

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар 2016, год. XIII, бр. 2
Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81
82
7.01
37.01



Co-funded by the Lifelong Learning
Programme of the European Union
538992-LLP-1-2013-1-RS-COMENIUS-CMP

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар 2016, год. XIII, бр. 2
Излази два пута годишње

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Главни и одговорни уредник

Проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Уреднички већ

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; доц. др Јелена Јовановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; Dr Christos Kechagias PhD, Philosophy of Education, University of Athens, Faculty of Primary Education; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; др Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Стана Смљковић, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, проф. др Јелена Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Илијана Чутра, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; доц. др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Оперативни уредник

Др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Адреса уредничког већа

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина
е-адреса: uzdanica.pefja@gmail.com
Телефон: +381 35 223805

Издавачки савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штетиг, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина.

Рецензенти

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Наташа Бранковић, Универзитет у Нишу, Факултет спорта и физичког васпитања; проф. др Весна Букић, Универзитет у Београду, Факултет драмских уметности у Београду; доц. др Предраг Живковић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Данимир Мандић, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Живорад Марковић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Снежана Марковић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Драган Мартиновић, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; доц. др Сандра Милановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Здравко Миланковић, Факултет ликовних уметности, Универзитет у Београду; доц. др Весна Петровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Ивана Пирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; др Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; доц. др Биљана Стојановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Оливера Цекић-Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Универзитет у Крагујевцу Горан Шекељић, Учитељски факултет у Ужичу.

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура и коректура

Мср Марија Ђорђевић

Превод и лектура резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

SVEN, Ниш

Тираж

300

Ликовни њилози

Алекса Арсовић

САДРЖАЈ

КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА – ЧИНИОЦИ, ПРОБЛЕМИ, МОГУЋНОСТИ

Душан П. Ристановић: Препреке у примени пројектног модела наставе
природе и друштва / 7–17

Ирена Б. Голубовић-Илић, Слађана С. Станковић: Оријентација –
организациони аспект квалитетне наставе / 19–29

Оливера Д. Цекић-Јовановић: Квалитет знања ученика као показатељ
квалитета наставе Природе и друштва / 31–44

Ненад Ј. Стевановић: Унапређивање ефективности наставе применом
школских задатака различитог нивоа сложености / 45–60

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Бисера С. Јевтић: Утицај агенаса социјализације на школско постигнуће
ученика / 63–79

Радмила Б. Миловановић: Социјалне компетенције и анксиозност
кандидата за педагошки факултет / 81–96

Верица Р. Милутиновић: Фактори који утичу на намеру будућих учитеља да
користе рачунар у настави / 97–115

Јована Н. Ђорђевић, Милош М. Ђорђевић: Уметничко образовање –
компаративна анализа културних политика / 117–128

Сузана А. Субић, Драгољуб Б. Вишњић, Живорад М. Марковић: Улога
локалне самоуправе у повећању квалитета школских спортских
објеката / 129–148

Сандра Р. Милановић: Ефекти допунског методичког облика рада на развој
антрополошких обележја школске деце / 149–160

Весна Х. Јовановић: Ставови васпитача о способностима дечијег
креативног изражавања у ликовним активностима / 161–173

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Olja R. Milošević: Parents' perspectives on their children's language development in multilingual contexts / 177–187
- Магдалена М. Ивковић: Прилог истраживању читалачких навика ученика млађих разреда / 189–204
- Милица Ј. Станковић: Цитатност у филму *Cinema Komunisto* Миле Турајлић / 205–215
- Драгана Д. Вуковић: Пример компаративне анализе ученичког ликовног рада и уметничког дела / 217–230
- Биљана М. Бојовић, Милан С. Станковић, Светлана С. Ђурчић: Парк Факултета педагошких наука у Јагодини: пример ванучионочког наставног објекта за реализацију биолошких наставних садржаја / 231–238
- Милан С. Комненовић: Значај школе за професионалну оријентацију ученика и њихово даље образовање / 239–253
- УПУТСТВО АУТОРИМА* / 255–258

КВАЛИТЕТ ОБРАЗОВАЊА У
ОСНОВНИМ ШКОЛАМА – ЧИНИОЦИ,
ПРОБЛЕМИ, МОГУЋНОСТИ



Душан П. Ристановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.314.6
371.3::3/5
Оригинални научни рад
Примљен: 8. септембар 2016.
Прихваћен: 28. октобар 2016.

ПРЕПРЕКЕ У ПРИМЕНИ ПРОЈЕКТНОГ МОДЕЛА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду се разматрају резултати квалитативног истраживања чији је циљ био да се испита мишљење учитеља о препрекама које утичу, или би могле да утичу, на успешну примену пројектног модела наставе природе и друштва. Интервјуисане су три учитељице у чијим су одељењима, у оквиру ширег експерименталног истраживања, ученици радили на задацима пројектног типа. Према њиховом мишљењу, главни проблеми који се јављају приликом примене овог модела су: тешко уклапање у оквире традиционалне наставе строго дефинисане наставним планом, наставним програмом и распоредом часова; дуго трајање пројектног рада; недовољна оспособљеност наставника; незаинтересованост, недисциплина и недовољна оспособљеност за тимски рад ученика; неуспех пројекта.

Кључне речи: пројектни модел наставе, настава природе и друштва, учитељ, ученик, наставни програм.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Иако резултати већине истраживачких студија истичу предности пројектног модела наставе, постоје истраживања која показују да овај модел има и своје негативне стране. Према мишљењу наставника који су учествовали у истраживању Маркса и сарадника (Marx et al. 1997), главне препреке у примени пројектног модела наставе су следеће: а) утрошак времена је превелик, б) учионице су често у неред, в) наставници не могу успешно да контролишу проток информација, г) тешко се успоставља равнотежа између самосталности ученика и пружања подршке, д) јављају се потешкоће у адекватној примени наставних средстава, њ) тешко је ваљано вредновати рад појединца. Аутори су утврдили и да је пажња наставника углавном усмерена на решавање само једног а највише два од наведених проблема, и да код њих постоји конфликт између старих навика и нових идеја (Marx et al. 1997).

Исти тим аутора је спровео студију случаја на два ученика слабијег успеха из природних наука која су учествовала у два пројекта. Утврђено је да су ученици били успешни у планирању и спровођењу процедура истраживања, али да су имали потешкоћа у: а) развијању значајних научних питања, б) временској организацији пројектног рада, в) трансформацији података и г) развоју логичких аргумената за доказивање претпоставки. Приликом представљања резултата ученици су податке представљали без описивања њихове повезаности или су износили закључке на основу непотпуних података (Krajcik et al. 1998).

На постојање ових проблема указали су и резултати истраживања које је спровео Халил Тургут са Универзитета у Мармари у Турској (Turgut 2008). Тургут је анкетао 75 студената, будућих наставника природних наука, који су у периоду од десет недеља реализовали групне пројекте на тему „Наука–технологија–друштво” и анализирао њихове белешке о пројекту, портфолија и презентације пројектних резултата. Утврђено је да су се учесници истраживања посебно суочили са проблемима као што су недовољно разумевање истраживачких техника и недовољно развијене социјалне вештине. Из тих разлога аутор указује на потребу снажне и вишеструке наставникове подршке ученицима приликом пројектног рада (Turgut 2008).

Резултати неколико истраживања указали су на тешкоће које се јављају приликом примене виртуелних пројеката у настави. Показало се да су у одређеним случајевима наставници имали проблема да пронађу одговарајуће поступке којима ће подржати истраживачке напоре ученика (Lakkala et al. 2005) или да подстакну сарадњу приликом учења на даљину (Mukkonen et al. 1999). Такође, најтеже је било изградити заједнички резултат истраживања, многи продукти и даље су се у великој мери заснивали на индивидуалним радовима (Lakkala et al. 2005).

Оштру критику и сумњу у ефикасност ’невођених’ или ’минимално вођених’ модела наставе, међу којима је и пројектни модел, изнели су Пол Киршнер, Џон Свелер и Ричард Кларк у свом раду *Зашто минимално вођење током наставе не функционише*¹ (2006). Полазно становиште њихове критике заснива се на неслагању са конструктивистичким приступом настави. Сматрајући да је минимално вођена настава неспојива са ’људском когнитивном архитектуром’, они тврде да је конструктивистичка теорија довела до прихватања претпоставке да се знање може најбоље стећи кроз искуство засновано на процедурама дисциплине која се изучава (Kirschner et al. 2006). Аутори истичу да „овакво гледиште води до посвећености наставника широком практичном или пројектном раду, употребе метода открића и истраживања, а одбацивању наставе засноване на чињеницама, законима, принципима и теоријама које чине садржај дисциплине. Чини се да је давање снажнијег

¹ *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential and Inquiry-Based Teaching*

нагласка на практичну примену истраживања и развијање способности решавања проблема, добра ствар. Ипак, претпоставка да је педагошки садржај искуства учења идентичан методама и процесима научне дисциплине је фундаментално погрешна, а и погрешно је претпоставити да настава треба искључиво да се фокусира на методе и процесе” (Kirschner et al. 2006: 78). У прилог својим ставовима, Киршнер и сарадници наводе резултате више емпиријских истраживања који упоређују ’вођену’ и ’невођену’ наставу, и који дају предност приступу вођене наставе.

Наведени чланак је изазвао бројне реакције и дискусије у вези са ефикасношћу појединих модела наставе. Један од најпотпунијих и најаргументованијих одговора на ставове Киршнера и сарадника дали су Синди Хмело-Силвер, Равит Голан Данкан и Кларк Чин у раду *Подришка и истраживачко учење у проблемском и истраживачком учењу*² (2007). Они сматрају да аргументи које су користили Киршнер и сарадници у својој анализи имају два велика недостатка. Први недостатак се огледа у погрешном теоријском тумачењу и неселективном спајању различитих приступа и модела наставе (конструктивистички приступ, учење путем открића, проблемско учење, пројектно-истраживачко учење) у категорију минимално вођеног учења: „Конкретно, проблемско и истраживачко учење нису минимално вођени наставни приступи, већ пружају висок степен подршке за олакшавање учења” (Hmelo-Silver et al. 2007: 99). Као други суштински недостатак наводи се коришћење резултата емпиријских истраживања: „Тврдња Киршнера и сарадника да приступи као што су проблемско и истраживачко учење немају ефекта је супротна емпиријским доказима који управо потврђују ефикасност проблемског и истраживачког учења” (Hmelo-Silver et al. 2007: 99). У закључку, Хмело-Силвер и сарадници напомињу да је важно узети у обзир да су циљеви и исходи учења и наставе вишеструки. То значи да не укључују само квантитет и квалитет знања које ученици треба да стекну, већ и развијање способности флексибилног мишљења, самосталног учења и доживотног образовања. А управо се у овим сегментима проблемско и истраживачко учење показују супериорнијим у односу на многе друге моделе наставе (Hmelo-Silver et al. 2007).

Ови и слични налази и расправе указују на важност наставникове улоге у пројектном моделу наставе, а нарочито на потребу обезбеђивања континуиране потпоре ученицима док дизајнирају пројекат и обављају истраживања. Наставници не могу да препусте ученике саме себи у току пројектног рада чак и када је основна структура пројекта унапред дата. Уместо тога, активности ученика морају да буду пажљиво структуриране и вођене, а напредовање свих фаза пројекта мора да се будно прати (Krajcik et al. 1998; Thomas 2000).

Увођење нових метода и модела рада у наставну праксу укључује и наилажење на различите врсте потешкоћа и препрека, које могу бити објек-

²*Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark*

тивне или субјективне природе. У нашем истраживању само желели да испитамо мишљење учитеља о проблемима на које су наишли приликом примене пројектног модела наставе природе и друштва, као и о могућностима за његову примену у будућем раду.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је имало квалитативни карактер, реализовано је у форми интервјуа и представљало је део ширег експерименталног истраживања о улози пројектног модела наставе природе и друштва. У три одељења четвртог разреда основне школе ученици су дизајнирали и реализовали истраживачке пројекте из Природе и друштва који су се односили на део садржаја наставне теме *Осврт на назад – прошлости*. У сваком одељењу ученици су подељени у пет радних група, формираних према интересовању за одређене теме, са задатком да ураде заједничко истраживање. Суштина рада се огледала у заједничкој изради пројекта истраживања (планирање активности), подели задужења за остваривање пројектног задатка, заједничком анализирању и сумирању добијених података и осмишљавању начина приказивања резултата истраживања (израда постер презентације). С обзиром да се у овим одељењима први пут примењивао овакав начин рада, *циљ истраживања* је био да се испита мишљење учитеља о препрекама које утичу, или би могле да утичу, на успешну примену пројектног модела наставе природе и друштва. У остваривању постављеног циља употребљен је индивидуални везани интервју, током којег су коришћена следећа питања: *Наведи три и објасни три тешкоће на које сте наишли приликом примене пројектног модела настави природе и друштва. Да ли бисте поново применили пројектни модел рада у настави природе и друштва? Зашто? Шта видите као могуће препреке у будућој имплементацији пројектног модела рада у настави природе и друштва? Рангирајте их по значају.* Учитељице које су реализовале експериментални програм наставничким занимањем се баве више од петнаест година, завршиле су прво вишу школу а затим се дошколовале на факултету и стекле звања професора разредне наставе и похађале су више програма стручног усавршавања наставника. У даљем тексту биће означене иницијалима С. С, М. К. и Р. С.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Као главни проблем у реализацији пројектног модела наставе природе и друштва, интервјуисане учитељице су навеле организациони аспект – тешко уклапање у норме и захтеве који су прописани наставним планом и наставним програмом. Учитељица С. С. је нагласила да је за обраду настав-

них садржаја који се односе на живот у средњовековној Србији путем пројектног модела утрошено много више часова него што је предвиђено:

„У пракси, ове наставне садржаје обрађујемо на два, највише три часа Природе и друштва, а сада су обрађивани на скоро половини часова предвиђених за целу наставну тему *Осврт уназад – прошлости*. Па чак ни то није било довољно, него смо узимали и неке часове Српског језика, Музичке културе, Ликовне културе и Одељењске заједнице. Тешко је да се испуне обавезе и реализују остале наставне јединице које су нам прописане планом и програмом. Мислим да би се оваква ситуација поновила и када би у питању била реализација неких других наставних садржаја, на пример о биљкама или неким природним појавама”.

Са оваквим мишљењем су сагласне и остале две учитељице, а Р. С. је као отежавајући фактор посебно истакла дужину трајања експерименталног програма:

„Јесте деци било занимљиво, али, опет кажем, у једном тренутку су били презасићени оваквим начином рада. Чињеница је да су се активности мењале, комбиновале, није се све одиграло у учионици, значајно је и што су ученици користили више извора знања, али мислим да је требало да траје краће”.

Поред овога, учитељица М. К. је као отежавајућу околност додала и велики утрошак времена које наставници имају приликом припремања активности:

„Поред свих обавеза које имамо, као што су израда месечних оперативних планова и припрема за часове, припремања часова из осталих предмета или прегледања домаћих задатака и контролних вежби, исувише мало времена нам преостаје да организујемо пројектну наставу. Треба добро осмислити проблем истраживања, научити их да напишу пројекат, испратити рад група, решавати проблеме у групама, пронаћи материјале за рад, и све то испланирати и реализовати у оквирима које задају наставни план и програм”.

Проблеми са којима су се учитељице суочиле одразили су се и на групу питања која су се односила на могућност будуће примене пројектног модела рада у настави природе и друштва и препреке које би их у томе спречиле. Интервјуисане учитељице тврде да би наставиле са применом овог модела, али уз одређене услове:

„Овакав начин рада захтева много више припремања и наставника и ученика. Без обзира на то, поново бих радила на овакав начин. Применила бих га сигурно приликом обраде историјских садржаја, али бих пробала и на неким другим садржајима. Ипак рад на пројектима има више позитивних него негативних страна. Мислим да би било исувише рано да се примењује у пр-

вом и другом, па чак и трећем разреду, али видело се да са децом четвртог разреда то може квалитетно да се одради” (учитељица Р. С.).

„Пробала бих поново са пројектном наставом, зашто да не. Само бих видела да то траје краће. Можда би могло да се испланира да се уради више краћих пројеката, од по недељу дана рецимо, и да теме буду из различитих области. На пример, да се у првом полугодишту уради један пројекат који би обухватио садржаје из природе, а у другом пројекат који би обухватио садржаје из друштва” (учитељица С. С.).

„Резултати су показали да пројектни модел рада има успеха, а најбитније ми је да је ученицима било занимљиво и да су научили градиво. Радо ћу поново радити на овакав начин, с тим што ћу морати да његову примену испланирам доста раније, вероватно већ на почетку школске године. И мислим да треба раније почети са припремом ученика, кроз неке мање пројекте. Тако би се мање времена трошило на савладавање процедура израде и реализације пројекта. И онда би ученици били припремљенији да раде на ’озбиљнијем’ пројекту” (учитељица М. К.).

Пошто су се сагласиле да би наставиле са применом пројектног модела наставе, интервјуисане учитељице су замољене да размисле о препрекама које би могле да им стоје на путу будућег рада на пројектима, дефинишу их и рангирају по значају. Након што је свака учитељица појединачно одредила могуће препреке, одговори су унети у табелу за рангирање. Пре него што су извршиле рангирање, предложиле су да се неки њихови одговори прецизније одреде, неки избришу, неки споје у један, а неки раздвоје у два одговора. Тако се дошло до коначног списка могућих препрека у даљој примени пројектног модела наставе природе и друштва (Табела 1).

Ако упоредимо раније изјаве учитељица о проблемима на које су наишле током реализације експерименталног програма са одговорима о могућим препрекама у даљој примени пројектног модела наставе природе и друштва, можемо уочити одређене сличности. Прва два места ранжираних потенцијалних препрека заузели су тешко уклапање пројектног модела рада у оквиру традиционалне наставе (са аспекта обавеза прописаних наставним планом и наставним програмом) и дуго трајање пројектног рада.

Уколико посматрамо одређене елементе организације наставе у традиционално заснованом разредно-предметно-часовном систему, они заиста могу представљати препреку за примену пројектног модела који подразумева флексибилнији организацијски концепт. С друге стране, анкетиране учитељице ни једног тренутка нису у обзир узеле могућност коју традиционална настава не искључује, а то је примена корелације. Ова чињеница је нарочито значајна ако се има у виду да се у наставном програму Природе и друштва за IV разред основне школе учитељима експлицитно препоручује реализа-

ција наставних садржаја овог предмета уз поштовање принципа корелације: „Приликом планирања и реализације наставе, од учитеља се очекује да оствари *интегрисан тематски процес* самосталним избором кохерентних и компатибилних садржаја из наведених тема. Он има могућности да комбинује садржаје унутар предмета, као и оне на нивоу разреда, и из других наставних предмета, да на основу њих примењује мултидисциплинарни приступ при изграђивању појмова. При томе треба поштовати одреднице принципа корелације на свим нивоима (предметном, разредном и међупредметном), уважавајући све наставне и ваннаставне облике рада и активности у школи и изван ње” (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 46). Узимајући у обзир наведену препоруку и интердисциплинарни карактер садржаја предмета Природе и друштва, али и већине других наставних предмета који нису „структурисани на начин научних дисциплина већ еклектички” (Шефер 2005: 88), корелација постаје неизоставан елемент у организацији и реализацији наставе.

Табела 1. Могуће препреке у даљој примени пројектног модела наставе природе и друштва према мишљењу учитеља

	Ранг значајности		
	Р. С.	М. К.	С. С.
1. Тешко уклапање у оквиру традиционалне наставе, строго дефинисане наставним планом, наставним програмом и распоредом часова	I	I	I
2. Дуго трајање пројектног рада	II	II	II
3. Недовољна оспособљеност наставника	V	III	IV
4. Ученици (незаинтересованост, недисциплина, недовољна оспособљеност за тимски рад)	IV	V	V
5. Неуспех пројекта	III	IV	III

Корелација наставних садржаја у оквиру једног или више различитих наставних предмета треба да представља само прелазну етапу ка интердисциплинарном тематском приступу, на којем се пројектни модел наставе природе и друштва суштински заснива. Разлика између ова два начина рада се огледа у томе што се „у интердисциплинарној тематској настави не позива на памћење претходно наученог у другом предмету, што се до сада називало корелацијом градива, већ се предмети функционално интегришу приликом обраде неког проблема или теме” (Шефер 2005: 94). Од посебне важности је и то што је у млађим разредима основне школе могуће, без већих проблема, уклопити интердисциплинарни тематски приступ у традиционални предметно-часовни систем. Наставни садржаји који се односе на

различите дисциплине могу се груписати према логичкој вези и планирати у виду тематских целина, без обзира на предметне поделе (Шефер 2005).

Дужина трајања пројектног рада, као једна од водећих препрека у његовој имплементацији, поред мишљења учитељица интервјуисаних у нашем истраживању, јавља се и у резултатима других истраживања (Marshall et al. 2010; Marx et al. 1997). Планирана дужина пројектног рада често превазилази фонд часова намењен реализацији одређених наставних садржаја. Маршал и сарадници ову појаву повезују са неискуством наставника у организацији и реализацији пројектног модела и указују на то да се, са стицањем искуства, она постепено губи (Marshall et al. 2010). Проблем дужине трајања пројекта нас поново враћа на дискусију о интердисциплинарном тематском планирању наставе. Сажимањем наставних садржаја и ослобађањем од непотребних понављања отвара се простор за рационалнији утрошак времена и прерасподелу предвиђеног броја часова. Претпоставља се и да би поступно увођење пројектата различитих по трајању (од краткорочних, преко средњорочних, до дугорочних) допринело да ученици усвоје процедуре рада и да би се у сваком наредном пројекту том аспекту посвећивало знатно мање времена. Сходно томе, ученицима се могу дати и писани подсетници у којима су изложени суштина пројектног рада, објашњења етапа, па чак и пример раније урађеног доброг пројекта (Polman 1998).

Остале три дефинисане могуће препреке у даљој примени пројектног модела рада у настави природе и друштва су различито рангиране по значају. Могућност да пројекат не буде успешан је, за две од три интервјуисане учитељице, трећа препрека за коју претпостављају да ће се десити. Како су објасниле, неуспех пројекта представља њихове бриге да не буде спроведен до краја, да ученици одустану у некој од етапа, да се не добије крајњи продукт и слично. Неуспех у раду је засигурно јак демотивишући фактор и за наставнике и за ученике, али га треба искористити за откривање и отклањање грешака, а не за одустајање (Krajcik, Czerniak 2008). Искуства других истраживача и практичара показују да неуспех неког пројекта у великом броју случајева побољшава планирање наредних пројектних задатака (Polman 1998). Како би требало поступити у случају неуспеха пројектног рада можда најбоље илуструје изјава једног од наставника који су учествовали у истраживању Маршала и сарадника: „Ако сте пробали пројектни рад, добар или лош, пробали сте пројектни рад, знате како је ишло, знате шта бисте вероватно променили или шта бисте задржали или шта бисте додали другим пројектима, што вам даје мало увида у будући рад и мало наде” (Marshall et al. 2010: 381).

Недовољна оспособљеност наставника може бити озбиљнија препрека за примену пројектног модела рада у настави природе и друштва, нарочито ако се у обзир узме чињеница да наши наставници имају мало теоријског увида и практичног искуства у раду са овим моделом током свог формалног образовања. Такво стање се може делимично превазићи кроз програме обавезног стручног усавршавања, али би то био само почетни корак у његовој

имплементацији. Најбољи резултати у оспособљавању наставника могу се постићи само кроз практичну реализацију пројектног модела наставе природе и друштва.

Интервјуисане учитељице као препреку виде и факторе који се односе на ученике, као што су њихово (не)прихватање пројектног модела наставе природе и друштва, недисциплина, недовољна оспособљеност за тимски рад и слично. Посебан акценат стављају на то како ће ученици реаговати у неким будућим пројектним активностима. Међутим, резултати више истраживања (Blumenfeld et al. 1991; Boaler 1997; Hilvonon, Ovaska 2010; Kaldi et al. 2011; Liu et al. 2009; Шефер 2008) потврђују да је пројектни модел наставе генерално добро прихваћен од стране ученика. Ученици су мотивисани јер „пројекти наводе децу да активно мисле, нису присиљени да ураде нешто већ траже алтернативне облике креирања продуката и занима их како су друга деца урадила пројекте” (Marshall et al. 2010: 380). Одговорност и улога наставника су у овом случају веома значајне, и од начина како ће ученике ’водити’ кроз пројекат зависи и какав ће однос ученици имати према пројектном раду.

ЗАКЉУЧАК

Резултати добијени овим истраживањем упућују на закључак да се наставници приликом примене пројектног модела наставе природе и друштва суочавају са различитим препрекама, које могу бити објективне и субјективне природе. Бојазан да ће се пројектни модел наставе природе и друштва тешко уклопити у оквире традиционално засноване наставе се, у контексту мноштва њихових других обавеза, чини разумљивом, али не и нерешивом. Мало веће и одговорније ангажовање у примени интердисциплинарног тематског приступа довело би до сажимања градива, ослобођеног од непотребних понављања, чиме би се растеретили и учитељи и ученици, а одразило би се и на могућност решавања проблема дужине трајања пројекта. Такође, недовољна оспособљеност наставника и ученика за рад са пројектним задацима се може решити њиховом учесталијом применом.

Проблеми у примени пројектног модела наставе природе и друштва идентификовани од стране наставника су у неку руку универзални, јер се спомињу у резултатима различитих релевантних истраживања. У сваком случају, њихово отклањање је, иако захтева улагање значајних напора, могуће. Посебно је значајна чињеница да су, упркос препрекама и тешкоћама, учитељице које су учествовале у овом истраживању мотивисане да наставе са применом пројектног модела наставе природе и друштва. Иако је могућност уопштавања резултата спроведеног истраживања ограничена малим бројем испитаника, изнета искуства би могла да послуже као помоћ учитељима који

желе да унапреде часове Природе и друштва коришћењем пројектног модела у суочавању и превазилажењу потенцијалних препрека.

ЛИТЕРАТУРА

Blumenfeld et al. (1991): Phyllis C. Blumenfeld et al, Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning, *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369–398.

Boaler (1997): Jo Boaler, *Experiencing school mathematics: Teaching styles, sex, and settings*, Buckingham, UK: Open University Press.

Kaldi et al. (2011): Stavroula Kaldi et al, Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes, *Education 3–13*, 39(1), 35–47.

Kirschner et al. (2006): Paul A. Kirschner, John Sweller, Richard E. Clarck, Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.

Krajcik, Czerniak (2008): Joseph Krajcik, Charlene Czerniak: *Teaching science in elementary and middle school: A project-based approach*, New York: Routledge.

Krajcik et al. (1998): Joseph Krajcik et al, Inquiry in project-based science classrooms: initial attempts by middle school students, *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3&4), 313–350.

Lakkala et al. (2005): Minna Lakkala, Jiri Lallimo, Kai Hakkarainen, Teachers' pedagogical designs for technology-supported collective inquiry: A national case study, *Computers & Education*, 45(3), 337–356.

Liu et al. (2009): Liu Woon Chia et al, A self-determination approach to understanding students motivation in project work, *Learning and Individual Differences*, 19, 139–145.

Marshall et al. (2010): Jill A. Marshall, Anthony J. Petrosino, Taylor Martin, Pre-service teachers conceptions and enactments of project-based instruction, *Journal of Science of Educational Technology*, 19, 370–386.

Marx et al. (1997): Ronald W. Marx et al, Enacting project-based science: Challenges for practice and policy, *Elementary School Journal*, 97, 341–358.

Mukkonen et al. (1999): Hanni Mukkonen, Kai Hakkarainen, Minna Lakkala, Collaborative Technology for Facilitating Progressive Inquiry: the Future Learning Environment Tools. In C. Hoadley & J. Roschelle (Eds.): *The proceedings of the CSCL '99 conference*, December 12–15, 1999, Palo Alto, pp. 406–415. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Polman (1998): Joseph Polman, Activity structures for project-based teaching & learning: Design and adaptation of cultural tools. San Diego: *Annual Meeting of AERA*. Posećeno: 2. maja 2011. Dostupno na: <http://www.cet.edu/pdf/tools.pdf>.

Правилник (2006): Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања.

Turgut (2008): Halil Turgut, Prospective science teachers conceptualizations about project based learning, *International Journal of Instruction*, Vol. 1, No. 1, 61–79.

Thomas (2000): John Thomas, *A review of research on project-based learning*. Posećeno: 9. septembra 2010. Dostupno na: <http://www.autodesk.com/foundation>.

Hilvonen, Ovaska (2010): Jukka Hilvonen, Paivi Ovaska, Student motivation in project-based learning. ICEP 10. Posećeno 2. maja 2011. Dostupno na: <http://icep.ie/wp-content/uploads/2011/02/Student-Motivation-in-Project-Based-Learning.pdf>.

Hmelo-Silver et al. (2007): Cindy E. Hmelo-Silver, Ravit Golan Duncan, Clark A. Chinn, Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning, *Educational psychologist*, 42(2). 99–107.

Шефер (2005): Јасмина Шефер, Креативне активности у тематској настави, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шефер (2008): Јасмина Шефер, Евалуација креативних активности у тематској настави, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Dušan P. Ristanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

BARRIERS IN USING THE PROJECT MODEL IN TEACHING SCIENCE

Summary: The paper deals with the results of a qualitative research which aim was to examine teachers' opinion on barriers which influence, or might influence, the successful use of the Project Model in teaching science. Three class teachers, whose students had worked on project-based assignments, as a part of a wider experimental research, were interviewed. By their opinion, the main problems which arose during the use of this model are: difficulty to fit into traditional teaching frames which are strictly defined by curriculum and class schedule; the project model is time-consuming; inadequate teachers' competences; students' lack of interest, discipline and team work skills; project failure.

Key words: Project model of teaching, teaching science, teacher, student, curriculum.

Ирена Б. Голубовић-Илић
Слађана С. Станковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 37.012
Оригинални научни рад
Примљен: 28. август 2016.
Прихваћен: 14. новембар 2016.

ОРИЈЕНТАЦИЈА – ОРГАНИЗАЦИОНИ АСПЕКТ КВАЛИТЕТНЕ НАСТАВЕ¹

Изазов, није само „ухватити”, већ и задржати
пажњу и заинтересованост ученика током часа.

Pintrich, 2003.

Апстракт: У оквиру Динамичког модела образовне ефективности (Creemers, Kyriakides 2008), Оријентација је један од осам фактора на одељенском нивоу од којих зависе образовна постигнућа ученика. Са факторима Структурирање и Моделовање убраја се у организационе аспекте наставе. У раду су представљени конкретни поступци (задачи и активности) наставника којима се може остварити оријентација ученика, али и резултати емпиријског истраживања обављеног са циљем да се утврди учесталост примене одређених поступака и активности, које подразумева и обухвата фактор *Оријентација*, у пракси, на часовима. У истраживању смо користили дескриптивну научноистраживачку методу (методу теоријске анализе) и технику анкетања. Узорак је чинило 46 наставника разредне наставе, а резултати показују да су ставови наставника углавном позитивни, да оријентацију врше на општем, али много више на практичном нивоу и да то чине много чешће него што смо очекивали и претпостављали.

Кључне речи: образовна постигнућа, фактори образовне ефективности, оријентација, наставник.

УВОД

Листа фактора (чинилица) који утичу на образовну ефективност и постигнућа ученика из године у годину се проширује и повећава. Разлог томе је све већи број студија и научних истраживања (у свету, а и код нас)

¹Рад је настао у оквиру Коменијус пројекта *Унапређивање образовне ефективности основних школа (Improving educational effectiveness of primary schools, 538992-LLP-1-2013-1-RS-COMENIUS-CMP)*.

која имају за циљ идентификовање најзначајнијих фактора који омогућавају стицање функционалних и применљивих знања ученика, развијање критичког мишљења, мотивације, самосталности у коришћењу различитих извора знања и др., а истовремено имају за последицу позитиван утицај на образовне ефекте и постигнућа ученика.

Паралелно са идентификовањем и детерминисањем фактора образовне ефективности, у пракси постоји низ покушаја, предлога и идеја да се одређени фактори „контролишу”, прате, мењају и слично, што, опет, за последицу има широк спектар педагошких импликација, иновативних приступа и покушаја да се настава у школама интензивира, осавремени, учини интересантнијом и „ближом” ученицима. Полазећи од претпоставке да се фактори који могу утицати на постигнућа ученика могу класификовати на три нивоа – индивидуалном, одељенском и школском (према Теодоровић 2016: 11), у овом раду акценат смо ставили на тзв. „одељенски” ниво, с намером да утврдимо којим организационим аспектима наставе наставници дају предност у пракси и какви су њихови ставови о појединим организационим аспектима, посебно када је реч о *оријентацији* као фактору Динамичког модела образовне ефективности (Creemers, Kyriakides 2008).

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Образовна постигнућа ученика није једноставно измерити, ни утврдити чиме су, на који начин и колико условљена, јер „на ученика у сваком тренутку школовања истовремено делују и породица, и наставници, и школско окружење” (Теодоровић 2016: 14). Другим речима, постигнућа једног ученика делом зависе од његових *индивидуалних карактеристика*, делом од *одељења* у коме се ученик налази, а делом од школе коју ученик похађа. На сваком од три поменута нивоа постоји читав низ фактора: на *индивидуалном* – индивидуалне карактеристике и способности ученика, образовни ниво његових родитеља, економски статус породице...; на *одељенском* нивоу то могу бити интеракција међу ученицима, начин на који наставник обрађује наставне садржаје, дисциплина за време часова, учесталост задавања домаћих задатака; фактори на *школском* нивоу могу бити школска клима, опремљеност школе савременим наставним средствима, аутономија наставника у креирању оперативних планова и други.

Када су у питању фактори на одељенском нивоу, досадашња истраживања углавном су била усмерена на понашање и праксу наставника у одељењу током часова – на јасноћу предавања, опхођење (комуникацију) са ученицима, учесталост задавања домаћих задатака, давање повратних информација ученицима и сл. Према Кримерсу (Creemers 1994) постигнућа ученика условљена су истицањем и јасним постављањем циљева, структурирањем садржаја, јасноћом предавања, постављањем питања, вежбањем које следи

одмах након предавања, проверавањем и давањем повратних информација ученицима како би се кориговале уочене грешке и пропусти. Наставне варијабле од којих зависе постигнућа ученика према Кингтону и сарадницима (Kington et al. 2009) су: а) клима током наставе пуна подршке, б) проактивно одржавање дисциплине, в) јасноћа циљева и добро организована структура лекције, г) подршка/помоћ наставника и околине, д) активирање ученика путем задатака и активности, њ) позитивно регулисање понашања, е) учење са циљем, ж) висококвалитетно испитивање и пружање повратних информација ученицима.

У савременим условима ученици и наставници би требало заједно да осмишљавају, планирају, реализују и евалуирају процесе и исходе учења (Микановић 2009: 139). Наставник са довољно знања, искуства и мотивације моћи ће да осмисли и испланира своје часове тако да сваки ученик доживи успех, прошири и обогати своја искуства новим сазнањима и способностима, да стекне довољно самопоуздања и жеље да настави са истраживањем и проучавањем света који га окружује. Креативан наставник стално трага за новим вештинама, идејама, интересантним огледима, истраживачким пројектима... Он мења услове, прилагођава их, анализира, ствара нове и тиме доприноси стваралачком раду својих ученика. Он прати реакције појединаца, буди њихову машту и омогућава разноврсне начине изражавања. Подстиче оригиналност мисли и идеја, самоувереност, критички однос према расположивим подацима, упућује на решавање проблема на нов начин, буди истраживачки дух, храброст, усмерава самостални рад у правцу откривања и стицања знања и продуковања разноврсних стваралачких идеја (Цвјетићанин и сар. 2008а: 297).

То подразумева да је добар, успешан наставник ослобођен универзалних рецепата, рутинерства, шаблона и негативне педагошке традиције. Свој посао обавља стручно, савесно, одговорно и професионално, мотивисан је, а својим ученицима пример и узор у сваком тренутку и на сваком месту. Своје улоге остварује флексибилно, понашајући се у складу са професионалним стандардима и педагошким етиком; стрпљив је, упоран, истрајан и креативан (Хавелка 1999: 75).

С друге стране, школе су организоване у корист самих ученика, али, с њихове тачке гледишта, време у учионици посвећено је наметнутим покушајима да се испуне споља наметнути захтеви. Наставне ситуације у којима ученици подучавање и садржаје које уче доживљавају као нешто што је потпуно одвојено од њиховог свакодневног живота и практичних проблема готово да су репрезентативна слика наше школске свакодневице и односа ученика према школи/учењу. Различита истраживања показују да је *нейовезаноси оноиа шиио се йодучава са свакодневним живоиом* један од главних

недостатака многих школских система укључујући и наш². Ученици су недовољно заинтересовани за садржаје које усвајају, јер не виде њихов смисао и значај. Имајући у виду све претходно речено, спровели смо истраживање којим смо у први план издвојили један од фактора којим се утиче на унутрашњу мотивацију ученика и подстиче њихово интересовање, пажња, радозналост за усвајање садржаја – *оријентацију*.

Оријентација је, према динамичком моделу образовне ефективности (ДМОЕ) који је тестиран на Кипру, на узорку од 50 основних школа, 108 одељења и 2503 ученика (Creemers, Kyriakides 2008) један од осам фактора на одељенском нивоу који утиче на учење и успех ученика. Преосталих седам фактора³ су: средина подстицајна за учење, управљање временом, структурирање, вежбање (примена), моделовање, постављање питања и вредновање.

Фактор оријентација односи се на оне наставне технике и ситуације које користимо да бисмо ученицима **указали или објаснили ЗАШТО** је важно да науче одређене садржаје, због чега и на који начин ће им они бити корисни у свакодневном животу, када и како могу да их практично примене, или коју врсту проблема могу да реше коришћењем одређених знања и вештина. „Оријентисањем» (указивањем, упућивањем, усмеравањем) ученика на значај, корисност или употребљивост садржаја којима их подучавамо, на ученике делујемо на два основна начина – развијамо њихову унутрашњу мотивацију за школско учење (1) и мисаоно их активирамо у процесу наставе/учења (2). При том се очекује да ангажовање ученика путем задатака оријентисања може да их охрабри да буду активни током часа, јер утиче на њих да схвате смисао и значај појединих активности и задатака. На тај начин добро осмишљени и креирани задаци и активности оријентације позитивно утичу на повећање заинтересованости и мотивације ученика за усвајање одређених садржаја, а самим тим и на повећање њихових образовних постигнућа (Kyriakides, Creemers 2006). Уколико нису добро оријентисани, ученици не разумеју сврху часа, немају мотивацију, интересовање да се ангажују, јавља се off-task понашање, апатија, пасивност, досада... Задаци/активности оријентације могу бити остварени у различитим деловима часа – уводном, централном или завршном и могу се односити на целу наставну тему/јединицу, њен део или наставну појединост. Наставник не мора обавезно да реализује активности оријентације на сваком часу⁴, али је важно да су постављени задаци и/или активности јасни ученицима и да имају позитиван утицај на њихово учење.

²Видети резултате PISA истраживања у Србији и упоредне анализе са другим школским системима.

³За чије објашњавање овде, због обимности рада, нисмо имали простора, што не умањује њихов значај, нити их сматрамо мање важним, већ подједнако утицајним и значајним за успех у учењу – Напомена аутора.

⁴Посебно ако је час део наставне теме (од неколико наставних јединица) у оквиру које су активности оријентације биле заступљене на почетку – Напомена аутора.

Стављање садржаја учења у животни контекст садржајима даје позитивни, лични емоционални тон и повећава његову занимљивост. Истраживања⁵ показују да је учење као когнитивна активност увек под утицајем одређених емоција – позитивних или негативних, а стратегије као што су повезивање задатка учења са потребама ученика или повезивање активности на часу са интересовањима ученика (према Vulfolk 2014) наводе се као важне на листи са другим мотивационим техникама. Позитивно емоционално реаговање на градиво и заинтересованост одржавају ученике „будним” и ангажованим, подстичу их на већу истрајност и пожртвованост у раду, дубљу обраду, боље и дуже памћење градива. С друге стране, учење садржаја чији смисао, сврху, значај и могућност практичне примене ученици не виде много се теже и спорије одвија, ученици га доживљавају као присилу, градиво често памте механички без разумевања и брзо заборављају.

Ако оријентацију схватимо као технику, поступке подстицања интересовања и повећања мотивације ученика, позитиван утицај на ученике имаће задаци који су актуелни, провокативни, атрактивни, изазовни, аутентични, блиски ученицима, применљиви, проблемског карактера, неочекивани... (нпр. Када огледало из хладне просторије пренесемо у топлу, не можемо да се огледамо у њему. Због чега?). Аналогно томе, ученици који су „добро” оријентисани биће радознали, спремни за учешће у активностима на часу, за усвајање нових знања, откривање, интензивно „укључени”, трагаће за разумевањем, биће дубоко концентрисани, посвећени, истрајни, упорни, са довољно самопоуздања и ентузијазма.

При формирању одређених појмова, усвајању правила, законитости, образаца, формула ученици не смеју остати при убеђењу да се она уче „реда ради”, већ ради њихове практичне примене, зато што ће им бити потребни у свакодневном животу и при решавању одређених проблемских ситуација. Уколико ученик схвати да градиво које учи има значаја, да је учење тог градива за њега важно, да га може применити приликом решавања неких свакодневних проблема, његов успех у учењу биће знатно већи, а вероватно је да ће се код ученика повећати и интересовање и жеља за проучавањем сличних садржаја (Вучић 1991).

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

С обзиром на то да динамички модел образовне ефективности (ДМО) „експлицира ШТА утиче на ученичко постигнуће и не описује КАКО обезбедити да позитивне наставничке праксе заживе и буду одрживе у настави”

⁵Истраживање спроведено 90-тих година у САД на часовима математике у средњим школама показало је да дужу заинтересованост ученика одржавају математичке активности повезане са проблемима из стварног живота и активно учествовање у лабораторијским активностима и пројектима (Mitchell 1993).

(Теодоровић 2016: 83), у нашем истраживању издвојили смо *оријентацију* као један од организационих аспеката наставе и покушали да утврдимо ставове наставника о томе.

Циљ нашег истраживања био је да утврдимо колико често наставници у пракси, током часова, примењују одређене поступке и активности које подразумева и обухвата фактор *Оријентација*. Претпоставили смо да наставници недовољно често издвајају време и ретко посвећују пажњу обрзлагању и објашњавању сврхе и смисла градива⁶ ученицима, без обзира о ком предмету или садржајима је реч. Користили смо дескриптивну научно-истраживачку методу (методу теоријске анализе) и технику анкетаирања. Пригодни узорак чинило је 46 наставника⁷ запослених у основним школама „17. октобар” и „Милан Мијалковић” из Јагодине.

За потребе истраживања сачинили смо упитник – петостепену скалу судова која се састојала од девет тврдњи. Свака тврдња подразумевала је примену одређених поступака и практичних активности наставника током часова (независно од предмета). Своје ставове о примени поменутих поступака и активности анкетирани наставници су исказали заокруживањем једног од пет могућих одговора – *скоро никад*, *рејко*, *йонекад*, *честйо* и *скоро увек*. Упитник је био анониман. Прикупљене податке обрадили смо израчунавањем процената, а резултате, ради лакшег тумачења и интерпретације, представили смо графички и табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Фактор *оријентација* се односи на директне или индиректне покушаје и понашање наставника које има за циљ да ученицима објасни *зашйо* је организована одређена активност (или низ активности) на часу и на који начин доприноси остваривању циљева часа (*зашйо раге йо шйо раге*). Приликом креирања упитника (скале судова) издвојили смо девет тврдњи које представљају одређене поступке и активности наставника којима се остварује оријентација ученика, а то су: На почетку школске године ученицима објашњавам зашто уче градиво тог предмета (Т1), На почетку часа ученицима кажем шта је циљ усвајања знања из одређене наставне јединице (Т2), Ученицима објашњавам зашто радимо одређене активности/задатке на самом часу (Т3), Ученицима објашњавам зашто раде одређене задатке за домаћи (Т4), Ученицима дајем задатке или постављам питања која им помажу да схвате значај онога што уче (Т5), Од ученика тражим да наведу како и где могу да при-

⁶ или његових делова

⁷ У питању су учитељи који раде са децом узраста 7–11 година код којих су студенти Факултета педагошких наука током маја месеца 2016. године били на пракси – Напомена аутора.

мене оно што уче на часовима (Т6), Ученицима указујем на то како и када оно што уче могу користити у свакодневном животу (Т7), Користим примере из свакодневног живота да бих ученицима објаснио/-ла градиво (Т8) и Пове зујем стечена знања из одређеног предмета са свакодневним животом (Т9).

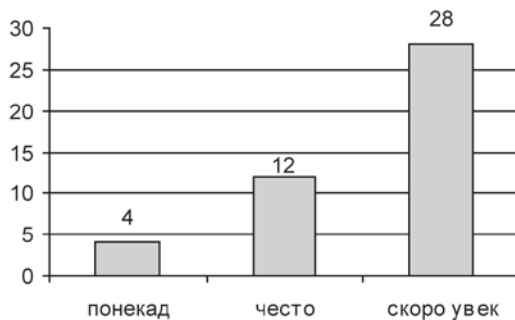
На основу прикупљених података, од 46 анкетираних, ни један испитаник ни за једну тврдњу на петостепеној скали није заокружио одговоре *скоро никад* и *рејко*, што је с једне стране неочекивано, а с друге јако позитивно. Њихови одговори за све наведене тврдње били су *ионекад*, *често* и *скоро увек* (Табела 1).

