

02

PEDAGOŠKA
STVARNOST

NOVISAD 2018

PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU
KATEDRA ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37

ISSN 0553-4569

Novi Sad

God. LXIII

Godišnji broj 2

Str. 109–181

2018.

REDAKCIJA

akademik Drago Branković, Republika Srpska
akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska
dr Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr Ljupčo Kevereski, Makedonija
prof. dr Radovan Grandić, Srbija
dr Ljubo Kaurin, Srbija
prof. dr Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr Milica Andevski, Srbija
dr Štefan Švec, Slovačka
prof. dr Boris Kožuh, Poljska
prof. dr Josip Ivanović, Srbija
prof. dr Svetlana Španović, Srbija
doc. dr Mila Beljanski, Srbija
doc. dr Vojin Jovančević, Srbija
dr Marta Dedaj, Srbija
doc. dr Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr Otilia Velišek Braško, Srbija
asist. dr Stanislava Jurišin, Srbija
asist. dr Milena Letić, Srbija
asist. dr Stefan Ninković, Srbija

Glavni urednik

dr Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

dr Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

dr Stanislava Jurišin Marić

MA Tamara Milošević

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov

Lektor za engleski jezik

Jelisaveta Šafranj

Za izdavača:

Jasmina Šestak

Časopis izlazi 2 puta godišnje
e-mail: pedagoskastvanost@gmail.com

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.

PEDAGOŠKA STVARNOST
ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

PS God. LXIII Br. 2 Str. 109–181 Novi Sad 2018.

UDK 37 eISSN 2620-2700 ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

Strana

ŠKOLSKO OBRAZOVANJE – METODIKA NASTAVE

- Ivana M. Martinović Barbul:** Nastavna jedinica za usvajanje znanja o aspektu čitalaca u nastavi pisanja u engleskom kao jeziku struke zasnovana na problemskoj nastavi.....111
- Milica Tošić, Aleksandra Todorović:** Razvojni poremećaj koordinacije - implikacije na školsku praksu127

VISOKO OBRAZOVANJE

- Radovan Grandić, Maja Bosanac:** Promene u akademskoj profesiji i društveni angažman univerzitetskih nastavnika143
- Ruženka Šimonji Černak, Živka Mićanović Cvejić:** Psihološki predmeti i kompetencije budućih učitelja158

PREGLEDI I MIŠLJENJA

- Nina Kisin:** Upotreba afektivnih strategija za učenje u nastavi poslovnog engleskog jezika170

PRIKAZI

- Milošević Tamara:** 1, 2, 3, ... Kreni : Priručnik za obuku za rad sa decom ranog uzrasta179

PEDAGOGICAL REALITY

JOURNAL OF SCHOOL AND CULTURAL - EDUCATIONAL ISSUES

PS Year 63 No. 2 Pages. 109-181 Novi Sad 2018.

UDK 37

ISSN 0553-4569

CONTENT

Page

SCHOOL EDUCATION – TEACHING METHODOLOGY

- Ivana M. Martinović Barbul:** Problem based teaching unit on the aspect of audience in an esp writing course.....111
- Milica Tošić, Aleksandra Todorović:** The developmental coordination disorder - implications for school practice.....127

HIGH EDUCATION

- Ruženka Šimonji Černak, Živka Mićanović Cvejić:** Psychological subjects and competencies of future teachers143
- Radovan Grandić, Maja Bosanac:** Changes in academic profession and social engagement of university teachers.....158

VIEWS AND OPINIONS

- Nina Kisin:** The usage of affective strategies for learning in business english language teaching.....170

REVIEWS

- Milošević Tamara:** 1, 2, 3, ... Kreni : Priručnik za obuku za rad sa decom ranog Uzrasta.....179

Ivana M. Martinović Barbul¹
Visoka poslovna škola strukovnih studija
Novi Sad, Srbija

UDC: [371.322::811.111]:159.953.5
DOI: 10.19090/ps.2018.2.111-126
Primljen: 8.10.2018.
Prihvaćen: 7.3.2019.
PREGLEDNI NAUČNI RAD

**NASTAVNA JEDINICA ZA USVAJANJE ZNANJA O ASPEKTU ČITALACA U
NASTAVI PISANJA U ENGLESKOM KAO JEZIKU STRUKE ZASNOVANA NA
PROBLEMSKOJ NASTAVI²**

Rezime

Učenje zasnovano na rešavanju problema (engl. Problem Based Learning) predstavlja efikasan pristup koji pomaže učenicima da usvoje znanje dok rešavaju interdisciplinarni i probleme iz svakodnevnog života. Prednosti problemske nastave su upotreba stručnog znanja, postavljanje ciljeva, rešavanje problema i vrednovanje rezultata dok aktivnosti na času problemske nastave podstiču interesovanje za učenje, uzimajući u obzir pozitivne efekte individualnog učenja. Imajući u vidu ove prednosti, u radu su predstavljene osnove problemske nastave u učenju stranog jezika.

Ovaj rad imao je za cilj osmišljavanje nastavne jedinice za usvajanje sadržaja o aspektu čitalaca u nastavi engleskog jezika struke putem problemske nastave. Problemski modelovana nastavna jedinica kreirana je u skladu sa principima za implementaciju problemske nastave: 1. Stvaranje problemske situacije; 2. Definisavanje problema; 3. Dekompozicija problema i postavljanje hipoteza; 4. Samostalan rad učenika uz analizu i korekciju rezultata (potvrda hipoteza); 5. Primena na sličnom problemu.

Rad razmatra i analizira pozitivne aspekte problemski zasnovanih i planiranih nastavnih sadržaja, kao i metodičke aspekte problemske nastave, sa praktičnim primerima i implikacijama za nastavnu praksu.

¹ ivana.martinovic4@gmail.com

² Rad kao i nastavna jedinica predstavljena u njemu čine deo doktorske teze na temu „Problemska nastava i veština pisanja u nastavi engleskog poslovnog jezika” koja je u fazi pisanja.

Ključne reči: učenje zasnovano na rešavanju problema, nastava pisanja, aspekt čitalaca, engleski kao jezik struke.

Uvod

Efikasnost tradicionalne nastave stranog jezika ne može se osporiti ali ona ne može u dovoljnoj meri da zadovolji potrebe savremenog društva jer moderno društvo zahteva od pojedinca da samostalno prikuplja informacije, da upravlja njima, analizira ih i pretvara u upotrebljivo znanje. Određeni autori (Bhatia, 2004; Swales, 2000; Hewings, 2002) govore o jazu između kompleksnosti pisanja na radnom mestu i pedagoških pristupa koji se nude na kursovima engleskog kao jezika struke. Batija (Bhatia, 2004: 160) tvrdi da su studenti na kursovima engleskog poslovnog jezika i dalje izloženi „modelima žanrovske analize i često su šokirani složenim zahtevima radnog mesta”. Svejzl i Hjuings (Swales, 2000; Hewings, 2002) ukazuju na to da, iako je rezultatima istraživanja potrebno neko vreme da se realizuju u pedagoškoj praksi, postoji osećaj da nije bilo pomaka u pisanju udžbenika engleskog poslovnog jezika koji idu u korak s razvojem istraživanja. Iako postoji sve veći broj studija koje pokazuju da je pisanje na radnom mestu složen posao, opisujući kontekst i okolne procese, mnogi udžbenici nastavljaju da rade na nivou teksta, nude izbor modela i šablona (posebno pisma i izveštaji) koje studenti treba da nauče i reprodukuju. Ovi, iako korisni primeri pisanja na radnom mestu, ne uzimaju u obzir šire procese i interakcije koje doprinose izgradnji teksta. Većina udžbenika i dalje prati tradicionalne nastavne programe, uprkos bogatstvu istraživanja o upotrebi i usvajanju jezika koji predlažu alternativne principe organizovanja nastave poput problemske nastave. Problemska nastava (engl. *Problem Based Learning*) je nastala iz potrebe da se poveća efikasnost obrazovnog rada i predstavlja sistem nastave gde studenti o datoj temi uče u kontekstu složenih i višeslojnih problema.

Nastava pisanja i jezik struke

Za razliku od tradicionalnih pristupa u nastavi pisanja koji su orijentisani na proizvod ili proces i koji posmatraju pisanje kao neku vrstu generičke veštine koja bi se mogla naučiti eksplicitnim predavanjem, koncepcija pisanja u engleskom jeziku struke fokusira se na pružanju pomoći učenicima da steknu kompetentnost u pojedinim ciljnim žanrovima. Pismenost podrazumeva mnogo više od kontrolisanja jezičkih grešaka ili dobrog stila. Ona zahteva od studenata da odgovore na složene raznolikosti žanrova, konteksta i praksi.

Razmatrajući upotrebu pristupa orijentisanog na *proizvod* (engl. *product oriented approach*) u nastavi jezika struke, Pareti navodi da se ovaj pristup više „fokusira na sadržaj i

format i isključuje analitičke veštine višeg nivoa koje su potrebne za povezivanje tog sadržaja i formata sa potrebama specifične grupe da ostvari određene zadatke” (Paretti, 2006: 189). On dodaje da se ovaj fokus na sadržaju i formu ogleda u mnogim udžbenicima poslovne komunikacije, u kojima preovladavaju poglavlja o formatu i gramatici. Ovi udžbenici se fokusiraju na specifične vrste dokumenata. Nakon kursa, studenti smatraju da im je potreban samo pravi format ili šablon za određenu situaciju da bi ostvarili efikasnu poslovnu komunikaciju. Učenici uče da koriste pristup „popunite prazninu” za opštu publiku. Ovom pristupu nedostaju intelektualne veštine višeg reda, tj. razumevanje retoričkog konteksta i stvaranje poruka koje odgovaraju različitim čitaocima, kontekstima i namenama.

Prema Barburu (Barbour, 1987), nastava pisanja u okviru jezika struke nije kompatibilna sa modelom pisanja orijentisanim na proces (engl. *process oriented approach*) prvenstveno jer je poslovno pisanje, pre svega, transakciono pisanje, orijentisano na čitaoca, ne na ekspresivno/izražajno pisanje. Pisac nije predmet poslovnog pisma, niti je ličnost pisca glavni predmet interesovanja čitaoca. Poslovno pisanje ističe proizvod i komunikaciju sa čitaocem i ostavlja malo prostora za otkrivanje, beskraju reviziju, ili opcije o tome da li da se završi tekst ili ne. Iako studenti često moraju da prikupe određene informacije pre nego što krenu da pišu, većina poslovnih pisama ne zahteva duži period istraživanja u kom pisac otkriva temu i šta da kaže o njoj. Profesionalno pisanje je više ili manje rezultat jasne i jednostavne obrade tema koje su već određene. Umetnost pisanja za poslovne potrebe predstavlja veštinu da efikasno izrazimo ono što treba da se kaže nekom drugom, a ne izražavanje ličnih stavova o tome zašto je data tema važna za nas.

Pristup koji je predložen kao rešenje koje može da nadomesti nedostatke gore navedenih pristupa stavlja primarni fokus na pisanje žanrova karakterističnih za određene oblasti proučavanja studenata, s ciljem uvođenja studenata u diskurs akademske zajednice. Zagovornici nastave žanra tvrde da kursevi pisanja na stranom jeziku treba da se bave sadržajem iz oblasti studenata koji uče strani jezik. Ken Hajland (Hyland, 2003) objašnjava da ovaj fokus na sadržaj ne izbacuje upotrebu procesa pisanja i faze kao što su pred-pisanje, revizija, saradnja i detaljan pregled ali je cilj pristupa orijentisanog na analizu žanra da se istraži diskurs određenih govornih zajednica (engl. *speech communities*). Iz tog razloga, pristup orijentisan na analizu žanra se bavi analizom pisanih i govornih tekstova, odnosno strukturiranim komunikativnim događajima (engl. *communicative events*) u kojima se ti tekstovi koriste. Komunikativni događaji imaju slične komunikativne svrhe (engl. *communicative purposes*) i imaju zajedničke jezičke modele u smislu strukture, stila, sadržaja i ciljne publike.

Zajedno s modelom zasnovanim na sadržaju i diskursu, pojavili su se modeli pisanja zasnovani na principima *socijalne konstrukcionističke premise*. Prema ovoj premisi, pedagogija orijentisana na čitaoca i diskurs ne bi trebalo da samo uputi učenike u diskurs akademske zajednice, već i da pripremi učenike da predvide, zadovolje, pa čak i izazovu zahteve akademskih čitalaca (Hyland, 2003). Socijalni konstrukcionisti vide pisanje kao socijalni artefakt s političkim, ali i socijalnim implikacijama. Oni smatraju da pisanje ima socijalnu svrhu, kao i da predstavlja društveni čin koji se odvija u okviru određenog konteksta i za određenu publiku. Znanje, jezik i prirodu diskursa određuje „diskursna zajednica”³ za koju pisac piše tekst. Po ovom gledištu, instrukcija pisanja fokusira se na identifikovanje, vežbanje i reprodukcije specifičnosti tekstova pisanih za određenu publiku. Dakle, Ferris i Hedžkok (Ferris & Hedgcock, 2005) smatraju da nastavnici treba da upoznaju učenike s tekstualnim karakteristikama relevantnih disciplina, ali i da ih nauče da analiziraju potrebe njihovih čitalaca, procene očekivanja publike i proizvedu tekstove koji su prihvatljivi u diskursima određenih zajednica.

Osnovne karakteristike problemske nastave

Kroz literaturu, brojni autori navode prednosti implementacije problemske nastave kao što su poboljšano zadržavanje znanja, podsticanje na doživotno učenje, povećana motivisanost, poboljšana interakcija između učenika i nastavnika, poboljšanje sposobnosti rešavanja problema i prikupljanja informacija, poboljšanje veština komunikacije i organizacije kao i poboljšanje metakognitivnih veština (Duch et al., 2001; Vernon & Blake, 1993; Torp & Sage, 2002).

Uden i Bomon (Uden & Beaumont, 2006) ističu da problemska nastava promovise učenje s razumevanjem. Pre svega, problemska nastava priprema učenike za poslove, pomaže im u sticanju znanja kao što su suočavanje s problemima, donošenje obrazloženih odluka u različitim okolnostima, istraživanje problema holističkim pristupom, sposobnost rada u timu, poštovanje stavova drugih ljudi uz uvažavanje svojih vrlina i slabosti, prilagođavanje na promene na radnom mestu.

Jedan od ciljeva problemske nastave jeste razvoj veštine samousmerenog učenja (engl. *self-directed learning*). Učenje usmereno prema sebi definisano je kao „proces u kome pojedinci preuzimaju inicijativu u dijagnostikovanju svojih potreba učenja, formulisanju

³ Diskursnu zajednicu neophodno je razlikovati od govorne zajednice (speech community) (Swales 1990). Naime, termin govorna zajednica uglavnom se odnosi na govorni, a tek posredno na pisani materijal. Za razliku od govorne zajednice, diskursna zajednica mora da bude neutralna u pogledu medija i vremenski i prostorno neograničena. U govornoj zajednici, zajednica je ta koja kreira diskurs, dok u diskursnoj zajednici, diskurs kreira zajednicu

ciljeva, izboru i primeni odgovarajućih strategija učenja, kao i ocenu ishoda učenja” (Loiens, Magda & Rikers, 2008). U problemskoj nastavi učenici treba da preuzmu odgovornost za svoje učenje, što dovodi do povećanja veštine samousmerenog učenja. Kada se kroz grupni diskurs shvati koji delići problema nedostaju za rešavanje problema, dolazi do faze podele rada, što je komponenta učenja usmerenog prema sebi.

Sendag i Odabasi (Sendag & Odabasi, 2009) tvrde da problemska nastava može da unapredi razvoj kritičkog mišljenja jer učenici uče kako da analiziraju problem, identifikuju relevantne činjenice i generišu hipoteze, identifikuju potrebne informacije za rešavanje problema i donesu razumne odluke kako da reše problem.

Etape u artikulaciji časa problemske nastave

Arends (Arends, 2004) je opisao pet glavnih faza koje se tipično mogu naći u problemskoj nastavi. Prema Arendsu, proces počinje orijentisanjem učenika na problem. To je faza u kojoj se utvrđuje pravac časa i stvara motivacija. U sledećoj fazi učenici se organizuju da uče. U ovom trenutku, nastavnik služi kao vodič za učenike, odnosno usmerava ih na odgovarajuće zadatke bitne za rešavanje problema. Arends (Arends, 2004) opisuje treću fazu kao ispunjenu naporima učenika da prikupe i steknu informacije u vezi s mogućim rešenjima. Nastavnik nastavlja da vodi, sugeriše ili usmerava učenike na odgovarajuće aktivnosti, dozvoljavajući im da formulišu svoje strategije. Četvrta faza obuhvata razvoj i prezentaciju rešenja. Rešenja studenata prikazana su na različite načine. Konačno, proces učenja putem rešavanja problema završava se procenom iskustva. Učenici odražavaju stavove u vezi sa strategijama upotrebljenim pri rešavanju problema i razgovaraju o poboljšanju procesa.

Problemska nastava i nastava pisanja u jeziku struke

Brojni autori su pisali o prednostima problemske nastave kao metode u oblasti engleskog kao jezika struke (Wood & Head, 2004; Ainsworth, 2012; Hussein et al., 2012). Using the problem solving approach to teach writing to EFL learners. *The English Teacher* 41(2), 144-159. Vud i Hed (Wood & Head, 2004) jedni su od retkih koji su se time bavili. Oni su implementirali problemsku nastavu na kurs engleskog jezika koji su slušali studenti medicine. Rezultati su pokazali poboljšanje veština samousmerenog učenja. Autori tvrde da su učenici, iako na površinskom nivou nisu pokazali bolje rezultate u veštini pisanja, u svojim radovima bili više orijetisani na čitaoce (engl. *audience*). Međutim, autori nisu imali određen instrument kojim su merili taj aspekt i navode da su u njihovoj studiji studenti pisali drugim

studentima u grupi, koji su potvrdili da su njihove kolege pisale na način na koji su očekivali (Wood & Head, 2004: 12).

Majkl Penel i Libi Majls (Pennell & Miles, 2009) smatraju da problemska nastava predstavlja inherentan okvir za časove poslovne komunikacije, pošto daje malo retoričkih parametara. Oni navode da je u tipičnom zadatku zasnovanom na žanru većina retoričkih parametara već zadata: žanr, čitaoci, ton. Nastavnik i udžbenik predstavljaju neophodne informacije, učenici vežbaju svoje veštine, i predaju rad na pregled. Kod studija slučaja, učenici su prvo izloženi konceptima, a onda ih primenjuju na slučaj. Kod situacionih zadataka, učenici se nalaze u nekoj situaciji i treba sami da shvate kako da odgovore, često vođeni određenim poglavljem u knjizi. Na sasvim drugom kraju, u problemskoj nastavi, učenici sami treba da shvate šta se od njih traži u situaciji, kako i šta moraju da urade i kako da to odrade uspešno. Učenici prisustvuju potpunoj retoričkoj situaciji jer moraju da odgovore na pitanja: ko su čitaoci, koja je namena, i koji će ton, stil i organizacija dokumenta biti efikasni.

Određeni autori (Rollinson, 2005; Gieve, 1998) tvrde da se intelektualne veštine višeg reda (analiza, sinteza i primena ideja i informacija) ogledaju u globalnim aspektima pisanja koji su uglavnom konceptualni i strukturalni i tada se u literaturi nazivaju aspekti pisanja višeg reda (engl. *higher-order concerns*). Aspekti višeg reda su elementi „velike slike” kao na primer, sadržaj i fokus, namena i čitaoci, organizacija. Aspekti pisanja nižeg reda (engl. *lower-order concerns*) koji se nazivaju i lokalni aspekti, imaju manje veze sa značenjem nego sa „ispravnošću”, tj. gramatikom, stilom i mehanikom. Zbog studija koje pokazuju povezanost problemske nastave i razvoja veština kritičkog razmišljanja i intelektualnih veština višeg reda, problemska nastava je povezanija sa globalnim nego sa lokalnim aspektima pisanja (Rollinson, 2005). Oni pretpostavljaju da se povećanje kritičkog razmišljanja kod studenata manifestuje u veštini pisanja najjasnije u globalnim aspektima pisanja jer su veštine kritičkog razmišljanja po svojoj prirodi više fokusirane na veliku sliku i prezentaciju ideja (Rollinson, 2005; Gieve, 1998).

Problemski modelovana nastavna jedinica

Uzimajući u obzir literaturu koja navodi da problemska nastava može da doprinese razvoju globalnih aspekata pisanja, cilj ovog rada bio je osmišljavanje nastavne jedinice za usvajanje aspekta čitalaca putem učenja kroz rešavanje problema. Nastavna jedinica je osmišljena imajući u vidu osobine dobrog problema u problemskoj nastavi kao i etape u artikulaciji časa problemske nastave. Tako, učenici bi trebalo da kroz rad u grupi i diskusiju

integrišu znanja kako da profilišu publiku, naglase prednosti koje su potrebne publici, razumeju koji nivo formalnosti i tehničkog izražavanja odgovara kojoj vrsti publike, koja količina informacija je potrebna datoj publici.

Na osnovu navedenih teorija o implementaciji problemske nastave, osmišljena nastavna jedinica sadrži pet etapa.

