић, П., Родић Р. (2007): *Школска педагогија*, Учитељски факултет, Сомбор.
- Коцијан, А. (1974): Продужени и цјелодневни боравак и функционалност простора, *Посебна едиција уз часопис за школска и педагошка питања „ИСКУСТВА“*, 85-88.
- Савков-Фогараши Лидија, (2008): Дипломски рад, Учитељски факултет, Сомбор

Lidija Savkov-Fogaraši, Novi Sad

EXTENDED AND FULL-TIME TEACHING ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL

Summary

Modern times impose fast and dynamic lifestyle, so people sometimes lack time and attention for their children.

Besides parents, the whole society, e.g. school as a social institution, has certain obligations for educating and upbringing children. The society attempts to enrich school life, i.e. to include pedagogical activities into its educational performance for teaching activity, additional activities, health care, cultural and public activity and thus, according to the needs and capabilities of certain social environment bring in more and more students into its activities. These social aspirations result in the need for initiating extended and full-time teaching activities in primary school.

Extended and full-time teaching activities in primary school represent a specific, particular form of organising educational activity. Primary school with extended, i.e. full-time teaching activity is a school with extended educational tasks regarding its volume and contents, forming a unique educational body. This kind of school strives for further development of students while organizing extra class activities.

Key words: extended teaching activity, full-time teaching activity, primary school, educational work, research results

Лидия Савков-Фогараши Новый Сад

ПРОДЛЁННЫЙ И ПОВСЕДНЕВНЫЙ ДЕНЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме

Настоящее время накладывает человеку быстрый и динамичный образ жизни и поэтому у человека часто нет возможности и достаточно времени уделить внимание своему ребёнку.

Обязанность воспитания и образования поколений, кроме родителей, должно взять на себя и общество, то есть школа как общественное заведение предназначенное для воспитания и образования детей и молодёжи. Общество старается обогащать жизнь школы, включить в неё все педагогические деятельности её воспитательно-образовательной профессии, начиная с процесса обучения, внешкольных активностей, здравоохранения до культурной и явной деятельности. Общество также старается в школу и её работу, согласно потребностям и возможностям определённой среды, включить как больше больше учеников. Все эти тенденции в обществе требуют открытие продлёнки и повседневного пребывания в начальных школах.

Продлённый и повседневный день в начальной школе является особой типичной формой, организованной воспитательно-образовательной работы. Начальная школа с продлённым днём, это школа с более широкими воспитательными и образовательными задачами касающимися объёма и содержания, представляя таким образом единый воспитательный орган. Стремлением такой школы является желание помочь развитию детей, организуя для них активности и вне процесса обучения.

Опорные слова: продлённый день, повседневное пребывание в школе, начальная школа, воспитательно-образовательная работа, результаты исследования

Др Жана Бојовић
Учитељски факултет
Ужице

UDK 111.852:37.036-057.87
UDK 371.671
Оригинални научни рад
Примљен: 25. I 2010.
BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 3-4, p. 239-256.

ФУНКЦИОНАЛНОСТ УЧБЕНИЧКОГ САДРЖАЈА У РАЗВОЈУ ЕСТЕТСКЕ КУЛТУРЕ УЧЕНИКА¹

Резиме

У овом теоријско-емпиријски оријентисаном раду пошло се од претпоставке да се путем уџбеника и приручника српског језика, музичке и ликовне културе могу успешно реализовати задаци естетског васпитања и тако утицати на развој естетске културе ученика. У теоријском делу функционалност уџбеничког садржаја посматрали смо кроз призму филозофије, психологије и педагогије у настојању да пронађемо ослонац разумевања овог проблема.

Емпиријски део односио се на квалитативну и квантитативну анализу уџбеничког и приручничког садржаја и анализу одговора наставника реализованих кроз Упитник урађен за потребе овог рада. Након презентовања резултата изведени су закључци и педагошке импликације о потреби уједначавања захтева у уџбеницима и приручницима а који се односе на активирање способности важних за даљи развој естетске културе ученика.

Кључне речи: естетско васпитање, естетска култура, уџбеник, опажање, доживљавање, разумевање и стварање лепог

У овом теоријско-емпиријски оријентисаном раду пошло се од претпоставке да се путем уџбеника и приручника српског језика, музичке и ликовне културе могу успешно реализовати задаци естетског васпитања и тако утицати на способности ученика средњег основношколског узраста, које су темељ развијања његове естетске културе. Да би се схватио значај естетске културе и њен

¹ Извод из експозеа са одбране докторске дисертације на тему: *Уџбеници и приручници у функцији развоја естетске културе ученика средњег основношколског узраста*, одбрањене 23. 12. 2009. на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом у саставу: др Радован Грандић, ментор, др Оливера Кнежевић-Флорић, председник комисије, др Радмила Николић, члан комисије.

утицај на развој личности, потребно је најпре разјаснити нека питања, као што су: Како помоћи деци и омладини да уживају у уметничким делима? Како им помоћи да са уживањем читају романе, песме, да уживају у музици, филмовима, позоришним представама, да се диве сликама, статуама и слично? Наши ученици су константно изложени разним врстама уметности, а не ретко и квазиуметностима које зовемо кич. Путем одговарајућих естетских садржаја који буду естетске способности опажања, доживљавања, вредновања и стварања лепог, уз чврсту повезаност са другим васпитним подручјима, можемо допринети интензивнијем развоју естетске културе ученика, његове укупне духовности, моралности и стваралаштва.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У теоријском делу рада истакли смо основне појмове, а то су: естетско васпитање, естетска култура и уџбеник и у оквиру њих појаснили основне одреднице као што су појам лепог, појам кича, задаци естетског васпитања. Приликом избора теоријских оријентација и схватања релевантних за наш проблем проучавања поделили смо се за три приступа: 1. филозофски приступ у оквиру којег смо пошли од естетике као филозофске дисциплине која изучава лепо и уметност, 2. психолошки приступ, где смо естетски феномен разматрали са становишта когнитивистичких теорија и теорије динамичких компетенци и 3. педагошки приступ, у оквиру којег смо издвојили концепције В. Ракића, Х. Рида, Т. Манроа и И. Војнарове.

МЕТОДОЛОШКИ ДЕО РАДА

У оквиру проблема истраживања расветљавамо промене којима смо захваћени и које стављају на пробу наш досадашњи политички, државни, економски, образовни и културни идентитет што резултира потешкоћама у комуникацији ученика са стварношћу, односно потешкоћама у остваривању естетског односа између ученика и његове околине. Један од видова остваривања естетског односа су уџбенички и приручнички садржаји српског језика, ликовне и музичке културе за 4, 5. и 6. разреда основне школе. Овде се аутори уџбеника и приручника суочавају са следећим потешкоћама: како изабрати уметничка дела из области књижевности, музике, и ликовне културе која су у довољној мери примерена ученичким наклоностима за поједине садржаје, њиховом узрасту и животном искуству; како дидактички обликовати уџбенички садржај усмерен ка равномерном интензивирању способности опажања, доживљавања, вредновања и стварања лепог.

Анализом унутрашње структуре уџбеника и приручника језичке и уметничке групе предмета настојали смо да утврдимо постојање таквих наставних садржаја који могу да покрену развој естетских способности ученика и тиме омогуће ученику да се развије као личност која поседује естетску културу у сваком сегменту свога живота. Због тога смо се определили за следећи проблем истраживања: *Колико су уџбеници и приручници језичког и уметничког подручја у функцији развоја естетске културе ученика средњег основношколског узраста*. Функцију уџбеника и приручника у развоју естетске културе ученика

сагледавали смо кроз **два** дела истраживања: анализу садржаја уџбеника и процену ставова и мишљења наставника. Коришћена метода рада је **теоријска анализа** којом је извршена анализа филозофског, психолошког и педагошког приступа естетском феномену. Због специфичности постављених задатака предвиђене **технике** су: анализа садржаја, анкетирање и процењивање. Комплетна анализа одвијала се у више нивоа: од дескрипције ка квалитативној анализи, па до извођења педагошких и дидактичких импликација.

Место школе	1	Градска школа	89
	2	Приградска школа	17
Укупан број наставника			106
Радни стаж	1	До 10 година	17
	2	Од 11–20 година	29
	3	Од 21–30 година	41
	4	Преко 31 године	19
Стручна спрема наставника	1	Висока стручна спрема	74
	2	Виша стручна спрема	32
Ужа струка наставника	1	Учитељ	38
	2	Наст. српског језика	34
	3	Наст. музичке културе	23
	4	Наст. ликовне културе	11
Број наставника по разредима	3	Ради у сва три разреда	2
	4	Четврти разред	42
	5	Пети разред	31
	6	Шести разред	31

Табела 1. Структура узорка по социодемографским карактеристикама

У раду су коришћена два узорка. Први узорак чине уџбенички садржаји основне школе и то: уџбеници и приручници српског језика за 4, 5. и 6. разред, уџбеници и приручници ликовне културе за 4, 5. и 6. разред, уџбеници и приручници музичке културе за 4, 5. и 6. разред. Други узорак су наставници који реализују наставу из наставних предмета српског језика, музичке и ликовне културе у пет основних школа града Ужица, две приградске школе у Севојну и Криваљцима.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром да смо утицај уџбеника и приручника језичке и уметничке групе предмета на развој естетске културе ученика истраживали кроз анализу

уџбеничког садржаја и анализу одговора наставника и интерпретацију добијених резултата поделили смо у два дела:

I Утицај садржаја уџбеника и приручника језичке и уметничке групе предмета за 4, 5, и 6. разред основне школе на развој естетске културе ученика.

II Ставови и мишљења наставника о доприносу уџбеника језичке и уметничке групе предмета за 4, 5, и 6. разред основне школе развоју естетске културе ученика.

И део

Анализа уџбеничког садржаја обухватила је 11 уџбеника и приручника српског језика, ликовне и музичке културе за 4, 5. и 6. разред у оквиру којих смо идентификовали 1672 јединице анализе (текст, илустрација, нотни запис, питања и задаци) за које смо претпоставили да су у функцији развоја естетске културе ученика. Комплетан анализирани уџбенички садржај подељен је на језичку и уметничку групу предмета. Језичка група предмета обухватила је само уџбенике и приручнике српског језика и у оквиру њих 869 јединица анализе, док је уметничка група обухватила уџбеничке садржаје ликовне и музичке културе и у оквиру њих 803 јединице анализе. Интерпретација резултата представљена је, најпре, кроз задатке естетског васпитања, а потом по групама наставних предмета.

Опажање лепог у уџбеницима и приручницима језичке и уметничке групе предмета за 4, 5. и 6. разред основне школе

Анализом уџбеничког садржаја добијени резултати говоре да, гледано по разредима, нема равномерног буђења способности опажања лепог у свим разредима. Највећи проценат је у 6. разреду и износи 39,80%. (Табела 2). А ако упоредимо резултате по јединицама анализе, од укупног броја (392) половина или 52,55% се односи на илустрације као покретаче способности опажања лепог. Разлике су уочљиве у погледу јединица анализе где се види да се мањим делом то остварује путем књижевног текста и текстова из области ликовне и музичке културе, а већим делом илустрацијама.

Уџбеници и приручници	Текст	Нотни запис	Илустрација	Питање	Задатак	Укупно	
						N	%
4. разред	26	1	56	8	1	92	23,47
5. разред	26	2	45	12	59	144	36,73
6. разред	22	0	105	15	14	156	39,80
Укупно N %	74	3	206	35	74	392	100
	18,88	0,77	52,55	8,93	18,88		

$X^2 = 89.30$

$df = 8$

$p = 0.000$

Табела 2. Активирање способности опажања лепог

Сматрамо да је потребно, у оквиру дидактичког обликовања уџбеника, квантитативно све елементе уџбеника, који покрећу способност опажања лепог што више уједначити сходно узрачном добу ученика јер, како каже проф. Стевановић: „Вежбање у посматрању није вежбање ока, већ вежбање мозга како да употреби око“.

Доживљавање лепог у уџбеницима и приручницима језичке и уметничке групе предмета за 4, 5. и 6. разред основне школе

Истраживањем уџбеничког садржаја издвојили смо 683 јединице анализе које покрећу доживљајну компоненту ученика. Ако посматрамо по узрачном добу примећујемо да се у петом и шестом разреду интензивније покреће способност доживљавања лепог него у 4. разреду. Гледано кроз захтеве уџбеника, резултати показују да се 44,95% или 307 јединица уџбеничког садржаја односи на текст уџбеника, док се остатак уџбеничког садржаја односи на илустрацију, питања, задатке и нотни запис (Табела 3). Према анализи, од укупно 683 идентификоване јединице анализе које се односе на подстицање развоја способности доживљавања лепог, 116 јединица се односи на питања од чега је 25 из уџбеника и приручника за 4. разред, а 91 питање је из уџбеника 5. и 6. разреда. Од укупног броја (N=54) идентификованих илустрација уочили смо само једну вредну илустрацију и то у уџбенику музичке културе за 4. разред која, по нашем мишљењу може да активира доживљавање лепог, док смо у уџбеницима за 5. и 6. разред за сва три предмета пронашли 53 илустрације активног типа. Иако су уџбеници и приручници за четврти разред заиста богато илустровани, те илустрације више имају улогу украшавања уџбеника, његове разиграности и веселости, односно привлачности за самог ученика, што је свакако, за сваку похвалу.

Уџбеници и приручници	Текст	Нотни запис	Илустрација	Питање	Задатак	Укупно	
						N	%
4. разред	86	40	1	25	2	154	22,55
5. разред	112	59	38	53	21	283	41,43
6. разред	109	45	15	38	39	246	36,02
Укупно N %	307	144	54	116	62	683	100
	44,95	21,08	7,91	16,98	9,08		

$$X^2 = 55.22$$

$$df = 8$$

$$p = 0.000$$

Табела 3. Активирање способности доживљавања лепог

Али, гледано са становишта естетског васпитања и потреба овог рада, овим илустрацијама се више активира опажање лепог код ученика у смислу уочавања боје или облика. Пратеће илустрације су, у већини, у функцији текста и наставног предмета о којем се ради, али сматрамо да су недовољно доживљајне, односно да знатно мање активирају доживљавање лепог код ученика у односу на друге задатке естетског васпитања.

Разумевање и процењивање лепог у уџбеницима и приручницима за 4, 5. и 6. разред основне школе

У свим уџбеницима и приручницима обухваћених истраживањем пронађене су 424 јединице анализе. Резултати показују да садржаји уџбеника српског језика, музичке и ликовне културе за 6. разред у највећој мери активирају разумевање и процењивање лепог.

Уџбеници и приручници	Текст	Нотни запис	Илустрација	Питање	Задатак	Укупно	
						N	%
4. разред	7	8	10	37	19	81	19,10
5. разред	3	1	28	52	30	114	26,89
6. разред	31	0	105	65	28	229	54,01
Укупно N %	41	9	143	154	77	424	100
	9,67	2,12	33,73	36,32	18,16		

$$X^2 = 80.41$$

$$df = 8$$

$$p = 0.000$$

Табела 4. Активирање способности разумевања и процењивања лепог

Ако погледамо према јединицама анализе, видимо да се разумевање и процењивање лепог понајвише активира питањима (154), а од сва три разреда највише таквих питања је било у уџбеницима за 6. разред (65). Илустрације су, такође, прилично заступљене као категорија која помаже ученику да одређено дело разуме на што исправнији начин. Од 143 нађене илустрације 105 илустрација је нађено у уџбеницима и приручницима за 6. разред, док је у петом (28) и четвртм (10) нађено знатно мање. Текстови и нотни записи недовољно су заступљени ако их упоредимо са илустрацијама и захтевима у дидактичко-методичкој апаратури. Питали смо се колико текст у уџбенику српског језика, текст неке песме у уџбенику музичке културе или пропратни текст у уџбенику ликовне културе може бити подстрек за ученика да разуме и активира способност процене квалитета или некавалитета неког дела. Сам уџбеник даје текст, а колико је активирајући за ученика можемо видети само преко питања и задатака која се налазе на почетку и на крају текста.

Стварање и изражавање лепог у уџбеницима и приручницима за 4, 5. и 6. разред основне школе

Према добијеним резултатима показало се да је упућивање ученика на стварање и изражавање лепог присутно само преко питања и задатака, односно преко дидактичко-методичке апаратуре уџбеника. На графикону је уочљиво да није пронађена ниједна јединица анализе у оквиру текста, илустрације или нотног записа.



$$X^2 = 30.47$$

$$df = 8$$

$$p = 0.001$$

Табела 5. Активирање способности стварања и изражавања лепог

Према показатељима у табели можемо видети да се управо у садржајима уџбеника и приручника, од укупно 173 идентификоване јединице 169 задатака или 97,69% садржаја којима је могуће подстаћи ученика на стварање и изражавање лепог. Највећи број таквих задатака је у уџбеницима и приручницима за 4. разред и пронађено је укупно 75 задатака, док је у 5. и 6. разреду отприлике приближан број задатака, 49 у петом разреду и 45 у шестом разреду. Показатељи показују да су пронађена свега 2,31% или 4 питања којима је могуће активирати способност стварања и изражавања лепог код ученика.

Реализација задатака естетског васпитања помоћу дидактичке апаратуре

Уџбеници и приручници су књиге које имају задатак да граде и одржавају нове компетенције ученика. Тај задатак уџбеник може остварити првенствено преко дидактичке апаратуре (питања и задатака) која представља срце сваког уџбеника. Стога, с правом можемо рећи да је и квалитет дидактичке апаратуре један од показатеља остваривања задатака естетског васпитања.

Добијени резултати су показали да, од 1672 анализиране јединице, 691 захтев припада дидактичкој апаратури (382 су задаци, а 309 су питања) којима се може интензивирати функција уџбеничког садржаја у развоју естетске културе ученика. Гледано према учесталости активирања способности у оквиру задатака естетског васпитања ситуација је следећа:

1. Од укупно 392 јединице анализе које упућују ученика да опажа лепо, 109 се односи на дидактичку апаратуру (Табела 2).
2. У смислу активирања доживљајне стране ученика, идентификовали смо 683 јединице од чега се 178 односи на питања и задатке који су у функцији буђења доживљавања лепог (Табела 5).

3. Од укупно 424 захтева у којима се подупире активирање способности разумевања и процењивања 231 захтев се односи на дидактичку апаратуру (Табела 7).
4. Од укупног броја јединица ($N=173$) којима се подстичу и буде ученикове активности усмерене на стварање лепог и изражавање лепог сви се односе на дидактичку апаратуру. Од тога 97,69% или 169 јединица су прецизни задаци којима се тражи од ученика да нешто сами ураде, упућују се на одређене активности, на додатне изворе и успоставља се веза са претходним естетским односима из градива, али и свакодневног живота.

Упоредни преглед остваривања задатака естетског васпитања језичке групе предмета

Сагледавајући добијене резултате и пратећи њихове вредности кроз текст, илустрацију, питања и задатке, сматрали смо да је сада могуће дати конкретнију слику остваривања задатака естетског васпитања језичке групе предмета. Анализа уџбеника и приручника српског језика за 4, 5. и 6. разред обухватила је 869 јединица анализе.

На основу наше анализе и добијених резултата читанка и приручници српског језика за 5. разред у највећој мери активирају сва четири задатка естетског васпитања. Од укупно 327 анализираних јединица 45 јединица је доминантно у активирању опажања лепог, скоро три пута више јединица (170) је доминантно у активирању доживљавања лепог, 78 јединица се односи на разумевање и процењивање лепог, и најмање јединица пронађено је у оквиру активирања стварања лепог (34).

Уџбеници и приручници	Опажање лепог	Доживљавање лепог	Разум. и проц. лепог	Ствар. и израж. лепог	Укупно	
					N	%
Српски језик, 4. разред	70	74	32	66	242	27,85
Српски језик, 5. разред	45	170	78	34	327	37,63
Српски језик, 6. разред	37	135	96	32	300	34,52
УкупноN %	152	379	206	132	869	100
	17,49	43,61	23,71	15,19		

$$X^2 = 92.24$$

$$df = 6$$

$$p = 0.000$$

Табела 6. Упоредни преглед активирања задатака естетског васпитања језичке групе предмета

У четвртном разреду смо пронашли приближне вредности које указују на активирање опажања лепог (70), доживљавања лепог (74), стварање и изражавање лепог (66), док се мање инсистира на коришћењу уџбеничког садржаја усмереном ка ак-

тивирању способности разумевања и процењивања лепог. У шестом разреду, од 300 јединица анализе, 135 јединица највише подстиче доживљавање лепог, 96 јединица подстиче разумевање и вредновање лепог, док је у уџбеничком садржају стварање и изражавање лепог заступљено са свега 32 јединице анализе од укупно 869.

Упоредни преглед остваривања задатака естетског васпитања уметничке групе предмета

Да бисмо добили што бољу слику расподеле резултата који указују на степен активирања сва четири задатка естетског васпитања у 4, 5. и 6. разреду, дали смо коментар за сваки наставни предмет посебно. Почели смо од уџбеника музичке културе.

Упоредјујући резултате уџбеничког садржаја музичке културе за 4, 5. и 6. разред, приметили смо да су најмање вредности добијене у четвртм разреду у оквиру којег се знатно више активира задатак доживљавања лепог (80), скоро дупло мање задатак разумевања и процењивања лепог (49), а најмање се подстиче активирање опажања лепог (22) и стварања и изражавања лепоте у оквиру којег је пронађено свега 12 јединица анализе и то углавном препознатих у форми задатака којима се тражи да ученици саставе мелодију на одређени текст, да употребе предложене инструменте и сл. У петом разреду је слична ситуација, од 168 јединица 104 јединице су усмерене ка подстицању доживљавања лепог, дупло мање (53) активирају опажање лепог, а развијање способности стварања и изражавања лепог овај уџбеник остварује путем 9 јединица и свега 2 јединице које активирају разумевање и процењивање лепог и оне се налазе у дидактичко-методичкој апаратури у виду задатака којима се од ученика тражи да препознају одређене инструменте или мелодију. Уџбенички садржај музичке културе шестог разреда обухватало је 152 јединице анализе у оквиру којих 102 захтева подстичу доживљавање лепог, подстицање разумевања и процењивања уочено у 35 јединица, опажање лепог је могуће подстаћи помоћу 11 јединица и стварање и изражавање лепог свега 4, при чему сматрамо да је то мало, јер њихов узраст дозвољава рад на тексту и стварање и импровизацију одређених мелодија.

Уџбеници и приручници	Опажање лепог	Дожив. лепог	Разум. и проц. лепог	Ствар. израж.	Укупно	
					N	%
МК 4. разред	22	80	49	12	163	20,30
МК 5. разред	53	104	2	9	168	20,92
МК 6. разред	11	102	35	4	152	18,93
ЛК 5. разред	46	9	34	7	96	11,96
ЛК 6. разред	108	9	98	9	224	27,90

Уџбеници и приручници	Опажање лепог	Дожив. лепог	Разум. и проц. лепог	Ствар. израж.	Укупно	
					N	%
Укупно N %	240	304	218	41	803	100
	29,89	37,86	27,15	5,11		

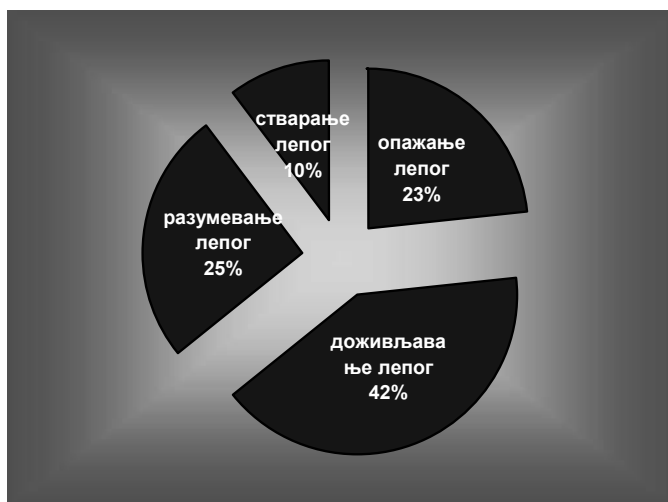
$\chi^2 = 303.47$ $df = 12$ $p = 0.000$ **Легенда:** МК – музичка култура; ЛК – ликовна култура

Табела 7. Упоредни преглед активирања задатака естетског васпитања уметничке групе предмета

Настава музичке културе се реализује тако што се код ученика настоји, путем уџбеничког садржаја, више да активира доживљај и то управо преко музике. Да би разумели и проценили музику, морају је слушати, што значи да код ученика морамо развијати способност опажања и уочавања лепог. Наши налази показују мали број захтева који активирају опажање лепог. Уџбенички садржај ликовне културе за 5. разред обухватао је 96 јединица анализе од чега је 46 анализираних јединица усмерено на подстицање способности опажања лепог, 34 на подстицање способности разумевања и процењивања лепог, док се способност доживљавања лепог активира помоћу свега 9 јединица анализе, а 7 захтева подстиче способност стварања и изражавања лепог. Готово идентична ситуација је са уџбеничким садржајем ликовне културе за 6. разред. Наиме, овај уџбеник у највећој мери подстиче способност опажања лепог (108), способност разумевања и процењивања је уочена у 98 захтева, док се способност доживљавања лепог и стварања лепог уочено у 9 захтева. Упоредњујући садржај 5. и 6. разреда приметили смо да постоје разлике у активирању опажања лепог и разумевања и процењивања лепог, а да обилују илустрацијама и репродукцијама уметничких дела путем којих се код ученика активирају предложени задаци. Аутори уџбеника ликовне културе се труде да уџбеник обилује великим бројем репродукција и уметничких дела, како би ученика увели у опажајну анализу која ученику треба да изоштри сагледавање и продирање у уметничко дело до одређених граница. Остале задатке естетског васпитања смо препознавали у дидактичко-методичкој апаратури, где се од ученика тражи да дају одговор у смислу процене одређене илустрације, репродукције и слично, до покушаја да нешто сами ураде по инструкцијама, чега је било јако мало. Приметили смо да се сагледавање уметничких дела од стране ученика одвија само кроз питања и задатке у уџбенику. Стекли смо утисак да уџбеник ликовне културе, сем што даје основна упутства о реализацији предвиђених ликовних техника и начина њихове реализације покушава код ученика да повеже опажање и мишљење и да расуђивање ученика усмери ка квалитету естетског, што је свакако за похвалу. Примећујемо да се, ипак, понајмање активира способност стварања и изражавања лепог код ученика где се оставља наставнику да сам ствара услове у којима ће од ученика тражити да дају своје виђење неког задатка.

&&&

Упоредили смо добијене резултате који се односе на опажање, доживљавање, разумевање и процењивање лепог и стварање и изражавање лепог и вршећи међусобна поређења међу анализираним јединицама, уочавамо да доминира број анализираних јединица (683 или 42%) којима се буди способност доживљавања лепог. Доминантно активирање разумевања и процењивања лепог је присутно у 424 јединице или 25%. Покретање развоја способности опажања лепог доминира у 392 јединице или 23% анализе, док је покретање развоја способности стварања и изражавања лепог присутно у 173 јединице анализе или 10%.



Графикон 1. Функционалност учбеничког садржаја у подстицању естетских способности

Ставови и мишљења наставника о доприносу учбеника и приручника језичке и уметничке групе предмета за 4, 5. и 6. разред основне школе у развоју естетске културе ученика

Други део нашег истраживања односио се на ставове и мишљења наставника о доприносу садржаја учбеника српског језика, музичке и ликовне културе за 4, 5. и 6. разред развоју естетске културе ученика. У Табели 8. дат је упоредни преглед свих добијених резултата у оквиру којег се види које независне варијабле могу да имају значајан утицај на развој естетске културе ученика. Наиме, ако је достигнут ниво значајности, она је уписана у колону **p** у нађеном износу, а ако није достигнута, стављена је цртица (-). Према резултатима, ужа струка наставника може бити најзначајнији кључни фактор у развијању естетске културе ученика. При том мислимо искључиво на њихово ангажовање у реализацији на-

ставних предмета. Окосница нашег истраживања је *функционалност уџбеника у реализацији и развијању естетске културе ученика*, па смо кроз одговоре наставника покушали да установимо степен њиховог ангажовања, њихову спремност да искористе уџбенике и приручнике и све оно што они у свом садржају нуде наставнику као помоћ, идеју или средство за реализацију самог часа.

Питање	Место школе		Радни стаж		Стручна спрема		Ужа струка		Школски узраст	
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
1.	0,12	-	2,53	-	4,22	0,04	7,34	0,07	7,27	0,07
2.	0,10	-	9,13	-	1,29	-	12,72	0,05	6,83	-
3.	7,81	0,09	29,93	0,02	6,90	-	23,77	0,03	14,29	-
5.	2,24	-	24,03	0,000	2,27	-	8,73	0,04	4,08	-
7.	3,91	-	7,86	-	0,40	-	16,10	0,02	10,04	-
8.	0,23	-	6,34	0,10	0,00	-	10,64	0,02	10,45	0,02
11.	0,40	-	12,64	-	2,89	-	4,76	-	7,02	-
12.	12,50	0,01	12,41	-	4,26	-	12,70	-	9,31	-
13.	12,00	0,04	10,32	-	3,12	-	28,47	0,02	16,55	-

Табела 8. Упоредни преглед резултата
према социодемографским карактеристикама

Њихове одговоре смо средили, анализирали и на основу анализе извукли следеће сегменте проблема: 1. Улога садржаја уџбеника и приручника у развоју естетске културе ученика; 2. Извори знања (сем уџбеника) погодни за развој естетске културе ученика; 3. Обезбеђеност адекватних услова рада као предуслова развоја естетске културе ученика, са становишта наставног предмета; 4. Слободне активности као начин развијања естетске културе ученика; 5. Заступљеност филмске и сценске уметности у настави усмерене ка развоју естетске културе ученика. С обзиром на то да смо идентификовали пет (5) проблема, резултате истраживања смо сврстали у пет делова.

Ставови и мишљења наставника о улози садржаја уџбеника и приручника у развоју естетске културе ученика

Ставови и мишљења наставника о улози садржаја уџбеника и приручника не разликују се значајно с обзиром на социодемографске карактеристике, односно није пронађена статистички значајна разлика у њиховој процени, сем налаза везаних за естетске способности. Добили смо следеће резултате:

Које способности ученика, по Вашем мишљењу, треба примарно развијати наставним садржајима у наставним и ваннаставним активностима у оквиру наставних предмета: српски језик, музичка и ликовна култура?		Градска школа		Приградска школа	
		f	%	f	%
А	Способност активног опажања и емоционалног доживљавања лепог у стварности која нас окружује.	3	3,4	/	/
Б	Способност естетске анализе и процењивања.	/	/	1	5,9
В	Развијање критичког односа према уметничком стваралаштву.	6	6,7	2	11,8
Г	Способност слободног и стваралачког изражавања и стварања лепог.	22	24,7	6	35,3
Д	Способност остварења лепог у практичном животу, уношење елемената естетског у свакодневни живот.	53	59,6	5	29,4
Ђ	Развијање когнитивних способности и разумевање уметничких остварења.	5	5,6	3	17,6

Табела 9. Ставови наставника о развоју естетских способности

Од 89 наставника градских школа, њих 53, више преферира развијање оних способности код ученика које ће моћи да примењује у практичном животу, као и уношење елемената естетског у свакодневни живот, док у приградским школама од 17 наставника који предају српски језик, музичку и ликовну културу, 6 наставника се изјаснило за развијање способности стварања и изражавања лепог у оквиру уџбеничких садржаја својих наставних предмета, 5 наставника сматра да је уџбенички садржаји треба да послуже као основа даљег развоја способности стварања лепог, уношење лепоте у свакодневни живот.

Ставови и мишљења наставника о уџбенику као извору и средству развоја естетске културе ученика и могућностима коришћења других извора знања

Други идентификовани проблем је уџбеник као извор знања о естетској култури и као средство развијања естетске културе. Овај проблем је изазвао сличне ставове код свих наставника, како оних који предају у градским школама, тако и код оних који предају у приградским школама. Од 106 испитаних наставника, 95,3% или 101 наставник не прихвата уџбеник као једини извор развијања естетске културе ученика, а 4,7% или 5 наставника користи само уџбеник у развијању естетске културе ученика. Имајући и виду да је мали проценат наставника који уџбеник користи као једини извор знања, покушали смо доћи до одговора о другим могућим изворима знања, усмереним ка развоју естетске културе ученика. Наиме, наставници градских школа су као могуће алтернативе за додатно стимулисање естетске културе ученика наводили следеће могућности:

	Додатни извори за развијање естетских способности ученика	f	%
1.	Изложбе, концерти, фестивали, позориште, тв емисије.	27	30,34
2.	Наставна средства као што су: цд, звучна читанка, инструменти.	17	19,10
3.	Књижевна дела, стручне енциклопедије и сл.	27	30,34
4.	Други уџбеници.	18	20,22

Табела 10. Коришћење других извора знања (градске школе).