Табела 1: Учесталост одговора наставника за поједине тврдње у упитнику

Тврдње	понекад	често	скоро увек
Т1	4	12	28
Т2	6	12	28
Т3	2	22	22
Т4	2	24	20
Т5	2	6	38
Т6	0	14	32
Т7	2	8	36
Т8	0	6	40
Т9	2	4	40
Укупно	20	108	284
			412

Када је у питању тврдња „На почетку школске године ученицима објашњавам зашто уче градиво тог предмета” (Т1), која представља општи ниво оријентације, два наставника нису дала одговор; четири наставника су одговорила да то чине *ионекад*, њих 12 то чини *често*, а највећи број анкетираних изјаснио се да то чини *скоро увек* (Графикон 1). Оријентација се може вршити на три нивоа: 1) **општем** – указивање на значај и сврху садржаја у односу на остале садржаје који се усвајају из одређеног предмета, разреда или научне области; за човечанство, науку уопште; 2) **практичном** – указивање на могућност практичне примене усвојених знања и могућност решавања проблема из свакодневног живота; 3) **ниво интересовања ученика**, која могу бити лична и ситуациона – указивање на значај усвајања садржаја са становишта личног интересовања ученика или интересовања која наставник подстиче неком актуелном или аутентичном ситуацијом.

Графикон 1: Дистрибуција одговора наставника Т1



Прва тврдња представља *оппити ниво* оријентације, јер се односи на објашњавање значаја одређеног наставног предмета уопште. Чињеница је да мали број ученика долази у школу заинтересован за поједине наставне предмете или теме (нпр. из физике – сила, импулс и убрзање). Међутим, да ли ће се ученик заинтересовати и/или, чак, заволети неки предмет, добрим делом зависи од наставника⁸. Овакав начин (ниво) оријентације важан је и потребан, јер је научно доказано да су деца заинтересованија да уче наставне садржаје из неког предмета (физике) ако увиђају да их могу применити у реалном животу, тако да 28 анкетираних наставника (60,87%) са становишта образовне ефективности добро обавља свој посао.

Када говоримо о другом, *ипрактичном* нивоу оријентације, ставови наставника су донекле слични (Т2, Т3 и Т4), али и даље позитивни. Шта је циљ усвајања одређене наставне јединице (Т2) ученицима *скоро увек* објашњава 28 (60,9%) наставника; нешто мањи број анкетираних (22 или 47,8%) даје објашњење ученицима зашто раде одређене активности/задатке на часу (Т3), односно зашто раде одређене задатке за домаћи (Т4) – 20 наставника (43,5%).

С обзиром на то да су учесници у наставном процесу и наставник и ученици, могуће је да активности оријентације реализује **наставник** – он објашњава ученицима зашто је нешто релевантно за учење или организује ситуације у којима то могу чути од других⁹ (Т5, Т7, Т8 и Т9). На другој страни, што су ученици старији, искуснији, уколико имају одређена предзнања могуће је да активности оријентације иницирају или реализују они сами (Т6). То значи да наставник упућује **ученике** да сами пронађу одговоре

⁸ Он може учинити наведене теме (или предмет у целини) значајним за ученике постављајући питање као што је „Зашто је потребно да носим кацигу, штитнике за колена и лактове кад сам на ролерима?“ (Krajcik, Czerniak 2008) – Напомена аутора.

⁹Посета фарми, амбулант, гледање филма, видео клипа, инсерта из емисије и др. – Напомена аутора.

зашто (у којим областима и на који начин) су одређени садржаји релевантни: упућивање на истраживачки задатак, организовање практичних активности у учионици/ван учионице), а питање које подразумева оријентацију може да потиче и од ученика. Овакви задаци/активности углавном припадају *прак-тичном* или, у зависности од интересовања ученика, *личном* и *ситуационом* нивоу оријентације.

Одговори наставника на све тврдње које се тичу практичног нивоа оријентације, као што смо могли видети у Табели 1, углавном су позитивни – наведене задатке и активности оријентације највећи број анкетираних обавља *често* и *скоро увек*. Најпозитивнији одговори (40 наставника, односно 86,9%) тичу се навођења примера из свакодневног живота (Т8 и Т9) којима се градиво из одређеног предмета „приближава” ученицима, а садржаји чине смисленим, корисним и употребљивим.

Активности и задаци оријентације на нивоу личних или ситуационих интересовања ученика требало би да су у вези са актуелним дешавањима, хобијима, спортовима које ученици тренирају, филмовима, музиком, модом и слично, тако да њима делујемо и подстичемо, повећавамо унутрашњу мотивацију ученика, што има за последицу да ученици боље разумеју градиво, дубље сагледавају суштину и смисао садржаја, дуже памте и њихова знања су квалитетнија.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Један од значајних и незаобилазних фактора у оквиру Динамичког модела образовне ефективности на одељенском нивоу јесте *оријентација*. Иако су сви фактори ДМО узајамно повезани и јављају се интегрисано у наставном раду, ми смо ставили акценат и издвојили оријентацију са намером да утврдимо учесталост обављања и примене одређених задатака и активности, које подразумева и обухвата поменути фактор, у пракси, на часовима. Своју претпоставку да наставници недовољно често издвајају време и ретко посвећују пажњу образлагању и објашњавању сврхе и смисла градива¹⁰ ученицима, нисмо потврдили, јер смо анкетањем наставника дошли до сасвим супротних података. Наиме, наставници обухваћени истраживањем издвајају време и релативно често на часовима примењују поступке и активности које подразумева фактор *оријентација*. При том, више од половине анкетираних оријентацију врши на општем нивоу, указујући ученицима на почетку школске године на значај и сврху појединих наставних предмета, док највећи број испитаника активности оријентације реализује на практичном нивоу током часова или задавањем домаћих задатака. Значајан податак до кога смо истраживањем дошли је и тај да незанемарљив број испитаника

¹⁰или његових делова

даје прилику и могућност ученицима да самостално уче, схвате и наведу како и где могу да примене оно што уче на часовима.

Резултати до којих смо дошли с једне стране охрабрују, јер показују да су наставници свесни значаја и потребе добре оријентације ученика на часовима, па одређене задатке и активности обављају релативно често, међутим, не смемо заборавити чињеницу да су у истраживању учествовали наставници *разредне*, а не *предметне* наставе. Узорак испитаника био је случајан, али пригодан, тако да остаје отворено питање какви би резултати били да су упитник попуњавали предметни наставници. Они, у односу на наставнике разредне наставе, имају много мање психолошко-педагошко-методичких знања, тако да се добијени резултати могу само условно/делимично прихватити. Такође, остаје и дилема колико су, без обзира на то што је анкета била анонимна, испитаници одговарали искрено¹¹ или давали друштвено-прихватљиве и пожељне одговоре. То нас, с друге стране, обавезује да наставимо са истраживањима и пружањем подршке наставницима (у виду семинара стручног усавршавања, трибина, округлих столова и сл.) да свој рад побољшају, усаврше и да, бар на одељенском нивоу, према ДМО¹², омогуће ученицима да остваре и постигну свој максимум, а себи обезбеде атрибут „ефективни” наставници.

ЛИТЕРАТУРА

Creemers (1994): Bert Creemers, *The effective classroom*, London, England: Cassel.

Creemers, Kyriakides (2008): Bert Creemers, Leonidas Kyriakides, *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London and New York: Routledge.

Хавелка (1999): Ненад Хавелка, Улога наставника и улога ученика у основној школи, *Педагошка реформа школе*, Зборник радова руско-југословенског симпозијума, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

Kington et al. (2009): Alison Kington, Christopher Day, Pam Sammons, Elaine Regan, Eleanor Brown, *Effective classroom practice – A mixed method study of influences and outcomes*, The British Educational Research Association Annual Conference. University of Manchester, UK, 2–5 September 2009.

Микановић (2009): Бране Микановић, Теоријске основе истраживачког рада ученика у савременим дидактичким теоријама, *Норма*, вол.14, бр. 2, стр.139–152.

¹¹Објективно и реално у односу на своју свакодневну, уобичајену праксу у учионици – Напомена аутора.

¹²Овај модел сугерише да су стратегије и поступци наставника кључни фактор који утиче на активно ангажовање ученика на часовима (Gettiner, Stoiber 2009).

Теодоровић (2016): Јелена Теодоровић, *Образовна ефикасност: Шта чини квалитетној наставника и квалитетној школи?*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Цвјетићанин и сар. (2008): Станко Цвјетићанин, Наташа Бранковић, Божица Самарџија, Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном истраживачком раду у настави познавања природе, *Настава и васпитање*, бр. 2, Београд, 157–164.

Цвјетићанин и сар. (2008а): Станко Цвјетићанин, Наташа Бранковић, Марија Бошњак, Уметност и природа у методи сценске комуникације у настави Света око нас, Зборник радова са међународног научног скупа *Умјетност у методикама наставе*, Педагошки факултет у Јагодини, 295–302.

Вучић (1991): Лидија Вучић, *Педагошка психологија*, Београд: Друштво психолога Србије.

Woolfolk et al. (2014): Anita Woolfolk, Malcolm Hughes, Vivienne Walkup, *Psychology in Education* (prevod M. Vicanovic), Beograd: Clilo.

Irena B. Golubović-Ilić
Slađana S. Stanković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

ORIENTATION – AN ORGANIZATIONAL ASPECT OF HIGH QUALITY TEACHING

Summary: According to the Dynamic model of educational effectiveness (Creemers, Kyriakides 2008), orientation is one of the eight factors on the classroom level which are crucial for students' high academic achievements. Besides structuring and modeling, orientation is one of the organizational aspects of teaching. This paper presented some teaching procedures (tasks and activities) which could provide orientation to students, as well as the results of an empirical research carried out with the purpose of identifying the frequency of using certain teaching procedures and activities, typical for the factor of orientation, in practice. The research was conducted using the descriptive method (method of theoretical analysis) and questioning. The research sample consisted of 46 class teachers and the results showed that their opinions were mostly positive, that they provided orientation to their students by using real life examples rather than general ones and that they were doing it much more often than we assumed and expected.

Key words: academic achievements, factors of educational effectiveness, orientation, teacher.



Оливера Д. Цекић-Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::3/5
37.064.2
Стручни рад
Примљен: 12. јул 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

КВАЛИТЕТ ЗНАЊА УЧЕНИКА КАО ПОКАЗАТЕЉ КВАЛИТЕТА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду ћемо се бавити питањима квалитета образовања у основној школи, са посебним освртом на квалитет наставе Природе и друштва. Покушаћемо да расветлимо међусобну повезаност и условљеност квалитета наставе и квалитета знања ученика. Биће приказани резултати емпиријског истраживања квалитета и трајности знања ученика трећег разреда основне школе из предмета Природа и друштво. Упркос спирално-узлазном моделу распоређивања наставних садржаја, који подразумева да се из разреда у разред садржаји понављају, проширују и продубљују, квалитет знања који су ученици трећег разреда основне школе показали на тестирању у највећем броју случајева припада нивоу препознавања и репродукције. С друге стране, квалитетна знања, разумевање, критичке и стваралачке трансформације и практична примена стечених знања у новим и другачијим ситуацијама јако су ретка, те су у том контексту неопходне извесне промене у функцији побољшања квалитета наставе.

Кључне речи: квалитет наставе, квалитет знања, настава природе и друштва, садржаји о живој природи.

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Основно образовање одувек је било од велике важности за једно друштво, а учитељи и наставницу у томе имају веома важну и незаменљиву улогу. Међународне националне организације све чешће указују на то да образовање треба да буде отворено, флексибилно и способно да прати научне, технолошке, економске и социјалне промене (Богосављевић 2010: 36) Врло често можемо чути и расправе које се односе на квалитет образовања и квалитет наставе. Поједини аутори сматрају да је квалитет најзначајнији феномен нашег доба који се може поистоветити са новом филозофијом живљења (Сучевић и др. 2013). Савремено друштво све више тежи ка што квалитетнијем образовању које се карактерише квалитетним знањима, што подразумева потребу за ефикасним моделима образовања који су у стању да

омогуће појединцу да стекне знања која ће касније моћи да прошири, продуцира и примени у свакодневном животу.

У складу са чињеницом да немају сви исти поглед на то шта представља квалитет образовања, у неку руку можемо га одредити као динамични концепт који се мења под утицајем промена у савременом друштву. С друге стране, када говоримо о појму „квалитет наставе” најпре би требало разграничити значење речи „квалитет”, која се често не користи једнозначно. Према неким ауторима „он се може употребљавати у описном и нормативном значењу. Са дескриптивне тачке гледишта, квалитет може једноставно означавати карактеристику или атрибут” (Милутиновић 2008: 137). С друге стране, концепција квалитета наставе тесно је повезана са појмовима као што су нпр. *образовни стандарди, ваљаноси, изврсноси, поузданоси*, тако да није увек једноставно схватити, (...) нити идентификовати образовни ентитет на који се концепција квалитета односи. Да ли је то школа, образовни систем, настава или исход образовања? (Исто: 136).

Дакле, *квалиџет* као општи или заједнички термин, није синоним једног атрибута, већ у себи носи суштину ентитета, при чему је много прецизније да се говори о одређеном квалитету онога на шта се он тачно односи: школе, наставе, наставника или знања (Богосављевић 2010: 33).

Полазећи од претходно поменутог, поједини аутори истичу и на који начин бисмо могли мерити квалитет наставе. У том контексту то је веома сложен процес с обзиром на то да је реч о примени различитих критеријума. Према сазнањима Милутиновића, прва врста поменутих критеријума односи се на интерни приступ мерењу квалитета и посматрање образовања као циља по себи, тј. образовање је то које се мери према персоналним и позиционим користима које ученици имају. Према истом аутору, други критеријум је спољашњи приступ мерењу, где се нпр. ученичка постигнућа користе као један од индикатора квалитета (Nagel, Kvernebekk 1997, према: Милутиновић 2008). Дакле, квалитет наставе, донекле, може бити одређен мерењем квалитета знања ученика.

У нашој литератури појам *знање* се различито одређује. У *Педагошком речнику* се наводи да знање чине „свесно усвојене чињенице, појмови, закључци и генерализације повезане у јединствену логичку целину, у систем” (Педагошки речник 1967: 337). У истом извору за квалитет знања каже се: „Квалитетно знање одликује се, пре свега, својом научном веродостојношћу. Стечено научно знање треба да обухвата што већи број научних чињеница, појмова и генерализација о појавама и процесима. Значајна особина квалитетног знања је његова трајност. Трајност ученичког знања зависи од квалитета организације и извођења наставног рада, и то како процеса усвајања новог, тако и процеса утврђивања и понављања старог знања” (Педагошки речник 1967: 434).

У *Енциклопедијском рјечнику педагогије* наводи се да се квалитет знања „састоји у научној тачности и количини усвојених чињеница и генерализаци-

ја (појмова, правила, закона), у дубини схваћања грађе, у ступњу трајности и способности репродуцирања и практичне примјене знања у раду” (Енциклопедијски рјечник 1963: 426).

У руској литератури, приликом анализе знања користи се кључни појам *слика свейша*, који има веома широко значење (генетско, социјално, психолошко, педагошко). Међутим, овај појам се укључује у контекст истраживања генезе сазнавања (Стеценко, Леонтјев, Ељкоњин, Запорожец), а Ајзнер сматра да знање зависи од искуства, било да оно произлази из свесног контакта са квалитетима околине, било из искустава створених маштом. Да би дете усвојило знање о појавама и предметима спољашњег света, да би тим садржајима овладало у њиховом друштвеном значењу, неопходно је да оствари адекватну делатност. Исто тако, постоје и аутори који под знањем најчешће подразумевају систем чињеница и генерализација које је нека особа трајно задржала у својој свести. С обзиром на усвојене чињенице и генерализације, јављају се различите димензије знања, као што су квалитет, квантитет, функционалност, применљивост, вредност знања итд., чиме долазимо до кључног појма нашег истраживања, а то је *квалијетети знања* који се исказује хијерархијски, кроз различите нивое. „Нивои знања често су дефинисани на различите начине и од стране различитих аутора” (Мирков 1998: 605). И поред тога, хијерархијско организовање знања је неопходно да би се могло унапред знати до каквих ће промена доћи у понашању ученика. Полазећи од приступа Виготског, Ивић издваја три нивоа научних знања:

а) *манифесџни* – обухвата конкретне чињенице, податке и информације; сличан декларативним (концептуалним знањима),

б) *инструментални* – односи се на процедурална знања, односно „технологије интелектуалног рада” (методе, технике, вештине и сл.),

в) *структурални* – најдубљи и најапстрактнији ниво научних знања; односи се на формалне структуре знања у научним дисциплинама (експериментално, аксиоматско, историјско мишљење) (Ивић 1992).

У *Педагошкој енциклопедији* (1989) је наведена класификација квалитета знања коју је саставио Владимир Пољак и у којој се истичу следећи нивои:

а) *присећање* – најнижи квалитет знања карактеристичан по томе да се ученик само присећа неких садржаја, али ништа више не зна о њима,

б) *препознавање* – ниво квалитета у коме ученик тачно препознаје одређене садржаје, али не може да их детаљније образложи,

в) *репродуктивно знање* – ниво квалитета у коме ученик може готово дословно да репродукује научене садржаје, али не зна да их практично примени; на овом нивоу се темељи познати проблем вербализма у настави,

г) *оперативно знање* – ученик сигурно влада наученим садржајима, разуме их, може их објаснити и образложити, а усвојено знање може применити у конкретним ситуацијама; овај ниво знања се другачије назива функционални, и

д) *креативно знање* – највиши ниво карактеристичан по томе што ученици на основу стеченог знања развијају сопствено.

Сходно томе, постоје и различите класификације нивоа квалитета знања, тако да Антонијевић, слично Пољаку (1982), знања разврстава на репродуктивна, оперативна и продуктивна. Он сматра да се квалитет знања која су ученици усвојили може посматрати са више становишта „у зависности од тога да ли се под квалитетом знања подразумевају садржај знања, интензитет (дубина) знања, ниво развијености веза и односа између знања, трајност знања, могућност примене знања у другим областима и свакодневном животу” (Антонијевић 2006: 80).

Знати нешто значи „знати чињенице, појмове, законе, теорије, каузалне односе, принципе, претпоставке, правила” (Аврамовић 2004: 12). Слична одређења и дефиниције знања домаћих и страних аутора наводе нас на закључак да постоје многобројне класификације знања. Најчешћи критеријум за разврставање облика знања јесте *ниво* сложености знања, тако да чињенице представљају релативно једноставна знања, а различити облици апстракција представљају у мањој или већој мери сложена знања (Мишчевић-Кадијевић 2010: 73).

Имајући у виду чињенице о индивидуалним разликама у способностима и особинама међу ученицима, као и квалитет знања која усвајају, Блум (Bloom 1956) је разрадио таксономију, односно класификацију васпитно-образовних циљева и задатака у области когнитивног подручја. Том приликом „пошло се од претпоставке да би добро разрађена таксономија помогла не само стицању трајног и квалитетног знања, већ и ефикасној индивидуализацији процеса наставе и на тај начин потпомогла оптималнији развој способности и особина свих категорија ученика (просечних, исподпросечних и даровитих) једног одељења” (Стојаковић 1998: 3).

У Блумовој таксономији наставни задаци су сврстани у шест категорија, које су хијерархијски распоређене од једноставнијих ка сложенијим (знање, схватање (разумевање), примена, анализа, синтеза и евалуација). Прво су дате оне категорије које се односе на знање појединих чињеница и њихову репродукцију и разумевање, а затим долазе све сложеније категорије које означавају више ступњеве учења (учење појмова, принципа, генерализација). На том континуму даље следе примена знања, анализа, синтеза и евалуација. „У оваквој категоризацији знања и понашања ученика улога питања и задатака је веома важна. На основу Блумове таксономије и њених категорија могуће је саставити такве врсте питања и задатака који ће унапредити квалитет ученикових одговора па самим тим и квалитет учења и наставног процеса” (Стојаковић 1998: 7).

Подела когнитивног подручја на шест категорија, према Блумовој таксономији, проблематична је, како и сам Блум истиче, у оквиру последњих категорија које обухватају анализу, синтезу и евалуацију. Као илустрацију,

аутор таксономије наводи конкретан пример. „Између анализе, синтезе и евалуације не може се повући јасна граница, тим пре што онај ко пише есеј вршећи синтезу наученог истовремено врши анализу саставних делова које користи и процењује њихову вредност и структуру” (Блум 1981: 129). С обзиром на то да се и код примене задатака различитих нивоа сложености обично полази од три основне категорије ученика (исподпросечних, просечних и надпросечних) и према Благданић (2009), шест Блумових категорија сведено је на три: 1 – знање као ниво *препознавања и репродукције*, 2 – схватање као ниво *разумевања*, 3 – примена, анализа, синтеза и евалуација као ниво *примене и критичке, стваралачке трансформације* (Благданић 2009: 42). Прве две категорије представљају ниже когнитивне процесе репродуковања, меморисања и препознавања информација, док трећа захтева од ученика да употреби знање које је стекао, да размишља апстрактно, да буде у стању да вреднује и изводи закључке. Ову класификацију нивоа квалитета знања користили смо у нашем истраживању јер нам наведена операционализација најефикасније служи у реализацији постављеног циља и задатака.

Дакле, без обзира на бројне начине класификовања знања, чињеница је да се све оне заснивају на хијерархији и да све полазе од знања најнижег квалитета, а завршавају се практично применљивим и креативним знањима. У складу са тим, једна од битних карактеристика и одредница квалитета знања јесте и његова *применљивост*, која се огледа у томе да се ученик може у пракси користити знањима која је усвојио, тј. да оно што зна – уме и може примени у конкретним животним ситуацијама. У томе се огледа и крајњи смисао и сврха сваког школовања, јер знања која немају практичну примену у савременом друштву немају вредност. Поједина знања могу и требало би да послуже као претпоставка за усвајање нових знања (Голубовић-Илић 2011).

Када су у питању знања из предмета Природа и друштво, комплексни и интердисциплинарни садржаји овог предмета првенствено имају за циљ да ученике уведу и припреме за научно сагледавање и тумачење бројних природних и друштвених феномена са којима ће се суочити у свакодневном животу (Лазаревић, Банђур 2001: 39), али и да их постепено припреме, теоријски и практично оспособе за изучавање садржаја биологије, физике, хемије и географије који их очекују на наредним образовним нивоима. Осим тога што се у оквиру наставе Природе и друштва изучава непосредно окружење, природне и друштвене појаве и процеси из свакодневног живота, програмски садржаји су структурирани према спирално-узлазном моделу. С обзиром на то да се садржаји који се обрађују у првом разреду наредне године понављају, али уз проширивање и продубљивање, односно повећање њиховог обима и дубине, требало би очекивати да је квалитет знања ученика далеко изнад препознавања појединих појава и процеса. На другој страни, имајући у виду да оцењивање ученика представља „материјализовање оценом постигнутих резултата до којих се дошло проверавањем и праћењем рада ученика” и да

оцена треба да изражава: 1) *квалитет* и *обим* разумевања и праћења појава, процеса и стања у природи и друштву, техници и делатности људи; 2) *применљивости знања* у практичном раду и животу, степен применљивости навика и умења у решавању елементарних задатака практичне и теоријске природе; 3) *интересовање* и *залагање* за упознавање садржаја из области природе и друштва, технике и рада људи и 4) *субјективне способности* за разумевање и праћење наведених садржаја (Лазаревић, Банђур 2001: 263, према: Голубовић-Илић 2011), природно је очекивати да оцене ученика које имају на крају школске године из Света око нас (у другом разреду) великим делом или бар донекле буду у складу са оценама које су остварили приликом провере знања у прва два разреда. У прилог томе говори и део упутстава учитељима за остваривање програма Свет око нас у прва два разреда који се односи на оцењивање, где је поред осталог истакнуто да би поред мотивационог значаја оцена требало да представља „и одраз квалитета испуњености постављених стандарда (знања, умења, ставова и вредности)” (*Службени листник РС – Просветни листник* 2004: 51). Дакле, да би ученици успешно могли у трећем разреду да усвоје знања нпр. о животним заједницама, ланцу исхране, култивисаним и некултивисаним стаништима и биљном и животињском свету, требало би да добро познају претходно обрађене садржаје о живој природи у прва два разреда.

Међутим, знања ученика у нашим школама углавном су површна, краткотрајна, таквог квалитета да не могу представљати основу неким новим, сложенијим знањима, што су потврдили (барем када су у питању садржаји о живој природи) и резултати нашег емпиријског истраживања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања јесте квалитет знања ученика трећег разреда основне школе о живој природи. У складу са тим, *циљ истраживања* односи се на утврђивање повезаности општег успеха и оцене из Света око нас из претходног разреда са знањима о живој природи током трећег разреда, пре почетка обраде наставне теме *Мој завичај* која се односи на живу природу.

Овако постављен предмет и циљ условио је следеће *загајке истраживања*:

1. Утврдити квалитет знања ученика трећег разреда основне школе о живој природи пре почетка обраде наставне теме *Мој завичај* која се односи на живу природу, са аспекта оцене и бодова које су том приликом освојили.

2. Утврдити да ли постоји корелација између оцене из Света око нас у другом разреду основне школе и квалитета знања о живој природи.

3. Утврдити да ли постоји повезаност између општег успеха ученика на крају другог разреда основне школе и квалитета знања о живој природи.

На основу поменутих задатака формулисали смо следеће *хийоџезе*:

1. Претпостављамо да ће знања ученика трећег разреда основне школе о живој природи пре почетка обраде наставне теме Мој завичај која се односи на живу природу бити квалитетна, што ће показати број бодова и оцене на тестовима знања.

2. Претпостављамо да постоји корелација између оцене из Света око нас у другом разреду и квалитета знања о живој природи.

3. Претпостављамо да постоји повезаност између општег успеха ученика на крају другог разреда основне школе и квалитета знања о живој природи.

Метода коју смо у истраживању користили је дескриптивна, а истраживачке технике су анализа садржаја и тестирање. Подаци о општем успеху и оценама из Света око нас преузети су из педагошке документације. Инструмент нам је био тест знања који је креиран за потребе овог истраживања. Да бисмо утврдили метријске карактеристике теста знања, спровели смо прелиминарно истраживање на мањем узорку субјеката (у питању је било једно одељење трећег разреда, 28 ученика). За одређивање валидности теста знања користили смо Пирсонов коефицијент, чиме смо утврдили степен корелације између резултата који су добијени на тесту и оцене коју су ученици имали из Природе и друштва на полугодишту. На основу обрађених података корелација је износила 0,86, те стога можемо сматрати да је тест валидан. За потребе утврђивања поузданости теста, урадили смо ретест и поново за рачунање корелације применили Пирсонов коефицијент корелације. Након обраде добијених података утврдили смо да је корелација 0,90, а пошто се тест сматра поузданим ако му релијабилност износи најмање 0,80, сматрамо да је тест довољно поуздан. Што се тиче објективности, одредили смо је на тај начин што је пет оцењивача независно бодовало тест, а Пирсонов коефицијент је показао степен корелације. Сагледавањем корелација свих пет оцењивача утврдили смо да она у сваком случају износи 0,99. Пошто је захтев да се коефицијент корелације између оцена које су дали оцењивачи приближи вредности + 1 можемо констатовати да је тест објективан. Апроксимативним поступком одредили смо дискриминативну ваљаност свих задатака теста и на основу добијених резултата констатовали да је тест дискриминативан. Коначна верзија теста састојала се од 18 питања диференцираних на три нивоа према тежини и квалитету знања, по 6 питања за сваки ниво. Ученици су тест радили непосредно пре почетка обраде наставне теме Мој завичај, која се бави садржајима о живој природи у оквиру предмета Природа и дру-

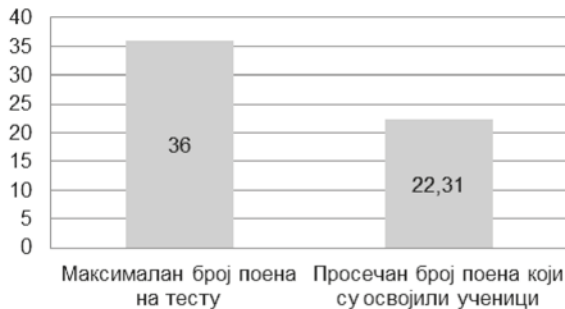
штво у трећем разреду основне школе. Истраживањем смо обухватили 135 ученика трећег разреда основних школа. Резултати су статистички обрађени коришћењем софтверског пакета SPSS, верзија 17.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Када је реч о квалитету знања ученика трећег разреда основне школе о живој природи пре почетка обраде наставне теме *Мој завичај* која се односи на живу природу, са аспекта оцене и бодова које су освојили на тесту знања, резултати су следећи: с обзиром на то да ученици, према подацима из педагошке документације, имају углавном врло добре и одличне оцене, за очекивати је да те оцене изражавају и изванредан квалитет стеченог знања (између осталих и о живој природи). С тим у вези те садржаје ученици би требало да разумеју и да на постављена питања која захтевају знање препознавања одговоре без проблема. Полазећи од чињенице да ученици знања о биљкама, животињама и животним стаништима у непосредном окружењу усвајају још у првом разреду и да се та знања током другог разреда понављају, проширују и продубљују, претпоставили смо да ће велики број ученика успешно одговорити барем на првих 6 питања у тесту која су била затвореног типа (понуђени одговори) и захтевала су именовање и препознавање. Просечан број бодова, од максималних 9 на овом делу теста, на целом узорку износи 5.36, док вредност коефицијента корелације ($\rho = 0.525$) између оцене из Света око нас на крају другог разреда и броја бодова остварених на првих 6 питања у тесту знања (ниво препознавања) показују да је повезаност поменутих варијабли умерена. Следећих 6 питања у тесту подразумевала су знања на нивоу репродукције, што практично значи да ученик чија су знања на овом нивоу може да повезује учено градиво и закључује, схвата узрочно-последичне везе и односе, тумачи различите појаве и догађаје, даје научене примере принципа или поново формулише принцип, али својим речима, у стању је да користи научене принципе и правила када му се излажу већ познати примери, али није у стању да их примењује на решавање сасвим нових и непознатих проблема (Мирков 1998: 603). Укупан број бодова који су ученици могли да освоје за тачне одговоре на овом нивоу био је 12. Међутим, просечан број бодова који су ученици остварили износи 7,12, док коефицијент корелације са оценом из Света око нас на крају другог разреда ($\rho = 0.506$) такође указује на умерену повезаност ових двеју варијабли. Најлошија ситуација је када су у питању знања на нивоу примене, односно одговори ученика и број остварених бодова на последњих 6 питања у тесту знања. Наиме, да би могло да буде применљиво у новим ситуацијама, знање мора да буде довољно уопштено и ослобођено конкретног контекста у коме је први пут стечено. Ученик би требало да је у стању да примени научену генерализацију на специфичну ситуацију, тј. при решавању нових и непознатих проблема, да самостално

и независно употребљава и преноси стечена знања на нове ситуације, да индивидуално и критички приступа задатим проблемима, апстрахује и уопштава, долази до принципа и законитости, испољава наклоност ка истраживању (Исто: 603). Просечан број бодова на овом нивоу, од укупно 18 колико се могло остварити, износио је 8,31, а вредност коефицијента корелације са оценама из Света око нас на крају другог разреда била је још нижа у односу на претходне нивое ($\rho = 0.423$ уз $p < .001$).

График 1: Однос максималног броја поена на тесту и просечног броја освојених поена



Ако упоредимо укупан број бодова који су ученици могли остварити на тесту са просечним бројем бодова који су остварили, утврдићемо да није потврђена наша прва хипотеза, тј. да квалитет знања ученика трећег разреда о садржајима о живој природи из претходна два разреда није на задовољавајућем нивоу, јер доминирају знања на нивоу препознавања и репродукције. То потврђује и податак о просечној оциени на тесту знања о живој природи која на нивоу целог узорка износи 3,14, упркос претпоставци да су садржаји о живој природи ученицима блиски, свакодневно су окружени тиме и требало би да имају квалитетна знања о томе. С обзиром да у настави која је углавном заступљена у већини основних школа ученици стичу емпиристички (искуствено) схваћена општа знања чији се садржај своди на садржај перцепција и представа, без откривања унутрашњих суштинских својстава, опште се схвата као нешто што је истоветно, појединачно и заједничко код сваког представника неке групе предмета, појава и бића (Будић 2006: 77), не чуди да је највећи број поена освојен управо на задацима у којима се тражи репродуктивно знање.

Што се тиче података који се односе на корелацију између општег успеха и оцене из Света око нас у другом разреду и квалитета знања о живој природи, добили смо следеће резултате: Детаљном анализом педагошке документације дошли смо до података о општем успеху ученика на крају другог разреда, као и о оценама које су поменути ученици имали из предмета Свет око нас (Табела 1).

Табела 1: Преглед просечних оцена по одељењима из СОН на крају другог разреда и на тесту знања о живој природи

Разред и одељење	III ₁	III ₂	III ₃	III ₄	III ₅	Укупно
Број ученика	29	26	28	28	24	135
Просечна оцена из СОН	4,58	4,77	4,89	4,88	4,72	4,76
Просечна оцена на тесту	2,75	3,05	3,42	2,57	3,56	3,07

С обзиром на податке из табеле, можемо уочити да је просечна оцена која се односи на општи успех ученика прилично висока (4,82). Слична ситуација је и са просечном оценом из Света оно нас (која износи 4,76). Ако је судећи по високим оценама, требало би очекивати и значајне резултате на тестовима знања у погледу квалитета научног у вези са живом природом, тј. да су ове варијабле међусобно у корелацији. Ниво корелације између поменутих варијабли утврдили смо израчунавањем Спирмановог коефицијента корелације. У складу са тим, оцена коју су ученици добили на тесту и укупан број бодова послужили су нам за анализу квалитета ученичких знања о живој природи. Када је у питању повезаност општег успеха ученика и оцена које су остварили на тесту знања о живој природи, резултати показују да је реч о умереној корелацији ($\rho = 0.581$ уз $p < .001$), што је случај и када је упитању укупан број бодова ученика на тесту ($\rho = 0.529$ уз $p < 0.01$). Сличне резултате добили смо израчунавањем коефицијената корелације између оценом ученика из Света око нас на крају другог разреда и њихове оценом на тестирању ($\rho = .512$ уз $p < .001$), као и оценом из Света око нас и укупног броја бодова које су остварили на тесту ($\rho = 0.502$ уз $p < .001$). На основу интензитета коефицијената корелације између испитиваних варијабли можемо приметити да међу њима постоји умерена повезаност. Наиме, висок просечан успех ученика и висока оцена из Света око нас на крају другог разреда нису гаранција, ни предуслов високих оцена ученика на тесту знања из природе и друштва. Наше закључке потврђују и вредности просечних оцена ученика из Света око нас на крају другог разреда и просечних оцена које су остварили на тесту знања (Табела 1), где се јасно могу уочити разлике у оценама у сваком одељењу појединачно. Тај однос на целом узорку износи 4,76 према 3,07.

Ако упоредимо добијене податке, можемо закључити да је оцена из Света око нас на крају другог разреда виша у односу на просечну оцену на тесту. Овај податак не треба занемарити јер је поменута оцена много комплекснија, она осим знања о живој природи обухвата и знања о садржајима о култури живљења, оријентацији у простору и времену, неживој природи, као и *интересовање и залагање* ученика за упознавање садржаја из области природе и друштва, *субјективне способности* ученика за разумевање и праћење

наведених садржаја (Лазаревић, Банђур 2001: 263) и друге елементе. Према нашем мишљењу, могао би да постоји низ узрока који су имају за последицу овакве резултате. Извесне узроке можемо тражити у начину обраде садржаја о живој природи у прва два разреда, (не)коришћењу адекватних наставних средстава, остваривању очигледности и других наставних принципа, а не треба занемарити ни мотивацију и заинтересованост, како наставника тако и ученика, за изучавање поменутих садржаја, итд. Оно што је важно са становишта нашег истраживања је чињеница да знања која су ученици у току прва два разреда усвојили о живој природи, чак и да су у том периоду била високог квалитета, нису одолела процесу заборављања. Период нешто краћи од годину дана, од обраде поменутих садржаја до поновне провере усвојених знања, допринео је да се у свести ученика трајно задрже само елементарна знања о живој природи, тј. знања на нивоу препознавања и репродукције.

ЗАКЉУЧАК

Проблем неквалитетних и краткотрајних знања ученика потврдили су и резултати представљени у овом раду. Узроке овакве ситуације требало би тражити, с једне стране, у наставницима (њиховом начину рада, методама и средствима коришћеним приликом обраде, недовољном истицању значаја појединих садржаја, нередовном праћењу, проверавању, понављању и вежбању усвојеног градива), а, с друге стране, у ученицима (доминирању спољашње мотивације, недовољно развијеној свести о значају одређених садржаја, неадекватним методама учења, недовољној заинтересованости и многим другим). У зависности од узрока, који су свакако бројни и комплексни, ваљало би предузимати мере да се квалитет и трајност знања ученика повећају и настојати да оцене, које евидентно нису објективно мерило и показатељи квалитета наставе, што мање буду примарни мотив рада и ученика и наставника.

Традиционалну наставу карактерише и акценат на екстензитету садржаја где се јавља повећана опасност од вербализма, рецептивног и пасивног односа према садржајима, која има за последицу неразумевање битног, немогућност примене знања и лако заборављање (Будић 2005: 40). Бројне иницијативе, истраживања и теоријска разматрања која у свету и код нас имају за циљ повећање образовних ефеката и контролу квалитета знања која ученици усвајају у школама, резултирају различитим могућностима чија је суштина промена традиционалног начина и метода рада. У последње две деценије велика су очекивања и притисци на образовни сектор, који је, иако представља један од водећих покретача развоја друштва, по природи своје активности инертан. Неки од начина да се мотивација ученика за наставне садржаје повећа, а квалитет и трајност њихових знања побољшају јесу примена рачунара и мултимедијалних садржаја, амбијентално учење, реали-

зација часова ван учионице, примена иновативних метода рада, постојање сталне и специфичне повратне информације о постигнућима ученика итд, који би требало да се чешће примењују у пракси, па чак да буду и прописани, а не искључиво остављени креативности и доброј вољи учитеља. Садржаји наставе Природе и друштва омогућавају да се наставни процес осавремени и интензивира применом различитих наставних стратегија како би се постигла већа ангажованост ученика и њихова свесна и мисаона активација на часовима, али је питање на који начин приволети већину учитеља да константно иновирају и унапређује своју праксу с циљем побољшања квалитета наставног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић (2004): Зоран Аврамовић, Друштво и школа: проблем избора знања, Зборник радова *Знање и његови услови*, ур. Стеван Крњајић, Београд: Институт за педагошка истраживања, 11–25.

Антонијевић (2006): Радован Антонијевић, *Систем знања у настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Благданић (2009): Сања Благданић, Квалитет низа задатака објективног типа у настави природе и друштва, *Иновације у настави*. XXI/3, Београд: Учитељски факултет, 40–50.

Блум (1981): Бенџамин Блум, *Таксономија или класификација образовних и одјојних циљева*, *Књига I – Коинтезивно поједиње*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.

Богосављевић (2010): Радмила Богосављевић, Савремена школа, квалитетна настава, компетентан наставник, *Норма*, XV/1, Сомбор: Педагошки факултет, 31–46.

Budić (2005): Spomenka Budić, *The Characteristics of Applied (Biological) Knowledge with Students of Lower and Higher Grades of Primary School*, Miskolc: University of Miskolc.

Будић (2006): Споменка Будић, *Карактеристике знања ученика у наставном процесу*, Нови Сад.

Голубовић-Илић (2011): Ирена Голубовић-Илић, Квалитет и трајност знања ученика о неживој природи, *Иновације у настави*, XXIV/3, Београд: Учитељски факултет, 86–95.

Ивић (1992): Иван Ивић, Теорије менталног развоја и проблем исхода образовања, *Психологија*, 25, 3/4, Београд, 7–35.

Јанковић, Илић (2008): П. Јанковић, В. Илић, *Учиоци као фактор школског неуспеха ученика у: Зборник радова Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију.

Лазаревић, Банђур (2001): Живолуб Лазаревић, Вељко Банђур, *Методика настава природе и друштва*. Јагодина–Београд: Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.

Милутиновић (2008): Јован Милутиновић, *Квалитет образовања у: Зборник радова Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Мирков (1998): Снежана Мирков, Нивои знања која ученици усвајају у основној школи, *Настава и васпитање*, 47/4, 603–627.

Мишчевић-Кадиевић (2010): Гордана Мишчевић-Кадиевић, *Проблемска настава природе и друштва и квалитет знања ученика*, Београд: Учитељски факултет.

Пољак (1982): Владимир Пољак, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.

Правилник о наставном програму за IV разред основног образовања и васпитања (2004), *Службени гласник РС / Просветни гласник* (10).

Педагошки речник (1967), Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

Педагошка енциклопедија (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Сучевић, Сакач, Булатовић (2013): Власта Сучевић, Марија Сакач, Анђелка Булатовић, Курикулум у функцији квалитетног основног образовања – отварање простора за аутономију школа, *Методички обзори*, 8.

Стојаковић (1998): Петар Стојаковић, Блумова таксономија васпитних циљева у когнитивном подручју и њен значај за ефикаснију индивидуализацију учења и наставе, *Педагогија*, 31, 4, Београд, 1–15.

Olivera D. Sekić-Jovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE AS AN INDICATOR OF QUALITY OF TEACHING NATURE AND SOCIETY

Summary: This paper deals with quality of education in primary schools, with special emphasis on the quality of teaching Nature and Society. We intended to explore the interconnectedness and interdependence between quality of teaching and quality of students' knowledge. In this paper the results of our empirical research are presented. The aim of the research was to examine the quality and durability of students' knowledge about Nature and Society in the third grade of elementary school. Despite the upward spiral-scheduling model of teaching content, which means that teaching contents repeat in each grade, but expanded

and deepened, the third grade students` performance on the test shows that their knowledge is, in most cases, on the level of simple recognition and reproduction. On the other hand, a high quality knowledge, understanding, critical and creative transformation and practical application of knowledge in new situations are very infrequent, therefore certain changes are necessary in order to improve the quality of teaching.

Key words: quality of teaching, quality of knowledge, teaching Nature and Society, contents of teaching living nature.

Ненад Ј. Стевановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК: 371.321.026
371.314.6
37.012

Оригинални научни рад
Примљен: 8. септембар 2016.
Прихваћен: 14. новембар 2016.

УНАПРЕЂИВАЊЕ ЕФЕКТИВНОСТИ НАСТАВЕ ПРИМЕНОМ ШКОЛСКИХ ЗАДАТАКА РАЗЛИЧИТОГ НИВОА СЛОЖЕНОСТИ¹

Апстракт: Рад разматра питање ефективности наставе кроз примену школских задатака различитог нивоа сложености у односу на мисаону активности ученика. У теоријском делу рада врши се разграничавање образовне ефикасности и ефективности, при чему се нагласак ставља на наставну ефективност. Даје се преглед фактора наставне ефективности који су условљени делатношћу наставника. Посебно се издваја вежбање као фактор који је повезан са применом задатака различитог нивоа сложености. У раду се указује и на недостатке репродуктивног учења и на школске задатке који подржавају овај вид ангажовања ученика. Након прегледа теоријских сазнања даје се модел сложености школских задатака на три нивоа (ниво репродукције, ниво примене знања у решавању задатака и ниво промишљања о проблему). Истиче се да је репродуктивни ниво педагошки инфериоран и да га треба заменити вишим нивоима, као што су примена знања и промишљање. У емпиријском делу рада износе се резултати истраживања које је спроведено на узорку од 62 наставника основне школе (35 учитеља и 27 наставника природних предмета). Резултати показују да су наставници свесни важности примене задатака вишег нивоа мисаоне активације, али је уочено да и даље највише примењују задатке репродуктивног типа. Као разлог за недовољну примену задатака другог и трећег нивоа наставници виде недовољне способности ученика, организационе факторе и недостатак помоћи и подршке, док себе виде као довољно компетентне и мотивисане. Један од главних закључака рада је да је наставницима потребно пружити стручну и организациону помоћ у осмишљавању и примени задатака различитог нивоа сложености, а посебно им помоћи у превазилажењу заблуда и страхова које имају у вези са учењем и ангажовањем ученика.

Кључне речи: ефективност наставе, школски задаци, квалитет наставе, примена знања, решавање проблема.

¹Рад је настао у оквиру Коменијус пројекта *Унапређивање образовне ефикасности основних школа (Improving educational effectiveness of primary schools, 538992-LLP-1-2013-1-RS-COMENIUS-CMP)*.

УВОД

Савремени школски систем темељи се на принципима који су успостављени у Европи пре више од три века и као такав оправдано је изложен критички. Једна од најчешћих критика које се упућује традиционалној школи је та да се током наставног процеса довољно не развија мишљење ученика, које би обезбедило разумевање појава и процеса у данашњем сложенем свету. Захтеви из периода просветитељства да се у што краћем временском периоду, што јефтиније и ефикасније опишени и оспособи велики број деце која би била продуктивни радници и чланови друштва, данас делују архаично, па чак и супротно принципима друштва знања 21. века. Стога је много пута до сада, током протеклих деценија, покушавано да се утиче на школу и наставу као њену примарну делатност. Многобројне реформе имале су за циљ да школу учине местом развоја мишљења и креативности, али се у основи задржао модел разредно-предметно-часовног система наставе који је и даље нај-ефикаснији и најзаступљенији организовани облик образовања.

Без обзира на то колико су реформе школског система допринеле развоју различитих аспеката личности потребних за живот у савременом технолошки и информатички засићеном друштву, остаје чињеница да су школа и настава и даље вештачки дизајниране педагошке ситуације које захтевају од ученика решавање проблема и примену наученог, пре свега док ученици бораве у школи. Имајући то у виду, оправдано би било поставити питање каква је природа захтева и изазова који се постављају пред ученика у ситуацијама када се од њих тражи да реше школске задатке. Одговор на ово питање омогућио би нам да се, осим сагледавања да ли је савремена настава ефикасна, позабавимо и питањем њене ефективности као кључног мерила њеног квалитета.