Sadržaj:

1. Izazivanje problemske situacije;
2. Postavljanje problema;
3. Dekompozicija problema i postavljanje hipoteza;
4. Samostalni rad učenika uz analizu i korekciju rezultata (potvrda hipoteza);
5. Prelaženje na novu tematiku iz problemskog konteksta.

OBLIK RADA: frontalni, grupni oblik rada.

NASTAVNE METODE: usmeno izlaganje, razgovor (heuristički), rad sa tekstom.

NASTAVNA SREDSTVA: radni listovi sa zadacima, priručnici.

IZVORI ZA NASTAVNIKA:

Stručni:

- Bennie, M. (2009). *A Guide to Good Business Communications*. Oxford, UK: How to books Ltd.
- Davis, K. W. (2010). *The McGraw-Hill 36-Hour Course in Business writing and communication*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Graham, D., & Graham, J. (2009). *Can do writing - the proven ten-step system for fast and effective business writing*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Guffey, M. E., & Loewy, D. (2010). *Essentials of Business Communication*. Mason, USA: South-Western Cengage Learning.
- Kolin, P. C. (2010). *Successful Writing at Work*. Boston, USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Brieger, N. (2011). *Collins English for Business – WRITING*. London, UK: Harper Collins Publishers.

Metodički:

- Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English*. Essex, UK: Pearson Education Limited.

- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The Power of Problem-Based Learning: A Practical "How To" for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline*. Sterling, Virginia, USA: Stylus Publishing.

IZVORI ZA UČENIKE:

- Davis, K. W. (2010). *The McGraw-Hill 36-Hour Course in Business writing and communication*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Guffey, M. E., & Loewy, D. (2010). *Essentials of Business Communication*. Mason, USA: South-Western Cengage Learning.

ARTIKULACIJA ČASA:

UVODNI DEO ČASA:

Stvaranje problemske situacije:

"Silos efekat" (engl. *the silo effect*) je fraza koja se često koristi da opiše neuspeh komunikacije u poslovnim zajednicama. Šta mislite da ona znači?

Definisanje problema: Kako da postignemo da naša pisana poslovna dokumenta budu orijentisana na čitaoce?

Dekompozicija problema:

- a) Šta treba da znamo o čitaocima/Kako profilisati publiku?
- b) Šta sve zavisi od toga ko nam je publika i koje sve elemente treba da prilagodimo čitaocima?

Definisanje hipoteza:

- treba da pišemo imajući u vidu publiku, njihova interesovanja i njihove potrebe;
- naša dokumenta treba da sadrže odgovarajući nivo informacija koje su potrebne našoj publici;
- odgovarajući nivo stručnosti jezika;
- odgovarajući nivo formalnosti.

GLAVNI DEO ČASA:

Samostalni istraživački rad učenika uz analizu i korekciju rezultata:

Radni zadatak

Radeći u paru, odgovorite na sledeća pitanja:

a)

1. Zašto je definisanje publike prvi korak u pisanju, tj. planiranju pisanih poslovnih dokumenata?
2. U svojoj knjizi *Business writing and communication*, Kenet Dejvis navodi skraćenicu PACK. Ona podrazumeva sledeće: personality, attitude, circumstance, knowledge. Objasnite kako se to odnosi na publiku?
3. Dejvis takođe navodi da sadržaj naših dokumenata vredi samo ako je COIK – *clear only if known*. Objasnite kako se to odnosi na publiku?
4. Objasnite termin *internal customer*.
5. Prema Dejvisu prvi korak u planiranju pisanih poslovnih dokumenta je “to find the we”. Šta mislite da se pod tim podrazumeva? Dajte neke vaše ideje kako možemo da “find the we”?

b) Napravite listu pitanja vezanih za ciljne čitaoce na koja treba odgovoriti pre nego što krenemo da pišemo.

Radni zadatak

Radićete u grupama. Svaka grupa će dobiti dva pisma. Razmišljajući o aspektu čitalaca, prodiskutujte koje je pismo bolje i obrazložite zašto.

A

February 5, 2009

Mr. Ted Ladner

451 West Hawthorne Lane

Morris, MO 64507-3005

Dear Mr. Ladner:

You have written to the wrong office here at the County Building. There is no way we can attempt to verify the kinds of details you are demanding from Brown County.

Simply put, by carefully examining the 2008 tax bill you said you received, you should have realized that it is the Tax Collector's Office, not the Tax Assessor's, that will have to handle the problem you claim exists.

In short, call or write the Tax Collector of Brown County.

Thank you!

Tracey Kowalski

B

February 5, 2009

Mr. Ted Ladner

451 West Hawthorne Lane

Morris, MO 64507-3005

Dear Mr. Ladner:

Thank you for writing about the difficulties you encountered with your 2008 tax bill. I wish I could help you, but it is the Tax Collector's Office that issues your annual property tax bill. Our office does not prepare individual homeowners' bills.

If you will kindly direct your questions to Paulette Sutton at the Brown County Tax Collector's Office, County Building, Room 100, Ventura, Missouri 56780-0100, I am sure that she will be able to assist you.

Should you wish to call her, the number is 458-3455, extension 212.

Her e-mail address is psutton@bctc.gov.

Respectfully,

Tracey Kowalski

Radni zadatak

- a) Koja je razlika između odlika i beneficija (*features and benefits*)?
- b) Po vašem mišljenju, šta će više motivisati publiku (*features or benefits*)?
- c) Recimo da prodajete mobilne telefone, koje bi bile odlike a koje beneficije?

Radni zadatak

Ispravite naredne rečenice tako da budu orijentisane na čitaoce:

1. Our safety policy forbids us from renting power equipment to anyone who can not demonstrate proficiency in its use.
2. To prevent us from possibly losing large sums of money in stolen identity schemes, our bank now requires verification of any large check presented for immediate payment.
3. So that we may bring our customer records up-to-date and eliminate the expense of duplicate mailings, we are asking you to complete and return the enclosed card. 26. For just \$219 per person, we have arranged a four-day, three-night getaway package to Orlando that includes hotel accommodations, theme park tickets, and complimentary breakfasts.
4. We find it necessary to request that all employees complete the enclosed questionnaire so that we may develop a master schedule for summer vacations.
5. To enable us to continue our policy of selling name brands at discount prices, we can give store credit but we can not give cash refunds on returned merchandise.

Radni zadatak

Za sledeće teme, smislite temu na koju biste pisali, ko bi bili ciljni čitaoci, kao i informacije koje bi bile potrebne tim čitaocima.

Grupa 1 - Banking

Grupa 2 - E-commerce

Grupa 3 – Marketing

Grupa 4 - Office procedures

Grupa 5 - Real estate

Grupa 6 - Small businesses

Radni zadatak

Pročitajte sledeći imejl. Napisala ga je kompanija koja održava računare. Radi se o problemu kupaca sa njihovim novim monitorom. Uradite sledeće:

- a) precrtajte tri primera suvišnih informacija;
- b) navedite dva primera informacija koje nedostaju i stavite zvezdice gde ove informacije treba da budu.

To: jknowles@knowles.com

Subject: Returns

Your reference: monitor XT3458

Dear customer

We have received your request to return the faulty monitor, which is not displaying the correct colours.

We will process this as fast as possible. In order to provide a quick and reliable service, we kindly ask you to follow these instructions closely:

Within the next twelve hours, you will receive two emails from GTS. In the first email you will find a link to a GTS return label. Please print out this label with a laser printer. With this number you can track the delivery status of your item on the Internet.

Please pack your defective device into its original packaging. Afterwards please stick the return label clearly onto the box so that it is easily visible. When your parcel is ready for collection, please call GTS to arrange for collection.

Make sure you pack your defective device in the original packaging! If you don't have the original packaging or any other secure packaging for transportation, contact us by email so that we can provide you with suitable packaging. Please let us know.

Please only send in your defective LCD display together with its stand and the external power adapter (without its power cord). You will be charged for extra shipping costs in case we need to send back any accessories which you sent to us in error.

Yours sincerely,

Electronic Computer Services

ZAVRŠNI DEO ČASA:

Primena na sličnom problemu:

U grupama prodiskutujte o razlikama i sličnostima ukoliko pišete za čitaoce u sledećim situacijama. Napravite listu koju možete da podelite sa ostalim grupama.

Write a memo explaining how to perform your job (or a job you've had) for an employee who will be replacing you while you are on vacation. Write two versions of this memo: Write one to a temporary employee hired through a temporary job agency and write a second to an employee who works in your department but not in the same job.

Domaći zadatak:

- a. Pronađite članak o temi koja Vas zanima.
- b. Nakon što ste pročitali članak, uradite sledeće:
- c. Identifikujte ciljnu publiku. Razmislite o pristupu autora prema čitaocima.

- d. Napišite izveštaj o tome koliko je članak dobro ispunio zahteve čitalaca.

Zaključak

Inkorporacija problemski modelovane nastavne jedinice za usvajanje aspekta čitalaca u nastavu jezika struke može da ispuni brojne obrazovne, funkcionalne i vaspitne zadatke nastave engleskog jezika struke. Glavni *obrazovni* zadaci nastavne jedinice za usvajanje znanja o aspektu čitalaca u nastavi pisanja u jeziku struke su naučiti kako profilisati publiku, shvatiti kako da naglase prednosti koje su potrebne publici, razumeti koji nivo formalnosti i tehničkog izražavanja odgovora kojoj vrsti publike, shvatiti koja količina informacija je potrebna ciljnoj publici. Neki od *funkcionalnih* zadataka koje učenje kroz rešavanje problema ispunjava jesu razvijanje osetljivosti za uočavanje i formulisanje problema, osposobljavanje učenika za uviđanje bitnih detalja i prikupljanje podataka za argumentovano dokazivanje, razvijanje sposobnosti uopštavanja na osnovu dobijenih podataka. Pored navedenih obrazovnih i funkcionalnih nastavnih zadataka, problemska nastava doprinosi i *vaspitnim* nastavnim zadacima kao što su razvijanje kooperativnog ponašanja, razvijanje sposobnosti samoprocene i poverenje u sopstvene sposobnosti, koncentracija i sposobnost za predan rad, uvažavanje pisane poslovne komunikacije kao područja ljudske delatnosti.

Problemska nastava može da premosti jaz između kompleksnosti pisanja na radnom mestu i pedagoških pristupa koji se nude na kursovima engleskog poslovnog jezika. Imajući u vidu veliki broj studija koje pokazuju da je pisanje na radnom mestu složen posao, učenje kroz rešavanje problema predstavlja pomak u dosadašnjoj pedagoškoj praksi koja zahteva od učenika da rade na nivou teksta i nudi izbor modela i šablona koje studenti treba da nauče i reprodukuju. Problemska nastava ide i korak dalje od modela žanrovske analize i predstavlja alternativni pristup organizovanju nastave pisanja na jeziku struke koji uzima u obzir procese i interakcije koje doprinose izgradnji teksta.

Ivana M. Martinović Barbul
Novi Sad School of Business, Serbia

PROBLEM BASED TEACHING UNIT ON THE ASPECT OF AUDIENCE IN AN ESP WRITING COURSE

Abstract

Problem Based Learning is an effective approach that helps students to acquire knowledge while solving interdisciplinary and problems from everyday life. The benefits of problem teaching are the use of professional knowledge, goal setting, problem solving and evaluation of results while PBL activities stimulate interest in learning and take into account the positive effects of individual learning. Having in mind these advantages, the paper presents the basis of problem teaching in teaching EFL.

The main aim of this paper was creating a teaching unit for the acquisition of knowledge on the aspect of audience the teaching of the English language profession through PBL. PBL teaching unit was created in accordance with principles for implementation of problem teaching: 1. Creation of a problem situation; 2. Defining the problem; 3. Decomposition of the problem and hypothesis generation; 4. Independent work of students followed by analysis and correction of results (verification of hypothesis); 5. Application of newly acquired knowledge on a similar problem.

The paper considers and analyzes positive aspects of problem-based teaching units as well as methodical aspects of Problem Based Learning, with practical examples and implications for teaching practice.

Keywords: Problem Based Learning, teaching writing skills, aspect of audience, English for Specific Purposes.

Literatura

1. Ainsworth, J. A. (2012). Integrating Methods and Strategies from Language Teaching and Business Studies in Languages for Specific Business Purposes Course. *Global Advances in Business and Communication Conference & Journal*, 1(1), 1- 24.
2. Arends, R. I. (2004). *Classroom instruction and management*. Boston: McGraw Hill.

3. Barbour, D. H. (1987). Process in the Business Writing Classroom: One Teacher's Approach. *International Journal of Business Communication* 24(1), 61 – 64.
4. Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London: Continuum.
5. Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The Power of Problem-Based Learning, Sterling*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
6. Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Gieve, S. (1998). Comments on Dwight Atkinson's "A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL". *TESOL Quarterly* 32(1), 123-129.
8. Hewings, M. (2002). Editorial. *English for Specific Purposes* 21(3), 209-210.
9. Hussein, H., Roslan, S., Noordin, N., & Abdullah, M. C. (2012). Using the problem solving approach to teach writing to EFL learners. *The English Teacher* 41(2), 144-159.
10. Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing* 12(1), 17-29.
11. Loyens, S., Magda, J., & Rikers, R. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review* 20(4), 411-427.
12. Paretti, M. C. (2006). Audience awareness: leveraging problem-based learning to teach workplace communication practice. *IEEE Transactions on Professional Communication* 49(2), 189-198.
13. Pennell, M., & Miles, L. (2009). It Actually Made Me Think: Problem-Based Learning in the Business Communications Classroom. *Business Communication Quarterly* 72(4), 377 -394.
14. Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal* 59(1), 23-30.
15. Sendag, S., & Odabasi, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computer & Education* 53(1), 132-141.
16. Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Swales, J. (2000). Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 59-76.

18. Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
19. Uden, L., & Beaumont, C. (2006). *Technology and Problem-Based Learning*. Hershey: Information Science Publishing.
20. Vernon, D. T. A., & Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluation research. *Academic Medicine* 68(7), 550-563.
21. Wood, A., & Head, M. (2004). Just what the doctor ordered: The application of problem-based learning to EAP. *English for Specific Purposes* 23(1), 3-17.

Milica Tošić⁴

Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“
sa domom učenika, Novi Sad, Republika Srbija

Aleksandra Todorović⁵

Osnovna škola “Svetozar Marković Toza”,
Novi Sad, Republika Srbija

UDC: 376:616.8-009.1-057.874

616.8-009.1-057.874:159.953.5

DOI: 10.19090/ps.2018.2.127-142

Primljen: 30.10.2018.

Prihvaćen: 7.3.2019.

PREGLEDNI NAUČNI RAD

RAZVOJNI POREMEĆAJ KOORDINACIJE- IMPLIKACIJE NA ŠKOLSKU PRAKSU

Rezime

Razvojni poremećaj koordinacije (RPK) predstavlja neurološki poremećaj, odnosno poremećaj pokreta (procesa ideje, motornog planiranja i izvršenja pokreta). RPK utiče na svakodnevne veštine ali i na školska postignuća. Visoka prevalencija (5-8 %) govori u prilog tome da u svakom razredu ili vrtičkoj grupi možemo očekivati jedno dete/učenika za ovim problemom. Danas, za dijagnostikovanje ovog poremećaja koristimo DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) klasifikaciju (četiri kriterijuma). Prema ovom statističkom priručniku RPK se dijagnostikuje ako je izvođenje motoričkih veština ispod hronološkog uzrasta, ako ometa svakodnevne aktivnosti, ako je početak u razvojnog periodu i ako se motorički deficit ne može objasniti nekim drugim oštećenjem (npr. cerebralnom paralizom). Etiologija RPK je multifaktorska. Najviše problema učenici sa RPK pokazuju na nastavi fizičkog vaspitanja, srpskog jezika i matematike. Teškoće sa kojima se susreću su mnogobrojne počev od problema pripreme za čas fizičkog vaspitanja, učešća u takmičarskim igrama, preko problema čitanja, pisanja i računanja. U osnovi ovih teškoća leži problem motoričkog učenja. Zbog svega, vrlo je važno koristiti odgovarajuće strategije za rad sa ovim učenicima. Pravovremenim tretmanom, primenom odgovarajućih metoda i strategija u radu može se uticati na dalji tok i ishod ovog razvojnog poremećaja.

Ključne reči: *razvojni poremećaj koordinacije, motorički poremećaji, škola, školska praksa, strategije za rad sa decom sa RPK.*

⁴ milica.tosic@smp.edu.rs

⁵ todorovica.93@gmail.com

Uvod

Razvojni poremećaj koordinacije (RPK) predstavlja oštećenje motoričke koordinacije koja utiče na svakodnevne životne aktivnosti i akademska postignuća, a koje nije posledica intelektualne ometenosti, pervazivnog razvojnog poremećaja, psihijatrijskog, neurološkog ili opšteg medicinskog stanja (Sugden, & Wade, 2013).

Visoka prevalencija (5-8 %) govori o tome da u svakom razredu i u svakoj vrtićkoj grupi možemo očekivati barem jedno dete sa RPK. Uprkos visokoj prevalenci, ovaj razvojni poremećaj je nedovoljno poznat našoj stručnoj javnosti, počev od zdravstvenih radnika, pa do pedagoško-psihološke službe i nastavnika u školi. I sami roditelji nisu informisani o osnovnim obeležjima ovog poremećaja, što otežava njegovu ranu identifikaciju i efikasan tretman.

Najveći broj učenika se identifikuje u školskom periodu zbog povećanja zahteva koji su postavljeni pred učenika. Teškoće su najuočljivije u nastavi fizičkog vaspitanja (zbog zasićenosti motoričkim aktivnostima), ali su vidljive i na drugim predmetima (srpski jezik i matematika). Ne postoji mnogo istraživanja koja se bave problemima RPK u našoj sredini, iako u svetu ova problematika pobuđuje sve veći istraživački interes (Magalhães, Missiuna, & Wong, 2006), pa se u skladu s tim i tema našeg rada odnosila upravo na implikacije RPK na školsku praksu.

Definisanje razvojnog poremećaja koordinacije

Razvojni poremećaj koordinacije (RPK) je neurološki poremećaj zasnovan na procesima koji su uključeni u planiranje i izvođenje pokreta, koji mogu da utiču na sticanje novih znanja i naučenih veština. Dakle, to je poremećaj pokreta, odnosno procesa ideje (formiranje ideje koristeći poznati pokret da bi se postigla planirana namera), motornog planiranja (planiranje akcije koje je potrebno za postizanje ideje), i izvršenja pokreta (sprovođenje planiranih pokreta). RPK utiče na svaku osobu na različite načine u različitim godinama i fazama razvoja, i u različitom stepenu. To je u suprotnosti, po tome što može da utiče na dete jednog dana, ali ne i sledećeg, i može da utiče na decu na različite načine u različitim uzrastima i razvojnim fazama (Krstić, 2008).

Prema DMS III-R Američkog psihijatrijskog udruženja, poremećaj u koordinaciji motorike prvi put je 1987. godine nazvan "*Sindromom nespretnog deteta*" (Magalhaes et al., 2006). Od tada su korišćeni brojni termini za opis dece sa razvojnim poremećajem koordinacije. Najčešće korišćen sinonim je dispraksija, zatim specifični razvojni poremećaj motornih funkcija, nespretnost, sindrom nespretnog deteta, poremećaj motornih veština,

diskoordinacioni poremećaj, motorna dispraksija, perceptivno-motorna disfunkcija, senzorno-integrativna disfunkcija, manja moždana disfunkcija i slično (Portwood, 1999).

Takva neujednačena terminologija otežavala je svakodnevni rad istraživača kao i proučavanje samog razvojnog problema. Nakon Međunarodne konferencije o dečjoj nespretnosti 1994. godine u Londonu (Ontario), počeo se koristiti termin "*Razvojni poremećaj koordinacije (RPK)*" (engl. developmental coordination disorder, DCD) kako bi se opisalo stanje kod dece sa lošom motornom koordinacijom (Magalhaes et al., 2006). Pregledne studije relevantnih naučnih članaka pokazuju da je ovaj termin u kasnijem periodu najzastupljeniji (Geuze, Jongmans, Schoemaker, & Smits-Engelsman, 2001).

Razvojni poremećaj koordinacije je jedan od najčešćih poremećaja u detinjstvu i po nekim autorima prevalenca ide čak i do 19% (Emond, Golding, Hunt, Jongmans, & Lingam, 2009). Prema većini studija, RPK pogađa više dečake nego devojčice, a odnos varira od 2:1 do 5:1, u zavisnosti od ispitivane grupe (Gaines, Missiuna, & Soucie, 2006).