Према Табели 10. видимо да 27 наставника сматра да је посета изложбама, концертима, фестивалима, позоришту и сл. веома битна у погледу развоја естетске културе ученика. Исти број наставника (27) сматра да упућивање ученика на читање квалитетних књижевних дела, коришћење стручних енциклопедија може бити добар темељ развијања и квалитетног обликовања естетске културе ученика. Наставници приградских школа су навели следеће могућности:

	Додатни извори за развијање естетских способности ученика	f	%
1.	Дечја штампа, енциклопедије и др. часописи.	7	41,17
2.	Упућивање ученика на школску библиотеку.	1	5,88
3.	Коришћење других уџбеника и приручника.	6	35,29
4.	Помоћ колега предметних наставника.	3	17,65

Табела 11. Коришћење других извора знања, у развоју естетских способности ученика (приградске школе).

Према добијеним резултатима 7 наставника сматра да се естетске способности ученика могу подстакнути читањем дечје штампе, енциклопедија и других часописа, док је 6 наставника навело да је за развој естетских способности довољно коришћење других уџбеника и приручника. Претпостављамо да је садржајна разлика у ставовима и мишљењима наставника градских и приградских школа резултат објективне стварности. Наиме, наставници користе оне додатне изворе који се налазе у средини где је и школа (Табела 11).

Ставови и мишљења наставника о обезбеђености адекватних услова за рад као предуслова развоја естетске културе ученика

О обезбеђености потребних услова за реализацију њиховог наставног предмета, по свим социодемографским карактеристикама, већина наставника се изјаснила да су лоши. Међу свим резултатима највеће неслагање је уочено са становишта уже струке наставника. Тако од 38 испитаних учитеља, 8 сматра да су обезбеђени адекватни услови за реализацију њиховог наставног предмета,

те да је то довољно да се потпомогне развој ученичке естетске културе, док 30 учитеља сматра да је то недовољно. Од 68 наставника који реализују наставу из српског језика, ликовне и музичке културе, 35 наставника се слаже да је школа обезбедила све што је потребно да би се реализација њиховог наставног предмета одвијала несметано, док 33 наставника не деле њихово мишљење.

Бр.	Јесу обезбеђени услови	Нису обезбеђени услови	Укупно
Учитељ	8 (21,1%)	30 (78,9%)	38 (100,0%)
Наставник српског језика	16 (47,1%)	18 (52,9%)	34 (100,0%)
Наставник музичке културе	14 (60,9%)	9 (39,1%)	23 (100,0%)
Наставник ликовне културе	5 (45,5%)	6 (54,5%)	11(100,0%)
Укупно	43 (40,6%)	63 (59,4%)	106 (100,0%)

Табела 12. Ставови наставника о обезбеђености услова

Ставови и мишљења наставника о слободним културно-уметничким активностима ученика као једном од начина развоја естетске културе ученика

Добијени резултати по свим социодемографским карактеристикама показују слагање наставника у ставовима и мишљењима о слободним активностима као предуслова за развој естетске културе. Ми смо издвојили само неке податке. Анализирајући одговоре свих 106 учитеља и наставника српског језика, ликовне и музичке културе за 4, 5. и 6. разред, констатовали смо да наставници и градских и приградских школа имају сличне ставове о потреби већег укључивања ученика у школске секције, посете музејима, ликовним изложбама и сл. Резултати показују да је, од 106 наставника и учитеља 70% или 74 испитаних навело да слободне активности ученика остварују кроз разне секције у оквиру њихових наставних предмета, а 32 испитаника или 30% сматра да је то могуће остварити путем ученичких посета музејима, књижевним вечерима, кроз разне радионице и сл. Сви испитани наставници српског језика, ликовне и музичке културе за 4, 5. и 6. разред мишљења су да су ваннаставне активности у које ученици треба да се укључе важне, како због реализације задатака естетског васпитања, тако и због развоја естетске стране личности ученика.

Ставови и мишљења наставника о заступљености филмске и сценске уметности усмерене ка развоју естетске културе ученика

У оквиру овог проблема нема значајнијих неслагања међу наставницима сем у оквиру социјалне средине где се школе налазе.

Могући разлози недовољне заступљености облика филмске и сценске културе у настави		Градска школа		Приградска школа	
		f	%	f	%
A	Обимност наставног програма не дозвољава увођење ових облика у наставни процес	18	20,2	/	/
Б	Јављају се препреке техничке природе – нема ТВ апарата, школа је далеко од позоришта, биоскопа и сл.	34	38,2	14	82,4
В	Посета позоришним представама, биоскопима, концертима и сл. је индивидуална ствар ученика. То није задатак школе.	10	11,2	1	5,9
Г	Нешто друго.	12	13,5	/	/

Табела 13. Ставови наставника о разлозима недовољне заступљености филмске и сценске уметности у настави с обзиром на социјалну средину

Од 89 наставника и учитеља у градским школама, њих 79,8% или 71 наставник и учитељ је мишљења да су ови облици недовољно заступљени у настави, а то објашњавају лошом организованом наставе, док 18% или 6 наставника и учитеља сматра да су облици филмске и сценске културе довољно заступљени у настави. Наставници и градских и приградских школа који сматрају да су филмска, сценска и позоришна култура недовољно заступљени у настави као разлоге наводе обимност наставног програма који не пружа довољно простора за увођење садржаја филмске, позоришне и сценске културе, недостатак тв-апарата, удаљеност школе од позоришта, биоскопа, лични афинитет ученика и слично.

ЗАКЉУЧАК

Резултати нашег истраживања показали су неуједначеност у интензитету буђења способности опажања, доживљавања, разумевања и стварања лепог. У току истраживања приметили смо напоре које аутори уџбеника и приручника улажу у циљу активирања ових способности. Ако се посматрају резултати посебно за сваку способност, стиче се утисак да уџбенички садржај јесте подршка њиховом активирању. Анализа уџбеничког садржаја показала је, међутим, неуједначеност у њиховом активирању. Наиме, ако је наш циљ развијање естетске стране личности ученика, у оквиру којег укључујемо буђење способности опажања, доживљавања, разумевања и стварања лепог, онда је потребно тако концепирати уџбенички садржај који ће обезбедити ситуације у којима се ученик у приближно истом интензитету **наводи** да опажа лепоту, **емоционално ангажује** да доживи лепоту, **оспособљава** да разуме и процењује лепоту и **усмерава** да самостално ствара лепоту у свом окружењу. При том, не смемо губити из вида чињеницу да је свака претходно активирана способност предуслов активирања

наредне способности. У нашем истраживању се показало, и код језичке и код уметничке групе предмета да се у највећој мери активирају способности доживљавања и разумевања лепог, док се способности опажања и стварања лепог знатно мање подстичу. Како можемо инсистирати на доживљајној компоненти неког текста, позоришне представе или уметничке слике ако нисмо ученика претходно оспособили да уочава естетске елементе.

Интеракција наставник – ученик – наставни садржаји представља тријаду у оквиру које се одвија истинска драма васпитања. У оквиру нашег истраживања, наставник је онај део тријаде од кога се много очекује, али се при том заборављају разлози попут економско-политичке развијености средине у којима школе раде, што су донекле показали и наши резултати. Превазилажење ових разлога је ствар других друштвених структура, а наставницима остаје да, уз помоћ својих знања из дидактике, методике, педагогије и других области, искористе уџбеничке садржаје у највећој могућој мери као једног од бројних путева у развоју естетске културе ученика. Мишљења смо да, у рукама заинтересованог наставника и нешто лошије конципиран уџбенички садржај, може да послужи као сврсисходно наставно средство и извор знања усмерен ка подстицању, развоју и подупирању естетске културе ученика. Посматрано са аспекта уџбеничког садржаја сматрамо да ће се стално јављати тешкоће које настају као резултат несллагања у мишљењима аутора уџбеника о:

- потреби уједначавања нивоа интерпретације естетских елемената у уџбеничким садржајима сходно задацима естетског васпитања;
- усклађености аутора око избора различитих уџбеничких садржаја који поседују уметничке и естетске вредности и узрасним карактеристикама деце којима су намењени;
- могућности градације уметничких и естетских вредности на „теже“ и „лакше“ и као таквих уграђивање у уџбеничке садржаје;
- постојању неповерења аутора уџбеника према савременој уметности;
- степену прилагођавања захтева у уџбенику;
- правилу стандардног одабира текстова где се већ генерацијама читају исти текстови;
- или опредељењу за један део текстова по избору деце, значи текстова који децу највише привлаче.

Основно полазиште нашег истраживања јесте да је естетско васпитање само један од бројних путева развоја естетске културе ученика. Ти путеви нису нити могу бити исти за све. Треба помагати ученицима да проналазе најбоље путеве, и то оне који су за њих најинтересантнији и најдражи. Не треба их никако присиљавати да иду путевима који се нама чине најбољим већ се морају заснивати на приближно истом активирању и интензивирању способности важних за реализацију естетског васпитања као основе естетске културе ученика.

Žana Bojović, Ph.D., Užice

FUNCTIONALITY OF TEXTBOOK CONTENTS
IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' AESTHETIC CULTURE

Summary

In this theoretically and empirically oriented paper the author starts from the assumption that textbooks and handbooks for learning Serbian language, Music and Arts provide the background for successful realisation of the tasks of aesthetic education and thus influence the development of students' aesthetic culture. In the theoretical part of the paper, functionality of textbook contents is examined through the viewpoint of philosophy, psychology as well as pedagogy in order to find the solution for this problem.

Empirical part of the paper considers qualitative and quantitative analysis of textbooks and handbooks' contents as well as the analysis of the results of Teachers' Questionnaire designed for this research. Presented results are followed by the conclusions and pedagogical implications about the need for adjusting the demands both in textbooks and handbooks, as well as initiating students' abilities important for further development of their aesthetic culture.

Key words: aesthetic education, aesthetic culture, textbook, perception, experience, understanding, creating beauty

Д-р Жана Бојовић Ужице

ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ СОДЕРЖАНИЙ УЧЕБНИКОВ В РАЗВИТИИ
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ КУЛЬТУРЫ УЧЕНИКОВ

Резюме

В настоящей теоретическо-эмпирической работе автор исходит из предположения что с помощью учебников и пособий по сербскому языку, по музыкальной и изобразительной культуре можно успешно реализовать задачи эстетического воспитания и таким образом оказать влияние на развитие эстетической культуры у учеников. В теоретической части работы функциональность содержаний мы рассматривали с точки зрения философии, психологии и педагогики, стараясь найти опору в понимании настоящей проблемы.

Эмпирическая часть содержит качественный и количественный анализ содержаний учебников и пособий и анализ ответов учителей через Вопросник составленный для настоящей работы. После выложения результатов представлены заключения и педагогические импликации о необходимости уподобления требований в учебниках и пособиях, касающихся активизации способностей важных для дальнейшего развития эстетической культуры у учеников.

Опорные слова: эстетическое воспитание, эстетическая культура, учебник, восприятие, переживание, понимание и создание красивого

Др Јон Лелеа

Висока школа струковних студија

за образовање васпитача „Михаило Палов“, Вршац

Учитељски факултет, Београд

UDK 78:37.036-057.874

UDK 371.671=135.1

Прегледни чланак

Примљен: 21. IV 2010.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 3-4, p. 257-271.

ОТКРИВАЊЕ И СТИМУЛАЦИЈА МУЗИЧКИ ДАРОВИТИХ НА ПОЧЕТКУ ХХІ ВЕКА

(Уџбеник у функцији подстицања музичког талента)

Резиме

Промене у образовању које су уследиле у другој половини прошлог века, покренуле су нова питања, па и питање о откривању и васпитању даровитих на нивоу основношколског образовања. Психофизичке карактеристике овог узраста су специфичне, деца су у пуном развоју, траже посебан приступ, занимљив садржај наставног предмета и уџбеника који ће задовољити њихове потребе за истраживањем и изражавањем.

Традиционални уџбеници код нас конципирани су по принципу „задовољити потребе ученика истог узраста“ а не појединца, што директно одудара од концепта савремене наставе: диференцирана и индивидуализована настава. Велики пропуст традиционалних уџбеника музичке културе је и у конципирању малог броја песама и сиромашној тематици за интердисциплинарно присуство музике у свим тренутно актуелним предметима на нивоу нижег основношколског образовања. Ради отклањања поменутих недостатака, као и савремених визија образовања код нас, уџбеници музичке културе на румунском наставном језику садрже одређен број иновација, које ће, надајмо се, бити од реалне користи садашњим и будућим ученицима и учитељима. Садржаји уџбеника „Музичка култура за I-IV разред основне школе“ засновани су на индивидуалним разликама музикалности које постоје међу ученицима, јер имају дидактички музички садржај на три нивоа музичких способности за исти узраст ученика у разредној настави. Психолози и педагози настоје да такве индивидуалне способности ставе у само средиште проблема савремене наставе, створивши услове да сваки ученик напредује сопственим темпом у усвајању нових музичких садржаја.

Кључне речи: промене, породица, ученик, учитељ, уџбеник, савремена настава

Полазећи од захтева савремене наставе и друштва, с једне стране, и младог нараштаја са друге стране, за сазнавањем и применом научних и уметничких

достигнућа, све више се указује потреба за благовременим препознавањем, откривањем, праћењем и пласирањем изразито талентованих у нашем друштву. И психолози и музичари који се баве питањима *музичке даровитости* врло често користе бројне термине, као што су: надареност, таленат, музичке способности, потенцијал, капацитет, музикалност. *Музикалност* најчешће подразумева способност реаговања на музику, осетљивост на естетску и афективну вредност музике, као и способност разумевања, доживљавања и вредновања музике.

Значај породице за откривање, подстицање и неговање даровитог детета у музици, читава се у преплитању општих родитељских доприноса, са специфичним захтевима и потребама које даровито дете има. Сложен склоп породичног окружења значајно се одражава на темпо и квалитет развоја даровитости и на ниво постигнућа, као и читав низ личних својстава ученика који представља неодојиви део целокупног развоја. Квалитетан и на потребе детета осетљив породични миље, може да води ка ефикасном иницирању дечје активности и могу га учинити свесним за одређену активност којом оно, без те врсте подстицаја, не би почело да се бави (Корен, 1990).

Однос, циљеви, очекивања, процене родитеља музички даровитог детета крећу се у оквиру широког дијапазона: од процене да дете лепо пева, до свести о изузетним или високим могућностима и родитељској одговорности за њихов развој. Захтеви домена талента као што су музика, сликање, спорт, балет, имају своје специфичности и сплет активности које подразумевају велико одрицање, што такође утиче на развој породице и односа у њој.

Родитељи, чија су деца даровита, пружају већу директну и индиректну подршку посебном образовању детета, што се дешава и у породици музички даровитог детета, где је одређен степен конкретне и дневне активности родитеља неопходан. Чак иако у претходном периоду нису познавали музику, са открићем талента свог детета, они се пасионирано посвећују музици, заједничком вежбању, слушању свирања детета, више него родитељи који су професионални музичари.

Темпо и квалитет напредовања према високим и често временски удаљеним циљевима, условљени су пре свега *музичким и психолошким особинама ученика*, али и *специфичним интерактивним деловањем* на својства ученика, деловањем средине и искуствима које ученик стиче током школовања. Највећи утицај ових чинилаца, а нарочито срединских подстицаја, одвија се на раном узрасту који је и најзначајнији за формирање и стимулацију природног музичког развоја.

Свест о значају непосредног окружења, првенствено *породичне средине*, за развој наслеђених музичких потенцијала, појавила се 80-их година прошлог века и условила низ истраживања која јасно говоре о томе да породица представља један од кључних друштвених чинилаца развоја музичке даровитости код ученика у савременој настави. Овај утицај средине се одиграва кроз интеракцију, на три начина:

1. *Активна повезаност* урођено/стечено дешава се када дете активно селекује понуде окружења или покушава да обликује окружење у складу са својим геном.

2. *Реактивна повезаност* између урођеног и стеченог, која се дешава због сагласности између средине и особина личности или темперамента детета који су генетски условљени, у том смислу да ће дете које је жељно сазнања или музичких искустава изазивати вишу музичку понуду околине од онога које није заинтересовано.
3. Дете може бити у прилици да *пасивно* истовремено користи генетски материјал и музички повољну средину, када живи у *породици која обезбеђује музичке утицаје* (професионални музичари, образовање чланова породице, музичке активности итд.)

Улога и значај мотивације код ученика даровитих у музици не може се занемарити јер од њеног квалитета, степена и начина испољавања зависи ефекат осталих значајних предуслова постигнућа ученика у музици. Многа истраживања показују да се 10-30% ученичког постигнућа у музици може објаснити учешћем мотивације. Стога је у разматрањима питања музичке даровитости код ученика у савременој настави и чинилаца који доприносе њеној актуализацији и реализацији, питање мотивације незаобилазно и њен значај је пресудан. Сматра се, такође, да висока унутрашња мотивација постоји када постоји и висока музичка способност код ученика у разредној настави, а да се она одражава докле год родитељи и учитељи пружају довољно охрабрења и подршке.

У општеобразовним школама Србије, учи се предмет *Музичка култура* који као циљеве поставља елементарно знање, слушање музике, извођење на једноставним ритмичким и мелодијским инструментима и креативно стваралаштво (хор, оркестар, креативне радионице). Предмет се обрађује у оквиру само једног часа недељно у нижим разредима основне школе (I-IV) (*Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, 2004*).

Циљ васпитно-образовног рада, када је у питању настава музичке културе, је да подстиче, развија и негује музичко-стваралачке способности ученика за активно бављење музиком и за што адекватнију примену, доживљавање и разумевање порука музичких дела, култивишући тиме музичке, естетске и психофизичке способности личности. Међутим, сопствена фундаментална истраживања из ове области у периоду од три деценије дају нам једну песимистичку слику везану за реализацију поменутог циља; још преобладају: униформисана настава, традиционални уџбеници „*једна песма за све*“ и формални број часова музичке културе (Лелеа, 2008).

Униформисана настава у свету давно је превазиђена, а, нажалост, код нас је још присутна на нивоу основног образовања у великом броју школа. Савремени и стручни учитељ мора пратити сваког ученика, како би открио његове склоности и способности. Знамо да нису сва деца иста, са истим талентом за све предмете. Настава музичке културе подразумева и стваралаштво, управо због чињенице да спада у „уметничку“ димензију образовања. Колико је које дете талентовано, учитељ мора открити и бити стрпљив у том процесу, јер често због инертности наставника, деца која и имају диспозиције за музику, бивају запостављена и таленат који поседују остаје неправедно игнорисан.

За учитеља на почетку 3. миленијума предвиђа се велики број промена са аспекта начина мишљења, конципирања и реализације васпитно-образовног процеса, промене које ће формирати просветне раднике способне да откривају и стимулишу како музички даровиту децу тако и оне који су по музичким способностима, перцепцији и извођењу музичких дела, испод нивоа узраста коме припадају а коришћење традиционалних уџбеника то не дозвољава (Лелеа, 2007а). Учитељи морају бити спремни на бројне изазове, а од њихове професионалне и стручне компетентности зависи целокупни, па и музички развој детета. Нагли развој мелодијских и ритмичких видова музичких способности дешава се између шесте и десете године, тако да је ту улога учитеља изузетна важна, кад је у питању *идентификација музикалности* сваког ученика.

У *савременој настави* у којој су циљеви широко и комплексно постављени, учитељ има централну улогу и одлучујући утицај на почетак и ток напредовања ученика даровитих у музици. Улога учитеља је вишедимензионална и представља функционални и логичан узајамни склоп различитих аспеката његовог деловања. Учитељ има интегративну улогу јер својим деловањем повезује у јединствену акциону целину школске циљеве, наставни програм, ученикове активности и свој начин рада. Поред тога, од учитеља се очекује и да интегрише различите развојне контексте: породичне, узрастне и школске. Учитељи су, као и родитељи, најутицајније особе у раном периоду музичког развоја, зато што они доприносе развоју музичких способности, али и музичком укусу и вредностима; они су модели за учење и кључни „промотери“ мотивационог развоја – у добром и лошем смислу.

Музичке способности представљају примарни чинилац музичке даровитости ученика у разредној настави. Ниво и квалитет способности јесу један од основних предуслова за успешност ученика за музику. Оне представљају основу за ефикасност у обављању различитих музичких активности, стицање музичких знања и извођачких вештина.

Менторски однос је успешан начин да се крене у сусрет специфичним потребама даровитих ученика у савременој настави. Сложеност улоге учитеља који ради са младим даровитим ученицима одражава се кроз присуство низа преклапајућих улога које он има: *учитељ* (преноси знања и вештине), *експерт* (способност и искуство, акумулирано знање), *водич* (познаје пут до успеха и указује како превазићи препреке, дозвољава индивидуалност у тражењу решења), *саветник* (саветује у вези са очекиваним и могућим стандардима домена), *пријатељ* (извор емоционалне подршке) и *модел* (пример одређених вредности, ставова и понашања).

Психофизичке карактеристике овог узраста *су специфичне*, деца су у пуном развоју, траже посебан приступ, занимљив садржај наставног предмета и уџбеника који ће задовољити њихове потребе за истраживањем и изражавањем.

Анализирајући садржаје традиционалних уџбеника из области музичке културе, штампаних код нас последњих 25-30 година, долазимо до закључка да ни ови не задовољавају индивидуалне и реалне потребе ученика. Опште је по-

знато да „једна песма за све“ не може да задовољи и стимулише музички даровите ученике и оне који похађају, паралелно, ниже музичке школе, јер ови траже више и теже музичке примере, као ни оне који су били занемарени у развоју музичких диспозиција и способности; за ове је песма за одређен узраст тешка, па и они траже једноставније музичке садржаје.

Велики пропуст традиционалних уџбеника је и у конципирању малог броја песама и сиромашној тематици за интердисциплинарно присуство музике у свим тренутно актуелним предметима на нивоу нижег основношколског образовања, као, на пример, у: религији, математици, екологији (Лелеа, 2007б).

Ситуација у вези са образовањем ученика румунске националне мањине код нас са аспекта наставе музичке културе је била још тежа. За припаднике ове, вековима присутне, националне мањине у Србији до 2005. године није написан ниједан одговарајући уџбеник из области музичке културе за ученике од И до ИВ разреда који би био у функцији ових узраста и неговања националне традиције и културе.

Штампање уџбеника „Музичка култура“ за ниже разреде основне школе на румунском језику, и то: за *I* (2005), *II* (2006), *III* (2008) и *IV* разред (у завршној фази, рецензија 2009), аутора др Јона Лелеа од стране Завода за уџбенике из Београда, представља један скроман допринос реформи образовања код нас.

Уџбеници „Музичка култура“ на румунском језику представљају први корак у анулирању присутног „вакуума“ из овог предмета на румунском језику (Лелеа, 2006, 2008). Лајтмотив музичког садржаја ових уџбеника је: „од потребе до иновације у настави...“, а циљ штампања ових је да се, са једне стране, отклони велики број недостатака присутних у настави музичке културе на румунском језику, а са друге стране да се користе савремени уџбеници који су конципирани са више иновација у настави, пратећи најновија достигнућа у методици наставе музичке културе код нас и у свету.

У овом раду приказујемо само неке од *потреба штампања ових* (Лелеа, 2007 б):

Импостација гласа је кључна компонента у овом узрасту и посвећује јој се велика пажња у овим уџбеницима, управо због чињенице да се деца налазе у осетљивој фази развоја. Да је настава музичке културе више од забавног садржаја који негује лепо, говори и чињеница да од правилне поставке гласа зависи и говорна култура (правилна артикулација гласова, дикција, фразирање) од које директно зависи успешност детета у осталим предметима, али и комуникација у животу уопште. Код ученика на овом узрасту *глас* је веома променљив и нестабилан, мења се код сваке неугодности и напора. Форсирањем певања гласне жице мењају природни облик, често оболе, разлог више да у уџбеницима преодоминира динамика: средње тихо певање (*mp*), тихо (*p*) и средње гласно (*mf*).

Тематика наставних јединица из ових уџбеника је тако формулисана и конципирана да би стимулисала креативно размишљање и мишљење ученика, а сам *репертоар* има за циљ култивисање и очување националног идентитета. Према *тематско-функционалној категоризацији* доминирају песме: из децјег

фолклора, песме компоноване за децу, песме везане за школу, календар, народну традицију и обичаје, песме чији литерарни садржаји имају велику дозу моралног, естетског и етичког васпитања, веома битне компоненте образовања код нас, на почетку трећег миленијума.

Предмет Музичка култура у нижим разредима основне школе углавном се своди на моделирање музичког слуха, као и развијање естетског васпитања код ученика певањем и свирањем, слушањем музике, ритмичком пратњом у дидактичким музичким играма, а реализацију ових омогућавају *разноврсни садржаји и присуство великог броја музичких примера* (преко 300) у уџбеницима музичке културе на румунском наставном језику (Лелеа, 2005, 2006, 2008, 2009).

Ради отклањања поменутих недостатака у традиционалним уџбеницима, као и савремених визија образовања ученика нижих разреда основне школе код нас, уџбеници музичке културе на румунском наставном језику садрже велики број *иновација*, које ће, надајмо се, бити од реалне користи садашњим и будућим ученицима и учитељима који су константно везани за видљиве и велике промене у васпитно-образовном процесу едукације код нас. Савремене научне тенденције на пољу даровитости преведене су у конкретне садржаје и поступке које учитељи, коришћењем ових алтернативних уџбеника, могу реализовати у својим учионицама, чиме ће наћи свој пут до најзначајнијих корисника, односно, музички даровите деце.

Набројаћемо само неке од *иновација* присутних у овим уџбеницима (Лелеа, 2007 ц):

Поменути пропусти у традиционалним уџбеницима дали су нам за право да креирамо сасвим другачији концепт уџбеника, са 2 до 3 пута више песама, чиме би се анулирао овај минус и дала могућност да се музика примени сваког дана - *на почетку и на крају наставе* – певајући једну веселу, раздрагану песму са оптимистичким садржајем, поступак који је доказан кроз педагошку праксу, развија навике и музичке способности код ученика. Истовремено активно извођење музике елиминира негативну енергију као и мање или више присутан стрес код већине ученика, стимулишући очигледност, имагинацију и креативни потенцијал код ученика из других предмета.

Позната је чињеница да „*један проблем*“ не може да задовољи потребе сваког ученика, а садашњи уџбеници им у већини случајева то сервирају; уџбеници из свих предмета код нас су углавном конципирани за потребе ученика истог узраста, а мање за потребе појединца што директно одудара од концепта савремене наставе: *диференцирана и индивидуализована настава*. Из поменутих разлога уџбеници музичке културе на румунском језику по први пут код нас дају допринос поменутом концепту савремене наставе јер имају дидактички музички садржај на *три нивоа музичких способности* за исти узраст ученика у разредној настави, и то:

С.Н. *средњи ниво* – садржи песме и вежбе за све ученике одређеног узраста;

В.Н. *виши ниво* – са музичким садржајима за музички даровите ученике и

Н.Н. *нижи ниво* – са музичким садржајима за ученике са музичким способностима испод предвиђеног нивоа за одређен разред. Овакав концепт садржаја уџбеника са три нивоа тежине у истом разреду дозвољава практични приступ примене *диференциране* као и *индивидуализоване наставе*, да свако дете напредује независно од тренутних музичких способности које поседује. Коришћење три нивоа тежине музичких садржаја код исте групе ученика са аспекта узраста уз слободно изражавање ученика (свака песма може се обрадити као дидактичка игра) битан је чинилац савремене наставе који ће учитељу помоћи да открије индивидуалне музичке диспозиције и способности сваког ученика, што је један од императива образовања на почетку трећег миленијума кроз индивидуализације наставе и индивидуални приступ сваком ученику.

Богатство музичких примера из алтернативних уџбеника, као и разноврсност тематике и садржаја, дозвољава, па и сугерише, *интердисциплинарно* коришћење ових уџбеника ради стимулације креативности код ученика из других предмета: језици (матерњи и страни), математика, свет око нас, физичко васпитање, ликовна култура, религија, екологија. Применом 2-5 минута „*музичких импулса*“ у поменутих предметима, сви су у добитку, а у исто време богати се психо-емотивни доживљај ученика, слобода манифестовања, развија пажња, меморија, мишљење и друге важне и битне компоненте савременог васпитања и образовања на почетку трећег миленијума. Повећава се, такође, и број минута за активно и свакодневно слушање и извођење музике као примарни услов развоја музикалности.

Захваљујући присуству три нивоа музичких способности, даје се могућност коришћења неких музичких примера и код предшколске деце где исто постоји „вакуум“ са аспекта стручне музичке литературе. Алтернатива је и у опцијама учитеља да слободно изабере музичке примере увек када има потребу за то, у зависности од своје професионалне и стручне спреме, а пре свега од индивидуалних захтева које наметну ученици.

Садржаји песама пружају просветним радницима практичне алтернативе, (могућности) инспирисане из савремених праваца који су присутни у активnoj школи данашњице, на пример – обрада песме са више варијанти *дидактичке музичке игре*. Ова савремена метода задовољава потребу ученика за: покретом, за спонтаним усвајањем и формирањем специфичних музичких компетенција, за неопходном социјализацијом у разредној настави и стимулацијом креативног духа ученика нижих разреда основне школе, спајајући спонтаност и имагинарно доживљавање, особеност (карактеристика) овог узраста, са оквирним задацима и оперативним циљевима наставе музичке културе.

Садржаји уџбеника „*Музичка култура*“ на румунском језику засновани су на индивидуалним разликама музикалности које постоје међу ученицима. Психолози, педагози настоје да такве индивидуалне способности ставе у само средиште проблема савремене наставе, створивши услове да сваки ученик напредује сопственим темпом у усвајању нових музичких садржаја. Систематизација и класификација музичке дидактичке игре из ових уџбеника конципирана је

према задацима, садржају и функцији присутних у музичким примерима. Према овом критеријуму класификације, ове могу бити:

а) *дидактичке музичке игре (5 варијанти)* за формирање и усвајање музичких компетенција и перформанси;

б) *дидактичке музичке игре (4 варијанте)* за социјализацију ученика путем музике;

в) *дидактичке музичке игре (4 варијанте)* за стимулацију креативног духа и имагинације. Више варијанти присутних у све три врсте дидактичких музичких игара, сврстаних по функцији и намени, дају велике могућности просветном раднику да слободно изабере врсту и варијанту за сваку песму, у зависности од: састава разреда (број ученика, пол, итд.), потреба и навика ученика, као и њиховог нивоа музичких способности.

Из нашег искуства, везано за педагошку праксу у нижим разредима основне школе, као и личног истраживања музикалности код предшколске деце, аргументовано тврдимо да „нотно писмо“ – период читања и писања нота – може да се спусти за пар година наниже, а не тек у трећем разреду као и пре 50 година, да данашње генерације ученика траже и могу из ове области далеко више; већ на узрасту од 6 до 7 година деца свесно доживљавају и репродукују особине музичког тона. Узимајући у обзир поменуте чињенице, алтернативни уџбеници и за овај сегмент – музичко описмењавање – предвиђају поступне припремне стратегије за свесно усвајање музичке писмености везане за особине музичког тона у I разреду, за свесно усвајање тоналитета преко „Музичке лествице кућних љубимаца“ у II разреду, а у III разреду поступно се усвајају све висине и ноте, од ДО1 до ДО2.

Од обраде песме по слуху, ритмичких вежби (коришћење руку и ритмичких инструмената), развијања музичког памћења, до стицања основа музичке писмености и свирања лакших песама и мелодија на мелодијским инструментима (у трећем и четвртном разреду), дуг је пут, који се, уз коришћење адекватних уџбеника, може добро смислити и са лакоћом реализовати.

Наставне јединице, лекције и тематика песама из уџбеника стимулишу ученике да маштају, да се играју уз музику, да се слободно изражавају путем великог броја дидактичких игара (13 варијанти) груписаних по функционалности, тематици и реализацији задатака музичких садржаја у три категорије.