Овај рад бави се питањем ефективности савремене наставе са теоријског и емпиријског аспекта. У првом теоријском делу рада анализираћемо типове школских задатака са становишта њиховог капацитета да активирају мишљење ученика на различитим когнитивним нивоима. Послужићемо се добро установљеним теоријским сазнањима и практичним моделима који описују и објашњавају процесе мисаоне (когнитивне) активације ученика у ситуацијама школског учења и решавања задатака. Покушаћемо да издвојимо неке од основних одлика школских задатака и да их сврстамо у различите категорије сложености. Примарни разлог за овакво разграничавање је утемељена претпоставка да су тип и сложеност школских задатака у директној вези са капацитетом наставе да доведе до развојних промена на плану мишљења и развоја менталних способности ученика, при чему не мислимо само на интелектуалне.

У другом делу рада представимо резултате емпиријског истраживања спроведеног у сарадњи са наставницима у основним школама у Србији.

Основи циљ је да укажемо на то колико често се примењују задаци различитог нивоа сложености и какво је мишљење наставника о тој пракси.

Сагледавањем теоријских и емпиријских података покушаћемо да одговоримо на питање шта је потребно урадити да би се применом задатака у настави унапредила образовна ефективност школе и који фактори су у том процесу значајни.

ЕФЕКТИВНОСТ НАСПРАМ ЕФИКАСНОСТИ

Појмови наставне ефикасности и ефективности већ дуго су присутни у педагошкој теорији (Lieberman 1989; Reynolds 2008; Sedlak 2008; Creemers, Kyriakidēs 2008). Оба појма потичу из области економских и организационих наука и нашла су свој пут у педагогију под утицајем теорија и праваца који школу и образовни систем посматрају као друштвену организацију по угледу на радне организације и корпорације (Waldo 2003). Овакво схватање образовања се са правом може критиковати из више углова, међутим, ми ћемо се позабавити разграничењем и разумевањем једне дилеме унутар ове парадигме, пре свега зато што је она веома присутна у савременим школским системима.

Из изложеног је већ сасвим јасно да ефективност и ефикасност у настави нису синоними. Ипак, мора се истаћи да је реч о сродним и у значајној мери комплементарним појмовима. Ово може бити јасније ако анализирамо њихове дефиниције које потичу из организационих наука. Према иностраним енциклопедијама о образовању (Peterson, Baker, McGaw 2010), *образовна ефикасност* се дефинише као способност образовног система да постигне и одржи квалитет образовног процеса рационалним коришћењем ресурса (времена, кадрова, средстава и сл.). Са друге стране, *образовна ефективност* се најчешће одређује као особина образовног система да „продукује квалитетног ученика” односно да омогући да се кроз образовање постигну замишљени циљеви и стандарди (Peterson, Baker, McGaw 2010). Приметно је да су оба појма усмерена на квалитет у образовању, али на два одвојена аспекта. У случају образовне ефикасности имамо усмерење на квалитет и одрживост процеса, док је у случају ефективности акценат на квалитету крајњег продукта, односно оствареност нивоа развоја ученика.

Ове процесе можемо боље разумети ако направимо грубу аналогију са, рецимо, производњом у фабрици аутомобила. Према тој аналогији, ефикасност би била способност фабрике да што брже, јефтиније и без проблема произведе одређени модел аутомобила. Са друге стране, ефективност би се односила на то колико је произведени аутомобил уопште добар, користан и цењен на тржишту. Може се, на пример, десити да одређена фабрика веома ефикасно производи аутомобиле, али да су њихови производи слабог квалитета и мало цењени међу купцима. Пренесено на образовање, можемо имати

ситуацију да школа и цео образовни систем функционишу наизглед одлично и без видљивих проблема, али да се у основи не постиже задовољавајући степен развоја и напретка ученика.

Треба истаћи да су ефикасност и ефективност уско повезани и условљени процеси. Немогуће је имати ефективност без минималног нивоа ефикасности, као што ни ефикасност нема смисла уколико нема бар неког ефективног продукта (Reynolds 2008). Стога је неопходно разумети ове процесе као условљене, динамичне и комплементарне.

Целом схватању процеса образовања са становишта динамике ефикасности и ефективности можемо прићи са великом дозом критике. Свођење процеса образовања на механизме регулације ефикасности и ефективности је веома редуccionистичко и механицистичко, при чему се потпуно изоставља вредносни, етички и културолошки аспект образовања као вида комплексне друштвене праксе, а не само „производње” (Waldo 2003). Ипак, имајући у виду токове и сложеност савременог друштва, разумевање ових процеса је неопходно уколико желимо било какво унапређење образовања. У том смислу, настава је посебно подложна анализи са становишта ефикасности и ефективности.

Имајући у виду поменута одређења, поставља се питање који од два процеса је значајнији за педагошко проучавање. Савремена истраживања и анализе образовања у ери информационо-комуникационих технологија истичу да је питању образовне ефикасности посвећено недовољно пажње и да је он значајнији када говоримо о квалитету образовања у најширем смислу. Зато ћемо у овом делу покушати да изнесемо неке од кључних фактора који одређују ефективност наставе. Према појединим ауторима (Creemers, Kyriakidēs 2008), наставна ефективност се може разложити на неколико фактора који директно зависе од делатности самог наставника. У Табели 1 дат је кратак преглед и опис ових фактора.

Када је реч о ефикасности у настави, сматра се да поменути фактори који зависе од делатности наставника могу да у великој мери објасне ефективност наставе. Анализом поступака наставника у оквиру сваког фактора могуће је стећи слику о томе колико је наставни процес ефикасан са становишта успешног учења. Овде се мора нагласити да је овакво издвајање фактора вештачки продукт анализе наставе и не одговара реалној делатности наставника. Фактори су у овом случају само теоријски конструкти којима се ефективност у настави ближе дефинише и мери.

У светлу нашег рада поставља се питање која делатност у настави, односно који фактор може бити значајан за развој мишљења ученика, а који се тиче школских задатака. Према датом опису, то је свакако фактор вежбања где наставник осмишљава школске задатке и организује рад деце. Кључно питање код овог фактора је каква је природа школских задатака и колико је она важна за развој ученика.

Табела 1. Фактори рада наставника који утичу на наставну ефективност

Бр.	Назив фактора	Кратак опис фактора
1.	Креирање средине подстицајне за учење	Односи се на поступке наставника којима се креира социјално и физичко окружење у разреду које делује подстицајно на учење и развој детета.
2.	Управљање временом	Односи се економично коришћење расположивог времена на педагошки најбољи могући начин.
3.	Структурирање	Односи се на поступке наставника којима се систематизују поступци .
4.	Оријентисање	Односи се на поступке наставника којима се ученицима предочава смисао и суштина онога што уче.
5.	Моделовање	Односи се на поступке наставника којима се градиво презентује ученицима на педагошки ефективан начин.
6.	Постављање питања	Односи се на поступке постављања питања ученицима у циљу ефективнијег учења.
7.	Вежбање	Односи се на ситуације решавања школских задатака и примену наученог непосредно након учења градива.
8.	Вредновање	Односи се на процес процењивања, пружања повратне информације и подршке ученику током учења и савладавања градива.

Полазећи од тога да су вежбање и решавање школских задатака једни од најважнијих процеса у настави који утичу на квалитет учења (Ivić, Pešikan, Antić 2001; Stojaković 2005; Klasnić 2009), у наредном делу покушаћемо да проанализирамо повезаност ефективности наставе у односу на решавање задатака различитог нивоа сложености.

ОД РЕПРОДУКЦИЈЕ КА ПРОМИШЉАЊУ

Питање врсте и сложености задатака који се постављају пред ученике у ситуацијама школског вежбања је једно од централних у савременој дидактичкој теорији и пракси (Stojaković 2005). У том смислу незаобилазно је поменути добро познату Блумову таксономију (Bloom 1970), као и њену ревизију (Anderson, Krathwohl 2001). Овом таксономијом дата је јасна хијерархијска структура нивоа остварености школског градива. Већ дуже време теоретичари и практичари је користе како би мапирали образовна постигнућа, али се стиче утисак да и даље нема довољно напретка у постизању виших нивоа дефинисаних Блумовом таксономијом. Савремена школа је још увек изложена критици због претежно репродуктивног стила учења. Многи аутори такав стил називају и псеудоучењем или педагошки неефикасним учењем (Ivić, Pešikan, Antić 2001). Позната светска тестирања ученика из различитих области (PISA и TIMMS) већ годинама показују да је највећи број деце, на

овим просторима посебно, тек у стању да барата садржајима који се уче репродуктивно (Pavlović-Babić, Vaucal 2010; Mullis, Martin 2013).

Један од разлога зашто је репродуктивно учење толико укорењено је и природа школских задатака. Светска истраживања показују да је доминантан тип школских задатака онај који од ученика захтева навођење дефиниција, података, чињеница, фраза и формула, што је типичан пример репродуктивног учења. Чак и они задаци који изгледају као проблемски најчешће су замаскирани репродуктивни задаци који од ученика траже памћење и замену вредности у формулама и обрасцима (Moseley 2005). Овакво учење, осим што се може сматрати неефективним у педагошком смислу, такође је и развојно штетно по ученика јер онемогућава развој критичког мишљења, развој интересовања, истраживање, самосталан рад, самопоуздање и креативност код ученика.

Управо због ових последица које репродуктивно учење има по развој ученика, педагошки теоретичари и практичари се у великој мери слажу да оно мора скоро потпуно бити искорењено из савремене школске праксе (Spasenović 2000; Ivić, Pešikan, Antić 2001). Савремени свет не захтева запамћивање бројних чињеница и података, већ разумевање појава и процеса у свету који нас окружује и способност тражења и селекције информација у мору различитих извора (Moseley 2005). Коначно, потребно је образовати генерације које ће моћи да промишљају о проблемима са којима се сусрећу и трагати за решењима. Тако нешто готово је немогуће у школском систему у коме доминира репродуктивно учење.

Кључ превазилажења замке репродуктивног учења је у природи захтева који се постављају пред ученика, конкретно у типу задатака које они решавају. Као што је речено, већ постоје бројне класификације задатака према типу сложености (према Блуму, PISA и TIMMS нивои и др.), али се углавном не узимају у обзир приликом конструкције школских задатака (Pavlović-Babić, Vaucal 2010). У традиционалној дидактици главно разграничење школских задатака односило се на тежину задатка, при чему тежина није у вези са нивоом мисаоне активације ученика, већ је условљена факторима као што су дужина задатка, количина потребних информација и чињеница, сложеност формула, скривеност података и слично (Spasenović 2000). То је за последицу имало да су и такозвани тешки и лаки задаци у основи репродуктивног типа.

Да би се отишло даље од решавања репродуктивних задатака потребно је наставницима понудити модел за конструкцију школских задатака који би нудио више нивое мисаоне активације ученика а истовремено био утемељен, јасан и довољно једноставан за примену. У овом раду определили смо се за тростепени модел сложености школских задатака који разликује: репродуктивни ниво сложености, ниво примене наученог у решавању задатог проблема и ниво промишљања о проблему. Овај модел делимично је присутан у класификацији сложености код TIMMS истраживања, где се говори о тако-

званим когнитивним доменима, али је модификован тако да више одговара нашој наставној пракси где се користе школски задаци за вежбање.

Треба нагласити да је први ниво педагошки инфериоран и не може се сматрати нивоом решавања проблема, те стога нема ефекат мисаоне активације ученика и може се оправдано сматрати псеудоучењем. Друга два нивоа представљају проблемски приступ у решавању задатака који подразумева разумевање појава и процеса, али се разликују по обиму и ширини мисаоне активације ученика. У следећој табели дат је опис поменутих нивоа.

Табела 2. Нивои мисаоне активације при решавању школских задатака

Сложеност	Врста активације	Опис задатка	Активност ученика
Ниво 1	Репродукција	Тражи се навођење чињеница, података, дефиниција, примена датих вредности у формулама и сл.	Ученици памте, записују, рецитију, нема повезивања градива
Ниво 2	Примена научног (у решавању задатог)	Тражи се трагање за подацима, откривање веза и односа, анализа, закључивање. Главни параметри су дати од стране наставника.	Ученик треба да анализира проблем и примени знање да би дошао до решења
Ниво 2	Промишљање проблема	Задатак је постављен као неоткривен проблем, сличан научним проблемима. Тражи се анализа из више углова и повезивање знања из ширих области. Многи параметри нису дати од стране наставника.	Ученици откривају везе и односе и тестирају решења. Долазе до више могућих решења. Симулира се процес научног открића

Овде је важно истаћи да је кључна разлика између другог и трећег нивоа у томе што се у трећем ученици налазе у ситуацији у којој се налазе и сами научници приликом истраживања. То су педагошки осмишљене ситуације у којима наставник постави проблем и делимично га прилагоди ученицима, а затим они сами истраживањем или дискусијом долазе до једног или више решења које потом сами тестирају. Код другог нивоа више је заступљено класично решавање проблемског задатака где је потребно анализирати проблем и доћи до решења, што се углавном сматрало највишим нивоом сложености задатка у класичној настави.

Поменути тростепени модел може послужити наставницима да креирају задатке који ће омогућити већу педагошку ефикасност наставе са јасном сугестијом да је у том смислу кључно да се одреде за један од два или више нивоа, а да први ниво репродукције користе у што мањој мери.

ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

Проблем и предмет истраживања

Да бисмо видели да ли су различити нивои сложености школских задатака присутни у нашој наставној пракси и како они утичу на ефективност наставе, спровели смо емпиријско истраживање међу наставницима који раде са децом у оба циклуса основног образовања. Предмет овог истраживања је ефективност наставе приликом решавања школских задатака различитог нивоа сложености у основном образовању.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да кроз испитивање мишљења наставника дођемо до показатеља о томе колико и како школски задаци различитог нивоа сложености могу да доведу до унапређивања ефективности наставе.

На основу циља истраживања можемо издвојити неколико задатака:

- утврдити став наставника према примени задатака различитог нивоа сложености;
- утврдити који ниво сложености задатака које наставници сматрају педагошки најефективнијим;
- утврдити у којој мери су задаци различитог нивоа сложености присутни у нашој школској пракси;
- утврдити које су тешкоће и изазови у примени задатака различитог нивоа сложености.

Узорак истраживања

Истраживање је спроведено на узорку од 62 наставника оба циклуса основног образовања са територије града Јагодине и града Смедерева. Укупно је било 35 учитеља и 27 наставника природних предмета (математика, физика, биологија, хемија, географија) који раде у основним школама. Анкетирање наставника обављено је у септембру 2016. године у трајању од три недеље.

Треба напоменути да су наставници који су учествовали у истраживању претходно били упознати са проблематиком мисаоне активације ученика путем задатака различитог нивоа сложености. Већина наставника је била укључена у спровођење неког од ранијих ТИММС или ПИСА истраживања, као и у више програма стручног усавршавања који се баве подизањем квалитета наставе.

Методe и технике

Ово истраживање може се окарактерисати као дескриптивно квалитативно истраживање мањег обима. Коришћена је техника анкетања, а као инструмент је употребљен упитник који је садржао питања отвореног и затвореног типа, као и скалу процене. Упитник је наменски осмишљен и припремљен за потребе истраживања од стране аутора.

Резултати истраживања

Када је реч о ставу наставника према примени задатака различитог нивоа сложености, наставници су замољени да на скали Ликеровог типа изразе своју сагласност са неколико тврдњи.

На тврдњу *Задаци у којима се изражи репродуктивно знање ученика су педагошки веома корисни* наставници су одговорили на следећи начин:

Табела 3. Став наставника према репродуктивним задацима

Бр.	Наставници по циклусу	Степен слагања
1.	Учитељи (први циклус)	2,65
2.	Наставници природних предмета (други циклус)	3,28

Из приказаних података може се закључити да су наставници генерално свесни да је репродуктивно учење педагошки мање корисно. Овај став је нешто израженији код учитеља неко код наставника од 5. до 8. разреда. Може се поставити питање да ли је ова разлика резултат различитог педагошког, психолошког и дидактичког образовања наставника.

На тврдњу *Да би настава била квалитетна школске задатке поделите на више нивоа сложености према мисаоној активности ученика* наставници су одговорили на следећи начин:

Табела 4. Став наставника о потреби за задацима различите сложености

Бр.	Наставници по циклусу	Степен слагања
1.	Учитељи (први циклус)	4,76
2.	Наставници природних предмета (други циклус)	4,48

На основу резултата може се јасно закључити да су наставници готово у потпуности сагласни са идејом да су задаци различитог нивоа сложености према мисаоној активацији ученика потребни у педагошкој пракси.

Занимало нас је и да испитамо у којој мери наставници различите нивоа мисаоне активације доводе у везу са нивоима тежине задатака према традиционалном схватању тежине задатака. Наставници су замољени да ис-кажу степен слагања са следећом тврдњом: *Задаци вишег нивоа сложености и мисаоне активације (ниво 2 и 3) по правилу су и тежи за ученика*. Ниво слагања са овом тврдњом приказан је у Табели 5.

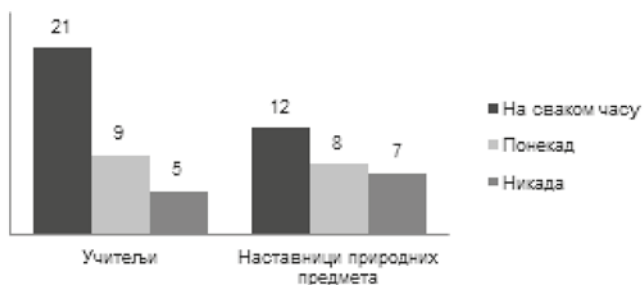
Табела 5. Став наставника о повезаности нивоа сложености са тежином задатака

Бр.	Наставници по циклусу	Степен слагања
1.	Учитељи (први циклус)	3,56
2.	Наставници природних предмета (други циклус)	3,82

На основу приказаних података може се закључити да наставници и даље у великој сматрају да задаци вишег нивоа сложености у односу на мисаону активацију ученика морају истовремено бити и тешки за ученика. Може се констатовати да овде у одређеној мери имамо и утицај традиционалног схватања у дидактици да се учење мора заснивати на тешком и исцрпљујућем раду.

Питали смо наставнике и у којој мери примењују задатке различитог нивоа сложености у односу на мисаону активацију ученика на часовима утврђивања (вежбања задатака).

График 1. Заступљеност задатака различитог нивоа сложености



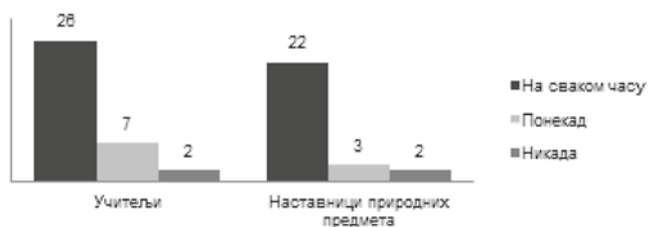
Увидом у резултате можемо приметити да већина код обе групе наставника изјављује да на сваком часу примењује задатке различитог нивоа сложености. Код учитеља је ова тенденција значајније изражена, док су наставници природних предмета нешто уједначенији по питању учесталости примене ових задатака.

Када је реч о заступљености самих нивоа сложености задатака у пракси наших наставника, пре постављања питања наставницима је дат кратак

преглед различитих нивоа сложености у односу на мисаону активацију ученика (видети Табелу 2), а затим су замољени да процене колико често користе задатке одређеног типа у настави. Подаци за сваки од нивоа приказани су у одвојеном графику.

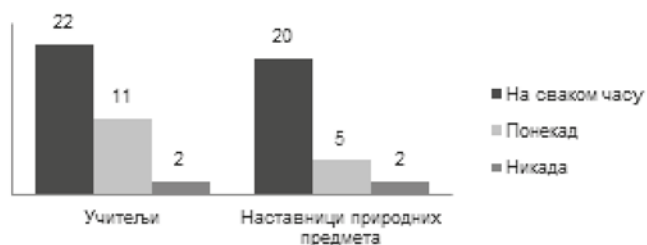
Када је реч о задацима репродуктивног нивоа, подаци указују на то да су они присутни на сваком часу код већине наставника. Наставници сматрају да су репродуктивни задаци ипак потребни и да их је неопходно користити пре свега због такозваних „слабијих ученика”. Овде видимо да и даље доминира перцепција да су задаци репродуктивног типа лакши и намењени ученицима са мањим постигнућима.

График 2. Заступљеност репродуктивних задатака – Ниво 1



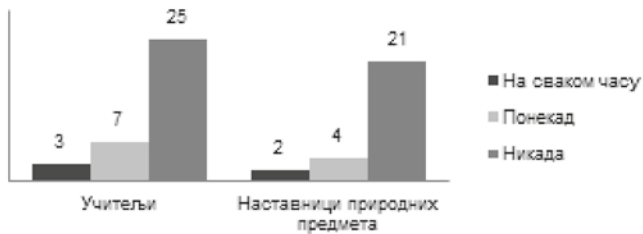
У случају задатака који од ученика захтевају примену наученог у решавању постављених проблема ситуација је слична. Наставници такође сматрају да су ови задаци веома важни и пре свега да су намењени бољим ученицима.

График 3. Заступљеност задатака примене – Ниво 2



Са друге стране, наставници изјављују да задаци промишљања (ниво 3) нису толико заступљени у њиховој пракси и да их користе веома ретко.

График 4. Заступљеност задатака промишљања – Ниво 3



На основу приказаних података примећујемо да учитељи у нешто већој мери примењују задатке вишег нивоа (2 и 3), што може бити повезано са разликама у педагошком, психолошкм и методичком образовању између учитеља и наставника одређених предмета.

На крају нас је занимало и шта наставници мисле о томе које су основне тешкоће у примени задатака различитог нивоа сложености, а посебно шта их ограничава у томе да у настави чешће користе задатке промишљања (ниво 3). Наставници су замољени да рангирају одређене разлоге према степену значајности тако што ће најзначајнијој тврдњи доделити најмањи број. Подаци су приказани у следећим табелама.

Табела 6. Најчешћи тешкоће у примени задатака трећег нивоа према учитељима

Учитељи		
Ранг	Тврдња (разлог или тешкоћа)	Скор
1.	Недовољно времена и организациони услови	2,05
2.	Недостатак подршке и помоћи за осмишљавање задатака	2,66
3.	Недовољна припремљеност (развијеност) ученика	3,72
4.	Недостатак наставних средстава	4,23
5.	Недостатак мотивације или знања	4,85

Табела 7. Најчешће тешкоће у примени задатака трећег нивоа према наставницима природних предмета

Наставници природних предмета		
Ранг	Тврдња (разлог или тешкоћа)	Скор
1.	Недовољна припремљеност (развијеност) ученика	2,25
2.	Недовољно времена и организациони услови	2,48
3.	Недостатак наставних средстава	3,52
4.	Недостатак подршке и помоћи за осмишљавање задатака	4,25
5.	Недостатак мотивације или знања	4,80

На основу приказаних података може се закључити да учитељи нешто више истичу временске и организационе проблеме, за разлику од наставника предметне наставе који мисле да је основна тешкоћа у примени задатака промишљања недовољна припремљеност, односно зрелост ученика. Обе групе наставника мисле да њихово знање и мотивација нису препрека примени задатака вишег нивоа сложености у односу на мисаону активацију ученика. Ово указује да су наставници доста самоуверени у сопствену компетентност да осмисле и примене задатке вишег нивоа, али да разлоге за њихову релативно малу примену налазе у спољним факторима.

ЗАКЉУЧЦИ

На основу анализе изнетих теоријских сазнања и становишта, као и резултата нашег емпиријског истраживања, можемо извести неколико закључака о повезаности задатака различитог нивоа сложености са повећањем ефективности наставе у нашој наставној пракси. Ти закључци се могу формулисати на следећи начин:

- Савремени школски систем још увек је фокусиран на постизање ефикасности образовања (квалитета процеса), док се ефективност (квалитет продукта) углавном ставља у други план. У прилог томе говоре и доминантни облици и типови школских задатака који форсирају репродуктивно учење.

- Школски задаци репродуктивног типа не доприносе развоју ученика и не одговарају потребама савременог друштва. Они се могу сматрати заоставштином застарелог начина школског учења које више нема педагошку ефективност.

- Наши наставници су углавном свесни недостатака репродуктивног учења, али га и даље у великој мери подстичу применом школских задатака репродуктивног типа. Тенденција да се репродуктивни тип задатака избаци из наставе нешто је израженија код учитеља у односу на предметне наставнике.

- Наставници и даље верују да су задаци вишег нивоа мисаоне активације по правилу тежи, намењени бољим ученицима, што се такође јавља као једна од главних препрека у примени овог типа задатака у настави.

- Наставници углавном себе виде као мотивисане и компетентне за примену задатака вишег нивоа (примене и промишљања), али као разлог за слабију примену ових задатака наводе спољне факторе (способности детета, организационе факторе, недостатак помоћи и подршке и сл.).

Имајући у виду изнето, као и становиште да је за унапређивање ефективности наставе неопходно превазићи репродуктивну природу школских

задатака, усудићемо се да изнесемо неколико смерница за промену постојеће педагошке праксе.

- Осим промене перспективе са образовне ефикасности на образовну ефективност, кључно је такође кроз наставни процес више обратити пажњу и на вредности, етички и хуманистички аспект наставе који би довео до јачања критичког мишљења, иновативности и креативности ученика и тако их оспособио за промишљање о појавама и процесима који их окружују.

- Наставни програми и уџбеници морају бити осмишљени тако да скоро у потпуности превазиђу захтеве који од ученика траже механичко запамћивање чињеница, података и формула, преписивање, замене вредности и друге видове пасивне и слабе мисаоне активације ученика.

- Потребно је пружити додатну помоћ и подршку наставницима у организационом и стручном смислу. Посебно је важно помоћи наставницима да превазиђу предрасуде и страхове у вези са применом проблемских задатака у настави, нарочито када је реч о задацима промишљања.

- Важно је систематски омогућити да се задаци различитог нивоа сложености према мисаоној активацији ученика нађу у школском програму и пракси, при чему је неопходно ревидирати постојеће програме за сваки предмет и ускладити их са стандардима постигнућа ученика.

Наведене сугестије су плод овог теоријског и емпиријског истраживања и нису коначне и непроменљиве у смислу да је њима обухваћено све што је од значаја за унапређивање ефективности наставе у нашем образовном систему. Овај рад садржи бројна ограничења и представља само мали увид у велико педагошко поље које се односи на квалитет наставе. Такође, треба имати у виду да су овде изнети резултати малог емпиријског истраживања које има дескриптивни и информативни карактер са циљем да послужи као основа за даља и темељнија истраживања у домену ефективности и квалитета наставе.

ЛИТЕРАТУРА

Ендерсон, Кратхвол (2001): L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Блум (1970): B. S. Bloom, *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Кримерс, Киријакидес (2008): B. P. Creemers, L. Kyriakidēs, *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London: Routledge.

Ивић, Пешикан, Антић (2001): Ivan Ivić, Ana Pešikan, Slobodanka Antić, *Aktivno učenje: Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja/nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.

Кадум-Бошњак, Пешић (2007): S. Kadum-Bošnjak, I. Peršić, Neki pogledi na ulogu učitelja i položaj učenika pri rješavanju problemskih zadataka, *Metodički obzori*, 2(3), 73–80.

Класнић (2009): I. Klasnić, Problemski zadaci – kako ih rješavaju uspješni i neuspješni učenici, *Odgovorne znanosti*, 11(1(17)), 141–151.

Либерман (1989): M. Lieberman, Efficiency Issues in Educational Perspective, *Privatization and Educational Choice*, 57–84.

Мослеј (2005): D. Moseley, *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Мулис, Мартин (2013): I. V. Mullis, M. O. Martin, *TIMSS 2015: Assessment frameworks*, Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Павловић-Бабић, Бауцал (2010): D. Pavlović-Babić, A. Baucal, Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja – procena na osnovu PISA 2009 podataka, *Psihološka istraživanja*, 13(2), 241–260.

Петерсон, Бејкер, Мекгав (2010): P. L. Peterson, E. L. Baker, B. McGaw, *International encyclopedia of education*, Oxford, UK: Academic Press.

Рејнолдс (2008): C. R. Reynolds, School Effectiveness, *Encyclopedia of Special Education*.

Седлак (2008): R. A. Sedlak, Teacher Effectiveness, *Encyclopedia of Special Education*.

Спасеновић (2000): Vera Spasenović, Primena znanja kao vaspitno-obrazovni zadatak nastave, *Nastava i vaspitanje*, 49(4), 519–531.

Стојаковић (2005): O. Stojaković, Problemska nastava, *Obrazovna tehnologija*, 3, 4.

Валдо (2003): S. Waldo, *Efficiency in education: A multilevel analysis*, Lund: Lund University.

Nenad J. Stevanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING THROUGH THE USE OF SCHOOL ASSIGNMENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF COMPLEXITY

Summary: This paper deals with the issue of the effectiveness of teaching through the use of tasks with different levels of complexity related to students' thinking activities. The theoretical part deals with the delimitation of the terms of educational efficiency and

effectiveness, with an emphasis on teaching effectiveness. We gave an overview of the factors of teaching effectiveness conditioned by teachers' activity. The emphasis is especially put on practicing as a factor that is associated with the implementation of tasks with different levels of complexity. The paper pointed out the shortcomings of reproductive learning and tasks that require this type of engagement of students. After reviewing the theoretical background of the problem, we offered a three-level model of the complexity of tasks (level of reproduction, level of application of knowledge in solving problems and level of reflection on the problem). It is pointed out that the reproductive level is pedagogically inferior and should be replaced with higher levels, such as the application of knowledge and reflection/problem solving. The second part of the paper summed up the results of an empirical research conducted on a sample of 62 primary school teachers (35 class teachers and 27 subject science teachers). The results showed that teachers were aware of the importance of using tasks which required a higher-level cognitive activation, but they continued to use simple reproductive tasks. The teachers explained the lack of tasks of the second and third level in their teaching by students' lack of skills, organizational factors and the lack of support; at the same time, they considered themselves as being sufficiently competent and motivated. One of the main conclusions was that teachers should be provided with technical and organizational support in designing and implementing tasks with different levels of complexity, but also in overcoming their misconceptions and fears related to students' learning and engaging.

Key words: effectiveness of teaching, tasks, quality of teaching, application of knowledge, problem solving.

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Бисера С. Јевтић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију

УДК:37.035-057.874
316.624-057.874
159.92-057.874
Оригинални научни рад
Примљен: 28. април 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

УТИЦАЈ АГЕНАСА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ НА ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА

Апстракт: У раду се полази од племенитих и хуманих претпоставки о интерперсоналној партнерској комуникацији, а затим истраживачки доводе у везу увереност наставника у њихову самокомпетентност и самоефикасност и ставове о утицају партнерске комуникације на социјално понашање и школско постигнуће ученика. Узорак истраживања је сачињавало 287 наставника средњих школа са подручја Расинског округа из Р. Србије. Показало се да су наставници са вишим нивоом уверења о самоефикасности у већој мери опредељени за обезбеђивање одговарајућег нивоа аутономије и јасног очекивања у погледу школског постигнућа ученика. Ова веза је блага, али статистички значајна, што је показала регресиона анализа. Осим тога, факторском анализом открива се шта су приоритети наставника када је у питању остваривање партнерске комуникације са агенсима социјализације у циљу школског постигнућа ученика. Налази истраживања могу послужити за хуманизацију и поспешивање партнерске интеркомуникацијске осетљивости. Конкретно, неки занимљиви статистички показатељи о наставницима чији је професионални развој усмерен према развоју сензибилитета за препознавање механизма интеркомуникацијског деловања, наспрам наставника који се супротстављају, моћи ћемо развити продуктиван дијалог између супротстављених страна и извести аргументе који могу бити од користи за имплементацију партнерске комуникације унутар више агенаса социјализације, у циљу школског постигнућа ученика.

Кључне речи: интеркомуникацијска осетљивост, школско постигнуће, социјално понашање, агенси социјализације.

УВОД

Кључни чиниоци у развоју сваког појединца, као и друштва у целини, јесу породица, која представља основно социјално окружење у коме се личност развија и формира, и школа, у својству представника институционалног васпитања и образовања. Зато није необично да су код нас, а и у читавом свету, породица и школа предмет сталних проучавања. Партнерска комуникација обично се сматра фундаменталном у побољшању социјалног понашања

ученика, а укључивање родитеља у процес учења њихове деце једна је од водећих идеја савремене реформе школства.

Успешност сарадње породице и школе у великој мери зависи од личности наставника и начина вођења комуникације са релевантним актерима. Комуникациони канали између породице и школе морају бити стално отворени како ефективни напори не би постали неефективни. Неопходно је успоставити систем перманентног фидбека како би сви актери могли да прате рад ученика у васпитно-образовном процесу. Заједничко планирање и спровођење донетих одлука, постојање истих норми понашања, заједнички прихваћени циљеви, нужан су предуслов за оптималан развој детета.

Развој свих аспеката селф концепта, започет у породици, систематски се наставља у школи. Искуства која ученик стиче у току школовања утичу на његову слику о себи, ниво аспирације, планове и животне циљеве. Оцене које ученик добија у школи имају велики значај за развој његовог селф концепта јер постају мерило којим он процењује и вреднује своје способности, вредности и особине личности. Са друге стране, селф концепт утиче на даље залагање ученика, његов рад, на његову мотивацију, на развој осећања компетентности и самопоуздања, а тиме и на боље резултате и бољи успех (Сакач 2008).

ПАРТНЕРСКА КОМУНИКАЦИЈА АГЕНАСА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ И ШКОЛСКО ПОСТИГНУЋЕ

Кроз васпитно-образовни процес успешно се развијају и негују она својства личности која истовремено имају високу учесталост и високу инструменталну вредност у друштвеном животу. Ликона (Lickona 1992) наводи да се сарадња са родитељима обично сматра фундаменталном у побољшању социјалног понашања ученика, а укључивање родитеља у процес учења њихове деце једна је од водећих идеја савремене реформе школства. Већина аутора (Bronfenbrenner 1979; Edwards, Knight 1997; Милошевић 2002; Џинових 2007; Јанковић 2008) сагласна је да су начини и области деловања породице бројни и разноврсни и да они зависе од карактеристика шире друштвене и културне заједнице у којој дете одраста, као и од способности и припремљености родитеља. Свакако, родитељи се разликују према способности опажања проблема, мотивацији и кооперативности, али једино родитељи имају континуирани утицај на живот детета, као легалну, моралну и социјалну одговорност за дете. Стога родитељи не могу бити игнорисани у решавању школских проблема. Активности породице и школе као два примарна социјализацијска окружења су различите, али комплементарне, јер представљају део интегралног слоја. Повезивањем породице и школе обезбеђује се обухватност и трајност васпитно-образовних утицаја на индивидуу.

У сарадњи породице и школе постоји могућност решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану интерперсоналних односа и школског постигнућа. Креатори програма намењених побољшању социјалног статуса непопуларне деце морали би да обрате пажњу на једну од најмоћнијих примарних група – породицу, јер своја искуства о међусобним односима у породици дете, у већој или мањој мери, генерализује на односе у којима ће се наћи у току свог живота (Allen 1984).

Превентивни рад усмерен на побољшање социјалног статуса непопуларне деце захтева што ранију интервенцију, додатну едукацију наставника и мотивисање родитеља за сарадњу, што је врло деликатно подручје у околностима када су породични односи нефункционални, а дете није „узоран” ученик. Адекватан рад са непопуларном децом је неопходан јер је низак степен прихваћености од стране вршњака, удружен са школским неуспехом, предуслов лоше социоемоционалне прилагођености и асоцијалног понашања. Када расправљамо о лошем школском постигнућу морамо имати у виду да лоше школско постигнуће није нужно недостатак способности, већ често последица неадекватне подршке околине (Малинић 2009; Милошевић 2002). Стога, сарадња породице и школе на плану побољшања социјалног понашања и школског постигнућа ученика захтева реципрочну интеракцију родитеља и наставника, усклађивање активности, изградњу позитивних ставова у оба смера, обезбеђивање комплементарности улога и такву расподелу утицаја да родитељ и наставник имају контролу над својим доменом активности.

Едвард и Најт (Edwards, Knight 1997) сматрају да учешће родитеља у процесу школовања њихове деце треба посматрати као развојни процес. Комуникација са родитељима је један од најважнијих проблема у процесу школовања деце. Изостанак прикладног извештавања о школским резултатима је извор многих неспоразума и тешкоћа, што резултира губитком у ефикасности образовног процеса и индиректно доприноси формирању негативних ставова ученика према образовању. Родитељи треба да буду систематски упознати са циљевима, програмом, организацијом, условима реализације и резултатима васпитно-образовног процеса у школи. Сматра се да активност наставника не треба да се своди само на излагање наставне материје и извештавање о напредовању ученика. Лоше владање или други лични проблеми младих, као и лоше напредовање у учењу, важни су проблеми који иницирају сарадњу родитеља са школом.

Европски оквир кључних компетенција као једну од њих наводи *Училиш* како *учиш*. Ова компетенција обухвата диспозицију и способност организовања и регулисања властитог учења, појединачно и у групама. Она укључује способност учинковитог управљања властим временом, решавање проблема, усвајања, обраде, вредновања и асимилирања новог знања, те примене новог знања и вештина у различитим контекстима – код куће, на послу, у образовању и усавршавању (Baranović i dr. 2006). Школа као институција друштвеног стандарда у области образовања пред ученике ставља понуду

и омогућава им да под једнаким условима овладавају одређеним знањима, развијају своје интелектуалне способности, критички дух, као и позитивне друштвено прихватљиве особине. Често се наглашава да друштво обезбеђује и омогућава да се формално образовање одвија под једнаким условима за све, али то не мора да значи да је увек тако, јер, да јесте, о категорији „неуспешан ученик” се не би морало говорити (Малинић 2009).

Школско постигнуће ученика се, несумњиво, налази под утицајем бројних чинилаца који су у међусобној интеракцији. Оно што је битно за постигнуће уопште, па и школско, јесте дечије рано искуство. Ако су садржине раног искуства биле обogaћене активностима детета у стимулативној средини и ако је дете формирало позитивну слику о себи, развило висок степен мотива за постигнуће, као и технике контроле, формирало радне навике, може се очекивати да ће његово постигнуће бити извесно и високо. Осећање сопствене контроле над резултатима учења повећава самопоуздање детета и доприноси његовој самоефикасности. Исто тако, доживљај успеха или неуспеха значајно делује на дететову процену властитих способности и антиципацију успеха у будућности. А дететово самопоуздање и жеља за постигнућем како непосредно, тако и посредно, изложени су утицају родитеља, школе, наставника и вршњака. Успех је плод вишегодишњег рада и у њему, више или мање, учествују сви фактори из окружења детета. Међутим, крајњи исход, у највећој мери, детерминисан је његовом личношћу, односима и подршком у породици, као и квалитетом целокупног образовно-васпитног рада. На нешто старијим узрастима ученици са високим школским постигнућем углавном су они који су прихваћени од стране вршњака и који остварују позитивну интеракцију са вршњацима. Успешне ђаке, у поређењу са неуспешнима, наставници опажају као мање девијантне, мање повучене и омиљеније међу вршњацима. Популарни више времена проводе у активностима везаним за учење и стицање знања на часу. Популарни ученици имају мање академских проблема од одбачених. Поред тога, њих су вршњаци описали као кооперативне и добре лидере, а наставници су их оценили као социјално вештије. Популарне ученике вршњаци процењују као академски успешније, а наставници сматрају да помажу другима више од ученика просечног статуса. Варијабле које су се показале као предуслови за успех у учењу су школски успех, процене наставника, узрасне и полне разлике, академска мотивација, методе учења, интелектуална клима у средини итд. Према добијеним емпиријским подацима истраживача, уочена је слабија позитивна корелација са успехом за академске способности, унутрашњу мотивацију, организоване методе учења и академске вредности. Аутори су истакли да је увек присутна могућност повратног деловања, која отежава тумачење добијених корелација, тј. да методе учења, унутрашња мотивација и остале предвиђене варијабле може да одређује школски успех, а не обрнуто, што је био предмет њиховог истраживања. Ученичко поимање успеха и представљање циљева учења показују различите везе са стратегијама учења,

одабиром изазовнијих задатака, као и убеђења о узроцима успеха и неуспеха (Ames, Archer 1988; Hainshaw 1992; Мирков, Опачић 1997; Сузић 2005; Сакач 2008; Лунгулов 2010; Omerović, Džaferagić-Franca 2012).

Иако се могло очекивати да је поимање сопствених способности у основи мотивације за коришћење стратегија учења, само истицање циља учења може превазићи допринос учених способности ка остварењу понашања у учењу какво се очекује.

Позитиван став према себи, тј. позитивна слика и позитиван доживљај себе, позитивно утичу на школски успех и постигнуће ученика. Један од главних задатака савремене наставе је да код ученика јача унутрашњу мотивацију, која ће ученике подстицати на перманентно учење и онда када не буде постојала спољашња мотивација и награда. То значи да спољашње подстицаје треба усмеравати ка унапређивању потенцијала ученика, односно ка развијању унутрашње мотивације за учењем, напредовањем и стваралачким деловањем.

Централни циљ социјализације је да деца усвоје и интернализују вредности и циљеве одраслих који ће их повратно мотивисати за социјално прихватљиве облике понашања. Два аспекта дечјег школског живота посебно су значајна за процес социјализације. Први се односи на то да наставници који у свом раду комбинују „афективне” (усмерене на интерперсоналне односе) и „когнитивне” (усмерене на стицање когнитивних вештина) оријентације успешније остварују васпитно-образовне циљеве него наставници који се ослањају само на једну оријентацију. Други аспект школског искуства односи се на могућност кооперативне интеракције са вршњацима. Наставников задатак је да ученицима обезбеди неопходне предуслове за успостављање социјалних контаката, јер ученици уче о интерперсоналним односима, пре свега, ступајући у њих. Вршњачка интеракција обезбеђује деци могућност да практикују социјалне вештине и на тај начин убрзава њихов социјално-когнитивни развој. Од наставникове личности, понашања и стратегија које ће примењивати зависиће квалитет социјалне климе у одељењу које представља контекст у коме се дешава дечји развој. Наставниково вођење и моделовање понашања у различитим ситуацијама, бављење дечјим конфликтима и другим проблемима насталим у току одвијања наставних активности требало би да помогне ученицима да унапреде вештине решавања проблема у социјалном окружењу, повећа њихову мотивацију за просоцијалне облике понашања и, с друге стране, обесхрабри их за антисоцијално понашање. Поседовање вештина комуникације, успостављања пријатељских односа, укључивања у текуће активности није ништа мање значајно за позитивну вршњачку интеракцију. Важна је и способност решавања проблема, разумевања других и разумевања себе у односу са другима. Иако формирање великог броја социјалних вештина започиње у породици, оно се наставља и интензивира током социјалне интеракције са вршњацима у школском контексту. Током ситуација учења, играња и дружења ученици испољавају различите

вештине, али развијају и неке нове. У тим ситуацијама ученици имају прилике да испоље различите видове просоцијалног понашања. Повратне реакције од стране вршњака помажу детету да процени ефикасност сопственог понашања (Спасеновић 2004).

Социјалне интеракције са вршњацима основа су за развој и социјализацију детета јер социјални односи са вршњацима имају утицај на развој социјалних вештина, вредности и ставова, менталног здравља, контролу емоција, развој полног идентитета, самосвести и самопоуздања, толеранције, вештина комуникације, што подразумева и шири поглед на свет појединца.

Резултати истраживања (Wentzel, Caldwell 1997; Wentzel 2003; Zettergren 2003; Buhs, Ladd, Herald 2006; Симел и сар. 2010) установили су значајну везу између односа детета са вршњацима и њиховог академског постигнућа. Ученици који су слабо прихваћени од стране својих вршњака у разреду обично имају ниже оцене од осталих. Дружење са вршњацима представља веома важно средство социјализације личности, посебно кад је у питању усвајање нових социјалних вредности и ставова, пожељних или непожељних видова понашања. На то какав ће успех имати ученици, какве ставове ће имати према школи, каква ће бити њихова интересовања, како за наставне тако и за ваннаставне активности, под утицајем је вршњачке групе којој ученик припада.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У сарадњи породице и школе постоји могућност решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану школског постигнућа. *Циљ истраживања* јесте емпиријским путем испитати каква су уверења наставног кадра о утицају агенаса социјализације на школско постигнуће ученика.

Задаци истраживања

1. Утврдити факторску структуру комуналитета о утицају наставника на школско постигнуће ученика.
2. Испитати корелацијске односе добијене факторске структуре.
3. Испитати постојање значајних разлика у квалитету утицаја агенаса социјализације на школско постигнуће ученика.
4. Испитати да ли године радног стажа и године старости различито утичу на уверења о квалитету партнерске комуникације у оквиру агенаса социјализације.
5. Испитати да ли постоји повезаност утицаја породичне средине, особина личности наставника и вршњачких односа на школско постигнуће ученика.

Варијабле истраживања

Независне варијабле: а) године старости; б) године радног стажа.

Зависна варијабла: уверења наставног кадра добијена изражавањем степена слагања или неслагања са тврдњама датим у скали Ликертовог типа за испитивање утицаја агенаса социјализације на школско постигнуће ученика (АСШП скала) – интервална варијабла.

Узорак истраживања

Узорак истраживања је сачињавало 287 наставника средњих школа са подручја Расинског округа из Р. Србије. Резултати хи-квадрат теста подудараности показују уједначеност нашег узорка према врсти средње школе ($\chi^2 = 2,88$; $df = 2$; $p = 0,23$), што нам даје право извођења одређених генерализација.

Поступак у истраживању

У складу са проучаваним проблемом и коришћеним истраживачким методама, примењени су одговарајући статистички поступци који омогућавају приказивање добијених података и њихову анализу. Од метода обраде и анализе података коришћене су: дескриптивна статистика, факторска анализа као облик мултиваријантне обраде података методом категоријских анализа главних компонената, поузданост инструмената (Кајзер-Мајер Олзонов (КМО) тест, Спирманов коефицијент корелације за утврђивање статистичке значајности појава, хи-квадрат тест).