Dijagnostikovanje razvojnog poremećaja koordinacije

Dijagnoza razvojnog poremećaja koordinacije ne treba da se postavlja deci mlađoj od 5 godina (Leeds Consensus Statement, 2006), prvenstveno zbog nestabilnosti samog razvoja dece uzrasta između 2. i 5. godine (Sugden, & Wade, 2013). U većini slučajeva dijagnoza se postavlja u uzrastu od 6. do 12. godine života deteta (Barnhart, Davenport, Epps, & Nordquist, 2003). Većina ove dece ne bude identifikovana, a među decom sa dijagnozom, oko 25% se identifikuje u predškolskom dobu, a preostalih 75% upravo u prvim godinama školovanja (Appleton, Appleton, & Gibbs, 2007). Dijagnozu RPK kod dece obično potvrđuju pedijatri, ali roditelji i nastavnici igraju važnu ulogu u ranoj identifikaciji ovog razvojnog poremećaja. Učitelji mogu biti u prednosti u odnosu na druge stručnjake, jer posmatraju veći broj dece u raznovrsnim aktivnostima, od igre na odmoru, do pisanja, oblačenja i korišćenja različitog pribora (Cairney et al., 2008). Lekar pedijatar pregledom isključuje druge moguće bolesti i stanja koji bi mogli rezultovati motornom nespretnošću. Takođe, potrebno je da defektolog isključi poteškoće u učenju. Procenu je moguće izvršiti bez dijagnoze, ali dijagnoza se ne može postaviti bez procene.

Kriterijumi za postavljanje dijagnoze RPK su se vremenom menjali. Trenutni dijagnostički kriterijum je opisan u DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) na osnovu čega se postavlja i dijagnoza (American Psychiatric Association, 2013). Prema DSM-V kriterijumi dijagnostikovanja su svrstani u četiri kategorije:

Prvi kriterijum: izvođenje koordinisanih motoričkih veština je ispod očekivanog za određeni hronološki uzrast i prilika za učenje veština; teškoće se manifestuju kao nespretnost (ispuštanje objekata i udaranje u objekte), usporenost i neadekvatnost izvođenja motoričkih veština (kao npr. hvatanje objekata, upotreba makaza, teškoće u pisanju, vožnji bicikla ili češće u sportskim aktivnostima).

Drugi kriterijum: dijagnoza RPK se postavlja samo ako ovo oštećenje značajno i trajno ometa svakodnevne aktivnosti očekivane za hronološki uzrast, školsko (akademsko) postignuće, predprofesionalne ili profesionalne aktivnosti i igru.

Treći kriterijum: početak simptoma je u ranom razvojnom periodu.

Četvrti kriterijum: motorički deficit ne može biti objašnjen intelektualnom ometenošću ili vizuelnim oštećenjem i nije povezan sa neurološkim stanjima koja utiču na motoriku (cerebralna paraliza, mišićna distrofija ili degenerativne bolesti) (American Psychiatric Association, 2013).

Iako se ovi kriterijumi primenjuju, teško ih je operacionalizovati. Jedan od glavnih problema u identifikaciji RPK jeste nepostojanje tzv. zlatnog standarda za procenu motorne koordinacije (Crawford, Dewey, Kaplan, & Wilson, 2002). Preporuka je da se koriste normativni testovi opšte motorne kompetencije i 5. percentil kao granična vrednost (Geuze, Jongmans, Schoemaker, & Smits-Engelsman, 2001). Najčešće korišćena baterija motornih testova je Movement assessment battery for children (MABC) (Henderson, & Sugden, 1992) koja pokazuje i najbolja svojstva (Geuze et al., 2001).

Etiologija razvojnog poremećaja koordinacije

Etiologija razvojnog poremećaja koordinacije je još uvek nedovoljno poznata, deo autora RPK definiše kao idiopatsko stanje (Sutton-Hamilton, 2002). Različite teorije pokušavaju da objasne skrivene mehanizme razvojnog poremećaja koordinacije, a identifikovanje uzroka od značaja je za kliničku praksu, jer tretman može da se razlikuje u zavisnosti od etiologije (Hay et al., 2008). Etiologija razvojnog poremećaja koordinacije je po svemu sudeći multifaktorska, a najviše ispitivani faktori obuhvataju: oštećenje ili disfunkciju mozga, genetsku predispoziciju, deficit u obradi informacija i osiromašenu sredinu, tj. redukovane mogućnosti za sticanje motoričkih iskustava (Cermak, Gubby, & Larkin, 2002).

Problemi u vezi sa prijemom i obradom informacija često se navode kao mogući uzrok slabe motorne koordinacije kod dece (Cermak et al., 2002). Ranije teorije, tzv. hijerahijske teorije ukazivale su na deficite u senzornoj integraciji, potom su usledile više kognitivistički

orijentisane teorije usmerene na motornu kontrolu u funkciji rešavanja motornog problema, dok aktuelni pristupi počivaju na teoriji dinamičkih sistema (Hillier, 2007).

Za RPK su uobičajeni porodični klasteri; porodičnu istoriju nespretnosti pokazuje 21-30% slučajeva dece sa RPK (Cermak et al., 2002). U slučajevima komorbiditeta RPK i poremećaja pažnje sa hiperaktivnošću, polovina dece sa ovim stanjem ima brata/sestru ili roditelja sa sličnim poremećajem (Gillberg, 2003). Postoje dokazi o manjoj genetskoj uslovljenosti razvojnog poremećaja koordinacije u poređenju sa poremećajem pažnje sa hiperaktivnošću (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) (Hay et al., 2008).

Problemi učenika sa razvojnim poremećaj koordinacije u školi

RPK se najčešće detektuje na školskom uzrastu zato što tada poteškoće ovih učenika, zbog zahteva okoline, postaju najizraženije. Istraživanja pokazuju da ovaj poremećaj značajno utiče na akademska postignuća. Akademska postignuća nisu ugrožena samo zbog problema učenika u motoričkom domenu. Uvek treba imati na umu i koperzistirajuće probleme sa kojima se učenici suočavaju i tretirati ih podjednako kao i dominantne motoričke probleme (Emond, Harrowell, Hollen, & Lingam, 2018).

U većini istraživanja se navodi da uspeh u školi učenika sa RPK ne pokazuje uvek i njihove stvarne sposobnosti. Naime, učenici koji imaju RPK najčešće imaju poteškoće sa savladavanjem osnovnih veština za učenje, čitanjem i pisanjem. Tako, oni neće uspeti da urade neki zadatak ne zato što ga ne shvataju ili zato što ne znaju da ga reše, nego zato što imaju probleme u drugim domenima koji im onemogućavaju fokusiranje na sam zadatak (Missiuna, Rivard, & Pollock, 2004).

Veoma je važno da učitelji budu edukovani da prepoznaju učenika sa RPK. Škola je okruženje u kome sve detetove poteškoće mogu doći do izražaja. Ukoliko se one pravilno prepoznaju, moguć je i blagovremeni početak tretmana i strategija prilagođavanja u cilju bolje adaptacije na školsko okruženje i većih mogućnosti napredovanja (Ellinoudis, Gitsas, Kiparissis, & Kourtesis, 2009). Međutim, podaci iz literature pokazuju da učitelji uglavnom nemaju znanja koja bi im pomogla u detekciji bilo kog razvojnog poremećaja. Ipak, oni su uglavnom voljni da idu na dodatne edukacije gde bi usavršili svoje znanje o prirodi razvojnih poteškoća, kao i načinima prepoznavanja učenika koji se suočavaju sa problemima u savladavanju školskih zadataka. Rezultati koje iznose Elinoudis i saradnici (Ellinoudis et al., 2008) ukazuju da učitelji koji prođu edukaciju o razvojnim smetnjama bolje prepoznaju učenike sa ovim problemima.

Iako je u poslednje vreme dosta pažnje posvećeno izučavanju razvojnih poteškoća u školskim okvirima, i dalje većina ovih učenika ostaje neprepoznata i okarakterisana kao lenja, nemarna, nezainteresovana ili čak bezobrazna. Iz tog razloga, u daljem tekstu su izdvojene najvažnije karakteristike učenika sa RPK koje se lako mogu uvideti u različitim školskim domenima. Obrađeni su problemi sa kojima se ovi učenici susreću u oblasti srpskog jezika, matematike i nastave fizičkog vaspitanja, jer su tu njihove teškoće zapažene kao najizraženije.

Problemi učenika sa razvojnim poremećajem koordinacije u nastavi Srpskog jezika

U oblasti srpskog jezika učenici sa RPK najčešće imaju probleme sa čitanjem i pisanjem. S obzirom da su čitanje i pisanje dva osnovna oruđa za učenje u višim razredima, neophodno je da deca njima ovladaju u nižim razredima. Problemi u čitanju i pisanju često onemogućavaju učenicima da usvajaju nova znanja i veštine u školskom okruženju (Chen, Cheng, Cherng, Shen, & Tsai, 2011). Mekenzi i Vilson (McKanzie, & Wilson, 1998) navode da u osnovi problema sa čitanjem i pisanjem kod učenika sa RPK leže njihove teškoće u vizuelnoj i kros-modalnoj percepciji. Slabije razvijena vizuelna percepcija učenicima otežava da percipiraju slova, reči i rečenice. Kros-modalna percepcija uključuje prevođenje informacije primljene preko jednog senzornog inputa u drugi modalitet (prilikom pisanja diktata auditivne informacije se prevode u vizuelnu formu).

Pored problema vizuelne percepcije na učeničku veštinu čitanja i pisanja može uticati i problem sa memorijom. Učenici sa RPK često navode da im je teško da se prisete kako se određeno slovo izgovara (ne mogu se setiti foneme koja odgovara grafemi koju vide). Pažnja, koncentracija i sposobnost relokalizacije pogleda utiču na brzinu i egzaktnost čitanja. Prilikom pisanja učenici imaju poteškoće prizivanja odgovarajućeg slova (Chen et al., 2011). Izveštaji učitelja i nastavnika o uspešnosti učenika sa RPK u čitanju i pisanju uglavnom govore u prilog tome da su ovi učenici nesigurni, spori čitači i da im treba više vremena da prepisu ili zapišu ono što im se govori. Rezultati pokazuju da oni prave česte i duge pauze i da ne prate tekst dok drugi učenici čitaju. Ukoliko ih se prekine u čitanju, potrebno im je dosta vremena kako bi našli tačno mesto u tekstu gde su stali sa čitanjem. Neretko se dešava da supstituišu ili „gutaju“ slova, pa čak i cele reči, kako kada čitaju tako i kada pišu. Zapisi ovih učenika su izrazito neuredni, nečitki, neorgaizovani i sa dosta slovnih grešaka. Neurednosti doprinosi i često brisanje slova, koje je posledica pogrešnog zapisivanja. Neorganizovanost se kod učenika sa RPK ogleda u zanemarivanju margina, pisanju od sredine reda ili pisanju do sredine reda, neodvajanju reči, rečenica i pasusa (Chen et al., 2011; Livneh-Zirinski, & Rosenblum, 2008). Zbog toga što prave česte pauze (60% vremena predviđenog za pisanje oni

provedu praveći pauze), zapišu mnogo manje nego što je očekivano. Najčešće se to dešava zato što ne mogu da se sete kako se piše naredno slovo i zato što njihova veština pisanja nije automatizovana, već svaki naredni pokret moraju posebno da isplaniraju (Barnett, Plumb, Prunty, & Wilmut, 2014). Još jedan od problema vezanih za pisanje koji se može videti u školi je i neadekvatan pritisak olovke na papir (suviše slab ili previše jak pritisak). Suviše slab pritisak rezultuje jedva vidljivim zapisom na papiru, a previše jak pritisak cepanjem papira (Barnett, Plumb, Prunty, & Wilmut, 2014).

Problemi učenika sa razvojnim poremećajem koordinacije u nastavi Matematike

Ukoliko se obrati pažnja na didaktičke principe, koji govore da dete prvo treba da manipuliše stvarnim objektima, potom da rešava polukonkretne zadatke sa brojevima, a tek onda i apstraktne zadatke, primetićemo da je motoričko učenje u osnovi matematičkog učenja. Takođe, motoričke veštine klasifikacije, serijacije i brojanja su neophodne za razvoj predmatematičkih veština, a potom i mentalne reprezentacije matematičkih koncepata. Mentalne reprezentacije vode razumevanju jednostavnih i složenih matematičkih operacija (Desoete, Pieters, Roeyers, Van Waelvelde, & Vanderswalmen, 2012). Desoet i saradnici (Desoete et al., 2012), navode da učenici sa blažim oblikom RPK imaju isti nivo matematičkih znanja kao i učenici koji su hronološki godinu dana mlađi od njih. Učenici sa težim oblikom zaostaju za svojim vršnjacima u matematičkim znanjima čak dve godine.

Učitelji izveštavaju da učenici sa RPK pokazuju teškoće u rešavanju jednostavnih i složenih zadataka. Takođe, zapažaju da im teže ide oduzimanje nego sabiranje i da više problema imaju sa mentalnim računanjem nego sa poznavanjem numeričkog sistema. Desoet i saradnici (Desoete et al., 2012) beleže da ovakav obrazac problema pokazuju i učenici bez motoričkih smetnji. Istovremeno, Alovej i Arčibald (Alloway, & Archibald, L, 2008), zapažaju da učenici sa RPK koji imaju slabije vizuospcijalne sposobnosti pokazuju više problema u oblasti numeričkih operacija (sabiranje, oduzimanje, deljenje, množenje, razlomci i algebra) i u oblasti matematičkog rezonovanja od učenika koji imaju bolje vizuospcijalne sposobnosti. Ovi autori sugerišu da se, pored motoričkog deficita, deficit u vizuelnoj radnoj memoriji smatra snažnim prediktorom dečjih matematičkih sposobnosti.

Smatra se da deficiti u aritmetici kod učenika sa RPK proizilaze iz niza problema na nižim instancama. Čak i ako se problem otkrije na višim nivoima matematičkog procesuiranja, srž problema je u osnovi matematičkog učenja. Tako će većina učenika koja ima probleme sa procesuiranjem nesimboličkih brojeva imati problem i sa procesuiranjem simboličkih brojeva, sa računanjem i rešavanjem kompleksnih matematičkih zadataka

(Dehaene et al., 2015). Zadaci koji zahtevaju sekvencionsanje u svom rešavanju mogu predstavljati problem učenicima sa RPK s obzirom na njihove probleme u organizaciji. Pogrešno rešenje može biti rezultat nemogućnosti određivanja koji korak se radi u kom trenutku, nemogućnosti praćenja sleda zadatka ili sleda hijerarhije matematičkih operacija.

Problemi učenika sa razvojnim poremećajem koordinacije u nastavi Fizičkog vaspitanja

Glavne karakteristike razvojnog poremećaja koordinacije u motoričkom domenu su: slaba posturalna kontrola (umerena hipotonija ili hipertonija, slaba distalna kontrola, statička i dinamička ravnoteža), poteškoće u motoričkom učenju (učenju novih veština, planiranju pokreta, adaptaciji na promenu, automatizaciji) i slaba senzomotorna koordinacija (koordinacija udova, korišćenje povratne informacije, strateško planiranje i dr.) (Geuze, 2005). Najčešće se ovi problemi identifikuju upravo na nastavi fizičkog vaspitanja.

Učenici sa RPK imaju poteškoće sa samostalnim presvlačenjem za nastavu fizičkog vaspitanja, koje su posledica ograničene fine motorike (teškoće vezivanja pertli, zakopčavanja dugmadi). Neretko se problem javlja i u razlikovanju prednje i zadnje strane odevnih predmeta. Problemi sa posturom i ravnotežom uslovljavaju ih da sede prilikom pripreme za nastavu fizičkog vaspitanja.

Za učenje novih motoričkih veština potrebno im je mnogo više truda, ali često taj trud ne rezultuje uspehom. Ponovljeni neuspesi dovode do frustracije. Problemi sa koordinacijom i pažnjom dodatno otežavaju učenje novih motoričkih veština. Prilikom davanja naloga, zapaža se da postoji dugotrajna latenca između postavljenog naloga i izvršenja motoričke aktivnosti. Zbog postojanja latence, učenici deluju lenjo ili neposlušno, a oni sami nisu tog svesni. Tako oni smatraju da se od njih traži preterana brzina i spretnost. Za druge misle da previše žure, da su preki i nervozni (Bailey, 2003; Cairney et al., 2007; Lavay, 2005; Missiuna, 2003; Missiuna et al., 2006; Skinner & Piek, 2001).

Primećeno je da na času fizičkog vaspitanja deca koja su nespretna češće demonstriraju ponašanje koje nije u vezi sa zadatkom i manje uživaju u nastavi fizičkog vaspitanja. Zbog svoje nespretnosti, često se sapliću o predmete i sudaraju sa drugom decom, što ih čini izloženim potencijalnom zadirivanju i podsmehu (Cairney et al., 2007). I oni sami ocenjuju svoje fizičke kompetencije kao niske. Zato se neretko javljaju dodatni problemi: loši odnosi sa vršnjacima, nisko samopoštovanje, internalizujući problemi (anksioznost i loše raspoloženje, depresija). Učenici sa RPK su češće izloženi vršnjačkom nasilju i oni su, da ne bi bili žrtve maltreiranja i ponižavanja, skloni povlačenju u sebe i izbegavanju socijalnih kontakata (Missiuna et al., 2006).

Nastavnici fizičkog vaspitanja mogu značajno da doprinesu prepoznavanju i proceni RPK jer su edukovani da posmatraju i procenjuju kretanje, vode proces motornog učenja i prate učenike u raznovrsnim motoričkim situacijama. Za nastavnike fizičkog vaspitanja važan kriterijum da li dete ima RPK ili se samo razvija sporije od prosečne dece jeste brzina napredovanja uz vežbanje. Ako se dete relativno brzo popravlja uz vežbanje, verovatno je da nema RPK (Đorđić, 2010). Kod deca koja su nespretna evidentno je postojanje spirale neuspeha: zbog nespretnosti, deca izbegavaju učešće u fizičkoj aktivnosti. Manje učešće u fizičkoj aktivnosti povlači za sobom nižu kondiciju, doprinosi gojaznosti i daje manje prilika za uvežbavanje motornih veština, rezultirajući još slabijim veštinama. Formiranje ciklusa inaktivnosti može izložiti decu koja su nespretna većem riziku za kardiovaskularne bolesti u odraslom dobu (Cairney et al., 2007).

Terapijske intervencije i strategije za pomoć u školi učenicima sa razvojnim poremećajem koordinacije

Svi tretmani koji se koriste u radu sa učenicima sa RPK se mogu podeliti u četiri grupe: tretmani orijentisani ka procesu (pristup „od dna naviše“), tretmani orijentisani ka zadatku (pristup „sa vrha nadole“), klasični tretmani radne terapije i biomedicinske intervencije. Ono što je bitno je da svi tretmani pokazuju uspešnost, a kao najuspešniji se izdvaja tretman orijentisan ka zadatku (Blank et al., 2012). Tretmani orijentisani ka zadatku obezbeđuju instrukcije specifičnih motoričkih veština, kao što je zakopčavanje jakne, hodanje stepenicama bez padanja ili udaranja. Zadaci na koje će se orijentisati intervencija su definisani od strane samog učenika, roditelja i nastavnika. Smatra se da je ova vrsta tretmana najefikasnija zato što omogućava učeniku da se skoncentriše na sam zadatak, umesto na njegove komponente i da se uvežbavanjem jednog motoričkog zadatka uvežbavaju i jednostavniji motorički obrasci (Blank et al., 2012).

U istraživanjima koja se bave objašnjavanjem i ispitivanjem različitih vrsta tretmana, neizostavan je naglasak na radu sa učenicima u školi. Većina autora naglašava važnost uključivanja u sve nastavne, vannastavne aktivnosti u školi kao i u aktivnosti igre. Oni ohrabruju učitelje i pedagoško-psihološku službu da pomogne učeniku da pronade svoj kutak u učionici gde će se osetiti sigurnim za učenje, druženje, igru i fizičke aktivnosti. Naglašava se da jedino uključenjem deteta u sve životne tokove i školsku sredinu možemo očekivati uspeh bilo kog tretmana (Lange, 2018).

Ponekad edukatori pokušavaju da smanje nastavno opterećenje za ovu decu, što zapravo rezultira smanjenim akademskim očekivanjima. Učenicima sa RPK obično nije

potreban modifikovan program, već su dovoljna određena prilagođavanja. Neke od strategija prilagođavanja će biti prikazane u nastavku teksta.

Strategije prilagođavanja u okviru nastave Fizičkog vaspitanja

- Omogućiti učeniku više vremena da se pripremi za čas fizičkog vaspitanja (oblačenje);
- Obezbediti kutak u uglu svlačionice za presvlačenje ili pomoć para;
- Davati jasna i koncizna uputstva, razložiti motoričku veštinu na manje celine i dati više vremena za uvežbavanje;
- Obratiti pažnju da učenik stoji blizu nastavnika;
- Obezbediti dovoljan prostor za igru;
- Prilagoditi nastavni materijal (niži koš, širi gol);
- Organizovati rad u manjim grupama ili rad u paru prilikom uvežbavanja;
- Prilikom učenja novih veština, organizovati individualni rad sa učenikom ili rad u paru;
- Koristiti kalendare aktivnosti;
- Usmerenost dodatne pažnje ka učenicima sa RPK (Ball, 2002).