Идентификација и подстицај музичке даровитости је један од примарних циљева савременог образовања код нас, који представља изазов за истраживање. То је процес стицања знања и вештина и развоја личних и професионалних компетенција који траје током целокупног животног тока у оквиру кога период школовања представља кључни нормативни период.

Када говоримо о даровитости, као најважније поставке из теоријског инвентара музичке даровитости, можемо навести следеће:

- Идентификација даровитих континуирани је процес у који је укључена породица, школа и друштвена средина, јер при испољавању музичке даровитости у хронолошкој доби постоје битне индивидуалне разлике.

- Оптимално време за успешну дијагнозу музички даровитих могу у просеку препознати у ранијој доби.
- Музичка даровитост је својеврстан склоп индивидуалних музичких способности где појединац, трајно постиже изразито висок натпросечни уметнички учинак.
- Музичка даровитост је резултат повољно комбинованих наследних способности појединца, као и њихове интеракције са стимулисаном ефикасном средином.
- Појам музичке даровитости означава двослојну појаву: потенцијалну и манифестну даровитост. Из потенцијалне (латентне) настојимо да прогнозирамо манифестну појаву даровитости.
- Потенцијална даровитост се без посебне подршке најчешће не реализује спонтано у манифестну појаву, па се зато организују посебни поступци систематског откривања и идентификовања даровитих појединаца.
- У свом појавном облику музичка даровитост се изражава у два аспекта: у стварању нових уметничких опуса (креативност) и у зналачкој примени различитих подручја делатности (иновација).

У стварању даровитости учествују три групе детерминантних фактора: опште и специфичне музичке способности, креативност и сплет бројних карактеристика личности и мотивације. Питање процењивања квалитета и изражајности музичке креације код ученика у разредној настави веома је комплексно. Постоје тешкоће око прецизног одређења критеријума успешности и постигнућа, јер је тешко успоставити универзалне стандарде. По мишљењу Гањеа (Гагне, 2003), мерење постигнућа даровитих је релативно јасно, јер врло брзо, пошто почне да учи музику, дете се може поредити са другом децом у разредној настави са којима је укључено у слична искуства у формалној едукацији. Нормативне процене њихових постигнућа које се традиционално користе за идентификацију даровитих у музици, јесу процене учитеља, тестови постигнућа, такмичења и стипендије.

Промене у образовању које су уследиле у другој половини прошлог века, покренуле су нова питања, па и питање о образовању и васпитању даровитих у савременој настави. Важно је на време открити музички даровиту децу, по могућности на почетку школовања, идентификовати шири круг деце која се на било који начин истичу од осталих по следећим особинама и поступцима (Лелеа, 2007ц) : *уче лако сложене музичке задатке; мисле јасно, схватају односе и разумеју значења музичких појмова; интелигентни и музички креативни; добра концентрација и зрелост у извођењу музичких дела; имају веома развијене способности значајне за ову област: перцепције, памћења, интерпретације, марљивост, маштовитост, инвентивност и оригиналности; певањем или свирањем изазивају дивљење и постају узор за друге ученике.*

Осим наведених теоретских поставки, треба споменути и неколико практичних поставки које би ваљало имати на уму при откривању и идентификовању даровитих ученика у савременој настави:

У свакој генерацији ученика постоји одређени број појединаца које можемо уврстити у категорију даровитих. Према пропорција даровитих од генерације до генерације помало варира, а нарочито између мањих групација, нпр. од школе до школе и, поготово, од разреда до разреда, ипак је учесталост даровитих у некој врсти надарености, у једнаким критеријумским условима, релативно константна.

Откривање и идентификација даровитих ученика не треба да поприми било који облик општег раздруживања разредног колектива (све док је разред основни организован облик васпитно-образовног процеса у школи). Последице исправне примене идентификационих поступака и, нарочито, исправног односа према идентификованим појединцима само су доследна индивидуализација приступа диференцираним особинама појединих ученика.

Откривање и идентификација даровитих ученика стандардизован је и континуиран процес. Обухвата целу популацију ученика и сваки је ученик стално „потенцијалан кандидат“ на свим узрасним нивоима свог целокупног васпитно-образовног развоја. У самом идентификационом процесу у одређеним се моментима доноси и конкретне дијагнозе (на којима се онда заснива едукативни третман појединих даровитих ученика), али су оне подвргнуте перманентној ревалоризацији.

Из свега наведеног можемо да закључимо да се процес учења музике код даровитих ученика у разредној настави одвија кроз различите врсте музичких активности (слушање, извођење, стварање), које се временом усавршавају и у неким случајевима крећу ка развоју експертности. У току процеса учења и напредовања, ефикасност се може изражавати различитим мерама/показатељима (читање са листа, свирање по слуху, свирање напамет, свирање увежбаног комада и импровизација, когнитивна и афективна постигнућа, певање, тапшање) у зависности од узраста и курикулума.

Подстицање и рад са музички даровитим ученицима, уз помоћ савремених облика рада, уз употребу релевантних савремених метода и поступака учења и евалуације и посебно уз континуирану примену савремене наставне технологије, савремених научних постигнућа у области наука, оствариће се суштина савремене наставе.

Литература

- Богунуовић, Б., (2008): *Музички таленат и успешност*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Илић, В., (2006): *Музичка култура за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В., (2008): *Музичка култура за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В., (2006): *Музичка култура за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.

- Илић, В., (2006): *Музичка култура за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Ивић, И., Јанковић, С., Кијевчанин, С., (1997): *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Gojko, G., (2008): *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
- Grandić, R. (2007): *Porodična pedagogija*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Grandić, R., Letić, M. (2007): *Darovitost – dar ili kazna*. Zbornik 13. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Grandić, R., Letić, M. (2008): *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti*, Zbornik 14, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Koren, I., (1990): *Nastavnik i nadareni učenici*. Beograd: Arhimedes.
- Lelea, J., (2005): *Muzička kultura za I razred osnovne škole na rumunskom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lelea, J., (2006): *Muzička kultura za II razred osnovne škole na rumunskom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lelea, J., (2007b): *Inovacije u nastavi kroz sadržaje alternativnih udžbenika Muzička kultura za I do IV razreda osnovne škole i „Priručnika za učitelje“*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Lelea, J., (2007c): *Saznanje i mišljenje o muzičkoj darovitosti iz ugla odraslih*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, XI Međunarodni okrugli sto, Zbornik radova br. 11;
- Lelea, J., (2008): *Muzička kultura za III razred osnovne škole na rumunskom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Lelea, J., (2008): *Praktični aspekti savremenih shvatanja muzičke darovitosti u udžbenicima muzičke kulture*, na XIII-om Okruglom stolu. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Lelea, J. (2009): *Uloga i podrška roditelja u identifikaciji i razvoju muzički darovite dece*. XIV Okrugli sto: Zbornik radova, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Lelea, J., (akreditovan za štampanje u 2010. god.): *Muzička kultura za IV razred osnovne škole na rumunskom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Lundin, R., (1967): *An Objective Psychology of Music*. New York, Sec. Edition, The Ronald P.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2004): *Opšte osnove školskog programa*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Renzulli, J. S., (1986): *The Three-Ring Conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity*. Cambridge, in: R. J. Sternberg & R. J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, pp. 53-92.
- Schoen, M., (1941): *The Psychology of Music*, New York. Ronald Press.
- Smrekar – Stanković, M., Cvetković, S., (2008): *Muzička slikovnica*. Udžbenik Muzičke kulture za prvi razred osnovne škole, Beograd: Educa.

- Smrekar – Stanković, M., Cvetković, S., (2008): *Muzička vrteška*, Udžbenik za drugi razred osnovne škole. Beograd: Educa.
- Smrekar – Stanković, M., Cvetković, M., (2008): *U svetu melodija i stihova*. Udžbenik Muzičke kulture za četvrti razred osnovne škole, Beograd: Educa.
- Стојановић, Г., Васиљевић, М. З., Дробин, Т., (2003): *Музика за I разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г., Васиљевић, З., (2004): *Музичка култура за II разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г., (2004): *Музичка култура за III разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г., Протић, В., (2004): *Музичка култура за IV разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Jon Lelea, Ph.D., Belgrade

FINDING AND STIMULATING STUDENTS GIFTED IN MUSIC
AT THE BEGINNING OF 21ST CENTURY

(Text book in the function of further development of aptitude for music)

Changes in education in the second half of the 20th century initiated new issues as well as the one about finding and educating gifted students in primary school. Psychological as well as physical traits of these students are special as they are in full development and ask for special approach, interesting content of school subjects and textbooks which will satisfy their needs for further research and personal expression.

Traditional textbooks in our country are written according to the principle 'to satisfy the needs of the students of the same age', not an individual, which is contrary to the concept of modern teaching: differentiated and individualized teaching activity. Substantial failure in traditional textbooks for teaching music is in small number of songs and poor thematic for interdisciplinary presence of music in other currently actual school subjects in lower classes of primary school. In order to eliminate stated shortcomings and promote modern vision of education in our country, the textbooks for teaching music in Romanian language have a number of innovations, which are going to be of real value for present and future students and teachers. The contents of the textbook 'Music Culture from the 1st to the 4th form of primary school' are based on individual differences in talent for music among students, because they comprise didactic material for teaching music on three levels of talent for the students of same age in lower forms of primary school. Psychologists and pedagogues tend to focus these individual abilities into the core of the problem of modern teaching activity and thus, create conditions for each student to advance at his own pace in learning new concepts in music.

Key words: changes, family, student, teacher, textbook, modern teaching activity

Д-р Јон Лелеа Белград

ОТКРЫТИЕ И СТИМУЛЯЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЁННЫХ В НАЧАЛЕ ХХІ ВЕКА

Резюме

Трансформации в образовании происшедшие во второй половине прошлого века подняли новые вопросы, среди них и вопрос об открытии и воспитании одарённых учеников на уровне образования в начальной школе. Психологические характеристики этого возраста типичные, дети интенсивно развиваются, требуют специальный подход, интересное содержание учебного предмета и учебника, которое удовлетворит их потребности в исследовании проявлении своих способностей.

Традиционные учебники у нас составлены по принципу „удовлетворить потребности учеников одного и того же возраста” а не отдельного ученика, а это прямо выделяется из концепта современного процесса обучения: дифференцированный и индивидуальный процесс обучения. Большой пропуск в традиционных учебниках музыкальной культуры находится и в включении небольшого числа песен и в небогатой тематике для интердисциплинарного включения музыки, что во все теперь актуальные предметы на уровне младших классов начальной школы. С целью удаления этих недостатков и современного видения образования у нас, учебники музыкальной культуры на румынском языке содержат определённое число новаций, которые, мы надеемся будут полезными и теперешним и будущим ученикам и учителям. Содержание учебника ”Музыкальная культура для I-IV классы начальной школы” обоснованы на индивидуальных различиях в музыкальном таланте, которое существует среди учеников, и они имеют дидактическое музыкальное содержание на трёх уровнях музыкальных способностей для одного и того же возраста. Психологи и педагоги стараются такие индивидуальные способности поставить в самый центр проблемы современного учебного процесса, создав условия чтобы ученики совершенствовались своим темпом в усвоении новых музыкальных содержаний.

Опорные слова: изменения, семья, ученик, учитель, учебник, современный процесс обучения

Мр Весна Лазовић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 371.3::811.111
Стручни чланак
Примљен: 15. III 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 270–277.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА АНГЛИСТИКЕ ПРЕМА НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА¹

Резиме

Овај рад даје увид у ставове студената англистике према настави енглеског језика у средњим школама које су похађали пре студија. Евалуациони упитник састојао се од низа питања која су се фокусирали на различите аспекте учења језика (уџбенике коришћене у настави, језичке вештине које су биле највише и најмање заступљене, као и предности и мане часова енглеског језика). Запажања, примедбе и препоруке студената анализирају се и доводе у везу са језичким курсевима енглеског језика на универзитетском нивоу; тачније, разматра се могућ утицај њихове евалуације на курс Обједињене језичке вештине, који слушају током прва два семестра студија. Овај курс је осмишљен, а касније и реализован, тако да студентима англистике помогне да развију своју језичку компетенцију и да им пружи добру основу за даље учење и усавршавање језика.

Кључне речи: ставови студената, евалуација, настава енглеског језика, средњошколско образовање

1. Увод

Полазећи од резултата пилот-истраживања спроведеног међу студентима прве године на Одсеку за англистику Филозофског факултета у Новом Саду, овај рад бави се евалуацијом наставе енглеског језика у средњим школама које су похађали, са фокусом на евалуацију различитих аспеката учења језика: коришћени уџбеници, језичке вештине које су биле највише, али и најмање заступљене, и, коначно, предности и мане часова енглеског језика. Резултати се, затим, анализирају и доводе у везу са језичким курсевима енглеског језика на универзитетском нивоу; тачније, разматра се могућ утицај ставова студената на концепцију курса Обједињене језичке вештине, који слушају током прва два семестра студија. Овај

¹ Скраћена верзија овог рада усмено је изложена на енглеском језику на Деветој међународној конференцији мађарског удружења за изучавање енглеског језика "HUSSE-9 Conference", одржаној на Филозофском факултету Универзитета у Печују у Мађарској у периоду од 22. до 24. јануара 2009. године.

курс је уведен и осмишљен тако да студентима англистике помогне да развију своју језичку компетенцију и да им пружи добру основу за даље учење и усавршавање језика.

Овај рад се не усредсређује на теоријске аспекте евалуације нити се бави многоструким користима свих врста вредновања и процењивања које студенти дају о методама и приступима учењу страног језика. Уместо тога, даје се у увид у садашње стање наставе енглеског језика у средњим школама, уз предлоге за унапређивање наставе на универзитетском нивоу.

2. О евалуацији

Евалуација представља интегрални и незаобилазни део у процесу учења језика. Она сама по себи унапређује и побољшава квалитет метода које се користе у учењу и значајно доприноси развоју како курса тако и свести наставника о потребама модификације и прилагођавања наставног материјала, али и наставног процеса. Вир и Робертс (Weir and Roberts 1994: 7-8) истичу да евалуација директно доводи до развоја и продубљивања опажања и перцепција наставника о току рада на часу, потом, утиче на међусобни конструктиван договор међу студентима, али и на релацији наставник-студент, и самим тим унапређује наставу у целини. Од виталног је значаја за сваког наставника страног језика да дозволи студентима да вреднују и оцене у коликој мери је учење било успешно, као и да утврди који наставни план и програм и која методологија рада највише одговара потребама студената (Blue and Grundy 1996: 246).

У средњим школама у Србији до сада, нажалост, није спроведена ниједна опсежна и унапред планирана евалуација наставе страног језика, нити су потенцијални проблеми на часовима енглеског језика, уже посматрано, били предмет истраживања. Засигурно би таква и слична истраживања која би се бавила наставом енглеског језика била неизмерно корисна када би се усредредила на одговарајуће проблеме, с обзиром да би превасходно послужила наставнику приликом модификовања или реконструисања курса за следећу школску годину, са основним циљем да се курс што више приближи потребама студената (Stassen 1973: 459-460). Управо је то један од разлога због којих је ово пилот-истраживање и спроведено. Додуше, неопходна је много опсежнија студија међу средњошколцима, а не само на узорку који чини мали број студената који је одлучио да студира енглески језик, јер ће тек у том случају целокупна слика о настави енглеског језика у средњим школама бити јаснија.

Најзаступљенији метод евалуације наставног процеса јесу мишљења ученика, односно студената, с тим да треба имати на уму да се такве евалуације без обзира на извор и број узорка морају анализирати пажљиво, понекад и са дозом скептицизма (Saine 1979: 357). На тај начин могу се утврдити сегменти рада који су били најуспешнији, као и они који нису адекватно функционисали.

3. Упитник

На почетку школске 2008/09. године, на првом часу курса под називом Обједињене језичке вештине 1 (скраћено ОЈВ 1), 33 студента прве године англистике на Филозофском факултету у Новом Саду попунила су упитник чији је основни циљ била процена и вредновање наставе енглеског језика у средњошколском образовању. Већина њих (укупно 26) похађали су гимназију, док је мали број њих (7) ишао у струковне школе, попут економске и медицинске средње школе.

Упитник се састојао од десет питања која су се фокусирали на три аспекта учења страног језика: (а) на материјале који су се користили у настави, (б) на похвале и примедбе студената у вези са методиком наставе, али и рада на часу, и (ц) на предложене промене. Питања су формулисана на следећи начин:

1. Који уџбеник сте користили за наставу енглеског језика у средњој школи?
2. Да ли сматрате да је то био адекватан уџбеник? Образложите.
3. Да ли су подједнако коришћени и уџбеник и радна свеска?
4. Да ли је градиво током школске године пратило књигу или је увођен и додатни материјал?
5. Шта је на часовима било највише заступљено?
а) слушање б) читање ц) писање д) усмено изражавање
6. Шта је на часовима било најмање заступљено?
а) слушање б) читање ц) писање д) усмено изражавање
7. Да ли сте и у којој мери задовољни усвојеним знањем?
8. Шта је, по вашем мишљењу, било корисно на часовима?
9. Да ли сте имали неке замерке или сте сматрали да то што радите не може да вам помогне у усвајању језика? Наведите.
10. Шта би, када би били у могућности, променили?

Осмишљен тако да од студената добије што више информација о њиховом досадашњем искуству у настави и учењу језика, овај упитник се искључиво усредсредио на часове енглеског језика у средњој школи, са двојаким циљем: да испита у коликој мери су ти часови њима били корисни, али и да открије на које потешкоће су наишли. Студентима је дата могућност да опширније одговоре на поједина питања и да укључе своје коментаре.

Првобитна идеја и читава поставка ове евалуације имала је тројаке циљеве:

- (1) да сагледа и преиспита постојеће материјале који се користе у настави страног језика,
- (2) да утврди ставове студената према стратегијама у учењу и настави, као и њихова досадашња искуства у настави енглеског језика у средњој школи и
- (3) да искористи оне аспекте њихових опажања, примедби и предлога који могу утицати на план и програм језичких курсева на универзитетском нивоу.

Важно је нагласити да сврха овог рада није да критикује наставу енглеског језика у средњошколском образовању, већ, напротив, да помогне наставницима

да побољшају своје часове, као и да их подстакне да наставни план и програм, уколико је потребно, прилагоде својим ученицима.

4. Резултати

Одговори на питања о уџбеницима који се користе у настави страног језика могу се сумирати констатацијом да су студенти задовољни постојећим материјалима. У већини школа коришћени су уџбеници из едиције енглеских издавача, и то Лонгман, Оксфорд и Кембриџ едиције, што свакако представља напредак у учењу страног језика, с обзиром да су у настави страног језика све до деведесетих година прошлог века у употреби били искључиво уџбеници домаћег издавача.

Разлика између условно речено „страних“ и „домаћих“ уџбеника долази до изражаја када се упореди концепт учења, при чему страни издавачи придају значај комуникативном приступу учења страног језика, па самим тим употребљавају аутентичне материјале засноване на свакодневним реалним ситуацијама и актуелним темама. С друге стране, тада једини државни издавач занемаривао је нове трендове у учењу језика и углавном се фокусирао на вештину читања, превођења текстова и одговарања на питања. Мањи број студената (10%) је, међутим, навео да је наставни план и програм за енглески језик у појединим школама и даље базиран на надасве застарелој и превазиђеној методи учења језика.

Надаље, већина студената сматра да су уџбеници били адекватни и пријемчиви из више разлога: зато што су правила употребе језика добро објашњена, текстови занимљиви и иновативни, разнолике вежбе одлично конципиране за лако праћење наставе, а језик разумљив. Насупрот томе, петина студената била је незадовољна због недовољног броја вежби, незанимљивих и неразумљивих текстова и лоше обрађених и објашњених граматичких правила.

Када се говори о заступљености уџбеника и коришћења радне свеске и додатног материјала, чини се да се на часу искључиво обрађују лекције из уџбеника, док задаци у радној свесци представљају додатне вежбе за самосталан рад, најчешће пред тест и оцењивање. Донекле је разумљиво да је ситуација таква, јер, ако се узме у обзир фонд часова у већини школа, изузев гимназија са друштвено-језичким усмерењем, јасно је да недостатак времена представља један од највећих проблема. Забрињава, додуше, чињеница да је 55% студената навело да се апсолутно никакав додатни материјал није користио у настави, док друга половина истиче додатне вежбе, преводе текстова, обавезну лектуру, читање новинских чланака, језичке пројекте итд.

На часовима је највише била заступљена вештина читања, док је вештина усменог изражавања била занемаривана у готово свим школама које су испитаници похађали. Нажалост, поједини наставници као да су игнорисали чињеницу да је у настави и учењу страног језика дошло до великих промена – од бихејвиористичке аудио-визуелне методе до комуникативног приступа (Blue and Grundy 1996: 246).

Све у свему, студенти су генерално задовољни усвојеним знањем енглеског језика, мада су, по њиховом мишљењу, велики улогу имали и курсеви ван школе, док они који су радили самостално на богаћењу вокабулара истичу да су могли много више научити на часу.

На крају, могу се сажети одговори студената на последња три питања – о предностима, замеркама и променама у настави енглеског језика у средњој школи. Када је реч о корисним активностима на часу које у потпуности испуњавају њихова очекивања и интересовања, на прво место стављају дебате и презентације о занимљивим темама. Потом, корисне су биле и граматичке вежбе, превођење, континуирани рад и континуирано оцењивање, додатни материјал, рад у групама, али и отворен однос на релацији наставник-ученик. Незадовољство и замерке односиле су се на премало конверзације и практичног рада на часу, а превише граматике и читања непримерене и досадне лектире. Поред тога, сматрају да је превођење текстова непотребно, а да је понављање граматичких правила заморно, не схватајући да управо понављање може да им помогне да избегну исте грешке. Коначно, студенти предлажу и промене које подразумевају више конверзације и креативног рада, више вежбања у свим осталим вештинама (слушање, писање, усмено изражавање), али и другачији приступ материјалу и обради граматике.

Након обраде и анализе свих података било је јасно да су студенти довољно зрели, те да могу да идентификују проблеме и потешкоће, као и да предложе начине за побољшавање наставе.

5. Курс страног језика на универзитетском нивоу

Резултати гореописане евалуације били су корисни и због њиховог утицаја на Обједињене језичке вештине 1, језички курс који се похађа током прва два семестра студија на Одсеку за англистику на Филозофском факултету у Новом Саду. Сврха овог курса заснива се на потреби да се студентима омогући и помогне у савладавању комплексног језичког материјала и стицању и усавршавању језичке компетенције.

Основна литература која се користи за овај курс јесте уџбеник *First Certificate Expert* (издавач Лонгман) уз мноштво додатног материјала који се доноси на час. Студенти имају пет часова недељно, а минимум две трећине долазака један је од предуслова за полагање испита. У првом семестру, курс ОЈВ 1 састоји се од пет делова, од којих сваки улази у крајњу оцену: тест (50% крајње оцене), писање састава (20%), презентација (10%), дијалог (15%) и активност на часу (5%). Тест садржи различите врсте вежби, чија је форма студентима позната, јер се такве вежбе раде на часовима или код куће као домаћи задатак. У њих спадају: диктат, разумевање текста (енг. *reading comprehension*), попуњавање празнина у тексту лексичким и граматичким речима (енг. *cloze*), творба речи (енг. *word formation*), питања са вишеструким избором везана за усвојени вокабулар (енг. *multiple-choice vocabulary*) и на крају трансформације реченице и реченичних делова уз коришћење унапред

задате речи (енг. *key-word transformation*). Писмени део, односно писање састава, тесно је повезан са писменим задацима који су студенти током семестра писали (нпр. формално писмо, приказ, прича), због тога што су они упознати са формом састава, док су им теме непознате. Усмени део састоји се из два дела: презентације и дијалога. Студенти најпре кратко презентују неку тему коју у договору са наставником одаберу. Неке од досадашњих тема биле су: *Необични закони и обичаји, Предности глобализације, Пријатељи у ћаскаоницама, Утицај медија на млађу генерацију, Феномен „Велики брат“, Да Винчијев код, Социјализација на Фејсбуку*² и друге. С обзиром да излагање не треба да буде дуже од 5 минута, није дозвољено читање припремљеног материјала. Други део, дијалог, подразумева конверзацију у пару на неку од унапред датих тема. Приликом вредновања учинка студената на усменом делу испита, наставник узима у обзир све аспекте битне за вештину усменог изражавања: избор речи, тачност у изражавању, изговор, флуентност, али и способност интеракције.

Свакако треба нагласити да је ово прва фаза пилот-истраживања, док друга фаза подразумева евалуацију овог курса на крају школске године. Студенти ће поново бити у прилици да дају свој суд о језичком курсу који су похађали на универзитетском нивоу, а њихове идеје могу допринети побољшању и модификацији појединих делова испита.

6. Закључак

Овај рад бавио се ставовима студената англистике према настави енглеског језика у средњим школама, уз осврт на концепцију језичког курса на универзитетском нивоу. Овде изложени резултати могу послужити као смерница за креирање што ефектнијег плана и програма. Пре свега, оваква и слична истраживања истичу чињеницу да је евалуација наставног концепта и процеса учења од виталног значаја за унапређење квалитета наставе на свим нивоима. Евалуација није и не сме бити претња ничијој сујети, јер, без такве транспарентности, процес евалуације не може довести до унапређења програма (Lewkowicz and Nunan 1999: 699).

Ово истраживање показује да се поједине старе и традиционалне методе морају напустити; у противном, ризикујемо да наши часови постану недовољно ефикасни, а студенти незадовољни. Треба имати на уму да редовна евалуација студената мора бити саставни део сваког предмета и курса, језичког или било ког другог. Она може допринети бољој настави, бољој атмосфери на часу, а самим тим и бољем знању, што би, без премца, морало да буду најбитнији циљеви сваког наставника.

² Теме су, за потребе рада, преведене са енглеског језика.

Литература

- Alderson, J. C. and Beretta, A. (eds.). 1992. *Evaluating second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blue, G. and Grundy, P. 1996. Team evaluation of language teaching and language courses. *ELT Journal* 50: 3, 244-253.
- Fraser, J. 1973. Evaluation and English Studies. *College English* 35: 1, 1-16.
- Lewkowicz, J. A. and Nunan, D. 1999. The Limits of Collaborative Evaluation. *TESOL Quarterly* 33: 4, 681-700.
- Saine, T. P. 1979. The Evaluation of Teaching and the State of the University. *The Modern Language Journal* 63: 7, 355-363.
- Stassen, M. E. 1973. Evaluation by Students. *The English Journal* 62: 3, 459-460.
- Weir, C. J. and Roberts, J. 1994. *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.

Vesna Lazović, Novi Sad

ATTITUDES OF STUDENTS OF ENGLISH LANGUAGE AND LITERATURE TOWARDS TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL

Summary

This paper deals with the attitudes of students of English language and literature towards teaching English as a foreign language in secondary school they attended before entering faculty. Evaluation questionnaire comprises a range of questions focusing on different aspects of learning English (textbooks used in teaching activity, the most and the least present language skills as well as the advantages and disadvantages of English classes). Students reflections, objections and recommendations are analysed and linked with certain language courses on tertiary level, i.e. possible impact of their evaluation towards the course 'Integrated Language Skills' which is taught during the first two semesters of their studies has been discussed. This course was designed and later on brought into practice in order to help students to develop their language competence and thus, provide them with solid foundations for further learning foreign language.

Key words: students' attitudes, evaluation, teaching English as a foreign language, secondary school education

М-р Весна Лазовић Новый Сад

МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОБ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ

Резюме

В настоящей работе автор рассматривает мнения студентов англистики о процессе обучения английского языка в средних школах, который они проходили до обучения на факультете. Оценочный вопросник состоял из ряда вопросов сфокусированных на разные аспекты изучения языка /учебники, языковые умения представленные наибольшей или наименьшей мере, как и преимущества и недостатки уроков английского языка/. Замечания, примечания и рекомендации студентов они анализируют и приводят в связь с уроками и лекциями английского языка в университете; точнее говоря, автор рассматривает возможное влияние их оценки на курс Объединённого языкового умения, который студенты посещают и слушают в течение первых два семестра обучения в университете. Этот курс составлен а потом и реализован, с целью помочь студентам англистики развить своё языковую компетенцию и дать им хорошую основу для дальнейшего изучения и усовершенствования языка.

Опорные слова: мнения студентов, оценка, процесс обучения английскому языку, образование в средней школе

Мр Јанко Б. Миловановић
Шабац

UDK 371.3::51
UDK 51-8:006.3/8
Прегледни чланак
Примљен: 21. XI 2009.
BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 3-4, p. 278-293.

МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАЦИ С ОБЕЛЕЖЈЕМ СТАНДАРДА КАО ЧИНИОЦИ ПРОБЛЕМСКОГ УЧЕЊА И НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Резиме

Одвајкада је математика, због својих егзактно-апстрактних карактеристика и сложено-тежинских захтева прилагођених просечном ученику, представљала наставни предмет који је задавао страх и фрустрирајуће деловао на многе ученике различитих узрастних категорија. И данас математика није наставни предмет који је од велике већине ученика радо прихваћен и у категорији „пожељних”. Значајне промене у већој адаптивности на наставу математике и њене садржаје догодиле су се трансформацијом положаја ученика у настави у којој стиче знања према личним способностима, предзнањима и степену активности.

Уз проблемску, једна од иновација активних система наставе, која се потврдила и афирмисала у образовним системима многих земаља широм света, па и из нашег окружења, је стандардизирајућа настава (настава заснована на дефинисању стандарда). Ова настава спада у један од најефикаснијих и најпродуктивнијих облика диференциране и индивидуализоване наставе, јер је детерминисана експертским (априорним) очекивањима заснованим на плану и програму наставног предмета, у овом случају наставе математике, одређеног разреда и емпиријским показатељима добијеним у непосредном раду с ученицима разреда за који се дефинишу. Њен још већи квалитет је то што се, у циљу постизања виших образовних ефеката, унапређења наставног процеса и самопотврђивања ученика, може комбиновати са другим наставним системима.

Овај рад има за циљ да кроз практичне примере математичких задатака с обележјем стандарда проблемског типа, по сложено-тежинским захтевима структурирани на три нивоа, укаже на ефективе и значај који ова иновација има у унапређењу и подизању квалитета математичког наставног процеса.

Кључне речи: почетна настава математике, ученици, стандарди и стандардизација, математички задаци с обележјем стандарда, проблемска настава

УВОД

Због важности улоге коју има, а с обзиром на интензитет и динамику развоја друштва, у образовању су чињени и чине се разни и различити покушаји њеног унапређења. Неки су дали резултате и имали више успеха (проблемска и програмирана настава, откривачка настава, настава на три или више нивоа сложености, индивидуализована настава, компјутерска настава и други облици активног учења и наставе), а неки су дали резултате, али не и очекиване, те се нису ни задржали у наставном процесу (скупна настава у Немачкој, скупна настава у Аустрији, Descrolyjeва „школа за живот путем живота” у Белгији, Лајтхартова „школа пуног живота” у Холандији, Фериерова „активна школа” у Швајцарској).

На крају XX века иновација која је дала запажене резултате у сфери образовања и наставе у многим земљама света, па и у нашем суседству, је стандардизирајућа настава. Ова настава је један од диференцираних облика, чије полазиште, може се рећи, лежи у Кантовом делу *Критика чистог ума* где се између осталог каже: „Ви нећете од мене учити филозофију, већ како се филозофски мисли, нећете учити мисли да понављате, већ како да самостално мислите. То значи како да самостално мислите, да самостално истражујете и стојите на властитим ногама”. Стандардизирајућа настава, дакле полази од ученика као субјекта наставног процеса који оптимум знања стиче, не усваја, својом мисаоном активношћу и интелектуалном способношћу, од ученика који уместо изговора: „Учитељ ме учи” може да каже: „Ја учим, откривам, експериментишем, истражујем”. Који значи мисли и зна да мисли „својом главом”.

Запажене резултате ова иновација је дала у настави математике. Постигнућа која су остварена и која се остварују у земљама које су стандарде промовисале у наставни тип и методски поступак пружају довољно оптимизма да ће ова иновација, као и све досадашње настале на туђем тлу, у догледно време заокупити пажњу и наших образовних структура, како би се, на темељима резултата ширег експерименталног проверавања, имплементирала и у наш образовни систем.

И овај рад, као првенац у пракси наше почетне наставе математике с тематиком образовних стандарда, је покушај да се укаже на значај и образовни потенцијал ове иновације која је, као што је речено, у многим срединама већ показала своју супериорност, не само у односу на класичну, већ и друге системе савремено организоване наставе. Њена супериорност није само вербално исказана тврдња, већ тврдња експериментално проверена и поткрепљена резултатима истраживања о утицају математичких задатака с обележјем стандарда на успех ученика IV разреда основношколског образовања општине Шабац.