Инструменти

У овом истраживању употребљена су два инструмента:

1. Скала процене ВИМП – Велики инвентар мотивације постигнућа (Сузић 2006).
2. Упитник конструисан за потребе истраживања АСШП – Агенси социјализације и школско постигнуће.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на природу проблема којим се бавимо, постављени предмет и циљеве истраживања, примењена је статистичка техника – факторска анализа.

У циљу сажимања варјабли скале ВИМП за наставнике и сходно томе примене статистичке технике факторске анализе, испитивана је адекватност података Кајзер-Мајер Олзоновим (КМО) тестом.

Скала АСШП се састојала од 30 ајтема („Обезбеђујем одговарајући ниво аутономије”, „Бавим се дечијим конфликтима”, „Обезбеђујем ученицима неопходне предуслове за социјални контакт”, „Трудим се да поклоним подједнаку пажњу свима”, „Истичем позитиван пример у разреду”, „Помажем ученицима како бих извукао њихов максимум”, „Трудим се да будем објективан приликом оцењивања”, „Групним и радионичарским радом развијам социјалну компетенцију код деце”, „Мотивишем ученике личним примером”, „Индивидуализованом наставом постижем да сваки ученик оствари највише што може”...) којима су се испитивали ставови наставника о партнерској комуникацији агенаса социјализације у циљу школског постигнућа ученика. Адекватност података проверена је Кајзер-Мајер Олзоновим (КМО) тестом чија вредност 0.73 показује да су подаци адекватни за примену ове технике. Да бисмо контролисали повезаност између фактора применили смо правоуглу ротацију, варимах са Кајзеровом ротацијом. Резултати добијени Кајзер-Мајер Олзоновим (КМО) тестом показују статистичку значајност ($Sg = 0.00$) која је мања од 0.

Табела 1. Укупно објашњење варијансе (Total Variance Explained)

	Почетна сопствена вредност			Издвојена сума квадрата засићења			Ротирана сума квадрата засићења		
	Σ	% варијансе	Кумулативни %	Σ	% варијансе	Кумулативни %	Σ	% варијансе	Кумулативни %
1	12.605	31.732	32.734	12.605	31.732	32.734	7.609	81.682	18.925
2	2.593	6.385	38.256	2.453	6.385	38.256	5.462	18.318	32.846

Факторском анализом главних компоненти издвојена су два фактора која имају највећи утицај, тј. факторско оптерећење и обухватају највећи део варијабилитета података. Први фактор који се издвојио објашњава 81,682% варијансе, а тиче се обезбеђивања одговарајућег нивоа аутономије и јасног очекивања у погледу дечјег постигнућа од стране наставника. Овај фактор указује на то да, када наставници обезбеђују одговарајући ниво аутономије и постављају јасна очекивања у погледу дечјег постигнућа, ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентна понашања која утичу на школско постигнуће. Ајтеми који су обухваћени овим фактором именованим као *усмереност наставника на школски успех и постојање* односе се на напоре и ангажман наставника у правцу стварања адекватне психосоцијалне климе у одељењу која је резултат напора наставника у стварању односа који се карактерише сарадничким односима, односима међусобног поверења и уважавања у којој доминира поштовање индивидуалних разлика. Овај фактор такође показује ангажман наставника и на подизању

вршњачке комуникације, те социометријског статуса ученика на квалитативно виши ниво. Такође, показала се сагласност наставника у ставу да је академски успех ученика могућ једино са изграђеним социјалним вештинама, правилним и смисленим односима са агенсима социјализације.

Други фактор који се издвојио објашњава 18,318% варијансе, а односи се на наставниково бављење дечјим конфликтима и другим проблемима који настају у току наставних активности. Ајтеми обухваћени овим фактором именованим као *усмереност наставника на сарадњу, отвореност и емпатију* су доказ одговора које су наставници давали чиме се потврђује претпоставка да рад наставника највећим делом подржава васпитну димензију у наставном процесу. Овај фактор показује став наставника да од наставникове личности, понашања и стратегија које ће примењивати зависи квалитет социјалне климе у одељењу која представља контекст у коме се дешава дечји развој и напредак. Наставниково вођење и моделовање понашања у различитим ситуацијама, бављење дечјим конфликтима и другим проблемима насталим у току одвијања наставних активности требало би да помогне ученицима да унапреде вештине решавања проблема у социјалном окружењу, повећа њихову мотивацију за просоцијалне облике понашања и, с друге стране, обесхрабри их за антисоцијално понашање.

Да бисмо утврдили повезаност, као и однос ових фактора (позитиван или негативан) примењен је Спирманов коефицијент корелације који мери степен повезаности две ординалне варјабле. Добијени резултати (у распону од 0.177 до 0.088) нису у складу са нашим очекивањима, али могу бити последица доминације образовне димензије у школи с обзиром на то да средња школа општеобразовног усмерења акценат искључиво ставља на усвајање знања и припремање будућих академица, при чему је она друга, васпитна димензија тиме запостављена, а развијање социјалне компетентности и подстицање позитивних социјалних понашања у циљу школског постигнућа маргинализовано.

Наше истраживање је показало да родитељство, родитељска укљученост у рад детета на школским обавезама и родитељске аспирације битно утичу на успех у школи, јер одговорно родитељство подразумева зрелост родитеља да прихвате дете, да га поштују и уважавају и да га оптимално подрже у његовом развоју и напредовању.

Занимљиво је да наставници добро процењују родитеље када је у питању вредновање школе и школског учења. Неки родитељи високо вреднују школски успех своје деце, а неки томе не придају важност. Ово битно утиче на успех детета. Истраживање је показало да су деца оних родитеља које наставници процењују као позитивно оријентисане према школи и школском успеху јер својој деци помажу у усвајању школског градива остварила боље резултате. Истраживање развита дечје когнитивне компетенције упућује нас на јаку повезаност између квалитета интеракције родитељ–дете и школског постигнућа. Стога породицу као фактор који утиче на школско

постигнуће ученика треба истраживати са аспекта њеног функционисања у целини и у односу на сваког члана појединачно.

Табела 2. Статистички значајна разлика утицаја породице на школско достигнуће ученика

	Родитељска укљученост утиче на успех деце у школи	Васпитни стил родитеља није у вези са успехом деце у школи	Родитељско вредновање школе и школског учења су важни за школско достигнуће	Социо-економски и образовни ниво родитеља утичу на школско достигнуће ученика	Успех ученика у школи зависи од његове интелигенције и залагања, а не од породице
Chi-Square	.067a	.067a	.067a	15.100b	15.100b
Df	1	1	1	2	2
Asymp. Sig.	.796	.796	.796	.001	.001

Табела 2 показује да смо израчунавањем χ^2 открили да за социо-економски и образовни ниво родитеља који утичу на школско достигнуће ученика и да успех ученика у школи зависи од његове интелигенције и залагања, а не од породице, постоји статистички значајна разлика у одговорима наставника, која се односи на утицај породице на школско достигнуће ученика, где је $p = 0,001$.

На основу ставова наставника, можемо увидети да су вршњачки односи веома значајни за школско достигнуће ученика. Квалитет вршњачких односа у значајној мери утиче на процес прилагођавања и школско достигнуће, односно на њихов мотивациони и емоционални став према школи.

Емпиријски налази нашег истраживања су показали да постоји утицај између вршњачких односа и школског достигнућа. Другим речима, квалитет вршњачких односа утиче на школско достигнуће и обрнуто, школско достигнуће утиче на квалитет вршњачких односа. Ајтеми показују да социјално прихваћена деца, која испољавају просоцијалне, кооперативне и одговорне форме понашања у школи, најчешће постижу и висок школски успех. С друге стране, деца одбачена од вршњака често постижу слабији школски успех и представљају ризичну групу склону делинквенцији, школском апсентизму и напуштању школовања. Ове бихејвиоралне и интерперсоналне форме компетентности често су поузданији предиктори школског достигнућа него интелектуалне способности. Утицај вршњака у значајној мери доприноси мотивацији за учење, односно повећању напора и интересовања за школски рад. Ефекти вршњачког утицаја зависе, у највећој мери, од ставова и вредносних оријентација вршњака са којима ученици проводе највише времена. Уколико вршњаци имају низак ниво мотивације за школско достигнуће, мотивација ученика ће се, вероватно, смањивати током времена; и обрнуто, уколико вршњачка група има висок ниво мотивације за учење и достигнуће, ученикова мотивација ће се, највероватније, повећати током времена.

Позитивна повезаност вршњачке прихваћености и академског постигнућа изражена је на узрасту адолесцената. Наставници су позитивније процењивали њихове радне навике и понашање у разреду у поређењу са непопуларним вршњацима.

Од личности наставника, од његовог става према образовно-васпитном раду и његових поступака према ученицима зависи развој селф концепта ученика, а самим тим и њихово школско постигнуће. Резултати нашег истраживања идентификују начине наставничког утицаја на формирање личности: лични поступци и активности, као и особине личности наставника. Ајтеми указују на то да однос топлине не би требало да буде однос изразитог емоционалног ангажовања, већ би требало да буде однос срдачне објективности. Наставник треба да негује демократски однос према ученицима и да настоји да у одељењу одржава демократску атмосферу, са пуним уважавањем личности ученика. Исто тако, наставник треба да се труди да поклања подједнаку пажњу свим ученицима, да систем награђивања и кажњавања ученика заснива на постигнућу и особинама личности ученика.

Поред тога што наставник представља значајан модел, његова улога у реализовању ефективне наставе огледа се и у начину организације часа и примени одређених метода рада. Уколико наставник организује час (Спасеновић 2004) тако да ученици раде искључиво индивидуално, независно од других, такмичећи се са вршњацима у намери да буду бољи, ствара се компетитивна атмосфера у којој се не развија сарадња међу ученицима. Учећи у таквој атмосфери, ученици стичу уверење да се њихов напредак огледа у надмашивању вршњака, тј. у „победи” над другима, па се, према томе, помагање и други видови просоцијалних поступака не сматрају адекватним и потребним облицима понашања. С друге стране, уколико наставник подстиче сарадњу и помагање у разреду, солидарност, толерантан однос према различитим мишљењима, охрабрује ученике да постављају питања и излажу своје мишљење, стварају се повољни услови за остваривање когнитивних, социјалних и емоционалних исхода васпитно-образовног рада. Кооперативно учење, као наставна метода којом се подстиче сарадња и помагање међу ученицима, посебно је погодна за развијање просоцијалног понашања, као и механизма који се налазе у основи просоцијалне усмерености (способност стављања на туђе место, свест о последицама свог понашања на друге, самопоштовање и сл.) и, што је још важније, позитивно утиче на школско постигнуће ученика.

Статистички значајна повезаност јесте повезаност негативног смера усмерености наставника на школски успех и постигнуће и усмерености наставника да код ученика развијају сарадњу, отвореност и емпатију на нивоу значајности 0.05. Овим се заправо показује обрнута пропорционалност добијених фактора, односно да усмереност наставника на развијање сарадње, емпатијског односа и отворености према другима негативно утиче на усмереност наставника на школски успех и постигнуће, у смислу њихове

доступности и отворености када је неопходно пружити помоћ другима који су у стању потребе. Обрнута пропорционалност ових фактора може се објаснити неадекватним поступцима који наставници примењују у подстицању ученичке отворености, доступности за друге. Наиме, недовољна информисаност наставника о аксиолошкој димензији коју просоцијално понашање има пре свега за социјални развој и школско постигнуће, задржавање само на вербалном нивоу оног што би требало чинити без непосредне примене реченог, као и неправилан избор и примена наставних метода, поступака и врста учења јесу консеквенти добијене негативне корелације.

Може се констатовати да међу наставницима различитих година старости постоје извесне разлике када је у питању перципирање агенаса социјализације и школског постигнућа и њихове међусобне детерминисаности. Старији наставници показују већи степен слагања са констатацијама да дечаци поседују нижи степен партнерске комуникације од девојчица, те да девојчице бележе бољи успех од дечака. Резултати испитивања разлика у нивоу перцепције међусобне условљености агенаса социјализације и школског постигнућа међу наставницима који су различите животне доби указују на то да наставници млађе животне доби ове агенсе социјализације и школско постигнуће вреднују другачије, позитивније. Незнатно мањи ниво вредновања забележен је код наставника који су старије животне доби. Међутим, резултати показују да између ставова о партнерској комуникацији агенаса социјализације старије и млађе животне доби не постоје статистички значајније разлике. С друге стране, између ставова наставника о школском постигнућу разлике су статистички значајне на нивоу 0,01.

Статистичким укрштањем зависних варијабли и независне варијабле *године радног стажа* утврђено је да не постоји разлика у дистрибуцији наставника различитих година радног стажа у оквиру ових зависних варијабли. Наставници различитих година радног стажа се подједнако слажу у констатацијама да је комуникација на релацији агенаса социјализације изражена код ученика средњих школа и да то у великој мери доприноси њиховом школском постигнућу. Такође, наставници су готово јединствени када су у питању однос према ученицима и интеракција у разреду али се, такође, истиче потреба да се у раду са ученицима поштују властите испољене емоције и потребе. Евидентно је да одређен број наставника који припадају „старој гарди” сматра да су поједине мере које допуштају већу слободу детету непримерене, те да се деца, ипак, морају контролисати, без нужног давања превелике слободе. С друге стране, постоји изванредан број наставника скромнијег радног искуства а који такође одобравају примену строжијих мера у циљу подстицања деце на школско постигнуће. Осим у погледу слагања већине наставника о педагошкој вредности агенаса социјализације, они су сагласност постигли и у погледу очекивања школског постигнућа ученика средњих школа.

ЗАКЉУЧАК

Закључак који бисмо на крају могли да изведемо ишао би, несумњиво, у прилог неопходности партнерске комуникације породице и школе на плану побољшања социјалног понашања и школског постигнућа ученика. Тим пре и тим више што су проблеми васпитања у савременим околностима све комплекснији. Због тога школа и породица заједно и свака на свој начин посебно стоје пред све новијим изазовима на које изоловано једна од друге не могу компетентно одговорити, већ само продуктивном сарадњом, допуњавањем и међусобним прожимањем. Сваки други пут био би тежи и по успех, односно крајње исходе, много ризичан. Уосталом, можда ниједно подручје људског деловања не захтева толико заједничког рада и разумевања колико је то потребно на васпитању и образовању човека.

Узајамном сарадњом породице и школе може се константно пратити рад и постигнућа ученика. При том и једна и друга установа имају јасан преглед о напредовању ученика. Сарадњом се доприноси отклањању узрока који су довели до неуспеха, ученицима се пружа неопходна помоћ у раду, указује им се на евентуалне грешке и пропусте у раду. Да би се све одвијало без већих тешкоћа и проблема, да би се предупредио неуспех ученика, појава недисциплинованог понашања, а у најтежем случају појава деликвентног понашања, сарадња породице са школом треба да је у узајамном односу. Посредник у тој сарадњи је свакако дете. И породица и школа треба да поштују личност детета, такође и узајамно поштовање родитеља и одељенског старешине је пут који води до успешне сарадње. Сви су заинтересовани за сарадњу онда када је тематика везана за успех ученика. Али када се јави неуспех, и није баш тако. Отклонити узроке и спречити поновни настанак и појаву неуспеха није тематика којој сви радо приступају. Без обзира на то шта је узрок појаве неуспеха, јако је важно какав став ће по том питању имати родитељи, наставници, као и сами ученици.

Породица представља модел друштва. Своја искуства са првим особама међу којима се нашло, о њиховим међусобним односима и поступцима, дете у већој или мањој мери генерализује, тј. проширује и на друге људе, заједнице и односе у којима ће се наћи у току свога живота. Дете није објект који пасивно прима утицаје одређених агенаса социјализације, већ кроз интеракцију са другима активно утиче на исходе властите социјализације. Акцент је, дакле, на процесима саморегулације, односно способности детета да утиче на сопствено понашање, уместо да реагује механички на спољашње утицаје. Кључно питање које се овде поставља јесте: Како дете доживљава утицаје породичне средине, с обзиром на чињеницу да исти утицаји немају исто значење за свако дете? Познато је да породични односи имају различите утицаје на децу у зависности од тога како су они виђени из перспективе детета. Доживљај родитељских поступака према детету одражава

се на то како дете доживљава себе, а то повратно утиче на касније тумачење њихових поступака.

Особина личности наставника посебно важна за социјалну климу у одељењу јесте осетљивост за унутрашња доживљавања других особа. Увид у мотиве понашања, пријемчивост за туђе емоције и подршка њиховом самопоуздању, главни су облици те сложене особине. Она одређује у великој мери да ли ће општи однос наставника према ученицима бити уважавање њихове личности и да ли ће однос према ученицима бити индивидуализован. Истраживачки налази показују да ученици чији наставници испољавају заинтересованост за њихове емоционалне проблеме и потребе имају боље социјалне односе са вршњацима, показују мање асоцијалног понашања и мање изостају са наставе (Withall, Lewis 1964).

Значајно питање које је укључено у разматрање значаја вршњачких односа у детињству је питање статуса појединца у вршњачкој групи, то јест интерперсоналне односе између чланова неке групе карактерише јављање наклоности/ненаклоности ка осталим члановима групе. Одређени чланови групе бивају прихваћени, то јест популарни, а други су одбачени или игнорисани. Прихваћеност се, заправо, односи на степен у ком остали чланови вршњачке групе желе да остваре одређену форму дружења са дететом, то јест да учествују у заједничким активностима. Када деца описују неког као 'доброг', претпоставља се да се то односи на његове пријатељске поступке, емпатију, као и низ других просоцијалних понашања. Омиљена деца су вешта у интеракцији са другом децом, она лако постају чланови неке групе, стичу пријатељства на одмерен, ненаметљив и самоуверен начин. Она поткрепљују другу децу, показују осетљивост на потребе и жеље других, па им је због тога комуникација јако добра, сналазе се подједнако добро како у улози говорника тако и у улози слушаоца. Вешто решавају сукобе, у осетљивим ситуацијама поступају тако да то одговара свима, користе разум, а не силу. Популарну децу вршњаци опажају као лидере, као кооперативне и као оне који деле са другима. Наставници их позитивније процењују у односу на децу која су одбачена. Прихватање или одбацивање деце од стране својих вршњака је повезано са школским постигнућем. Потврђена је веза између школског постигнућа и социометријског статуса и веза између социјалног понашања и академске успешности.

Проучавања везе између агенаса социјализације и школског постигнућа су традиционално усредсређена на развој дечјих когнитивних вештина и мотивације, а не разматрају утицај родитељског и наставничког учешћа у школским активностима. Укључивање родитеља у образовни процес сматра се значајним фактором школског постигнућа ученика. Резултати истраживања показују да деца чији су родитељи у већем степену укључени у школске активности постижу бољи успех у учењу од деце чији су родитељи у мањем степену укључени у школске активности. Предлажу се различите форме учешћа родитеља у животу школе као што су: ангажовање родитеља у активно-

стима одељењских и школских организација (родитељ–наставник удружења), праћење рада и резултата ученика, ангажовање родитеља на решавању проблема школе, организовање заједничких акција и слично. Такво учешће родитеља повезано је са позитивним образовним очекивањима, интересовањем и подршком ученику. Све ове форме сарадње породице и школе омогућавају бољу информисаност родитеља, пружање неопходних стручних знања за правилно васпитање деце, што се свакако рефлектује и на школско постигнуће ученика као и успешнију партнерску комуникација породице и школе на плану побољшања социјалног понашања и школског постигнућа ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Allen (1984): V. L. Allen, Self, social group and social structure: surmises about the study of children's friendships, *Cambridge University Press*, 182–203.

Ames, Archer (1988): C. Ames, J. Archer, Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260–267.

Baranović, Bezinović, Dolenc, Domović, Jokić, Marušić, Pavić-Ivanec, Ristar, Ristić-Dedić (2006): B. Baranović, P. Bezinović, D. Dolenc, V. Domović, B. Jokić, I. Marušić, T. Pavin-Ivanec, D. Ristar, Z. Ristić-Dedić, *Ključne kompetencije „učiti kako učiti” i „poduzetništvo” u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Bronfenbrenner (1979): U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Cambridge: Harvard University Press.

Buhs, Ladd, Herald (2006): E. S. Buhs, G. W. Ladd, S. L. Herald, Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and childrens classroom engagement and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 98, 1–13.

Џиновић (2007): В. Џиновић, Сарадња школе и породице – претпоставке, тешкоће и могућности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 40 (3), 477–479.

Edwards, Knight (1997): A. Edwards, P. Knight, *Parents and professionals. Education and social differences*, London: Outledge.

Јанковић (2008): П. Јанковић, Претпоставке успешне сарадње школе и породице, *Норма*, 13 (3), 37–48.

Lickona (1992): T. Lickona, *Educating for character*, New York: Bantam Books.

Лунгулов (2010): Б. Лунгулов, Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу, *Педагошка стварност*, 56 (3–4), 294–305.

Малинић (2009): Д. Малинић, *Неуспех у школској клупи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милошевић (2002): Н. Милошевић, Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 193–212.

Мирков, Опачић (1997): С. Мирков, Г. Опачић, Допринос различитих фактора у остваривању веза између навика и техника учења и школског постигнућа ученика, *Психологија*, 3, 181–196.

Omerović, Džaferagić-Franca (2012): М. Omerović, А. Džaferagić-Franca, Aktivno učenje u osnovnoj školi, *Metodički obzori*, 7 (1), 167–181.

Сакач (2008): М. Сакач, Неки психолошки чиниоци школског постигнућа, *Норма*, 13 (3), 29–36.

Симел, Шрољарић, Буљубашић-Кузмановић (2010): С. Симел, И. Шрољарић, В. Буљубашић-Кузмановић, Однос између популарности и пријатељства, *Животи и школа*, 23, 91–108.

Спасеновић (2004): В. Спасеновић, Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 131–150.

Сузић (2005): Н. Сузић, *Педагогија за XXI век*, Бања Лука: ТТ-Центар.

Сузић (2006): Н. Сузић, Мјерење мотивације, *Наша школа*, 3, 88–121.

Hainshaw (1992): P. S. Hainshaw, Externalizing Behavior Problems and Academic Underachievement in Childhood and Adolescence: Causal Relationships and Underlying Mechanisms, *Psychological Bulletin* 1 (127–155). Berkeley: University of California.

Wentzel, Caldwell (1997): K. R. Wentzel, K. Caldwell, Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school, *Child Development*, 68, 1198–1208.

Wentzel (2003): K. R. Wentzel, Sociometric status and adjustment in middle schools: A longitudinal study, *Journal of Early Adolescence*, 23, 5–28.

Withall, Lewis (1964): J. Withall, W. W. Lewis, Social interaction in the classroom; in N. L. Gage (ed.): *Handbook of research on teaching* (683–714), Chicago: Rand McNally & Company. 1 children.

Zettergren (2003): P. Zettergren, School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 207–221.

Bisera S. Jevtić
University of Niš
Faculty of Philosophy
Department for Pedagogy

INFLUENCE OF AGENTS OF SOCIALIZATION ON STUDENTS' SCHOOL ACHIEVEMENT

Summary: Partner communication in families and schools is intended to improve students' academic achievement and requires reciprocal interaction of parents and teachers, teachers and students through the coordination of activities, which contributes to building positive attitudes, ensuring complementarity of roles and creating such an atmosphere in which both parents and teachers have control over their activities. In this paper, starting from the assumption of interpersonal partner communication, the author presents the results of the research which show the interconnectedness between teachers' confidence in their self-competence and self-efficacy and their attitudes about the impact of partner communication on students' social behavior and academic achievement. The sample of the research consisted of 287 secondary school teachers from the Rasina district in the Republic of Serbia. It has been shown that teachers with higher level of confidence in their self-efficacy are more inclined to ensure the appropriate level of autonomy and expectation of students' academic achievement. This correlation is weak but statistically significant, as shown by the regression analysis. In addition to this, the factor analysis shows teachers' priorities regarding the realization of partner communication with all the agents of socialization in order to improve students' academic achievement. The factor analysis of the variables shows that teachers' awareness of innovative forms and methods of cooperation should be straightened, which can serve as a basis for further research. The research results can be used for enhancing humanization and partner communication. In particular, some interesting statistical findings regarding teachers who are professionally sensitive to different mechanisms of intercommunication, compared to those who are not, can be used for developing a productive dialogue between the opposing sides and for drawing conclusions useful for implementing partner communication among different agents of socialization in order to improve students' academic achievement.

Key words: sensitivity in communication, academic achievement, social behavior, agents of socialization.

Радмила Б. Миловановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК: 371.15(497.11)"2015"
159.942.072(497.11)"2015"
Оригинални научни рад
Примљен: 28. мај 2016.
Прихваћен: 11. септембар 2016.

СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ И АНКСИОЗНОСТ КАНДИДАТА ЗА ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ

Апстракт: Полазећи од значаја селекције кандидата за педагошки факултет, важности социјалних компетенција у контексту професионалних компетенција васпитача и учитеља, као и сазнања да анксиозност представља озбиљну сметњу у социјалном функционисању, циљ овог рада је био да испита социјалне компетенције и анксиозност кандидата за ове студијске групе. Узорак је чинило 212 кандидата који су конкурисали за упис на Факултет педагошких наука УКГ 2015. године (студијске групе Учитель и Васпитач). За процену социјалних компетенција кандидата коришћена је *Скала процене социјалних компетенција*, конструисана за потребе овог истраживања, примењена путем интервјуа. За процену анксиозности коришћена је *Скала за процену анксиозности као црпе (AT29 скала)* (Товиловић и Нововић 2009). Резултати су охрабрујући будући да показују да је највећи проценат кандидата проценен као социјално компетентан (90.09%). Упркос томе, забрињава податак да је највећи проценат кандидата (42.62%) остварио скорове који их сврставају у категорију *високо испољене црпе анксиозности*. Вредност Спирмановог коефицијента корелације ($RO = -0,276$; $p < 0,001$) указује да је између два мерења (анксиозност и социјалне компетенције кандидата) нађена статистички значајна негативна повезаност ниског интензитета. Резултати указују на неопходност планске активности у правцу пружања додатне подршке овим студентима у току студија у циљу јачања контроле и овладавања вештинама редукције анксиозности у социјалном контексту.

Кључне речи: социјалне компетенције, анксиозност, кандидати, педагошки факултет.

УВОД

У већини међународних докумената превладава схватање да би наставничке компетенције требало да обухватају не само вештине, знања, ставове и вредности које су потребне за рад у учионици и школи, већ и оне компетенције које су потребне за рад са друштвом и у оквиру друштва. У контексту поменутог схватања као и схватања да је настава облик социјалне интерак-

ције, да савремени васпитно-образовни рад подразумева двосмерну комуникацију, интензивну интеракцију, сарадњу, разговор као средство васпитања, поштовање различитости, примену интерактивних наставних метода итд. и да се од наставника очекује успешна сарадња с родитељима и другим партнерима у локалној и широј друштвеној заједници, сматрамо да социјалне компетенције представљају посебно значајан аспект професионалних компетенција наставника, основни квалитет наставника као стручњака, педагога и личности (Миловановић 2012).

Социјалне компетенције су изузетно важан аспект личности сваког појединца јер је тешко пронаћи област живота у којој оне не долазе до изражаја. Оне су повезане са социјалном прилагођеношћу и социјалном мрежом, задовољством и незадовољством сопственим животом, академским постигнућем, професионалним успехом, социјалним статусом, брачним статусом, емоционалним везама итд. (Feldman 2001). Социјална некомпетентност је повезана са проблемима менталног здравља, проблемима усамљености и стидљивости, са анксиозношћу у социјалним односима, депресивношћу и другим душевним болестима. Анксиозност, је примера ради, најчешће повезана са социјалном некомпетентношћу. Социјална некомпетентност учествује у етиологији делинквенције, психопатија, алкохолизма, наркоманије (Richards, Campania, Muse-Burke 2010).

Анксиозност се у литератури описује као психичко стање које карактерише осећање тескобе различитог интензитета, све до панике без очигледног узрока, праћено напетостју и моторним немиром (Ormel et al. 2013), као врста стрепње или као неодређени, беспредметан, безобјективан страх, као дифузан, слободно лебдећи страх (Öhman 2000). Сама реч *анксиозности* потиче од латинске речи *anxietas* што значи неспокојство, брига и што се код нас најчешће преводи као *сирејња* или *тешкоба*. Према овим одредбама, сваки страх који нема јасан, видљив и одређен узрок може бити препознат као анксиозност.

Концепт анксиозности се први пут појављује у оквиру психоаналитичке теорије у оквиру које се посматра као реакција на могућност да потиснути импулси, које субјект свесно не прихвата, могу измаћи контроли. Стрепња је неодређена из разлога што је особа свесна само осећања, али не и објекта који је изазвао страх будући да је његова ментализација потиснута (Barlow 2000). Као корен анксиозности Фројд је узимао ситуације ускраћивања љубави у раном детињству. У својој теорији Фројд се ослања на социјалну реалност у којој су интеракције са одраслима сиромашне и не обезбеђују детету осећање сигурности. Савремена психоаналитичка теорија наглашава улогу Ега у развоју анксиозности. Его, по схватању представника ове теорије, нема довољно енергије што упозорава организам на опасност. Упркос томе што реалне опасности нема, опасност је у самом осећању беспомоћности (Sylvers 2011).

Анксиозност се у искуству људи јавља у различитим облицима, најчешће као расположење средњег интензитета или као афект у облику панике, као адекватна или неадекватна емоција. Будући да је анксиозност често резултат несвесне процене особе да постоји неравнотежа између његових снага и захтева света у коме живи, она је неразумљива и самој особи која је осећа. Доживљај преплављености Ега осећањем анксиозности је изузетно мучан и из тог разлога особа покушава да се на различите начине избори са тим. Један од најчешћих начина је соматизација. Будући да је анксиозност праћена одређеним физиолошким променама, особа се фокусира на те физиолошке реакције (на пример лупање срца) и почиње да их тумачи као извор анксиозности (Zalta 2012).

Егзистенцијална позиција особе која осећа хронично осећање анксиозности веома је блиска егзистенцијалној позицији особе која осећа хронично осећање депресије. Док је депресивна особа свесна да није у стању да живи у свету у коме не налази смисао и наду, анксиозна особа је свесна да није у стању да живи самостално и свој излаз види у везивању за другог. У том смислу, анксиозност је здравије осећање од депресивности будући да је анксиозна особа изгубила веру у себе али не и у друге људе (Миливојевић 1993).

О анксиозним поремећајима говоримо онда када анксиозност ограничава особу у њеном свакодневном социјалном и радном функционисању. Анксиозност везана за процену од стране других људи (страх од негативне евалуације, страх да би особа могла бити исмејана и осрамоћена) води особу ка избегавајућим облицима понашања, избегавању социјалних контаката и знатној редукацији социјалног понашања (Iacovou 2011).

Подсетимо, данас је у разним референтним оквирима усвојен концепт професионалних компетенција наставника по коме би савремени наставник требало да има читав низ компетенција од којих велики број припада категорији социјалних компетенција. Не постоји улога наставника у наставном процесу која није у директној зависности од социјалних компетенција (Кораћ 2012). С обзиром на то да се настава посматра као облик социјалне интеракције, а управљање разредом као социјалном групом као онај аспект улоге наставника у коме се најбоље одражавају професионалне компетенције наставника, верујемо да су социјалне компетенције изузетно важна компонента професионалних компетенција васпитача и учитеља.

Да би се ефикасно управљало разредом, неопходно је да наставници буду истрајни у својим напорима, да реагују на неодговарајуће понашање ученика на адекватан начин који подразумева сигурност, способност контроле и жељу да се проблем реши (Edwards 2005). Будући да социјалне компетенције генерално и поједини аспекти социјалних компетенција као што је асертивност, примера ради, подразумевају сигурност у социјалној интеракцији, одлучно одбијање неоправданих захтева, адекватно супротстављање, јасно изражавање идеја, самостално доношење одлука уз поштовање других, отвореност и искреност према другима, способност да се други саслуша,

разуме и похвали итд., мишљења смо да је социјално компетентно понашање једно од најпожељнијих облика понашања у контексту професионалних компетенција васпитача и учитеља. Подсетимо на још неке ефекте социјално компетентног понашања: равноправност у односима, редукција страха у емоционално напетим ситуацијама, отвореност при решавању конфликта, очување самопоштовања и достојанства других у социјалним интеракцијама. Не би требало занемарити ни доказе да се социјално компетентне особе боље носе са стресом (знамо да је стрес саставни део васпитно-образовног рада). Будући да већина аутора сматра да се социјално компетентно понашање учи и да је за развој социјалних компетенција веома важно васпитање на предшколском и раном школском узрасту (Milenković, Hadži-Pešić 2006), сматрамо да је социјално компетентан васпитач добар модел за учење по моделу и да се од таквог наставника може очекивати правовремено подстицање социјално компетентног понашања код деце (Krnetić 2008).

Основно полазиште овог рада јесте схватање да су социјалне компетенције важан квалитет у оквиру професионалних компетенција васпитача и учитеља, с обзиром на то да омогућавају успостављање интерперсоналног односа заснованог на јасно постављеним границама, отвореној комуникацији, упорности и доследности које су неопходне у васпитно-образовном раду. Професионални развој васпитача и учитеља је континуиран процес, те је јасно да се о професионалним компетенцијама не може говорити независно од образовања и програма њиховог професионалног развоја (Locke 2007). Програми образовања будућих учитеља и васпитача требало би да буду конципирани тако да обезбеде развој дефинисаних компетенција. Будући да су социјалне компетенције повезане са многим аспектима личности, да се личност развија читавог живота али да достиже прилично стабилан ниво до пунолетства, као и да се социјалне компетенције развијају учењем у социјалним интеракцијама, кључно питање у овом контексту јесте питање могућности педагошких факултета да за четири или пет година колико трају студије утичу на развијање социјалних компетенција дефинисаних стандардима за професију учитеља и васпитача. У светлу наведеног, провера социјалних компетенција кандидата и других аспеката њихове личности повезаних са социјалним компетенцијама као што је анксиозност, чини нам се као релевантан подухват, тим пре што нам није познато да се неко овим питањем бавио раније. Сматрамо да оваква и слична истраживања могу указати на правац којим би требало да иде мењање курикулума да би се унапредили и подржали потенцијали будућих васпитача и учитеља.

МЕТОД

Полазећи од значаја социјалних компетенција у оквиру професионалних компетенција будућих васпитача и учитеља, као и сазнања да анк-

сиозност може компромитовати социјалне компетенције, основни циљ истраживања је био да испита социјалне компетенције и анксиозност кандидата за педагошки факултет.

Узорак су чинили кандидати за упис на Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу 2015. године (N = 212).

Инструменти. За процену социјалних компетенција коришћена је *Скала процене социјалних компетенција*¹ конструисана за потребе процене социјалних компетенција кандидата на пријемном испиту, која је интегрални део нове концепције пријемног испита на овом факултету. Скала је коришћена путем полустандардизованог интервјуа који је са кандидатом водила трочлана комисија. У интервју ситуацији која захтева од кандидата брзу адаптацију у новом социјалном контексту, успостављање контакта, брзо декодирање примљених вербалних и невербалних порука, брз избор одговора, контролу анксиозности, личну промоцију итд., трочлана комисија је процењивала и оцењивала четири аспекта социјалних компетенција кандидата и то: вербалну флуентност, комуникациони стил, контролу емоционалног испољавања и просоцијалну оријентацију. Коначну оцену социјалних компетенција кандидата чинила је средња оцена добијена проценом од стране три независна посматрача. Да би се утврдило да ли постоји интересубјективна сагласност између процењивача примењен је Фридманов тест за испитивање значајности разлика између оцена различитих процењивача. Утврђено је да постоји интересубјективна сагласност три независна процењивача у процени социјалних компетенција 78% кандидата.

За процену анксиозности коришћена је *Скала за процену анксиозности као црпе (AT29 скала)*. Инструмент се састоји од 29 ајтема на које се одговара помоћу четворостепене Ликертове скале. Скала, према речима аутора, претендује да мери трајну диспозицију за анксиозно реаговање као једнодимензионални конструкт или „чисту” меру анксиозности. Поузданост скале је веома висока (Cronbach's Alpha = .960). Репрезентативност ставки изражена КМО коефицијентом је 0.964. Ови показатељи упућују на закључак да скала анксиозности AT29 спада у ред скала високе поузданости и репрезентативности.

Организација и шок истраживања. Подаци су прикупљани за време пријемног испита 2015. Са кандидатима је трочлана комисија водила интер-

¹Скалу је конструисао тим у саставу: др Радмила Миловановић, психолог, др Нада Кораћ, психолог, мр Јелена Старчевић, психолог, мр Вера Савић, професор енглеског језика и др Виолета Јовановић, професор књижевности. Значајан допринос финалној верзији Скале дали су и наставници овог факултета који су интервјуисали кандидате и процењивали њихове социјалне компетенције. Скала је конструисана за потребе процене социјалних компетенција кандидата на пријемном испиту и интегрални је део нове концепције пријемног испита на овом факултету.

вју за процену социјалних компетенција, након чега су кандидати попуњавали упитник за процену анксиозности.

Процедуре анализе. Од дескриптивних модела коришћени су рачунски (мере централне тенденције, мере варијабилитета) и графички (груписање и табелирање података и графичко приказивање линијским дијаграмом). Од аналитичких модела коришћени су Спирманов коефицијент корелације (Spearman's rho Correlations) и t-test за испитивање значајности разлика између две групе података.

РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1 приказане су средње вредности оцена социјалних компетенција кандидата по студијским програмима и у укупном узорку за 2015. годину.

Табела 1. Дескриптивни показатељи процене социјалних компетенција кандидата по студијским програмима и на укупном узорку

Студијски програм	N	Min	Max	m	Sd
Учитељ	86	3,00	9,67	7,22	1,59
Предшколски васпитач	99	2,33	10,00	7,26	2,03
Домски васпитач	27	2,00	10,00	7,12	2,03
Σ	212	2,00	10,00	7,22	1,86

Дистрибуција кандидата по категоријама социјалне компетентности приказана је у Табели 2.

Табела 2. Дистрибуција кандидата по категоријама социјалне компетентности

	f	Категорија социјалних компетенција					Σ
		Изразито соц. некомпетентан	Социјално некомпетентан	Ниско социјално компетентан	Социјално компетентан	Високо социјално компетентан	
Кандидати 2015.	3	18	48	89	54	212	
	%	1,4	8,5	22,6	42,0	25,5	100

У укупном узорку кандидата за 2015. годину има 8.5% кандидата које је трочлана комисија проценила као социјално некомпетентне и 1.4% (3 кандидата) процењена као изразито социјално некомпетентна. У укупном узорку 22.6% кандидата је процењено као ниско социјално компетентно, 42.00%

кандидата су процењена као социјално компетентна и 25.5% као високо социјално компетентна.

С обзиром на проценат кандидата у категоријама социјално компетентних и с обзиром на средњу оцену коју су кандидати остварили (оцена 7.22), сврставамо укупан узорак за 2015. годину у категорију социјално компетентних.

У Табели 3 приказана је дистрибуција кандидата за поједине студијске програме у категоријама социјалних компетенција.

Табела 3. Дистрибуција кандидата за студијске програме по категоријама социјалне компетентности

Студијски програм	Социјалне компетенције					Σ	
	Изразито социјално некомпет.	Социјално некомпетент.	Ниско социјално компетентан	Социјално компетентан	Високо социјално компетентан		
Учитељ	f	0	4	23	41	18	86
	%	,0	4,7	26,7	47,7	20,9	100
Предшколски В	f	2	12	18	38	29	99
	%	2,0	12,1	18,2	38,4	29,3	100
Домски васпитач	f	1	2	7	10	7	27
	%	3,7	7,4	25,9	37,0	25,9	100
Σ	f	3	18	48	89	54	212
	%	1,4	8,5	22,6	42,0	25,5	100

У Табели 4 дате су средње вредности оцена појединих компоненти социјалних компетенција кандидата.

Табела 4. Средње вредности оцена компоненти социјалних компетенција кандидата

	Вербална флуентност	Комуникациони стил	Самоконтрола	Просоцијална оријентација
<i>M</i>	1.89	1.56	1.79	2.17

Средња оцена вербалне флуентности кандидата добијена на укупном узорку ($m = 1.89$) указује на то да су кандидати испољили већину процењених квалитета вербалне флуентности у интервју ситуацији. Такође, оцене за самоконтролу и комуникациони стил указују на то да су кандидати показали висок ниво самоконтроле и адекватан комуникациони стил. Просоцијална оријентација кандидата је у просеку такође високо оцењена с обзиром на то да је средња вредност целокупног узорка 2.17.

Будући да смо желели да поред социјалних компетенција испитамо и присуство анксиозности као црте личности код кандидата 2015. године, у Табели 5 приказани су дескриптивни показатељи скорова на Скали анксиозности као црте (АТ29 скала) Товиловић и Нововић.

Табела 5. Дескриптивни показатељи скорова на Скали анксиозности као црте (АТ29 скала) по студијским програмима и у укупном узорку

Студијски програм	<i>N</i>	<i>m</i>	<i>Sd</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Учитељи	86	49.56	28.78	11	98
Предшколски васп.	99	46.93	26.67	9	106
Домски васп.	27	45.28	26.32	16	86
Укупан узорак	212	47.25	27.25	11	106
НОРМ. УЗОРАК	362	38.61	24.35	0	111

Добијене просечне вредности у укупном узорку се значајно разликују у односу на нормативни узорак примењене скале анксиозности као црте ($t = 3.167$, $p < 0.01$). Добијене просечне вредности у сва три студијска смера такође се значајно разликују ($t = 2.896$, $p < 0.01$; $t = 2.796$, $p < 0.01$; $t = 2.356$, $p < 0.01$). Све средње вредности скорова добијених на узорку кандидата 2015. године су значајно веће од средњих вредности које су добијене на нормативном узорку. Поређењем добијених средњих вредности са нормама добијеним при конструкцији скале, долазимо до податка да су све средње вредности у категорији *просечно испољених црта анксиозности*.

Скорови кандидата на *Скали анксиозности као црте (АТ29)* поређени су са нормама датим уз скалу, на основу чега је направљена класификација кандидата у категорији анксиозности као црте (Табела 6).

Табела 6. Класификација кандидата у категоријама анксиозности као црте

Категорије анксиозности као црте	<i>f</i>	%
Изразито ниско испољена црта анксиозности	0	0
Ниско испољена црта анксиозности	27	13.11
Просечно испољена црта анксиозности	81	37.70
Високо испољена црта анксиозности	91	42.62
Изразито високо испољена црта анксиозности	13	6.55
Σ	212	100

Из табеле видимо да је највећи проценат кандидата (42.62) остварио скорове који их сврставају у категорију *високо испољена црта анксиозности*.

У категорији просечно испољене црте анксиозности је 37.70% кандидата, док је у категорији изразито ниско испољене црте анксиозности 13.11%. У категорији изразито високо испољене црте анксиозности је 6.55 % кандидата.

У Табели 7 приказана је дистрибуција кандидата у категоријама *неанксиозни* (изразито ниско, ниско и просечно испољена црта анксиозности) и *анксиозни* (високо и изразито високо испољена црта анксиозности).

Табела 7. Дистрибуција кандидата у категоријама *неанксиозни* и *анксиозни*

Категорије	f	%
Неанксиозни	108	50.94
Анксиозни	104	49.05
Σ	212	99.99

Из табеле видимо да је највећи проценат (50.94) кандидата остварио скорове који их сврставају у категорију *неанксиозних*. У категорији анксиозних нашло се 49.05% кандидата.

На исти начин извршено је и сврставање појединачних скорова у одговарајуће категорије анксиозности по студијским програмима (Табела 8).

Табела 8. Дистрибуција скорова према категоријама анксиозности као црте у укупном узорку и по студијским програмима

Категорија	Учитељи		Предшколски васпитачи		Домски васпитачи		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Изразито ниско испољена црта анксиозности	0		0		0		0	0
Ниско испољена црта анксиозности	13	6.13	11	5.18	3	1.41	27	13.11
Просечно испољена црта анксиозности	33	15.56	34	16.03	14	6.60	81	37.70
Високо испољена црта анксиозности	37	17.45	48	22.64	6	2.83	91	42.62
Изразито високо испољена црта анксиозности	3	1.41	6	2.83	4	1.88	13	6.55
Σ	86	40.56	99	46.69	27	12.73	212	100

У Табели 9 дат је упоредни приказ дистрибуције кандидата у односу на категорије анксиозности и социјалну компетентност.

Табела 9. Упоредни приказ дистрибуције кандидата по категоријама анксиозности као црте и социјалне компетентности

	Изразито ниске с. к.		Ниске с. к.		Просечне с. к.		Високе с. к.		Изразито високе с. к.		Σ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Изразито ниско испољена црта анксиозности	0		0		0		0		0		0	0,00
Ниско испољена црта анксиозности	2		5		9		6		5		27	12,75
Просечно испољена црта анксиозности	0		1		13		43		24		81	38,20
Високо испољена црта анксиозности	1		8		22		35		25		91	42,92
Изразито високо испољена црта анксиозности	0		4		4		5		0		13	6,13
Σ	3		18		48		89		54		212	100,00

У Табели 10 приказана је дистрибуција *неанксиозних* (изразито, ниско и просечно испољена црта анксиозности) и *анксиозних* (високо и изразито високо испољена црта анксиозности) кандидата у категоријама социјално некомпетентни (изразито ниске и ниске социјалне компетенције) и социјално компетентни (просечне, високе и изразито високе социјалне компетенције).

Табела 10. Дистрибуција неанксиозних и анксиозних кандидата у категоријама социјално некомпетентни и социјално компетентни

	Социјално компетентни		Социјално некомпетентни		Σ	
	f	%	f	%	f	%
Неанксиозни	100	47.16	8	3.77	108	50.94
Анксиозни	91	42.92	13	6.13	104	49.05
Σ	191	90.09	21	9.90	212	100.00

Из табеле видимо да је највећи проценат *неанксиозних* кандидата процењен као социјално компетентан (47.16%). Другим речима, овај проценат кандидата је показао пожељне карактеристике у оба мерења. У категорији *анксиозни и социјално некомпетентни* нашло се 6.13% или 13 кандидата.