Strategije prilagođavanja u okviru nastave Srpskog jezika

- Na vrh olovke se može staviti guma koja će sprečiti prste da klize prilikom pisanja;
- Preporučiti roditeljima kupovinu trouglaste olovke;
- Nacrtati krug na olovci koji ukazuje gde treba da se stave prsti;
- Obojiti ključna mesta na olovci i učenikovim prstima, kako bi znao gde koji prst treba da stavi;
- Pre pisanja, podstaći učenika da vežba svoj stisak tako što će stavljati gumice na vrat tegle, gužvati bilo kakav krut materijal ili igrati se sa plastelinom;
- Zalepiti papir za sto kako se ne bi pomerao prilikom pisanja ili koristiti plastične ograde koje će zadržavati papir;
- Uvek obezbediti dodatno vreme za zapisivanje;
- Dozvoliti učeniku upotrebu diktafona ili tableta/kompjutera;
- Postepeno povećavati brzinu pisanja i obim pisanog materijala kako bi se sprečilo umaranje, frustracija i izbegavanje aktivnosti pisanja;

- Eliminirati vizuelne distraktore;
- Obezbediti zakrivljenu podlogu;
- Koristiti plastične graničnike (okvire za čitanje kako bi se izolovali delovi teksta);
- Preporučiti upotrebu markera za beleženje važnih delova teksta;
- Vežbati vizuelnu percepciju (puzle, igre klasifikovanje, uočavanje skrivenog objekta, igre traženja reči, igre ciljanja, domine);
- Vežbe okulomotorike (kompjuterske igrice, praćenje objekata po učionici) (Ball, 2002).

Strategije prilagođavanja u okviru nastave Matematike

- Pripremiti učeniku zadatke na odštampanim radnim listićima (poželjno je da svaki zadatak bude na posebnom listiću);
- Ukoliko zadaci uključuju aktivnosti fine motorike, obezbediti dodatno vreme za završavanje zadataka;
- Korišćenje računara za zapisivanje zadataka;
- Obezbeđivanje dodatnog konkretnog materijala za razumevanje zadataka;
- Omogućiti vršnjačku podršku (rad u paru);
- Uvek se uveriti da je učenik tačno prepisao zadatak (Ball, 2002).

Zaključak

RPK je najčešći poremećaj koji se javlja u razvojnom periodu. Teškoće sa kojima se susreću ove osobe nisu ograničene samo na aktivnosti svakodnevnog života već i na aktivnosti u školskom okruženju. Učitelji i nastavnici imaju priliku da posmatraju decu u različitim situacijama, da ih porede sa vršnjacima, pa su njihova opservacija i mišljenje reperi za dijagnostikovanje ovog poremećaja.

Vrlo je važno pravovremeno identifikovati RPK kako bi se preveniralo javljanje dodatnih posledica primarnog motoričkog oštećenja. Nastavu treba prilagoditi učeniku izborom odgovarajućih metoda i strategija u radu. Prilagođavanja se mogu primeniti u svim nastavnim predmetima, ali najviše prilagođavanja je prisutno u nastavi Fizičkog vaspitanja, Srpskog jezika i Matematike. Korišćenjem strategija, učenik će bolje organizovati svoj rad i izvršavati školske zadatke. Nastavnik će upotrebom strategija pružiti pravovremenu i

adekvatnu podršku učeniku sa RPK. Naglasak treba da bude na zalaganju i učestvovanju, umesto na takmičenju i perfekcionizmu. Zbog svega navedenog treba aktivno raditi na edukaciji školskog osoblja o ovom problem, ali i načinima pomoći učenicima sa RPK.

Milica Tošić

School for Primary and Secondary Education "Milan Petrović"

Novi Sad, Serbia

Aleksandra Todorović

Elementary School "Svetozar Marković Toza"

Novi Sad, Serbia

THE DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER - IMPLICATIONS FOR SCHOOL PRACTICE

Abstract

The Developmental Coordination Disorder (DCD) is a neurological disorder, or a movement disorder (the idea process, motor planning and execution of movement). DCD affects everyday skills and school achievements. High prevalence (5-8%) points out that in every class or kindergarten group one child/pupil can be expected with this problem. Today, the DSM-V classification (four criteria) is used for establishing diagnosis of this disorder. According to this statistical manual, the DCD is diagnosed if the performance of motor skills is below the chronological age, hinders everyday activities, the beginning is in the developmental period and the motor deficit cannot be explained by some other damage (e.g. cerebral paralysis). The DCD's etiology is multifactorial. Pupils with DCD encounter most problems in physical education, language education (Serbian language) and mathematics. They come across numerous difficulties starting from the problem of preparation for class, participation in competitive games, through reading, writing and calculation. The basis of these difficulties lies in the problem of motor learning. Therefore, it is important to use appropriate strategies in work with these pupils. Timely treatment and application of appropriate methods and strategies can influence the further course and outcome of this developmental disorder.

Key words: *Developmental Coordination Disorder (DCD), motor disorder, school, school practice, strategies in work with children with DCD*

Literatura

1. Alloway, T. P., & Archibald, L. (2008). Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 251-262.
2. American Psychiatric Association. (2013). *DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed.* Washington, DC: American Psychiatric Association.
3. Appleton, J., Appleton, R., & Gibbs, J. (2007). Dyspraxia or developmental coordination disorder: unravelling the enigma. *Archives of Disease in Childhood*, 92, 534-9.
4. Bailey, R. (2003). *Teaching physical education: A handbook for primary and secondary school Teachers.* London: Kogan Page Limited.
5. Ball, M. (2002). *Developmental coordination disorder: Hints and tips for the activities of daily living.* London: Jessica Kingsley Publishers.
6. Barnett, A., Plumb, M., Prunty, M., & Wilmut, K. (2014). An examination of writing pauses in the handwriting of children with Developmental Coordination Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 2894-2905.
7. Barnhart R. C., Davenport M. J., Epps S. B., & Nordquist V. M. (2003). Developmental coordination disorder. *Physical Therapy*, 83(8), 722-31.
8. Blank, R., Mosterd-Van Der Meijs, R., Polatajko, H., Smits-Engelsman, B., Van Der Kaay, A., Vlugt-Van Den Brand, E., & Wilson, P. (2013). Efficacy of interventions to improve motor performance in children with developmental coordination disorder: a combined systematic review and meta-analysis. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 55, 229-237.
9. Cairney, J., Faught, B. E., Flouris, A., Hay, J., Mandigo, J., & Wade, T. (2007). Developmental coordination disorder and reported enjoyment of physical education in children. *European Physical Education Review*, 13 (1), 81-98.
10. Cairney, J., Faught, B. E., Hay, J., Missiuna, C., Spironello, C. A., & Veldhuizen, S. (2008). Screening for motor coordination challenges in children using teacher ratings of physical ability and activity. *Human Movement Science*, 27, 177-189.
11. Cermak, S. A., Gubbay, S. S., & Larkin, D. What is developmental coordination disorder? In Cermak, S. A., & Larkin, D. (Eds), *Developmental coordination disorder* (pp. 2-22). Albany, Delmar Thompson Learning.

12. Crawford, S. G., Dewey, D., Kaplan, B. J., & Wilson, B. N. (2002). Developmental coordination disorder: associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. *Human Movement Science*, 21, 905-918.
13. Chen, J-Y., Cheng, H-C., Cherng, R-J., Shen, M-L., Tsai, C-L. (2011). Reading and writing performances of children 7-8 years of age with developmental coordination disorder in Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 2589-2594.
14. Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Gomez, A., Huron, C., Jobert, A., & Piazza, M. (2015). Mathematical difficulties in developmental coordination disorder: Symbolic and nonsymbolic number processing. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 167- 168.
15. Desoete, A., Pieters, S., Roeyers, H. Van Waelvelde, H., & Vanderswalmen, R. (2012). Mathematical problems in children with developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1128-1135.
16. Đorđić, V. (2010). Nespretno dete u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 3, 425-36.
17. Emond, A., Golding, J., Hunt, L., Jongmans, M., & Lingam, R. (2009). Prevalence of Developmental Coordination Disorder Using The DSM-IV at 7 Years of Age: A UK Population Based Study. *Pediatrics*, 123 (4), 693-700.
18. Emond, A., Harrowell, I., Hollen, L., & Lingham, R. (2018). The impact of developmental coordination disorder on educational achievement in secondary school. *Research in Developmental Disabilities*, 72, 13-22.
19. Ellinoudis, T., Gitsas, K., Kiparissis, M., & Kourtessis, T. (2009). Ability to detect movement difficulties in children aged 7-12 years by physical education teachers using the assessment package Movement Assessment Battery for Children. *Physical Education & Sports*, 29(3), 288-306.
20. Ellinoudis, T., Kioumourtzoglou, E., Kiparissis, M., Kourtessis, T., Maheridou, M., Tsigilis, N. (2008). The influence of a short intervention program on early childhood and physical education teacher ability to identify children with developmental coordination disorders. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2(4), 276-286.
21. Gaines, R., Missiuna, C., & Soucie, H. (2006). Why every office needs a tennis ball: a new approach to assessing the clumsy child. *Canadian Medical Association Journal*, 175(5), 471-473.

22. Geuze, R. H. (2005). Postural control in children with developmental coordination disorder. *Neural Plasticity*, 12, 183-96.
23. Geuze, R. H., Jongmans, M. J., Schoemaker, M. M., & Smits-Engelsman. (2001). Clinical and research diagnostic criteria for developmental coordination disorder: a review and discussion. *Human Movement Science*, 20, 7-47.
24. Gillberg, C. (2003). Deficits in attention, motor control, and perception: a brief review. *Archives of Disease in Childhood*, 88, 904-10.
25. Hay, D. A., Levy, F., Martin, N. C., Pearsall-Jones, J. G., Piek, J. P., & Rigoli, D. (2008). A monozygotic twin design to investigate etiological factors for DCD and ADHD. *Journal of Pediatric Neurology*, 6(3), 209-19.
26. Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. London: Psychological Corporation.
27. Hillier, S. (2007). *Intervention for children with developmental coordination disorder: a systematic review*. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. Retrieved October 2018 from <http://ijahsp.nova.edu>
28. Krstić, N. (2008). *Razvojna neuropsihologija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
29. Lange, S. (2018). ADHD and Comorbid developmental Coordination Disorder: Implications and Recommendations for School Psychologists. *Contemporary School Psychology*, 22, 30-39.
30. Lavay B. W. (2005). Specific learning disabilities, In J. P. Winnick (Ed.), *Adapted physical education and sport* (pp. 189-204). Champaign, IL: Human Kinetics.
31. Leeds Consensus Statement: Developmental coordination disorder as a specific learning difficulty. (2006). Leeds: Economic and Social Research Council.
32. Livneh-Zirinski, M., & Rosenblum, S. (2008). Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27(2), 200-214.
33. Magalhães, L. C., Missiuna, C., & Wong, S. (2006). Terminology used in research reports of developmental coordination disorder. *Developmental Medical & Child Neurology*, 48, 937-941.
34. McKenzie, B. E., & Wilson, P. H. (1998). Information processing deficits associated with developmental coordination disorder: A meta-analysis of research findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 39, 829-840.

35. McLean, J., Missiuna, C., Gaines, R., & Soucie, H. (2006). Parental questions about developmental coordination disorder: A synopsis of current evidence. *Paediatrics and Child Health*, 11(8), 507-512.
36. Missiuna, C. (2003). *Children with developmental coordination disorder: at home and in the Classroom*. Hamilton, ON: CanChild, Centre for Childhood Disability Research.
37. Missiuna, C., Gaines, R., Soucie, H., McLean, J. (2006): Parental questions about developmental coordination disorder: A synopsis of current evidence. *Paediatrics and Child Health*, 11(8), 507-512.
38. Missiuna, C., Pollock, N., & Rivard, L. (2004). They're bright but can't write: Developmental coordination disorder in school aged children. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 73, 7-17.
39. Pavlović, D. (2011). *Neuropsihologija sa osnovama bihevioralne neurologije*. Beograd: Kaligraf.
40. Piek, J. P., & Skinner, R. A. (2001). Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, 20(1-2), 73-94.
41. Portwood M. (1999). *Developmental Dyspraxia; Identification and Intervention; A Manual for parents and Professionals*. 2nd Edition. London: David Fulton Publishers.
42. Sugden D., & Wade, M. (2013). *Typical and Atypical Motor Development*. London: Mac Keith Press.
43. Sutton-Hamilton S. (2002). Evaluation of clumsiness in children. *American Family Physician*, 66(8), 1435-40.

Dr Radovan Grandić⁶,
Filozofski fakultet u Novom Sadu,
Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija
MA Maja Bosanac⁷,
Filozofski fakultet u Novom Sadu,
Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad, Srbija

UDC: 378:316.663
378:316.7
DOI: 10.19090/ps.2018.2.143-157
Primljen: 3.12.2018.
Prihvaćen: 7.3.2019.
PREGLEDNI NAUČNI RAD

**PROMENE U AKADEMSKOJ PROFESIJI I DRUŠTVENI ANGAŽMAN
UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA⁸**

Rezime

Otvorenost univerziteta prema zajednici postala je predmet brojnih kritika, ali isto tako i novih mogućnosti. Bez obzira na pristup od kojeg se polazi, otvorenost univerziteta prema zajednici nezaobilazan je deo funkcionisanja današnjih univerziteta. Pored nastave i istraživanja, kao osnovnih akademskih delatnosti, sve češće se govori i o trećoj misiji univerziteta koja se u najširem smislu može definisati kao interakcija univerziteta i zajednice, što velikim delom utiče i na obrazovne politike, kako na lokalnom, isto tako i globalnom nivou. Kao cilj rada postavlja se sagledavanje uloge koju univerzitetski nastavnici imaju kada je reč o društvenom angažmanu što predstavljamo kroz prikaz istraživanja iz prakse u Republici Srbiji realizovanog od strane Centra za obrazovne politike. Uz to, u analitičkom delu rada pažnja se usmerava i na reinterpretaciju akademske profesije, kao i predstavljanje različitih scenarija o budućnosti akademske profesije. Imajući u vidu da je ovo područje istraživanja nedovoljno proučeno u Republici Srbiji, u zaključku postavljamo i pitanja koja bi mogla da budu od značaja kako za pedagošku teoriju, isto tako i za pedagošku praksu.

Ključne reči: univerzitet, zajednica, uloga nastavnika

⁶ grandic@neobee.net

⁷ bosanacmaja4@gmail.com

⁸ Rad je nastao u okviru projekta: Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Uvod

Reforma obrazovanja, u ovom slučaju misli se na reformu visokoškolskog obrazovanja, velikim delom podrazumeva promene, koje su sprovedene kao politički proces na najvišem nivou (*top-down*), a odnose se pre svega na bolonjski proces, pri čemu nije ostvaren dijalog sa širom akademskom zajednicom (prema: Rončević i Rafajac, 2010). Polazeći od sličnih osnova i kritika, Gojkov, Stojanović i Radić (2015) proučavaju kvalitet visokoškolskog obrazovanja iz ugla organizacionih koncepta transformacije visokog obrazovanja. U ovom radu detaljnije se bavimo analizom promena u akademskoj profesiji, pre svega aspektu koji podrazumeva društvenu angažovanost univerzitetskih nastavnika u poslovima van redovnih nastavnih i istraživačkih poslova, kako u akademskoj zajednici tako i van nje. S obzirom da je ovo nedovoljno proučeno područje u akademskoj zajednici u Republici Srbiji, prikazom istraživanja koje je realizovano u okviru Centra za obrazovne politike, pažnju usmeravamo na analitički pristup različitim modelima akademske profesije jer one u budućnosti velikim delom mogu da budu uslovljene upravo društvenim faktorima. Iz tog razloga, značajnim smatramo proučavanje odnosa između univerziteta i okruženja, te u tom cilju predstavljamo nekoliko mogućih scenarija za buduće univerzitete, zajedno sa ulogom koju univerzitetski nastavnici imaju u ovom procesu. Za naš analitički pristup od najvećeg značaja su predviđanja o reinterpetaciji akademske profesije. Prema jednom od scenarija, naglasak se stavlja upravo na socijalne ili životne veštine koje će u budućnosti još više dobiti na značaju i upravo u tom kontekstu smatramo relevantnim proučavanje odnosa univerziteta i njegovog okruženja, ali pažnju usmeravamo i na potencijalne opasnosti. Ceo rad usmeren je na proučavanje implikacija pluralističke scene postmoderne pedagogije i njenog uticaja na visoko obrazovanje.

Univerzitet i okruženje

Razvoj obrazovanja, u svom najširem značenju, u današnje vreme nije toliko podstican svojom unutrašnjom dinamikom, kao što je to bio slučaj u prošlosti, već je postao daleko osetljiviji prema spoljašnjim pritiscima (Milutinović, 2008). U tom smislu, konstantni zahtevi za unapređenjem univerziteta, koji dolaze iz različitih sektora društva, čine aktuelnim istraživanje odnosa univerziteta i njegovog spoljašnjeg okruženja.

Promišljanja na temu odnosa univerziteta i njegovog okruženja mogu da se dovedu u vezu sa proučavanjem treće misije univerziteteta. U priručniku *Strategic management of University research activities*, kojeg je 2006. godine izdao *Observatory of the European University* i započeo tako prvi međunarodni projekat utvrđivanja aktivnosti treće misije i

razvoja pokazalaca uspešnosti univerziteta u njihovom realizovanju ističe kako: „ treća misija univerziteta podrazumeva saradnju univerziteta s neakademsom zajednicom: ekonomijom, javnim sektorom i širom društvenom zajednicom. Treća misija je višedimenzionalan koncept koji uključuje nekoliko različitih aktivnosti poput komercijalizacije akademskog znanja razvojem javno privatnih partnerskih istraživačkih projekata, razvoja patenata i licenciranih proizvoda te stvaranja spin off preduzetničkih kompanija u vlasništvu univerziteta s jedne strane, i učestvovanja u javnim raspravama i procesu stvaranja javnih politika, kao i angažovanja u društveno-kulturnom životu zajednice, s druge strane. Iako povezana s nastavom kao prvom, a posebno istraživanjem ako drugom misijom univerziteta, treća misija univerziteta posebna je misija, prožeta kroz ekonomsku i društvenu dimenziju svojih aktivnosti, koje govore o načinima i mehanizmima integracije univerziteta u zajednicu te omogućavaju analizu i raspravu o doprinosu univerziteta razvoju ekonomije i društva“ (Schoel, 2006 prema: Ćulum i Ledić, 2011: 21).

Raspravljanje o univerzitetskim misijama rezultiralo je pluralizmom pristupa i stavova o ulozi univerziteta u društvu. Tako na primer, za razliku od Njumana (Newman, 1873), koji se zalagao za misiju nastave i poučavanja slobodnih veština i iskazivao neslaganje sa promenljivom ulogom univerziteta, Fleksner (Flexner, 1994) je zagovarao istraživačku misiju univerziteta, dok je ulogu nastave i delovanja u zajednici smatrao manje važnima. Proučavanje krize identiteta univerziteta iz perspektive filozofije zasniva se na drugačijim osnovama, pri čemu se razlozi krize ne pronalaze samo u spoljašnjoj prirodi, odnosno u vezanosti za društveno-ekonomsku modernizaciju, već se ističe da su problemi i suštinske prirode, tj. da su vezani za unutrašnje teškoće same ideje (Dimić, 2013). U trenutku najvećeg zanemarivanja izvornih vrednosti ideje univerziteta, kada od tri Humboltova principa: jedinstva nauke, jedinstva nastave i istraživanja, akademske slobode profesora i studenata nije ostalo ništa, ili gotovo ništa dijagnoza je, naime, glasila da je univerzitet ostao bez svoje ideje (Dimić, 2013).

U ovom radu polazi se od stava da je za pedagoški istraživački rad najsveobuhvatnija podela tumačenja treće misije univerziteta koju predstavljaju Bojana Ćulum i Jasminka Ledić (2011:25), a koja podrazumeva sledeće: (1) treća misija kao doprinos univerziteta ekonomskom razvoju (u literaturi se naziva ekonomskom, tehnološkom ili komercijalnom trećom misijom), (2) treća misija kao doprinos univerziteta razvoju civilnog društva i demokratije (dominantan termin je civilna misija), (3) treća misija kao integrativni koncept međusektorske saradnje u doprinosu razvoja lokalne zajednice, (4) treća misija kao osnov

akademske profesije i odgovornost univerzitetskih nastavnika u razvoju univerziteta i lokalne zajednice.

Pored pluralizam pristupa kao odgovor na pitanje šta uopšte podrazumeva treća misija univerziteta, slične nesuglasice mogu da se uoče i kada je reč o institucionalizaciji treće misije univerziteta. Mugabi (Mugabi, 2014) naglašava kako se neki od izazova za institucionalizaciju treće misije univerziteta nalaze u činjenici da okviri za produkciju znanja često posmatraju univerzitete kao jedine kreatore, konzervatore i prenosnike znanja i vrednosti i ignorišu relevantnost spoljašnjih zajednica u produkciji znanja, a u prilog ovakvom shvatanju ide činjenica da su univerziteti posebni upravo iz razloga što su odvojeni od trenutka. Svoju analizu o trećoj misiji univerziteta navedeni autor zasniva na osam aspekata koje smatra krucijalnim za institucionalizaciju treće misije univerziteta: univerzitetska misija, zapošljavanje i prakse promocije, organizaciona struktura, uključenost i posvećenost fakulteta, studentska uključenost, uključenost zajednice, publikacije i, konačno, komunikacija kampusa i liderstvo i podrška.