Резултати истраживања недвосмислено показују да су математички задаци с обележјем стандарда веома ефикасни и високопродуктивни инструменти остваривања циљева и задатака почетне наставе математике, подизања нивоа квалитета знања ученика и извођења почетне наставе математике.

И поред евидентне ефикасности, овај методски поступак се не може и не сме идеализовати, али с надом и умереним оптимизмом се може и треба прихватити.

СТАНДАРДИ КАО КВАЛИТАТИВНА КОМПОНЕНТА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Стандарди као компонента унапређења квалитета наставе математике новијег су датума. Почети примене и дефинисања стандарда у настави математике датирају с краја осамдесетих година XX века, прво у САД, а затим и земљама Европе, као на пример: Енглеска, Немачка, Пољска, Словачка, Холандија, Бугарска, као и неке бивше републике СФРЈ – Словенија, Хрватска, Македонија и БиХ. Као регулатори квалитета процеса наставе, пракса у земљама које су дефинисале стандарде, показала је да су они један од одлучујућих фактора стварања динамичнијег, рационалнијег и продуктивнијег математичког наставног процеса.

Њихов значај је посебно немерљив у почетној настави математике, јер је то процес у коме се формирају математичке способности, развија математичка култура и стварају афинитети према математици и њеним садржајима. Како се на овом узрасту математика углавном учи кроз решавање математичких задатака и како, самим тим, они имају највећу образовну вредност, потреба дефинисања математичких задатака с обележјем стандарда добија још више на значају, а њиховим дефинисањем се осигурава квалитет математичког наставног процеса, остварује циљ о једнаком и квалитетном математичком образовању и подстичу промене које иду у правцу побољшања и унапређења процеса наставе математике.

ЗНАЧАЈ МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА С ОБЕЛЕЖЈЕМ СТАНДАРДА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Стандардни математички задатак представља потребну количину знања и научности којима се развијају способности и вештине ученика различитих склопова психофизичких способности.

То су сложене творевине (изрази) конструисане према захтевно-тежинским карактеристикама на три нивоа, а који су одређени према фактичком стању ученичких знања усаглашених са априорним (експертским) очекивањима.

Полазиште у дефинисању математичких задатака с обележјем стандарда представљају задаци које сваки ученик треба да испуни према својим индивидуалним способностима и вештинама, а конкретизовани кроз важећи наставни план који се заснива на пет општих циљева: учити вредновати математику, развијати самопоуздање, решавати математичке проблеме, учити споразумевати се уз помоћ математике и учити математички закључивати.

Значај дефинисања математичких задатака с обележјем стандарда и предности наставног процеса у коме је заступљен рад с овим задацима може се посматрати кроз њихову практичну и образовну вредност.

Практична се огледа у рационализацији наставног процеса, а као директна последица рационализације јављају се већа динамичност и продуктивност тог процеса.

Образовна вредност се огледа у постизању оптималног успеха ученика према њиховим склоностима, способностима и испољеним вештинама. На тај начин се диференцирају математичка знања ученика, а њихова постигнућа разврставају по нивоима на: минималне, довољне и високе (оптималне) стандарде. У наставном процесу који се заснива на усвајању математичких знања сопственом активношћу ученика у раду с математичким задацима с обележјем стандарда у центру збивања је ученик и исходи учења, а не наставник и његова предавачко-монолошка улога.

КАРАКТЕРИСТИКЕ МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА С ОБЕЛЕЖЈЕМ СТАНДАРДА

Математички задаци с обележјем стандарда дефинисани су на основу постигнућа која су, у истраживачко-експерименталној процедури (методичко-методолошке компоненте дате у часопису *Настава и васпитање* 4/2008) на садржајима разредне наставе, остварили ученици четвртог разреда основношколског образовања (емпиријски показатељи) усклађени са очекивањима експерата заснованим на Плану и програму наставе математике четвртог разреда (априорни стандарди). Према овим показатељима дефинисане су следеће карактеристике математичких задатака с обележјем стандарда и конкретизована знања која се решавањем задатака сваког од нивоа стичу:

• *математички задаци с обележјем минималних стандарда су, углавном задаци који се свode на елементарна знања; препознавање облика и предмета; једноставније примере, процесе и ситуације; способност једноставнијих процењивања; разне облике једноставних трансформација; именовања, означавања и обележавања и друге једноставније и мање сложене захтеве.*

Конкретно ученици, који су решавајући задатке минималних стандарда достигли постигнућа овог нивоа у подручју „*бројева*” знају:

- да трансформишу израз дат речима у одговарајући цифарски број и обрнуто, да број дат цифрама напишу речима;
- да од понуђених одговора одреде тачну вредност цифре у датом броју;
- да од понуђених одговора заокруже (или на други начин означавају) број који додат другом броју даје број који се тражи;
- да у растућем низу бројева уоче и записују број који недостаје;
- да знају именовати број написан римским цифрама до 20 и знају писати римске бројеве до 10;

у подручју „*операција*” знају:

- да рачунају и нађу збир и разлику два броја;
- да решавају једноставне бројевне изразе са две операције без заграде;
- да декадним јединицама множе и деле број без остатка;
- да процењују збир или разлику бројева у једноставним примерима;

у подручју „*геометрије*” знају:

- да препознају и одреде узајамни положај тачке и праве;
- да препознају и именују геометријске фигуре: троугао, правоугаоник, квадрат, круг;
- да од понуђених одговора именују линију представљену цртежом;
- да, на цртежу као јединственој целини више различитих углова, препознају и од понуђених одговора одреде тражени угао.

у подручју „*мера и мерења*” знају:

- да при процени дужине објекта изаберу одговарајућу јединицу мере;
- да из годишњег календара, читају податке за одговор на питање дана у седмици;
- да читају време у часовима и минутама;
- да процењују масу датог објекта;
- да спајају исте јединице мере различитим облицима изражене;
- да трансформишу израз дат речима у одговарајућу јединицу мере.

• *математички задаци с обележјем средњег (довољног) стандарда су, углавном задаци који се заснивају на мисаоним процесима: разумевању и упоређивању, развијању математичких појмова, термина и симбола, састављању бројевних израза, цртању геометријских фигура, рачунању јединицама мере и другим карактеристикама задатака овог нивоа стандарда.*

Конкретно ученици, који су решавајући задатке средњег (довољног) стандарда достигли постигнућа овог нивоа у подручју „*бројева*” знају:

- да упоређују два броја једним од симбола $<$, $>$ или $=$;
- да од датих цифара записују највећи четвороцифрени број;
- да датим бројевима знају одредити претходника и следбеника;
- да записују број у развијеној форми;
- да број изражен степеном броја десет (до четвртог степена) напишу у изворном облику.

у подручју „*операција*” знају:

- да решавају просте једначине и проверавају њихово решење;
- да састављају и решавају бројевне изразе до петоцифреног броја са две операције са и без заграде;
- да решавају бројевне изразе до троцифрених бројева са три и више операција са и без заграде;
- да одређују непознати сабирак, умањеник, умањилац, чинилац, дељеник и делилац у експлицитно датим једначинама;
- да решавају једноставне текстуалне задатке;
- да користе операцију сабирање (одузимање) за проверу одузимања (сабирања) и операцију множења за проверу дељења;
- да решавају једноставне неједначине до троцифрених бројева са једном операцијом.

у подручју „*геометрије*” знају:

- да цртају праву паралелну с датом правом;
- да цртају правоугаоник, квадрат и на задатој полуправој оштар угао;

- да на датом цртежу и понуђеним тачкама тачно одређују врхове троугла;
- да одређују наспрамне или суседне странице правоугаоника;
- да у једноставним примерима израчунају страницу квадрата и нацртају га;
- да од понуђених одговора, на основу бројчаних података геометријске фигуре, одреде тачно решење задатка,
- да у једноставним примерима, на основу резоновања и логичког расуђивања, дођу до решења формирања нове геометријске фигуре.

у подручју „**мера и мерења**” знају:

- да претварају веће јединице мере у мање и обрнуто;
- да сабирају и одузимају именоване бројеве;
- да одређују, на цртежу приказану, вредност новца;
- да решавају једноставне задатке са експлицитно датим подацима;
- да у једноставним примерима одређују обим, површину и запремину објекта.

• *математички задаци с обележјем високих стандарда су, углавном задаци који се заснивају на вишим мисаоним процесима: резоновању и логичком расуђивању, потпуном разумевању и схватању математичких појмова, термина и симбола, успешном решавању текстуалних и проблемских задатака, примени стечених знања у решавању сложенијих ситуација, познавању особина и својстава рачунских операција, разликовању геометријских фигура и тела, потпуном разумевању односа између мерних јединица и другим карактеристикама задатака високих стандарда.*

Конкретно ученици, који су решавајући задатке високог стандарда достигли постигнућа овог нивоа у подручју „**бројева**” знају:

- да од понуђених одговора, тачно одреде број са задатом месном вредношћу цифре која образује дати број;
- да пишу бројеве вишецифрених декадних система до и преко милион.

у подручју „**операција**” знају:

- да решавају текстуалне и проблемске задатке који се свode на решавање једначине;
- да разумеју и примењују редослед операција;
- да схватају промену резултата у зависности од промена компонената код сабирања, одузимања, множења и дељења;
- да састављају и решавају бројевне изразе са две и више операција и вишецифреним бројевима са и без заграда,
- да решавају једначине са две и више операција и вишецифреним бројевима;
- да решавају неједначине са две операције и вишецифреним бројевима;
- да користе математичку терминологију, симболику и појмове у представљању и решавању мање сложених проблемских ситуација.

у подручју „**геометрије**” знају:

- да на датој правој цртају нормалну праву;

- да у датом цртежу уочавају странице геометријских фигура;
- да у датом цртежу уоче дуж која је полупречник круга;
- да у мање сложеним примерима израчунају површину квадрата, односно коцке;
- да у мање сложеним примерима израчунају запремину квадрата, односно коцке;
- да користе стечена знања за решавање текстуалних задатака с геометријским садржајима.

у подручју „мера и мерења” знају:

- да решавају текстуалне задатке који укључују рачунање с именованим бројевима;
- да решавају текстуалне задатке који се свде на процену дужине објеката користећи стандардне и нестандартне јединице мере;
- да рачунају обим и површину објеката у сложеним примерима;
- да користећи збир мерних јединица претварају сложену јединицу мере у мању.

КОНСТРУКЦИЈЕ И ПРИМЕРИ МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА С ОБЕЛЕЖЈЕМ СТАНДАРДА ПРОБЛЕМСКОГ ТИПА

Сваки математички задатак с обележјем стандарда (базни задатак) је сложена творевина (израз) различитих сложено-тежинских карактеристика тако да се њима могу исказати математичка знања и способности сваког ученика. Из базног, сваки захтев (задатак) нижег услов је решења захтева (задатка) вишег нивоа стандарда, односно у целости решен базни задатак услов је остваривања нивоа високог стандарда. Базни задаци, у зависности од потреба наставног процеса и типа часа, могу се разлагати на своје структуралитете, што је демонстрирано следећим примерима:

1. базни задатак

Исти број је дат у непотпуном цифарском и писаном (речима) запису.

Упоредивањем ова два записа, напиши број који се тражи, искази га у облику збира производа и одговарајуће декадне јединице и одреди месне вредности цифре 2 у датом броју:

2 * 2 * 3 * * 5 * 1 =
 * стотине * милиона три стотине пет * пет стотина један =

1. Задатак минималног нивоа стандарда

Исти број је дат у непотпуном цифарском и писаном (речима) запису

Упоредивањем ова два записа, напиши број који се тражи:

2 * 2 * 3 * * 5 * 1 =
 * стотине * милиона три стотине пет * пет стотина један =

1₂ Задатак средњег нивоа стандарда

Исти број је дат у непотпуном цифарском и писаном (речима) запису

Искажи га у облику збира производа и одговарајуће декадне јединице:

*2 * 2 * 3 * * 5 * 1 =*

** стотине * милиона три стотине пет * пет стотина један =*

1₃ Задатак високог нивоа стандарда

Исти број је дат у непотпуном цифарском и писаном (речима) запису

Одреди месне вредности цифре 2 у датом броју:

*2 * 2 * 3 * * 5 * 1 =*

** стотине * милиона три стотине пет * пет стотина један =*

2. базни задатак

Маја и Драгана су пошле у куповину. Време њиховог поласка написали су на папирићу на коме је стајало: у решењу овог проблема налази се време нашег одласка, неки број и његове $\frac{2}{4}$ дају тај број увећан за 4. Који начин (поступак) ћеш применити у рачунању, у колико часова су Маја и Драгана отишле у куповину и ако су остале до 24 часа колико су укупно секунди биле у куповини?

2₁ Задатак минималног нивоа стандарда

Маја и Драгана су пошле у куповину. Време њиховог поласка написали су на папирићу на коме је стајало: у решењу овог проблема налази се време нашег одласка, неки број и његове $\frac{2}{4}$ дају тај број увећан за 4. Који начин (поступак) ћеш применити у рачунању?

2₂ Задатак средњег нивоа стандарда

Маја и Драгана су пошле у куповину. Време њиховог поласка написали су на папирићу на коме је стајало: у решењу овог проблема налази се време нашег одласка, неки број и његове $\frac{2}{4}$ дају тај број увећан за 4. У колико часова су Маја и Драгана отишле у куповину?

2₃ Задатак високог нивоа стандарда

Маја и Драгана су пошле у куповину. Време њиховог поласка написали су на папирићу на коме је стајало: у решењу овог проблема налази се време нашег одласка, неки број и његове $\frac{2}{4}$ дају тај број увећан за 4. Ако су остале до 24 часа колико су укупно секунди биле у куповини?

3. базни задатак

У времену од пет година Срђан сваки дан по сат и по тренира фудбал и за то време постигао је 1095 голова. Како се у математици дати израз

назива, у просеку, на колико минута је Срђан постигао сваки гол, и ако би наставио тим темпом колико му је година потребно да постигне 2409 голова?

3₁ Задатак минималног нивоа стандарда

У времену од пет година Срђан сваки дан по сат и по тренира фудбал и за то време постигао је 1095 голова. Како се у математици дати израз назива?

3₂ Задатак средњег нивоа стандарда

У времену од пет година Срђан сваки дан по сат и по тренира фудбал и за то време постигао је 1095 голова. У просеку, на колико минута је Срђан постигао сваки гол?

3₃ Задатак високог нивоа стандарда

У времену од пет година Срђан сваки дан по сат и по тренира фудбал и за то време постигао је 1095 голова. Ако би наставио тим темпом колико му је година потребно да постигне 2409 голова?

4. базни задатак

Збир 5 истих бројева и броја 24 даје вредности које су једнаке или мање од збира тог и броја 96. Како се у математици дати израз назива, које вредности има тај број, и у добијеним вредностима заокружи просте бројеве?

4₁ Задатак минималног нивоа стандарда

Збир 5 истих бројева и броја 24 даје вредности које су једнаке или мање од збира тог и броја 96. Како се у математици дати израз назива?

4₂ Задатак средњег нивоа стандарда

Збир 5 истих бројева и броја 24 даје вредности које су једнаке или мање од збира тог и броја 96. Које вредности има тај број?

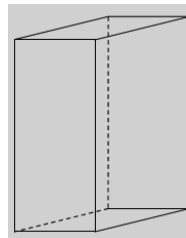
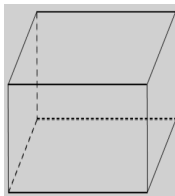
4₃ Задатак високог нивоа стандарда

Збир 5 истих бројева и броја 24 даје вредности које су једнаке или мање од збира тог и броја 96. У добијеним вредностима заокружи просте бројеве?

5. базни задатак

На слици су два модела геометријских тела истих основа (једнакостранична геометријска фигура), а различитих димензија страница. Како се

зове свако од тела и колике су њихове површине, ако обими њихових основа износе 20 cm^2 , а висина једног од њих је 7 cm ?



5₁ Задатак минималног нивоа стандарда

На слици су два модела геометријских тела истих основа (једнакостранична геометријска фигура), а различитих димензија страница. Како се зове свако од тела?

5₂ Задатак средњег нивоа стандарда

На слици су два модела геометријских тела истих основа (једнакостранична геометријска фигура), а различитих димензија страница. Колике су њихове димензије, ако обими њихових основа износе 20 cm^2 , а висина једног од њих је 7 cm ?

5₃ Задатак високог нивоа стандарда

На слици су два модела геометријских тела истих основа (једнакостранична геометријска фигура), а различитих димензија страница. Колике су њихове површине, ако обими њихових основа износе 20 cm^2 , а висина једног од њих је 7 cm ?

Математички задаци као компонента проблемског учења и наставе

Проблемска настава, као организациона форма наставе, с подједнаким интересовањем је присутна у разматрањима у свету и код нас. И поред тога што је „научно утврђено да је учење путем решавања проблема највиши облик људског мишљења, његова суштинска манифестација и да с проблемом, у ствари, почиње акт и процес мишљења” (6, 9) проблемска настава у појединим земљама, укључујући и нашу, јесте присутна, али с обзиром на могућности које пружа и ефекте који се остварују, не и у сасвим задовољавајућем обиму.

Час проблемске наставе се у знатној мери разликује од часа класичне наставе како по структури тако и по активностима ученика и наставника. У методичко-дидактичкој литератури наилазимо на неусаглашеност аутора у погледу броја етапа којима се час проблемске наставе реализује. Неки од њих наводе четири, други пет, док руски научник Оконь, у делу *Основи проблемног обучения*, пак наводи три „главне етапе проблемске наставе:

- а) постављање проблема,
- б) решавање проблема,

в) провера решења.”(7, 23)

У нашим школама, најчешће присутна „структура наставног часа проблемске наставе обухвата пет етапа:

- (1) стварање проблемске ситуације и формулисање проблема;
- (2) постављање хипотезе;
- (3) декомпозиција и решавање проблема;
- (4) анализа резултата, извођење закључака и генерализација;
- (5) примена стечених знања.”(13, 118)

Централно место у овако структурираном часу представља стварање проблемске ситуације којом треба да се код ученика побуде различити мотивациони облици, пре свих мотив радозналости и постигнућа, како би у самосталном раду ученици дошли до решења проблема. Проблемска ситуација у почетној настави математике најчешће се ствара реалном и занимљивом причом, а математичко моделовање које следи за проблемском ситуацијом мора бити у функцији решавања проблема.

За разлику од стања проблемске наставе у глобалу, настава математике на свим узрастима прожета је проблемским ситуацијама и проблемским задацима, што овој настави даје обележје специфичности и динамичности и чини је једном од најпродуктивнијих и најефикаснијих наставних облика. Њоме се ученик ставља у позицију да релативно самостално открива појмове и законитости, да долази до слободних и оригиналних решења и открића, макар и у релативном смислу. Због тога ученицима кроз математичке задатке и различите и нове ситуације треба омогућити прилику да богате своја знања и искуство, да виде тамо где раније нису видели, да запазе оно што до тада нису запазили, да самосталним испитивањем и откривањем суштинских фактора долазе до решења проблема и постављеног циља.

Да би проблемски задатак имао општеобразовну компоненту и био у функцији стицања знања сваког ученика, захтеве треба одмерити према различитим сложено-тежинских карактеристика и нешто мало изнад реалних могућности тако да побуђују интересовања и изискују вољни напор ученика различитих индивидуалитета, односно интелектуално-математичких способности. Математички задаци који преферирају изложени захтев заснивају се на карактеристикама задатака с обележјем стандарда, стеченим знањима и искуствима као полазишту на путу који води до коначног циља, а за који су потребна нова сазнања и знања да би се до њега и стигло. Ефикасност пута условљена је интелектуалним способностима ученика да најрационалнијим поступцима дође до оптималног успеха у разрешењу проблема (тачног одговора). У том циљу одлучујућу улогу има способност ученика да постављени проблем мисаоним активностима разложи на његове структуралитете, а потом одреди и приоритете њиховог решавања.

У методичко-дидактичкој литератури, као фундаментални правац у начину решавања проблема, истиче се Пољин општи алгоритам, који обухвата четири фазе:

1. фазу разумевања задатка;

2. прављења плана;
3. примене плана;
4. провере решења.

Фазним увођењем ученика у решавање проблемских задатака и њиховом оспособљеношћу да проблем мисаоно рашчлане на етапе, уз структурирање захтева према различитим сложено-тежинским карактеристикама, остварује се основни захтев савременог математичког образовања и наставе уопште, да сопственом активношћу и мисаоним ангажовањем ученици стичу нова, а не усвајају готова знања. У настави математике заснованој на решавању проблемских задатака структурираних према различитим нивоима сложено-тежинских захтева стицање знања је веома плодотворан и високо продуктиван процес јер су у њега, без изузетка, укључени сви ученици до нивоа својих менталних и стваралачко-сазнајних способности.

Резултати истраживања утицаја математичких задатака с обележјем стандарда на успех ученика разредне наставе показали су знатне предности и супериорност проблемских задатака структурираних према различитим сложено-тежинским карактеристикама у односу на друге видове задатака, па и проблемских задатака структурираних класично обликованим захтевима. Предности овако структурираних задатака су:

- активирају се мисаони процеси ученика, пре свих логичко и стваралачко мишљење сваког ученика;
- учени садржаји чине се уверљивијим, а тиме се знања трансформишу у убеђења;
- изазивају се снажна интелектуална осећања, пре свега уверење у сопствене могућности;
- представљају снажан фактор у креирању способности које су високо делотворне и дуготрајне, па настава постаје емоционалнија и привлачнија за ученика, а тиме се развија интересовање за нова, шира и дубља сазнања;
- тиме што сам открива чињенице, правила, појмове, законе и друга суштинска обележја ученик их боље памти и ефикасније се њима служи итд.

На основу исказаних предности које се остварују, у наставном процесу решавању проблема структурираним према различитим сложено-тежинским карактеристикама треба посветити максималну пажњу, јер као што каза проф. др Радисав Ничковић: „више не може бити сумње у високу ефикасност учења путем решавања проблема *структурираних према различитим сложено-тежинским карактеристикама* (допунио Ј. М.) нити у његову могућност да делује двојаким правцем, развијајући и основне способности учења и подижући општи ниво успеха ученика.” (6, 85) Значи проблемско-стандардизована настава треба да буде водећи, а не пратећи и повремени организациони облик наставе.

ЗАКЉУЧАК

У блиској прошлости, углавном су фабриковане и таложене велике количине усвојеног знања која су имала слабо упориште у практичним ситуацијама, па и нараслим потребама савременог живота. Данашње, али и време које је пред нама, знатно мењају концепцију образовног процеса. Успех у образовању ученика у директној је вези са њиховим активним учешћем у стицању знања, па глаголи као што су истраживати, експериментисати, откривати, оправдати, представљати, решити, изградити или конструисати, расправљати или дискутовати или образлагати, употребити, описивати, и многи други облици ученичког самопотврђивања главно су обележје савременог наставног процеса.

Активан однос и горе наведени глаголи, уз способност мишљења, решавање проблема и моћ закључивања, су кључни предуслови стицања математичких знања решавањем математичких задатака с обележјем стандарда.

У настави математике заснованој на стандардним математичким задацима, пракса и истраживачко-експериментални процес који је током 2005. и 2006. године спроведен у четвртим разредима шабачких основних школа, показали су, да се предност даје неговању мишљења, инвентивности, креативности, универзалности, анализи, истраживању, решавању проблема, самосталности у раду, стваралачким и интелектуалним способностима и другим позитивним карактеристикама учења и наставе. Дакле, стандардни математички задаци омогућавају ученицима да сами, сопственим могућностима и напором, у процесу решавања, долазе до нових знања.

Посебну важност и значај стандардни математички задаци имају за ученике четвртих разреда основне школе јер се математичким задацима и идејама стеченим на овом узрасту формирају темељи за даље учење математике и, у зависности од нивоа заинтересованости, ствара однос ученика према математици и њеним садржајима. Зато, у избору математичких задатака квалитету треба подредити квантитет, јер оно што ученик научи умногоме зависи од тога како је то научио и колико су та знања трајна. А математички задаци с обележјем стандарда спадају у квалитативна обележја наставе математике.

Да би ефекти математичких задатака с обележјем стандарда били што продуктивнији и што више у функцији успеха ученика тежиште (акценат) би се морало ставити на решавање проблема, као процеса највише мисаоне вредности. Оно би требало имати примарни циљ целог математичког учења и бити саставни део било које математичке активности. Када решавање проблема постане саставни део учења у учioniци и кад ученици постижу успех у решавању проблема, они добијају на самопоуздању, те постају упорни и радознали.

Математички задаци с обележјем стандарда у чијој основи су проблемске ситуације веома снажно делују и на емоционална стања ученика, јер кроз решавање математичких задатака с обележјем стандарда који се заснивају на проблемима и проблемским ситуацијама ученици доживљавају своје „еуреке” и „ахадоживљаје”, стичу способност математичког споразумевања и комуницирања,

математичког закључивања, откривања математичких веза међу познатим и траженим (непознатим) величинама, откривају математичке законитости и повезаности и развијају низ других математичких способности и вештина.

На основу свих напред истакнутих обележја проблемских и задатака с обележјем стандарда, у циљу што виших математичких ефеката намеће се потреба њиховог комбиновања у наставном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

- Агенција за стандарде и оцјењивање у образовању за Ф БиХ и РС (2002): *Екстерно оцјењивање ученичких постигнућа у разредној настави, Сарајево*.
- Драгичевић, Л. (2000): *Методика наставе математике са ужестручним приложима за праксу*. Бијељина: Учитељски факултет.
- Миловановић, Ј. (2008): *Улога математичких задатака у разредној настави*, Шабац, Студио Лотос прес.
- National Council of Teachers of Mathematics *Updating Standards Documents 2000*
- National Council of Teachers of Mathematics *Curriculum and Evaluation Standards for school mathematics*, Reston, Va, 1989.
- Ничковић, Р. (1976): *Учење путем решавања проблема у елементарној настави математике*. Београд: Научна књига.
- Окоњ, В. (1968): *Основи проблемног обучения*. Москва.
- Херцег, Д. (2005): *Илустрована змајтематика*. Нови Сад: Змај д.о.о.
- Херцег, Петровић, Херцег (1997): *Математичке таблице*. Нови Сад: ИП „Тодор”.
- Миловановић, Ј. (2008): *Математички задаци с обележјем стандарда као компонента ефикасне наставе математике*, Педагошка стварност, 3-4, Нови Сад, стр. 278-292.
- Миловановић, Ј. (2008): *Математички задаци с обележјем стандарда као модели индивидуализоване и диференциране наставе математике*, Настава и васпитање, 4, Београд, стр. 469-482.
- Миловановић, Ј. (2008): *Математички задаци с обележјем стандарда као структуралитети програмиране почетне наставе математике*, Педагошка стварност, 9-10, Нови Сад, стр. 940-954.
- Петровић, Н. (1997): *Зборник, Особине ученика и модели диференциране наставе, чиниоци ефикасности основног образовања, Модели диференциране наставе математике и успех ученика*. Сомбор: Учитељски факултет.

Janko B. Milovanović, Šabac

**MATHEMATICAL EXERCISES WITH STANDARD AS A FACTOR
OF PROBLEM TEACHING ACTIVITY AND TEACHING MATHEMATICS**

Summary

From its very beginning and due to its exact and abstract characteristics as well as complex and difficult demands adapted to average student, mathematics has been a teaching subject which concerned most students and frustrated pupils of different age. Even today it is not a school subject that students appreciate, but important changes in its higher adaptability in teaching activity and curriculum occur due to the change in student's role in teaching procedure when students gain knowledge according to their individual abilities, prior knowledge and degree of activity.

Problem teaching activity as well as standard teaching activity, i.e. teaching procedure based on defining standards, is an innovation of teaching activity system which has proved itself and gained affirmation in educational system in many countries worldwide. This kind of teaching activity is considered to be one of the most effective and productive forms of differentiated and individualized teaching procedure because it is determined by experts (apriori) expectations based on the curriculum, in this particular case teaching mathematics in certain form and empirical parameter obtained in teaching pupils of certain class for which it has been defined. Its higher quality is in the fact that in order to gain better educational effects, the advancement of educational procedure and students' self-realisation could be combined with other teaching systems.

This paper aims to point out the effects and significance that this innovation has in advancement and raising the quality of teaching mathematics.

Key words: early teaching mathematics, students, standards and standardization, mathematical exercises with standard, problem teaching activity

М-р Янко Б. Милованович Шабач

**МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ С ЗНАКОМ СТАНДАРТА
КАК ФАКТОР ПРОБЛЕМНОГО УЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ**

Резюме

Издавна математика, из-за своих точных и абстрактных характеристик и сложно-трудных требований приспособленных посредственному ученику, являлась учебным предметом который вызывал страх и недовольство у многих учеников разного возраста. И сегодня математика не является учебным

предметом, который большинство учеников любит или “желает”. Но значительные изменения наступили после трансформации положения учеников в процессе обучения в котором он приобретает знания согласно своим личным способностям, предзнаниям и степени активности.

Вместе с проблемным обучением, одной из новаций активных систем обучения, которая получила подтверждение и успех в образовательных системах многих стран в мире и у наших соседей, является стандартное обучение / процесс обучения опирающийся на определение стандартов/. Такое обучение включается в одну из самых эффективных и самых продуктивных форм дифференцированного и индивидуального обучения, так как определено априорными ожиданиями, обоснованными на плане и программе учебного предмета, в настоящем случае обучение математике, определённого класса и эмпирическим данным полученным в непосредственной работе с учениками класса: в котором определяются. Его ещё большее качество в том, что с целью достижения более высоких образовательных эффектов, усовершенствования процесса обучения и самоподтверждения учеников, можно комбинировать с другими учебными системами.

Настоящая работа имеет целью через практические примеры математических заданий с характеристиками стандарта проблемного типа, по сложным трудным требованиям они составлены на трёх уровнях, указать на эффект и значение которые настоящая новация имеет в улучшении и повышении качества математического учебного процесса.

Опорные слова: начальное обучение математике, ученики, стандарты и стандартизация, математические задания с характеристикой стандарта, проблемное обучение

Биљана Лунгулов, дипломирани педагог-мастер
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 37.064:159.947.5
Стручни чланак
Примљен: 26. X 2009.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 294–305.

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА У НАСТАВИ – ПРЕТПОСТАВКА УСПЕХА У УЧЕЊУ

Резиме

Настава је врло комплексан и сложен процес који подразумева деловање и међусобну интеракцију многих фактора. Најзначајнији су свакако наставници и ученици, али поред њих посебно место заузимају и други фактори који, такође, умногоме могу и треба да допринесу квалитетнијој настави. Међу њима су свакако наставни садржаји, средства, облици рада, затим и фактори који се односе на личне особине оних који непосредно учествују у наставном процесу као што су заинтересованост, отвореност, поверење и сл. и, наравно, мотивација. Мотивисаност учесника у настави представља значајан предуслов који у великој мери може допринети бољој реализацији саме наставе, а тиме и боље резултате и напредовање у учењу. Због тога оцењујемо мотивацију као један од најзначајних фактора у настави јер њено присуство може знатно да олакша и унапреди наставни процес и само учење, али исто тако њено одсуство да доведе до поражавајућих резултата.

Кључне речи: мотивација, учење, настава, наставник, ученик

1. Увод

Питање како везати школско учење и успех са мотивацијом, ставовима, интересима, јесте суштина педагошке теорије и праксе уопште. Данас, међутим, постоји мало одговора на ову тему. У својој пракси, сваки наставник може пронаћи довољно простора и времена да тражи свој пут на овом плану.

Способност да се изазива и подстиче интелектуална радозналост и одушевљење, као и унутрашња мотивација за учење једно је од посебних карактеристика личности наставника која може имати значајан утицај на постизање успеха у школском учењу. Наставници који су живахни, радознали, подстицајни и ентузијастички у наставном раду, излажући материју свог предмета окарактерисани су као успешнији од стране стручњака који су их процењивали. Такви облици понашања и подстицања наставника су много делотворнији и продуктивнији.

Наставник својом личношћу, деловањем и поступцима треба да подстиче и мотивише ученике на активност и учење.

Да би уопште дошло до учења, и да би се ученици мисаоно активирали потребни су унутрашњи покретачи и спољашњи подстицаји. Дакле, потребно је мотивисати ученике, подстаћи њихову жељу и потребу за учењем, јер мотивисан ученик учи далеко боље, брже и спремније од ученика који није мотивисан.