Претпоставка о негативној повезаности анксиозности и социјалних компетенција проверена је применом Спирмановог коефицијента корелације (Spearman's rho Correlations). У Табели 11 приказана је вредност коефици-

јента корелације између мера анксиозности и социјалних компетенција на испитиваном узорку.

Табела 11. Коefицијент корелације између мера анксиозности и социјалних компетенција на укупном узорку кандидата

Spearman's rho Correlations			
		Анксиозност	Социјалне компетенције
Анксиозност	Correlation	1.000	– .276**
	Sig. (2-tailed)		.000
Социјалне компетенције	Correlation	– .276**	1.000
	Sig. (2-tailed)		1.000

** $p < 0.01$

Вредност Спирмановог коefицијента корелације ($RO = -0,276$; $p < 0,001$) указује да је између два мерења (анксиозност и социјалне компетенције кандидата) нађена статистички значајна негативна повезаност ниског интензитета.

ДИСКУСИЈА

У контексту постављених циљева, можемо најпре констатовати да је у укупном узорку од 212 кандидата 191 или 90.09% оцењено као социјално компетентно, а само 9.90% кандидата као социјално некомпетентно. Према оствареној средњој оцени кандидате за смер Учитель (7.22), Предшколски васпитач (7.26) и Васпитач у домовима (7.12) сврстали смо такође у категорију социјално компетентних и високо социјално компетентних. Све компоненте социјалних компетенција такође су оцењене високим оценама.

Ове резултате посматрамо као охрабрујуће с обзиром на значај који се придаје социјалним компетенцијама у званичним документима који регулишу питања васпитања и образовања. О њима говори и документ Министарства просвете и науке *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (Завод за унапређивање васпитања и образовања, 2011) према коме би савремени наставник требало да има читав низ компетенција од којих значајан број припада категорији социјалних компетенција (писана и говорна комуникација и комуникација на матерњем и страном језику, критичност и самокритичност, прилагодљивост на нове ситуације, склоност тимском раду, уважавање различитости, етичност, емпатичност и флексибилност, разумевање социјалног контекста образовања, подстицање развоја система вредности и позитивних особина личности уче-

ника итд.). Слично гледиште је заступљено и у већини међународних докумената који се баве професионалним компетенцијама наставника (*Common European for Teachers Competencies and Qualifications*, 2005; *The definition and selection of key competencies*, 2005; *Tuning educational structures in Europe*, 2005) у којима се наглашава да социјално-комуникационе компетенције прожимају све друге наставничке компетенције (Pantić 2005).

Резултати које су кандидати остварили на *Скали анксиозности као црте – АТ29 скала – Товиловић и Нововић* показују да је, по нашем мишљењу, неочекивано велики проценат кандидата остварио скорове који их сврставају у категорију *високо испољена црта анксиозности* (49.05%). У категорији изразито високо испољене црте анксиозности је чак 6.55% кандидата. У категорији просечно, ниско и изразито ниско испољене црте анксиозности је нешто изнад половине кандидата (50.94%). Упркос томе, ове резултате сматрамо у извесном смислу забрињавајућим будући да анксиозност значајно смањује социјалну ефикасност и, као што смо већ нагласили, негативно је повезана са асертивношћу и самопоуздањем. У прилог забринутости иде и чињеница да примењени инструмент не мери анксиозност као стање, већ анксиозност као црту личности. Црта анксиозности, за разлику од пролазног стања анксиозности, указује на постојање стабилне диспозиције да се одговори анксиозним стањем при антиципацији претећих ситуација (Tovilović, Novović 2009). Ипак, добијене резултате можемо посматрати и у светлу чињенице да су кандидати решавали упитник за време пријемног испита када је на њихово реаговање анксиозношћу могуће утицао и социјални контекст. Ниво анксиозности који су кандидати испољили на примењеној скали, важно је нагласити, не може се посматрати као поремећај, већ само као предиспозиција особе да у одређеној ситуацији чешће реагује емоционалном реакцијом страха. Број тих ситуација је код ових појединаца нешто чешћи и емоционална реакција интензивнија, али не у мери у којој би било нарушено њихово адекватно социјално функционисање (Костић 2015), што се показало и у нашем истраживању (кандидати су оцењени у највећем проценту као социјално компетентни). Свакако, кандидате који су према постигнућу сврстани у категорију анксиозних, нужно је пратити у току студирања с обзиром на поменуто повезаност са самопоштовањем, асертивношћу и осталим аспектима социјалних компетенција. Подсетимо, анксиозност, несигурност у себе и недостатак асертивности могу бити озбиљна сметња за рад у педагошкој професији која захтева управљање групом и сарадњу са родитељима и другим субјектима у васпитно-образовном раду.

Упоређујући кандидате с обзиром на њихове резултате у оба мерења, видимо да је највећи проценат *неанксиозних* кандидата процењен као социјално компетентан (47.16%). Другим речима, овај проценат кандидата је показао пожељне карактеристике у оба мерења. У категорији *анксиозни и социјално некомфортни* нашло се 6.13% или 13 кандидата, којима је неопходно посветити посебну пажњу одмах на почетку студија како би се приме-

нине расположиве превентивне и корективне мере у правцу смањења нивоа анксиозности и њиховог адекватнијег социјалног функционисања.

Између социјалних компетенција и анксиозности у нашем истраживању нађена је статистички значајна негативна повезаност ниског интензитета. Резултати многих студија указују да недостатак социјалних компетенција има своју анксиозну компоненту и потврђују позитиван утицај асертивности као важног аспекта социјалних компетенција како на самопоштовање тако и на умањење социјалне анксиозности и побољшање социјалног функционисања (Lin et al. 2008). Социјалне компетенције са нагласком на асертивности су најпре и проучаване у домену анксиозних и депресивних поремећаја. Генерално, наши резултати показују извесно слагање са резултатима других истраживања. Примера ради, Брковић и сарадници, на основу резултата студије која је испитивала психолошки профил будућих наставника, описују будуће учитеље као отворене за позитивне емоције, скромне, брижне према другима, умерено анксиозне и умерено импулсивне (Brković, Vjekić, Zlatić 2006).

ЗАКЉУЧАК

Испитујући социјалне компетенције кандидата за Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу 2015. године, као и анксиозност као црту њихове личности на укупном узорку од 212 кандидата и подузorcима за сваки студијски програм (Учитељ, Предшколски васпитач и Домски васпитач), дошли смо до резултата за које сматрамо да допуштају да изведемо следеће закључке:

- Кандидати, будући учитељи и васпитачи, социјално су компетентни, имају адекватан комуникациони стил (отворен, укључен, активан, непосредан, спонтан, предузимљив, мотивисан, флексибилан), добру емоционалну контролу (стабилност, одмереност) и адекватну просоцијалну оријентацију (спремност на сарадњу и бригу о другоме и социјалну одговорност);

- Кандидати, будући учитељи и васпитачи, испољили су у значајном проценту анксиозност као црту која представља предиспозицију личности да реагује анксиозношћу при антиципацији претећих ситуација. Упркос томе, није нарушено њихово адекватно социјално функционисање с обзиром на то да је највећи проценат кандидата у истраживању на истраживачком испитивању оцењен као социјално компетентан.

Будући да смо у раду пошли од теоријског одређења социјалних компетенција као значајне компоненте професионалних компетенција учитеља и васпитача, добијене резултате можемо схватити и као охрабрујуће, али и као забрињавајуће. Један проценат кандидата који, мишљења смо, није занемарив, испољио је особине које нису пожељне за професију учитеља и

васпитача као што је висока анксиозност. Кандидате са поменутиим особинама који су уписали студије неопходно је пратити у току студија и радити са њима како би се кориговале њихове слабости и унапредиле јаче стране у правцу развоја компетенција потребних за професију коју су изабрали. Такође, неопходно је обратити посебну пажњу на кандидате који су на скали анксиозности остварили високе скорове, будући да анксиозност представља озбиљну сметњу за рад у наставничким професијама.

Конечно, с обзиром на природу теоријске дискусије и истраживачких налаза, ово може бити и корисно полазиште за све оне који сада или у будућности имају одговорност креирања наставних планова и програма за наставничке факултете.

ЛИТЕРАТУРА

Barlow (2000): David Barlow, Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory, *American Psychologist* 55 (11), 1247–1263.

Brković, Bjekić, Zlatić (2006): Aleksa Brković, Dragana Bjekić, Lidija Zlatić, Psihološki profil budućih nastavnika, Tehničko (tehnoško obrazovanje) u Srbiji, Konferencija u Čačku, *Zbornik radova*, 462–470.

Biro, Smederevac, Novović (2009): Mikloš Biro, Snežana Smederevac, Zdenka Novović, *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Beesdo, Knoppe, Pin (2009): Katja Beesdo, Suzanne Knoppe, Daniel Pine, Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implication for DSM-V, *Psychiatric clinics of North America*, 32, 483–524.

Bonetti, Campbell, Gilmore (2010): Luigi Bonetti, Marilyn Anne Campbell, Linda Gilmore, The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 279–285.

Dell Osso et al. (2003): Liliana Dell' Osso, Paola Rucci, Francesca Ducci, Antonio Ciapparelli, Laura Vivarelli, Marina Carlini, Carla Ramacciotti, Giovanni B. Cassano, Social anxiety spectrum, *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 253, 286–291.

Frojd (1981): Sigmund Frojd, *Autobiografija (nova predavanja za uvođenje u psihoanalizu)*, Novi sad: Matica Srpska.

Feldman (2001). Robert S. Feldman, *Social psychology*, 3d ed., New Jersey: Prentice Hall.

Kostić (2015): Nataša Kostić, Odnos socijalno-statusnih karakteristika i samopoštovanja sa socijalnom anksioznošću učenika srednje škole, *Radovi Filozofskog fakulteta – filozofske nauke*, 17, 25–45.

Krnetić (2006): Igor Krnetić, Evaluacija racionalno emotivno bihevioralne terapije socijalne anksioznosti: istraživanje na pojedincu, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, 2/15, 1–16.

Juretić (2008): Jasminka Juretić, Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije, *Psihologijske teme*, 1/17, Rijeka, 15–36.

Iacovou (2011): Susan Iacovou, What is the Difference Between Existential Anxiety and so Called Neurotic Anxiety?: The sine qua non of true vitality. An Examination of the Difference Between Existential Anxiety and Neurotic Anxiety, *Existential Analysis* 22 (2), 356–367.

Locke (2000): Kenneth Locke, Circumplex scales of interpersonal values: reliability and applicability to interpersonal problems and personality disorders, *Journal of Personality Assessment*, 75(2), 249–267.

Milovanović (2012): Radmila Milovanović, Социјалне компетенције кандидата за педагошки факултет. *Насијава и васпитуање*, НВ. LXI, Бр.4, 662–680.

Milivojević (1993): Zoran Milivojević, *Psihoterapija i razumevanje emocija*, Novi Sad: Prometej.

Milenković, Hadži-Pešić (2006): Ana Milenković, Marina Hadži-Pešić, Povezanost vaspitnih stilova roditelja, ekstraverzije-introverzije i asertivnosti, *Godišnjak za psihologiju*, 4 (4–5), 89–109.

Ormel, Kotov, Hankin, Oldehinkel (2013): Jeronimus Ormel, Riese Kotov, Bos Hankin, Rosmalen Oldehinkel, Neuroticism and common mental disorders: Meaning and utility of a complex relationship, *Clinical Psychology Review* 33 (5), 686–697.

Öhman (2000): Arne Öhman, Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive and clinical perspectives. In: Lewis, Michael, Haviland-Jones, Jeannette M., *Handbook of emotions*. New York: The Guilford Press, 573–593.

Pantić (2005): Nataša Pantić, *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*, Beograd: Centar za obrazovne politike.

Rose-Krasnor (1997): Linda Rose-Krasnor, The nature of social competence: A theoretical review, *Social Development*, 6, 111–135.

Richards, Campania, Muse-Burke (2010): Kelly Richards, Estelle Campenni, Janet Muse-Burke, Self-care and Well-being in Mental Health Professionals: The Mediating Effects of Self-awareness and Mindfulness, *Journal of Mental Health Counseling*, 32 (3): 247.

Semrud-Clikeman (2007): Margaret Semrud-Clikeman, *Social competence in children*, New York, NY: Springer Science + Business Media.

Sylvers, Lilienfeld, Laprairie (2011): Patrick Sylvers, Scott Lilienfeld, Jamie LaPrairie, Differences between trait fear and trait anxiety: Implications for psychopathology, *Clinical Psychology Review* 31 (1), 122–137.

Tovilovic, Krstic (2006): Snežana Tovilović, Tamara Krstić, *Asertivni trening: radna sveska za učesnike iskustvene grupe trening asertivnosti*, Novi Sad: Agencija TIM.

Tovilović, Novović (2009): Snežana Tovilović, Zdenka Novović, Procena anksioznosti kao crte, U: M. Biro, S. Smederevac, Z. Novović (ur.), *Procena psiholoških i psihopatoloških fenomena*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Zalta, Chambless (2012): Alison Zalta, Diane Chambless, Understanding Gender Differences in Anxiety: The Mediating Effects of Instrumentality and Mastery, *Psychology of Women Quarterly*, 36 (4), 488–489.

Завод за унапређивање васпитања и образовања (2011): *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*, Београд.

Radmila B. Milovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

SOCIAL COMPETENCES AND ANXIETY OF CANDIDATES FOR FACULTIES OF EDUCATION

Summary: Starting from the importance of selecting the best candidates for a faculty of education, the importance of social competences of teachers, as well as the fact that anxiety represents a serious social obstacle, the goal of this paper was to examine social competences and anxiety of faculties of education candidates. The research sample consisted of 212 candidates who took the entrance examination at the Faculty of Education in Jagodina in 2015 (study programs for Teacher education and Pre-school teacher education). Social competences of the candidates were measured using the *Social competences rating scale*, which was designed for the purpose of the research and applied in the form of an interview. For measuring anxiety, the *Anxiety rating scale* (the *AT29 scale* by Tovilović and Novović) was used. The research results were encouraging since they showed that a large percentage of the candidates were assessed as socially competent (90.09%). Despite that fact, the results also showed that a high percentage of the candidates (42.62%) achieved scores that put them into the category of *highly anxious persons*, which is discouraging and alarming. Spearman's correlation coefficient ($RO = -0,276$; $p < 0,001$) pointed to a statistically significant negative correlation of lower intensity between the two measurements (anxiety and social competences). The results showed that it was necessary to offer an additional support to these students in order to help them strengthen their self-control and reduce anxiety in social context.

Key words: social competences, anxiety, candidates, faculty of education.

Верица Р. Милутиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК: 371.3::51]:004
Оригинални научни рад
Примљен: 20. април 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА НАМЕРУ БУДУЋИХ УЧИТЕЉА ДА КОРИСТЕ РАЧУНАР У НАСТАВИ

Апстракт: Ова студија има за циљ да испита варијабле које утичу на намеру употребе рачунара у настави у основној школи у Србији. Коришћењем проширеног модела прихватања технологије испитана је намера употребе рачунара на узорку од 243 будућих учитеља на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Претпостављено је да пет варијабли (ставови студента према рачунарима, њихов доживљај корисности, доживљај лакоће употребе, субјективна норма и технолошка комплексност) директно и индиректно утичу на намеру будућих учитеља да користе рачунар у својој наставној пракси. Анализом моделовања структуралним једначинама дошло се до резултата који указују да предложени модел има добру подесност и да су издвојене променљиве значајни предиктори који објашњавају 22,9% варијансе за намеру употребе. Показано је да доживљај корисности и доживљај лакоће употребе директно предвиђају намеру употребе, док ставови студената према рачунарима немају директног утицаја. Намеру употребе индиректно предвиђају доживљај лакоће употребе, субјективна норма и технолошка комплексност. Разни доприноси истраживањима и импликације за обуку будућих учитеља разматрају се у завршном делу.

Кључне речи: будући учитељи, модел прихватања технологије, моделовање структуралним једначинама, намера употребе рачунара у настави, стандарди образовне технологије.

УВОД

Нова научно-технолошка достигнућа, као и тежња људи за бољим, богатијим и хуманијим друштвом довела су до тога да су од друге половине двадесетог века високо развијене земље почеле да прелазе у посткапиталистичко, постиндустријско или информационо друштво. Сведоци смо чињенице да се читаво данашње друштво трансформише из индустријског у информационо или дигитално. Данашњи ученици морају бити спремни да напредују у окружењу које се стално технолошки развија. Границе држава више не одређују нужно могућности учења, способности и каријере уче-

ника. Најновији међународни стандарди образовне технологије за ученике (ИСТЕ 2016) истичу значај развоја вештина које ће помоћи сваком ђаку да постане: (1) оснажени ученик, (2) дигитални грађанин, (3) градитељ знања, (4) иновативни дизајнер, (5) рачунарски мислилац, (6) креативни комуникатор и (7) глобални сарадник. Стандарди наглашавају стручност и квалитете који су пожељни за студенте, а који би им омогућили да се укључе и развијају у данашњем повезаном, дигиталном свету. Учење постаје процес којим би требало да руководи сам ученик путем истраживања, креативности и откривања, без обзира где се он или његови наставници налазе, уз промишљену интеграцију технологије. Улога наставника у школама је да вешто надгледају и мотивишу ученике у појачавању учења употребом технологија и изазову их да буду носиоци сопственог учења.

С обзиром на то да су наставници највише одговорни за стицање базних технолошких вештина за примену стандарда код ученика, степен њиховог развоја доста зависи од тога да ли сами наставници прихватају технологије (Тео, Милутиновић 2015). Разумно је претпоставити да ће наставници, ако не верују да ће коришћење рачунара испунити њихове и потребе њихових ученика, вероватно избегавати његово коришћење при обављању својих професионалних дужности. Истраживања показују да, упркос повећању приступа, потенцијалној предности у учењу и способности информационо-комуникационих технологија (ИКТ) да оснаже или трансформишу наставу и учење, наставници слабо користе рачунаре у настави (Barak 2014; Pierce, Ball 2009). Студије показују да намере утичу на стварну употребу рачунара (Venkatesh et al. 2003; Милутиновић 2009) и то је један од примарних разлога у овом истраживању за испитивање намере будућег учитеља да користи рачунар.

Наставници су суочени са многим баријерама. Поред недостатка ресурса и времена, на њихову намеру да користе компјутер у настави могу да утичу и многи други фактори. Често могу бити од пресудног значаја њихови општи ставови према рачунарима, али и недостатак потребних уско специфичних знања и искустава неопходних за успешну интеграцију рачунара у настави. Колико ће ученици развити своје компетенције у складу са стандардима образовне технологије зависи од тога колико ће наставници користити рачунаре и на који начин. Из тог разлога, истраживачи стално покушавају да пронађу одговор на питање које су то променљиве које утичу на употребу рачунара у настави.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Студије у вези са прихватањем рачунара у образовању могу бити од помоћи при разумевању променљивих које предвиђају намеру коришћења рачунара у настави (Drent, Meelissen 2008; Pierce, Ball 2009; Тео 2009). У литератури постоје многе студије спроведене ради испитивања предиктора

намере коришћења технологије у образовању уопште (Cheung, Vogel 2013; Drent, Meelissen 2008; Pynoo et al. 2012; Teo 2009).

Усвајање технологија од стране појединаца се континуирано проучава, како у бизнису тако и у образовању, и године емпиријског и теоријског истраживања дале су неколико важних модела који се стално појављују у литератури. Неки од ових модела се широко користе у истраживањима о прихватању технологије, попут теорије разумне акције (енгл. Theory of Reasoned Action – TRA), теорије планираног понашања (енгл. Theory of Planned Behavior – TPB), модела прихватања технологије (енгл. Technology Acceptance Model – TAM) и јединствене теорије о прихватању и коришћењу технологије (енгл. Unified Theory of Acceptance and Use of Technology – UTAUT).

Модел који је највише истраживан и примењиван у различитим научним областима и у различитим облицима како би објаснио усвајање технологије у широком спектру контекста, људи и времена је модел прихватања технологије (TAM), (Davis, Bagozzi, Warshaw 1989).

TAM је коришћен као оквир за образовна истраживања (Cheung, Vogel 2013; Motaghian, Hassanzadeh, Moghadam 2013; Pynoo et al. 2012; Teo, 2009; Teo, Milutinovic 2015, Teo et al. 2016). У TAM су променљиве доживљај корисности (енгл. Perceived Usefulness – PU), доживљај лакоће коришћења (енгл. Perceived Ease of Use – PEU) и ставови према употреби рачунара (енгл. Attitudes Towards Computer Use – ATCU) дате помоћу хипотеза и емпиријски подржане као основни предиктори прихватања датог информационог система или технологије од стране корисника. Доживљај корисности се дефинише као степен у којем особа верује да ће коришћење одређене технологије унапредити њен учинак на послу (Davis 1989), а доживљај лакоће употребе се односи на степен у којем особа верује да ће коришћење посебне (одређене) технологије бити једноставно и лако, тј. без напора. Ставови према употреби се дефинишу као степен у којем особа располаже позитивним или негативним осећањима у вези са коришћењем рачунара (Fishbein, Ajzen 1975).

TAM прецизира односе између доживљаја корисности, доживљаја једноставности употребе, ставова према употреби и намере корисника да користе технологију. Намера корисника да користе технологију би требало да је под директним утицајем ставова према употреби, као и директних и индиректних ефеката доживљаја корисности и доживљаја лакоће коришћења. Поред тога, доживљај корисности и доживљај лакоће коришћења заједнички утичу на ставове према употреби, док доживљај лакоће коришћења има директан утицај на доживљај корисности. Коначно, претпоставља се да доживљај једноставности употребе има директан утицај на доживљај корисности. На основу резултата досадашњих истраживања у образовању (Teo, Milutinovic 2015; Teo et al. 2016; Wong 2015), формулисане су следеће хипотезе:

- X1: Ставови према употреби рачунара (ATCU) значајно директно утичу на намеру употребе (BI);
- X2: Доживљај корисности (PU) значајно директно утиче на намеру употребе (BI);
- X3: Доживљај лакоће употребе (PEU) значајно директно утиче на намеру употребе (BI);
- X4: Доживљај лакоће употребе (PEU) значајно директно утиче на ставове према употреби рачунара (ATCU);
- X5: Доживљај лакоће употребе (PEU) значајно директно утиче на доживљај корисности (PU);
- X6: Доживљај корисности (PU) значајно директно утиче на ставове према употреби рачунара (ATCU).

Иако је ТАМ као оквир за објашњавање намере корисника да користе технологију у образовању доста популаран, често се овај модел проширује како би се повећала његова способност објашњавања. Укључивањем спољних променљивих у ТАМ више се обраћа пажња на софистициране односе у образовању (Drent, Meelissen 2008; Тео, Milutinovic 2015; Тео et al. 2016; Wong 2015). У литератури су предложени и потврђени разни проширени ТАМ модели како би се објаснила намера будућих наставника да користе технологију (на пример, Тео 2009; Тео, Milutinovic 2015). У овим моделима, спољне променљиве су усвојене из других теорија, попут Теорије планираног понашања (Ajzen 1991) или Јединствене теорије о прихватању и коришћењу технологије (Venkatesh et al. 2003). Међу тим променљивама су и субјективна норма и технолошка сложеност.

Технолошка комплексност (енгл. Technological Complexity – TC) се односи на степен у којем се сматра да је систем релативно тешко схватити и користити (Thompson, Higgins, Howell 1991). Логично је очекивати да ће, уколико корисници сматрају систем тешким за схватање и коришћење, доживљај једноставности употребе бити под тим утицајем. У недавним студијама прихватања технологије у образовању, утврђено је да технолошка комплексност има значајан директан утицај на доживљај лакоће употребе (Тео 2009).

У студијама о прихватању технологије, субјективна норма (енгл. Subjective Norm – SN) одражава уверење особе да људи који су важни или значајни за њих сматрају да они треба или не треба да користе технологију. На узорку у овој студији, то је степен у коме будући учитељи доживљавају захтеве „важних” или референтних других појединаца да користе технологију, што се може односити на њихове колеге, професоре и руководиоце универзитетских институција. У више студија показано је да субјективна норма има директан утицај на доживљај једноставности употребе и доживљај корисности (Schepers, Wetzels 2007; Тео, Milutinovic 2015; Venkatesh, Davis 2000; Wong 2015). Моруће је да ће појединци који примете да други очекују да би требало да користе технологију имати високу мотивацију да

користе технологију, што олакшава процес савладавања руковања технологијом. Када особа доживљава да важне особе мисле да он или она треба да користе систем, он или она прихвата та уверења стварајући осећај припадности, а сама употреба постаје једноставнија уз одговарајућу подршку.

Из наведеног прегледа литературе формулисане су следеће хипотезе:

- X7: Субјективна норма (SN) значајно утиче на доживљај корисности (PU);
- X8: Субјективна норма (SN) значајно утиче на доживљај лакоће употребе (PEU);
- X9: Технолошка комплексност (ТС) значајно утиче на доживљај лакоће употребе (PEU).

Циљ ове студије је да испита променљиве које би могле утицати на намеру коришћења рачунара у настави међу будућим учитељима у Србији. Узимајући у обзир резултате бројних студија у оквиру ТАМ модела, издвојили смо кључне предикторе и формирали модел истраживања представљен на Слици 1.

Проналажење фактора који утичу на намеру употребе рачунара у настави било би од помоћи при разумевању саме употребе рачунара, у циљу бољег дизајна курикулума и курсева за образовање будућих учитеља, као и програма стручног усавршавања наставника у земљама у развоју као што је Србија.

МЕТОД

Предмет и проблем истраживања

С обзиром на чињеницу да наставници недовољно користе рачунар у настави у основној школи, а да су потребе савременог дигиталног друштва уско везане за коришћење рачунара у настави, предмет овог истраживања је предвиђање намере употребе рачунара у настави од стране будућих учитеља.

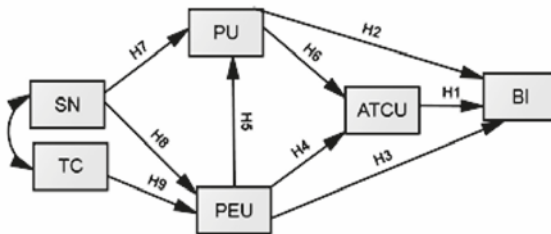
Циљ истраживања

Циљ ове студије је испитивање променљивих које би могле имати утицаја на намеру будућих учитеља да користе рачунаре у својој настави у основној школи у Србији. На основу прегледа литературе у овој области, издвојени су кључни предиктори, развијен је и тестиран модел за објашњавање намере коришћења рачунара у настави.

Модел истраживања

Ова студија користи шест променљивих: PU – доживљај корисности, PEU – доживљај лакоће употребе, ATCU – ставови према употреби рачунара, SN – субјективна норма, TC – технолошка комплексност и BI – намера употребе. Формирани модел ове студије дат је на Слици 1.

Слика 1. Модел истраживања



PU = доживљај корисности; PEU = доживљај лакоће коришћења; ATCU = ставови према употреби рачунара; SN = субјективна норма; TC = технолошка комплексност; BI = намера понашања.

Учесници истраживања и прикупљање података

У овом истраживању фокусирали смо се на популацију будућих учитеља са завршних година основних студија који су одслушали већину својих предмета из ИКТ, педагогије и методика предмета у основној школи. Учесници су били студенти треће године основних студија са Факултета педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу. У истраживању је учествовало 243 будућих учитеља. Међу учесницима је било 14,4% (35) мушкараца, а просечна старост свих учесника била је 21.86 (SD = 1,24) година.

Испитаницима је представљена сврха овог истраживања и указано на њихово право да се повуку у било ком тренутку током или након попуњавања упитника. Учесници су у просеку попуњавали упитнике око 10 минута и нису добијали додатне поене или награде на курсевима. Учешће је било добровољно.

Инструменти

За потребе ове студије конструисан је комбиновани упитник како бисмо мерили намеру коришћења рачунара у настави. Поред демографских питања, у упитнику су биле још 22 ставке састављене тако да процењују одговоре учесника на питања која мере променљиве у истраживачком моделу (видети Прилог).

Променљиве TC и SN, као и TAM променљиве (PU, PEU, ATCU и BI) које су коришћене у упитнику преузете су и прилагођене (преведене на српски језик) из разних објављених извора наведених у Прилогу чији закључци подржавају њихову поузданост. Свака ставка променљиве је мерена тако што је испитаник изражавао свој став заокружујући једну од пет понуђених могућности на Ликертовој петостепеној скали, са значењима од 1 – уопште се не слажем до 5 – слажем се у потпуности.

Да би композитна поузданост примењене мере (Cronbach α) била адекватна, препоручује се вредност која је једнака или већа од 0,70 (Schumacker, Lomax 2010). Као што је приказано у Табели 1, композитна поузданост предложених констраката је у распону од 0,84 до 0,91.

Анализа података

Подаци су анализирани коришћењем моделовања структуралним једначинама (SEM) које је спроведено у програму AMOS 7.0. SEM је у складу са тим како су хипотезе концептуално и статистички изражене и то је корисно за анализу односа између латентних и посматраних променљивих. Ова анализа подразумева тестирање најпре нормалности података, а затим истраживање модела који представља односе између поменутих шест променљивих у овој студији.

Стандардни двостепени SEM приступ (Schumacker, Lomax 2010), подразумева најпре процену модела мерења (CFA) за све неопсервабилне променљиве у моделу. Модел мерења описује колико добро посматране ставке упитника мере латентне променљиве. Након тога, процењује се структурни део SEM (Слика 1). Овај део наводи релације између егзогених и ендогених латентних променљивих. Ради добијања поузданих резултата у SEM, истраживачи препоручују узорак од 100 до 150 случајева (Клине 2011). Како је величина узорка ове студије 234, SEM се сматра одговарајућом техником за анализу података.

РЕЗУЛТАТИ

Дескриптивна статистика

Дескриптивне статистике променљивих утврене су коришћењем SPSS софтвера и приказане у Табели 1. За свих шест променљивих испитали смо њихову средњу вредност, стандардну девијацију, асиметрију и спљоштеност. Све средње вредности осим за технолошку комплексност су биле изнад средњег диштва 3,00, што указује на претежно позитивне одговоре на променљиве у моделу.

Табела 1: Дескриптивна статистика променљивих коришћених у истраживању (скала) и композитна поузданост (Кронбахов алфа)

Променљива	Средња вредност	Стандардна девијација	Асиметрија	Спљоштеност	Кронбахов алфа
PU	4,36	0,76	1,18	1,16	0,90
PEU	4,25	0,77	-0,97	0,67	0,88
ATCU	4,40	0,79	-1,65	3,02	0,91
SN	3,49	1,03	-0,27	-0,51	0,84
TC	1,99	0,89	0,83	-0,08	0,84
VI	4,22	0,72	-0,56	-0,39	0,89

Стандардне девијације одражавале су релативно мала одступања одговора учесника од средње вредности, јер су биле у распону од 0,72 до 1,03. Прихватљив степен нормалности за потребе ове студије испитује се помоћу индекса асиметрије и спљоштености јер, према начелу, за податке се може претпоставити да су нормални ако су вредности асиметрије и спљоштености у оквиру прихватљивог нивоа од $|3|$ и $|10|$ респективно (Schumacker, Lomax 2010; Kline 2011).

Евалуација модела мерења (потврдна факторска анализа)

Процена модела мерења обављена је помоћу потврдне факторске анализе (CFA) спроведене у програму AMOS 7.0 коришћењем процедуре оцене максималне веродостојности (MLE). MLE је популарна и робуствна процедура за употребу у SEM (Schumacker, Lomax 2010). Како MLE процедура претпоставља мултинормалну расподелу посматраних променљивих, подаци у овој студији су испитани помоћу Мардијине нормализоване мултиваријационе вредности спљоштености. Мардијин коефицијент (M), (Mardia 1970) за податке у овој студији је 21,6, што је ниже од вредности 528 која је добијена коришћењем формуле $M = p(p + 2)$, где је p једнак броју посматраних променљивих у моделу ($p = 22$), (Raykov, Marcoulides 2008). На основу тога, мултиваријациона нормалност података у овој студији је потврђена.

Општа подесност (фитовање) модела је процењена коришћењем χ^2 теста. Међутим, с обзиром на то да је он веома осетљив на величину узорка, израчунат је такође и количник хи-квдрата и степени слободе (χ^2 / df), за који вредност до 3,0 указује на прихватљиву подесност између хипотетичког модела и података узорка (Kline 2011). Осим тога, други индекси подесности као што су Такер-Луисов индекс (TLI), индекс компаративног фитовања (CFI), квадратни корен просечне квадрираних грешке апроксимације (RMSEA) и стандардизовани квадратни корен просечног квадрата резидуала (SRMR) су консултовани.

Табела 2: Резултати CFA за модел мерења

Ставка	UE	t-вредност	SE	AVE (> 0,50)*	CR
PU1	0,91	15,98	0,86	0,73	0,91
PU2	0,94	20,7	0,88		
PU3	1,00	---	0,95		
PU4	0,67	13,57	0,70		
PEU1	0,92	16,68	0,84	0,66	0,88
PEU2	0,95	17,21	0,85		
PEU3	1,00	---	0,87		
PEU4	0,79	11,93	0,67		
ATCU1	1,06	16,32	0,83	0,70	0,90
ATCU2	1,01	17,74	0,87		
ATCU3	1,00	---	0,86		
ATCU4	1,07	14,85	0,78		
BI1	1,01	16,01	0,87	0,74	0,89
BI2	1,00	---	0,85		
BI3	1,01	15,86	0,86		
TC1	1,00	---	0,5	0,56	0,93
TC2	1,46	7,50	0,86		
TC3	1,48	8,33	0,79		
TC4	1,56	7,32	0,78		
SN1	1,25	10,98	0,84	0,63	0,84
SN2	1,2	11,01	0,85		
SN3	1,00	---	0,69		

t-вредност статистике; UE: нестандардизована процена (вредност); SE: стандардизована процена (вредност); * означава прихватљиви ниво; --- ова вредност је фиксирана на 1,00 за потребе идентификације модела; AVE: просечна издвојена варијанса; CR: композитна поузданост.

Ху и Бентлер (Hu, Bentler 1999) су предложили да TLI и CFI статистике веће од 0,90 одражавају добру подесност модела, а за RMSEA и SRMR вредности 0,06 и 0,08 би представљале горњи лимит за прихватљиву подесност модела (Steiger 2007). Из резултата, CFA у овој студији има добру подесност ($\chi^2 = 339,5$; $\chi^2/df = 1,77$; TLI = 0,95; CFI = 0,96; RMSEA = 0,056; SRMR = 0,059).

Поузданост ставки које су наведене да мере сваку променљиву у истраживачком моделу (Слика 1) мерена је помоћу композитне поузданости (CR). У процени валидности ставки упитника, испитани су смер, магнитуда и статистички значај сваке ставке, тј. t-вредности (Schumacker, Lomax 2010). Свака ставка објашњава добро своју променљиву ако је стандардизована процена већа од 0,50 (Hair et al. 2010). Користећи конзервативнији показа-

тељ валидности, израчуната је просечна издвојена варијанса (AVE) за сваку променљиву, која мери износ варијансе коју фактор обухвата у односу на износ варијансе која се може приписати грешци мерења. Оба CR и AVE се процењују као адекватни када су већи од 0,50 или једнаки 0,50 (Fornell, Larcker 1981).

Резултати CFA су приказани у Табели 2. Из резултата, све t-вредности, стандардизоване процене, CR, и AVE свих ставки, као и променљиве, задовољавају препоручене смернице, тј. све ставке су биле поуздани показатељи очекиване променљиве за коју је наведено да је мере.

Провера структуралног модела

Након што смо добили добру подесност за CFA модел, неопходно је било тестирати подесност структуралног модела приказаног на Слици 1. У ову сврху коришћени су исти показатељи (индекси) за проверу подесности као и за CFA. Из резултата, структурални модел у овој студији показало се да има добру подесност ($\chi^2 = 7,85$; $\chi^2/df = 1,57$; $TL1 = 0,98$; $CFI = 0,99$; $RMSEA = 0,05$; $SRMR = 0,03$).

Намера употребе рачунара у односу на разматране предикторе

Анализе спроведене на комплетном узорку показале су да је, од девет, подацима подржано осам хипотеза. Табела 3 приказује резултате тестирања хипотеза.

Табела 3: Резултати тестирања хипотеза

Хипотеза	Путања	Коефици. пута	t-вредност	p (<0,05)	Резултат
X1	ATCU → VI	0,017	0,178	0,859	Није подржана
X2	PU → VI	0,200*	2,735	0,006	Подржана
X3	PEU → VI	0,333**	4,025	<0,0005	Подржана
X4	PEU → ATCU	0,553**	12,451	<0,0005	Подржана
X5	PEU → PU	0,397**	7,582	<0,0005	Подржана
X6	PU → ATCU	0,364**	8,192	<0,0005	Подржана
X7	SN → PU	0,381**	7,282	<0,0005	Подржана
X8	SN → PEU	-0,524**	-9,951	<0,0005	Подржана
X9	TC → PEU	0,215**	4,090	<0,0005	Подржана

** Корелација је значајна на 0,01 нивоу значајности (2-tailed).

* Корелација је значајна на 0,05 нивоу значајности (2-tailed).

Осим Х1, све хипотезе (Х1 до Х6) које се односе на везе између променљивих из основног ТАМ модела су подржане у овој студији. Од хипотеза везаних за променљиве изван ТАМ, све су подржане (Х7, Х8 и Х9).

Тестиране су четири ендogene променљиве (намера коришћења рачунара, ставови према употреби, доживљај корисности и доживљај лакоће коришћења) у истраживачком моделу. За ставове према употреби рачунара, испитивани директни предиктори су доживљај корисности и доживљај лакоће коришћења. Индиректни предиктори везани за ставове, испитивани у овој студији, јесу доживљај лакоће коришћења, технолошка комплексност и субјективна норма.

За доживљај корисности, посматрани директни предиктори у нашем моделу су доживљај лакоће коришћења и субјективна норма, док је индиректни технолошка комплексност. Доживљај лакоће коришћења претпоставља се да директно предвиђа променљива технолошка комплексност.

Доживљај лакоће коришћења и доживљај корисности су имали значајан директан ефекат на намеру употребе, док у овом истраживању ставови према употреби рачунара нису директно утицали на намеру понашања.

Од четири ендogene променљиве, став према употреби рачунара има највећи износ варијансе који одређују његови директни и индиректни предиктори (РЕУ, РУ, ТС и SN) и то је приближно 63,6%. Затим, променљива РУ је била објашњена својим директним (РЕУ и SN) и индиректним предикторима (ТС) у износу од 37,5%. Променљива РЕУ објашњена је својим директним предикторима (ТС и SN) у износу од 33,1%.

Табела 4: Стандардизовани директни, индиректни и укупни ефекти за истраживачки модел

Исход	Предиктор	Стандардизоване вредности		
		Директни	Индиректни	Укупно
Намера понашања (R ² =0,229)	РЕУ	0,333	0,091	0,424
	АТСУ	0,017	–	0,017
	РУ	0,200	0,006	0,206
	ТС	–	–0,222	–0,222
	SN	–	0,170	0,170
Ставови према употреби рачунара (R ² =0,636)	РЕУ	0,553	0,145	0,698
	РУ	0,364	–	0,364
	ТС	–	–0,366	–0,366
	SN	–	0,289	0,289
Доживљај (перцепција) корисности (R ² =0,375)	РЕУ	0,397	–	0,397
	ТС	–	–0,208	–0,208
	SN	0,381	0,085	0,467
Доживљај (перцепција) лакоће коришћења (R ² = 0,331)	ТС	–0,524	–	–0,524
	SN	0,215		0,215

Коначно, зависну променљиву у овој студији, намеру коришћења рачунара (VI), објаснило је пет променљивих, две са директним и индиректним утицајем (PEU, PU и ATCU) и четири са само индиректним утицајем (PEU, PU, TC и SN) са 22,9%.

Разлагање, тј. декомпозиција ефеката из установљеног модела путева дата је у Табели 4. Ова табела показује стандардизоване укупне ефекте, директне и индиректне ефекте у вези са сваком од осам променљивих. Доминантни предиктор у намери понашања је PEU са укупним ефектом 42,4%.

ДИСКУСИЈА

Циљ ове студије је био да се истраже намере будућих учитеља да користе рачунаре у настави у основној школи у Србији. Развојем и тестирањем модела за објашњавање, уз коришћење SEM, ова студија је показала да су ТАМ променљиве, субјективна норма и технолошка комплексност значајни предиктори намере будућих учитеља да користе рачунаре у настави у прва четири разреда основне школе у Србији.

Доживљај лакоће коришћења и доживљај корисности у овој студији имају значајан директан утицај на намеру понашања, подржавајући хипотезе Х2 и Х3. Можемо закључити да је већа вероватноћа да ће будући учитељи у Србији користити рачунар када процене да им је једноставно и корисно коришћење рачунара у настави. Директан ефекат на намеру понашања указује на то да будући учитељи намеравају чешће да користе рачунар у својој настави када сматрају да је рачунар лак за коришћење и користан, тј. да ће његова употреба побољшати и учинити ефикаснијим њихов рад. Дакле, ако студенти на неки начин промене своју перцепцију корисности као и лакоћу коришћења рачунара у настави, намера да га користе биће у складу са овим променама. Ови налази у складу су са резултатима многих других образовних студија (Motaghian, Hassanzadeh, Moghadam 2013; Тео 2009).

У моделу ове студије субјективна норма посредно је путем доживљаја корисности и доживљаја лакоће коришћења утицала на намеру понашања, што је илустровано подршком за хипотезе Х7 и Х8. Ови налази указују да на намеру будућих учитеља да користе рачунаре у настави утичу очекивања особа које су за њих важне, али не директно, већ на тај начин што утичу на то да их они доживљавају као корисне, лаке и ненапорне за коришћење. То значи да ако би будући учитељи имали утисак да људи, битни за њих, подржавају коришћење рачунара у настави, и они би сматрали рачунар корисним и било би им лакше да га користе. Ови налази су у складу са актуелним истраживањима (Тео, Milutinović 2015; Cheung, Vogel 2013; Drent, Meelissen 2008; Jan, Contreras 2011; Pynoo et al. 2012; Тео 2009).

Такође, емпиријски је показан и значајан утицај технолошке комплексности на доживљај једноставности употребе, што подржава хипотезу Х9.

Другим речима, технолошка комплексност, индиректно, путем доживљаја лакоће коришћења утиче на намеру понашања. Када је студентима технологија комплекснија и сложенија за учење, доживљавање је компликованијом за коришћење и у складу са тим доносиће одлуке о њеном коришћењу. Подршка за ову хипотезу у складу је са другим истраживањима у образовним контекстима (Тео 2009).

Ова студија подржава новија истраживања која су показала да је доживљај корисности један од кључних предиктора ставова према употреби рачунара, подржавајући хипотезу Х6 у различитим образовним контекстима (Cheung, Vogel 2013; Jan, Contreras 2011; Тео, Milutinović, Зои 2016; Тео, Milutinović 2015).

Међутим, у овој студији показано је и да сами општи ставови према рачунарима немају утицаја на намеру њиховог коришћења у настави код будућих учитеља, тј. хипотеза Х1 није подржана. То значи да, чак иако студенти имају позитивне ставове према коришћењу рачунара, њихова намера употребе у настави не мора бити у складу са тим, јер можда не сматрају да је рачунар користан и да ће његова употреба побољшати и учинити наставу ефикаснијом. Овај налаз није у складу са недавном студијом која је испитивала утицај ставова према употреби рачунара у настави математике међу будућим учитељима у Србији (Тео, Milutinović 2015). Међутим, Венкатеш и сарадници (Venkatesh et al. 2003) утврдили су да променљива ставови према рачунарима значајно утиче на намеру коришћења система углавном када су изостављене конструкције које се односе на очекиване перформансе и напор, што у нашем истраживању није био случај.

Доживљај једноставности коришћења показао се као значајан предиктор ставова према употреби рачунара и доживљаја корисности међу будућим учитељима, чиме су подржане хипотезе Х4 и Х5. Овај налаз подржава постојећа истраживања која показују да позитиван став према рачунарима може да се објасни перцепцијом корисника колико је коришћење те технологије релативно ослобођено улагања напора (Punoo et al. 2012, Тео et al. 2016; Тео, Milutinović 2015).

ЗАКЉУЧАК И ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПОЛИТИКУ И ПРАКСУ

Ова студија испитује променљиве које утичу на намеру будућих учитеља у Србији да користе рачунар у настави у прва четири разреда основне школе. Модел прихватања технологије (ТАМ) проширен је са две спољашње променљиве (технолошка комплексност и субјективна норма) како би се објаснила намера учесника да користе рачунар. Овим истраживањем дошло се до неколико налаза:

- Намера будућих учитеља да користе рачунар у настави је директно дефинисана њиховим доживљајем корисности и лакоће употребе рачунара у настави;
- Доживљај лакоће употребе и субјективна норма значајно директно утичу на доживљај корисности чиме он посредује њиховом утицају на намеру употребе;
- Технолошка комплексност и субјективна норма директно значајно утичу на доживљај лакоће употребе и на тај начин посредно објашњавају намеру коришћења рачунара;
- Ставови према коришћењу рачунара могу се предвидети директно преко доживљаја корисности и доживљаја лакоће употребе, а индиректно преко субјективне норме као и технолошке сложености, међутим, они немају утицаја на намеру коришћења рачунара у настави код будућих учитеља.