Posmatrano u celini, koncept treće misije univerziteta obuhvata mnoge od zahteva koji se stavljaju pred univerzitete kako bi preuzeli vidljivu ulogu u podsticanju upotrebe znanja za društveni, kulturni i ekonomski razvoj. Pored toga, istraživanja ukazuju i na svetski trend individualističkog načina rada i zanemarivanja (saradničkih) aktivnosti koje doprinose obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana među mladim saradnicima i nastavnicima (Macfarlane 2007; Karlsson, 2007: prema: Ćulum i Ledić, 2011).

Goranson i sar. (Göransson, Maharajh & Schmoch, 2009) uočavaju, takođe, da postoje značajne varijacije između zemalja i različitih konteksta u pogledu toga kakve funkcije treba da se uključe u treću misiju univerziteta. One sežu od fokusa na transferu tehnologija od strane univerziteta prema preduzećima (u Nemačkoj) do šireg latinoameričkog koncepta proširenja uloge univerziteta da služe potrebama zajednice. Jedna od kritika upućena visokom obrazovanju odnosi se, naime, na to da institucije treba više da doprinose svojim zajednicama (Lombardi, 2001). Pojedini autori (Lucas, 1994; Rice, 1996) visoku profesionalizaciju i odanost disciplini dovode u vezu sa porastom broja univerziteta, alijenacijom u uske okvire discipline, kao i intenziviranjem istraživanja zbog finansijske koristi i karijere, a ne dobrobiti zajednice i društva.

Dakle, otvorenost univerziteta prema zajednici može da bude posmatrana kao vid novih mogućnosti kroz saradnju sa javnim i privatnim institucijama, ali isto tako mora da se postavi pitanje adekvatnosti prilikom izbora partnera.

U nastavku predstavljamo jedan od mogućih budućih scenarija za univerzitete, koji treba da budu posmatrani, kako kroz svoje prednosti, isto tako i mane (Vincent-Lancrin, 2004): (1) Tradicija - pri čemu je isključiva usmerenost na nastavu i istraživanje, bez značajne zavisnosti ili uključenosti privatnog sektora. Vlast nastavlja da igra ključnu ulogu u finansiranju, regulisanju i upravljanju univerzitetom. Celoživotno i e-učenje u ovom scenariju većinom su razvijeni van univerzitetske sfere. Ovaj scenario je selektivan, studenti su većinom mladi, univerzitet je većinom javno finansiran. Nastava i istraživanje prevladavaju, sa snažnijim istraživanjem, pri čemu je nacionalni fokus od značaja. (Vincent-Lancrin, 2004). (2) Preduzetnički univerzitet - ključna razlika od prethodnog scenarija jeste da univerziteti (javni ili privatni) mogu da odgovore sa većom autonomijom različitim izvorima finansiranja. Više je mešovitog javno - privatnog modela finansiranja, izvori univerziteta dolaze iz različitih vrsta izvora. Zajedno sa intelektualnom svojinom, prava koja osigurava istraživanje je veoma važna i unosna aktivnost. Ipak, ovaj scenario univerziteta iako podrazumeva tržišno usmeren pristup, ne gube se osnovne akademske vrednosti. S obzirom da se prestiž i prihodi dobijaju istraživanjem, nastavna strana ostaje zapostavljena. Celoživotno učenje se realizuje unutar univerziteta, ali samo u nastavnim institucijama sa nižim statusom. Tri misije univerziteta su balansirane, postoji veća diferencijacija zahvaljujući: (a) povećanoj autonomiji, (b) povećanoj odgovornosti. Komercijalni pristupi e-učenju su važni, kao i veze sa lokalnom ekonomijom koje su jake (Vincent-Lancrin, 2004). (3) Slobodno tržište - tržište je osnovni pokretač ovog scenarija sa privatnim terijarnim sektorom koji je regulisan od strane privatnih kompanija, kao i osiguravanja kvaliteta i akreditacija koja se odnosi na finansiranje kroz mehanizme tržišta. Sile tržišta daju uspon institucijama koje postaju specijalizovane po funkciji: nastava, istraživanje; polju-biznis, humanističke; publici-mladi studenti, povremeni studenti, obrazovanje na daljinu, odrasli, celoživotno obrazovanje. Hijerarhija između različitih institucija postaje jaka, globalna super elita i više polarizovana statusom fakulteta. Širenjem studentskog izbora veće je takmičenje za studente i školarine predstavljaju sve važniji deo generalnog prihoda. Tehnologija se mnogo koristi u nastavnim metodama, tržišna usmerenost na internacionalnom nivou postaje značajna. Istraživanje postaje više vođeno potrebama, specijalizovano i osigurava značajne povratke kroz prava intelektualnog vlasništva (Vincent-Lancrin, 2004). (4) Celoživotno učenje i otvoreno obrazovanje-univerziteti su označeni univerzalnim pristupom za sve godine. Cvetanje ekonomije znanja i visokog obrazovanja postaje izvor za povratak, profesionalni razvoj finansiran od strane kompanija, pojedinaca koji traže usavršavanje prepoznatih veština. Univerziteti postaju više orijentisani prema onima koji uče i potrebama, više nastavno

orijentisani sa kratkim kursevima. Većina istraživanja je realizovana van sistema visokog obrazovanja, sa najboljim istraživačima koji idu u privatne kompanije, specijalizovane institute ili par preostalih elitnih univerziteta. Korporacije i korporativni univerziteti imaju velik uticaj. Integracija sa primenjenom stranom učenja može da ide tako daleko da celokupno univerzitetsko obrazovanje sledi profesionalni školski model. Odgovornost silama tržišta je visoka u ovom scenariju i postoji značajno biznis ulaganje u e-učenje (Vincent-Lancrin, 2004). (5) Post sekundarne studije postaju vođene: (a) zahtevom/potražnjom, (b) tržištem. Dve glavne inovacije su: (a) oni koji uče definišu svoje studije i kurseve kroz sve dostupne kurseve iz obrazovne mreže, (b) partnerstvo institucija visokog obrazovanja se povećava, uključujući sa industrijom. E-učenje se mnogo razvija u ovom scenariju. Sadržaj treninga postaje sve više standardizovan i zasnovan na tehnologiji i medijima. Provizija od tržišta, celoživotno učenje postaje veliko, većina istraživanja se odvija van sistema visokog obrazovanja i fakultet u većini slučajeva postaje manje kvalifikovan nego danas. Postoji snažna polarizacija u statusu. Programi i kursevi znače više nego institucije (Vincent-Lancrin, 2004). (6) Različitost prepoznatog učenja-u ovom scenariju, sektor formalnog terijarnog obrazovanja nestaje. Ljudi uče kroz život, na poslu, u kući, zbog personalnih i profesionalnih motiva, sve više njih samostalno i kroz deljenje njihove ekspertize sa drugim ljudima zainteresovanim za isto polje. Profesionalno obrazovanje zahteva direktan odnos sa praksom, šegrtovanjem ili zahvaljujući novim sofisticiranim on-line uređajima. Tehnologija omogućava difuziju informacija i znanja. Ljudi uče kao danas ili više, ali na drugačiji način, učenje poprima model „otvorenog kursa“ većinom besplatnog i nekomercijalnog uključujući mnoga partnerstva između pojedinaca i institucija svih vrsta. Globalno umrežavanje je važno i ide van institucija. Znanje i iskustvo su zahtevani u svim životnim situacijama i priznati kroz formalno merenje, ali sa datom svakodnevnosću, znanje je manje određeno za karijeru ili stratifikaciju društva (Vincent-Lancrin, 2004).

Degradacija univerzitetskog obrazovanja, pre svega u poslednjem scenariju mogla bi da se analizira na više nivoa, ali za potrebe našeg rada od najvećeg značaja je odgovor na pitanje: Šta se dešava sa humanističkom stranom obrazovanja? Ko je podstiče, i na koje načine? Da li ona iščezava usled isključive usmerenosti na upotrebnu vrednost znanja?

Promene u akademskoj profesiji

Gore pomenute promene mogu da rezultiraju i implikacijama za akademsku profesiju, te kada je reč o budućnosti akademske profesije Rončević i Rafajac (2010) navode kako postoji nekoliko scenarija koji se zasnivaju na međunarodnim raspravama i rezultatima

istraživanja: (1) Rast uloge nauke u društvu dovešće do toga da će akademska profesija postati ključna profesija (Clark, 1997), (2) Akademska profesija na tragu je da izgubi ključnu poziciju unutar visokog obrazovanja i daljeg razvoja društva. Deprofesionalizacija, birokratizacija i marginalizacija su reči koje se sve češće koriste, predviđa se propadanje tradicionalnih oblika, a akademska profesija se percipira kao institucionalni resurs koji pruža više ili manje učinkovitu uslugu (Clark, 1997), (3) U postmodernom društvu akademska će profesija biti potpuno reinterpretirana, pri čemu se ističe kako će naglasak biti na socijalnim ili čak životnim veštinama i nastavnici će biti u ulozi interpretatora istine kao relativnog koncepta. Istraživanje će biti organizovano horizontalno, radije nego vertikalno, pluralističko, transdisciplinarno, brzo će se menjati i postaće socijalno odgovorna aktivnost (Gibbons et al, 1994), (4) Univerziteti će postati marginalne institucije, a akademska će profesija, opirući se promenama, postati "antikna" i izgubiti svoju centralnu poziciju u kulturnoj reprodukciji i kreiranju novih znanja (Scott, 1997 prema: Rončević i Rafajac, 2010:12).

U celini posmatrano, iz prethodno navedenih scenarija, moguće je zaključiti kako će promene u akademskoj profesiji u budućnosti velikim delom biti uslovljene upravo društvenim promenama. Upravo iz tog razloga relevantnim smatramo proučavanje uticaja savremenih društvenih promena na visokoškolsko obrazovanje, kao i na promene u akademskoj profesiji.

Pitanje koje možemo da postavimo jeste, da li će univerziteti kao mesta na kojima se prenose stara i stvaraju nova znanja postati marginalne institucije upravo u periodu u kojem se akcentuje sintagma društva znanja?

Pomeranje od fundamentalnih ka primenjenim istraživanjima povećava broj kompetentnih aktera koji učestvuju u vanuniverzitetskoj proizvodnji znanja, što znači da univerzitet gubi privilegovan položaj, posebno u istraživačkoj komponenti (Marcelić, 2015). Rezultati Turkovog istraživanja (Turk, 2016) između ostalih kao (nove) kompetencije akademske profesije ukazuju na: kompetencije za saradnju sa ekonomijom i širom zajednicom, kompetencije za celoživotno učenje, kompetencije upravljanja ljudskim potencijalima, te popularizacijske kompetencije.

Društveni angažman akademskog osoblja u Srbiji

U okviru međunarodnog istraživanja, jednog od najpoznatijih koje se bavilo temom akademske profesije, Promene u akademskoj profesiji (*The Changing academic profession*) u analizi se zaključuje da postoje tri ključna pitanja koja će u budućnosti da utiču na vitalnost visokog obrazovanja u svetu (prema: Turk, 2016). Za naš analitički pristup ovoj temi od

značaja je proučavanje trećeg pitanja koje podrazumeva odnos nastave, istraživanja i delovanja u zajednici.

Centar za obrazovne politike 2012. godine izvršio je istraživanje o društvenoj odgovornosti univerziteta čiji konceptualni okvir istraživanja su činila četiri međusobno različita, ali međusobno povezana segmenta akademskog života: (1) društveni angažman pripadnika akademske zajednice, (2) profesionalna karijera i uslovi rada u akademskoj profesiji-radni staž, dodatne aktivnosti, primanja, promena posla, uslovi rada, zadovoljstvo poslom, opterećenje, (3) naučno-istraživački rad-istraživački rad vs nastava; saradnja, publikovanje; finansiranje, (4) vrste upravljanja i administracija - uticaj, ocenjivanje (dostupno na: <http://www.finhed.org/media/files/Dru%C5%A1tveni%20anga%C5%Beman%20akademskog%20osoblja%20u%20Srbiji%20-%20Ivana%20Zivadinovic.pdf>).

Detaljan prikaz svih rezultata prelazi granice ovog rada, te će stoga on biti ograničen samo na dodirne tačke s problematikom našeg rada. Pitanju aktivizma pristupljeno je iz ugla društvenog i stručnog aktivizma. Ukupno je istraživano 16 aktivnosti od čega su 6 aktivnosti stručnog aktivizma i 10 aktivnosti društvenog aktivizma. U cilju prikazivanja koliko značajnim se smatraju određene aktivnosti (Tabela 1) prikazujemo procenete za odgovore koji su vrednovani kao veoma važni, dok, s druge strane, zbog slabog sprovođenja aktivizma prikazujemo procentualne rezultate onih koji nikada nisu učestvovali.

Tabela 1. Vrednovanje značaja aktivnosti stručnog aktivizma kao i stepen stručnog aktivizma u navedenim aktivnostima

	ocena važnosti: veoma važno	stepen aktivizma: nikada
Učešće u javnim raspravama i stručnim konsultacijama o predlozima zakona i regulatornih akata koji su u domenu Vaše struke	71.8%	53.1%
Učešće u radnim grupama za izradu zakona i regulatornih akata.	67.4 %	65.3%
Učešće u radu komisija na fakultetu na kome radite (ne računajući komisije za odbranu radova)	63.1%	30.4%
Učešće u radu radnih grupa pri Univerzitetu	61%	43.3%
Gostovanje na radio i/ili TV emisijama sa stručnom tematikom	58.8%	41.1%
Pisanje stručnih članaka za novine.	49.8%	44.3%

Prilagođeno: Univerzitet i treća misija u regionu i šire: Društveni angažman akademskog osoblja u Srbiji (2013)

Kao što može da se zaključi iz odgovora, bez obzira na činjenicu da većinu aktivnosti veliki procenat ispitanika smatra veoma značajnim, istovremeno, iznenađujuće je velik

procenat onih koji nikada nisu učestvovali u navedenim aktivnostima. Kada je reč o društvenom aktivizmu (Tabela 2), odgovori su mnogo drugačiji.

Tabela 2. Vrednovanje značaja aktivnosti društvenog aktivizma, kao i stepen društvenog aktivizma

	ocena važnosti: veoma važno	stepen aktivizma: nikada
Učešće na tribinama, javnim predavanjima, organizovanim javnim skupovima.	51.2 %	20.7 %
Praćenje dešavanja u politici uopšte – TV, radio, novine	37.4%	19.5%
Saradnja sa organizacijama iz civilnog sektora.	34.7%	42.4%
Učešće u javnim raspravama i stručnim konsultacijama o predlozima zakona i regulatornih akata koji su izvan domena Vaše struke	19.7%	81.8%
Potpisivanje peticija o različitim pitanjima.	19.1%	27.8%
Gostovanje na radio i/ili TV emisijama sa aktivističkom tematikom.	16.8%	77.3%
Učešće na demonstracijama, protestima, mitinzima i sl.	15.2%	43.5%
Učešće u štrajkovima.	13.4%	68.5%
Pisanje članaka na blogovima.	11.9%	80%
Pisanje aktivističkih članaka za novine.	10.2%	85.8%

Prilagođeno: Univerzitet i treća misija u regionu i šire: Društveni angažman akademskog osoblja u Srbiji (2013)

Kao što je moguće uočiti, postoje velike razlike u značaju koji ispitanici pridaju različitim aktivnostima društvenog aktivizma, kao i stepenu njihovog učešća u istima. Zanimljivo je da, iako neke od aktivnosti ispitanici ne smatraju veoma važnima, stepen aktivizma je veoma visok što može da se poveže sa odgovorima koji se procentualno najviše vezuju za vrednovanje svake od aktivnosti kao delimično važne (u rasponu od 30-48%).

Rezultati stručnog aktivizma na institucionalnom nivou (Tabela 3), nažalost, pokazuju veliki procenat neupućenosti ispitanika u delovanje matične institucije, stoga kao jedan od razloga za potrebom aktuelizovanja bavljenjem ovom temom, između ostalog ističemo i razloge informativne prirode. Čak i ako određen broj nastavnika smatra da njihova uloga nije realizovanje saradnje sa širom zajednicom, prema rezultatima ovog istraživanja velik broj nastavnika nije ni upućen u mogućnosti saradnje sa različitim telima i institucijama u okruženju. Smatrajući da je uloga univerzitetskih nastavnika najznačajnija u procesu razvoja treće misije univerziteta (posebno dela koji se odnos na civilnu misiju), ovom pitanju trebalo bi posvetiti veću pažnju u budućnosti.

Tabela 3. Procenat neupućenosti ispitanika na delanje matične institucije

Odnos prema stručnom aktivizmu na stručnom nivou (u %)	Nisam upoznat/a
Moja matična ustanova javno oglašava svoj stav o aktuelnim dešavanjima u društvu kada se ona dotiču njene oblasti rada (struke).	31.5
Moja matična ustanova učestvuje u interdisciplinarnim tumačenjima aktuelnih globalnih fenomena	37.5
Moja matična ustanova organizuje stručne rasprave i javne debate od šireg značaja za razvoj društva na teme koje su u njenom delokrugu	23
Moja matična ustanova (fakultet/institut) saraduje sa strukovnim udruženjima.	21
Studenti na mojoj matičnoj ustanovi samostalno organizuju razgovore i debate na teme od značaja za razvoj društva	40.4
Studenti u mojoj matičnoj ustanovi pokreću inicijative ili organizuju projekte koji tretiraju pojedine opšte probleme aktuelne za društvo u Srbiji	34.6
Moja matična ustanova (fakultet/institut) saraduje sa političkim partijama/organizacijama	53
Moja matična ustanova (fakultet/institut) saraduje sa humanitarnim organizacijama	39.1
Moja matična ustanova (fakultet/institut) saraduje sa drugim organizacijama građanskog društva	30.5
Moja matična ustanova (fakultet/institut) saraduje sa kulturnim institucijama	29.5
Moja matična ustanova (fakultet/institut) saraduje sa medijima	14.3

Prilagođeno: Univerzitet i treća misija u regionu i šire: Društveni angažman akademskog osoblja u Srbiji (2013)

Uloga univerzitetskih nastavnika u odnosu sa zajednicom

Značaj proučavanja uloge univerzitetskih nastavnika dovodimo u vezu sa realizovanjem osnovnih funkcija univerziteta. Kao osnovne funkcije univerziteta Dušan Savićević (2009, prema Gvozdenović, 2010) razlikuje profesionalnu, socijalnu, naučnu i kulturnu funkciju. Za naš analitički rad od najvećeg značaja je proučavanje socijalne funkcije visokog obrazovanja, odnos autonomije univerziteta sa jedne strane, ali i pitanje fleksibilnosti i mogućnosti univerziteta da odgovori potrebama i zahtevima društva, na drugoj strani (Gvozdenović, 2010:56).

Makfarlanov model (Macfarlane 2007, prema: Ćulum i Ledić: 2011) komponenti akademske profesije (Tabela 4) prepoznat je, i često citiran kao značajan doprinos akademskoj raspravi o dimenzijama treće misije univerziteta, pre svega društvenoj odgovornosti univerzitetskih nastavnika.

Tabela 4. Komponente akademske profesije

Komponente akademske profesije	Implikacije za univerzitetske nastavnike
Politička pismenost	Razumevanje procesa upravljanja i donošenja odluka na svim nivoima univerziteta: praćenje novih politika i učestvovanje u raspravama: prema prilici, aktivno učestvovanje u vršenju upravljačkih funkcija
Društvena i moralna odgovornost	Razumevanje i prihvatanje odgovornosti za razvoj studenata, kolega, univerziteta, akademskih i stručnih tela, interesnih grupa u lokalnoj zajednici i društvu u širem smislu
Zalaganje u zajednici (akademskoj i neakademskoj)	Znanja i veštine za mentorisanje studenata, podrška kolegama na univerzitetu i struči, primenjena istraživanja zasnovana na potrebama zajednice i razvoj novih znanja odnosno rešenja za uočene potrebe i probleme: komunikacija i interakcija s javnosti

Izvor: Čulum i Ledić, (2011)

Ovako postavljene komponente akademskog građanina podrazumevaju da univerzitetski nastavnik poseduje odgovarajuća znanja (politička pismenost), ključne vrednosti (povezane sa društvenom i moralnom odgovornošću) i veštine zalaganja u akademskoj zajednici i šire. Akademski bi građanin, sudeći po Makfarlanu (Macfarlane, 2007 prema: Čulum i Ledić, 2011:47), trebao da polazi od toga da je visokoškolsko obrazovanje mnogo više od pružanja i usvajanja korisnih znanja i veština za tržište rada, da je istraživanje alat za rešavanje problema lokalne zajednice i društva, a ne samo za objavljivanje, individualnu promociju i napredovanje (prema: Čulum i Ledić, 2011:47).