Мотивација за учењем је стање када особа има мотив да нешто учи и научи. Да би ученици постигли успех у учењу битно је да су заинтересовани и мотивисани. Код мотивисаног ученика већи је и мисаони напор и степен мисаоне активности, боља концентрација пажње што доводи до значајнијих резултата у учењу. Зато је задатак наставника да у почетном поучавању и учењу подстакне мотивацију ученика и створи погодну стимулативну средину. Дакле, да би ученици били активни и успешни у учењу потребно их је мотивисати и подстаћи, што у школи и настави најбоље може да постигне наставник.

2. Мотивација – услов успешности у настави

Мотивација је изузетно комплексан појам. Представља покретачку снагу и нагон који тера и подстиче појединца на акцију и деловање. И због тога је она нарочито значајна и у наставном процесу. Од мотивације зависи колико ће ученици учествовати и колико ће се ангажовати не само на часу, него и колика ће им бити жеља да нешто науче, прошире своја знања и развију своје способности. Мотивација зависи од многих фактора: од личности самог ученика, социјалне средине, породичног окружења, потребе за успехом, школе, личности наставника и сл.

Мотивација је разасута на различитим местима наставне структуре како у појединцу који учи тако и у ужој и широј околини која директно или индиректно утиче на сам процес учења и подучавања. Она произлази из других фактора и сама је важан чинилац у напредовању и едукацији појединца. Зато је мотивација врло често "неухватљива" у наставном процесу, јер је њену динамичност, корелативност с другим факторима и свеобухватност тешко пратити (према Муминовић).

Настава се, као специфично подручје едукативног деловања, сусреће са многим потешкоћама и изазовима савремених друштвених токова, којима неоспорно мора да одговори како би задржала и оправдала свој кредибилитет и титулу и даље најзначајнијег образовног механизма. Савремена школа, дакле, пратећи друштвени развој, доживљава бројне и бурне промене. Оне се односе на све аспекте школе као институције, као и све факторе који учествују и доприносе њеном бољем функционисању. Зато се школа налази пред великим изазовом, а то је како мотивисати, заинтересовати и подстаћи ученике да се активно ангажују у процесу свога образовања и стицања знања?

Показује се да је поред бројних изазова које нуди савремено друштво и савремена техника и технологија, мотивацију за оно што ученици требају учити у школи веома тешко одржати. То се нарочито односи на децу у пубертету и адолесценцији, када њихови развојни проблеми усмеравају активности на друге садржаје

који су изван наставе. То је само један фактор који заслужује посебну анализу у мотивисању ученика у настави. Или други, иначе пример из САД: ученици у току једне школске године проведу уз телевизијске екране исто толико времена колико у обавезној настави у школи (W. Glasser, 1999). Гледано са мотивацијског становишта, телевизија ће и са десет пута мање сати више утицати на ученика него постојећа настава ма колико она била квалитетно организована. Шта ће телевизија на плану усмеравања активности појединца учинити ако је толико заступљена и ако има толики утицај? Ово су само два примера која управљају активности појединца у другом смеру, изван наставе и против наставе. Према томе, наставу је тешко бранити од чинилаца који су против ње. Без обзира на све то, настава је реалност и њено мотивационо дејство треба проширивати и борити се против ометајућих фактора и контролисати факторе који доприносе њеној реализацији. Без мотивације током наставе, односно мотивације њених непосредних учесника, нема ваљаног васпитно-образовног учинка (према Муминовић).

Мотивација у настави је саставни део увођења, односно уводног дела наставног часа, али је уз њу потребна и мотивација по ступњевима, односно међумотивација при обрађивању наставног градива. Мотивацијске технике тако могу бити присутне у свим стадијумима наставног часа, а посебно при понављању наставног градива, те, такође, пре провере знања и оцјењивања (према Тршкан, 2006).

Многи аутори су обрађивали ову тему и истраживали њене везе и односе кроз васпитно-образовни процес. Мотивација, готово да, чини темељ наставног процеса и зато је јако важно да мотивација буде успешна и да нема негативних последица.

Муминовић наводи неколико основних фактора који представљају најзначајнији извор мотивације у настави:

- ✓ психофизичка структура ученика,
- ✓ карактеристике наставника,
- ✓ карактеристике наставног садржаја (курикулум),
- ✓ наставна технологија,
- ✓ социо-културни услови и окружење.

Сваки од ових фактора има позитивно или негативно деловање на активност у настави и њих треба детаљније проучавати како би се сагледала стварна изворишта мотивације унутар ових фактора, као и њихов утицај једних на друге. Сваки од њих се може даље анализирати уколико желимо да утврдимо и откријемо његове утицаје на мотивацију. Тако, на пример, особине личности су веома битне за мотивисање ученика у настави. Сазнање о осетљивости за проблеме, упорности, истрајности, одговорности, радозналости путокази су како у настави треба деловати. Шта ће се тражити и колико ће се тражити од конкретног ученика. Врло често нека карактеристика ученика, на пример низак ниво аспирација, доводи у питање друга повољна изворишта мотивације, те се о њима говори као неспособном (а они то нису), неодговорним (а ни то нису) итд. Значи, њихов активитет и партиципацију одредио је само један фактор, упркос другим факторима који би позитивно деловали на активност у настави (према Муминовић).

Мотивацију у настави потребно је стално истраживати и сагледавати све факторе који утичу на њен смер, динамику и карактер јер је мотивација генерално, не само у настави, фактор који доводи до другачијег односа, приступа и квалитетнијег ангажовања у бављењу било којом проблематиком. Уколико било који учесник у настави немотивисан, то се, свакако одражава на њен васпитно-образовни учинак.

3. Мотивација ученика за учење и постизање успеха у школи

Школски успех као постигнуће подједнако објашњавају, како истиче **Кател**, *интелектуална способност, мотивација и особине личности*. Сваки од ових фактора учествује у варијанси успеха са око 25 посто, што значи да се укупно може објаснити око 75 посто варијансе. Преосталих, необјашњених 25 посто, може се приписати бројним другим факторима, нпр. физичким, органским, социјално-економским и др. Из овога произилази да је предвиђање школског успеха и тражење узрока за школски неуспех само на основу познавања интелектуалних способности врло непоуздано. Тачност прогнозе школског успеха, могуће је знатно повећати ако се узму у обзир и друге две детерминанте, а то су мотивација и особине личности, које су једнако важне као и интелектуалне способности (према Мандић, 1989).

Мотивација за учење је стање кад особа има мотив да нешто учи и научи. Да би ученици постигли успех у учењу битно је да су заинтересовани и мотивисани. Код мотивисаног ученика већи је и мисаони напор и степен мисаоне активности, боља концентрација пажње што доводи до већих резултата у учењу.

Р. Квашчев говори о следећим особинама појединца који је добро мотивисан:

- ✓ развијеност снажне мотивације за учење,
- ✓ добро интегрисана личност,
- ✓ самоувереност, емоционална стабилност, самоконтрола, независност,
- ✓ развијене карактерне особине и снажан супер его,
- ✓ склоност ризику и толеранција на фрустрацију,
- ✓ овладавање методама и техникама учења.

Посебну пажњу требало би посветити ученицима и њиховим унутрашњим чиниоцима који их покрећу да активно и стваралачки учествују у наставном процесу. Такво полазиште упућује на анализу и других фактора који су у вези с мотивацијом – наставницима, концепцијама наставе, програмима наставе, организационим формама наставе и стратегијама вођења у учењу и подучавању.

Савремени облици организације наставе иду у том правцу да се детаљно испитају садржаји које ће ученици проучавати и инсистирају на што већем њиховом ангажовању у решавању конкретних наставних питања. На тај начин могуће је пратити ученичку индивидуалну мотивисаност и деловати на факторе од којих она зависи. У креативној настави осигурава се највиши степен мотивисаности јер се у доброј мери користе сви фактори који мотивациони ток воде у позитивном смеру (према Муминовић).

3.1. Спољашња и унутрашња мотивација у настави

Већина аутора полази од става да је спољашња мотивација феномен који је супротан феномену унутрашње мотивације. Унутрашња мотивација се обично дефинише као спремност субјекта да се бави одређеном активношћу у одсуству било какве спољашње принуде или контроле. Слично овом становишту неки аутори говоре и о примарној и секундарној мотивацији. Под примарном мотивацијом подразумева се стање у коме је појединац активан ради саме активности (унутрашња мотивација), док се секундарна мотивација може схватити као стање у коме појединац постаје активан зато јер жели да том активношћу постигне нешто што се намерно односи на саму активност (спољашња мотивација).

Спољашња мотивација

Људско понашање је сврховито, и управо у тој сврховитости или циљном опредељењу људског понашања требало би тражити појмовно одређење синтагме „спољашња мотивација“. На основу овога, спољашњи мотиви се могу означити као материјални или стимуланси из околине који покрећу и усмеравају људско понашање, а као циљ се реализују ван организма. Дакле, без обзира да ли задовољава неку унутрашњу потребу, сваки циљ којим се задовољава мотивисано понашање, а налази се изван организма, може се назвати *спољашњи мотив*.

Поједностављено схватање о спољашњој мотивацији каже да се као спољашњи мотив може схватити сваки облик материјалне награде. Међутим, ово је исувише сужен и поједностављен приступ. На пример, школска оцена није материјална награда али је многи аутори свраставају у спољашње стимулансе.

У погледу наставног процеса могло би се рећи је спољашња (екстринзична) мотивација:

- ✓ усмерена на испуњавање обавеза у предмету,
- ✓ под снажним утицајем подстицаја или притисака који долазе споља,
- ✓ води према површном приступу учењу и страху од неуспеха,
- ✓ исходи учења нису флексибилни и не могу се лако трансформисати у различите контексте примене (знања су „крута“).

Најчешћи видови спољашње мотивације у школи и настави су:

- ✓ материјална награда (очекивана и неочекивана),
- ✓ школска оцена,
- ✓ похвала, признање,
- ✓ плакета, пехар, диплома,
- ✓ социјалне награде: летовање, излет, екскурзија,
- ✓ графикон школског успеха,
- ✓ школска изложба, школски лист,
- ✓ школска приредба (према Сузић, 1998).

М. Палекчић сматра да спољашњи подстицај у школи треба да буде унапређујући утицај – утицај који подстиче напредовање, развијање и обогаћивање личности. Унапређујућом функцијом не само да се одржавају постојећи

ниво и компетенције особе, него се они њоме и развијају, и што је још важније, овај утицај омогућава стицање нових врста и квалитета компетенција.

Спољашња мотивација је више резултат наметнуте активности и због тога доноси пре олакшање него стварно задовољство, које доноси унутрашња мотивација. Ученици су често спољашње мотивисани, када до повећаног интересовања за обављање одређених активности долази због спољашњих награда. Због тога се и поставља питање да ли се може спољашња мотивација преобликовати у унутрашњу? То је кључни проблем у настави у погледу мотивације ученика за учење.

Унутрашња мотивација

Унутрашњу мотивацију неки аутори називају *интринзична мотивација*, према енглеском изразу *intrinsic* – унутрашњи, битан, суштински, прави. Најпознатија дефиниција унутрашње мотивације дала је Десајева: „Унутрашње мотивисане активности су оне за које не постоји очигледна награда осим активности по себи. Људи се баве активностима за свој властити рачун, а не због тога што оне воде некој спољашњој награди. Циљ активности је у њима самима пре него што су оне средство за постизање циља“ (према Сузић, 1995).

Интринзична (унутрашња) мотивација:

- ✓ одражава лични циљ;
- ✓ произлази из интереса за подручје учења;
- ✓ зависи од личног ангажовања у задацима који се могу одабрати;
- ✓ зависи од осећаја властите компетенције и самоуверености;
- ✓ води према дубинском приступу учењу и разумевању концепата;
- ✓ исходи учења су флексибилни и могу се лако трансформисати у различите контексте примене.

Основно питање које се у вези са унутрашњом мотивацијом поставља јесте: како различитим васпитно-образовним поступцима развијати унутрашњу мотивацију, и како да подстицање краткорочне мотивације буде у функцији развијања дугорочне?

М. Палекчић је проучавао проблем унутрашње мотивације у школском учењу и дошао је до резултата који имају следеће педагошке импликације:

- ✓ Наставнике треба оспособити да буду успешни у подстицању највећег броја ученика. С обзиром да раде са великим бројем ученика, често нису у могућности да боље упознају своје ученике и да према томе организују наставу.
- ✓ Наставни садржаји ученике привлаче у различитом степену. Мотивационе карактеристике наставних садржаја зависе од тога колико су они успешно структурирани у одређене целине.
- ✓ Из претходне импликације произилази да наставни садржаји треба да представљају изазов за ученике. Дакле, да не садрже само чињенице, податке, готове закључке које треба репродуковати, већ да их подстичу на сазнавање, размишљање, самостални рад и сл.

- ✓ Да би садржаји били привлачни, потребно је да у њима постоји виши ниво захтева, тј. већа сазнајна комплексност понуђених садржаја.
- ✓ Наставни садржаји треба да буду функционално повезани између различитих области и предмета, да се јасно види шта је битно а шта небитно.
- ✓ Мотивациони ефекти наставних садржаја зависе од начина обраде наставних садржаја, односно од начина организације наставног рада.

Унутрашња мотивација се код ученика може подстицати на разне начине, али и свакако зависи од низа фактора који се јављају у наставном процесу. Најважнији су: начин излагања наставника, сложенији нивои наставног градива, интелектуална стимулација ученика од стране наставника, реално и објективно оцењивање, карактер односа између наставника и ученика, социоемоционална клима у одељењу и др.

Из свега реченог може се извући закључак да се подизањем квалитета наставног рада повећава могућност за подстицање унутрашње мотивације код ученика. Ученици не показују негативан однос према учењу уопште већ само према школском учењу које се карактерише принудом и одбојношћу и које не ангажује потанцијале ученика. То значи да тзв. спољашње подстицаје треба усмеравати ка унапређивању потенцијала ученика, односно ка развијању унутрашње мотивације за учењем, напредовањем и стваралачким деловањем. Ово се може постићи ако се стварају неопходни услови за развој унутрашње мотивације у школском учењу (Грандић, Гајић, 2001).

ШКОЛА	СПОЉАШЊА МОТИВАЦИЈА	УНУТРАШЊА МОТИВАЦИЈА
Доживљај школе	Обавеза, конформисање	Пријатност, медиј за афирмацију
Врста стимулације	Оцена, похвала, избегавање неугоде	Активност за себе, компетенција
Континуитет мотивације	Латентна, реактивна, пригодна	Динамична, активна, трајна
Вредносна усмереност, циљ активности	Спољашња награда, похвала, оцена и сл.	Садржај активности, самоостварење
Функција наставе	Инструментална	Развојна, стваралачка
Активност ученика	Репродуктивна	Креативна, продуктивна
Повратна информација, Свест о напредовању	Краткорочна, није наглашена	Дугорочна, учење као део живота
Положај ученика у настави	Објект	Субјект

ШКОЛА	СПОЉАШЊА МОТИВАЦИЈА	УНУТРАШЊА МОТИВАЦИЈА
Однос наставник – ученик	Формалан, хијерархијски	Кооперативан

*Табела 2.7. Шема квалитативних разлика спољашње
и унутрашње мотивације у школским условима*

(Сузић, 1998)

4. Наставник као значајан фактор мотивације ученика за учење

Да би ученици били заинтересовани, а и да би постизали добре резултате у учењу, потребно је да буду мотивисани за то. Дакле, наставник треба да учини све што може да би мотивисао ученике за учење. Наставник, на мотивацију ученика може да утиче директно, својим понашањем и поступцима, организовањем разних активности, различитим облицима рада и начинима предавања, оцењивањем, наградама, казнама и сл. Исто тако наставник на мотивацију ученика утиче и индиректно. Дакле, својом личношћу, особинама и својствима које не показује експлицитно, али их ученици врло добро процењују и опажају. Многа истраживања и страних и наших аутора показала су да ученици највише опажају и да на њихову заинтересованост и мотивацију за учење, највише утиче управо личност наставника.

Наставник својим поступцима и организовањем наставе углавном код ученика подстиче спољашњу мотивацију. Они су дакле, мотивисани за рад због неког спољашњег подстицаја, који се налази ван саме активности учења, нпр. оцена, награда, казна, похвала и сл. Док својом личношћу и својствима као и атмосфером коју ствара у одељењу, наставник код ученика развија унутрашњу мотивацију за учење. Он мора да створи такву атмосферу у одељењу и да успостави са ученицима односе који се заснивају на узајамном поверењу како би се код ученика развила унутрашња мотивација, јер је то оно што је највише подстиче и развија. Унутрашња мотивација је врло значајна за учење, јер она пружа ученицима задовољство у самој активности учења. Дакле, ученици су мотивисани да уче, да проширују знање и сама та активност је оно што их задовољава и испуњава, без обзира на спољашње подстицаје (награде и казне).

Наставнику се често приписује да је он најважнији мотивациони фактор у настави. То је, с једне стране, и тачно, јер је он једини који комуницира са свим другим битним факторима конкретне наставе и одговоран је за њене токове и исходе. Зато треба видети које је место наставника у мотивисању ученика.

Много се расправљало о томе да се наставник помери из наставног процеса и да се редукује његово учешће у одређеним активностима, али је наставник остајао незаобилазан фактор наставе. Коју ће улогу имати наставници у конкретном наставном процесу условљено је друштвеним приликама и потребама за модерном едукацијом, концепцијом наставних система и одабиром организационих

форми. Профил савременог наставника који ће успешно одговорити на питања актуелне наставе садржи следеће елементе:

1. развијене опште способности,
2. развијене специфичне способности,
3. поседовање општег образовања,
4. поседовање доброг стручног образовања,
5. педагошко-психолошко образовање,
6. дидактичко-методичко образовање,
7. физичко и ментално здравље, емоционална зрелост и стабилност,
8. љубав према деци и младима,
9. позитивне особине личности (хуманизам, отвореност духа, алтруизам, социјабилност, морални квалитети, одговорност, досетљивост, креативност) (према Муминовић).

Свака од наведених карактеристика наставника може се детаљније дефинисати и испитивати, па је на основу тога могуће доказати да су оне нужна претпоставка за успешно деловање у настави.

Опште образовање је карактеристика која је важан део професије. У раду наставника значајно је интелектуално деловање и оно мора бити на високом нивоу развијености. Сваки наставник треба да задовољи интелектуалне потенцијале својих ученика и да даље развија њихову радозналост. Захтев поседовања позитивних особина личности је, такође, битан елемент наставниковог профила, јер квалитети као што су искреност, праведност, доследност, духовитост, стрпљивост, алтруизам и друго, комплетирају целовитост профила личности наставника. Организационе способности (као једна од специфичних способности) понекад се занемарују, али нема успешних наставника без високо развијених организационих способности, јер његов посао захтева организацију простора, времена, садржаја, ученика и активности.

Које се карактеристике сматрају важним код наставника суштински је дато у емпиријским истраживањима Ђорђевића и Хајгета. Најважнији резултати су:

Хајгет: да познаје предмет који предаје, да је способан да повезује предмете с другим предметима, да воли децу, да познаје развојне проблеме деце, да зна више од просечних људи, да је свестран и довитљив, да има смисла за хумор, да има јаку вољу, да развија позитивне међуљудске односе, да је суптилан и љубазан, да верује својим ученицима, да цени необичне идеје, да дозвољава и подстиче самоиницијативу.

Ђорђевић (Испитивање ученика о томе “шта код наставника посебно цене”): духовитост, одмереност и сталоженост, озбиљност, пријатност и љубазност, културно понашање, отвореност и снажљивост, пажљивост, саосећајност и спремност за праштање, приступачност, скромност и да се лако не љути, упорност, вредноћа и искреност, занимљивост и духовитост у излагању, не прекида ученике када одговарају, не чита из књига приликом предавања, правилно оцењује, често испитује ученике, благо оцењује, јавно даје оцену и дозвољава ученицима да се концентришу (према Муминовић).

Због тога је наставник одлучујући фактор у наставном процесу који утиче на мотивацију ученика за учење. Он је тај који својом личношћу, поступцима и понашањем може да подстакне и мотивише ученике, али исто тако може и да их демотивише. Из тог разлога је од пресудног значаја какав је наставник као личност, која својства поседује, како се односи према ученицима, како комуницира са њима, какве задатке им задаје, како оцењује, како предаје, организује наставу, колико их поштује, колико је спреман да им помогне, да ли је љут, расположен, нервозан и сл. То је оно што ученици највише примете, најбоље виде и осете. Такође и оно што их највише мотивише да се посвете изучавању одређеног предмета и да постижу добре резултате у учењу.

Гледано с аспекта мотивације, сви ови квалитети наставника имају значајан утицај на мотивацију ученика у наставном процесу. Тај утицај може бити позитиван или негативан.

Многи ученици су се идентификовали са позитивним карактеристикама својих наставника и то је значајно за утицај на квалитет њиховог учења, а неки су се определили за одређено професионално подручје искључиво због позитивних карактеристика свог наставника.

Потребно је да наставници више укључе ученике у наставни процес, да прихватају њихове идеје и предлоге, да покажу више разумевања и остваре бољу сарадњу. Јак фактор за активније учешће ученика у настави јесу и награде за постигнути успех и залагање у раду.

Наставник својом личношћу, својим поступцима и понашањем треба да заинтересује и мотивише ученике на учење. Дешава да се ученици веома интересују за одређени предмет или наставну област а да их наставник својим поступцима или неким негативним особинама демотивише тако да, они губе интересовање за учење тог предмета. Дешава се, такође, и супротно, да наставни предмет није нарочито интересантан ученицима, али га наставник који предаје, својим особинама, понашањем и атмосфером коју ствара у одељењу успе да мотивише и заинтересује ученике да уче.

Закључак

Проблем мотивисаности ученика изражен је у многим школама. Узроци незаинтересованости ученика за наставни садржај или за било које друге школске активности у већини случајева су у целокупном школском систему. Ученици у школу иду из разноразних разлога, мало њих ради усвајања новог знања и развијања целокупне личности. Често нису заинтересовани да сазнају више од онога што им је потребно за оцену и активност се своди на пуко усвајање чињеница и одговарања за оцену.

С тога сматрамо да је феномен мотивације од изузетне важности за ефекте наставе и може утицати на деловање других фактора који су у наставном процесу неизоставни. Висок степен мотивације код свих учесника наставног процеса доводи до другачијег, креативнијег и отворенијег приступа настави и на томе

треба што више радити, развијати је и инсистирати, јер тако стимулативно окружење доводи до изузетних резултата. Морамо понудити другачије начине и приступе обраде садржаја зато што знања која на тај начин добијамо постају кориснија и адекватнија за примену у практичном животу и не представљају само пуко наслагане чињенице.

Литература

- Cowley, S. (2006): *Tajne uspjehnog rada u razredu, vještine, tehnike i ideje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ђорђевић, Ј. (2002): *Својства наставника и процењивање њиховог рада*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Glasser, W. (1999): *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Grandić, R., Gajić, O. (2001): *Teorije intelektualnog vaspitanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивковић, З. (1999): *Школска мотивација ученика за учење и наставника за рад*, Педагошка стварност, бр. 9 -10, стр. 770 -771.
- Крњажих, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Mandić, S. (1989): *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine.
- Muminović, H.: *Motivacija u nastavi i kreativni rad studenata i učenika*, posećeno 15. juna 2009. godine, www.ac-see.org/documents/4.pdf
- Палекчић, М. (1985): *Унутрашња мотивација и школско учење – педагошки и психолошки аспекти развијања унутрашње мотивације ученика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Suzić, N. (1995): *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka „Petar Kočić”.
- Suzić, N. (1998): *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
- Trškan, D. (2006): *Motivacijske tehnike u nastavi*, posećeno 10. septembra 2009. godine, hrcak.srce.hr/file/39224
- Влаховић, Б. (2004): *Проширене улоге наставника*, Педагогија, бр. 3, стр. 1-13.

Biljana Lungulov, Novi Sad

**STUDENTS' MOTIVATION IN TEACHING ACTIVITY
– PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL LEARNING**

Summary

Teaching activity is very complex procedure which means action and interaction of numerous factors. The most prominent are students and teachers, but besides them there are some other factors which can and should contribute considerably to more qualitative teaching activity. They are undoubtedly teaching contents, equipment, forms of teaching activity, factors related to personality traits of those who are participating the teaching activity such as interest, openness, trust, etc., as well as motivation. Students' motivation in teaching procedure is an important prerequisite which can contribute significantly in teaching procedure realisation and thus, gain better results and advancement in learning. Therefore, motivation is evaluated as one of the most important factor because its presence can significantly alleviate and advance teaching procedure and learning activity as well, but its lack can result in an unpleasant outcome.

Key words: motivation, learning, teaching activity, teacher, student

Биљана Лунгулов Новый Сад

**МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
– ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕВАЕМОСТИ В УЧЕНИИ**

Резюме

Процесс обучения является очень сложным и комплексным процессом, который подразумевает действие и взаимодействие многих факторов. Важнейшими факторами, конечно, являются учителя и ученики, а кроме них особое место занимают и другие факторы, помогающие во многом более качественному процессу обучения. Среди них учебные содержания, формы работы, учебные средства и оборудование и факторы касающиеся личных характеристик тех которые непосредственно участвуют в процессе обучения, как например, заинтересованность, открытость, доверие и т.п. и, конечно, мотивация. Мотивация участников в процессе обучения представляет важную предпосылку, которая в большой степени может помочь лучшей реализации самого обучения, а таким образом и лучшим результатам и прогрессе в учении. Поэтому мы оцениваем мотивацию как один из важнейших факторов в процессе обучения, так как её присутствие может значительно облегчить и усовершенствовать процесс обучения и само учение, а её отсутствие может привести к поражающе плохим результатам.

Опорные слова: мотивация, учение, процесс обучения, учитель, ученик

ПРЕДШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ

Биљана Стојановић, Спец. предшколске педагогије
Дечји вртић „Пионер” Јагодина

UDK 37.064.2-053.4

UDK 373.2

Прегледни чланак

Примљен: 31. VII 2009.

BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 3-4, p. 306-316.

КВАЛИТЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ ВАСПИТАЧ - ДЕТЕ КАО УСЛОВ УСПЕШНОГ ВАСПИТНОГ РАДА У ВРТИЋУ

Резиме

Комуникација и односи који се успостављају између васпитача и детета у деčјем вртићу имају велики значај за формирање дететове слике о себи, а самим тим утичу и на дететов укупан развој. Васпитач је, поред родитеља, веома важна особа у животу предшколског детета и због тога квалитет комуникације и интеракције, која се успоставља између детета и васпитача, утиче на квалитет рада и остваривање васпитне функције предшколске установе.

Овај рад се бави истраживањем односа васпитача према детету и његовој личности, утврђивањем одговорности за успостављање комуникације између детета и васпитача и испитивањем осетљивости васпитача за деčје потребе, способности да их препознаје и прихвати и спремности васпитача да саслуша децу, да им верује и одговара на потребе које деца испољавају.

Циљ истраживања јесте испитивање квалитета комуникације у деčјем вртићу на релацији васпитач-дете и како он утиче на остваривање васпитног рада.

Кључне речи: деčји вртић, предшколско дете, васпитачке улоге, комуникација

Увод

Предшколско васпитање и образовање представља значајан период у дететовом животу, а вртић је за њега једнако важна средина као што је породица. Дететов социјални, емотивни и интелектуални развој зависе од утицаја које добија у предшколској установи. Васпитач је најделотворнији фактор у вртићу који ствара позитивне услове за дететов развој, а позитивни односи и квалитет комуникације која се успоставља између васпитача и детета су један од основних услова за успешан васпитно-образовни рад у вртићу. У пракси долази до изра-

жаја недовољно познавање интеракција које се одвијају између васпитача и деце у предшколској установи. Истраживања (Чалић, Шпољар и др.), која су се бавила проблемом комуникације васпитач–дете у предшколској установи, показују да су истински стубови комуникације васпитачи и да од њихове спремности и интерпретирања порука детета зависи да ли ће комуникација бити успостављена или не. И други аутори истичу да један од проблема представља чињеница да се недовољно познаје интеракција која постоји између деце, одраслих који се о њима старају и средине у којој одрастају, што представља кључни појам сваке модерније теорије васпитања (Каменов, 1999: 109).

Успостављање контакта је од суштинског значаја за однос васпитач–дете. Контакт и комуникација представљају и средство и циљ рада са децом. Будући да је у раном детињству пријемчивост детета за утицаје средине већа него на осталим узрастима, оно представља критични период у развоју човека када се постављају темељи његове будућности. Ставови, које дете тада изгради према другима, према самом себи и животу уопште, одлучиће хоће ли млади човек изградити поверење у свет око себе уз схватање да му је наклоњен, занимљив и пријатан, а о себи мислити као о вредној, способној и прихваћеној особи. Поред родитеља, васпитач има одлучујућу улогу у изграђивању поменутих способности и доживљаја детета света и људи који га окружују. Од тога да ли верује детету (његовим потребама, емоцијама), на који начин га слуша, да ли прихвата дете онакво какво оно јесте, а не какво би желео да буде, да ли верује у деचे способности, зависиће дететова слика коју гради о себи и о свету.

Какав однос васпитачи имају према дететовој личности, колика је способност васпитача да препознаје и задовољава потребе деце и колика је спремност да их саслуша, да им верује и на тај начин открије деचे стварне потребе и одговара на њих, нека су од питања на која ћемо покушати да одговоримо у овом раду.

Методологија истраживања

Предмет истраживања

Квалитет комуникације представља важан аспект васпитно-образовног рада у вртићу. Васпитачи су теоријски и методички оспособљени за обављање свог посла, али нека питања, која се тичу комуникационе компетенције васпитача нису довољно заступљена у програмима виших и високих школа за образовање васпитача.

Када говоримо о комуникацији мислимо на педагошку комуникацију која се одвија у условима васпитно-образовног рада у вртићу. „Под појмом педагошка комуникација подразумева се преношење, саопштавање, излагање, примање, једном речју размена порука, као и успостављање односа, споразумевање, средства и начин опхођења међу учесницима у васпитно-образовном процесу. Структуру педагошке комуникације чини: когнитивни, емотивни и акциони аспект и ми ћемо се у овом раду бавити управо овим димензијама, а с обзиром на узраст

предшколске деце, највећу пажњу посветићемо емотивној димензији комуникације” (Сузић, 2005: 164).

Предмет овог рада односи се на успостављање комуникације између васпитача и деце, у којој васпитач има највећу одговорност. Да би успешно остваривао своје улоге и задатке, он треба да поседује емоционалну и социјалну осетљивост и способност емпатијског реаговања у ситуацијама опажања дејег понашања, то јест да буде способан да препознаје и спреман да одговара на потребе које изражавају деца.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се сагледа квалитет комуникације између васпитача и деце и то како квалитет утиче на успешност васпитног рада у предшколској установи.

Задаци:

- утврдити какав однос васпитачи имају према деци;
- испитати степен одговорности васпитача у успостављању комуникације са децом;
- утврдити колика је способност васпитача да препознаје и одговара на дејје потребе.

Узорак

Узорак у истраживању чинило је 200 васпитача у дејјем вртићу „Пионир” у Јагодини. Сви васпитачи имају завршену вишу школу за образовање васпитача.

Методе и инструменти истраживања

У овом истраживању примењена је дескриптивна метода која захтева прикупљање и интерпретацију података. Коришћен је поступак анкетирања, а за сврхе истраживања сачињен је посебан инструмент – анкетни лист. Анкетни лист је анониман како би се постигао већи степен искрености у одговорима васпитача и садржи питања отвореног и затвореног типа, као и неколико питања типа рангирања.