Резултати ове студије дају неколико импликација за праксу. Налази су специфични су за будуће учитеље у Србији и едукаторе учитеља у сличним земљама у развоју. Резултати би требало да помогну руководиоцима у образовним установама да обрате посебну пажњу на факторе који утичу на формирање намера будућих учитеља да користе рачунар у настави. Будуће учитеље би требало обучавати да постану агенти промена, како би интегрисали рачунаре у своју будућу наставу надгледајући и мотивишући ученике у учењу употребом технологија. Расел и сар. (Russell et al. 2003) препоручују да би припрема наставника могла да се унапреди стварањем могућности за приправнике да виде и доживе позитивне ефекте ИКТ на наставу и учење.

Упитник, уоквирен моделом прихватања технологије, проширен са две променљиве, показао се брзим и ефикасним инструментом за прикупљање података о перцепцији будућих учитеља. Док је, са једне стране, сажет и једноставан, са друге стране је информативан и прилагодљив разним ситуацијама.

Одговори на упитник у овој студији указују на чињеницу да би образовање будућег учитеља требало, између осталог, првенствено да се бави перцепцијом корисности као и лакоће коришћења рачунара у настави. Ови резултати су у складу са предлозима Пирса и Бола (Pierce, Ball 2009) да би стручно усавршавање наставника требало да се бави питањима која се тичу првенствено њихових ставова и перцепција, као и развоја технолошких вештина.

У овој студији, перцепција лакоће коришћења, на коју највише утиче технолошка комплексност, показала се као важан предиктор у намери коришћења рачунара у настави. Како би мотивисали студенте да користе рачунаре у настави, њихови едукатори требало би да осигурају да ученици имају довољно могућности и одговарајуће курсеве за стицање основних технолошких вештина неопходних за интеграцију рачунара. На тај начин би почели да га доживљавају једноставним за коришћење.

У овом истраживању показано је да субјективна норма директно утиче на доживљај корисности и доживљај лакоће коришћења рачунара. Моделовањем коришћења технологије и њеном интеграцијом кроз предавања и оцењивање, едукатори учитеља и из других предмета осим информатичких могу деловати као помагачи у обликовању доживљаја корисности и доживљаја лакоће употребе рачунара код будућег учитеља. Статус едукатора у институцијама делује на будуће учитеље да их доживљавају као „људе чије мишљење се уважава” и на тај начин они посредно утичу на намеру употребе рачунара.

За подстицање интеграције рачунара у настави путем деловања на намеру његове употребе веома је битно пружити студентима могућности за вежбање и стицање праксе, као и дати примере добре праксе. На тај начин они би стекли позитивне перцепције у вези са користима и позитивним ефектима које коришћење рачунара у настави пружа, као и лакоћом коришћења у настави. Едукатори наставника би требало да интензивно користе рачунаре, како би развили вештине за постизање стандарда образовне технологије код својих студената, будућих учитеља и тако им пружили добре примере корисности рачунара. Барак (Barak 2014) тврди да су институције за образовање наставника одговорне за постављање примера интеграције ИКТ и да би едукатори наставника требало да уложе значајне напоре да интегришу ИКТ које ће подржати учење усмерено на ученика, учење кроз рад, истраживачко учење и сарадничко учење, што би учинило процес и изазовним и забавним.

Иако су предузете све мере предострожности у вези са методолошким, постоје ограничења. Прво, подаци су прикупљени путем самоизвештаја, што има своје предности, али може довести до уобичајене варијансе методе и на тај начин се могу „напумпати” вредности правих односа између променљивих. Друго, подаци су пружили емпиријску подршку за одабраних пет променљивих које су биле у стању да објасне 22,9% од варијансе у намери коришћења рачунара у настави. То значи да је нешто мање од 80% остало необјашњено, што наводи на закључак да смо неке друге променљиве, које могу значајно да утичу на прихватање рачунара у настави, превидели или искључили. Будућа истраживања могла би се усредсредити на испитивања осталих променљивих од интереса за образовање у прва четири разреда основне школе.

РЕФЕРЕНЦЕ

Ајзен (1991): Icek Ajzen, The theory of planned behaviour, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, San Diego: Academic Press, 179–211.

Барак (2014): Miri Barak, Closing the Gap Between Attitudes and Perceptions About ICT-Enhanced Learning Among Pre-service STEM Teachers, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 23, Dordrecht: Springer-Verlag Dordrecht, 1–14.

Цхеунг, Вогел (2013): Ronnie Cheung, Doug Vogel, Predicting user acceptance of collaborative technologies: An extension of the technology acceptance model for e-learning, *Computers & Education*, Vol. 63, Oxford: Pergamon, 160–175.

Дејвис (1989): Fred Davis, Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly*, Vol. 13, No. 3, Minneapolis: M I S Research Center, 319–340.

Дејвис, Багоци, Воршов (1989): Fred Davis, Richard Bagozzi, Paul Warshaw, User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models, *Management Science*, Vol. 35, No.8, Baltimore: I N F O R M S, 982–1003.

Дрент, Мелисен (2008): Marjolein Drent, Martina Meelissen, Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?, *Computers & Education*, Vol. 51, No. 1, Oxford: Pergamon, 187–199.

Фишбаин, Ајзен (1975): Martin Fishbein, Icek Ajzen, *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Форнел, Ларкер (1981): Claes Fornell, David Larcker, Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error, *Journal of Marketing Research*, Vol. 48, Chicago: American Marketing Association, 39–50.

Хеир, Блек, Бабин, Андерсон (2010): Joseph Hair, William Black, Barry Babin, Rolph Anderson, *Multivariate data analysis* (seventh ed.). New Jersey: Prentice-Hall International.

Ху, Бентлер (1999): Li-tze Hu, Peter Bentler, Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, Vol. 6, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1–55.

ИСТЕ (2016): *ISTE Standards for Students*, ©2016, ISTE® (International Society for Technology in Education), Retrieved in September 2016 from <http://www.iste.org/standards/standards/for-students-2016>

Јан, Контрепас (2011): Alberto Un Jan, Vilma Contreras, Technology acceptance model for the use of information technology in universities, *Computers in Human Behavior*, Vol. 27, Oxford: Pergamon, 845–851.

Клајн (2011): Rex Kline, *Principles and practice of structural equation modelling*. 3rd ed. New York: Guilford Press.

Мардиа (1970): Kanti Mardia, Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications, *Biometrika*, Vol. 36, Oxford: Oxford University Press, 519–530.

Милутиновић (2009): Verica Milutinović, Factors of ICT application in education: Mentors and student teachers. In M. Meri (Ed.), *Promoting Teacher Education – From Intake System To Teaching Practice: Proceedings of the international conference*, Vol.1, Jagodina: Faculty of Education in Jagodina, 175–187.

Мотагиан, Хасанзаде, Могхадам (2013): Hedyeh Motaghian, Alireza Hassanzadeh, Davood Karimzadgan Moghadam, Factors affecting university instructors' adoption of web-based learning systems: Case study of Iran, *Computers & Education* (61), Oxford: Pergamon, 158–167.

Пирс, Бол (2009): Robyn Pierce, Lynda Ball, Perceptions that may affect teachers' intention to use technology in secondary mathematics classes, *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 71, Dordrecht: Springer-Verlag Dordrecht, 299–317

Пино, Тондеур, Ван Браак, Дуик, Сижнаве, Дуик (2012): Bram Pynoo, Jo Tondeur, Johan Van Braak, Wouter Duyck, Bart Sijnave, Philippe Duyck Pynoo, Teachers' acceptance and use of an educational portal, *Computers & Education*, Vol. 58, Oxford: Pergamon, 1308–1317.

Рајков, Маркулидес (2008): Tenko Raykov, George Marcoulides, *An introduction to applied multivariate analysis*, New York: Taylor & Francis.

Расел, Бебел, О'Двајер, О'Конор (2003): Michael Russell, Damian Bebell, Laura O'Dwyer, Kathleen O'Connor, Examining teacher technology use implications for preservice and inservice teacher preparation, *Journal of Teacher Education* 54(4), Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., 297–310.

Шеперс, Вецелс (2007): Jeroen Schepers, Martin Wetzels, A meta-analysis of the technology acceptance model: investigating subjective norm and moderation effects, *Information & Management*, Vol. 44, Amsterdam: Elsevier BV North-Holland, 90–103.

Шумахер, Ломакс (2010): Randall Schumacker, Richard Lomax, *A beginner's guide to structural equation modeling (3rd ed.)*, New York: Routledge.

Штрајгер (2007): James Steiger, Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modelling, *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, Oxford: Pergamon, 893–898.

Тејлор, Тод (1995): Shirley Taylor, Peter Todd, Understanding information technology usage: a test of competing models, *Information Systems Research*, Vol. 6, No. 2, Baltimore: I N F O R M S, 144–176.

Тео (2009): Timothy Teo, Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers, *Computers & Education*, Vol. 52, Oxford: Pergamon, 302–312.

Тео, Милутиновић (2015): Timothy Teo, Verica Milutinović, Modelling the intention to use technology for teaching Mathematics among pre-service teachers in Serbia, *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 31, No. 4, Wollongong: A S C I L I T E, 363–380.

Тео, Милутиновић, Зоу (2016): Timothy Teo, Verica Milutinović, Mingming Zhou, Modelling Serbian pre-service teachers' attitudes towards computer use: A SEM and MIMIC approach, *Computers & Education*, Vol. 94, Oxford: Pergamon, 77–88.

Тео, Милутиновић, Зоу, Банковић (2016): Timothy Teo, Verica Milutinović, Mingming Zhou, Dragić Banković, *Traditional vs. Innovative Uses of Computers Among Mathematics Pre-Service Teachers in Serbia*, Interactive Learning Environment, DOI: 10.1080/10494820.2016.1189943, Leiden: Taylor & Francis The Netherlands.

Томпсон, Хиггинс, Хауел (1991): Ronald Thompson, Christopher Higgins, Jane Howell, Personal computing: toward a conceptual model of utilization, *MIS Quarterly*, Vol. 15, No. 1, Minneapolis: M I S Research Center, 124–143.

Венкатеш, Дејвис (2000): Viswanath Venkatesh, Fred Davis, A theoretical extension of technology acceptance model: Four longitudinal field studies, *Management Science*, Vol. 46, Baltimore: I N F O R M S, 186–204.

Венкатеш, Морис, Дејвис, Дејвис (2003): Viswanath Venkatesh, Michael Morris, Gordon Davis, Fred Davis, User acceptance of information technology: Toward a unified view, *MIS Quarterly*, Vol. 27, No. 3, Minneapolis: M I S Research Center, 425–478.

Вонг (2015): Gary Wong, Understanding technology acceptance in pre-service teachers of primary mathematics in Hong Kong, *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 31, No. 6, Wollongong: A S C I L I T E, 713–735.

ПРИЛОГ

Списак скала и одговарајућих ставки коришћених у овој студији

Променљива	Ставка	
Доживљај корисности (енгл. Perceived usefulness – PU) преузето из истраживања (Дејвис, Багоци, Воршов 1989; Тео 2009; Тео, Милутиновић 2015)	PU1	Коришћење рачунара унапредиће мој рад.
	PU2	Коришћење рачунара повећаће моју ефикасност.
	PU3	Коришћење рачунара повећаће моју продуктивност.
	PU4	Сматрам рачунар корисним алатом у свом раду.
Доживљај лакоће употребе (енгл. Perceived ease of use – PEU) преузето из истраживања (Дејвис, Багоци, Воршов 1989; Тео 2009; Тео, Милутиновић 2015)	PEU1	Оно што радим на рачунару ми је јасно и разумљиво.
	PEU2	Лако ми је да постигнем да рачунар уради оно што ја хоћу.
	PEU3	Сматрам да је лако користити рачунар.
	PEU4	Било би ми лако да постанем вешт/а у коришћењу рачунара.
Ставови према употреби рачунара (Attitudes toward computer use – ATC) преузето из истраживања (Томпсон, Хигинс, Хауел 1991; Венкатеш и др. 2003; Тео 2009; Тео, Милутиновић 2015)	ATCU1	Употреба рачунара чини посао интересантнијим.
	ATCU2	Рад на рачунару је забаван.
	ATCU3	Волим да користим рачунар.
	ATCU4	Радујем се оним аспектима мога посла који захтевају да користим рачунар.
Намера употребе (Behavioral Intention – BI) преузето из истраживања (Тео, 2009)	BI1	Планирам да често користим рачунар у настави.
	BI2	Вероватно ћу користити рачунар у настави чим почнем да радим.
	BI3	Користићу рачунар у настави у будућности.
Технолошка комплексност преузето из истраживања (Томпсон, Хигинс, Хауел 1991; Тео 2009; Тео, Милутиновић 2015)	TC1	Учење коришћења рачунара ми одузима много времена (у односу на редовне дужности).
	TC2	Коришћење рачунара је тако компликовано да ми је тешко да разумем шта се дешава.
	TC3	Коришћење рачунара захтева превише времена (за обављање механичких операција као нпр. унос података).
	TC4	Потребно је много времена да научимо да користимо рачунар (да би било вредно труда).
Субјективна норма преузето из истраживања (Тејлор, Тод 1995; Венкатеш и др. 2003; Тео 2009; Тео, Милутиновић 2015)	SN1	Људи чије мишљење уважавам подстичу ме да користим рачунар.
	SN2	Људи који су ми важни пружају ми подршку за коришћење рачунара.
	SN3	Људи који имају утицаја на моје понашање мисле да треба да користим рачунар.

Verica R. Milutinović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

FACTORS AFFECTING FUTURE TEACHERS' INTENTION TO USE COMPUTER IN TEACHING

Summary: The goal of the paper was to examine the variables affecting Serbian class teachers' intention to use computer in teaching. Using an extended technology acceptance model, intention to use computer was examined on the sample of 243 future teachers, students of the Faculty of Education in Jagodina. The hypothesis was that five variables (students' attitudes towards computer use, perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norm and technological complexity) directly and indirectly affected future teachers' intention to use computers in their teaching practice. The results of the analysis of structural equations modeling showed that the proposed model was appropriate and that the selected variables were significant predictors which explained 22,9% of the variance for intention to use computer. The results also showed that perceived usefulness and perceived ease of use directly predicted intention to use computers, while students' attitudes towards computer use had no direct impact. Intention to use computer was indirectly predicted by perceived ease of use, subjective norm and technological complexity. In the conclusion of the paper, the research results and implications for future teachers' education were discussed.

Key words: future teachers, technology acceptance model, structural equations modeling, intention to use computer in teaching, educational technology standards.

Јована Н. Ђорђевић
Београд
Милош М. Ђорђевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 37.036(4)
316.75(4)
Оригинални научни рад
Примљен: 20. мај 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

УМЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ – КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА КУЛТУРНИХ ПОЛИТИКА

Апстракт: Текст се бави истраживањем модела културних политика унутар четири државе и њиховим односом према уметничком образовању, а са основним циљем да се Србији дају препоруке за унапређење исте. Након изложене постојеће ситуације, на основу извештаја са Компендијума културних политика и трендова у Европи, приступа се компаративној анализи. Упоредјујући сличности и разлике модела културних политика и положаја које уметничко образовање заузима у сваком од њих, издвајају се примери добре праксе. У овом раду те примере налазимо у Француској и Финској, за које уметничко образовање представља интегрални део опште државне политике. На крају рада, изоловани су оквири проблема у Србији и дати конкретни предлози за побољшање постојећих пракси.

Кључне речи: уметничко образовање, културне политике, курикулум, међуресорна сарадња.

Основни циљ текста је спровођење истраживања културних политика, њихових програма и модела, унутар четири државе, а које се односе на питање уметничког образовања које подразумева стицање уметничких вештина у основном и средњем образовању, систем професионалног уметничког образовања, интеркултурално образовање и ваншколско образовање (образовање активне културалне партиципације). Затим ће се кроз компаративну анализу дефинисати најбоље праксе. Примери ових пракси ће бити предложени као могући пут ка побољшању постојеће политике уметничког образовања у Србији. Све потребне информације преузете су са Компендијума културних политика и трендова у Европи (Compendium of Cultural policies

and Trends in Europe¹) уз допунску употребу званичних интернет презентација, јавних националних извештаја и одабране литературе.

Четири државе одабране за ову компаративну анализу су Србија, Хрватска, Француска и Финска. Србија се, у овом тексту, разматра као земља са тежњом ка Европским интеграцијама што је још један разлог да унапреди своје политичке стратегије и циљеве у складу са европским стандардима, ту укључујући и културну политику. Годинама уназад се учесници у креирању културне политике у Србији баве опширним проблемима, борећи се да успоставе нове законске оквире, да реформишу културне институције и читаве секторе – углавном се фокусирајући на конвенционална поља културне политике попут уметничке продукције и заштите културног наслеђа.

Хрватска је за ову анализу одабрана као суседска земља Србији, сада већ чланица Европске Уније. Чињеница да су заједно биле део СФРЈ имплицира сличности у блиској историји, моделима културне политике и државним управама. Обе су државе прошле кроз економски нестабилне прилике, што је утицало на културу и уметност.

За Француску, култура представља интегрални део целокупног развоја (укључујући социјални и економски развој) и кључни фактор у обезбеђивању квалитетног живота сваког појединца. У Финској, државна власт има снажну улогу у обезбеђивању инвестиција за развој културних институција и професионалног образовања из области уметности и културе. Француска и Финска биће представљене као примери добре праксе са својим моделима културних политика, а који се тичу уметничког образовања.

Уметничко образовање има значајну улогу у конструктивној трансформацији образовних система који се боре како би изашли у сусрет потребама студената у рапидно променљивом свету, карактеристичном по изванредном технолошком напредовању са једне стране и тешким друштвеним и културалним неправдама са друге. Оно може директно допринети решавању социјалних и културалних изазова са којима се свет сусреће данас. Достижање високих стандарда у концепцији и извршењу програма уметничког образовања је круцијално за успешно превазилажење ових изазова. Државе треба да препознају своје управне циљеве, примене предложене стратегије и изврше акције усредсређене на постизање пуног квалитета уметничког образовања како би се обновили образовни системи за добробит ученика свих доби. Како уметничко образовање представља кључни фактор у друштвеном и економском развоју Европе, све чешће постаје тема разноврсних културних, политичких, друштвених и економских дебата.

¹ <http://www.culturalpolicies.net/web/countries-profiles-download.php>, преузето 27.1.2016.

ПРЕДСТАВЉАЊЕ ПОЛОЖАЈА УМЕТНИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА У ЧЕТИРИ ЗЕМЉЕ

Србија

У културној политици Србије је препознатљив модел земље у транзицији (Ђукић 2010: 111). То значи да култура и културна политика још увек почивају на старим моделима институционалне организације. Проблеми маркетинга, тржишта и обучавања запослених у новим областима остају маргинализовани.

Ревизије програма и модела уметничког образовања почеле су након 2000. године у оквиру Министарства просвете, а по иницијативи Универзитета уметности у Београду. За то време, уметничко образовање је укључено у курикулуме основног и средњег образовања само у виду књижевности, музичке и ликовне културе, док су часови филма, позоришта и медијске писмености изостављени. Додатни проблем је што и ваннаставне активности нестају из курикулума великог броја школа.

Национални савет за образовање од 2007. године ради на креирању нове националне образовне платформе која дефинише концепте и приоритете за даљи рад на Стратегији, кроз организовање јавних дебата релевантних за инклузију уметничког образовања у основне и средње школе са посебним акцентом на драмском образовању које мањка у националном курикулуму. Документ Смернице за развој и унапређење квалитетног предшколског, основношколског и средњошколског образовања у Србији је одобрен од стране Савета 2010. и рад на развоју Стратегије² је започет.

У институционалном смислу, у Србији је најразвијеније музичко образовање, почевши од постојања основних музичких школа готово у свакој општини, средњих музичких школа у већим градовима и четири факултета музичких уметности у Србији. Постоје и две балетске школе на средњошколском нивоу, као и неколико уметничких и занатских средњих школа.

Национални курикулум предвиђа учење музичке и ликовне културе и књижевности од првог разреда основне школе, који су такође део курикулума у гимназији и пар других средњих школа. Последњих година се јављају разни званични и незванични покушаји увођења слободних, креативних и изборних уметничких програма у школе, пројекти који повезују образовне и културне институције. Многе културне институције су креирале предлоге радионица за ученике, али се мало њих званично реализовало.

² *Сцраишеија развоја образовања у Србији до 2020. године*. „Сл. гласник РС”, бр. 107/2012

Интеркултурално образовање у Србији није део званичног школског програма, уколико се не узме у обзир учење језика заједнице (што датира још из периода социјалистичке владе 1970. године, подразумевајући учење језика етничких мањина). Учење светских култура, традиција и религија није интегрисано у курикулум. Уметничке и музичке школе су увеле предмете који се дотичу уметничких искустава различитих делова света, часови књижевности имају текстове писаца националних културних мањина и слично.

Министарство просвете је 2003. године увело верску наставу заједно са часовима грађанског васпитања у основне школе. Предавачи су охрабрени да у настави користе уметност и културу ка бољем представљању грађанских дужности, права и разумевања различитости. Једине интеркултуралне мастер студије постоје у оквиру програма културног менаџмента, покренутог 2002. године на Универзитету уметности у Београду (UNESCO катедра).

Што се тиче високог уметничког образовања и професионалног развоја уметника и професионалаца из сфере културе, постоји шест државних универзитета у Србији као и пет приватних који нуде образовање из области позоришта, филма, лепих уметности, медија и друго. Заједно, ове институције обезбеђују позадину за широк спектар уметника и радника у култури. Високо уметничко образовање испуњава потребе за различитим професионалним квалификацијама, осим из области балета, плеса и кореографије. Већина дипломаца уметничких факултета могу пронаћи запослење у струци, нарочито у областима где је тржишна потражња велика (предавачи музике, извођачи, инжењери звука и слично).

Од 2006. године, сви уметнички факултети у Србији су завршили процес реформе курикулума и наставних метода у складу са Болоњском декларацијом. Прве уметничке докторске студије су одобрене 2009. године. Такође, сви ови програми су одобрени од стране Државне комисије за акредитацију и контролу квалитета у образовању.

Уметничко образовање ван школских програма препуштено је општинским културним институцијама или појединачним уметницима. Они активно предлажу и организују курсеве, радионице, догађаје и друге активности, које најчешће финансирају родитељи ученика. Државне културне и уметничке институције не поседују одељења или политику уметничког образовања. ИСОМ (Интернационални савет музеја) је 2002. године организовао радну групу музејских предавача како би започели рад на предлагању пројеката за прикупљање финансијских средстава у циљу организовања сличних програма. До данас није учињено ништа значајно по том питању осим константног труда да се рад музеја прилагоди новим трендовима и праксама.

Хрватска

У Хрватској се на основном и средњем школском нивоу спроводи специјално уметничко образовање. Док похађају основну уметничку школу, ученици су у обавези да похађају и регуларну основну школу. На нивоу универзитета, уметничко образовање се обавља из области музике, драме и лепих уметности. Септембра 2011. године потписан је споразум између Министарства културе, науке и образовања и спорта и Универзитета у Загребу о оснивању два програма дипломских студија из области плеса који су са радом почели октобра 2013. године.

У складу са Националним планом за основне школе³, уметничко образовање је обавезни део курикулума током свих осам година. Уметничко образовање на нивоу средњих школа зависи од типа школе.

Посебно уметничко образовање се спроводи у средњим школама за примењене уметности, дизајн, музичким и школама плеса, које имају јединствене курикулуме у зависности од специјалности.

Интеркултурално образовање је уведено кроз национални оквирни курикулум постулирајући одлуке Декларације европских министара образовања о интеркултуралном образовању у европском контексту. Различити елементи овог курикулума укључени су у различите предмете основних и средњих школа, промовисано кроз Хрватски национални образовни систем. Развој курикулума у Хрватској је годинама подржаван од стране UNESCO-а, Савета Европе и других интернационалних и међувладиних организација. Невладине организације такође активно раде на овом питању. Интеркултурално образовање је централни елемент школских курикулума у областима највише погођеним ратом, градећи инклузивни образовни систем.

Болоњски систем је први пут примењен 2006. године. Тиме су уведене значајне промене у систем високог образовања у Хрватској, што је утицало и на уметничко образовање.

Ваншколско уметничко образовање препуштено је локалним заједницама. Министарство културе и градови финансијски подржавају позоришта за децу, луткарска позоришта и слично. Многа позоришта имају и студија за младе глумце.

Француска

Уметничко и образовање у култури је у Француској домен сарадње између Министарства културе и Министарства просвете. Циљ уметничког образовања у школама је да ученици досегну културалну индивидуалност

³Наставни план и програм за основну школу, Загреб: Министарство знаности, образовања и спорта, 2016. <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181> 05.03.2016.

кроз курикулум, да развију и учврсте уметничку праксу и да им омогући контакт са уметничким делима кроз сарадњу са културним институцијама.

Министарства културе и просвете су 2000. године лансирала петогодишњи план за развој уметности и културе у школама. Од 2014. године уведено је више ваннаставних активности које укључују и културно-уметничке активности. Уметничко образовање у школама је одговорност Министарства просвете, док су ваннаставне активности углавном под надзором локалних власти, које сарађују у подржавању уметничких пројеката.

Уметничко образовање у школама подразумева ликовне и музичке уметности у нижем основном образовању, ликовне и музичке уметности у вишем основном образовању, експлоративне, изборне и посебне курсеве у средњошколском образовању, као и историју уметности. Као допуна основном и обавезном курикулуму, омогућени су разни допунски часови (драма, културно наслеђе и слично). Едукација из области филма обавља се кроз неколико допунских програма.

Школе такође развијају партнерства са културним институцијама у блиској сарадњи са одељењима Министарства културе на националном и локалним нивоима. У октобру 2010. године, креирана је Интернет платформа⁴, проширивши се 2012. године, у сарадњи са француском телевизијом и Националним центром за едукацију. Ова платформа омогућава ученицима приступ великом броју филмова у оригиналној верзији. Око шездесет радова из области плеса, музике, театра, опере и визуелних уметности им је такође доступно.

Када је реч о интеркултуралном образовању, оно као такво не постоји у Француској. Међутим, културна разноликост је свеприсутна у свим облицима предавања и многе институције и програми су специјализовани да промовишу светску уметност и културу.

Високо уметничко образовање карактерише институционална разноликост и спроводи се од стране различитих приватних и државних институција и организација. Неке зависе од државне власти, док су друге под управом локалних власти. Према статистикама из 2009. године, преко шест стотина установа водило је програм високог образовања из области визуелне уметности, театра, плеса, музике, филма, наслеђа, археологије или архитектуре, што је осамдесет установа више него 1999. године.

Основно ваншколско образовање из уметности и културе углавном се спроводи у оквиру државних академија, а које су субвенционисане од стране локалних власти, у партнерству са државним секретаријатима и Министарством културе. Ове установе најчешће обезбеђују курсеве из области извођачких уметности. Највише интересовања међу ученицима има према музици, док је ликовна уметност мање заступљена.

⁴<http://www.culturelycee.fr>

Финска

Финску културну политику карактерише модел *продужене руке* (arm's length⁵), где постоји више експертских, парламентарних, тела (нпр. национални савети) која саветују Министарство. Ова тела имају одређену независност у доношењу одлука. Државна културна политика је традиционално усмерена ка образовању које отвара врата у свет.

Финска јавна администрација је подељена на државни и општински ниво. Институције професионалног образовања и тренинга су правно одвојене од осталих културних и уметничких управа јер су под јурисдикцијом Департмента за образовање и науку Министарства просвете и културе. Ове институције формирају структуру хијерархије, везане за деветогодишње обавезно образовање и пост-обавезно средњошколско и високо образовање.

Акт о основном уметничком образовању из 1992. године уједињује приватне и општинске уметничке школе унутар система општег уметничког образовања, које је финансијски постало део државног/општинског система субвенција. Ово је подстакло општине да организују више ваннаставних уметничких едукативних програма. Базични уметнички курикулум обухвата области ликовних уметности, заната и извођачких уметности током девет година основног образовања.

Не постоје стандардни програми везани за интеркултурално образовање у финском школском систему. У пракси, интернационализација подразумева размену студената или спорадично увођење интернационалних тема, курсева или наставног материјала. У оквиру школског система, постоје кампање за борбу против етничке и културалне дискриминације. Финска је развила мрежу културних радионица од којих су многе интернационалног карактера. Мултикултурализам се промовише и од стране Финског филмског клуба.

Постоје три уметничка универзитета у Финској са око 710 основних и мастер студијских програма. Фински уметнички факултети су се лако прилагодили Болоњском систему. Уметничке и политехничке школе и уметнички универзитети били су мета критике због прихватања превеликог броја студената на своје студијске програме. Тржишна неоправданост великог броја студената 2000. године је резултирала повећањем броја незапослених стручњака из области уметности и културе. Као решење овог проблема од 2015. године је на снази акт реформе из 2011. године са идејом да се повећа број образовних јединица, самим тим повећавајући конкурентност, што би требало да смањи број студената примљених на студије уметности и културе. Неки програми, попут драмских уметности, бивали су и угашени.

Ваншколско уметничко образовање изводи се кроз експерименталне уметничке програме од 1990. године. Добри примери ових едукативних

⁵<http://www.culturalpolicies.net/web/finland.php?aid=21>, 31.3.2016.

програма су Национална уметничка галерија и Национална опера, основане за децу школског узраста.

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА

У овом делу текста биће истакнуте основне сличности и различитости политика уметничког образовања између четири представљене земље. Такође ће се напоменути постигнућа и резултати и представити примери најбољих пракси, у циљу креирања адекватног предлога за унапређење културне политике уметничког образовања у Србији.

Прва и најочигледнија разлика јесте у самим моделима културних политика. Три различита модела појавила су се у овом тексту: Србију и Хрватску карактеришу модели културне политике земаља у транзицији⁶, Француска се води престижно-просветитељским моделом⁷, док у Финској ишчитавамо модел „arm’s length”.

Разматрајући поделу одговорности на државно-општинском нивоу, може се приметити следеће: у Србији главну одговорност према уметничком образовању има Министарство просвете и науке уз повремену асистенцију Министарства културе и Министарства омладине и спорта, претежно кроз стипендије за младе таленте и подршку професионалном усавршавању уметника. Међуминистарска или међуресорна сарадња није институционализована, иако је очигледна потреба за успостављањем међуресорне радне групе, посебно у области културе. Оваква ситуација резултира изостатком подршке за многе образовне програме, предложене од стране културних институција, уз образложење да су „у надлежности другог министарства или секретаријата”.

Ситуација је слична и у Хрватској – Министарство науке, просвете и спорта има водећу улогу у конципирању уметничког образовања, док Министарство културе обезбеђује финансирање у виду стипендија уметницима за стално усавршавање.

Са друге стране, Француска и Финска имају боље развијену међуресорну сарадњу. У Француској је она обезбеђена кроз уговорне процедуре које се тичу Министарства просвете и истраживања, Министарства здравља, омладине и спорта, Министарства културе и комуникација и Министарства спољних послова. У Финској је међуресорна сарадња прихваћена као важно питање где Министарство просвете и Министарство културе имају главну одговорност у планирању и спровођењу програма.

⁶Прелазни модел

⁷Модел са идејним концептом да култура представља чинилац националног идентитета (Ђукић 2010: 103).

Следећа разлика огледа се у разумевању и самом приступу интеркултуралном образовању: једина сличност између четири земље, везана за ово питање, јесте да ни једна нема разрађен програм у курикулуму који се тиче интеркултуралног образовања. У Србији је учење о светским културама, религијама и традицијама интегрисано кроз часове историје, географије и књижевности, ређе кроз наставу музичке и ликовне културе, а предавачи грађанског васпитања су охрабрени да се служе уметничким средствима док говоре о људским правима и одговорностима. У Хрватској је интеркултурално образовање уведено националним курикулумом демократског друштва и људских права, посебно у областима погођеним ратом како би се изградио инклузивни систем. Француска поседује институције специјализоване за области културног и уметничког израза других континената, промовишући присутну разноврсност културних формација. И напослетку, Финска сматра интернационалну размену студената одговором на проблем интеркултуралног образовања.

Однос према ваншколском и генерално уметничком образовању указује на још једну различитост четири државе. Очигледно је да Француска и Финска виде ову врсту образовања као кључ у развоју своје културне политике. Нарочито је за успех финске културне политике круцијално ваннаставно уметничко образовање, кроз едукацију и тренинг уметника, као и кроз стварање компетентне и заинтересоване публике. У Француској, важну улогу игра општинска власт где су најзаступљеније извођачке уметности. Са друге стране, ваншколске активности су у Србији препуштене локалним, општинским културним институцијама или појединцима, а у Хрватској се оне базирају на програмима културе медија.

Упркос предоченим разликама, битна је подударност у једном аспекту културних политика четири земље, а то је обавезан силабус уметничког образовања у току основне и средње школе. Свакако, разлике су у детаљима и примећујемо их у недостатку појединих извођачких уметности у националним курикулумима Србије и Хрватске. Ове се области обрађују, мање или више, кроз ваннаставне активности.

На крају, када је реч о високом уметничком образовању, види се да су све четири земље усвојиле Болоњски систем образовања уз присуство бројних универзитета за усавршавање професионалаца из различитих области уметности и културе.

Примери позитивне праксе и резултати

Француска и Финска препознају значај уметничког образовања у својим културним политикама кроз теорију и праксу. Оне су развиле стратегије, како на државном, тако и на регионалним и локалним нивоима, за промоцију и подршку разноврсних едукативних пројеката (школских и ваншколских). Ово подразумева све уметничке дисциплине и ангажује професионалце у

различитим акцијама и пројектима. У обе државе, општине издвајају значајне финансије за подршку ваншколског уметничког образовања.

Партнерства успостављена између школа и културних институција у Француској резултирала су великим бројем експерата из уметничких и културних области са једне и едуковане и заинтересоване публике са друге стране уз активну партиципацију на културним догађајима.

Други пример позитивне праксе подразумева међуресорну и међусекторску сарадњу у циљу унапређења уметничког образовања. Ова сарадња је у Финској регулисана законима и статутима којима се дефинишу улоге и одговорности свих укључених актера. Остварени резултати оваквим видовима сарадње су стабилни програми дефинисани курикулумом. Са друге стране, резултати обухватају и ефикасан систем финансирања који омогућава развој и добробит свих заинтересованих страна.

Оквир проблема у Србији

Према доступним информацијама, препознају се следећи проблеми културне политике која се односи на уметничко образовање у Србији:

- Постоји недостатак међуресорне и међусекторске сарадње.
- Не постоје субвенције за додатне ваннаставне активности школа.
- Не постоји финансијска подршка културним институцијама у циљу развоја едукативних програма.
- Поједине уметничке дисциплине недостају у курикулумима основног и средњег образовања.

Препоруке за Србију

Прва препорука иде државном нивоу: Један од највиших приоритета за Србију би требало да буде успостављање међусекторске и међуресорне сарадње. На основу примера модела културне политике која се примењује у Финској, оваква сарадња би могла бити успостављена кроз Савет за уметност и образовање, који би био сачињен од представника Министарстава културе, просвете и науке. Министарство финансија би такође требало бити укључено. Даље, у сарадњу би требало увести и стручњаке са универзитета и културних институција, организација и асоцијација. Постојањем оваквог Савета, било би могуће креирати потребне програме и стратегије уметничког образовања, укључујући законодавне акте за дефинисање циљева и обезбеђивање рада на оним приоритетним. Присуством експерата из Министарства финансија, Савет би могао обезбедити бољу расподелу средстава на едукативне пројекте културних институција, организација или појединаца, као и за професионално усавршавање предавача из релевантних области.

Друга препорука се тиче стратегије финансирања пројеката из области уметничког образовања. У овом циљу, требало би обезбедити засебан фонд, а одлуке о расподели средстава би требало доносити кроз годишњи јавни конкурс. Ово би требало да искључиво обухвата наставне активности основних и средњих школа, попут радионица или посета културним и уметничким институцијама. Друга страна оваквог фонда била би окренута ка културним институцијама. Наиме, ове институције би требало да имају финансијску подршку у организовању образовних програма за ученике и одрасле. Трећи оквир предложеног фонда подразумевао би подршку партнерствима између школа и културних институција. Коначно, све ово би могло бити праћено и једном наградом за најкреативнијег наставника или најуспешнији програм сарадње, кроз надметање на националном нивоу, подстичући тако развој ваннаставних образовних уметничких активности.

Трећа препорука упућена је Националном просветном савету. Пример позитивне праксе у Француској показао је креирање новог курикулума који укључује изборне часове током основног и средњег образовања, подразумевајући увођење предмета попут аудио-визуелних медија, анимације, нових медија, те би слично требало бити спроведено и у Србији.

На крају, требало би размотрити идеју омогућавања допунских часова из области ликовних уметности за посебно талентоване ученике. Ово би било од великог значаја, имајући у виду да већ постоје основне школе музичког образовања, али не и основне ликовне школе. Многи уметници, поред редовних предавача, могли би бити укључени у ове курсеве.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић Ђорђевић (2014): Јована Аврамовић Ђорђевић, *Савремени шопкови уметничкој штржииииа: уметници и нове комјешенције*, Београд: Задужбина Андрејевић.

Адамс, Ахонен и Фишер (2004): Т. Adams, Р. Ahonen, R. Fisher, *Art International Evaluation of the Finish System of Arts Councils*, Finland: Ministry of Education, Department for Cultural, Sport and Youth Policy.

Драгићевић-Шешић (2011): Milena Dragičević-Šešić (ур.), DOSHITEUS, *Zbornik radova: Razvoj ljudskih resursa u kulturi*, Београд: Academica.

Ђукић (2010): Весна Ђукић, *Држава и култура*, Београд: Институт за позорште, филм, радио и телевизију, Факултет драмских уметности.

ИЗВОРИ

Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe. <http://www.culturalpolicies.net/web/countries-profiles-download.php> 09.05.2016.

Министарство културе и информисања Републике Србије. <<http://www.kultura.gov.rs>> 21.01.2016.

О Фарел (2010): Lawrence O'Farrell, *The Second World Conference on Arts Education: Final Report*: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=41171&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm> 15.11.2015.

Nacionalni okvirni kurikulum za pedagoški razvoj i obrzovanje te opće obvezno i srednješkolsko obrazovanje, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011.

Standing Conference of European Ministers of Education: Intercultural education: managing diversity, strenghtening democacy, *Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*, 21st session, Athens, Greece, 10–12 November, 2003.

Jovana N. Ђорђевић

Belgrade

Miloš M. Ђорђевић

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

ART EDUCATION – COMPARATIVE ANALYSIS OF CULTURAL POLITICS

Summary: The main goal of this paper was to analyze models of cultural policies of four countries, related to the issue of art education with the purpose of giving recommendations for improving this domain of education in Serbia. On the basis of the report of the Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe, we analyzed the existing situation and carried out a comparative analysis. By comparing the similarities and the differences between the four models of cultural policies and the place of art education in each of them, we identified the examples of good practice. We concluded that the best examples could be found in educational systems of France and Finland, since art education represents an integral part of the official policy of the countries. Finally, we identified the main problems in art education in Serbia and offered recommendations for improving the current policy to all relevant decision makers.

Key words: art education, cultural policies, curriculum, inter-ministerial cooperation.

Сузана А. Субић
Десета гимназија „Михајло Пупин”
Београд
Драгољуб Б. Вишњић
Универзитет у Београду
Факултет за спорт и физичко васпитање
Живорад М. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.624(497.11)
351.07:725.85(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен: 8. септембар 2016.
Прихваћен: 28. новембар 2016.

УЛОГА ЛОКАЛНЕ САМОУПРАВЕ У ПОВЕЋАЊУ КВАЛИТЕТА ШКОЛСКИХ СПОРТСКИХ ОБЈЕКТА

Апстракт: У раду се разматрају проблеми и однос локалне заједнице према школским спортским објектима. Полазну основу чине разлике у квалитету простора за извођење наставе физичког васпитања. Један од основних принципа на којима се заснива побољшање услова рада у школским спортским објектима је принцип партнерства.

Закључено је да локалне самоуправе и школе треба да буду партнери на путу остваривања заједничких образовних циљева. Добри услови школских спортских објеката су од виталног значаја за локалну заједницу и друштво у целини, што знатно доприноси промоцији здравог живота, развоју образовања младих и њихових социјалних вредности.

Кључне речи: локална самоуправа, партнерство, школа, школски спортски објекти, финансирање.

1. УВОД

Када говоримо о реформама које су неопходне у образовном систему Републике Србије мислимо и на процес децентрализације, процес у коме се ниво доношења одлука пребацује на ниже нивое одговорности у оквиру образовног система као што су локална самоуправа, школа, родитељи. Овај процес укључује преношење надлежности са државе на локалну самоуправу и школу у циљу што бољег одговора на разне образовне потребе, како би се обезбедио континуитет у квалитету рада са младима. Од локалне самоуправе и школа се у овом случају захтева виши степен одговорности, сарадње и партнерства у планирању заједничких активности.

Модел јачања локалне заједнице аутономију преноси на локалну самоуправу која локални образовни систем види као породицу која сарађује и

локалној заједници пружа различите образовне могућности. Локална самоуправа, као први ауторитет по хијерархији, може да одлучује о употреби финансијских средстава, школском програму, запошљавању и упису ученика, а школа је, са друге стране, одговорна локалној заједници чијим се потребама прилагођава.

Закон о основама система образовања и васпитања у Републици Србији¹ даје аутономију школама по следећим питањима:

- доношење статута, програма образовања и васпитања, развојног плана, годишњег плана рада установе, правила понашања у установи и других општих аката установе;

- доношење плана стручног усавршавања и професионалног развоја наставника, васпитача и стручног сарадника;

- самовредновање рада установе;

- избор запослених и представника запослених у орган управљања и стручне органе;

- уређивање унутрашње организације и рада стручних органа;

- начини остваривања сарадње са установама из области образовања, здравства, социјалне и дечије заштите, јавним предузећима, привредним друштвима и другим организацијама, ради остваривања права деце, ученика и запослених.

Установа доноси опште и друге акте, поштујући опште принципе и циљеве образовања и васпитања и којима се на најцелисходнији начин обезбеђује остваривање општих исхода.

Сарадња са школском управом је вид подршке школама у развојном планирању и осигурању квалитета, координацијом стручног усавршавања наставног кадра, као и вршењем контроле над коришћењем финансијских средстава.²

Финансијска средства представљају ограничавајући фактор у одржавању и опремању школских простора. Економска криза последњих деценија утицала је на смањено улагање државе и привредних субјеката у школске објекте и њихово одржавање. Смањивали су се инфраструктурни, технички и људски ресурси. Смањено улагање се посебно осетило на школским спортским објектима у којима се реализује настава физичког васпитања и школски спорт.

Досадашња истраживања³ упућују на констатацију да је опремљеност школа просторима за наставу физичког васпитања неуједначена. Такво ста-

¹Закон о основама система образовања и васпитања (2009, 2011, члан 41.). „Службени гласник РС” бр. 72/2009 и 52/2011.

²Закон о основама система образовања и васпитања (2009, 2011, члан 26.). „Службени гласник РС” бр. 72/2009 и 52/2011.

³Николић С. Сузана (2001): *Предлој нормативна простора за наставу физичког васпитања са аспекти категоризације школа у Србији* (магистарска теза), Факултет за спорт и

ње сала и отворених вежбалишта не омогућава једнаке услове за сву децу, као и потпуну реализацију прописаних наставних садржаја. Спуштање надлежности одлучивања, одговорности и аутономије на локалне самоуправе и школе омогућиће се бољи увид у приоритете за улагања у сале за физичко васпитање и отворене терене, што ће резултирати ефикаснијим распоређивањем финансијских средстава и правовременим и квалитетним реаговањем на новонастале потребе.

2. ШКОЛСКИ СПОРТСКИ ОБЈЕКТИ ЗА НАСТАВУ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И ШКОЛСКИ СПОРТ

Простори за извођење наставе физичког васпитања обухватају затворене и отворене површине, опремљене одговарајућим деловима опреме и свим потребним справама. Ови простори имају универзалну функцију, која се огледа кроз:

- реализацију активности које су предвиђене наставним програмом из предмета физичког васпитања;
- организовање такмичења и спортских активности, у оквиру школског спорта;
- групне и индивидуалне вежбе, према упутима и под надзором наставника;
- организовање спортских активности од стране клубова, трећих лица.

Школски спортски објекти, пре свега, треба да буду безбедни за коришћење, доступни сваком ученику и да задовољавају хигијенско-техничке нормативе у сваком погледу. Редовно одржавање простора и опреме, неопходних у реализацији наставе, представља приоритет за њихово очување, чиме им се повећава век трајања и смањује финансијско улагање.

Законом о спорту у Републици Србији (Закон о спорту, *Сл. гласник РС*, бр. 24/2011 и 99/2011), између осталог, уређују се општи интерес и потребе и интереси грађана у области спорта, финансирање, категоризација у области спорта, стратегија развоја спорта у Републици Србији, школски спорт и спортски објекти. У члану 150 овог закона, каже се да „део школе, односно високошколске установе намењен за остваривање наставног плана и програма физичког васпитања ученика, односно студената (школска спортска сала, школски спортски терен и сл.) има положај спортског објекта”⁷⁴.

физичко васпитање, Универзитет у Београду; Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спортске инфраструктуре у циљу усаглашавања са захтевима Европске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

⁷⁴Закон о спорту, *Сл. гласник РС*, бр. 24/2011 и 99/2011 – др. закони (датум приступа 19.9.2016.)

Посматрајући школске спортске објекте, за постизање жељеног стања неопходно је осигурати услове за њихово стално побољшање и унапређење, као и створити механизме за правовремено и квалитетно реаговање на новонастале потребе. Осим проблема са самим просторима, јавља се и проблем њихове опремљености потребном опремом.⁵ У великом броју школа ова опрема је застарела, несигурна за коришћење, а број реквизита је мали у односу на број корисника. Недостатак опреме искључује поједине наставне садржаје из реализације и отежава рад на часовима са великим бројем ученика. Неки наставни садржаји се скоро и не реализују.