Makfarlan, (Macfarlane, 2007 prema: Čulum i Ledić, 2011:47) ističe kako su univerzitetski nastavnici u svom svakodnevnom radu u konstantnoj interakciji sa pet različitih zajednica, a čiji se interesi, međusovno razlikuju i prožimaju: studenti, kolege, matična institucija, naučna disciplina, struka i javnost. Razlike u značaju mogu da se mere u odnosu na niz međusobno povezanih činilaca koji se vrednuju u akademskoj zajednici: u kojoj je meri aktivnost prepoznata kao akademska, da li je povezana s akademskom ili neakademskom zajednicom, koliko je vidljiva kolegama i da li je prepoznata kao kriterijum naučno-nastavnog napredovanja. (Čulum i Ledić, 2011:47)

Zaključna razmatranja

Nakon prikaza nekih od značajnih promena u načinu funkcionisanja današnjih univerziteta možemo da zaključimo da se usled povećane složenosti pred univerzitetima javljaju brojni izazovi. Posledice spoljašnjih uticaja na univerzitete rezultiraju i sve brojnijim

promenama u akademskoj profesiji. Za potrebe ovog rada pažnju smo usmerili na društveni angažman akademskog osoblja u okviru proučavanja treće misije univerziteta, koji u Republici Srbiji u akademskoj zajednici još uvek nije dovoljno aktuelizovan, pa se iz tog razloga javlja velik broj pitanja i dilema.

Neka od često postavljenih pitanja u radovima koji se bave proučavanjem odnosa univerziteta i njegovog okruženja, odnosno angažovanja univerziteta u zajednici jesu: Kako akademsko osoblje konceptualizuje angažovanje zajednice i povezane koncepte u institucijama visokog obrazovanja? Koji su trenutni modeli za angažovanje zajednice na visokoškolskim ustanovama i šta podrazumeva univerzitet koji je društveno angažovan? Nacionalni saveti i komiteti zahtevaju političku, direktivnu i birokratsku odgovornost, ali šta je sa institucionalnom kulturom? Da li institucije još uvek imaju svoje nasleđene obrasce u smislu dominantnih tradicija, simbola i obrazaca ponašanja koji su ostali svojstveni usprkos širim promenama koje menjaju visokoškolsko okruženje? (Jansen 2004, prema: Bender, 2008).

Gaj Najv (Guy Neave, 2000 prema: Kwiek, 2006) prezentuje šest pitanja koja svako društvo treba da postavi u odnosu sa univerzitetom: Kako je zamišljena zajednica kojoj je univerzitet odgovoran? Koja je uloga vlade u kontrolisanju ili upravljanju univerzitetom? Koje je mesto akademske zajednice u zemlji? Da li je univerzitet institucija za stabilnost ili promene? Koju ulogu ima preneto i generisano znanje od strane univerziteta prema društvenom razvoju? Treba li društvo kroz vladu da odredi tip znanja koje treba da ima prioritet na univerzitetu?

Odgovori na ova pitanja mogli bi da budu polazna osnova za dalji istraživački rad u domenu proučavanja odnosa univerziteta i njegovog okruženja, čime bi takođe jasnije bila pozicionirana i uloga univerzitetskih nastavnika u okviru njihove akademske profesije. Nesporna je činjenica da se i univerziteti, kao i akademska profesija nalaze pred brojnim izazovima i složenostima, ali i pored novih uloga i zahteva koji im se nameću, tradicionalne uloge ne smeju da budu ugrožene i zanemarene zbog trenutnih društvenih zahteva. Sa druge strane, negiranje, ili ignorisanje promena i novih zahteva koji se od univerziteta i akademske profesije očekuju, takođe bi se negativno odrazili na visokoškolsko obrazovanje, jer bez obzira na stav o (ne)potrebi intenziviranja odnosa i saradnje univerziteta i okruženja, oni su neminovnost današnjice u kojoj se univerziteti i celokupna akademska zajednica nalaze i deluju, a u budućnosti mogu da poprime još veći značaj.

Radovan Grandić,
Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad, Serbia
Bosanac Maja,
Faculty of Philosophy,
University of Novi Sad, Serbia

CHANGES IN ACADEMIC PROFESSION AND SOCIAL ENGAGEMENT OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract

The openness of universities towards communities has become the subject of numerous critique, but and new oportunities as well. Regardless of the approach from which proceeds, the openness of universities towards communities is indispensable part of the functioning of universities nowadays. Besides teaching and research, as a basic academic activities, the third mission of university is increasingly discussed, which in the broadest sense can be defined as the interaction between the universities and communities, which largery affects the educational policies, both, at the local and global level. The goal of the paper, is to realize the role of university teachers in the field of social engagement, which is presented through a review of research in the Republic of Serbia realized by the Center for Educational Policies. In addition, in the analytical part of the paper, attention is paid to reinterpretation of academic profession, as well as presenting various possible scenarios of the future of academic profession. Bearing in mind that this area of research has been insufficiently studied in the Republic Serbia, in conclusion, we raise questions that might be relevant to both, pedagogical theory and practice.

Keywords: university, community, role of teachers

Literatura

1. Bender, G. (2008). Exploring conceptual models for community engagement at Higher Education Institutions in South Africa: Conversation. *Perspectives in Education*, 26(1), 81-95.
2. Clark, B. R. (1997). Small worlds, different worlds: The uniqueness and troubles of American academic professions, *Daedalus* (4), 21-42.

3. Dimić, Z. (2013). *Rađanje ideje univerziteta*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
4. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
5. Gojkov, G., Stojanovic, A., & Rajic, A. G. (2015). Quo Vadis Universitas? (Organizational Concepts-Imperatives For Success And Value). *Interdisciplinary Management Research*, 11, 558-568.
6. Gvozdrenović, S. (2010), Univerzitet između potreba i mogućnosti, *Sociološka luča* 4(1), 53–65.
7. Kwiek, M. (2006). *The university and the state. A study into global transformations*. Frankfurt and New York: Peter Lang.
8. Ledić, J., Čulum, B. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
9. Lombardi, J. V., Craig, D. D., Capaldi, E. D., Gater, D. S., & Mendonça, S. L. (2001). Quality engines: The strategic principles for competitive universities in the twenty-first century. US: The Center for Measuring University Performance.
10. Marcelic, S. (2015) Suvremeni modeli sveučilišta i njihova kritika u društvenim znanostima. *Socijalna ekologija*, 24 (1), 41-62.
11. Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svjetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
12. Mugabi, H. (2014). *Institutionalisation of the 'third mission' of the university: The case of Makerere University*. Tampere: Tampere University Press.
13. Rončević, N., Rafajac, B. (2010). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
14. Scott, P. (1997). The changing role of the university in the production of new knowledge. *Tertiary education and management*, 3(1), 5-14.
15. Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157(1-2), 145-164.
16. Vincent-Lancrin, S. (2004). Building futures scenarios for universities and higher education: an international approach. *Policy Futures in Education*, 2(2), 245-263.

Interent izvori:

17. Univerzitet i treća misija u regionu i šire: Društveni angažman akademskog osoblja u Srbiji (2013) dostupno na:

<http://www.finhed.org/media/files/Dru%C5%A1tveni%20anga%C5%BEman%20akademskog%20osoblja%20u%20Srbiji%20-%20Ivana%20Zivadinovic.pdf> (pristupljeno 07.07.2018.)

prof. dr Ruženka Šimonji Černak⁹
Univerzitet u Novom Sadu,
Pedagoški fakultet u Somboru
dr Živka Mićanović Cvejić
Opšta bolnica, Loznica
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac

UDC: 371.132:159.9
DOI: 10.19090/ps.2018.2.158-169

Primljen: 9.02.2019.
Prihvaćen: 7.3.2019.
PREGLEDNI NAUČNI RAD

PSIHOLOŠKI PREDMETI I KOMPETENCIJE BUDUĆIH UČITELJA

Rezime

U radu se razmatra uloga predmeta iz oblasti psiholoških nauka u sticanju kompetencija budućih učitelja. Obrazovanje na učiteljskim i pedagoškim fakultetima je interdisciplinarno i psihološki predmeti predstavljaju značajan deo obaveznih i izbornih predmeta u kurikulumu. Teorijski deo rada opisuje osnovne pojmove, kao što su kurikulum i kompetencije učitelja. U metodološkom delu rada su analizirani važeći kurikulumi na učiteljskim i pedagoškim fakultetima u državnom vlasništvu u Srbiji sa ciljem da se odgovori na istraživačko pitanje: u kojoj meri psihološki predmeti učestvuju u sticanju kompetencija za profesiju učitelja. Kompetencije i standardi kompetencija su definisani u skladu sa navodima Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja: kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave, kompetencije za proučavanje i učenje, kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i kompetencije za komunikaciju i saradnju. Kao zaključak možemo navesti da psihološki predmeti svoj najveći doprinos daju u sticaju druge i treće kompetencije, manje u sticanju kompetencije za komunikaciju i saradnju i da skoro ne učestvuju u sticanju prve kompetencije.

Ključne reči: učitelji, kurikulum, kompetencije, psihologija

Uvod

Obrazovanje budućih učitelja je kompleksno i interdisciplinarno. Ne postoji samo jedan predmet studija, nego skoro sve naučne discipline mogu učestvovati kao “predmeti u obrazovanju učitelja” (Domović, 2009). Stoga je važno planiranje kurikuluma u inicijalnom obrazovanju na učiteljskim i pedagoškim fakultetima.

⁹ ruzenka.cernak@gmail.com

U izradi kurikuluma na visokoškolskim ustanovama možemo primetiti promenu sa tradicionalnog načina planiranja studijskih programa koji su bili usmereni na nastavnika i sadržaj ka planiranju koje je usmereno na studenta (Domović, 2009b). Tradicionalni način se bazira na sadržaju i strukturi određene naučne discipline. Nastavnik donosi odluku o tome koji će se sadržaji proučavati, planira načine poučavanja i evaluacije znanja studenata. Planiranje usmereno na studenta je fokusirano na ishode učenja, šta će student biti u stanju da učini sa stečenim znanjima. Student na taj način prestaje da bude posmatrač svog obrazovanja i postaje učesnik u obrazovanju. Ovaj pristup ima svoje ishodište u u bihejvioralnom pristupu u izradi kurikuluma, gde su ciljevi obrazovanja navedeni kao merljivi rezultati učenja. Razlike između tradicionalnog i na ishode učenja usmerenog planiranja kurikuluma sa aspekta izrade programa su sažete u Tabeli 1 (Domović, 2009b).

Tabela 1

Pristupi izradi programa (prema Domović, 2009b)

Izrada programa	
Tradicionalni pristup	Pristup utemeljen na ishodina učenja
Važni su ulazi	Važni su rezultati
Planiranje na temelju vremena, predmeti su vremenski specifikirani i svakom je dodeljen nedeljni fond časova ili fond po semestru.	Planiranje na temelju željenih ishoda, predmeti su povezani sa ishodima i impliciraju fleksibilno korišćenje vremena i prostora.
Studenti su grupisani po godinama i prolaze kroz programe zajedno.	Studenti napreduju kroz program na različite načine da bi postigli željene ishode.
Predmeti se dodeljuju nastavnicima koji poučavaju grupe studenata i evaluiraju ih.	Nastavnici su odgovorni za ishode koji su definisani programom.
Studenti prikupljaju dokaze o pohađanju nastave i položenim ispitima u tačno određeno vreme, što vodi do diplome.	Studenti demonstriraju da su ovladali ishodima.

Pristup utemeljen na ishodima učenja se lakše može povezati sa kompetencijama koje su potrebne budućim učiteljima. Kompetencije podrazumevaju dinamičku kombinaciju kognitivnih, metakognitivnih veština, znanja i razumevanja, kao i interpersonalne, intelektualne i praktične veštine i etičke vrednosti. Posao učitelja je specifičan, zahtevan i odgovoran. Učitelj treba da poseduje brojne kompetencije, koje se stiču u okviru studija,

kasnije profesionalnim usavršavanjem koje se zasniva na principima celoživotnog obrazovanja, a koje obuhvaća formalno i neformalno učenje (Jurčić, 2012). Učiteljska profesija utiče na obrazovanje i vaspitanje mladih i zbog toga je vrlo važno odgovoriti na pitanje koje su ključne kompetencije u obrazovanju učitelja i koja je uloga fakulteta u realizaciji kvalitetnog učiteljskog obrazovanja (Sučević, 2008). Inicijalno obrazovanje treba da opremi buduće učitelje odgovarajućim znanjima, veštinama i stavovima da bi bili u stanju odgovoriti na izazove u društvu znanja i da budu aktivni učesnici u celoživotnom učenju (Tubić & Branković, 2006). Stoga kompetentnost možemo odrediti i kao kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu (Gojkov, 2012).

Iako postoje brojne klasifikacije kompetencija učitelja, za potrebe ovog rada smo se opredelili za jednostavnu i praktičnu definiciju i klasifikaciju nastavničkih kompetencija koju nalazimo u dokumentima Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (<http://www.zuov.gov.rs/poslovi/katalog-su/standardi-kompetencija/?lng=lat>).

Nastavničke kompetencije za potrebe ovog rada smo definisali kao kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno vaspitnom radu, ili kao skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika. Određuju se u odnosu na ciljeve i ishode učenja, obezbeđuju profesionalne standarde o tome kakvo se poučavanje smatra uspešnim. Prema ovoj klasifikaciji kompetencije se dele na:

1. K1: kompetencije za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave,
2. K2: kompetencije za poučavanje i učenje,
3. K3: kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika i
4. K4: kompetencije za komunikaciju i saradnju sa učenicima, roditeljima i kolegama.

U okviru svake kompetencije su jasno navedeni standardi za pojedine oblasti rada nastavnika: znanje, planiranje, realizacija, vrednovanje i usavršavanje.

Metod

Temelji za profesionalnu kompetenciju učitelja postavljaju se u inicijalnom obrazovanju. Iako učitelji nastavljaju svoje stručno usavršavanje tokom pripravničkog staža, kontinuirane nastavne prakse i celoživotnog usavršavanja, osnova je ipak inicijalno obrazovanje. Stoga smo se u radu usmerili upravo na kurikulume osnovnog i master nivoa studija.

Psihologija kao nauka je neophodna disciplina u obrazovanju kako učitelja, tako i vaspitača i nastavnika u predmetnoj nastavi. Njena uloga se ne sastoji u pružanju teorijskog znanja u psihologiji kao akademskoj disciplini koja se poučava u školi, već u obezbeđivanju teorijskih i praktičnih znanja i veština potrebnih za profesiju vaspitača, učitelja i nastavnika.

Cilj rada je ispitati povezanost obrazovanja učitelja sa aspekta psiholoških predmeta i zahteva na koje to obrazovanje mora da odgovori: standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. U radu želimo da odgovorimo na pitanje u kojoj meri psihološki predmeti na pedagoškim i učiteljskim fakultetima pripremaju buduće učitelje za njihovu profesiju. Pod predmetima iz oblasti psiholoških nauka podrazumevamo obavezne i izborne predmete koji svoju osnovu imaju u svim oblastima psiholoških nauka.

Analizirani su važeći kurikulumi na osnovnim i master studijama na učiteljskim i pedagoškim fakultetima u državnom vlasništvu na teritoriji Srbije prema važećim akreditacijama koje su dostupne na veb stranicama fakulteta. Neki predmeti, npr. građansko vaspitanje, neki predmeti iz oblasti inkluzivnog obrazovanja smatrani su psihološkim predmetima, iako verovatno pripadaju u raspodeli predmeta na pojedinim fakultetima i drugim naučnim oblastima. Uzorak analize su važeći kurikulumi na sledećim fakultetima:

1. Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet,
2. Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru,
3. Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom jeziku, Subotica,
4. Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka, Jagodina,
5. Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet, Užice,
6. Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet, Vranje i
7. Univerzitet u Prištini, Učiteljski fakultet, Leposavić.

Rezultati

U tabelama koje slede (Tabela 2- Tabela 8) su prikazani predmeti iz oblasti psiholoških nauka po godinama studija i navedeno je da li su obavezni ili izborni (O: obavezni predmet, I: izborni predmet).

Tabela 2

Učiteljski fakultet, Beograd

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Razvojna psihologija, O	Pedagoška psihologija, O	Mentalno zdravlje, I	nema	nema
Osnovni pojmovi opšte psihologije, I	Psihologija darovitosti, I	Upravljanje agresivnim ponašanjem učenika, I		
Strategije uspešnog učenja, I	Psihologija ličnosti, I	Konstruktivno rešavanje konflikata, I		

Tabela 3

Pedagoški fakultet, Sombor

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Razvojna psihologija, O	Mentalno zdravlje, I	Pedagoška psihologija, O	nema	Interkulturalno obrazovanje, I
		Gradansko vaspitanje, I		Individualizacija i podrška učenicima u inkluzivnom odeljenju, O
		Psihološki praktikum, I		

Tabela 4

Fakultet pedagoških nauka, Jagodina

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Razvojna psihologija, O	Pedagoška psihologija, O	Inkluzija u obrazovanju, O	nema	Inkluzivno obrazovanje: teorija i praksa, O
Psihologija mentalnog zdravlja, I	Detinjstvo i prava deteta, I			Individualizacija i podrška učenicima u vaspitno-
Interkulturalno obrazovanje, I	savetovanje u vaspitnom radu, I			obrazovnom radu, I
Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu, I	Rad sa darovitim učenicima, I			Timski rad u inkluzivnom obrazovanju, I
	Konstruktivno rešavanje sukoba, I			

Tabela 5

Učiteljski fakultet, Vranje

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Razvojna psihologija, O	Pedagoška psihologija, O	Metode komuniciranja, I	Rad sa darovitim decom, I	nema
Razvojna psihologija, O	Konstruktivno rešavanje sukoba, I	Interkulturalno obrazovanje, I	Specifične smetnje u razvoju i učenju, I	
	Pedagoška psihologija, O		Građansko vaspitanje, I	
	Rad odeljenskog starešine, I			
	Psihološko savetovanje u vaspitnom radu, I			

Tabela 6

Učiteljski fakultet, Užice

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Opšta i razvojna psihologija, O	Pedagoška psihologija, O	Osnovi inkluzivnog obrazovanja	Psihologija komunikacije, O	Individualizacija u inkluzivnom obrazovanju
Opšta i razvojna psihologija, O	Pedagoška psihologija, O			Timski rad u inkluzivnom obrazovanju
Građansko vaspitanje, I				

Tabela 7

Učiteljski fakultet, Subotica

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Uvod u psihologiju, O	Uvod u pedagošku psihologiju, O	nema	Motivacija učenika iz nepovoljnih životnih uslova	nema
Razvojna psihologija, O	Psihologija obrazovanja, O			
	Građansko vaspitanje, I			

Tabela 8

Učiteljski fakultet, Leposavić

1. godina	2. godina	3. godina	4. godina	5. godina
Razvojna psihologija, O	Pedagoška psihologija, O	nema	nema	nema
Psihologija darovitosti, I	Građansko vaspitanje, I			

Iz navedenih tabela možemo videti da su dva najvažnija psihološka predmeta Razvojna psihologija i Pedagoška psihologija obavezna na svim fakultetima. Izučavaju se najčešće u toku jednog semestra, vrlo retko u toku dva semestra. Smatramo da bi ovi predmeti trebali da budu zastupljeni u dva semestra na svim učiteljskim i pedagoškim fakultetima, zbog obimnog sadržaja i njihove suštinske važnosti za profesiju učitelja. Razvojna psihologija je smeštena najčešće na početku studiranja a Pedagoška psihologija u drugoj ili trećoj godini. Prema iskustvu autora trebalo bi Razvojnu psihologiju staviti barem u drugi semestar i u prvom semestru studenti treba da imaju obavezni predmet u vidu opšte psihologije ili nekog uvoda u psihologiju. Takva organizacija kurikuluma je prisutna na nekim fakultetima, ali nije na svim. Poznavanje opšte psihologije, posebno u slučajevima kada studenti nisu imali Psihologiju kao predmet u srednjoj školi, omogućava lakše savladavanje sadržaja iz oblasti Razvojne psihologije, a kasnije Pedagoške psihologije.

U obavezne predmete još spadaju na pojedinim fakultetima: Građansko vaspitanje, Psihologija komunikacije, predmeti iz oblasti inkluzije (koji su najšireće multidisciplinarnog karaktera i stoga ih ne možemo smatrati za samo psihološke predmete).

Ponuda izbornih psiholoških predmeta je brojnija, zavisi od fakulteta (nastavnog kadra, usmerenja fakulteta). To su predmeti iz oblasti komunikacije ili psihologije komunikacije, nenasilnog rešavanja konflikata, savetodavnog rada, rad odeljenjskog starešine,

interkulturalnosti... Možemo primetiti da bi neki od ovih izbornih predmeta trebali da budu obavezni za sve buduće učitelje.

U tekstu koji sledi pokušaćemo da utvrdimo u kojoj meri predmeti iz oblasti psiholoških nauka omogućavaju budućim učiteljima sticanje standarda kompetencija. Očigledno je da ovi predmeti nemaju ulogu u sticanju standarda kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave, stoga standardi za kompetenciju K1 neće biti uključeni u analizu. Na drugoj strani, za sticanje ostalih kompetencija su neophodni psihološki predmeti.