Резултати истраживања и дискусија

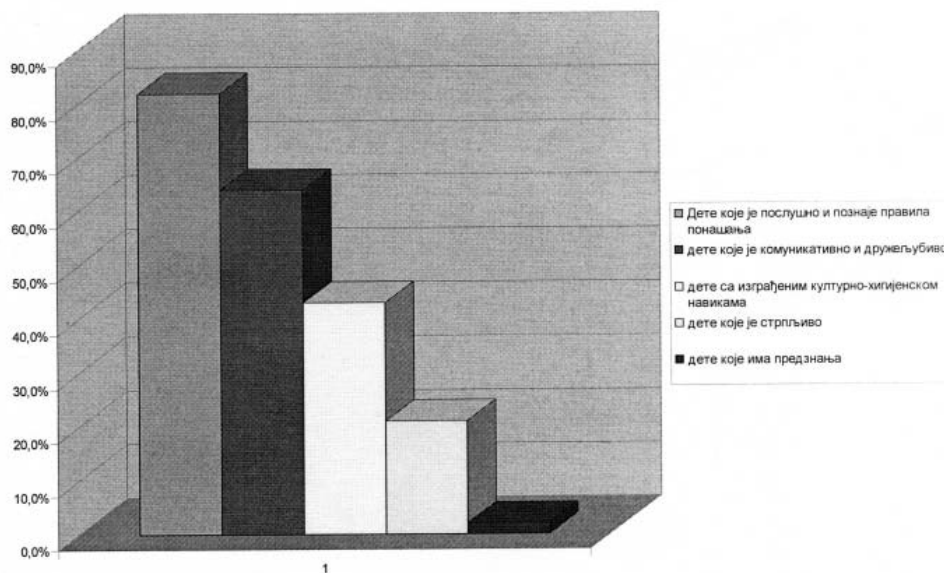
1. Однос васпитача према деци

Задатак да утврдимо какав однос васпитачи имају према деци сматрамо веома важним, јер су предшколска деца у узрасту када тешко могу сама да се „изборе” за свој статус у групи и обезбеде поштовање своје личности и индивидуалности.

У анкети су дата два питања за остваривање овог задатка. Једно од питања гласи: „Шта је за вас лепо васпитано дете? Наведите три особине по којима га препознајете”. Одговори васпитача ранжирани су у пет група и приказани су на Слици 1.

Слика 1.

Особине по којима васпитач препознаје лепо васпитано дете



Ако би на основу одговора васпитача издвојили три особине лепо васпитаног детета, онда би то било послушно дете, дете које је дружељубиво и комуникативно и дете са развијеним културно-хигијенским навикама. Поставља се питање на који начин васпитач види и доживљава дете, уколико за најважнију особину доброг васпитања сматра послушност. На основу оваквог става васпитача, можемо претпоставити да већина испитаника спада у ауторитарни тип васпитача. Друго питање које се односи на овај задатак испитује колико васпитач поштује децу као личности. Одговори испитаника су сврстани у четири категорије. Одговори су приказани у Табели 1.

Табела 1 – По чему се препознаје да васпитач поштује деčју личност

Одговори васпитача.	Г
Ако је однос пун поверења и блискости.	43%
Ако васпитач задовољава потребе и жеље деце.	27%
Ако васпитач не угрожава деčја права.	21%
Ако васпитач не вређа и не омаловажава децу.	9%

Највећи број васпитача (43%) навео је да је однос пун поверења, разумевања и блискости сигуран показатељ да се поштује дете и његова личност. За-

довољавање дечјих потреба и жеља (где васпитачи нису навели које су то дечје потребе и жеље) је за 27% васпитача важан услов поштовања дететове личности. За 21% васпитача, оно, по чему се препознаје поштовање детета, јесте неугрожавање дечјих права.

Наведени резултати показују да васпитачи имају оформљену слику о томе шта значи поштовање и уважавање дечје личности, јер одговори упућују на потребу за прихватањем детета, уважавањем његове природе и узајамним разумевањем између детета и васпитача. На нивоу писаних одговора, васпитачи показују да знају шта значи поштовање личности детета, међутим то није и сигуран показатељ да тако и поступају.

2. Одговорност васпитача у успостављању комуникације са децом

За испитивање односа и комуникације између васпитача и деце, постављено је следеће питање: За успостављање позитивног односа између васпитача и деце, по Вашем мишљењу, ко је најодговорнији? Понуђени одговори су: а) најодговорнији је васпитач; б) најодговорније је дете; ц) најодговорнији је родитељ. Од укупног броја васпитача 90% је одговорило да је најодговорнији васпитач, 7% испитаника сматра да је одговорност на родитељима, а 3% васпитача се изјаснило да одговорност за успостављање позитивних односа имају деца. Резултати су приказани на Слици 2.

Слика 2.



На основу ових одговора закључујемо да су васпитачи свесни своје одговорности за успостављање позитивног односа са децом са којом раде. Нису ретки случајеви постојања отпора детета према васпитачу и васпитача према де-

тету. Отпор може бити проузрокован неразумевањем, одбацивањем или нечим другим. Како год било, васпитач има одговорност да препозна узроке и оствари контакт који треба да буде пријатан и користан за обе стране. Да ли је тако у пракси и да ли васпитач има развијену осетљивост за препознавање и реаговање у оваквим ситуацијама?

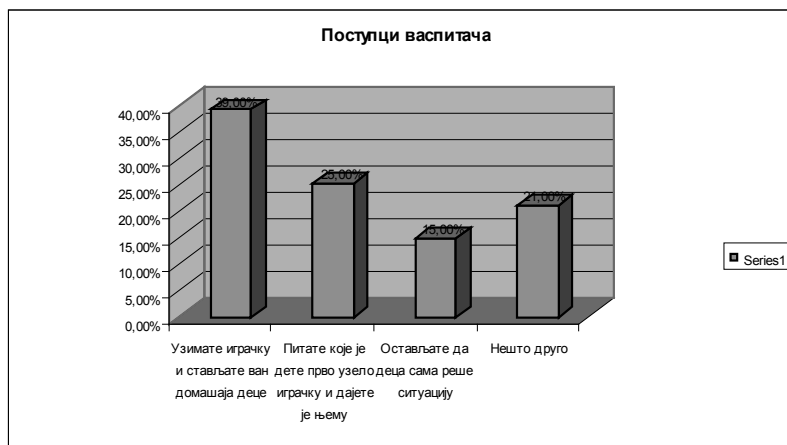
3. Способност васпитача да препознаје и одговара на потребе које деца испољавају

Једна од важних особина васпитачеве личности јесте његова осетљивост да препозна емоције и потребе деце. Уколико постоји сензибилност васпитача, онда су повећане могућности да се успостави позитивна комуникација са децом и постигне узајамно разумевање и прихватање. Поред препознавања потреба и емоција деце важно је и колико је васпитач спреман да одговара на њих. Покушали смо да добијемо одговоре од васпитача уз помоћ питања: Шта најчешће радите када дете плаче? Понуђено одговори су: а) тешите дете; б) покушавате да га укључите у игру; в) прихватате његову тугу и остављате га да плаче; г) нешто друго.

Резултати показују да највећи број 56% васпитача настоји да у овим ситуацијама дете укључи у игру, 41% испитаника теши дете, а 3% васпитача прихвата дететову тугу и оставља га да плаче. Ово питање има за циљ да испита како васпитачи препознају децје емоције и у којој мери их прихватају. Покушај укључивања детета у игру може значити поруку „заборави на тугу и страх и мисли на игру”, као што тешење детета може поручити „престани да плачеш и немој да се осећаш тако како се осећаш”.

Следеће питање захтева од васпитача да одаберу један од понуђених одговора на питање: Шта радите у ситуацији када се двоје деце потуче око играчке? Васпитачи су на ово питање одговарали заокруживањем понуђених одговора. Одговори су приказани на Слици 3.

Слика 3.



Анализа одговора упућује на закључак да већина васпитача (39%) има тенденцију да реши проблем тако што ће одузети и склонити играчку. Склањањем играчке васпитач решава свој проблем тако што себе ослобађа улоге судије или осећања кривице да је неко дете оштећено. Такав поступак захтева најмање енергије, насупрот решавању проблема који подразумева разговор и предлагање заједничке игре, како чини 21% васпитача.

Ако упоредимо ове резултате са резултатима добијеним на претходно питање, видећемо слагање у поступцима васпитача, а то је реаговање при коме се проблем решава на најлакши начин за васпитача.

Наредно питање треба да испита које су најважније децје потребе које треба да задовољава васпитач и отвореног је типа: Које су по вашем мишљењу најважније децје потребе које треба да задовољава васпитач?

Одговори васпитача су сврстани у пет група и биће приказани у Табели 2.

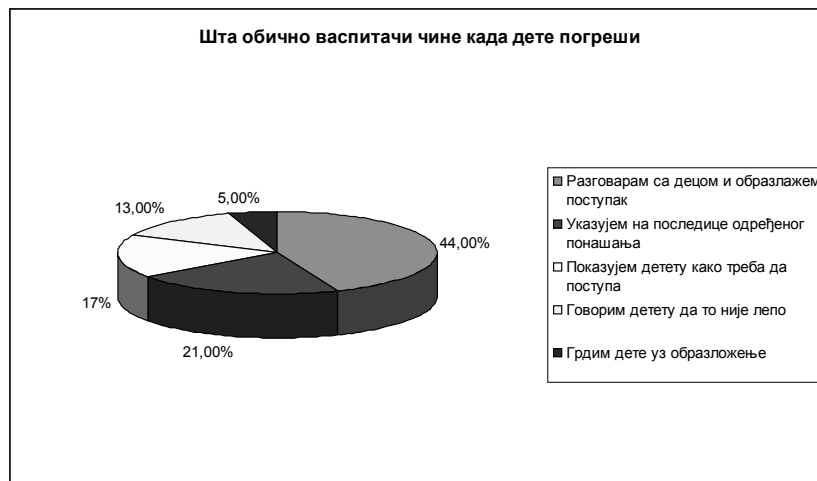
Табела 2 - Потребe деце које треба да задовољава васпитач

Ранг	Одговори васпитачи	f
1	Потреба за прихватањем, сигурношћу и љубављу	43%
2	Потребе за игром, дружењем и комуникацијом	18%
3	Потреба за сазнавањем	17%
4	Физиолошке потребе и потребе за кретањем	12%
5	Усвајање културно-хигијенских навика	8%

Резултати показују да васпитачи препознају најважније децје потребе, јер су у прва два ранга навели истоветан ред потреба који наводи Маслов у својој хијерархији мотива. Највећи број васпитача (43%) као најважнију децју потребу навео је потребу за прихватањем, сигурношћу и љубављу, што одговара другом нивоу (након физиолошких потреба) потреба у Масловљевој хијерархији потреба за сигурношћу и прихватањем. Други ранг, потреба за дружењем, одговара трећем нивоу поменутог психолога. Питање да ли васпитачи препознају децје потребе и да ли их формулишу са децјег аспекта је важно како их не би замењивали и мешали са сопственим потребама. Мешање децјих и потреба васпитача је очигледно у 5. рангу код 8% испитаника који су навели усвајање културно-хигијенских навика као потребу деце. Истина је да васпитачи и одрасли уопште, имају потребу да децу науче и изграде код њих поменуте навике, али то сигурно не можемо сматрати потребом деце.

У питању: Шта обично чините када дете погрешно? од васпитача се тражи да наведу поступке које најчешће користе у оваквим ситуацијама. Пошто је питање отвореног типа одговори су сврстани у 5 група и приказани су на Слици 4.

Слика 4,



У овом случају, као и у претходним питањима обухваћене су потребе деце и васпитача. Потреба васпитача јесте да спречи одређена понашања која могу бити опасна за само дете или другу децу. Следећа потреба јесте да науче децу исправном понашању. С друге стране, потребе деце су разнолике: од експериментисања до изражавања емотивних реакција. Ако васпитач не препозна праве потребе деце, може их доживети лично и задовољити своју потребу – као што је случај са 5% васпитача који грде децу.

Закључак

На развој свести о себи утиче пре свега породица, али велики утицај имају и друге особе у дететовом окружењу, на пример у вртићу. Друга деца и васпитач чине надградњу у развоју дететове свести о себи у зависности од тога како поступају са њим, шта кажу о њему, какав статус има у групи и сл.

Иако се зна да се васпитач не може посматрати само као независна варијабла, јер његово понашање зависи и од других варијабли, можда се ипак лошији услови рада пречесто узимају као разлог за неефикасно васпитно деловање. При том се заборавља да један од главних узрока лежи у самом васпитачу и његовој способности да своје поступке и однос према детету усклади са природом и потребама детета као и са постављеним васпитним циљевима.

У овом раду бавили смо се питањима која се односе на успостављање комуникације између васпитача и деце. Резултати истраживања указују на неколико важних чињеница:

– Васпитачи знају шта значи уважавање и поштовање деце и њихове личности, али је уочљив ауторитаран став и постоје велика очекивања васпитача у односу на „лепо васпитано дете“. Васпитачи на вербалном плану изражавају

спремност да кроз одређене поступке помажу деци да изграде позитивну слику о себи, али када одговарају на питања везана за конкретну ситуацију, они показују да у пракси ипак није случај да се прате потребе деце и да се она уважавају у мери у којој је потребно;

– Васпитачи у потпуности прихватају одговорност за свој посао и сматрају у 90% случајева да су они најодговорнији за успостављање позитивних односа и комуникације са децом;

– Када је реч о препознавању дечјих потреба и емоција и о спремности васпитача да одговара на њих, можемо закључити на основу добијених резултата, да васпитачи препознају које су најважније дечје потребе, али да нису увек спремни да одговарају на њих и најчешће полазе од сопствених потреба. Самим тим решавају конкретне проблеме на начин који за њих изискује најмање напора и енергије, што није увек у интересу деце.

Литература

- Гера, И. Дотлић, Љ. (2000):* Приручник за подстицање дечјег самопоштовања. Нови Сад: Пријатељи деце Војводине.
- Група аутора (2002):* Корак по корак, васпитање деце од три до седам година. Београд: Креативни центар.
- Дјаченко, О. М., Лаврентјева, Т. В. (1988):* Психички развој предшколске деце. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Zgombić, R. (1979):* Odgojno obrazovni rad s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu. Zagreb: Školska knjiga.
- Ивић, И. и сарадници (1983):* Васпитање деце раног узраста. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лукић-Хавелка, Д. (1985):* Породица, дете, дечји вртић. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Нагулић, М. (1998):* Психички развој детета. Крушевац: Графикон.
- Пешић, М. и сарадници (1998):* Педагогија у акцији. Београд: Институт за педагогију и андрагогију
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1978):* Интелектуални развој детета. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Розенберг, М. (2002):* Језик саосећања. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чалић, Љ. (1988):* Неке карактеристике невербалне комуникације између васпитача и деце у јасленој средини. Београд: Предшколско дете, Савез педагошких друштава Југославије.
- Шаин, М. (2005):* Сопственим искуством до знања. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства,
- Шпољар, К. (1988):* Анализа интеракције одгајатељ-дијете у сврху подизања квалитете одгојно образовног рада у дечјим вртићима. Београд: Предшколско дете, Савез педагошких друштава Југославије.

Biljana Stojanović, Jagodina

QUALITY OF COMMUNICATION BETWEEN EDUCATOR
AND CHILD AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL EDUCATIONAL
ACTIVITY IN NURSERY SCHOOL

Summary

Communication and relationships which are established between an educator and a child in nursery school have great importance in forming child's self-image, and thus influence its development on the whole. The educator along with parents are very important individuals in the life of preschool child and therefore the quality of communication and interaction between the child and the educator influence the quality of work and educational function of preschool institution.

This paper deals with the research of the relationship between the educator and the child and its personality, stating the responsibility for maintaining communication between them and investigating educator's sensitivity towards child's needs, ability to recognize and accept them as well as educator's willingness to listen to children, believe them and meet their needs.

The aim of the research is investigating the quality of communication in nursery school between educators and children and how it influences educational activity on the whole.

Key words: nursery school, preschool child, educator's roles, communication

Биљана Стојановић Ягодина

КАЧЕСТВО КОММУНИКАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬ – РЕБЕНОК КАК
УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САДУ

Резюме

Коммуникация и взаимоотношения между воспитателем и ребёнком в детском саду имеют большое значение в формировании у ребёнка картины о себе, а тем самым оказывают влияние и на детское совокупное развитие. Воспитатель, вместе с родителями, является очень важной личностью в жизни дошкольного ребёнка и поэтому качество коммуникации и взаимодействия которые создаются между ребёнком и воспитателем, оказывают влияние на качество работы и реализацию воспитательной функции дошкольного заведения.

В настоящей работе автор исследует отношение воспитателя к ребёнку и его личности, устанавливая ответственность в осуществлении коммуникации между ребёнком и воспитателем и исследуя ощущение воспитателя на детские

потребности, способность узнать и принять эти потребности и готовность воспитателя услышать детей, доверять им и отвечать на потребности которые дети проявляют.

Целью исследования является исследование качества коммуникации в детском саду на реляции воспитатель – ребёнок и как оно влияет на реализацию воспитательной работы.

Опорные слова: детский сад, дошкольник, роли воспитателя, коммуникация

Мр Миа Марић
Др Зденка Нововић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 159.923.3
UDK 159.922.8
Оригинални научни рад
Примљен: 16. II 2010.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 317–325.

ЧИНИОЦИ КОЈИ ДОПРИНОСЕ ПОЈАВИ ДИСФОРИЧНИХ РЕАКЦИЈА У АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ

Резиме

Испитивање доприноса димензија личности, когнитивног стила и животних догађаја, предикцији симптома дисфоричности код адолесцената, представљало је основни циљ овог истраживања. Истраживање је спроведено на узорку од 300 адолесцената који припадају неклиничкој популацији. Животни догађаји су се показали као најбољи предиктори дисфоричних реакција код неклиничке популације адолесцената. Најзначајнији допринос појави дисфоричности даје укупан број догађаја. Значајан допринос предвиђању дисфоричних одговора дале су и димензије личности Интроверзија и Пријатност, као и атрибуционе димензије екстерналност за негативне ситуације и стабилност за негативне ситуације

Кључне речи: адолесценција, особине личности, атрибуциони стил, животни догађаји, дисфориčnost

УВОД – ДИСФОРИЧНОСТ У АДОЛЕСЦЕНЦИЈИ

Основни циљ овог истраживања јесте утврђивање доприноса димензија личности, атрибуционог стила и животних догађаја предикцији симптома дисфоричности код неклиничке популације адолесцената.

У адолесценцији се емоционалност и општа емоционална осетљивост повећавају и достижу свој врхунац. Хол укратко адолесценцију представља као „раздобље олује и стреса” (Wenar, 2003, стр. 297). Тако су анксизоност и дисфориčnost врло честа стања у овом периоду. Док се један део јавља у оквиру нормалних развојних промена, други део ће прерасти у патологију.

Депресивна симптоматологија код деце и адолесцената слична је оној која се јавља код одраслих особа, и обухвата промене у расположењу (осећају тугу,

плачу), мотивацији (слаб успех у школи), когницији (очекују неуспех) и телесном функционисању (губитак апетита, нејасне соматске тегобе). Врста депресивних, односно дисфоричних осећања код нормалне и промењене деце и адолесцената је, такође, слична, што указује на то да је ова психопатологија само питање степена (Wenar, 2003, стр. 192).

Када се ради о неклиничкој популацији адолесцената, већина налаза упућује на то да је код ове популације појава негативних афективних одговора узрокована првенствено спољашњим факторима – животним догађајима и ситуацијим стресорима, карактеристичним за овај период (неспоразуми са родитељима, наставницима, вршњацима, проблеми са учењем, „несрећне љубави”), који у овом осетљивом развојном добу добијају нови значај (Conger, Elder, Kim & Lorenz, 2003; Harkness, Lumley & Truss, 2008; Krackow & Rudolph, 2008; Muris, Schmidt, Lambrichs & Meesters, 2001; Starr & Joanne, 2008). Догађаји и сфере на које се односе, а који најчешће воде до појаве дисфоричних одговора код младих јесу: лоши породични односи, нове ситуације, уклапање у вршњачку групу и социјално прилагођавање супротном полу, као и неуспех у школи (Conger et al., 2003; Garber & Robinson, 1997; Starr & Joanne, 2008). Присуство ранијих или истовремених стресора показало се као извор осетљивости и код адолесцената (Rutter, 1981).

Начин на који ће млада особа савладати изазове адолесценције и одговорити на сложене захтеве околине, међутим, у значајној мери је и под утицајем особина личности те особе (Зотовић, 2005), као и њеног когнитивног стила, који одређује перцепцију спољашњих збивања (Kaslow, Adamson, & Collins, 2000, према Graber, 2004; Rudolph & Clark, 2001). Испитивања су потврдила да су високи неуротицизам и интроверзија код адолесцената повезани са појавом депресивних, односно дисфоричних одговора (Зотовић, 2005). Поред тога, и на адолесцентској популацији потврђена је умерена до снажна веза између атрибуционог стила и симптома дисфоричности. Млади који негативне догађаје приписују унутрашњим, стабилним и глобалним факторима, имају већи ризик од појаве дисфоричног афекта (Kaslow, Adamson, & Collins, 2000, према Graber, 2004; Joiner & Wagner, 1995).

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања може се исказати у виду питања: Шта највише доприноси појави дисфоричности код неклиничке популације адолесцената – димензије личности, когнитивни стил или животни догађаји? Најприхватљивију теоријску позадину представљају дијатеза-стрес модели (Joiner & Schmidt, 1995; Sameroff, 2000), у којима су животни догађаји и свакодневни стресори означени као окидачи за појаву негативних афективних одговора, а лични фактори, првенствено црте личности и когнитивни стил, описани као фактори вулнерабилности који креирају индивидуалне разлике у вероватноћи јављања, начину манифестовања и превазилажења оваквих реакција (Cuffe, McKeown, Addy & Garrison,

2005; Steinhausen, Haslimeier & Metzke, 2007). Добијањем одговора на проблемско питање, оствариће се могућност квалитетнијег организовања превентивних активности, како би се спречило јављање оваквих реакција код неклиничке популације младих и њихово прерастање у озбиљнији психички поремећај.

НАЦРТ ИСТРАЖИВАЊА И ИНСТРУМЕНТИ

Организован је корелациони нацрт истраживања без поновљених мерења. Узорак испитаника припада неклиничкој популацији адолесцената, чине га ученици 2. и 3. разреда средње школе. Узорак је величине 300 испитаника. Зависну варијаблу (критеријумску), представља степен присуства симптома дисфоричности у току протеклих недељу дана код адолесцената. Независне (предикторске) варијабле представљају три групе предиктора: варијабле личности, варијабле когнитивног стила испитаника и варијабле животних догађаја који су се одиграли у животној историји испитиваних субјеката. Релевантне варијабле јесу: пол, узраст, школски успех, образовни профил родитеља и материјални статус породице.

Простор личности описан је помоћу пет варијабли, добијених упитником „Big Five” (John, Donahue & Kentle, 1991), и то су неуротицизам, екстраверзија, отвореност, пријатност и савесност. BFI се састоји од 44 ајтема. Задатак испитаника је да на петостепеној скали Ликертовог типа процени у ком степену се слаже са сваком тврдњом.

Простор атрибуционог стила описан је преко десет варијабли добијених Упитником атрибуционог стила (ASQ, Peterson et al., 1982) – контролабилност, интерналност, стабилност, глобалност и значајност, за позитивне и за негативне ситуације. ASQ се састоји од 12 хипотетских ситуација, а задатак испитаника је да претпостави шта би могао бити узрок свакој од ситуација и да заокружи одређени одговор на петостепеној скали Ликертовог типа за сваку од четири димензије атрибуционог стила и потом за значајност ситуације.

Простор животних догађаја описан је варијаблама које су добијене модификованом Скалом ризика (Grossman et al., 1990), а то су укупан број догађаја, време јављања и врста догађаја. Питања се односе на искуства која најчешће провоцирају проблеме код адолесцената. Оригинална скала се састоји од 20 питања, а задатак испитаника је да на свако питање одговори са „да” или „не”, у зависности од тога да ли је у току живота имао искуство које се наводи у питању.

Дисфоричност је операционализована висином скова на скали дисфоричности упитника DASS-21 (краћа верзија са 21 ајтемом, Lovibond, S. H. & Lovibond, P. F., 1995). Скала дисфоричности (депресивности) процењује дисфорично расположење, безнадежност, губитак животних вредности, незадовољство собом и самоосуђивање, недостатак интересовања и укључености, анхедонију и инертност. Испитаници на четворостепеном континууму означавају учесталост искуства описаног у сваком ајтему у току протекле недеље.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Однос особина личности, атрибуционог стила и стресних искустава са појавом дисфоричности у адолесценцији, испитиван је мултиплом регресионом анализом, где је критеријумска варијабла била сумациони скор на субскали дисфоричности упитника DASS, док су предикторски скуп чинили: сумациони скорови на основним димензијама личности инвентара BFI, сумациони скорови на димензијама упитника ASQ – контролабилност, интерналност, стабилност, глобалност и значајност – посебно за позитивне и негативне ситуације, као и варијабле добијене Скалом ризика, а односе се на димензије животних догађаја: укупан број догађаја, време јављања и врсту догађаја (ови су скорови претходно центрирани, како би варијабле могле ући у заједничку регресију).

У Табелама 1 и 2 приказани су резултати заједничке мултипле регресионе анализе, у којој је критеријумска варијабла сумациони скор на субскали дисфоричности, а предикторе чине све варијабле личности, атрибуционог стила и животних догађаја, које су дале значајан допринос предикцији симптома дисфоричности у претходно спроведеним појединачним регресионим анализама над сваким од ова три модела, тј. три врсте предикторских варијабли.

Табела 1: Коефицијент мултипле корелације и процена значајности регресионог модела

R (коефицијент мултипле корелације)	R² (коефицијент мултипле детерминац.)	Кориговани R²	Стд. грешка	F	p (ниво значајности)
.871	.754	.736	2.52354	113.127	.000

На основу ових резултата можемо рећи да постоји висок ниво повезаности критеријума и предикторског скупа, тј. испитиваних димензија личности, атрибуционог стила и животних догађаја са појавом дисфоричних афективних одговора у адолесценцији.

Табела 2: Парцијални доприноси предиктора

ПРЕДИКТИВНА ВАРИЈАБЛА	Beta	t	p
Екстраверзија	-.265	-2.314	.007
Пријатност	.295	3.328	.000
Интерналност за негативне ситуације	-.294	-2.518	.008
Стабилност за негативне ситуације	.313	2.212	.010
Укупан број стресних догађаја	.934	17.218	.000
Хронични стресори	.396	5.311	.001

ПРЕДИКТИВНА ВАРИЈАБЛА	Beta	t	p
Недавни догађаји	.392	2.219	.011
Породични проблеми	.488	4.352	.006
Конфликти	.298	2.511	.005

Резултати показују да су димензије животних догађаја убедљиво најзначајнији предиктори дисфоричних реакција код неклиничке популације адолесцената. Највиши допринос предикцији даје укупан број стресних догађаја. Димензије личности Интроверзија и Пријатност, као и димензије атрибуционог стила интерналност и стабилност за негативне ситуације, пружиле су, такође, значајан допринос предикцији симптома дисфоричности, али нижи од димензија животних догађаја.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА И ЗАКЉУЧАК

Од испитиваних димензија личности, једино су Екстраверзија и Пријатност значајни предиктори дисфоричности код адолесцената. Пријатност је у позитивном односу са дисфоричношћу, што говори о томе да са порастом скова на овој димензији, расте и вероватноћа појаве дисфоричних одговора, док је Екстраверзија у релацији негативног предзнака са дисфоричношћу, тако да код интровертних личности можемо очекивати чешће јављање дисфоричности у адолесценцији.

Типични интроверти су помало песимистичне особе и такав их приступ животу доводи у ситуацију да чешће искусе дисфорична стања од осталих. Утврђено је да стидљивија и затворенија деца показују већу тенденцију ка манифестовању негативног расположења после стресног искуства (Ryboos, 1993).

Особе са високим скоровима на Пријатности имају снажну тежњу да буду прихваћене, осећајне су и веома су им битни интерперсонални односи, па су као такве вероватно осетљивије на одвајање и одбацивање и склоније испољавању дисфоричне симптоматологије. Овакве личности су врло попустљиве које, трудећи се да изађу у сусрет захтевима других, заборављају сопствене жеље. То свакако може бити један од узрока за већу вероватноћу појаве дисфоричних стања код њих.

Када је реч о атрибуцијама, добијена је статистички значајна, мада ниска, позитивна веза између стабилности за негативне ситуације и дисфоричности и негативна веза између интерналности за негативне ситуације и дисфоричности.

Приписивање спољашњих узрока нежељеним догађајима особу дистанцира од проблема. Одговорност се пребацује на друге, па овакве особе ни не покушавају изаћи на крај са проблемом, препуштајући се пасивно збивањима око себе. И мада ситуација на пољу испитивања везе локуса контроле и дисфоричности, није још увек кристално чиста – реформулисани модел научене бес-

помоћности Селицмена и сарадника предвиђа повезаност тенденције ка приписивању унутрашњег узрока негативним догађајима и депресивности (Peterson & Seligman, 1984, према Hjelle, 1992), већина аутора слаже се да је екстернални локус контроле (у Ротеровом смислу, независно од валенце догађаја) много више повезан са негативним афективним реакцијама него унутрашњи, што је потврђено и код адолесцената (Rudolph & Clark, 2001; Sameroff, 2000).

Димензија стабилности за негативне ситуације гради песимистички атрибуциони стил, који предиспонира особе за учесталије дисфоричне реакције и развој депресије као поремећаја (Peterson & Seligman, 1984, према Hjelle, 1992). Придавање спољашњег узрока негативним догађајима и очекивање да ће ти узроци бити стално присутни, за последицу код адолесцената има то да се осећају сасвим беспомоћно и да губе наду у будућност, што доводи до дисфоричних одговора.

Што се тиче повезаности животних догађаја са симптомима дисфоричности, добијено је да укупан број животних догађаја најбоље предвиђа појаву дисфоричности код испитиваних адолесцената, када се упореди допринос свих значајних предиктора. Ово се слаже са основним истраживачким хипотезама. Негативни афективни одговори у адолесценцији, који не досежу форму поремећаја, највећим делом су узроковани спољашњим чиниоцима, тј. стресним искуствима (Conger et al., 2003; Cuffe et al., 2005; Harkness et al., 2008; Steinhausen et al., 2007). Већа учесталост догађаја постепено слаби одбрамбене механизме и потенцијале за превладавање стресног искуства код младе особе, доводећи до све израженијег дисфоричног афекта (Sameroff, 2000).

Када се ради о временској одредници јављања догађаја, недавни и хронични догађаји су дали значајан допринос предикцији дисфоричности. Претходна испитивања, такође, показују да се са протоком времена од момента деловања стресора постепено смањује и вероватноћа појаве дисфоричног афекта код адолесцената (Harkness et al., 2008).

Појава снажних афективних реакција може се са сигурношћу очекивати након ситнијих стресора, уколико се они учестало понављају, јер ово понављање догађаја доводи до формирања трагова у нервном систему, особа постаје сензитивнија („киндлинг ефекат”), тако да је сада потребна све слабија стимулација за изазивање одговора (Ehnhvall & Argen, 2002, Kendler et al., 2001, Ormel et al., 2001, према Hammen, 2005). Велики број истраживача сматра како су управо ситнији, хронични стресори много ризичнији од великих догађаја, између осталог и због тога што је често добијано да су они заправо посредници у деловању тих великих стресора (Conger et al., 2003).

Од испитиваних врста стресора, породични проблеми и конфликти дали су значајан допринос предикцији дисфоричности код адолесцената. Ово је у складу са теоријским поставкама према којима породично окружење и адекватни социјални односи представљају веома битну одредницу развоја у адолесценцији (Капор-Стануловић, 1988; Wenar, 2003). Неповољно породично окружење негативно утиче на развој адолесцената, производећи нерасположење, неза-

довољство, све до осећања беспомоћности, туге и безнађа (Conger et al., 2003; Garber & Robinson, 1997). На адолесцентском узрасту је, такође, честа појава конфликта са околином. Млади потом обично осете кривицу, нерасположени су и тужни, нарочито уколико се конфликт догодио са њима блиским особама. Уз то, младима је веома стало до прихватања и слагања са вршњачком групом, па конфликте и одбацивање од стране вршњака схватају изузетно драматично (Joyner & Udry, 2000).

Закључно, иако неоспорно најзначајнији у овом испитивању младих, животни догађаји свакако нису једини, па понекад чак ни неопходни чиниоци који доприносе јављању дисфоричних реакција у адолесценцији. Појава оваквих одговора делимично је условљена и особинама личности и атрибуционим стилем испитаника, али и многим другим факторима.