Сходно горе наведеном, неопходно је наћи најбољи начин, као и утврдити циљеве и приоритете развоја школских спортских објеката. Њихов даљи развој требало би да буде стратешки планиран, што подразумева константну сарадњу између локалне заједнице и школе како би се добиле што прецизније информације у вези са постојећим објектима, као и потребе за повећањем капацитета. Развој школских спортских простора треба да иде у правцу који подразумева усавршавање постојећих капацитета и изградњу нових објеката, сходно потребама наставе физичког васпитања и потребама локалне заједнице.⁶

3. ЗНАЧАЈ ЛОКАЛНЕ САМОУПРАВЕ ЗА РАЗВОЈ ШКОЛСКИХ СПОРТСКИХ ОБЈЕКТА

На основу Члана 45. став 1. Закона о Влади (*Службени гласник РС*, бр. 55/05, 71/05-исправка, 101/07 и 65/08), Влада је донела Стратегију развоја спорта у Републици Србији за период од 2014. до 2018. године. Закон о спорту (*Службени гласник РС*, бр. 24/2011 и 99/2011 – др. закони) прописује, између осталог, потребе и интересе грађана у области спорта у јединицама локалне самоуправе. Сходно горе наведеном, приоритетни програми којима треба да се баве локалне стратегије развоја спорта и који ближе одређују потребе грађана су следећи⁷:

– подстицање и стварање услова за унапређење спорта за све (посебно деце, омладине, жена и особа са инвалидитетом);

⁵Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спортске инфраструктуре у циљу усаглашавања са захтевима Европске уније*. Докторска дисертација. Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

⁶www.singipedia.singidunum.ac.rs/content/1240-Zakonsko-uredivanje-sporta-u-evropskim-dravama (датум приступа, 18.07.2014. године).

⁷http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_sportu.html (датум приступа, 25.01.2014. године).

- изградња, одржавање и опремање спортских објеката (посебно јавних спортских терена и школских спортских објеката) и набавка спортске опреме и реквизита;
- организација спортских такмичења од посебног значаја за јединицу локалне самоуправе;
- предшколски и школски спорт (рад школских спортских секција и друштава, општинска, градска и међуопштинска школска спортска такмичења и др.);
- рационално и наменско коришћење спортских сала и спортских објеката у државној својини (чији је корисник јединица локалне самоуправе, кроз одобравање њиховог коришћења за спортске активности и доделу термина за тренирање учесницима у систему спорта и др).

За задовољавање потреба и интереса грађана, јединице локалне самоуправе обезбеђују у свом буџету одговарајућа средства.⁸

У примени Стратегије спорта у Републици Србији, којом су обухваћени и спортски објекти у оквиру школа, локалним самоуправама је дато посебно место. Законом о спорту⁹ је дефинисано да је обавеза сваке јединице локалне самоуправе да утврди програм развоја спорта на свом подручју, који ће бити у сагласности са овом стратегијом, као и да се у расподели средстава води рачуна о критеријумима прописаним на републичком нивоу, како би цео процес био јаван и транспарентан.

Полазећи од тога да локалне самоуправе имају суштински значај за развој спорта и спортских објеката на својој територији, у остваривању циљева морају да имају следеће полазне основе:

- тренутно стање постојећих објеката;
- јасно исказане приоритете;
- сви ученици, у оквиру наставе физичког васпитања, имају право да развијају сопствене способности кроз спортске активности које одговарају њиховим индивидуалним могућностима;
- финансирање спортских објеката, у највећој мери је одговорност локалних власти које у томе треба да учествују;
- треба помоћи и поспешити активности организација у области спорта и образовања;
- улагање у школске спортске објекте треба да буде укључено у планирање буџета на локалном нивоу.

⁸ <http://civilnodrustvo.gov.rs/upload/documents/zakoni/Zakon%20o%20sportu%202016.pdf> (датум приступа 18.9.2016.)

⁹ Закон о спорту, *Службени гласник РС*, бр. 24/2011 и 99/2011 – др. закони.

Од посебног значаја за развој школских спортских објеката је Закон о локалној самоуправи¹⁰, који је важан када се говори о спортским објектима. У Члану 138. се наводи да „Јединица локалне самоуправе преко својих органа уређује ближе услове, критеријуме и начин и поступак доделе средстава из буџета јединице локалне самоуправе, односно одобрење програма за задовољавање потреба грађана у области спорта на територији јединице локалне самоуправе и начин јавног објављивања података о предложеним програмима за финансирање, одобреним програмима и реализацији одобрених програма”.

У Републици Србији инвестирање у изградњу, реновирање, реконструкцију и ревитализацију школских спортских објеката може се поделити у неколико различитих група. За потребе овог истраживања, издвајају се само остваривање прихода из буџета јединице локалне самоуправе, његово евидентирање и коришћење се врши у складу са учешћем општине/града на чијем се подручју школа налази.

Изазови финансирања спортских објеката у оквиру локалних самоуправа су вишеструки: слабљење економије и пад стандарда; неадекватна или недостајућа спортска инфраструктура; финансијски слабе јединице локалне самоуправе; одсуство јасних критеријума и процедура за финансирање школских спортских објеката, који је додатно искомпликован одсуством адекватне контроле утрошка одобрених средстава и ефеката реализације.¹¹

Постоје општине које имају јасно исказане критеријуме који су до детаља разрађени, а тичу се финансирања школских спортских објеката, до оних код којих не постоје било какви критеријуми који се тичу ове проблематике. Будућа Стратегија развоја школске спортске инфраструктуре у Републици Србији морала би у себи да садржи мере за помоћ локалним самоуправама да имају, колико-толико, уједначене критеријуме за финансирање школских спортских објеката на њиховом подручју.

Да би свака општина имала развијене критеријуме финансирања школских спортских објеката на свом подручју, у обзир се морају узети следећи подаци:

- колики је укупни постотак издвајања за школске спортске објекте у општинском буџету, на годишњем нивоу.
- укупан број школских спортских објеката, на нивоу општине;
- категоризација свих школских спортских објеката;
- укупан број ученика, тј. одељења по школама;
- укупан број спортских клубова који користе школску спортску инфраструктуру;

¹⁰http://civilnodrustvo.gov.rs/upload/documents/zakoni/zakon_o_lokalnoj_samoupravi.pdf (датум приступа 18.9.2016.)

¹¹<http://www.oks.org.rs/nacionalna-strategija-razvoja-sporta-akcioni-plan/> (датум приступа 16.9.2016)

- укупан број рекреативаца, по полу и узрасту, који користе школску спортску инфраструктуру;
- број основних и средњих школа које су укључене у школски спорт;
- број ученика са инвалидитетом који похађају школе на датом подручју.

Горе наведени подаци су неопходни како би се пришло изради критеријума и дефинисању приоритета за финансирање школских спортских објеката. Тиме би се избегло стихијско распоређивање средстава школама на нивоу општине, што би свакако умањило разлике у квалитету спортских објеката и опреме од школе до школе на подручју исте општине.

4. ПАРТНЕРСТВО ШКОЛЕ И ЛОКАЛНЕ САМОУПРАВЕ

Један од основних принципа на којима се заснива побољшање услова рада у школским спортским објектима, као и смањење разлика од школе до школе је принцип партнерства. То значи да сви релевантни актери, као што су, пре свега, представници локалне самоуправе и њених структура, који учествују у доношењу одлука, треба да буду укључени заједно са школским представницима у решавање проблема школских спортских простора. У Члану 48. Закона о основама система образовања и васпитања се прописује да се установа самостално и у сарадњи са надлежним органом јединице локалне самоуправе стара о обезбеђивању и унапређивању услова за развој образовања и васпитања, осигурања и унапређивања квалитета програма образовања и васпитања, свих облика образовно-васпитног рада и услова у којима се он остварује.¹²

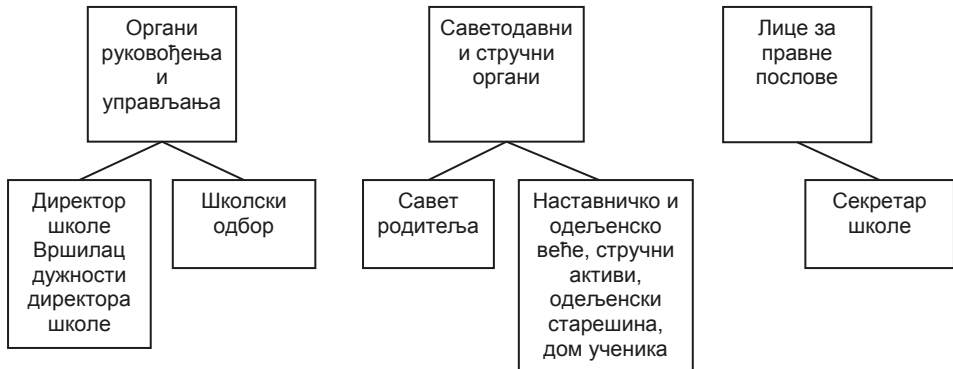
Борба за побољшање статуса школских спортских објеката на нивоу јединица локалне самоуправе није лака, а ни краткорочна. Напротив, школе ће морати да покажу ажурност у достављању свих неопходних података, како би се могао правити план функционисања и финансирања школских спортских објеката. Школе морају да буду оспособљене да прате предвиђене активности, динамику и рокове.

О развоју, обезбеђивању и унапређивању квалитета школе брину органи и лица као што су: директор школе (односно, вршилац дужности директора до избора директора), школски одбор, савет родитеља, стручни органи (наставничко и одељенско веће, стручни активисти, одељенски старешина, у дому ученика – педагошко веће и други органи утврђени статутом школе, односно дома ученика) и секретар школе (Шема 1).¹³

¹² <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/закон-о-основама-система-образовања-и-васпитања.pdf> (датум приступа 22.9.2016)

¹³ Закон о средњој школи, *Службени гласник Републике Србије*, бр. 50/92, 53/93-др. закон, 67/93-др. закон, 48/94-др. закон, 24/96, 23/02, 25/03-исправка, 62/03-др. закон, 64/03-др. закон исправка, 101/05-др. закон и 72/09-др. закон), http://www.kg.ac.rs/ush/dokumenta/Zakon_o_srednjoj_skoli.pdf (датум приступа, 25.09.2014.).

Шема 1. Органи и лица који брину о развоју, обезбеђивању и унапређивању квалитета школе



Извор: Обрада аутора према http://www.kg.ac.rs/ush/dokumenta/Zakon_o_srednjoj_skoli.pdf (датум приступа 25.09.2014.).

Школски одбор је орган управљања, а његове чланове именује скупштина општине, односно скупштина града. У наредном периоду би требало радити на томе да овај орган управљања добије значајну улогу у управљању школом. Он сада углавном прати развојне и текуће планове, док би требало да има значајну улогу у стварању стратегије развоја школе. Не сме се заборавити да у Републици Србији, сем државних, постоје приватне и стране школе, где улога школског одбора мора да буде од посебног значаја. Школски одбор има девет чланова, укључујући у тај број и председника. Чланове школског одбора именује и разрешава скупштина локалне самоуправе (града/општине). Школски одбор чине по три представника запослених у школи, родитеља ученика и јединице локалне самоуправе. Директор није активан члан, али је одговоран за законитост рада одбора. Ово управно тело сноси одговорност, између осталог, и за располагање буџетом, као и управљањем персоналом школе (укључујући ту и директора школе).

Утицај школе на локалну самоуправу мора бити преко два члана школског одбора који су са локала. Они даље информације треба да усмере према одабраним људима који су најважнији за решавање проблема школске спортске инфраструктуре, а то су: изабрана и именована лица на одређене функције у граду/општини или запослени који, природом свога посла, могу допринети да проблеми сала за физичко васпитање и отворених терена буду решени. Да би се то остварило, школа мора да зна који је орган задужен за одређену врсту одлука, каква формална процедура мора да се прође. Школе, било основне или средње, морају да изборе своје место у буџету локалних самоуправа.

Недостатак финансијских средстава и недовољна инвестициона улагања могу успорити развој и бити објективна сметња за реализацију програ-

ма из области школских спортских објеката. Такође, ограничавајући фактор може бити и недостатак реалних развојних програма и нефункционисање и неспособљеност школског одбора (односно, чланова који су надлежни за школски развојни план, за његову примену и праћење, као и конкретне развојне акције из области школске спортске инфраструктуре).

5. ФИНАСИРАЊЕ ШКОЛСКИХ СПОРТСКИХ ОБЈЕКТА НА НИВОУ ЛОКАЛНИХ САМОУПРАВА

У оквиру постојећег законског оквира, локалне самоуправе су у Републици Србији изненама Закона о основама система образовања и васпитања из 2005. године добиле одређени степен аутономије у планирању и управљању системом основног и средњег образовања¹⁴. Градови и општине су надлежни за изградњу и капитално одржавање школских објеката, опремање школа, финансирање плата ненаставног особља, обезбеђивање средстава за стручно усавршавање запослених, превоз ученика.¹⁵ Општине, посебно оне са мањим фискалним капацитетима, несразмерно мање улажу у сектор образовања у односу на градове, јер су инвестиције градова у сектору образовања шест пута веће него инвестиције општина.

Прва фаза фискалне децентрализације највише је погодовала фискално најјачим градовима и општинама, чиме је повећан јаз између фискално најјачих и фискално најслабијих локалних самоуправа. До 2006. године, најбогатија јединица локалне самоуправе имала је десет пута веће приходе од најсиромашније, а пет пута веће приходе од републичког просека. Четири највећа града добијала су око 60% прихода свих јединица локалне самоуправе, иако у њима живи само 30% од укупног броја становника Републике Србије. Увођење пореза на додату вредност, којим је у Републици Србији извршено усаглашавање законске регулативе у области пореског права са системом који важи у Европској Унији, такође није погодовало свим градовима и општинама, јер је са укидањем пореза на промет повећана њихова зависност од трансфера са републичког нивоа.¹⁶

Неопходно је радити на усавршавању постојећих модела финансирања од стране органа државне управе на локалном нивоу, како би се омогућило смањење разлика у средствима које локалне самоуправе улажу у школске спортске објекте. Циљ је сужавање простора за коришћење тзв. дискреционих права која су често и извор корупције, кроз вођење рачуна о томе како се троши новац из буџета и успостављање јасне и транспарентне процедуре

¹⁴ *Службени гласник РС*, бр. 62/2003, 64/2003 – испр., 58/2004, 62/2004 – испр., 101/2005 – др.

¹⁵ www.senta-zentasport.rs/old/doku/modeli-funkcionisanja-sporta.pdf (приступ 21.9.2016.)

¹⁶ www.edabl.org/uploads/admin/dobro_je_dobro_saradjivati.pdf (приступ 19.9.2016.)

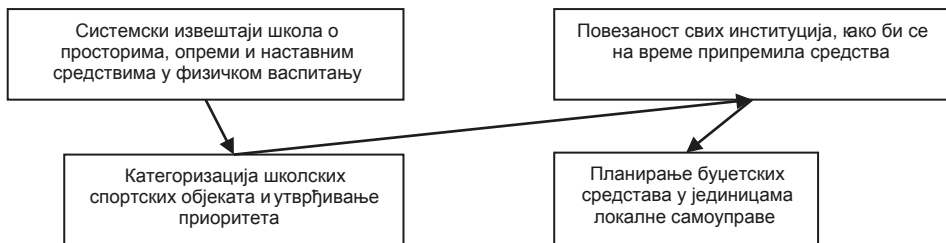
за праћење токова новца у спорту и поштовање свих позитивних законских аката.¹⁷

Инвестиционо одржавање школској спортиској простора, опреме и наставних средстава је предвидиво и планско одржавање. Опсег и висину инвестиционог одржавања школа утврђује у складу са стварним техничким стањем (век трајања), потребним адаптацијама, реконструкцијама и заменама, у циљу побољшавања услова коришћења, или удовољавања промењеним законским и техничким прописима зграда, опреме и наставних средстава¹⁸.

У складу са горе наведеним, а у циљу ефикаснијег планирања потребних средстава за инвестирање у просторе, наставна средства и опрему, даје се Шема 2.

У циљу ревитализације објеката за наставу физичког васпитања приоритет је перманентно праћење и улагање у објекте и опрему неопходне за реализацију како обавезне наставе и школског спорта, тако и праћење потреба локалне заједнице. Редовним финансијским улагањем обезбеђује се основни предуслов за квалитетну наставу физичког васпитања и развој школског спорта. На тај начин, остварују се предвиђени циљеви и резултати у образовном процесу и даје одговор на потребе грађана у локалној заједници за физичком активношћу.

Шема 2. Улагање у просторе, наставна средства и опрему



Извор: Обрада аутора према Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спортиске инфраструктуре у циљу усавишавања са захтевима Европске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

Улагање од стране локалних самоуправа општине/града у школске спортске објекте је различито. Оно се разликује од региона до региона, од општине до општине, од школе до школе. У истраживању које је рађено у

¹⁷<http://www.oks.org.rs/nacionalna-strategija-razvoja-sporta-akcioni-plan/> (датум приступа 16.9.2016).

¹⁸Nikolić Suzana (2007): *Financing projects in physical education in school*, Proceedings of the Seventh International Symposium Investments and Economic Recovery, May 25–27, 2007, Bucharest, Romania. Bucharest Academy of Economic Studies, Faculty of Management, Department of Economic Efficiency, p.p. 584–590.

периоду школске 2013/2014. године, послат је електронским путем упитник основним и средњим школама на територији Републике Србије.¹⁹ Упитник се састојао из три дела, односно групе питања која се односе на:

- опште податке о школама;
- тренутно стање школске спортске инфраструктуре;
- инвестиције:
 - карактер изградње и техничку структуру радова који су се изводили последњих година;
 - изворе финансирања школске спортске инфраструктуре
 - потребна улагања у наредном периоду.

Резултати су приказани на нивоу округа, што обухвата укупно 26 административних подручја (односно 89,66% од укупно 29 округа). Другим речима, упитник је послат на адресу укупно 1.887 школа. Упитник су вратиле 173 школе²⁰ (са подацима за 212 школа, јер су у оквиру ових упитника дати подаци посебно који се односе на одвојена одељења централних основних школа – тзв. подручне школе²¹). Од укупно прикупљеног броја, упитнике је доставило 140 основних²², 68 средњих²³ и 4 школе за основно и средње образовање²⁴.

Анализа прикупљених података говори да средства која су школе уложиле у објекте и опрему ради побољшања услова рада њихових корисника долазе у највећем броју случајева из *буџета ордана јединице локалне самоуправе*, и то у 97 школа (односно 45,75%) (Графикон 1).

Сходно горњем графичком приказу, може се приметити да школе на подручју појединих округа нису извршиле улагања у школске спортске објекте из средстава буџета јединице локалне самоуправе, као што су: Зајечарски, Косовско-поморавски, Топлички и Средњеганатски.

Такође можемо рећи да су у Подунавском, Моравичком и Западнобачком региону сва улагања у школске спортске објекте дошла од стране локалне самоуправе.

¹⁹ *Просветни адресар*. Темат, четврто допуњено издање, Београд, 2011.

²⁰ Од тога, упитнике су вратиле и 4 приватне школе.

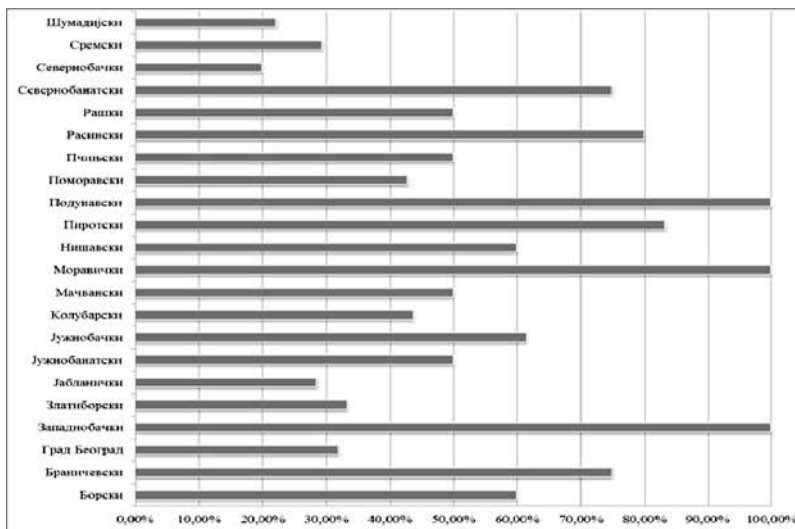
²¹ Упитнике је вратило 39 подручних школа.

²² Од тога, упитнике су вратиле и две основне приватне школе.

²³ Од тога, упитнике су вратиле и две средње приватне школе.

²⁴ Специјализоване школе за рад са децом са поремећајима у друштвеном понашању са којима се обавља настава по посебном плану и програму.

Графикон 1. Структура улагање органа локалне самоуправе у школску спортске објекте, по окрузима



Извор: Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спортске инфраструктуре у циљу усавлашавања са захтевима Европске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

Средства државних органа добило је 48 школа (односно 22,64%). Дакле, улагања средстава из државног буџета није било у 164 школа (односно 77,36%).

Од 48 школа, колико се изјаснило да је држава посредством својих институција уложила у њихову школску спортску инфраструктуру, 22 школе (односно 45,83%) се нису изјасниле које су то државне институције дале потребна финансијска средства.

Ресорно Министарство је самостално уложило средства у шест школа (односно 12,50%), док су у четири школе (односно 8,33%) средства била уложена у сарадњи са другим институцијама.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја је самостално уложило средства у четири школе (односно 8,33%), док је уз подршку других институција извршило неопходна улагања у две школе (4,17%), што је био и случај Покрајинског секретаријата за омладину и спорт.

Остале институције (Фонд за капитална улагања АПВ, Фудбалски савез Србије, Град Београд и др.) су уложиле средства у преостале четири школе (односно 8,33%).

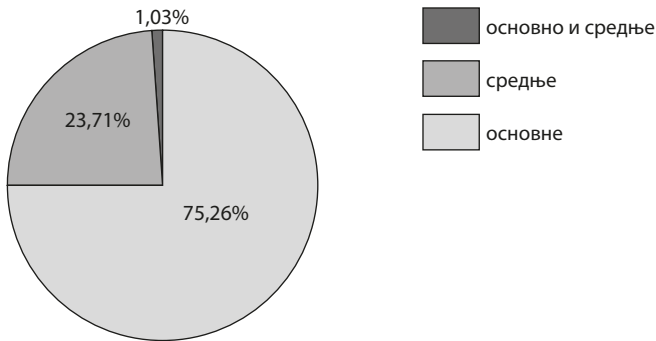
Анализа резултата инвестирања показује такође да 77 школа (односно 36,32%) у последњих десет година нема евидентирана улагања у школску спортску инфраструктуру, док средства која су школе (њих 97, односно

45,75%) уложили у објекте и опрему ради побољшања услова рада њихових корисника долазе у највећем броју случајева из буџета органа јединице локалне самоуправе.

Средства уложена у школске спортске објекте од стране локалних власти распоређена су на следећи начин: 73 основне школе, 23 средње школе и једна школа за основно и средње образовање. Највише средстава је улагано у изградњу физкултурних сала и отворених терена, док је за текуће одржавање издвојено најмање средстава.

У контексту горе наведеног, а у циљу бољег и јаснијег приказа дајемо Графикон 2.

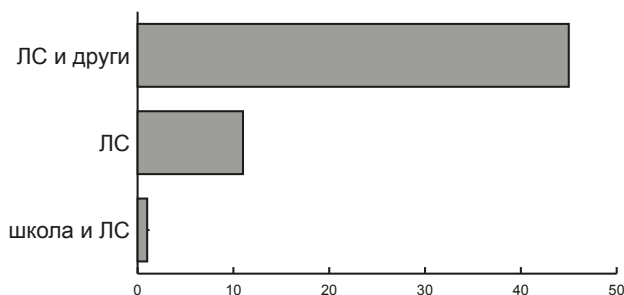
Графикон 2. Уложена средства у основне и средње школе од стране локалне самоуправе



Извор: Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спортске инфраструктуре у циљу усаглашавања са захтевима Европске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

План инвестирања у наредном периоду у објекте за наставу физичког васпитања имале су 84 школе. Неопходна средства за реализацију тих пројеката 59 школа је очекивало да дође од стране локалне самоуправе и других државних институција. Од 59 школа њих 13 је споменуло као извор финансирања само локалну самоуправу, док само једна школа наводи као изворе финансирања сопствена средства и локалну самоуправу (ЛС) (Графикон 3).

Графикон 3. Очекивани извори средстава за школске спортске објекте у наредном периоду



Извор: Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спортске инфраструктуре у циљу успостављања са захтевима Европске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

Имајући у виду да инвестиције представљају основни материјални чинилац економског и социјалног развоја, од њиховог обима, структуре и ефикасности улагања у највећој мери зависи како ће и до ког нивоа бити решена основна питања развоја спортских објеката сваке школе, основне или средње. Локална самоуправа је дужна да у року од *шест месеци (најкасније до једину дана)* од дана усвајања Стратегије развоја спорта у Републици Србији, утврди *програму развоја спорта на својој територији*, у складу са овом Стратегијом (Закон о спорту, Чл. 142 и Чл. 192)²⁵.

Преко својих надлежних органа, јединица локалне самоуправе уређује:

- ближе услове, критеријуме и начин и поступак доделе средстава из свог буџета;
- начин јавног објављивања података о предложеним програмима за финансирање, одобреним програмима и реализацији одобрених програма.

Јединица локалне самоуправе представља један од најзначајнијих и незаобилазних ресурса у процесу развоја и одржавања школских спортских објеката.

Посматрајући период 2008–2013, може се констатовати да улагање у школске спортске објекте карактерише слаба и недовољна инвестициона активност коју прате видне годишње осцилације.

У зависности од приоритета инвестирања, критеријума за расподелу расположивих средстава и динамике њиховог трошења, у периоду 2008–2013. су идентификовани следећи извори финансирања школске спортске инфраструктуре у Републици Србији:

²⁵http://www.senta-zentasport.rs/doku/strategija_razvoja_skolskog_sporta_apv_2013-2017.pdf (датум приступа, 25.01.2014. године).

- Буџетско финансирање (БФ);
- Национални инвестициони план (НИП);
- Европска инвестициона банка и јединица локалне самоуправе (ЕИБ/ЈЛС);
- Национални инвестициони план, Европска инвестициона банка и јединица локалне самоуправе (НИП/ЕИБ/ЈЛС).

Посматрајући *оћворене школске спорћске објекће*, од укупно предвиђених улагања највише је остварено инвестиционих пројеката из средстава буџетског финансирања (у износу од 74.965.701,13 динара или 76,27%), док је најмање реализованих пројеката из средстава националног инвестиционог плана (у износу од 23.323.604,79 динара или 23,73%). Са друге стране, из мешовитих извора финансирања (односно, из средстава Европске инвестиционе банке и јединица локалне самоуправе и из средстава националног инвестиционог плана, Европске инвестиционе банке и јединица локалне самоуправе) није било остварених инвестиција у отворене школске спортске објекте (Табела 1).

Табела 1. Извори финансирања и остварени инвестициони пројекти у отворене школске спортске објекте у Републици Србији, у периоду 2008–2013. (у динарима)

Инвестициони пројекти	Извори финансирања				Укупно за период 2008–2013
	БФ	НИП	ЕИБ/ЈЛС	НИП/ЕИБ/ЈЛС	
Адаптација и/или ревитализација школских спортских терена	5.571.333,42 5,67%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	5.571.333,42 5,67%
Изградња школских спортских терена и/или дечијих игралишта	43.506.584,43 44,26%	23.323.604,79 23,73%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	66.830.189,22 67,99%
Изградња тениских терена	2.499.999,68 2,54%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	2.499.999,68 2,54%
Реконструкција школских спортских терена	9.758.553,96 9,93%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	9.758.553,96 9,93%
Санација школских спортских терена	13.629.229,64 13,87%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	13.629.229,64 13,87%
УКУПНО	74.965.701,13 76,27%	23.323.604,79 23,73%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	98.289.305,92 100,00%

Извор: Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спорћске инфраструктуре у циљу усаглашавања са захћевима Евројске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

Приказани подаци упућују на чињеницу да остварених инвестиција у изградњу отворених школских спортских објеката није било од стране локалних самоуправа.

Посматрајући *затворене школске спортивске објекте*, од укупно предвиђеног улагања највише је остварено инвестиционих пројеката из средстава националног инвестиционог плана (у износу од 181.321.167,08 динара или 37,11%), док је најмање реализовано пројеката из мешовитог финансирања (односно, из средстава Европске инвестиционе банке и јединица локалне самоуправе), у износу од 40.052.225,90 динара или 8,20% (Табела 2).

Табела 2. Извори финансирања и остварени инвестициони пројекти у затворене школске спортке објекте у Републици Србији, у периоду 2008–2013. година (у динарима)

Инвестициони пројекти	Извори финансирања				Укупно за период 2008–2013
	БФ	НИП	ЕИБ/ЈЛС	НИП/ЕИБ/ЈЛС	
Адаптација физкултурних сала и/или школских спортских хала	30.390.663,95 6,22%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	30.390.663,95 6,22%
Доградња физкултурних сала	2.396.108,00 0,49%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	2.396.108,00 0,49%
Изградња физкултурних сала и/или школских спортских хала	68.969.330,17 14,12%	158.316.758,38 32,40%	40.052.225,90 8,20%	88.336.892,99 18,08%	355.675.207,44 72,79%
Изградња школских балон сала	6.156.968,10 1,26%	11.091.349,00 2,27%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	17.248.317,10 3,53%
Изградња школских затворених базена	11.564.000,00 2,37%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	11.564.000,00 2,37%
Реконструкција физкултурних сала и/или школских спортских хала	14.594.579,08 2,99%	11.913.059,70 2,44%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	26.507.638,78 5,43%
Санација физкултурних сала и/или школских спортских хала	44.290.312,82 9,06%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	44.290.312,82 9,06%
Санација школских кабинета за посебне физичке активности	539.601,61 0,11%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	0,00 0,00%	539.601,61 0,11%
УКУПНО	178.901.563,73 36,61%	181.321.167,08 37,11%	40.052.225,90 8,20%	88.336.892,99 18,08%	488.611.849,70 100,00%

Извор: Субић С. Сузана (2016): *Стратегија развоја школске спортивске инфраструктуре у циљу успостављања са захтевима Европске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

У контексту приказаних података, можемо рећи да је остварених инвестиција од стране локалних самоуправа било само у инвестиционим пројектима који се тичу изградње сала за физичко васпитање. Та врста инвестира-

ња није у потпуности дошла од јединица локалне самоуправе, већ је локална самоуправа учествовала једним делом заједно са Европском инвестиционом банком и Националним инвестиционим планом.

6. ЗАКЉУЧАК

Јединица локалне самоуправе представља један од најзначајнијих и незаобилазних ресурса у уређењу и функционисању школских спортских објеката. Није могуће направити идеални модел финасирања школских спортских објеката на локалном нивоу. Општине се разликују, пре свега, по броју насељених места, по броју школа на својој територији, по развијености и другим чиниоцима. Све те разлике ће имати свој утицај на квалитет школских спортских објеката.

Да би се јасно дефинисали и реализовали постављени приоритети, неопходна је мрежа за подршку која укључује читав низ вертикално и хоризонтално повезаних институција, различите програме и активности. По основу чињенице да школски спортски објекти захтевају велика финансијска улагања, кључни фактор њиховог развоја и функционисања се огледа кроз партнерство школе и локалне самоуправе.

У наредном периоду, неопходно је установити приоритете у развоју школских спортских објеката на локалном нивоу у складу са прописима, интересима и захтевима које поставља настава физичког васпитања и школски спорт. Веома је битно координисано деловање локалног нивоа и школе, како у унапређењу и развоју постојећих, тако и изградњи нових школских спортских објеката. Битно је такође да се уочени проблеми на релацији локална самоуправа–школа у досадашњем развоју школских спортских објеката ублаже и превазиђу, јер је то важно за омогућавање једнаких услова свим ученицима у праћењу наставе физичког васпитања, али и један од основних предуслова за развој спортских објеката у Републици Србији.

Када је неопходно целовито сагледавање школских спортских објеката на једној општини/граду, први корак је усвајање Стратегије развоја спорта, као основног полазишта за све даље активности у вези са школском спортском инфраструктуром. Да би се стратегија ваљано урадила, неопходна је сарадња свих школа која се огледа у благовременим и тачним информације које треба да доставе. Након тога, неопходно је извршити категоризацију школских спортских објеката. На основу категоризације лакше је утврдити и прецизирати приоритете и начине како те проблеме решити. Неопходно је да свака локална самоуправа има јасну визију развоја школских спортских објеката на подручју своје локалне управе. Значајан корак у стварању квалитетних сала за физичко васпитање и отворених терена, мора бити решено кроз питање финансирања спорта на подручју града/општине. Након што школе предоче аргументе с јасним показатељима тренутног стања спортских

објеката у школама, водеће градске/општинске структуре имају обавезу да саставе јасне планове и активности у циљу отклањања проблема и да у својим буџетима одвоје средства за те намене.

За локалну самоуправу важно је да се:

- донесе Стратегија развоја спорта локалне самоуправе;
- донесе Правилник о категоризацији школских спортских објеката;
- донесе Правилник о финансирању школских спортских објеката, у којем је потребно разрадити јасне критеријуме за расподелу финансијских средстава;
- донесе Финансијски план, имајући у виду донесену категоризацију и критеријуме финансирања.

У следећој фази, неопходно је све ове правилнике усвојити:

- усвајање Стратегије спорта;
- усвајање Правилника о категоризацији;
- усвајање Правилника о финансирању;
- израда Финансијског плана.

Осмишљена политика развоја школских спортских објеката мора се темељити на јасно утврђеним потребама и плановима развоја целокупног система спорта на локалном нивоу. Кроз стратешко планирање и партнерски однос свих одговорних субјеката, свака локална самоуправа ће допринети рационалној и функционалној изградњи и опремљености школских спортских објеката, што ће омогућити подизање не само њиховог квалитета, већ и квалитета образовног процеса у целини.

ЛИТЕРАТУРА

Анкејно исцраживање аутора о стању школске спортиске инфраструктуре у Републици Србији (у периоду школске 2013/2014. године).

Закон о основама система образовања и васпитања (2009, 2011, члан 41.), *Службени гласник РС*, бр. 72/2009 и 52/2011.

Nikolić (2007): Suzana Nikolić, Financing projects in physical education in school, *Proceedings of the Seventh International Symposium Investments and Economic Recovery*, May 25–27, 2007, Bucharest, Romania: Bucharest Academy of Economic Studies, Faculty of Management, Department of Economic Efficiency, 584–590.

Nikolić Subić, Jonel (2008): Suzana Nikolić Subić, Cicea Claudiu Jonel, Economic Aspects of Investments in Sport Facilities, Petroleum – Gas University of Ploesti BULLETIN, Educational Sciences Series (Former title), No. 1B/2008, Vol. LX, ISSN 1841–6586, *Journal of Educational Sciences & Psychology* (Other medium version), ISSN 2247–8558, ISSN-L 2247–6377, CNCSIS B+, BDI EBSCO, Index Copernicus, ProQuest, Scipio, 147–152.

Николић (2001): Сузана Николић, *Предлој нормативна простора за наставау физичкој васпитања са аспекта категоризације школа у Србији* (магистарска теза), Факултет за спорт и физичко васпитање, Универзитет у Београду.

Николић (2003–2004): Сузана Николић, Структура објеката за физичко васпитање у школама на територији Београда, *Физичка култура*, бр. 4, 90–94.

Николић (2007): Сузана Николић, Финансирање пројеката за изградњу спортских хала и физкултурних сала из средстава НИП-а у 2007. години, Зборник радова, Међународна научна конференција *Физичка активност и здравље*, Универзитет у Београду, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд, 61–65.

Сви пројекти завршени до 31.12.2013. године, Министарство омладине и спорта Републике Србије, Београд, 2014.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020, Влада Републике Србије, Министарство просвете и науке, 2011.

Стратегија развоја спорта у Републици Србији за период 2014–2018. године, *Службени гласник РС*, бр. 1/2015.

Стратегија развоја школској спортиа у АП Војводини 2013–2017. године, Покрајински секретаријат за спорт и омладину, 2003.

Субић (2016): Сузана Субић, *Стратегија развоја школске спортиске инфраструктуре у циљу успостављања са захтевима Европске уније* (докторска дисертација), Факултет организационих наука, Универзитет у Београду.

Субић (2015): Сузана Субић, *Анализа улагања и извора финансирања школских спортских објеката у Републици Србији, Спорт и здравље*, година 10, бр. 1, Источно Сарајево, Република Српска.

Финансирање у образовању за 2012. годину и актуелна питања рада и пословања установа, Институт за економику и финансије, Београд, 2012.

www.singipedia.singidunum.ac.rs/content/1240-Zakonsko-uredivanje-sporta-u-evropskim-dravama (датум приступа, 18. 7. 2014.).

http://www.senta-zentasport.rs/doku/strategija_razvoja_skolskog_sporta_apv_2013-2017.pdf (датум приступа 25. 1. 2014).

www.edabl.org/uploads/admin/dobro_je_dobro_saradjivati.pdf (датум приступа 19. 9. 2016).

<http://www.oks.org.rs/nacionalna-strategija-razvoja-sporta-akcioni-plan/> (датум приступа 16. 9. 2016).

http://www.kg.rs/ush/dokumenta/Zakon_o_srednjoj_skoli.pdf (датум приступа 22. 9. 2016).

<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/zakon-o-osnovaма-система-образовања-и-васпитања.pdf> (датум приступа 22.09.2016).

<http://www.oks.org.rs/nacionalna-strategija-razvoja-sporta-akcioni-plan/> (датум приступа 16.9.2016).

Suzana A. Subić

High school “Mihajlo Pupin”

Belgrade

Dragoljub B. Višnjić

University of Belgrade

Faculty of Sport and Physical Education

Živorad M. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

THE ROLE OF LOCAL COMMUNITY IN IMPROVING THE QUALITY OF SPORT FACILITIES IN SCHOOLS

Summary: The paper deals with problems and attitudes of local communities towards sport facilities in schools. The analysis is based on differences in the quality of facilities used for teaching physical education in different schools. One of the basic principles which is a precondition for the improvement of working conditions in school sport facilities is the principle of partnership.

It was concluded that local communities and schools should work as partners in order to enable the achievement of common educational goals. A good condition of school sport facilities is highly important to the local community and society at large, which significantly contributes to promoting healthy living, developing education of young people and their social values.

Key words: local community, partnership, school, school sport facilities, financing.

Сандра Р. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет у педагошких наука
у Јагодини

УДК: 371.3::796(497.11)
796.012.1-057.874(497.11)"2012/2013"
572.5-053.6(497.11)

Оригинални научни рад
Примљен: 8. август 2016.
Прихваћен: 11. септембар 2016.

ЕФЕКТИ ДОПУНСКОГ МЕТОДИЧКОГ ОБЛИКА РАДА НА РАЗВОЈ АНТРОПОЛОШКИХ ОБЕЛЕЖЈА ШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Апстракт: Истраживање је реализовано у другом полугодишту школске 2012/2013. године, на узорку од 120 ученика седмих разреда. Предмет истраживања је проучавање експерименталног модела допунских вежби, морфолошких карактеристика и моторичких способности ученика основношколског узраста. Узорак варијабли обухватио је 15 моторичких способности и 9 антропометријских карактеристика. Циљ истраживања је био да се утврде евентуалне разлике у морфолошким и моторичким способностима, које би биле условљене применом допунског облика рада у главном делу часа физичког васпитања. Експериментална група је радила са применом допунског методичког облика рада у главном делу часа, а контролна група је радила по класичном програму. На основу добијених резултата можемо констатовати да је у истраживаним варијаблама моторике експериментални третман са допунском вежбом условио побољшање резултата у експерименталној групи испитаника. Сва побољшања су већа од оних у контролној групи. Вредности мултиваријантне анализе варијансе, униваријантне анализе варијансе, дискриминативна анализа и Т-тест указују на позитивније ефекте експерименталног третмана са допунском вежбом, односно допунским методичким обликом рада код испитаника.

Кључне речи: допунски облик рада, трансформацијски процес, експериментална и контролна група, школска деца.

УВОД

Час физичког васпитања, као основна оперативна јединица наставе физичког васпитања, у најопштијем смислу представља педагошки процес усмерен на развој антрополошких обележја и усвајање моторичких знања. Разноврсним наставним садржајима, планираним за сваки час посебно, адекватном применом методичких форми рада и оптерећења, постепено долази до трансформације појединих сегмената антрополошког статуса уче-

ника, посебно до побољшања њихових моторичких и функционалних способности, које представљају полазну основу за успешну реализацију планираних садржаја спортско-техничког образовања.

Под антрополошким статусом подразумевају се следеће човекове способности и карактеристике: морфолошке карактеристике, моторичке, функционалне и когнитивне способности, конативне карактеристике и социјални статус.

Степен развоја антрополошких обележја и њихов међусобни однос у зависности су од бројних ендогених и егзогених фактора и тренажних стимуланса. Вежбањем се активирају сви системи организма, посебно мишићни, кардиоваскуларни и респираторни систем. Појачаном функцијом у условима мишићног рада уз оптерећења примерена узрасту, здравственом стању и нивоу физичког потенцијала организма, поспешују се бројни физиолошки процеси и развијају органи, па у свакодневним условима раде с мањим оптерећењем. Овакав организовани процес утицаја на антрополошка обележја деце и омладине омогућује управо настава физичког васпитања, адекватном расподелом програмских садржаја по развојним периодима. Тиме се осигурава усмереност наставе физичког васпитања према оптималном развоју и усавршавању оних знања, способности и особина које су у појединим развојним периодима битне за ученике.

Програмираним вежбањем у физичком васпитању и спорту у великој се мери може утицати и на све остале димензије антрополошког простора. Ако се вежбове активности правилно упражњавају, утицај је увек позитиван и комплексан јер промене истовремено обухватају већи број антрополошких обележја. Међутим, уколико се вежбање нестручно спроводи, ако су моторички задаци и оптерећења непримерени могућностима и способностима појединог субјекта, у овом случају ученика, могуће су и негативне конотације на вежбаче.

Методички организациони облици рада представљају начине организације процеса вежбања и остваривања циљева физичког васпитања. У овом раду користили смо допунску вежбу као методички облик рада. Групни рад са допунским вежбама је облик рада у коме се главној вежби, која представља програмски задатак, додаје одређена допунска вежба, тј. након одрађене главне вежбе ученици, пре него што заузму своје место у групи, изводе још неко кретање – допунску вежбу. Основна и допунска вежба заједно чине један вежбовни циклус. Улога допунских вежби у погледу оптимализације и интензификације наставног процеса је вишеструка. Деловање допунских вежби може бити припремно, компензаторно, корективно, комбиновано, релаксационо и утилитарно. За коју ћемо се допунску вежбу одлучити, с обзиром на њено деловање, зависи од тога с којим циљем је на часу примењујемо. Дакле, рад са допунским вежбама ствара основне претпоставке за рационализацију, интензификацију и оптимализацију наставног процеса,

односно часа физичког васпитања. Из тих разлога, треба тежити да се што пре створе услови за прелазак на овај облик рада.

Истраживања показују да се применом методичких облика станичног рада и допунских вежби постиже велико ефективно време вежбања уз истовремено висок интензитет рада, чиме се значајно повећавају енергетска и информациона компонента вежбања, неопходна у трансформацији димензија антрополошког простора ученика и учењу моторичких знања (Финдак 1992).

Милановић, Марковић и Игњатовић (2010) су реализовали истраживање чији је циљ био да се утврде евентуалне разлике у моторичким способностима које би биле условљене применом различитих облика рада у главном делу часа физичког васпитања. Прва експериментална група је радила са применом кружног облика рада, друга експериментална група је радила са применом допунске вежбе, а контролна група са почетком. На основу добијених резултата можемо констатовати да је у истраживаним варијаблама моторике експериментални третман са кружним радом и допунском вежбом условио побољшање резултата у експерименталним групама испитаника. Сва побољшања су већа од оних у контролној групи, што указују на позитивније ефекте експерименталног третмана са кружним радом и допунском вежбом код испитаника.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и проблем истраживања

Предмет истраживања је проучавање експерименталног допунског методичког облика рада, морфолошких карактеристика и моторичких способности ученика основних школа, узраста 12 и 13 година, обухваћених редовном наставом физичког васпитања на подручју града Јагодина. Испитаници су подељени на контролну и експерименталну групу. Проблем истраживања је да се испита да ли примењена средства, методе и оптерећења у процесу реализације допунског методичког облика рада могу да утичу на статистички значајан развој морфолошких карактеристика и моторичких способности на крају експерименталног периода (у финалном у односу на иницијално мерење) код експерименталне групе испитаника. Такође се испитује да ли програмски задаци редовне наставе физичког васпитања могу да допринесу статистички значајном развоју истих антрополошких обележја и код контролне групе. Осим тога, потребно је добити и одговор на питање да ли се експериментална група статистички значајно разликује у нивоу морфолошких карактеристика и моторичких способности од контролне групе испитаника на финалном мерењу.

Циљ и задаци истраживања

Циљ је да се утврде разлике на крају експеримента у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима између експерименталне и контролне групе испитаника. На основу утврђеног циља истраживања, дефинисани су следећи задаци:

1. Уврдити **иницијално стање** морфолошких карактеристика и моторичких способности код испитаника експерименталне и контролне групе.
2. Уврдити **финално стање** морфолошких карактеристика и моторичких способности код испитаника експерименталне и контролне групе.
3. Уврдити **промене између иницијалног и финалног стања** морфолошких карактеристика и моторичких способности код испитаника експерименталне и контролне групе.
4. Уврдити **разлике између испитаника експерименталне и контролне групе** у нивоу морфолошких карактеристика и моторичких способности на финалном мерењу.
5. Утврдити ниво латентне димензионалности дефинисаних простора код експерименталне групе испитаника.