Kompetencije za poučavanje i učenje su usko povezane sa dva glavna obavezna predmeta na svim fakultetima koji obrazuju buduće učitelje, Razvojnomo i Pedagoškom psihologijom. U standardima kompetencija po pojedinim oblastima negde možemo prepoznati isključivo oblasti iz jedne ili druge grane psihologije a negde je teško odrediti granice. U daljem tekstu će se navoditi standardi za znanja, planiranje i realizaciju. Kada je reč o standardu za vrednovanje i usavršavanje, možemo reći da su učiteljima najpre potrebna znanja o određenim oblastima koje čine kompetencije, da bi se mogli vrednovati i usavršavati u datim oblastima.

a) znanja:

Predmeti i standardi kompetencija: Razvojna psihologija: kognitivni razvoj učenika, zona narednog razvoja, priroda mišljenja. Pedagoška psihologija: formiranje naučnih pojmova, priroda učenja, različiti stilovi učenja, strategije učenja.

b) planiranje

Predmeti i standardi kompetencija: Razvojna i Pedagoška psihologija: planiranje aktivnosti u skladu sa znanjima i iskustvima učenika, individualnim karakteristikama i potrebama učenika, karakteristikama konteksta u kom učitelj radi. Razvojna psihologija: planiranje aktivnosti kojima se razvijaju naučni pojmovi kod učenika. Pedagoška psihologija: planiranje aktivnosti kojima se podstiče razvoj kritičkog, analitičkog i divergentnog mišljenja, načina praćenja i vrednovanja rada i napredovanja učenika.

c) realizacija

Predmeti i standardi kompetencija: Razvojna psihologija i Pedagoška psihologija (znanja iz Razvojne psihologije predstavljaju osnovu za nadogradnju za znanja iz Pedagoške psihologije koja su uže povezana sa primenom psiholoških znanja u obrazovnom kontekstu): primena različitih oblika rada i aktivnosti u skladu sa karakteristikama učenika (individualnim ili grupnim), podstiče različite stilove i strategije učenja, podstiče razvoj i primenu različitih misaonih veština i oblika mišljenja, prati i vrednuje učenička postignuća.

Kompetencije za podršku razvoju ličnosti učenika predstavljaju verovatno domen u kome najvažniju ulogu imaju upravo predmeti iz oblasti psiholoških nauka, posebno psihologije

ličnosti i mentalnog zdravlja. Standardi kompetencija ne bi bili ispunjeni bez obaveznih psiholoških predmeta, ali su neophodni i određeni izborni predmeti koji ne postoje na svim fakultetima. Stoga možemo postaviti pitanje na koji način će studenti u okviru svojih osnovnih i master studija steći neophodne kompetencije za rad u učionici.

a) znanja

Predmeti i standardi kompetencija: Razvojna psihologija, Pedagoška psihologija, Detinjstvo i prava deteta, Mentalno zdravlje, Građansko vaspitanje, predmeti koji se bave inkluzijom: poznavanje i razumevanje fizičkih, emocionalnih, socijalnih razlika među učenicima, poznavanje psihičkog, emocionalnog i socijalnog razvoja učenika, znanja o motivaciji, znanja o podršci učenicima iz osetljivih grupa, podsticanje razvoja svih kapaciteta uz uvažavanje individualnosti učenika.

b) planiranje

Predmeti i standardi kompetencija: Razvojna psihologija, Psihologija ličnosti, Građansko vaspitanje, Psihološki praktikum, Psihološko savetovanje, Psihologija darovitosti, predmeti koji se bave inkluzijom: aktivnosti za angažovanje svih učenika, prihvatanje učenika kao ličnosti u razvoju, usklađivanje svog rada sa psihofizičkim i razvojnim karakteristikama učenika, primena postupaka za podsticanje samopouzdanja i samopoštovanja učenika, podsticanje kreativnosti i inicijative učenika, interakcija svih učenika zasnovana na poštovanju različitosti.

c) realizacija

Predmeti i standardi kompetencija: Razvojna psihologija, Psihološki praktikum, Psihološko savetovanje, Rad odeljenjskog starešine, Psihologija komunikacije, rešavanje konflikata, Upravljanje agresivnim ponašanjem učenika: planiranje aktivnosti kojima se uvažavaju individualne razlike među učenicima, primena postupaka za konstruktivno rešavanje razvojnih problema, kriza i konflikata, uvažavanje stavova i mišljenja učenika, podsticanje samopouzdanja i samopoštovanja.

Kompetencije za komunikaciju i saradnju su zastupljene u najmanjem broju obaveznih predmeta iz oblasti psiholoških nauka. Iz pregleda predmeta na učiteljskim i pedagoškim fakultetima vidimo da su izgrađivanju ovih kompetencija posvećeni najčešće izborni predmeti. U slučaju da ih studenti ne izaberu, neće u toku svog studiranja steći neophodna znanja i veštine za značajan aspekt rada učitelja, kao što je komunikacija i saradnja sa svim akterima školskog života. Ovde posebno ističemo znanja i veštine potrebne za komunikaciju i saradnju sa roditeljima.

a) znanja

Predmeti i standardi kompetencija: Psihologija komunikacije, Metode komuniciranja, Psihološko savetovanje u vaspitnom radu, Saradnja sa roditeljima, Rad odeljenjskog starešine, Psihološki praktikum, predmeti koji se odnose na konstruktivno rešavanje konflikata, Upravljanje agresivnim ponašanjem učenika: razumevanje važnosti saradnje sa roditeljima, posedovanje informacija o porodičnim resursima učenika, poseduje znanja o tehnikama uspešne komunikacije.

b) planiranje

Predmeti i standardi kompetencija: Psihologija komunikacije, Metode komuniciranja, Psihološko savetovanje u vaspitnom radu, Saradnja sa roditeljima, Rad odeljenjskog starešine, Psihološki praktikum, predmeti koji se odnose na konstruktivno rešavanje konflikata, Upravljanje agresivnim ponašanjem učenika: sistematska saradnja sa roditeljima i svim partnerima, motivacija za saradnju, osmišljavanje situacija koje omogućavaju primenu komunikacijskih veština.

c) realizacija

Svi navedeni predmeti imaju ulogu u sticanju standarda realizacije kompetencije za komunikaciju i saradnju: podsticanje razmene mišljenja, informisanje i konsultovanje roditelja, podsticanje razvoja socijalnih kompetencija, spremnost za timski rad.

Zaključak

Predmeti iz oblasti psiholoških nauka su zastupljeni u obrazovanju učitelja na svim pedagoškim i učiteljskim fakultetima. Obavezni predmeti su uvek Razvojna psihologija i Pedagoška psihologija, koji su prisutni u svim analiziranim kurikulumima. Pored toga, postoji šira ponuda izbornih predmeta, ali njihov broj varira od fakulteta do fakulteta. Psihološki predmeti ne učestvuju u izgrađivanju kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave (K1), koja spada u skoro isključivi domen predmeta iz oblasti pedagoških nauka. Prateći standarde za izgrađivanje nastavničkih kompetencija utvrdili smo da su psihološki predmeti neophodni da bi budući učitelji u svom inicijalnom obrazovanju stekli kompetencije za poučavanje i učenje (K2), za podršku razvoju ličnosti učenika (K3), kao i za komunikaciju i saradnju (K3). Ovi predmeti svoju najvažniju ulogu imaju u kompetencijama K1 i K2. Znanja stečena naročito iz oblasti Razvojne i Pedagoške psihologije su esencijalna za standarde znanje i planiranje a manje su pristupa u standardu iz oblasti realizacije. Kompetenciju K2 nije moguće postići bez psiholoških predmeta koji u svojim sadržajima

imaju elemente psihologije ličnosti. Iako sam predmet Psihologija ličnosti postoji samo na jednom fakultetu (Beograd) kao izborni predmet, tu su i ostali, mahom izborni predmeti kao što je Mentalno zdravlje, predmeti u vezi sa darovitim učenicima, sa inkluzivnim obrazovanjem, Građansko vaspitanje.

Pošto se kao jedna od osnovnih kompetencija navodi i kompetencija za komunikaciju i saradnju, moramo primetiti da predmeti iz oblasti psihologije komunikacije na postoje na svim fakultetima a tamo gde su zastupljeni su najčešće kao izborni predmeti. Stoga bi bilo dobro pri akreditacijama razmisliti o uvođenju nekog obaveznog predmeta koji bi se bavio komunikacijom sa svim školskim akterima, interakcijom, školskom klimom, metodama konstruktivnog rešavanja sukoba. Na taj način bi ovi značajni standardi kompetencije K4 postali sastavni deo znanja i veština učitelja stečenih u inicijalnom obrazovanju.

Ruženka Šimonji Černak

University of Novi Sad,
Faculty of Education in Sombor

Živka Mićanović Cvejić

General Hospital, Loznica
Preschool Teacher Training College,
Šabac, Serbia

PSYCHOLOGICAL SUBJECTS AND COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

Abstract: The role of subjects from the area of psychological sciences in the acquisition of competencies of future teachers is considered in the paper. The education in teacher training faculties and faculties of education is interdisciplinary and psychological subjects present a significant part of compulsory and optional subjects in the curriculum. The theoretical part of the work is describing basic terms such as curricula and competencies of the teacher. Curricula in teacher training faculties and faculties of education in Serbia are analyzed in the metodological part of the paper with the goal to answer the research question: to which extent psychological subjects participate in the acquisition of competencies for the profession of teachers. Competencies and standards of competencies are defined according to The Institute for Advancing Upbringing and Education: competencies for the teaching field, subject and methods of teaching, competencies for teaching and learning, competencies for the support for the development of student's personality and competencies for communication and cooperation. It can be concluded that psychological subjects make significant contribution to acquisition of the second and third competence, less to the acquisition of competencies for communication and cooperation but hardly contribute in the acquisition of the first competence.

Key words: *teachers, curriculum, competencies, psychology*

Literatura

1. Domović, V. (2009a). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (ur.). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 9- 13). Zagreb: Filozofski fakultet.
2. Domović, V. (2009b). Kurikulum: osnovni pojmovi. U V. Vizek Vidović (ur.). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (pp. 19- 33). Zagreb: Filozofski fakultet.
3. Gojkov, G. (2012). Pedagoška praksa i razvoj kompetencija budućih učitelja. U M. Valenčić Zuljan, G. Gojkov, A. Rončević, J. Vogrinc (ur.). *Pedagoška praksa i proces razvijanja kompetencija studenata budućih učitelja u Hrvatskoj, Srbiji i Sloveniji* (pp. 13- 51). Vršac: Vaspitačka škola „Mihailo Pavlov“.
4. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
5. Sučević, V. (2008). *Kompetencije učitelja za kvalitetnu školu*. Norma, 13(3), 69- 80.
6. Tubić, T., & Branković, N. (2006). *European tendencies for teacher education*. Norma 12(1), 37- 48. Preuzeto novembra 2016. Sa <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/katalog-su/standardi-kompetencija/?lng=lat>

Nina Kisin¹⁰
Visoka poslovna škola strukovnih studija
Novi Sad

UDC: 371.3::811.111
DOI: 10.19090/ps.2018.2.170-178
Primljen: 10.12.2018.
Prihvaćen: 7.3.2019.
ORIGINALNI NAUČNI RAD

UPOTREBA AFEKTIVNIH STRATEGIJA ZA UČENJE U NASTAVI POSLOVNOG ENGLSKOG JEZIKA¹¹

Rezime

Ovaj rad odnosi se na učestalost upotrebe afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika. Afektivne strategije se koriste u manjoj meri, jer se učenici na početku učenja osećaju inhibirano da bi govorili o svojim strahovima i anksioznosti. Istraživanje je sprovedeno početkom letnjeg semestra školske 2014/2015. godine sa studentima Visoke poslovne škole iz Novog Sada. Istraživanje ima za cilj da dokaže da li i u kojoj meri studenti koriste afektivne strategije za učenje poslovnog engleskog jezika. Koristiće se kvantitativni metod obrade podataka dobijenih iz rezultata standardizovanog upitnika za strategije (ISUJ, eng. Strategy Inventory for Language Learning, SILL) autorke Rebeke Oksford (Oxford, 1990). Rezultati istraživanja pokazuju da se afektivne strategije koriste u najmanjoj meri. Ovaj rad ima za cilj propagiranje upotrebe afektivnih strategija u nastavi engleskog jezika od strane učenika, budući da se afektivne strategije koriste u manjoj meri.

Ključne reči: afektivne strategije, poslovni engleski jezik.

Uvod

Rebeka Oksford, autorka koja je vršila opsežna istraživanja u oblasti strategija za učenje, definiše strategije kao: „specifične radnje, ponašanja, koraci ili tehnike – kao što je traženje partnera za konverzaciju ili ohrabivanje kako bi se suočilo sa teškim jezičkim

¹⁰ ninakisin.vps@gmail.com

¹¹ Isti uzorak korišćen je za potrebe rada Kisin, N. (2015) The Relationship between Metacognition and Business English Learning, *ELTA Journal An International and Interdisciplinary Journal of the ELT Practice and Research* 3 (3), English Language Teachers' Association, Belgrade, Serbia, i Kisin, N. (2017) Business English Learners' Motivation, *Philologica Jassyensia* 13, 1 (25).

zadatkom – a koje se koriste od strane učenika kako bi poboljšali svoje učenje“ (Scarcella & Oxford, 1992: 63 kako se navodi u Oxford, 2003: 2). Oksford, definišući strategije, pominje i koren reči strategija (potiče od gr. *strategia*), a reč je podrazumevala veštinu ratovanja – preduzete korake ili radnje kako bi se dobio rat (Oxford, 1990 kako se navodi u Oxford, 2003: 8).

Afektivne strategije uključuju identifikovanje nivoa anksioznosti, pričanje o osećanjima u toku učenja stranog jezika itd. Kod afektivnih strategija naglasak je na kontrolisanju sopstvenog ponašanja tokom učenja (Chamot i Kupper, 1989: 247). Ove strategije se koriste sa malom učestalošću, jer se učenici na početku učenja osećaju inhibirano da bi govorili o svojim strahovima i anksioznosti. Prethodna istraživanja pokazala su da studenti sa znanjem drugog stranog jezika znatno ređe upotrebljavaju kognitivne, društvene i afektivne strategije (Karlak, 2014:184).

U našoj zemlji, Ivana Ćirković-Miladinović istraživala je zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima. Afektivne strategije pomažu u razvijanju samopouzdanja koje je potrebno studentima kako bi se aktivno uključili u proces učenja engleskog jezika ali i da bi razvili komunikativne sposobnosti potrebne za kvalitetno usmeno izlaganje (Oxford, 1990: 8 kako se navodi u Ćirković-Miladinović, 2014: 175). Afektivne strategije učenja engleskog jezika su slabo zastupljene, studentima je stalo do mišljenja kolega o njihovom znanju, ali i stav nastavnika utiče na motivaciju, stavove i ishode učenja engleskog jezika (Ćirković-Miladinović, 2014: 5).

U istraživanju Rebeke Oksford (Oxford) afektivne strategije su u manjoj upotrebi od strane učenika stranog jezika. Učenicima na naprednijem nivou znanja ove strategije nisu više potrebne u tolikoj meri, jer se smanjuje strah od pravljenja grešaka kako učenici napreduju u znanju (Oxford, 2003: 14).

Sintija J. Vajt (White 1993) je u svom istraživanju strategija za učenje stranih jezika koristila upitnik (N=417) i tzv. „proceduru verbalnog izveštaja“ (eng. *verbal report procedure*) sa poduzorkom grupe ispitanika (N=37). Vajt (White 1993) ističe da su stilovi učenja i godine učenika značajni faktori za izbor strategija za učenje jezika. Interesantan rezultat istraživanja je da učenici koji uče na daljinu (eng. *distance learners*) koriste afektivne strategije u većoj meri. Očekivano je, međutim, da kod ovakve vrste učenja izostaje kontakt na relaciji nastavnik-student, a koji se dešava u fizičkom okruženju, među vršnjacima ili ostalim studentima (u učionici), pa je moguće da je usled toga afektivni filter niži, kao i inhibiranost studenata i strah od pravljenja grešaka (White 1993).

Prema nekim istraživanjima, karakter studenata takođe je uticao na zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika, jer je njihova upotreba uslovljena regulacijom osećanja, stavova i percepcijom samog procesa učenja (Oxford, 1990: 167-168 kako se navodi u Ćirković-Miladinović, 2014: 175). Studenti koji osećaju strah ili tremu (tvz. jezička anksioznost u učenju jezika) imaju lošija postignuća u oblasti usmenog izlaganja (Ćirković-Miladinović, 2014:171).

Razumevanje poruke ili učenje novih leksičkih jedinica na ciljnom jeziku može biti smanjeno visokim nivoom procesne (biološki, psihološki ili socijalni poci) jezičke anksioznosti (MacIntyre i Gardner, 1994 kako se navodi u Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić, 2006: 285). Mnoga istraživanja izvestila su o uticaju anksioznosti na izbor strategija za učenje jezika (Oxford i Ehrman, 1995; Mihaljević Djigunović, 2001 kako se navodi u Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić, 2006: 286).

Upotreba strategija učenja za usmeno izlaganje bila je ispitana koristeći upitnik Moire Kostić-Bobanović (2004). Upitnik je imao za cilj da ispitanici izveste o učestalosti sa kojom su upotrebljavali određene strategije za usmeno izlaganje na engleskom jeziku. U drugom istraživanju jezičke anksioznosti (MacIntyre i Gardner 1989) upitnik je sadržao pitanja koja su se odnosila na stid učenika da dobrovoljno daju odgovore na času; nesigurnost pri govorenju engleskog jezika na času; mišljenje da drugi znaju engleski bolje od njih; nervoza usled govorenja na engleskom jeziku na času i strah od ismevanja od strane drugih (Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić, 2006: 288).

Rezultati gore navedenog istraživanja dobijeni koristeći "Student-Newman-Keuls" post hoc test ukazuju na to da su učenici srednje škole pokazali niži nivo anksioznosti od učenika osnovne škole i studenata (Ibid: 289). Što se tiče prethodnog jezičkog iskustva kao faktora u učenju jezika, uzorak učenika osnovne škole predstavlja manje pozitivno iskustvo nego uzorak srednjoškolaca i studenata. Nema razlike između prethodnog jezičkog iskustva između uzoraka srednjoškolaca i studenata. Generalno, rezultati ovog istraživanja pokazuju da mlađi ispitanici koriste više strategija od starijih kolega koji su učili engleski jezik duži period. Univerzitetski studenti su više upotrebljavali strategije za učenje pri usmenom izlaganju nego srednjoškolci (osnovnoškolci su se na početku učenja engleskog kao stranog jezika više osnažili da razvijaju usmenu komunikaciju nego ostale veštine) (Ibid: 294-296).

Razumevanje poruke ili učenje novih leksičkih jedinica na ciljnom jeziku može biti smanjeno visokim nivoom procesne (biološki, psihološki ili socijalni poci) jezičke anksioznosti (MacIntyre i Gardner, 1994 kako se navodi u Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić, 2006: 285). Mnoga istraživanja izvestila su o uticaju anksioznosti na izbor strategija

za učenje jezika (Oxford i Ehrman, 1995; Mihaljević Djigunović, 2001 kako se navodi u Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić, 2006: 286).

Inventar strategija za učenje jezika (ISUJ)

Inventar strategija za učenje jezika (engl. *Strategy Inventory for Language Learning*, ISUJ) Rebeke Oksford (Rebecca Oxford) sadrži ukupno 50 iskaza u vezi sa strategijama za učenje stranog (engleskog) jezika, a koje su deo taksonomije strategija, tj. njihove podele u šest grupa. Naime, Rebeke Oksford (1990) klasifikovala je strategije učenja engleskog jezika u šest grupa odn. šest segmenata A-F, koji predstavljaju taksonomiju strategija za učenje jezika. To su:

1. Segment A: Strategije pamćenja
2. Segment B: Kognitivne strategije
3. Segment C: Kompenzatorne strategije
4. Segment D: Metakognitivne strategije
5. Segment E: Afektivne strategije
6. Segment F: Društvene strategije

Ovo je najpotpunija klasifikacija strategija, a kroz Inventar strategija za učenje jezika jasno se oslikava učestalost upotrebe neke od strategija. Nedostaci ovog upitnika su u tome što su „odgovori dosta ograničeni, ispitanik možda ne želi da bude potpuno iskren prilikom odgovaranja, ne postoji uvid u to da li je ispitanik razumeo pitanje na pravi način“ (Gao, 2004: 5 kako se navodi u Ćirković-Miladinović, 2014: 108).

Metodi prikupljanja podataka

U ovom istraživanju korišćeni su kvantitativni metodi prikupljanja podataka: upitnik za strategije autorke Rebeke Oksford (Oxford 1990). Početkom letnjeg semestra školske 2014/2015. godine, 50 studenata Visoke poslovne škole iz Novog Sada popunilo je anketni upitnik – Likertovu skalu procene dizajniranu od strane Rebeke Oksford, Inventar strategija za učenje jezika, ISUJ, engl. *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL). Prevod pitanja iz upitnika sa engleskog na srpski jezik nalazi se u disertaciji *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima* autorke Ivane Ćirković – Miladinović (Ćirković-Miladinović, I. 2014).

Opis uzorka

Istraživanje je počelo tako što su studenti Visoke poslovne škole iz Novog Sada popunili inicijalni upitnik, čiji je cilj bio da prikupi demografske podatke od ispitanika. To uključuje opšte podatke o studentima (studijsku godinu, pol, studijski programi, broj godina učenja engleskog jezika, prosečnu ocenu u srednjoj školi i tokom studija; znanje drugog stranog jezika).