Литература

- Conger, R. D., Elder, G. H. J., Kim, K. J., & Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal Influences Between Stressful Life Events and Adolescent Internalizing and Externalizing Problems. *Child Development*, 74 (1), 127-143.
- Cuffe, S. P., McKeown, R. E., Addy, C. L., & Garrison, C. Z. (2005). Family Psychosocial Risk Factors in a Longitudinal Epidemiological Study of Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44 (2), 121.
- Ђорђевић, Д. (1981). *Развојна психологија*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Garber, J., & Robinson, N. S. (1997). The Relation Between Parenting and Adolescent Depression. Self-Worth as a Mediator. *Journal of Adolescent Research*, 12 (1).
- Graber, J. A. (2004). Internalizing problems during adolescence. U: R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd Ed., pp. 587-626). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Grossman, F. K., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., Fox, M., & Beinashowitz, J. (1990). *Risk and resilience in young adolescents. Resilient Adolescent Project*. Boston: Boston University & Quincy Public School.
- Hammen, C. (2005). Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 293-319.
- Harkness, K. L., Lumley, M. N., & Truss, E. (2008). Stress Generation in Adolescent Depression: The Moderating Role of Child Abuse and Neglect. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (3), 421-432.
- Hjelle, L. A. (1992). *Current Research and Applications in Personality Theories*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory- Versions 44 and 54*. Berkley, CA: University of California, Berkley, Institute of Personality and Social Research.
- Joyner, K., & Udry, J. R. (2000). You don't bring me anything but down: Adolescent romance and depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 369-391.

- Joiner, T. E., & Schmidt, N. B. (1995). Dimensions of Perfectionism, Life Stress, and Depressed and Anxious Symptoms: Prospective Support for Diathesis-Stress but not Specific Vulnerability among Male Undergraduates, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 165-183.
- Joiner, T. E., & Wagner, K. D., (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 15, 777–798.
- Капор-Стануловић, П. (1988). *На путу ка одраслости – психички развој и психосоцијални аспекти здравља младих*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Krackow, E., & Rudolph, K. D. (2008). Life Stress and the Accuracy of Cognitive Appraisals in Depressed Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (2), 376-385.
- Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2nd Ed.). Sydney: Psychology Foundation.
- Muris, P., Schmidt, H., Lambrichs, R., & Meesters, C. (2001). Protective and vulnerability factors of depression in normal adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 39, 555-565.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M.E.P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-299.
- Pynoos, R. S. (1993). Traumatic stress and developmental psychopathology in children and adolescents. U: J. M. Oldham, M. B. Riba, A. Tasman (Eds.), *American psychiatric press review of psychiatry*, 12, 205-238. Washington DC: American Psychiatric Press.
- Rudolph, K. D., & Clark, A. G. (2001). Conception of relationships in children with depressive and aggressive symptoms: social-cognitive distortion or reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 41-56.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping, and development: Some issues and questions. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 22, 323-356.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and psychopathology*, 12 (3): 297-312.
- Starr, L., & Joanne, D. (2008). Differentiating Interpersonal Correlates of Depressive Symptoms and Social Anxiety in Adolescence: Implications for Models of Comorbidity. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (2), 337-349.
- Steinhausen, H. C., Haslmeier, C., & Metzke, C. W. (2007). Psychosocial Factors in Adolescent and Young Adult Self-Reported Depressive Symptoms: Causal or Correlational Associations? *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (1), 89-100.
- Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Зотовић, М. (2005). ПТСП и депресивност после НАТО бомбардовања: чиниоци индивидуалних разлика у реаговању на стрес. *Психологија*, 38 (1).

Mia Marić, M. A., Zdenka Novović, Ph. D., Novi Sad

FACTORS THAT CONTRIBUTE DYSPHORIC REACTIONS IN ADOLESCENCE

Summary

Investigation on the contribution of personality dimensions, cognitive style and life events, and predicting symptoms of dysphoric disorder in adolescence is the main objective of this research. The investigation has been carried out on the sample of 300 adolescents which belong to nonclinical population. Life events proved to be the most important predictors of dysphoric reactions for nonclinical population of adolescents. The most significant contribution to the dysphoric disorder is the total number of events. Personality dimensions Introversion and Kindness gave important contribution to forecasting dysphoric answers as well as attribution dimensions of external validity of negative situations and stability of negative situations.

Key words: adolescence, personality traits, attribution style, life events, dysphoric disorder

**М-р Миа Марич
Д-р Зденка Новович**
Новый Сад

ФАКТОРЫ ПОМОГАЮЩИЕ ПОЯВЛЕНИЮ ДИСФОРИЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

Исследование содействия характеристик личности, когнитивного стиля и жизненных событий в предвидении симптомов дисфорических реакций у подростков, является главной целью настоящей работы. В исследовании участвовало 300 подростков, которые не принадлежат клинической популяции. События в жизни показали как наилучшие предсказания дисфорических реакций у подростков неклинической популяции. Важнейший вклад появлению дисфоричности вносит совокупное число событий. Важное значение в предвидении дисфорических ответов дали и характеристики личности Интроверсия и Удовольствие, как и характеристики экстернальности для отрицательных ситуаций и стабильность для отрицательных ситуаций.

Опорные слова: подростковый возраст, характеристики личности, атрибуционный стиль, жизненные события, дисфоричность

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Мр. сц. Ивица Станић
Ријека

UDK 316.624-057.874
UDK 159.922.7
Прегледни чланак
Примљен: 13. IV 2010.
BIBLID 0553-4569, 56 (2010), 3-4, p. 326-345.

БЈЕЖАЊЕ УЧЕНИКА ОД КУЋЕ – ПРЕПОЗНАВАЊЕ И СПРЈЕЧАВАЊЕ

*Нитко не бјежи из добра у лоше;
Сви чине обрнуто.*
И. Станић

Резиме

Бјежање дјеце и тинејџера од куће није дјечја игра, него врло озбиљан одгојни, обитељски и шири друштвени проблем. То је сигуран знак да се млада особа налази у тешкој кризи и да јој треба брза психолошка помоћ, санирање животних увјета и уклањање узрока који су их на то нагнали. Аутор указује на разлику бијега дјеце предшколског узраста и школске дјеце, те наглашава да се дјецом родитељи морају бавити од рођења, вољети их, упознати њихове потребе, пратити развој, градити повјерење, уважавати их као личност, с њима разговарати и договарати се па неће бјежати.

Уз дефинирање бијега, аутор наводи тко и зашто бјежи од куће, како препознати да постоји ризик од бијега младе особе, који симптоми на то указују, што предузети, како предухитрити и спријечити бијег у самом зачетку. Посебно истиче да је промишљен и планиран бијег те одлазак у скитњу врло опасна појава, а узроци су му обично у тинејџеру и његовим ускраћеним развојним потребама и крутом односу родитеља који жели њиме управљати како је то чинио док је био мали.

Застрашивање, уијене, пријетње и батине убрзавају бијег дјетета од куће, а договор спрјечава.

Кључне ријечи: бијег од куће, развојне промјене, предусретање бијега, договорна рјешења

Увод

„Побјегао сусједов Миле од куће“ – каже сусјед сусједу. „Их, побјегао, па што? И вратит ће се, кад огладни, озебе или кад га нетко премлати“ – каже он. „А знаш ли да је побјегла с њим и Марица?“ – додаје први. „Ма која Марица? Да то није она моја рођакиња, што је прошлог лjeta отишла с неким агентом који је тражио лијепе дјевојке за глумице, манекенке, тајнице ... нудио им лаку, брзу и велику зараду, али их је вратила полиција с границе.“ „Е, та. Баш она!“ – потврди он и настави: „Тај је твој стриц прави срећковић. Знаш, да му је најстарија кћерка из основне школе побјегла с неким странцем и више се није вратила. Истина, није постала глумица, али кажу удала се за богаташа и живи као права дама. Прије двије године напустила је средњу школу старија, а лани и млађа унука. Она је права љепотица. Можда ћемо је стварно гледати на филму.“ Наставља тако набрајати сусјед Марко, испијајући црну кавицу и пушећи цигарету за цигаретом. Задимио цијелу кућу па су морали отворати прозоре иако је вани било врло прохладно.

„Мани се ти ‘ћорава посла’. Он то само тако прича. А кад ју је потражио у неком мјесту у Италији да се од ње и зета мало окористи, вратио се брже него што је отишао. Па тај странац је њу продао у јавну кућу и сада ће то ‘одрађивати’ тко зна колико дуго. А што се тиче прве унукe, она, умјесто с много новаца и аутомобилом – како јој је обећано, вратила се с ‘трбухом до зуба’. Не вјерујем да ће и ова најмлађа боље проћи. У његовој кући је прави пакао и није чудо што сви бјеже. Вјеруј да је мало млађи да би и он побјегао сам од себе. Сваки дан је пијан. Кад дође кући туче их, истјерује на хладноћу. Не брине он ни о себи, а камо ли о другима. У тој кући се стално сви свађају, а дјеца су препуштена улици и лошем друштву. И син му није ништа бољи. „Не каже наш народ узалуд: *„Какав отац такав син – каква мајка таква кћи!“* Он је, још као дечкић бјежао, скитао, крао, био у поправном дому, касније у затвору. Оженио се дјевојком коју је упознао у поправном дому. Родила је те двије дјевојчице и побјегла од куће, чим је он отишао у затвор. Да им није бака вриједна, не би имали ни што јести. Она се једина за све брине.

– Точно је да је та обитељ лоша, али што ћеш рећи за Илију, сина угледног подузетника? Он је барем имао све, али није хтио учити. Основну школу је једва завршио. Кажу да је више маркирао с наставних сати и имао више изостанака с наставе него цијели разред. У средњу школу није хтио ићи иако му је отац обећао купити ауто кад заврши први разред, а кад матурира дати му пола фирме. И замисли ти, он то одбије јер се њему не учи, али и не ради, а да добије пола фирме морао би радити.

И тко зна колико би они трачали и оговарали да им домаћица није показала новине у којима пише да сваки дан полиција заприми по 3 до 6 пријава за дјецу и тинејџерице које побјегну од куће. Онда су рекли да их то не чуди јер се у нашим школама не ради како треба, држава се не брине за младе и кад заврше факултет иду у завод за запошљавање као и они који су без школе.

– Али треба бити поштен и признати да су се и дјеца искварила. Не слушају никога. Стално су на неким тулумима, забавама. Сви би новце, а радити нитко неће, нити поштују родитеље и старије. Ја сам пред својим оцем мирно стајао док је он говорио, а мени син каже ‘зачеми, стари јер ми се спава. Јутрос сам се вратио из града’. Само Богу краде дане, ноћу се проводи, дању спава. Да је то рекао син Пери, оном што ту на углу улице има Сервисну радионицу за кућанске апарате, запамтио би он тај дан јер од батина ни сјести не би могао. Код Пере влада ред, сви га морају слушати и извршавати његове наредбе. Да би био сигуран да ће у школи бити добар, он свако јутро сину удари шамарчину за превентиву. Па како да га не слушају кад дијели шамаре као бомбоне.“

Ово је само дио једне од бројних прича какве се свакодневно препричавају на трач-кави. Размишљајући о њој увидио сам да ту има доста истина и полу-истина јер то што један број младих тинејџера чини и како се понаша, заиста је превршило сваку мјеру. Чињеница је да су им родитељи лоши узор чије је понашање још проблематичније, те да су дјеца препуштена улици и лошем друштву.

Бјежање од куће – дјечја игра или озбиљан проблем

Судећи по разговору ових људи о дјеци која су напустила родитељски дом и скићу, како видимо, лоше су прошла, а они се њиховом трагедијом шале и увесељавају. О томе тако хладно причају као да се ништа није десило, без забринутости и суосјећања, па би се доиста могло рећи да је одлазак од куће стварно дјечја игра, али кад се, анализирају узроци и посљедице, то је озбиљан обитељски, школски, друштвени и животни проблем. Чињеница је да су пуно тога увеличали, измислили и додали јер кад би износили само истину онда то не би било занимљиво онима који слушају, нити би то био трач. Ако је само дио тога истина, довољно је за забринутост јер је ријеч о дјеци, а дијете је велика драгоценост, па и родитељска, школска и друштвена скрб мора бити велика и континуирана.

Свакодневно читамо у тиску, а и свједоци смо у властитој средини, да дјеца бјеже од куће. На срећу, највише тих малих бјегунаца огладни, уплаши се ноћи и покајнички врати кући, а неке пронађе полиција па врати кући или привреде у најближе прихватилиште за дјецу и младеж. Нажалост, појединци управо прођу тако како су људи овдје трачали. Они су се шалили на рачун туђе несреће. Нису расправљали о проблему бјежања дјеце од куће, ни тражили узроке и рјешења, нити суосјећали са жртвама. Нису осуђивали ни насилнике. А друкчије ће се понашати ако у бијег евентуално оде њихово дијете. Оговарали су једни друге и слатко се смијали, иако то није смијешно већ жалосно. Усто, и као тема није прикладна за трачање и оговарање јер је ријеч врло озбиљном проблему.

Мудрије и корисније је било запитати се зашто су та дјеца побјегла из родитељског дома? Или, како да су из ове обитељи бјежала сва дјеца, а из многих дјеца не бјеже. Јесу ли узроци бијегу дјеца или родитељи па темељито размотрили како поступају с дјецом једни, а како други родитељи? Из тога би извели користан закључак, коригирали своје понашање, више се бавили рођеном дјецом.

У погледу бављења дјецом од најранијег дјетињства, учинковитости или неучинковитости рјешавања бројних адолесцентских и других развојних криза разликујемо двије групе родитеља:

- 1. родитељи који се својим дјететом баве од рођења.*
- 2. родитељи који ту родитељску функцију занемарују.*

Сви родитељи, кад њихови синови и кћери, који су ушли и пубертет или адолесценцију, траже више слободе у одлучивању и већа права, у страху да им се нешто слично не догоди, ускраћују то с образложењем да још нису томе дорасли. Дјеца се с правом питају како су за послове дорасли а за слободу и права нису. Већина родитеља оштро поступа са својим тинејџерима. Не расправљају с њима него само наређују, а наредбе су врло непопуларне и тинејџери им се опиру. Сјећају ли се они своје адолесценције, реагирања на захтјеве родитеља? Слично ће поступити и њихова дјеца.

Усто, многи младићи и дјевојке нису припремљени за промјене које се одвијају током пубертета и адолесценције, што представља голем додатни проблем. Једноставно их нитко томе није поучио. Ноћне полуције код дјечачића и прва мјесечница, те потпуно нормалне развојне појаве код многе дјеце изазивају велики страх. Помишљају да су болесни, а разговарање је о сполности у многим обитељима „табу тема“ о којој је срамота разговарати. То је традиција која се преноси с нараштаја на нараштај и која се у неким обитељима и срединама одржала до данас иако смо дубоко загазили у 21. стољеће. Тако је и с другим развојним промјенама које се током одрастања и сазријевања догађају дјечи и тинејџерима. Многи родитељи се сраме с дјецом разговарати о сполности па њихова дјеца тај свој развојни пут од дјетињства до зрелости проживљавају с много страха, непознаница, нелагода, изненађења ... (Станић, 1982а).

Није то тако само са сполношћу. Много родитеља се мало бави дјецом (Станић, 1988). Зато није чудо што се дјеца мијењају, а родитељи се према њима односе онако како су то чинили док су она била врло мала. Они желе круту дисциплину и њихова ријеч је увијек посљедња, а сувремена дјеца и тинејџери у школи су учили о својим правима и траже да их се уважава као особе, да добију своја људска права и слободе које им сви наши закони осигуравају, а родитељи држе да су једини закон они, док су дјеца у њиховој кући. „Дјеца су увијек слушала, а родитељи наређивали” – кажу и од тога не одустају. Ту настају проблеми и често су узрок бијега од куће.

То се догађа јер ни родитеље нитко није едуцирао за одговорну функцију одгоја дјеце у обитељи (Станић, 2009). За сваки, па и онај најједноставнији посао тражи се оспособљавање, само је родитељство, а с њиме и обитељски одгој препуштен стихији и ентузијазму учитеља и професора који их путем предавања или краћих радионица поучавају тој изванредно важној функцији. То је један од разлога што се родитељи недовољно баве дјецом, што свој однос и одгојне поступке нису прилагодили узрасту дјеце, што су према дјечи крути и што међу-

собне односе не темеље на љубави, повјерењу, договору ... Неки родитељи и данас држе да превише љубави квари дјецу, а поједини родитељи се сраме узети своје дијете у наручје и пољубити.

Заправо, већина родитеља се недовољно бави дјецом па нису изградили међусобно повјерење. Док су она расла и сазријевала, они за њих и дружење с њима нису имали времена. Повјерење се ствара и дијете одгаја од самог рођења, а успоредо с узрастом припремају га за промјене у фази која долази (Станић, 1987). О свему с њиме разговарају, па и о сексуалности, отворено, искрено, јасно, прилагођено његову узрасту. Оно се, такођер, не устручава питати родитеље, а ниједно његово питање не остаје без одговора. Родитељи који су се тако понашали, много лакше, безболније и учинковитије воде дијете кроз то јединствено раздобље у животу младих људи, прате их и помажу да здраво и успјешно етапу дјетињстава замијене етапом одрасле доби. Млади врло рано закораче једном ногом међу одрасле, а другом су још у дјетињству. То је вријеме најкритичније јер би они хтјели пуну слободу и максимум права, али нису спремни за одговорност за своје одлуке и промашаје. Кад знају да их прати родитељ, онда то много успјешније чине и брже напредују, а родитељ се радује како његово дијете из фазе дјетињства одлучно крочи, постаје зрела и одговорна особа, која поступно из заштитености у окриљу родитељског дома храбро и успјешно улази у свијет зрелих и одраслих особа, у самосталан и одговоран живот. Ту срећу и радост нису имала дјеца ни њихови родитељи који су се мало бавили дјецом и нису довољно пратили тијек њихова одрастања. Та дјеца су са страхом доживљавала непознате тјелесне, емоционалне и друге промјене пролазећи све развојне фазе до оне када је дјевојчица добила изглед жене, а дечко мушкарца. Промјене се нагло догађају и потпуно их окупирају јер себе доживљавају као неког другог, а промјене као нешто нестварно. Неки се успоређују с другима и нису задовољни својим изгледом, стварају негативну слику о себи. Родитељи који су се њима бавили од раног дјетињства лакше коригирају негативне ставове, поправљају слику коју су створили, помажу им пронаћи и прихватити властити идентитет, изградити самопоштовање, биолошки, психосексуални и социјални развој, опонашајући узорце оца и мајке и родитељски модел понашања формирају своје ставове, начела. Сваким даном све више се доживљавају јединственом особом. Развојем когнитивних способности све вјештије и мудрије рјешавају међуљудске односе. Преадолесцент због снажне усредоточености на себе, реагира без размишљања, а адолесцент стечена драгоцјена социјална искуства користи да се боље и зрелије сналази у свакодневним животним ситуацијама и кризама, увјежбава конструктивне вјештине и проблеме емпатије, све активније се укључује у просоцијална понашања, слободније се упушта у самооткривања и откривања своје повезаности с околином, јавља се егоцентризам, стално се намећу другима и настоје заузети високе позиције у скупини, бити у средишту позорности околине. Упуштају се у опасне авантуре и ризике па их родитељи морају усмјерити на друга сигурнија, али и пуно атрактивнија подручја за доказивање, самопотврђивање и афирмацију позитивним примјером.

Јављају се прва симпатије, прве ђачке љубави, потребе за вечерњим изласцима и већим џепарцем, а захтјеви и потребе тинејџера и тинејџерица нагло расту, али многи наилазе на родитељска неразумијевања, строгоћу, продике, посебно дјевојке застрашују младићима који их желе само искористити, а многе мајке не забораве напоменути, ако јој се, не дај Боже, то деси да кући не долази јер ће је отац убити. Долази до честих бјежања и проблема с родитељима. На том ступњу се виде резултати сурадње родитеља и дјеце, изграђеног повјерења ... Они који су се дјецом стално бавили имају мање проблеме, а који нису у сталном су сукобу, уз честа бјежања.

Бјежала су она и прије али се и брзо враћала. Сад су бјегови опаснији, дуље трају, обично завршавају лошим посљедицама, особито код одрасле дјеце, док малишани рјеђе бјеже, стварају мање проблеме и кризе. Због тога, бјежања ради бољег увида сврставамо у двије групе:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. <i>дјечја бјежања и</i>2. <i>бјежања основаца и средњошколаца.</i> |
|--|

У првом случају ријеч је о малој дјечи вртићког узраста и бјежања од куће су изнимно ријетка јер дјеца се не рађају са склоношћу бјежања од куће, лагања, варања и другим лошим особинама и навикама, већ их усвајају социјалним учењем, опонашајући узоре вршњака, одраслих особа, понајприје властитих родитеља с којима проводе пуно времена. Они су им идоли и у свему желе бити као што су они па их вјерно имитирају, а сталним понављањем аутоматизирају и то им поступно прерасте у трајну навику. Дјеца уче оно што виде и доживљавају. Овисна су о родитељима и ријетко бјеже од куће, али их је важно у том спријечити, док су адолесценти много слободнији и храбрији, када је ријеч о бијегу од куће. У осталом они најчешће бјеже из страха од родитељских батина и бројних других извора, узрока и мотива. Овдје ћемо напоменути да се родитељи мало баве дјецом (Станић, 1980б и 1983б), чак и кад се дјеца, након бијега укључе у полуинституционални третман (Станић, 1981). Истина, након краће едукације и припреме родитеља за рад и сурадњу с дјецом дође до мало интензивнијег рада (Станић, 1987), али то није довољно.

Овдје је ријеч о бјежању дјеце из родитељског дома па ћемо се држати само те теме. Понајприје из праве обитељске среће и благодати се не бјежи. Кад се проблем појави одмах га изнесу и разријеше. Друго за њих је одлазак од куће крупан проблем, а не дјечја игра па му с посебном озбиљношћу и одговорношћу приступају и рјешавају. Проблем је попут корова и не ишчупа ли се одмах брзо расте, множи се и постаје отпоран на одгојне утјецаје и тешко се рјешава.

У другој су групи ученици основних и средњих школа. Учестала појава у пубертету, а у адолесценцији је обично повезана с лутањем непознатим мјестима, скитњом, делинквенцијом и разним пратећим криминалним активностима: крађе, разбојства, силовања и друга кажњива дјела, поглавито када се удруже с

другим малољетним скитницама или одраслим криминалним особама. Зато је сваки бијег из родитељског дома проблем који упозорава да се дијете сукобило с неким кризама и озбиљним недаћама и да му треба журна помоћ, подршка у изласку из кризе, повратак у нормалне животне тијекове. Проблем нама може изгледати безначајан, а њему непремостив. Важно је како се он осјећа и треба све подузети да се дијете извуче из кризе и осјети слободно.

Што подразумевамо под појмом бјежања дјете од куће

Понајприје ћемо дефинирати и протумачити појмове, сагледати мотиве, узроке и посљедице, покушати изнаћи мјере превенције, сузбијања и спрјечавања, видјети тко и што треба учинити да родитељски дом постане оаза мира радости и среће у коме ће се одмарати дух и тијело свих чланова обитељи, у којему ће сви уживати у раду и срећи, бити задовољни и са сваког пута радосно се враћати кући и дијелити радост са својом обитељи. Свјесни смо да у реалном животу нема обитељи у којој нема криза, проблема, љутње па и незадовољства. То је дио стварног живота који разбија монотонију, која иако је лијепа, ипак досади. Важно је да они те проблеме рјешавају договорно, компромисно с пуно разумевања и флексибилности. Као што заједно дијеле радост, тако сватко преузме и дио проблема. Оно што је најважније, из сваке кризе излазе јачи и богатији за једно ново искуство. Они не бјеже од проблема него се с њима суочавају и рјешавају их. За њих нема ситних проблема које препуштају стихији и времену очекујући да ће се сами од себе ријешити. Чим га уоче, препознају одмах га рјешавају, а често га и предухитре па спријече у самом настајању тако да до његове појаве и ширења не долази (Станић, 1980а; 22-23).

Под појмом *бјежања дјете од куће* подразумева се дуже временско удаљавање из родитељског дома без њихове дозволе и знања. То је најчешће непланиран одлазак у игру, али без задржавања преко ноћи. Држи се кршењем кућне дисциплине и не оставља никакве посљедице на дијете и његово понашање, ако то не чини учестало и не лута градом, али понављањем ствара навику и кад постане школарец, посебно адолесцент, његове жеље, потребе и пориви ће тијеком развојних промјена које му се догађају у пубертету и адолесценцији порастати, а родитељи обично не мијењају свој однос према њему а оно користи све могућности да задовољи те потребе.

Понекад залутају и, ако их полиција или нетко од одраслих не пронађе и одведе кући, преспавају у парку или на другом мјесту. Други дан наставе лутати јер се плаше родитељских батина ако се врате кући. Тад су изложена опасности од педофила, евентуалног насиља и злостављања старије дјете. Понекад краду у трговинама, обично прехрамбене прерађевине јер су гладни. То је већ ризично и оставља сложеније посљедице, па по њихову повратку кући треба разговарати мирно, ослободити их страха, рећи им да су се требали јавити полицајцу који би их довео кући, те упозорити да се без знања родитеља више не удаљавају од куће. Ваља избјећи застрашивања ...

О правом бјежању из родитељског дома говоримо тек код одрасле дјеце јер то она чине циљано, планирано с одређеном сврхом, било да нешто избјегну или да остваре своје планове.

Бијегом дјеце школског узраста, тинејџера и тинејџерица из родитељског дома држимо свако напуштање, односно одлазак на дуље вријеме без њихова пристанка, знања и одобрења. Овдје је важан мотив бијега, свјесност да тиме поступају противно вољи властитих родитеља и да ће за то сносити одговорност. Свјесни су посљедица и ризика којима се излажу. Они се обично за бијег дуго припремају и праве планове, а изводе га мирно, без најаве па родитељи дознају тек кад се не врате кући на спавање или им се јаве да су отишли и да се кући неће враћати наводећи разлоге. Деца најчешће за бијег окриве родитеље стављајући им на савјест одређене посљедице (Станић, 1979а).

Након сукоба с родитељима, бијег може бити бучан, пријетећи ... Млада особа одлази од куће, а камо и све друго што је везано уз тај чин тада га не занима. О томе ће мислити касније.

Према мјесту на којем се дијете или тинејџер скрива, лута и борави разликујемо три облика:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) лутање и скривање у мјесту сталног пребивалишта,2) лутање и скривање у другим градовима дилем Републике и3) лутање и скривање изван граница Хрватске. |
|--|

Дијете обично бјежи због страха или под утјецајем сукоба с околином, одгајатељима, родитељима ... и у правилу скрива се у близини куће, вртића ..., углавном у мјесту пребивалишта.

Тинејџери и тинејџерице, након бијега из родитељског дома одлазе у друга мјеста, а ако су с неким договарали или су то тијеком бијега учинили, онда одлазе и изван граница наше земље. Они су у скитњи изложени свим могућим ризицима и опасностима, чак и угрожености живота.

Тко и зашто бјежи?

Дјеца најмање бјеже од куће, у пубертету су бјежања учесталија, деликатнија и с тежим посљедицама, али најсложенија су адолесцентска бјежања из родитељског дома јер су повезана с другим асоцијалним понашањима и поремећајима, делинквенцијом, крађом, разбојством, проституцијом, алкохолом, злоупотребом и распачавањем дрога ... Они се најчешће удружују у скупине, међусобно се идентифицирају, често чине дјела којих се сраме, али да се изједначе с групом спремни су на све. Скићући дођу под утјецај одраслих криминалаца, од њих уче „занат”.

Бијегу од куће најчешће су подложне емоционално нестабилне, импулзивне, агресивне или асоцијалне и одгојно запуштене и неодговорне младе особе,

док је код неких више наглашена потреба за слободом, неовисношћу и припадањем. Оне држе да не припадају обитељи већ групи вршњака за које кажу да их воле, разумију, поштују и цијене, да се с њима најугодније осјећају. Школски неуспјех и понављање разреда, такођер, могу узроковати бијег, обично у комбинацији с уцјенама, кажњавањем, малтретирањем, пријетњама и страхом од родитељских батина.

Адолесценти често бјеже од куће из разлога што озрачје у њој, свој статус, положај и позицију, те однос родитеља према њему доживљавају некоректним, непријатељским. Питају се како дом у који им родитељи забрањују довести пријатеља или пријатељицу и с њима поразговарати у миру, могу држати својим. Они држе да их родитељи шпијунирају, прислушкују разговоре, читају интимни дневник, писма, забрањују им вољети неку симпатију јер, она није по њихову укусу, односно не задовољава њихове критерије, као да то није особа коју воли њихова тинејџерица или тинејџер, него они ... Много је непотребних неспоразума и с једне и с друге стране. Чини се да они не траже љепоте обитељског живота које ће их чврсто везати и ујединити него траже ружне и негативне ствари. Држе да су бијежом нашли најбољи излаз из своје кризе, конфликта и проблема; да су довољно казнили родитеље и у њима изазвали осјећај кривње (Станић, 1982ацд).

Међу најчешћим мотивима и узроцима бијега од куће су они који значе и позив у помоћ или захтјев младе особе да околина према њој промијени свој однос је јер он нехуман.

Ипак најбројнији су следећи обитељски узроци бијега младих особа од куће: поремећени обитељски односи (међусобни однос родитеља и/или родитеља према дјетету/дјечи), алкохолизам родитеља, те психичко малтретирање и злостављање, тјелесно кажњавање, понекад и сексуално искориштавање (инцест), лоши стамбени и материјални увјети, незапосленост родитеља (Станић 1983а).

Много дјеце је занемарено, препуштено улици и лошем друштву, а пракса показује да су утјецај околине, наговор и притисак вршњака снажни мотиви који стално дјелују и потичу на бијег.

Мотиви бијега од куће налазе се у негативном утјецају друштва, особној жељи за игром, забавом, упуштање у пустолован и авантуристички живот, затим изразит школски неуспјех итд.

Није сваки бијег сигнал за узбуну, али га ваља озбиљно размотрити

Бјежање од куће може бити унапријед припремљено или неприпремљено, појединачно или скупно, у ближу или даљу околину, у друге градове, код рођака и родбине или пак до најближе напуштене колибе, бункера, шумице или парка. Кад ови мали бјегунци огладне и остану без средстава за живот, обично се враћају кући па такав бијег на њих не оставља неких тежих посљедица и траума, а најбоља им је поука да то више никад не чине. Један изолиран инцидент ове врсте не мора бити сигнал за узбуну. То је више правовремено упозорење да се нешто неповољно збива у животу дјетета, његовој околини, међу његовим вршњацима с

којима се дружи или су пак одгојни утјецаји обитељи и школе заказали па нешто треба мијењати и коригирати у тим односима и поступцима. Увијек морамо помислити и на властите погрешке. Код оваквих безазлених бјегова бит ће достатан један добар савјет дјетету па да уз коректнији однос, више пажње, надзора, разумијевања и уз конструктивнији одгој, квалитетне и педагошки добре узоре, не дође до повратништва те да буде спријечен рецидивизам у евентуалним каснијим искушењима.

Увијек прије подузимања било каквих, а поглавито репресивних мјера, треба добро изучити разлоге и мотиве који су младу особу навели на тај чин. Треба провјерити је ли то код дјетета трајан проблем, понавља ли се периодично или је то само случајна, пролазна и усамљена реакција или случајан догађај. Је ли то производ авантуристичког духа, краткотрајног унутарњег немира, сукоба, завођења и сл. На темељу ових спознаја може се донијети закључак је ли потребно подузимање социјално-педагошког и терапеутског третмана уз упућивање у одговарајућу одгојну институцију на опсервацију или се проблем може коригирати и отклонити у властитој обитељи.

Промишљен и планиран бијег и одлазак у скитњу – опасна појава

Код бијега од куће, уз одлазак у друго мјесто, поглавито ако му је претходила крађа новца у родитељском дому или у сусједству, ако је постојала одлучна намјера да побјегне, ако је бијег изведен плански, лукаво и промишљено, онда је то озбиљна и опасношћу бременита појава која има дубље значење и далекосежније посљедице. У друге градове дјеца и тинејџери најчешће путују влаком или аутобусом, без плаћене возне карте, а то је скопчано с низом неугодности и опасности. Они путују без циља и плана, лутају градом, хране се код неког рођака, пријатеља или познаника служећи се разним лажима, спавају у чекаоницама железничких и аутобусних колодвора, по парковима, сјеницима, бункерима, напуштеним колибама и другдје.

Сретно прођу млади бјегунци, који се, након првих неугода и непријатности доживљених у бијегу, док још нису извршили крађе, провале, пали под утјецај лошег друштва или починили казнено дјело враћају својим кућама или се сами пријављују у прихватилице за дјецу и младеж, полицији или социјалној skrби који преузимају даљу бригу о њима и њихову враћању у родитељски дом.