	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
starost	19.00	25.00	21.9348	1.74359
godine učenja engleskog jezika	2.00	12.00	7.3125	3.45276
ocena iz engleskog u SŠ	2.00	5.00	3.8200	.96235
ocena iz engleskog tokom studija	6.00	10.00	7.6200	1.19335

Tabela 1. Minimalni i maksimalni rezultati, aritmetičke sredine i standardne devijacije za varijable: starost, godine učenja engleskog jezika, ocena iz engleskog u SŠ, ocena iz engleskog tokom studija

Ispitanici muškog pola obuhvataju 44% uzorka, dok je ispitanica 56%. Svi ispitanici su sa druge godine osnovnih studija.

Najkraći period učenja engleskog jezika je 2 godine, najduži je 12 godina, dok u proseku ispitanici uče engleski jezik oko 7 godina. Najniža ocena iz engleskog jezika u srednjoj školi je dovoljan 2, dok je najveća odličan 5, a u proseku ispitanici su imali vrlo dobar uspeh iz engleskog jezika, odnosno ocenu 3,8. Tokom studija, najniža ocena im je 6, dok je najviša 10, a u proseku su imali ocenu 7,6.

Najveći procenat ispitanika je na studijskom programu Preduzetnički biznis, oni čine 48% uzorka, potom sledi grupa ispitanika koja je na Finansijskom poslovanju, koja obuhvata 28% uzorka. Ispitanici na studijskom programu Trgovina i međunarodno poslovanje obuhvataju 24% uzorka.

Više od polovine uzorka studenata ne zna nijedan drugi strani jezik osim engleskog, što je slučaj sa 58% ispitanika, dok samo 24% ispitanika zna i neki drugi strani jezik.

Rezultati istraživanja

Segment E (E39-E44) Inventara strategija za učenje jezika Rebeke Oksford obuhvata afektivne strategije koje su indirektno strategije i odnose se na osećanja učenika prilikom učenja engleskog jezika.

Studenti poslovnog engleskog jezika (druga godina studija) na Visokoj poslovnoj školi u najmanjoj meri koriste afektivne strategije.

	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
E-AFEKTIVNE STRATEGIJE	6.00	25.00	13.3200	4.55551

Tabela 2. Minimalni i maksimalni rezultati, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora ispitanika na pitanja iz upitnika (Segment E: afektivne strategije)

Na osnovu dobijenih vrednosti aritmetičkih sredina sumacionih skorova za svaki segment možemo videti da u delu upitnika koji proverava afektivne strategije od mogućih 30 bodova ispitanici imaju oko 13 bodova.

U okviru ovog tipa strategija, postoje tvrdnje sa kojima se ispitanici slažu u većoj meri, pa se rezultati istraživanja mogu primeniti na uspešno učenje poslovnog engleskog jezika.

	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
E39. Pokušavam da se opustim kad god osetim strah od upotrebe engleskog jezika.	1.00	5.00	2.5800	1.29505
E40. Ohrabrujem sebe da govorim na engleskom jeziku čak i kada me je strah da ću pogrešiti.	1.00	5.00	2.8400	1.41940
E41. Nagrađujem sebe kada nešto uspešno odradim iz oblasti engleskog jezika.	1.00	5.00	2.2200	1.21706
E42. Primećujem da sam napet/a ili nervozan/a kada učim ili koristim engleski jezik.	1.00	5.00	2.4200	1.37158
E43. Zapisujem svoja osećanja u vezi sa engleskim jezikom u Dnevniku učenja.	1.00	3.00	1.2400	.47638
E44. Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam u procesu učenja engleskog jezika.	1.00	4.00	2.0200	1.05926

Tabela 3. Minimalni i maksimalni rezultati, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora ispitanika na pitanja iz upitnika (Segment E: afektivne strategije)

Segment E pokazuje korišćenje afektivnih tehnika za učenje stranog jezika i na osnovu dobijenih rezultata možemo videti da ispitanici pokazuju najveću saglasnost sa tvrdnjom **Ohrabrujem sebe da govorim na engleskom jeziku čak i kada me je strah da ću pogrešiti** (AS=2,84). Rezultati pokazuju da je jezička anksioznost studenata na nižem nivou, što je dobar osnov za učenje engleskog jezika i uspeh u govornim vežbama.

Najmanju saglasnost ispitanici u istraživanju pokazali su sa sledećim tvrdnjama: **Zapisujem svoja osećanja u vezi sa engleskim jezikom u Dnevniku učenja** (AS=1,24), **Razgovaram sa drugima o tome kako se osećam u procesu učenja engleskog jezika** (AS=2,02), **Nagrađujem sebe kada nešto uspešno odradim iz oblasti engleskog jezika** (AS=2,22), **Primećujem da sam napet/a ili nervozan/a kada učim ili koristim engleski jezik** (AS=2,42). Ono što nije u skladu sa prethodnim rezultatima jeste da ispitanici oklevaju da zapisuju svoja osećanja u vezi sa engleskim jezikom u Dnevniku učenja, a s druge strane imaju mehanizme ohrabrivanja da govore na engleskom jeziku čak i kada ih je strah da će pogrešiti. Komuniciranje sa drugima u grupi o tome kako se studenti osećaju u procesu učenja engleskog jezika izostaje, jer se studenti osećaju inhibirano da bi govorili o svojim strahovima i anksioznosti. Anksioznost pri učenju engleskog jezika je prisutna (**Primećujem da sam napet/a ili nervozan/a kada učim ili koristim engleski jezik**, AS=2,42), ipak postoje mehanizmi ohrabrivanja kod studenata. Studenti bi ipak trebali da u većoj meri nagrađuju sebe pri postignuću **Nagrađujem sebe kada nešto uspešno odradim iz oblasti engleskog jezika** (AS=2,22).

Potrebno je da nastavnici ohrabruju studente da zapisuju svoja osećanja u vezi sa engleskim jezikom u Dnevniku učenja, ali i da studenti razgovaraju sa drugima o tome kako se osećaju u procesu učenja engleskog jezika – motivacija od strane nastavnika i razmena osećanja i mišljenja ovde su bitni faktori. U zaključku, studentima je potrebno da koriste i poznaju afektivne strategije učenja budući da se smanjuje nivo anksioznosti, a povećava se nivo komuniciranja na engleskom jeziku. Bolja komunikacija na engleskom jeziku pomoći će studentima da budu u prilici da se permanentno usavršavaju u daljoj karijeri, budući da je engleski jezik *lingua franca* – jezik koji služi za međunarodnu komunikaciju i poslovno komuniciranje.

Zaključak

Na osnovu rezultata istraživanja, afektivne strategije su u manjoj upotrebi od strane studenata. Učenici se na početku učenja osećaju inhibirano da bi govorili o svojim strahovima i anksioznosti. Nastavnici treba da ohrabruju studente da iskažu svoja osećanja u vezi sa

učenjem engleskog jezika. Studenti treba da, kroz komuniciranje sa nastavnikom i sa drugima u grupi, razviju komunikativne sposobnosti kako bi uspešno usmeno izlagali na engleskom jeziku.

Nina Kisin,

Novi Sad School of Business, Serbia

THE USAGE OF AFFECTIVE STRATEGIES FOR LEARNING IN BUSINESS ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract: This paper deals with the frequency of using affective strategies in English language teaching. Affective strategies are used to a lesser degree, as students at the beginning of learning feel inhibited to talk about their fears and anxiety. The research was conducted at the beginning of summer semester 2014/2015 with the students of Novi Sad School of Business. The aim of the research is to demonstrate whether and to what extent students use affective strategies for learning Business English. A quantitative method will be used for processing data derived from the results of Strategy Inventory for Language Learning (SILL) by Rebecca Oxford (Oxford, 1990). The results of the study show that affective strategies are used to a minimum. This paper aims to promote the use of affective strategies in English language teaching by students, since affective strategies are used to a lesser extent.

Key words: *affective strategies, Business English.*

1. Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language
2. Instruction. *Foreign Language Annals* 22 (1); 13–22.
3. Ćirković-Miladinović, I. (2014). *Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata na nematičnim fakultetima*. Doktorska disertacija. Filozofski Fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
5. Karlak, M. (2014). *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične*
6. *kompetencije u stranom jeziku*. Doktorska disertacija. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski Fakultet, Osijek.

7. Kostić-Bobanović, M., i Ambrosi-Randić, N. (2006). Language Learning Strategies
8. in Different English as a Foreign Language Education Levels. Juraj Dobrila University of Pula, Pula.
9. Oxford, R. (1990). Strategy Inventory for Language Learning (SILL) in: *Language*
10. *Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, NY: Newbury House Publisher.
11. Oxford R. (2003) *Language learning styles and strategies: an overview*, Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA. Retrieved July 22, 2014, from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
12. White, J.C. (1993). *Metacognitive, cognitive, social and affective strategy use in foreign language learning: a comparative study*. A thesis presented in fulfilment of the requirements for the degree of PhD in Applied Linguistics. Massey University.

Milošević Tamara¹²

Visoka škola stukovnih studija za obrazovanje vaspitača, DOI: 10.19090/ps.2018.2.179-181
Novi Sad *Primljen: 20.09.2018.*

1, 2, 3, ... KRENI: PRIRUČNIK ZA OBUKU ZA RAD SA DECOM RANOG UZRASTA

(Colić Vesna i Lazić Svetlana, *1, 2, 3... kreni : Priručnik za obuku za rad sa decom ranog uzrasta*, Udruženje medicinskih sestara predškolskih ustanova Južnobačkog okruga, Bačka Palanka, 2018.)

Autorke dr Colić Vesna i dr Lazić Svetlana napisale su Priručnik za obuku za rad sa decom ranog uzrasta pod naslovom „1,2,3... Kreni: Priručnik za obuku za rad sa decom ranog uzrasta“, izdat 2018. godine od strane izdavača Udruženje medicinskih sestara predškolskih ustanova Južnobačkog okruga, Bačka Palanka. Priručnik je nastao nakon višegodišnjeg praktičnog i teorijskog izučavanja tematike nega i vaspitanja dece ranog uzrasta, tačnije kvaliteta života u institucionalnim uslovima - jaslicama i drugim oblicima. Namenjen je sestrama-vaspitačima, vaspitačima, stručnim saradnicima (pedagozima, psiholozima, socijalnim radnicima i drugima), roditeljima, studentima visokih škola za obrazovanje vaspitača (budućim praktičarima), tačnije svakome ko na direktan i indirektan način dolazi u kontakt sa decom ranog uzrasta.

Priručnik naslovom ukazuje na svoj aplikativni karakter i težnju autora da sistematizacijom znanja i iskustva pruže čitaocima uvid u značajne koncepte kvaliteta življenja dece i odraslih u uslovima organizovanog vaspitno-obrazovnog procesa u okvirima jaslica i drugih oblika uključivanja dece ranog uzrasta u organizovane oblike procesa nege i vaspitanja, što je i glavna tema priručnika.

Struktura priručnika je organizovana u sledeće celine: Predgovor, Opšti pregled i principi obuke, Detaljan opis aktivnosti, Predlozi za primenu aktivnosti iz priručnika i Literatura. U okviru *Predgovora* autorke na sasvim jasan, konzican i svima razumljiv način ukazuju na osnovne odrednice razvoja dece ranog uzrasta, s posebnim naglaskom na

¹² tamaramilosevic91@gmail.com

značajna obeležja života u jaslicama: strukturu odnosa, strukturu vremena, strukturu socijalnih odnosa, sistem aktivnosti dece i uloge dece u procesu nege i vaspitanja. Takođe, u predgovoru je istaknuto da je priručnik, pored teorijsko-istraživačkih poduhvata, nastao i kao rezultat praktičnih aktivnosti realizovanih sa sestrama-vaspitačima pod okriljem akreditovane obuke „Dečje jaslice kao mesto življenja i odrastanja“, što ovom priručniku daje posebnu dragocenost koja se ogleda u činjenici da su ga na posredan način upravo oblikovali kreatori života u jaslicama - praktičari. U skladu s teorijskim aspektima, u sledećem odeljku *Opšti pregled i principi obuke* istaknuti su ciljevi, principi i ishodi obuke koja bi praktičare, s ciljano pedagoškim delovanjem, osnažila za primenu aktivnosti iz navedenog priručnika.

Centralni deo priručnika odnosi se na *Detaljan opis aktivnosti*, konkretnije, sedamnaest temeljno osmišljenih scenarija radionica koje pokrivaju sve aspekte realizovanje jedne obuke (strane: 14-45). Tačnije, od predloga aktivnosti za upoznavanje polaznika obuke, preko statističkih podataka teme koja će biti u fokusu, konkretnih aktivnosti za produblјivanje i analiziranje tematike, pa sve do zaključaka i predloga za menjanje prakse. Svaka od 17 predviđenih aktivnosti ima tačno definisan cilj, materijale potrebne za realizaciju, proces, koji se u zavisnosti od dinamike radionice, sastoji od manje ili više korakta koji su detaljno objašnjeni. Nakon uvodnih radionica („Koliko se poznajemo“, „Statistička linija“, „Šta čini program rada sa decom ranog uzrasta“ i „Formalni i realni programi“), autorke predlažu aktivnosti za svako pojedinačno obeležje života u jaslicama. Počevši od *strukture prostora* („Moj prostor iz detinjstva“, „Analiza organizacije i strukture prostora), zatim *strukture vremena* („Analiza organizacije i strukture vremena“, „Analiza prostorno-vremenske strukture sa stanovišta deteta“), preko značajnih *socijalnih odnosa* („Analiza organizacije i strukture socijalnih odnosa“, „Igra uloga: svakodnevne životne situacije dece ranog uzrasta“, „Socijalni odnosi odrasli - dete: autoritarni naspram demokratskih“) pa sve do *sistema aktivnosti dece i uloge dece u procesu nege i vaspitanja*, operacionalizovanih kroz sledeće aktivnosti („Uloge odraslih: privatne naspram profesionalnih“, „Uloge dece u povezanosti sa ulogama odraslih“, „Igranje uloga po gotovom scenariju“, „Analiza aktivnosti dece“, „Analiza video materijala po dobijenim direkcijama“). Ono što navedene radionice čini posebno vrednim jeste činjenica da su autorke nakon svakog sinopsisa predložile „Varijante za primenu“, kao i „Predloge za nastavak aktivnosti“. Naime, ovim postupkom se ogleda težnja autorki da aktivnosti predložene u priručniku „žive“ i „traju“ u svakodnevnom životnim situacijama dece, roditelja i profesionalaca. Takođe, ovim se stvaraju prilike da se otkriju i prepoznaju neki, do sada, neistraženi aspekti života u jaslicama, koji često imaju latentan značaj i uticaj na celokupno

organizaciju i kvalitet života i odrastanja u jaslicama. Na kraju priručnika (strane: 52-67) dati si *Prilozi* za radionice sa detaljno razrađenom materijom, kao i *Dodaci* sa spisikom predškolskih ustanova čiji su zaposleni pohađali obuku koja je bila polazište za pisanje ovog priručnika, kao i predlog Evaluacionih lista za vrednovanje obuke.

Umesto zaključka, autorke inovativno predlažu pravce primene aktivnosti navedenih u ovom priručniku, što daje širinu karakteru ovog priručnika. Tačnije, od standardnog celoživotnog obrazovanja i usavršavanja praktičara, preko inicijalnog obrazovanja vaspitača dece ranog uzrasta, pa sve do predloga za obuku voditelja po ovom priručnika. Potrebno je napomenuti da ovaj priručnik pruža priliku za napredovanje, razvoj i usavršavanje svakog pojedinca koji ima želju da sistamatičnije upotpuni svoja znanja o razvoju i napretku dece ranog uzrasta. Logičnim sledom, priručnik se privodi kraju prikazom korišćene *Literature*.

Ono što se može zaključiti jeste da je glavna teza ovog *priručnika istovremeno uvažavanje svih značajnih obeležja* institucionalno organizovanog vaspitanja i obrazovanje dece ranog uzrasta (prostora, vremena, socijalni odnosa, aktivnosti dece i uloge odraslih i dece), do činjenice da su autorke stručno i značajno vešto izbegle zamku polarizovanja života u jaslicama na decu i odrasle, već su akcenat stavile na značaj uspostavljanja i održavanja *odnosa* svih aktera u njega uključenih. Navedene težnje vode do zaključka da se do izgradnje partnerskih odnosa dolazi poštujući principe i obeležja navedene u ovom priručniku, a ne isključivo razmatranjem i analizom sadržaja aktivnosti u jaslicama kao determinišućeg faktora.

Poseban doprinos ovog priručnika ogleda se u činjenici da su autorke podjednako uvažile sve aktere u životu dece, sestre-vaspitače, porodicu, stručne saradnike i aplikativnim karakterom ovog priručnika pružile priliku da svako od njih prepozna i osvesti svoje potencijalne „slabe karike“ u organizovanju života dece, kako u porodičnim, tako i u institucionalnim uslovima, kao i to da na adekvatan i celovit način upotpuni svoja znanja, razvije nove veštine i to sve s ciljem postizanja boljeg kvalitet življenja i odrastanja dece ranog uzrasta.

UPUTSTVO AUTORIMA

Pedagoška stvarnost objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji, i koji su pripremljeni u skladu sa ovim uputstvom.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju *Izjavu autora* kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa:
pedagoskastvarnost@gmail.com

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na: srpskom jeziku (koristi se latinično pismo), jezicima koji se koriste u zvaničnoj upotrebi u Vojvodini ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ne ispunjavaju standarde časopisa neće biti dalje razmatrani. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije.

Proces recenziranja obično traje dva meseca. U slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta, što može dovesti do dužeg trajanja procesa recenziranja. Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor u posebnom dokumentu upozna redakciju sa svim izmenama koje je načinio u tekstu, kao i da u tekstu jasno označi izvršene korekcije u skladu sa primedbama i preporukama recenzenata. Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa proredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane pri čemu se redni brojevi daju u gornjem desnom uglu stranice.

Pisanje rada

Rad treba da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize treba uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovna strana

Naslovna strana treba da sadrži sledeće informacije koje se daju se na prvoj strani, bez ostatka teksta: naziv rada, u narednom redu ime autora (koautora), afilijacija i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Ukoliko su radovi nastali u okviru naučnoistraživačkih projekata, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu. Iza imena autora za korespondenciju treba navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu autora. Naslov rada se ponovo navodi na početku glavnog teksta, a zatim se navodi apstrakt.

Apstrakt

Apstrakt treba da bude dužine od 150 do 250 reči. Apstrakt treba da bude strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Iz tog razloga apstrakt ne treba da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Na kraju apstrakta treba dati ključne reči (do pet ključnih reči) na jeziku rada. Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči i na engleskom jeziku. Ukoliko je rad na engleskom jeziku, poželjno je priložiti prošireni rezime (do 1/10 rukopisa) na srpskom jeziku. Prošireni rezime piše se na kraju teksta, pre spiska literature.

Tekst rada

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo naslova, drugi nivo podnaslova treba da se piše kurzivom, poravnat u levo i u „rečeničnoj“ formi.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsekutivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tablele ili grafikona.

Tabele

Broj tablele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tablele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tablele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavlje tablele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tablele:

Tabela 1
Korelacije između ispitivanih varijabli

	1	2	3	4
(1) aaa	-	.13	.11	.29**
(2) bbb		-	-.38**	-.34**
(3) ccc			-	.27**
(4) ddd				-

*Napomena: * $p < .05$, ** $p < .01$*

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tablele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tablele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrade

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = -14.23$, $p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r , α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Reference

Izvore u tekstu i spisak korišćenih referenci na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Radovi koji sadrže reference koji nisu formatirane u skladu sa stilom APA biće vraćeni autorima na korekciju pre ulaska u proces recenziranja. Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Primeri navođenja referenci u okviru spiska korišćene literature na kraju rada:

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćenica „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoeфикаsnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

OBAVEŠTENJE PRETPLATNICIMA

Godišnja pretplata za časopis „Pedagoška stvarnost” u 2019. godini iznosi:

<i>- za vaspitno-obrazovne i druge organizacije</i>	<i>3.800, 00 din</i>
<i>- za pojedince</i>	<i>1.700, 00 din</i>
<i>- za studente</i>	<i>1.300, 00 din</i>
<i>- za inostranstvo</i>	<i>60, 00 €</i>

Sve uplate i eventualne reklamacije slati na adresu: Časopis „Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, Vojvode Putnika 1. Žiro račun 340-2095-47.

Molimo sve pretplatnike koji žele da primaju naš časopis da najkasnije do kraja februara izvrše pretplatu kako bi omogućili redovno izlaženje časopisa.

Jednom izvršena pretplata traje sve dok se ne otkáže.

Otkazivanje pretplate na časopis za narednu godinu vrši se najkasnije u decembru tekuće godine.

Izlazi dva broja godišnje.

CIP – каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

Педагошка стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / уредници Бојана Перић Пркосовачки и Оливера Кнежевић Флорић.

Год. 1, бр. 1 (1955-). – Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. – 24 cm

Двомесечноо

eISSN 2620-2700

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522