Добро прођу и они малољетни бјегунци које полиција благовремено открије и приведе у прихватилице гдје их психолози, педагози, социјални дјелатници и други стручњаци обраде и врате родитељима уз стручну препоруку за даљи третман или евентуално и појачани социјални надзор.

Ипак ваља имати на уму да је свако бјежање, а поглавито учестало, поуздан знак да се дијете сукобило с неком емоционално неподношљивом ситуацијом па је потребно што хитније коригирати његово понашање и санирати прилике у којима живи, те осигурати му здраву средину.

Већ смо нагласили да се већина дјеце сретно врати кући, али ипак један број их настрада, доживи теже или лакше психичке трауме. Неријетко, након краћег или дуљег лутања, дјеца скитнице исцрпљена, гладни и неиспавани упадају у групу других скитница које их обично наводе на крађе, провале, посудбу аутомобила, на уживање алкохолних пића, конзумирање дрога, а неки чак и на малољетничку проституцију. Понекад дјеца постану жртве одраслих криминалаца који их вјешто и спретно користе за своје прљаве работе. Све ово неминовно води дјецу у пријеступништво, делинквенцију, па и криминал. Тако се млада личност тешко оштећује, доживљава трауме и nelaгоде па ће бити потребан дуготрајан, стручан и стрпљив рад, а често и смјештај дјетета у посебни и за те поремећаје специјализиране установе, дјечје домове, домове за ресоцијализацију и одгојне заводе, да се залијече ране на дјечјој психи које су посљедица бијега, скитње и пратећих појава.

У оваквим случајевима поред стручно-педагошког и социјално-терапеутског третмана дјеце, потребан је рад с родитељима, санирање негативних прилика у обитељи и средини у коју се дијете враћа након успјешно проведбе ресоцијализације и корекције његова понашања. Проблем није ријешен док се не оздрави средина и припреми за његов пријем. У противном дијете ће бити стално изложено новим искушењима и лошим утјецајима којима ће тешко моћи одолети, ако му не буде осигурана здрава животна средина и нормалан емоционални развој.

„Бјежању и скитњи највише су подложна психомоторна нестабилна дјеца која су у свом понашању најчешће импулзивна, агресивна, депресивна, сугестивна, одгојно запуштена. У неких је наглашена потреба за авантуризмом, слободом и неовисношћу. Дјеца често бјеже од куће јер је доживљавају непријатељском, да би казнили родитеље, изазвали код њих осјећај кривње, а бјеже и од казне и од обавезе. Често је бјежање израз ослобађања напетости и неподношљивих ситуација. За неку је дјецу бјежање израз друштвеног статуса или припадање скупини чији се сустав вриједности прецењује, опонаша.” (Коцијан-Херцигоња, 1996; 73). Бијег из школе и/или од куће изазван жељом за авантуром, страхом од посљедица за учињен прекршај дисциплине, добивену негативну оцјену, направљену материјалну штету, крађу, разбојство или узроковано другим неподопштинама и непромишљеним дјеловањем. Тад је унапријед планиран и припремљен. Но, он може бити реакција на неки изазов, пријетњу, оптужбу, неправду или конфликт у школи, обитељи, међу вршњацима. Такав бијег је увијек импулзиван, непромишљен и обично кад се „охлади” и увиди да је његова реакција штетна, неодговорна и ружна, покајнички се врати, исприча се или прешути и понаша се као да се ништа није догодило. Сличан завршетак имају и тзв. ситуацијска бјежања. Дијете се нађе у некој изазовној ситуацији, не одоли кушњи и побегне од куће или с наставе. Обично се оствари циљ, задовољи жеља, врати се и прође без посљедица. Ако је бијег од куће изведен по наговору друштва посљедице могу бити врло сложене и опасне.

Вршњаци склони лутању, скитњи, крађи, бјежању из школе и од куће често наговарају другу дјецу да им се придруже и тако их увуку у разне авантуре

и активности које узрокује поједине облике поремећена понашања, делинквенцију. Она чине многа дјела која су у супротности с њиховим назорима, моралним ставовима и схваћању, којих се сраме само зато да се докажу у групи, да их она прихвати и пружи заштиту, евентуално да онима који су их називали кукавицама и слабићима, покажу како чине „подвиге“ које они не смију чинити (Узелац, Рицијаш, 2005).

„Често бјежање значи припадање некоме, јер немају осјећај припадности дому и обитељи. Бјежање је и идентификација с неким тко их разумије, што је најчешће прецијењено и нереално.“ Коцијан-Херцигоња, 1996: 74). Ту родитељи морају дјечи показати колико их воле, што им значе и колико су им потребни, бити им вриједан узор за идентификацију па дјеца неће имати разлог бјежати.

Све ово упућује на потребу едукације и оспособљавања родитеља за добар обитељски одгој. У почетку смо нагласили да с дјететом од рођења ваља одгојно радити, вољети га, што је могуће више боравити с њиме, јер енглеска мудрост каже: Душу сваког човјек најбоље лијечи вријеме проведено с дјецом! С дјецом ваља успоставити искрен однос, изградити повјерење па неће бјежати од куће. Нитко не бјежи из добра, већ из зла. Неки родитељи се сраме узети дјеце у наручје. Дијете је његов понос и дика, његова радост, срећа, његов живот. Мора се њиме поносити, бити му чврст ослонац и сигурност, а кад треба и „раме за плакање“. Од превелике љубави још нитко није умро. Судећи по томе што смо рекли, не поклањамо дјечи довољно скрби, љубави и његе јер бјежање од куће има тренд поступног раста. Према полицијској евиденцији, 1995. нестало је 368 малољетника, годину касније 405, а 1997. године 685, да би сљедеће године забиљежили 1032 малољетне особе које су побјегле од куће. У 1999. полиција је забиљежила 839 нестанака, а 2000. рекордних 1177. То је показатељ да су у кризи, да им нешто смета, да због нечега пате, Васот каже, *Дјеца заслађују труд, али невоље чине још горчим!*

Дјеца вас неће запамтити по ономе материјалноме што сте им омогућили, већ по осјећајима које сте с њима подијелили – тврде Confield, J. и Hansen, M. V.

Посљедице бјежања и како их избјећи

Посљедице су врло различите како по тежини, сложености, краткотрајности и дугорочности тако и по штетама – материјалним, здравственим, одгојно-образовним тако и оним на плану понашања од ситних поремећаја преко делинквенције, проституције, уживању средстава овисности до криминала, разбојстава и вршења казних дјела, па чак и убојстава и самоубојстава. Дакле, посљедице су тројаке: а) оне које мали бјегунац чини другима и друштву, б) оне које други чине њему ц) оне које су пратећа појава скитње, активности и различитих догађаја примјерице: школски неуспјех због дугог изостајања с наставе; које узрокују временске неприлике, обољења, заразе, усвајање друштвено-неприхватљивих ставова и облика понашања, силовања, дроге ...

Обично су изложени силоватељима, педофилима, сводницима, киднаперима који их продају јавним кућама, порнофилима за производњу и дистрибуцију дјечје порнографије, криминалцима ... Готово да нема проблема који им се не може десити или који они не могу направити. Све овиси о околностима, друштву, дуљини трајања скитње и друштва којему се прикључе. Но, захваљујући будном оку полиције већина их буде откривена прије почињења тежих казних дјела, враћена у мјесто сталног боравка или у прихватилиште, затим стручно обрађена, укључена у стручни третман.

Овдје смо укратко изнели схватања о посљедицама, о мјерама превенције и могућностима спрјечавања и сузбијања бјежања ученика с наставе и од куће. Успију ли превенција, спрјечавање бјежање ученика с наставних сати и из школе, учинили смо много и на спрјечавању бјежања од куће и с наставе. Рекли смо зашто ученици бјеже с наставе, које су посљедице учесталог бјежања, што треба учинити да се одлазак ученика с наставе сведе на најмању могућу мјеру? Може ли се њихов бијег спријечити? Одговор је кратак, јасан и недвојбен: може! Рекли смо и како! А што може подузети предметни наставник, што разредник, што родитељ да дијете, односно ученик то не чини, да редовито похађа наставу? Који ученици најчешће бјеже и с којих наставних сати? И то ћемо укратко рећи, али ако нетко се нађе у ситуацији да не зна како поступити, нека пита стручњака. Да би дијете, у случају бијега, што прије било ухићено и враћено кући, сваки бијег се мора пријавити полицији и дати и што више података да им не измакне. О нестанку малолетника прикупљају се сви релевантни подаци на темељу којих се, у свим случајевима, одређују мјере и радње које ће се подузети да би се малолетник пронашао и што је могуће прије и с најмање посљедица вратио кући.

Што подузети да до бијега дјете од куће не дође

На први поглед питање изгледа тешко, одговор комплициран, а мјере и њихово провођење врло стручне и захтјевне. На срећу, није тако. Практично не треба чинити ништа више од оног што здраве обитељи од рођења дјетета чине. Вољети, поштовати и уважавати дијете као особу, бавити се њиме, играти и уживати у заједничкој срећи и радости, осигурати му нормалне увјете живота, пратити његово одрастање и сазријевање, од најранијег дјетињства бити му вриједан узор опонашања, навикавати га да обавља послове примјерене његовим способностима и моћи (Станић, 2009). То чине обитељи у којима влада слога, хармонија и љубав јер дијете се осјећа толико вољено колико се воле његови родитељи. Зашто би бјежало из топлог родитељског дома у коме влада љубав и срећа, скитало непознатим градовима, гладовало, спавало у парку, било изложено временским непогодама, нехигијенским увјетима? Гдје је ту логика? Нитко из благостања неће у биједу.

Није мали број родитеља који чине супротно. Они једнако воле своје дијете као и ови први, али поступају онако како су према њима поступали њихови родитељи. Зато их не треба осуђивати него поучити, а то је дужност разредника. Овај

рад обилује провјереним темама за родитељске састанке које разредник модифицира и обликује према конкретној ситуацији и едуцира родитеље.

Ево и препоруке наше еминентне неуропсихијатрице Дубравке Коцијан Херцигоња „Што чинити:

- *нипошто промијенити своје понашање на супротно и настојати се наметнути дјетету као пријатељ, понашајући се тако да нас дијете гледа чудно јер то нисмо ми какве оно познаје;*
- *нипошто промијенити своје понашање на супротно и настојати се наметнути дјетету као пријатељ, понашајући се тако да нас дијете гледа чудно јер то нисмо ми какве оно познаје;*
- *не глумити младолику мајку или оца, преузети рјечник и облачење које нам није примјерено како би се приближили дјетету;*
- *разговарати с дјететом, дати му прилику за исказивање мишљења, поштивати његово мишљење и кад се с тим мишљењем не слажемо, али му то и рећи;*
- *развијати међусобно поштовање;*
- *треба прихватити дјететове пријатеље, а ако сматрамо да им не одговарају, онда то треба дјетету објаснити на начин који ће разумјети;*
- *допустити дјетету да своју собу уреди по свом укусу, да се у њој добро осјећа, али му при томе јасно дати до знања што значи ред и хигијена;*
- *и, коначно, савјетовати се са стручњаком. “(74-75)*

Будући да је ријеч о изнимно деликатном проблему, изнијет ћемо још неколико напутака увјерени да ће их учитељи и професори, уз властите спознаје и искуства пренијети родитељима и не само пренијети им ове и друге спознаје него ће учинити све да та новостечена знања прерасту у њихова увјерења јер је то јамац да ће их и примијенити у одгојном и корективном раду са својом дјецом, да ће им посветити више позорности, скрби и љубави па неће бјежати од куће.

- *Емерсон је рекао: „Добро понашање састоји се од малих уступака“. Чините ли дјетету уступке?*
- *Развијати међусобно поштовање и градити повјерење.*
- *Сенека је говорио: „Поучавајући учимо“. Јесте ли ви поучавајући дијете што научили?*
- *Критизирати дјететове лоше поступке а не њега, чак му ставити до знања и да га волимо.*
- *Никад не шпијунирати дијете, али га дискретно надзирати.*
- *Открио сам најбољи начин на који можете дати савјет својој дјечи: откријте што желе и тада их савјетујте да то и учине – каже Harry S. Truman. Питате ли и ви своју дјецу што желе? Чините то!*

Уз њих наводим велику мисао коју је изрекао Васто: „Не гледајте на дијете као на неки драгуљ, него се потрудите да оно то постане“. Дакле, све што сам навео је врло једноставно и своди се на једну реченицу: Волите своју дјецу, разговарајте, питајте, одговарајте, не наређујте, послушајте што желе ... и, како рече Труман, с њима све договорите и чините па неће бјежати.

Вјерујмо да ће Миле с почетка приче проћи пубертетске кризе уз помоћ родитеља, учитеља и да ће његов дом постати њему најсигурније мјесто на свијету и на бијег неће ни помишљати.

Како препознати проблем

Најучинковитији начин рјешавање проблема јест рано препознати симптоме и зауставити га сами или се савјетовати са стручњацима, без експериментирања, чекања да сам од себе нестане јер свако одуговлачење чини га много отпорнијим на одгојне утјецаје и корективна дјеловања, па тражи улагање много више труда и напора за једнак, а често пута и знатно слабији успјех.

Тинејџер и/или дијете које је успјело наћи своје мјесто у обитељи, школи, сусједству, у околини, у кругу вршњака, неће се упуштати у бјежање од куће, овакве подвиге и авантуре.

Ако се плашите или сумњате да се ваше дијете дружи с лошим вршњацима, ако проводи више времена изван куће него у кући, ако бјежи или скиће, стручњакиња за психичке проблеме дјете, др. Дубравка Херцигоња-Коцијан даје напутак за родитеље и предлаже да се упитате слиједеће:

- *је ли дом у ком живимо такав да бих ја, да имам године мог дјетета, желио у њему живјети,*
- *разговарамо ли код куће или наређујемо,*
- *поштујемо ли дјететово мишљење и коментаре,*
- *прихваћамо ли дјететову гласбу, пријатеље и примједбе,*
- *своди ли се наш обитељски живот на заједничко гледање телевизије и заједничке оброке,*
- *јесам ли икада запитао/запитала своје дијете какав дом жели или увијек мислим да знам што је за дијете најбоље,*
- *какав сам идентификацијски модел своје дјетету,*
- *гдје и када су почеле промјене, јесу ли оне последица дјететова одрастања, идентифицирања с групом вршњака или неких проблема које су се догодиле у обитељи? (1996;74)*

Уз наведено, сваки родитељ би морао бити упознат с још неколико важних напуताка, а то су:

– Јесам ли подузео све мјере да се моје дијете осјећа добро у властитом дому и не бјежи?
– Може ли наше дијете у овај дом довести пријатеље и пријатељице и с њима у миру разговарати?
– Може ли моје дијете питати нас, своје родитеље, слободно и без страха, све што жели?
– Добије ли увијек примјерене и јасне одговоре на сва своја питања?
– Испричам ли се дјетету, ако га случајно повриједим?
– Пружамо ли дјетету вриједан обитељски модел понашања?
– Имамо ли ми у дијете и дијете у нас повјерење?
– Кажем ли свом дјетету често „Волим те!“, дарујем ли му често осмијех, одам ли признање?

Дјеца се освајају осјећајем поштовања и њежности, а не страхом

Процијените колико сте му лажи рекли дневно, колико тједно, мјесечно, годишње ... Да су то били пољупци, осмијеси, ријечи љубави, здрави узорци било би дијете пресретно, а и ви с њиме још сретнији. Сада видите за колико сте радости и њега и себе прикратили. Неке проблеме сте створили брзоплето, неке непромишљено, неке из незнања. Слаба вам је утјеха што дјецу лажу и други.

Иако је родитељ поборник истине ипак свом дјетету бар понекад да лажну испричицу, пред њим трача, кад последице подне легне да се одмори каже му, ако га нетко тражи, да каже да није дома ... То се зове лаж, а лажима се дјеца не одгајају. Док су била мала, лажима су их страшили па су чинили што се од њих тражило, али кад су порасла, лажи више „не пале“ него стварају још веће проблеме. Њемачка мудрост тврди: „Лаж је као грудa снџега: што се више ваља, то постаје већа и што јаче сунце сја, то се прије растопи.“ Ваља размислити и разријешити двојбу: „хоћете ли и даље гурати груду снџега“ или „окренути плочу“, одбацити лажи, крутост, наредбе, бити флексибилан, с дјецом договором тражити компромисна рјешења, бити им прави узор за опонашање? Anthony de Mello каже: „Дијете се почиње односити према другима онако како се други односе према њему“, а др Росић (1998; 96-97) приказује њихове молбе за разумијевање, заштиту и помоћ:

„1. Моје су руке мале – молим вас, не тражите савршенство кад год намјештам кревет, цртам или бацам лопту. Моје су ноге кратке – молим вас, успорите како бих могла ићи у корак с вама.
2. Моје очи, попут ваших, нису видјеле свијета – молим вас, допустите ми да уз вашу заштиту истражујем. Немојте ме непотребно спутавати.
3. Кућних послова ће увијек бити. Ја сам малена само за кратко вријеме – молим вас, узмите си времена да ме поучите о овом чудесном свијету. Чините то радо.“

4. Моји су осјећаји крхки, стога будите осјетљиви на моје потребе, и немојте ми зановијетати цијели дан. (Ни ви не бисте воље да нетко стално гунђа због ваше радозналости.) **Поступајте са мном онако како бисте жељели да се с вама поступа.**

5. Ја сам Божји дар. Чувајте ме онако како Бог то жељи - **држите ме одговорном за моја дјела, дајте ми смјернице у животу, грдите ме у љубави.**

6. Да бих расла, ваше ми похвале нису нужне, али ми је охрабрење потребно. Молим вас имајте мјеру кад критикујете. Запамтите: **можете критикувати оно што радим, а да не критикујете мене.**

7. Молим вас, дајте ми слободу да одлучујем за себе. Допустите ми неуспјех како бих могла учити на својим погрешкама. Тако ћу једног дана **бити спремна доносити праве одлуке које од мене живот тражи.**

8. Немојте поправљати за мном јер се тада осјећам као да је мој труд мије задовољио ваша очекивања. Знам да је то тешко, али молим вас, **немојте ме успоређивати с мојим братом или сестром.**

9. Не бојте се отићи на викенд без мене. Дјеца се требају одморити од својих родитеља исто као што родитељи требају одмор од дјеце. Осим тога, то је изврстан начин да нама дјеци **покажете да вам је итекако стало до вашег брачног заједништва.**

10. Молим вас, водите ме редовито у цркву, **будите ми примјер који ћу слиједити. Ја се радујем свакој новој спознаји о Богу.**

Испуните дјечје молбе, одгајајте добротом, љубављу, истином и властитим узорима. Тиме ћете им помоћи да одрасту, формирају здраву, напредну и слободну личност, постану прави људи.

Волите их, не страшите, не будите тмурни, песимистични, строги, груби ... Васон је говорио: *Строгост рађа страх, али грубост рађа мржњу*, док је Filler упозорио: *„Онај тко те се боји кад си присутан, мрзи те кад си одсутан.”* Како се понашате према дјетету тако ће се оно понашати према вама и другима. Мијењајте однос према дјечи, дружите се, о свему договарајте, искажите поштовање према њима, често им се насмијешите јер смијешак ништа не кошта а у одгоју много значи. Будите им искрен модел који ће слиједити, узвратит ће вам узорним понашањем и радом.

И запамтите, дјеца се не рађају склона лажи, делинквенцији, крађи, бјежању од куће, скитњи ... То науче од одраслих, понајприје од родитеља. Зато од рођења будите добар идентификацијски узор, градите повјерење, поштујте их, искрено се о свему договарајте, не наређујте, насмијешите им се ... Sheila Kitzinger каже: *Ако желимо да нас дјеца поштују, требамо поступати тако да заслужимо њихово поштовање, јер на исти начин и ми поступамо с њима.* Претворите дом у оазу среће, мира, љубави и никад не заборавите да су дјеца сретна само ако се њихови родитељи воле.

Нитко не бјежи из благостања него из биједе, а замислите у каквом паклу живи дијете ако се родитељи свађају или отац пијан дође кући млати их и истјера из куће на хладноћу. Замислите како се осјећа дијете у родитељском дому ако вршњаке који га туку куне: „Бог ти дао оца као мени.“ Сталне продике, грдње, ружни називи, увреде, понижења... доведу дијете до усијања и зато Ана Франк моли: „Немој ме осуђивати, већ ме сматрај особом која каткад стигне до тачке лама.“ Тада је дјетету потребна утјеха а „не долијевање уља на ватру.“ Велики Gandhi је говорио: „Паметни родитељи дозволе да дијете некад погријеши“ Па на грешкама се учи, а силом и казнама као и застрашивањем разграђује што је љубављу изграђено. Не пријетите, не намећите дјетету своју вољу и рјешења. *Наметати своју вољу је насиље, а наметати сама себе врхунац је насиља* – каже Лао Це. *Боље је дјецу уз себе везати осјећајем поштовања и њежности, него страхом* – каже Теренције, римски комедиограф. Старогрчки говорник Демостен савјетује: *Живи свој живот тако да кад једног дана умреш, твојим познаницима буде досадно без тебе.* И не заборавите дијете се за живот спрема кроз живот од рођења, а не кад се суочите с проблемима. То је као да сијете жито у вријеме док други жању. Све у своје вријеме. Увијек мислити о томе!

Мр. сц. Ивица Станић

Литература

- Kocijan-Hercigonja, D. (1996), *Моје дијете се мијенја: у чему је проблем*, Zagreb, Školska knjiga.
- Rosić, V. (1998), *Обитељска педагогија*, Filozofski fakultet, Rijeka.
- Stanić, I. (1978), *Дијете и његова животна средина*, Nastava i vaspitanje, br. 4.
- Stanić, I. (1979a), *Prekomjerno izostajanje i bježanje s nastave – значајан индикатор neuspjeha ученика и школе*, Život i škola, br. 3-4.
- Stanić, I. (1979), *Што кажу ученици о негативним оцјенама*, Škola danas, br. 3.
- Stanić, I. (1980a.), *Улога и значај породице у одгоју дјеце*, Napredak, br. 7-8.
- Stanić, I. (1980b), *Однос према дјечи - битан предувјет њихова одгоја*, Nastava i vaspitanje, br. 4.
- Stanić, I. (1981), *Poluinstitucionalni tretman дјеце и омладине*, Život i škola, br. 7-8.
- Stanić, I. (1982a.), *Грешке родитеља у одгоју дјеце*, Život i škola, br. 2.
- Stanić, I. (1982b), *Бјежање ученика с наставе*, Pedagoški rad, br. 9-10, str. 388-397.
- Stanić, I. (1982c), *Заstrašivanje дјеце – kobna грешка родитеља*, Naša škola, br. 3-4.
- Stanić, I. (1982d.), *Školski neuspjeh – узрок или послједика малолјетничке skitnje*, Naša škola, br. 3-4.
- Stanić, I. (1983.a), *Грешке у комуницирању родитеља с дјецом*, Život i škola, br. 9-10.
- Stanić, I. (1983b), *Školski neuspjeh – узрок или послједика малолјетничке skitnje*, Naša škola, br. 3-4, str. 168-181.
- Stanić, I. (1984a.), *Бављење родитеља дјецом*, Nastava i vaspitanje, br. 1.
- Stanić, I. (1984b), *Strah i trema у испитним ситуацијама*, Školski vjesnik, br. 2, str. 112-116.

- Stanić, I. (1985), Položaj djeteta u porodici, *Nastava i vaspitanje*, br. 3-4.
Stanić, I. (1987), Komuniciranje roditelja s djecom, br. 3-4.
Stanić, I. (1988), Odnos prema djetetu i osobni primjer – najbolji učitelji, *Život i škola*, br. 3-4.
Stanić, I. (2001), Zašto vaše dijete... 31 odgovor na 31 pitanje, *Medicinska naklada*, Zagreb.
Stanić, I. (2009), Pozitivno roditeljstvo, bez sile i batina, *NZL*, 51 (598-599) 1-10.
Uzelac, S., Ricijaš, N. (2005), Bježanje učenika s nastave i od kuće, *Napredak* 146 (4); 440-454.

Ivica Stanić, M.A., Rijeka

STUDENTS RUNNING AWAY FROM HOME
– RECOGNITION AND PREVENTION

Summary

Children and teenagers running away from home are not a game, but very serious upbringing and wider social problem. It is a reliable sign that a young person is in deep crisis and that it needs urgent psychological help, rebuilding life conditions, and rejecting conditions which caused the unfortunate event. The author points out the difference between running away of preschool and school children, and emphasizes that parents should deal with their children since they were born, love them, learn about their needs, trace their development, build their confidence, treat them as personalities, talk with them and come to agreements so they will not run away. Besides defining the issue, the author states who and why children run away from home, how to recognize the risk of running away, what the symptoms are, what should be done, and how to prevent it at the very beginning. The author points out that a well thought-out move is a dangerous phenomenon and the main cause is teenager, his deprived developmental needs and strict parent's attitudes who want to control him as he did when the child was small. Intimidation, blackmailing, threats and spanking only accelerate taking decision to run away from home, but mutual agreement prevents it.

Key words: running away from home, developmental changes, prevention, agreement

М-р Ивица Станић Риска

**БЕГСТВО УЧЕНИКОВ ИЗ ДОМА
– ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И ВОСПРЕПЯТСТВО**

Резюме

Бегство детей и подростков из дома не является детской игрой, а очень серьёзной воспитательной, семейной и более широкой общественной проблемой. Это верный знак что молодая личность переживает серьёзный кризис и что ей нужна быстрая помощь психолога, что нужно привести в порядок жизненную обстановку и устранить причины из-за которых они ушли из дома. Автор указывает на разницу между бегством детей дошкольного и школьного возраста, и подчёркивает что родители должны заниматься детьми со дня их рождения, любить их, узнать их потребности, наблюдать за их развитием, создавать доверие, уважать их личность, разговаривать и договариваться с ними и тогда они не будут уходить из дома. Определяя что такое бегство из дома, автор приводит примеры кто и почему уходит из дома, как можно узнать что существует такой риск, какие симптомы указывают на то, что нужно предпринять, как предупредить и воспрепятствовать бегству своевременно. Автор особенно подчёркивает что обдуманный и запланированный уход из дома скитаться, очень опасное явление, а причины главным образом в самом подростке и в его развивательных потребностях которые ему ограничены и в крутом отношении родителей, которые желают управлять им как в раннем детстве. Запугивание, шантаж, угрозы и побои ускоряют бегство ребёнка из дома, а договор воспрепятствует это.

Опорные слова: бегство из дома, изменения в развитии, предупреждение бегства, договорённость как решение

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Проф. спец. Милосав Петровић
педагошки саветник

UDK 655.55
Приказ
Примљен: 29.XII 2009.
BIBLID 0553–4569, 56 (2010), 3–4, p. 346–348.

ПЕДАГОШКО ИСКУСТВО И СТВАРАЛАЧКИ ЧИН

(Душан Ђорђевић: *Педагошке слагалице*,
Студентски културни центар, Ниш, 2009)



Када се из креативног пера једног успешног педагога, какав је Душан Ђорђевић, стручни сарадник Основне школе «Свети Сава» у Нишу, појави књига на 230 страна са преко четрдесетак актуелних стручних прилога из педагошке теорије и праксе, онда је то права светковина не само за науку и струку којом се бави, већ и за школу у којој ради, али и за самог аутора. Догодило се то крајем новембра ове године, баш у време обележавања 20-тогодишњег јубилеја од доношења Конвенције о правима детета на Самиту Организације Уједињених нација.

Годинама је овај успешни педагог, радећи на пословима стручног сарадника и директора образовних институција у Нишу, пратио, промишљао, анализирао, критички преиспитивао и унапређивао педагошко ткиво школа у којима је

био сарадник (ОШ «Радоје Домановић», ОШ «Вожд Карађорђе», ОШ «Свети Сава») или директор (ШОСО «14. октобар» и ПУ «Пчелица» - Ниш), не би ли на професионални начин помогао својим колегама да лакше и успешније остварују циљеве, задатке и садржаје васпитно-образовног рада са децом и младима. Радно искуство од тридесет и три године, испуњено проницљивим, истрајним и стваралачким приступом разним феноменима педагошке теорије и васпитно-образов-

не праксе, омогућило је Душану Ђорђевићу да критички промишља и сачињава својеврсне синтезе из делокруга свога рада. Исте је «пласирао» педагошкој и широј друштвеној јавности преко часописа, зборника, стручних листова и дневне штампе, а каткада и преко електронских и других медија.

Сви ти радови сада су сакупљени и стављени између корица обимне књиге, «наслани» у шест целина по сродности и логичком редоследу, како би лакше дошли у контакт са «старим» и «новим» читаоцима. Ради се, дакле, о римејк-издању одабраних и већ публикованих радова колеге Ђорђевића у последњих двадесет година, мада је мањи број прилога објављен и раније.

У књизи *Педагошке слагалице* радови су графички освежени и на нов начин презентовани потенцијалним читаоцима. Њихова актуелност задржана је у потпуности, после пет, десет или двадесет година од објављивања. То потврђује тезу о ауторовом проницљивом духу и свежини мисли, његовој педагошкој отворености и критичности, сталном «додиру са стварношћу» и далекосежном предвиђању шта ће нам се десити и куда иде наш васпитно-образовни систем.

Књига *Педагошке слагалице*, аутора Душана Ђорђевића структурирана је у шест целина:

1. *Улога педагога у стручном усавршавању наставника* – с једним методолошки коректним истраживачким радом, којим је завредио и звање педагошког саветника 1990. године;
2. *Ради, откривај разлоге* (РОР-2002) – са десетак радова у којима се истанчаним духом бави проблемима реформе система васпитања и образовања у нас после тзв. демократских промена у друштву;
3. *Подришка породици* – са три значајна прилога из домена породичне педагогије и сарадње родитеља и наставника, у којима посебно разрађује «програм школе за родитеље»;
4. *Чије је васпитање* – са пет радова и четири понуђена правилника, у којима третира проблеме целодневног боравка и педагошког смисла планирања њиховог слободног времена;
5. *Из дана у дан* – са осамнаест разноврсних прилога који су годинама настајали у педагошкој пракси аутора, с акцентом на документацију педагога као стручног сарадника у школи и
6. *Сећања* (кроз слику и текст) на значајне моменте из времена професионалног рада и развоја самог аутора као успешног стручног сарадника у области образовања.

Највише простора, критичких и полемичких опаски «насланио је» у другој тематској целини, односно у ауторовим радовима који се тичу реформе васпитно-образовног система од 2002. године до данас (око 55 страна), док четврта и пета целина захватају простор од по десетак страна у књизи. Остали делови овог «педагошког алманаха» су нешто скромнији по обиму, осим трећег дела књиге са тридесетак страна.

Било би сувишно, донекле и претенциозно, да коментаришемо суштину, смисао, квалитет и креативност прилога у *Педагошким слагалицама* Душана Ђорђевића. То су подробније урадили компетентни рецензенти: проф. др Радован Грандић из Новог Сада, доцент др Зорица Станисављевић-Петровић из Ниша и Милена Мишић, просветни саветник из Ниша. У целини смо сагласни са њиховим ставовима и препорукама за објављивање рукописа, јер се доиста ради о књизи коју је годинама стварао један вредан и успешан стручни сарадник, директор и менаџер школе.

Сматрамо, с правом, да ће *Педагошке слагалице* колеге Ђорђевића бити путоказ не само млађим колегама (наставницима и педагозима из наших школа), већ и садашњим и будућим студентима педагогије, учитељских и осталих наставничких факултета и високих струковних школа из просветне струке. Као значајан допринос педагошко-методичкој пракси и инспиративан модел за рад и педагошко стваралаштво у сфери образовања и васпитања, *Педагошке слагалице* треба да се нађу у свим стручним (наставничким) библиотекама, али и у витринама истинских заљубљеника у педагошку професију. Само тако ће се постићи прави контакт с порукама књиге и остварити «додир са стварношћу», како истиче и професор Грандић у својој рецензији.

Књига *Педагошке слагалице*, аутора Душана Ђорђевића, у издању СКЦ из Ниша, била би графички и естетски још квалитетнија да су фотоси у њој јаснији и са више контраста. Ова замерка «иде на душу» штампарији «TradePromet» - Ниш и (донекле) техничком уреднику. То, међутим, не умањује њену укупну вредност и педагошку валидност, те је топло препоручујемо свим школама и својим колегама.

Ниш, 10. децембра 2009.