Метод истраживања

У овом раду, код експерименталне групе испитаника праћен је утицај (ефикасност) трансформационих стимуланса изазваних применом коришћења допунских вежби у редовној настави физичког васпитања на развој морфолошких карактеристика и моторичких способности ученика седмих разреда основних школа на подручју Јагодине. Експериментални третман је трајао 12 недеља, односно 36 часова. На основу финалног стања варијабли и праћених антропометријских мера, дефинисана је ефикасност овако конципираног трансформационог процеса под утицајем методичког облика рада, тј. допунских вежби.

У сваком одељењу ученици су били подељени у четири групе, које су на четири радна места истовремено изводиле различите задатке. Допунске вежбе у експерименталном процесу примењиване су на сва четири радна места, с тим што је на почетку рада допунска вежба била уведена на само једном радном месту, а затим поступно током главне фазе часа и на свим осталим радним местима. С обзиром на то да се на сваком радном месту изводила различита главна вежба и допунске вежбе су на тим радним местима биле различите. Све допунске вежбе у експерименталном програму су биле структурално једноставне и могле су да се изводе самостално одмах након демонстрације, без посебне обуке, потребе за асистенцијом и опасности од

повређивања. Ове вежбе биле су у складу са потребама, интересом и жељом ученика, да би повећале мотивисаност за вежбање. Извођење допунске вежбе трајало је краће од извођења главне вежбе због рационализације времена. Контролна група је радила на класичан начин, спроводећи програм рада који је предложило Министарство просвете Републике Србије, са истим фондом часова редовне наставе.

Узорак испитаника и математичко-статистичка обрада података

Узорак чини 120 испитаника, ученика основних школа, узраста 12 и 13 година. Узорак испитаника подељен је на две групе: *прву групу* чини 60 испитаника обухваћених експерименталним програмом допунских вежби у редовној настави физичког васпитања (експериментална група); *другу групу* чини 60 испитаника обухваћених програмским садржајем у редовној настави физичког васпитања (контролна група). Целокупан експеримент спроведен је у другом полугодишту школске 2012/13. године. Сви испитаници експерименталне и контролне групе обухваћени истраживањем редовно су похађали наставу физичког васпитања.

За процену морфолошког статуса коришћене су следеће димензије: циркуларна димензионалност скелета и маса тела и поткожно масно ткиво, а предложени модел узорка антропометријских мера за процену морфолошких карактеристика примењен је према упутствима *Интернационалној биолошкој програма* (ИБП).

За процену моторичких способности коришћене су следеће моторичке способности: координација, експлозивна снага, репетитивна снага, спринтерска брзина и сегментарна брзина. Мерни инструменти за процену моторичких способности узети су на основу истраживања које су спровели Курелић и др. 1975. За обраду података примењени су поступци дескриптивне и компаративне статистике. Из простора дескриптивне статистике за сваку варијаблу израчуната је: аритметичка средина, минимална вредност, максимална вредност, стандардна грешка аритметичких средина, стандардна девијација, Т-тест. Да би се тестирао значајност разлика аритметичких средина на иницијалној и финалној процени, урађене су униваријантна, мултиваријантна анализа варијансе и каноничка дискриминативна анализа.

Резултати и дискусија

У овом раду анализирани су морфолошке карактеристике и моторичке способности ученика основношколског узраста. Анализирани су девет морфолошких карактеристика и то: *циркуларна димензионалност скелета и маса тела* (средњи обим грудног коша, обим бутине опружене ноге, максималан обим потколенице и маса тела) и *попкожно масно ткиво* (дебљина кожног набора трбуха, дебелина кожног набора бутине, дебелина кожног

набора потколенице, кожни набор надлактице и кожни набор леђа), а од моторичких способности анализирано је 15 димензија: окретност у ваздуху, координација са палицом, окретност на тлу, скок у даљ из места, троскок из места, бацање медицинке из стојећег положаја, дизање трупа на шведској клупи, мешовити згибови, чучњеви, трчање на 20м високим стартом, трчање на 40м високим стартом, трчање на 60м високим стартом, тапинг руком, тапинг ногом и тапинг ногама о зид.

Разлике између експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу.

Табела 1. Мултиваријантна анализа варијансе између експерименталне и контролне групе испитаника у морфолошким карактеристикама на иницијалном и финалном мерењу

WILK'S LAMBDA TEST- i	.800	WILK'S LAMBDA TEST-f	.278
RAO'S R – i	1.52	RAO'S R -f	4.15
Q-i	.147	Q-f	.000

Легенда: вредности Бертелетовог теста на иницијалном и финалном мерењу (Wilks' Lambda-i и Wilks' Lambda-f), Раова Р-апроксимација на иницијалном и финалном мерењу (Rao's R-i и Rao's R-f) и ниво значајности на иницијалном и финалном мерењу (Q-i и Q-f).

Анализом Табеле 1 у којој су приказани резултати тестирања значајности разлика нивоа аритметичких средина свих антропометријских мера између иницијалног мерења узорка експерименталне и контролне групе није утврђена статистички значајна разлика, пошто WILK'S LAMBDA износи .800, што Раовом Р-апроксимацијом од 1.52 даје значајност разлика на нивоу од $Q = .147$. Према томе, у примењеном систему морфолошких карактеристика испитаника нису утврђене статистички значајне разлике.

Даљом анализом у којој су приказани резултати тестирања значајности разлика нивоа аритметичких средина свих морфолошких карактеристика између финалног мерења узорка експерименталне и контролне групе утврђена је статистички значајна разлика, пошто WILK'S LAMBDA износи .278, што Раовом Р-апроксимацијом од 4.15 даје значајност разлика на нивоу од $Q = .000$. Према томе, у примењеном систему морфолошких карактеристика испитаника утврђене су статистички значајне разлике.

У Табели 2 приказана је униваријантна анализа варијансе антропометријских мера морфолошких карактеристика упоређивањем резултата аритметичких средина експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном мерењу. На основу коефицијената F-односа и њихове значајности (Q-i) може се констатовати да није утврђена статистички значајна разлика ни код једне антропометријске мере између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу, док је на финалном констатована статистички

значајна разлика нивоа морфолошких карактеристика између експерименталне и контролне групе код обима надлактице (AOGK .008), обима бутине (AOBU .008), обима потколенице (AOPK .000), масе тела (AMAS .005), кожног набора трбуха (AKNTR.000) и кожног набора бутине (AKNN .000), кожног набора потколенице (AKNP .000), кожног набора надлактице (AKND .000) и кожног набора леђа (AKNL .000).

Табела 2. Униваријантна анализа варијансе између експерименталне и контролне групе испитаника у морфолошким карактеристикама на иницијалном и финалном мерењу

Antrpomet. mere	F-odnos-i	Q-i	F-odnos-f	Q-f
AOGK	1.54	.092	3.96	.008
AOBU	1.35	.108	3.98	.008
AOPK	1.84	.070	5.95	.000
AMAS	1.27	.105	3.56	.005
AKNT	1.21	.154	6.56	.002
AKNN	1.32	.154	3.83	.010
AKNP	1.42	.156	4.37	.000
AKND	1.23	.200	8.55	.000
AKNL	1.82	.066	6.44	.000

Легенда: обим грудног коша (AOGK), обим бутине (AOBU), обим потколенице (AOPK), маса тела (AMAS), кожни набор трбуха (AKNTR), кожни набор бутине (AKNN), кожни набор потколенице (AKNP), кожни набор надлактице (AKND) и кожни набор леђа (AKNL).

Табела 3. Мултиваријантна анализа варијансе моторичких способности између експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу

WILK'S LAMBDA TEST- i	.667	WILK'S LAMBDA TEST-f	.314
RAO'S R – i	1.35	RAO'S R -f	4.95
Q-i	.155	Q-f	.000

Легенда: вредности Бертелетовог теста на иницијалном и финалном мерењу (Wilks' Lambda-i и Wilks' Lambda-f), Раова Р-апроксимација на иницијалном и финалном мерењу (Rao's R-i и Rao's R-f) и ниво значајности на иницијалном и финалном мерењу (Q-i и Q-f).

Анализом Табеле 3 у којој су приказани резултати тестирања значајности разлика нивоа аритметичких средина свих моторичких тестова између иницијалног мерења узорка експерименталне и контролне групе није утврђена статистички значајна разлика, пошто WILK'S LAMBDA износи .667, што Раовом Р-апроксимацијом од 1.35 даје значајност разлика на нивоу од Q

= .155. Дакле, у примењеном систему моторичких способности испитаника нису утврђене статистички значајне разлике на иницијалном мерењу, док је на финалном мерењу утврђена статистички значајна разлика, пошто $wilk's \lambda$ износи .314, што Раовом Р-апроксимацијом од 4.95 даје значајност разлика на нивоу од $Q = .000$. Према томе, у примењеном систему моторичких способности испитаника утврђене су статистички значајне разлике.

Табела 4. Униваријантна анализа варијансе моторичких способности између експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу

Motorički testovi	F-odnos-i	Q-i	F-odnos-f	Q-f
MOKVZ	1.24	.244	4.77	.000
MKOPL	1.52	.155	5.74	.000
MOKNT	1.35	.265	8.55	.000
MSKDM	0.44	.425	14.68	.000
MTRSK	1.62	.168	5.85	.000
MBMDC	1.55	.285	15.47	.000
MDTŠK	1.26	.247	12.64	.000
MMZGB	1.32	.150	12.27	.000
MČUČN	0.42	.458	11.95	.000
M20VS	1.84	.122	7.12	.000
M40VS	1.82	.122	19.32	.000
M60VS	0.74	.354	12.65	.000
MTAPR	23.24	24.00	6.23	.000
MTAPN	32.22	32.00	14.12	.000
MTAPZ	20.68	21.10	5.02	.000

Легенда: окретност у ваздуху (MOKVZ), координација са палицом (MKOPL), окретност на тлу (MOKNT), скок у даљ из места (MSKDM), троскок из места (MTRSK), бацање медицинке из стојећег става (MBMS), дизање трупa на шведској клупи (MDTŠK), мешовити згибови (MMZGB), чуцљеви (MČUČN), трчање на 20 метара високим стартом (M20VS), трчање на 40 метара високим стартом (M40VS), трчање на 60 метара високим стартом (M60VS), тапинг руком (MTAPR), тапинг ногом (MTAPN) и тапинг ногама о зид (MTAPZ).

У Табели 4 приказана је униваријантна анализа варијансе тестова моторичких способности упоређивањем резултата аритметичких средина експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном мерењу. На основу коефицијената F-односа и њихове значајности (Q-i) може се констатовати да није утврђена статистички значајна разлика у нивоу моторичких способности између експерименталне и контролне групе на иницијалном мерењу, док се на финалном мерењу на основу коефицијената F-односа и њихове значајности (Q-f) може констатовати да је утврђена статистички значајна ра-

злика нивоа моторичких способности између експерименталне и контролне групе код следећих моторичких тестова: окретност у ваздуху (MOKVZ .000), координација са палицом (MKOPL .000), окретност на тлу (MOKNT .000), скок у даљ из места (MSKDM .000), троскок из места (MTRSK.000), бацање медицинке из стојећег става (MBMS .000), дизање трупа на шведској клупи (MDTŠK .000), мешовити згибови (MMZGB .000), чучњеви (MČUČN .000), трчање на 20 метара високим стартом (M20VS .000), трчање на 40 метара високим стартом (M40VS .000), трчање на 60 метара високим стартом (M60VS .000), тапинг руком (MTAPR .000), тапинг ногом (MTAPN .000) и тапинг ногама о зид (MTAPZ .000).

Табела 5. Значајност изоловане дискриминативне функције морфолошких карактеристика експерименталне и контролне групе

Disc. Func.	Eugenvalue	Cannonical R	Walk's Lambda	Chi-Sqr.	df	P-Level
Експер. група	2.134	.78	.210	112.36	9	.000
Контр. група	0.558	.51	.690	11.35	9	.159

Легенда: квадрати коефицијента дискриминације (Eugenvalue), коефицијенти каноничке корелације (Cannonical R), вредности Бертелетовог теста (Wilks' Lambda), величина Хи квадрат теста (Chi-Sqr), степени слободе (df) и ниво значајности коефицијента детерминације (P-Level).

Добијена је једна дискриминативна функција средње високог интензитета (CR = 78%) која показује у којој је корелацији скуп података на основу које је вршена дискриминативна анализа добијених резултата у Табели 5. Резултати дискриминативне јачине антропометријских мера дати су тестом Wilks' Lambda .210, што указује на то да су разлике између иницијалног и финалног мерења у простору морфолошких карактеристика експерименталне групе значајне (P-Level = .000), јер величина Хи квадрат теста има високу вредност (Chi-Sqr = 112.36). Добијени резултати дискриминативне анализе морфолошких карактеристика у финалном у односу на иницијално мерење код експерименталне групе указују на то да је под утицајем допунских вежби дошло до статистички значајних промена димензија морфолошког простора испитаника.

Код контролне групе добијена је једна дискриминативна функција ниског интензитета (CR = 51%) која показује у којој је корелацији скуп података на основу ког је вршена дискриминативна анализа добијених резултата (Табела 5). Резултати дискриминативне јачине антропометријских мера дате су тестом Wilks' Lambda која износи .690, што указује да су разлике из-

међу иницијалног и финалног мерења у простору морфолошких карактеристика контролне групе ниске и без значаја ($P\text{-Level} = .159$), јер величина Хи квадрат теста има ниску вредност ($\text{Chi-Sqr} = 11.35$). Добијени резултати дискриминативне анализе морфолошких карактеристика у финалном у односу на иницијално мерење код контролне групе испитаника указују на то да под утицајем редовне наставе физичког васпитања није дошло до статистички значајних промена димензија морфолошких карактеристика.

Табела 6. Значајност изоловане дискриминативне функције моторичких способности експерименталне и контролне групе

Disc.Func.	Eugenvalue	Cannonical R	Wilks' Lambda	Chi-Sqr.	df	P-Level
Експер. група	2.255	.90	.199	100.40	15	.000
Disc. Func.	Eugenvalue	CannonicalR	Wilks' Lambda	Chi-Sqr.	df	P-Level
Контр. група	0.388	.48	.863	9.25	15	.382

Легенда: квадрати коефицијента дискриминације (Eugenvalue), коефицијенти каноничке корелације (Cannonical R), вредности Бертелетовог теста (Wilks' Lambda), величина Хи квадрат теста (Chi-Sqr), степени слободе (df) и ниво значајности коефицијента детерминације (P-Level).

Добијена је једна значајна дискриминативна функција високог интензитета ($CR=90\%$) која показује у којој је корелацији скуп података на основу којег је извршена дискриминативна анализа добијених резултата (Табела 6). Резултати дискриминативне јачине моторичких варијабли дати су тестом Wilks-Lambda (.199), што указује да су разлике између иницијалног и финалног мерења у простору моторичких способности експерименталне групе значајне ($p=.000$), јер величина Хи квадрат теста има високу вредност ($\text{Chi-Sqr} = 100.40$). Добијени резултати дискриминативне анализе моторичких способности у финалном у односу на иницијално мерење код *експерименталне групе* указују на то да је под допунским вежбама дошло до значајних промена моторичких способности испитаника.

Код контролне групе добијена је једна дискриминативна функција средњег интензитета $CR=48\%$ која показује у којој је корелацији скуп података на основу које је извршена дискриминативна анализа добијених резултата у Табели 6. Резултати дискриминативне јачине варијабли дати су тестом Wilks' Lambda (.863), што потврђује да разлике између иницијалног и финалног мерења у простору моторичких способности контролне групе нису значајне ($P\text{-Level} = .382$), јер величина Хи квадрат теста има ниску вредност ($\text{Chi-Sqr} = 9.25$). Добијени резултати дискриминативне анализе моторичких способности у финалном у односу на иницијално мерење код *контролне групе* указују да није дошло до значајних промена моторичких способности испитаника под утицајем редовне наставе физичког васпитања.

ЗАКЉУЧАК

На основу добијених резултата можемо констатовати следеће:

1. Резултати каноничке дискриминативне анализе указују да је у финалном у односу на иницијално мерење код *експерименталне групе* дошло до статистички значајних промена морфолошких карактеристика. Код контролне групе нису утврђене статистички значајне разлике морфолошких карактеристика.

2. Резултати каноничке дискриминативне анализе указују да је у финалном у односу на иницијално мерење код *експерименталне групе* дошло до статистички значајних промена моторичких способности. Код контролне групе нису утврђене статистички значајне разлике.

3. Резултати мултиваријантне и униваријантне анализе варијансе указују да се испитаници експерименталне групе статистички значајно разликују већим нивоом *морфолошких карактеристика* од испитаника контролне групе.

4. Резултати мултиваријантне и униваријантне анализе варијансе указују да се испитаници експерименталне групе статистички значајно разликују већим нивоом *моторичких способности* од испитаника контролне групе.

5. Након обраде података и добијених резултата, у дефинисаним просторима истраживања (морфолошки и моторички) добијен је мањи број латентних димензија на основу примењених стварних манифестних варијабли код експерименталне групе испитаника. У оквиру морфолошких карактеристика у финалном мерењу код експерименталне групе испитаника показала су егзистенцију само два фактора. Екстраховани фактори су одређени као латентне димензије којима је дефинисано истраживано поље морфолошког простора, а то су: циркуларна димензионалност и маса тела и поткожно масно ткиво, док је код моторичких способности егзистенцију показао различити број фактора (два и три фактора) који функционишу под окриљем механизма II реда, односно механизма енергетске и централне регулације кретања.

Резултати добијени овим истраживањем о утицају модела допунске вежбе на адаптивне процесе неких антрополошких карактеристика код ученика основношколског узраста од практичног су значаја јер се добијени подаци могу користити приликом селекције у спорту, у контроли тренинга, дијагностици и моделирању. Исто тако, могу се сагледати и ефекти наставе физичког васпитања у школама и предложити начини и смернице за иновирање наставног процеса. Истраживањем у дужем временском интервалу постигао би се виши степен генерализације резултата и добила би се могућност за откривање нових научних законитости.

Резултати ће такође послужити за ефикасније решавање процеса планирања, програмирања, оптимализације, рационализације и индивидуали-

зације рада, што ће омогућити ефикасније утврђивања индикатора и метода систематског праћења и контроле ефеката процеса вежбања у редовној настави физичког васпитања и тренажном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

Аруновић и др. (1992): Д. Аруновић, Л. Берковић, Б. Бокан, Г. Крсмановић, Б. Мадих, М. Матић, Ђ. Радовановић, Д. Вишњић, *Физичко васпитање, Теоријско-методичке основе стручне рада*. Ниш: Сириус.

Берковић (1978): Л. Берковић, *Методика физичког васпитања*, Београд: НИП Партизан.

Ђурашковић (2002): Р. Ђурашковић, *Биологија развоја човека са медицином спорта*, Ниш: СБЕН.

Милановић, Марковић, Игњатовић (2010): С. Милановић, Ж. Марковић, А. Игњатовић, Утицај различитих облика рада у настави физичког васпитања на моторичке способности ученика, *Физичка култура* (Скопље), 38 (2), 71–73.

Sandra R. Milanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE EFFECTS OF ADDITIONAL EXERCISES ON THE DEVELOPMENT OF ANTHROPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SCHOOL CHILDREN

Summary: The research was carried out during the second semester of 2012/2013 school year, on the sample of 120 seventh grade students. The goal of the research was to analyze the effects of an experimental model of additional exercises on morphological characteristics and motor abilities of elementary school students. The sample of variables consisted of 15 motor abilities and 9 anthropometric characteristics. The goal of the research was to identify the differences in morphological characteristics and motor abilities which could be conditioned by the application of additional exercises in physical education class. The experimental group had additional exercises and the control group did not. The results show that the experimental program with additional exercise led to better results in the experimental group of students compared to the control group. The values of multivariate analysis of variance, univariate analysis of variance, discriminant analysis and T-test indicate the positive effects of the experimental treatment with additional exercise on students.

Key words: additional exercises, transformational process, experimental and control group, school children.

Весна Х. Јовановић
Предшколска установа „Наша радост”
Бољевац

УДК: 37.036-053.4:73
Оригинални научни рад
Примљен: 25. март 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О СПОСОБНОСТИМА ДЕЧИЈЕГ КРЕАТИВНОГ ИЗРАЖАВАЊА У ЛИКОВНИМ АКТИВНОСТИМА

Апстракт. У раду се разматра могућност испољавања дечије креативности у њиховим ликовним радовима и спремност васпитача да препознају и подстичу овај дечији потенцијал у предшколској установи. Пошло се од констатације низа аутора да правилно одмерене и осмишљене игре у ликовним активностима, уз подршку, подстицај, усмеравање васпитача и добро познавање узрасних и психофизичких особености сваког детета, омогућавају слободно, спонтано и креативно изражавање и развој тог потенцијала. Децету није важан резултат рада као што је он значајан за одрасле, већ оно жели да ужива у самом стваралачком процесу, што одређује ову активност као игру. Да би се могла препознати дечија креативност у ликовним радовима, васпитачи морају знати да се развој креативности у дечијим цртежима може сагледати кроз њихову флуентност, флексибилност и оригиналност. Циљ истраживања је био да се утврди на који начин деца предшколског узраста испољавају свој креативни потенцијал у ликовним радовима, да ли и на који начин васпитачи препознају тај потенцијал. Постигнућа деце су доведена у везу са схватањима и ставовима васпитача према дечијем стваралаштву. Утврђено је да деца предшколског узраста испољавају креативност у ликовним радовима. У ставовима васпитача се јављају разлике у тумачењима процена у односу на ниво изражене креативности предшколске деце у ликовним радовима. Васпитачи су потврдили да препознају основне карактеристике креативног изражавања деце предшколског узраста у њиховим ликовним радовима, пре свега оригиналност, у мањој мери флексибилност и флуентност.

Кључне речи: креативност, игра, дечији цртеж, предшколска установа, васпитач.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Ликовно изражавање је чест облик активности у вртићима. Свако дете, од најмлађег до најстаријег узраста, воли да црта, цртање доживљава као задовољство, релаксацију. Она не цртају оно што је реално, већ ствари онако како их доживљавају. Цртајући, стварају брзо, спонтано, без размишљања и

кроз цртеж приказују своју слику света. Свет дечијег ликовног стваралаштва је област која обилује непредвидивим и изненађујућим.

Ликовност дете истражује од тренутка кад почне истраживати свет око себе. Деца у врло раном узрасту почињу да нешто цртају и тим цртежом желе да нам нешто прикажу. Сва деца додирују, слажу, испитују, па опет разлажу, гледају, одушевљавају се, питају, одговарају. Сва деца испитују свет око себе, експериментишу са стварима из свог непосредног окружења и неретко изналазе конекције које су само њима препознатљиве и одговарајуће, а одраслима су нејасне и необјашњиве.

Захваљујући стваралаштву деца имају прилике да открију своје властите потенцијале и да се покажу, немајући потребу за такмичењем и доказивањем својих могућности с вршњацима. „Средина утиче позитивно или негативно на развој ликовних способности деце. Дете које се слободно развијало у повољној атмосфери неће се устручавати да уз минимални подстицај почне да црта, оно ће се слободно изражавати и сматраће свој рад резултатом природне активности. Такво неискварено дете открива себе и своју наивност у цртежу” (Карлаварис 1986: 88).

Значи, најважније је дечије спонтано и искрено препуштање стваралачком процесу у коме долази до изражаја неспутана машта и независност у односу на услове које им намећу одрасли. Да бисмо подстакли креативност детета потребно је схватити ликовно изражавање као веома важну ставку дечије личности. Потребно је да му осигурамо време, опуштену атмосферу за рад, створимо услове који ће подразумевати развојну, богату и подстицајну средину за децу, у којој ће дете имати висок степен слободе и самосталности у одлучивању и стварању.

Када је креативност у питању, важно је да дечији ликовни израз при цртању, као и било које друге ликовне активности, треба да зрачи из детета и његовог целокупног става, а не из устаљених шема. Све што дете створи треба да схватимо веома озбиљно, да примимо са похвалом и прихватимо његов труд и ликовно стваралаштво. Важно је да дете створи љубав према ликовном изражавању и ликовном стваралаштву. Веома је погрешно говорити деци како да цртају, да папир није попуњен, као и шта и где да нешто доцртају. Не треба их критиковати због тога што нису нацртали предмете онакве какве их видимо у стварности, већ их је потребно подстицати да и даље раде и, наравно, похвалити дечија ликовна изражавања и сагледавања. Треба истаћи да је подстицајно пружање прилике и омогућавање сваком детету да се изрази, односно да може слободно изрећи властито мишљење, коментар... Коришћењем оваквог начина изражавања, деца добијају осећај важности и задовољства и стичу самопоуздање које се потом одражава и на ликовном стварању. Пошто она постају свесна своје аутентичности коју други поштују и не покушавају је променити, деца ни најмање немају потребу копирања других радова. Управо од самосталности у великој мери зависи и слобода креативног испољавања идеја, замисли, дела...

За дечије ликовно стварање потребно је понудити деци што више могућности да се ликовно изражавају и да истражују ликовне материјале, наравно у складу са узрастом, као и технике ликовног стваралаштва и омогућити деци да усвоје посебне ликовне вештине кад су у питању ликовни материјали и ликовне технике.

Веома је важно и упознати децу са ликовном уметношћу преко дечијих књига и посета галеријама и музејима. Значи, не учити децу како да цртају, сликају или вајају, већ да изразе како виде доживљај света. Потребно је да иницирамо креативност предшколске деце разноврсним темама и материјалима, охрабрујемо их да стварају на свој начин и покушавамо да схватимо поруке које нам преносе визуелним путем.

Када говоримо о стваралаштву предшколске деце, тада је појам игре неодвојив од појма стваралаштва. По Левину, основна вредност дечијег изражавања кроз игру је отворено и искрено испољавање сопствених потреба, на себи својствен начин, при чему је циљ игре у њој самој и процесу који се том приликом дешава, а никако у продукту, који некада јесте, а некада није могуће препознати. Значај игре се нарушава ако дете ствара за друге, на захтев других, да би се њима прилагодило или допало, те да би продукт дечије игре за одрасле имао одређено значење (Levin 1977). Према томе, дете у игри учествује целим својим бићем, и у тим ситуацијама је потпуно активно, али и спонтано, креативно и маштовито. У игри је битна присутност личне слободе, неоптерећеност тражења свог правог, најбољег пута до жељеног циља. Свака интервенција и наметање уништава стваралачку игру, прекида активност и преокупираност деце.

ОДРЕДНИЦЕ КРЕАТИВНОСТИ

Када је креативност у питању, основно је разумети дете и прихватити га онаквим какво је. Најважније је дечије спонтано, слободно, самостално одлучивање у изражавању и стваралачком процесу у односу на спољашње интервенције и устаљене шеме. У начину на који се дете односи према стваралачком изражавању огледа се читав његов став према свету који га окружује, као и према самом себи.

Многи аутори су се бавили одређивањем појма креативности. Гилфорд (Guilford) сматра да се развој креативности код деце огледа у постепеном развијању појединих фактора креативности који се на предшколском узрасту нагло развијају до шесте, седме године, да би на школском узрасту дошло до застоја, па чак и опадања креативних способности деце. Он се са посебном пажњом бави оригиналношћу као компонентом креативности коју тумачи као способност произвођења необичних, ретких, удаљених и духовитих одговора (Guilford, према: Филиповић 2011). Под оригиналношћу

Гилфорд подразумева необичност, реткост одговора, удаљеност асоцијација и духовитост.

Емил Каменов (2006) у својој књизи *Васпийно-образовни рад у дечјем вршићу* говори о карактеристикама стваралаштва деце и могућностима развијања стваралачких способности детета. Као основне особине које треба формирати и развијати код деце, ако хоћемо да буду креативна, он издваја флуентност, флексибилност, оригиналност, неукалупљеност, проницљивост, дивергентно мишљење и интелектуалну иницијативу. „Деца чији је развој стваралаштва на неки начин био ометан, немају осећање слободе, због чега им више одговара да подражавају туђе ликовне радове и копирају их. Таква деца су несигурна у себе и стално траже помоћ. Без узора или показивања, најчешће одбијају да цртају или сликају на неку тему која представља новину” (Филиповић 2009: 33). Наравно, од деце се не сме тражити да имитирају и копирају одрасле, већ им треба дозволити да сама налазе своја самостална решења, јер ће у противном бити несигурна у себе и стално тражити помоћ.

М. Кокс (Сох) у својој књизи *Дечји цртежи* нуди практична искуства из истраживања која се ослањају на теоријске основе многих научника и наглашава да један од најчешћих ставова о сврси уметничке активности јесте да се деци омогући самоисказивање као значајно средство за развој креативности, јер би она могла бити спутана ако одрасли интервенишу (Кокс 2000: 13). Право дечје стваралаштво се огледа у спонтаности, слободном изражавању и сталним импровизацијама. Ако се, уместо тога, усмери на подражавање других, то ће се неизоставно одразити на читав његов развој.

Игњатов је доказао да се способност ликовног изражавања може развити код сваког детета, а да брзина његовог развоја зависи од искуства и систематских утицаја, тј. од метода васпитања. Он је у својим експериментима открио да постоји могућност деловања на развој ликовног израза у најранијем периоду. Популацији деце узраста од три године су у току месец дана показиване слике и о њима се разговарало, при чему је код те деце постигнут већи ниво ликовног израза од друге групе, код које нису коришћене такве вежбе. Други експеримент је био са децом узраста од треће до седме године, која нису умела да цртају. Игњатов је у истраживању користио различите теме које су деца илустровала на шест различитих задатака (цртање предмета према представи након посматрања слике, након описа стварног модела, након демонстрације процеса ликовне интерпретације задате теме, након приче о предмету и на крају поново цртеж на основу представе о њему). На основу анализе радова Игњатов је открио да се систематским радом наведеним методама позитивно делује на развој ликовног израза код деце, која након оваквих утицаја постају свесна значења појединих црта у ликовном изражавању (Игњатов, према: Филиповић 2011). Игњатов сагледава дечији ликовни израз кроз целовитост дететове личности и систематизоване утицаје који доводе до развоја његових креативних потенцијала.

Седамдесетих година прошлог века Б. Карлаварис је са групом стручњака урадио низ истраживања при Центру за ликовно васпитање деце и омладине Војводине у Новом Саду. Једно од њих је било и праћење ликовног развјатка истих ученика и тренд развоја интелектуално-ликовне зрелости и креативно-емоционалне зрелости деце од 3 до 16 година (1974), са циљем да се дефинишу развојне фазе у ликовном изражавању деце (Филиповић, Каменов 2009). Покушали су да утврде релевантне факторе који утичу на ликовни развој и индивидуалне и типолошке разлике у оквиру ликовног развоја деце.

Ликовни развој има тенденцију успона све до шесте–седме године, а са поласком у школу долази до наглог пада, показују резултати Карлавариса који то објашњава сметњама у континуитету развоја личности, које су присутне у васпитно-образовном систему. Карлаварис је поређењем трендова интелектуално-ликовне и креативно-емоционалне зрелости уочио константно јачање интелектуално-ликовне и прогресивно смањење креативно-емоционалне компоненте, што оцењује као неповољно. Сматра да је неопходно да се стално обе компоненте смењују, као услов за развијање дечијег стваралаштва. Као што истиче Карлаварис, удаљавање ове две компоненте једне од друге, као и стални пад креативно-емоционалне компоненте, доводи до понављања наученог, до рутине, односно до некреативних појава.

Интересантни су резултати лонгитудиналног истраживања нивоа изражене креативности код деце у периоду преласка из предшколске установе у школу, у њиховим цртежима. Утврђен је нижи ниво испољене креативности на цртежима деце на крају првог разреда основне школе у односу на ниво изражене креативности исте деце на предшколском узрасту (Копас-Вукашиновић 2005). Разлике настале у нивоу креативног изражавања деце предшколског и млађег школског узраста могу се тумачити као последица садржаја наставних програма у основној школи, као и квалитета стручне оспособљености учитеља за препознавање и подстицање креативног потенцијала ученика.

В. Панић у својој књизи *Психологија и уметности* истиче да је развој креативности код деце до седме године бржи од развоја опште интелигенције, а да са поласком у школу крива опште интелигенције постепено расте у односу на криву развоја креативности. Млађи ученици у креативним изражавањима имају извесну предност због свог глобалног схватања света у коме се налазе, чиме лакше изналазе оригиналне везе свега са свачим (Панић 1997). Панић сматра да су млађи ученици креативнији зато што имају једноставније поимање света у коме се налазе и на тај начин лакше остварују јединствене везе свега са свачим, док касније начини дечијег представљања постају реалистичнији, а под утицајем средине и начина на који се деца васпитавају и образују, често опада њихов стваралачки потенцијал.

Торанс (Torrance), у складу са својим схватањем креативности, упозорава педагоге како се морају понашати да не би угушили креативност детета:

„– Поштовати питања дјече и довести их до тога да сама пронађу одговор.

– Поштовати необичне, оригиналне идеје и настојати да дјете открије њихову вриједност.

– Показати дјетету да његове идеје имају неку вриједност.

– Дати слободни рад дјечи без пријетњи оцењивања или судова вриједности или критике.

– Никада не износити суд о понашању дјетета а да се не објасне узроци и посљедице” (Тоггансе, навод Супек, 1977: 48).

Однос одраслих према детету треба да је такав да се дете без страха, несметано и слободно изражава, без прецртавања и показивања да цртају и сликају на тему која представља новину, да деца сама преузимају креативну иницијативу, траже нове идеје. Потребно је да одрасли деци дају позитивну подршку, подстичу и истичу њихов оригинални рад, успех и могућности. Не сме постојати негативан однос одраслих према својственом начину открића деце. „Креативност је подстицај и утицај родитеља и околине да дете ствара нешто ново и необично” (Дивљан 2007: 49). Може се рећи да је потребно да одрасли децу подстичу и утичу на њих да траже нове идеје, да сањаре, јер охрабрење код детета доприноси његовом успеху, развија му самопоуздање и сазнање да родитељи и околина са великим задовољством обраћају пажњу на њихове цртеже.

Чињеница је да поменуте дефиниције указују на то да је креативност продуктивно мишљење и бављење, чије су особине стварање идеја, необично решење проблема које се разликује од стандардних решења и да је веома важно развијати креативност код деце и пробудити машту за ликовним изражавањем.

ЛИКОВНИ МАТЕРИЈАЛИ И ТЕХНИКЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ

Знамо да детету приликом организовања ликовних активности није важан резултат рада као одраслима, колико уживање у самом стваралачком процесу. Зато је битно деци понудити што разноврсније материјале и технике. Бирајући материјале, дете креира своје технике. За дете је то необично „играње” које жели да у потпуности упозна.

Познато је да код детета већ веома рано постоји потреба за ликовним изражавањем. Ако детету од 18 месеци пружимо могућност, оно ће шарати по хартији или по некој другој подлози. То још нису цртежи у правом смилу те речи. Читава та активност се може третирати као игра, као моторно понашање. У почетку, док се дете игра материјалом оно то чини без икаквог плана и нема намеру да нешто направи, односно испитује могућности самог ма-

теријала. Играјући се оловком и папиром дете ће уживати у покретима руку, у шуму који се чује и траговима које оно оставља. Постепено, на активностима у оваквој игри се јавља жеља детета да се нешто направи. Можемо рећи да се ту назире неки почеци креативног процеса. Затим дете поставља себи неки циљ, замишља га и према њему усмерава своју делатност, комбинујући разне радње и бирајући одговарајући материјал који га доводи до остварења замишљеног циља. Тако игра постепено води дете ка стваралаштву.

С обзиром на то да се дечије стваралаштво не може оптимално развијати ако им се нуде увек исте технике или материјали, треба организовати различите могућности у избору материјала и техника како би стимулативно деловале на децу у процесу креативног изражавања. Дечије игре разноврсним материјалом се могу организовати у радној соби дечијег вртића и у кутку ликовног стваралаштва. Ако деца пожелеле да напусте собу или предложе необични материјал, васпитач би требало да буде отворен и флексибилан према оваквим жељама деце и да организује игре разноврсним материјалима и у дворишту вртића, у природи, у току излета и шетњи на отвореним просторима, када се углавном користе природни материјали.

Закључујемо, а и пракса је показала, да се многобројне технике и материјали користе у вртићу са предшколском децом, да би се подстакло њихово креативно изражавање и да помоћу неспутаног манипулисања, истраживања и могућности понуђених ликовних материјала, деца развијају позитиван однос и самопоуздање и сигурност у ликовном стваралаштву.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање које смо спровели има за *циљ* да утврди на који начин деца предшколског узраста испољавају свој креативни потенцијал и да ли и на који начин васпитачи препознају тај потенцијал. У намери да дођемо до жељених података одабран је *узорак* од 40 деце припремне предшколске групе из дечијег вртића „Наша радост” у Бољевцу, као и 10 васпитача запослених у овој установи. Васпитачи су процењивали ниво изражене креативности у ликовним радовима деце. Десет васпитача је процењивало ниво изражене креативности за 40 ликовних радова, колико је било деце у узорку, тако да смо добили укупно четири стотине (400) процена. Сваки васпитач је радио процену нивоа изражене креативности за сваки цртеж, тако што их је сврставао у једну од три понуђене категорије: а) високо изражена креативност; б) осредње изражена креативност; в) ниско изражена креативност. Затим је десет васпитача истицало основне разлоге због којих су дечије цртеже сврставали у дате категорије (високо, осредње и ниско изражена креативност), за 40 ликовних радова. Том приликом је утврђено да деца предшколског узраста у својим ликовним радовима испољавају креативни потенцијал, а да васпитачи препознају основне карактеристике креативног изражавања деце

предшколског узраста (оригиналност, флексибилност, флуентност) у њиховим ликовним радовима.

За *обраду поготовака* коришћене су дескриптивне и компаративне методе, поступком анализе садржаја (дечијих ликовних радова). За потребе процењивања нивоа изражене креативности у ликовним радовима су коришћене скале процене (за васпитаче).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Процене васпитача. Утврђено је да деца предшколског узраста у својим ликовним радовима испољавају креативни потенцијал. Запажамо да су васпитачи укупно 12, од 40 прегледаних цртежа, сврстали у категорију „ниско изражене креативности” (35 процена од укупно 400). Исти ови цртежи су у 12 случајева одређени као ликовни радови у којима је препозната „осредње изражена креативност”, што је било за очекивати, имајући у виду чињеницу да је врло тешко урадити процену нивоа изражене креативности у ликовним радовима деце и да су те процене одређене извесним критеријумима васпитача. Међутим, неочекиван је податак да су у истим овим цртежима, у шест случајева (6 радова) васпитачи препознали високо изражену креативност, што упућује на чињеницу да је распон у проценама прилично велики и да су могуће велике разлике у одређењу критеријума према којима су васпитачи радили процене. Највећи број дечијих ликовних радова је сврстан у категорију „високо изражена креативност” (33 цртежа од укупно 40, односно 207 процена од укупно 400). Интересантан је податак да су за пет ликовних радова сви васпитачи констатовали да су у њима деца испољила висок ниво креативности. Радови који су се нашли у овој категорији, у 9 случајева су препознати на нивоу осредње изражене креативности. За 35 радова су васпитачи констатовали да је у њима осредње изражена креативност (укупно 158 процена васпитача). Само у пет случајева (ликовних радова) овај ниво изражене креативности није препознат и то су радови у којима су васпитачи препознали искључиво висок ниво изражене дечије креативности. Само у процењивању једног цртежа су се сви васпитачи сложили да је у њему осредње изражена креативност.

На основу изнетих података можемо констатовати да васпитачи на различите начине процењују ниво изражене креативности деце у ликовним радовима.

Следећим задатком смо утврдили које елементе креативног изражавања васпитачи препознају у ликовним радовима предшколске деце. Добијени подаци потврђују да васпитачи препознају основне карактеристике креативности у ликовним радовима деце (оригиналност, флексибилност, флуентност). За 207 од укупно 400 процена, васпитачи су у цртежима препознали

високо изражену креативност. У тим цртежима су препознали дечију оригиналност, флексибилност и флуентност (Табела 1).

Интересантни су одговори васпитача у којима препознајемо њихова сазнања о основним карактеристикама креативног израза у ликовним радовима деце предшколског узраста. Навешћемо примере (изјаве васпитача) који потврђују да су васпитачи квалитетно процењивали дечије цртеже и на основу својих процена их сврстали у категорију ликовних радова у којима је *високо изражена креативност*:

- Пуно различитих цветова;
- Колорит је динамичан;
- Кретања са израженим смислом за релације и односе предмета;
- Цртеж је зрео! Сваки делић цртежа обилује детаљима од жбунова са цвећем, зечића у трави, рибе у води, жаба... Лица фигура су специфичних очију;
- Рад показује пуно детаља, богате боје и композиционе варијанте;
- Фигуре распоређене на брдашцу, веселе фигуре, крошње пуне различитог воћа;
- Пуно детаља на људским фигурама (сукња на карнере, различита боја рукава на блузи...), кора на дрвету...;
- Оригинални детаљи птичице која пева на грани, као и плодова на дрвету;
- Необична композиција цртежа;
- Специфично је представљена зграда. Оригинално;
- Оригинално повезани делови цртежа у интересантну композицију;
- Разиграна породица, сво троје у покрету и весели. Чак је и сунце весело и раздрагано;
- Разноврсност елемената у цртању, динамичност у цртању;
- Расцветано дрво и птичица на њему су дивно решење.

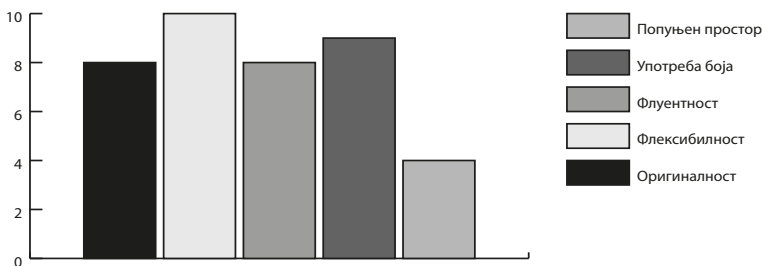
На основу ових и њима сличних одговора можемо констатовати да су васпитачи препознали оригиналност, флексибилност и флуентност на овим цртежима, као основне карактеристике дечије креативности. Такође, шаренило боја и необичну попуњеност простора на цртежу су такође тумачили као могућност дечијег креативног изражавања. Међутим, међу овим одговорима су се нашли и они који се не могу одредити као карактеристике (обележја) креативности, као што су лепота и уредност (Табела 1).

Табела 1. Карактеристике које су васпитачи препознали у дечијим цртежима и према којима су ове цртеже сврстали у категорију „високо изражене креативности”

	ВАСПИТАЧИ										Σ
	В 1	В 2	В 3	В 4	В 5	В 6	В 7	В 8	В 9	В 10	
Оригиналност	х		х	х		х	х	х	х	х	8
Флуентност	х	х	х	х		х	х	х		х	8
Флексибилност	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х	10
Употреба боја	х		х	х	х	х	х	х	х	х	9
Попуњен простор	х			х			х	х			4
Лепота	х	х	х	х				х		х	6
Уредност				х	х					х	3

Ради боље прегледности и лакшег уочавања разлика у одговорима васпитача, графички представљамо карактеристике по којима су васпитачи препознали и утврдили високо изражену креативност (Графикон 1).

Графикон 1. Карактеристике по којима су васпитачи препознали и утврдили високо изражену креативност деце у ликовним радовима



ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Циљ нашег истраживања је био да се утврди на који начин деца предшколског узраста испољавају свој креативни потенцијал у ликовним радовима, да ли и на који начин васпитачи препознају тај потенцијал.

Најпре смо утврдили да ли и на који начин деца предшколског узраста испољавају креативност у ликовним радовима. Овај задатак смо покушали да реализујемо на основу процена васпитача у односу на утврђена три нивоа изражене креативности у дечијим ликовним радовима. Мада је било

извесних неслагања у проценама васпитача, највећи број дечијих ликовних радова су сврстали у категорију високог нивоа изражене креативности.

У следећем задатку је требало утврдити које елементе креативног изражавања васпитачи препознају у ликовним радовима деце предшколског узраста. Резултати истраживања потврђују да у ликовним радовима деце предшколског узраста васпитачи најчешће препознају основне карактеристике креативности као што су оригиналност, флексибилност и флуентност, мада је било и оних који су истицали да се лепота и уредност могу одредити као карактеристике креативности.

Верујемо да ће добијени резултати овог истраживања, уз предложене мере за подстицање изражавања креативног потенцијала деце предшколског узраста у ликовним активностима, подстаћи интересовања истраживача за организовање нових истраживања у овој области.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур и Поткоњак (1999): Вељко Банђур и Никола Поткоњак, *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије
- Банђур и Кундачина (2007): Вељко Банђур и Миленко Кундачина, *Академско писање*, Ужице: Учитељски факултет
- Бартушкова (1968): Марија Бартушкова, *Педагогија предшколске доби*, Загреб: Школска књига
- Беламарић (1987): Добрила Беламарић, *Дете и облик*, Загреб: Школска књига
- Дивљан (2004): Сретко Дивљан, *Методика наставе ликовне културе и ликовни списови ученика*, Јагодина: Учитељски факултет
- Дивљан (2007): Сретко Дивљан, *Методика наставе ликовне културе за предшколски узраст*, Јагодина: Педагошки факултет
- Каменов (1990): Емил Каменов, *Предшколска методологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Каменов (1997): Емил Каменов, *Интелектуално васпитање кроз игру*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Каменов (2006): Емил Каменов, *Васпитно – образовни рад у дечијем вршићу – Ошћина методика*, Нови Сад: Драгон
- Каменов (2007): Емил Каменов, *Ошћине основе предшколског програма*, Нови Сад: Драгон
- Карлаварис (1960): Богомил Карлаварис, *Нова концепција ликовног васпитања*, Београд: Завод уџбеника Народне Републике Србије
- Карлаварис (1961): Богомил Карлаварис, *Моје дете и ликовно васпитање*, Београд: Народна књига
- Карлаварис (1976): Богомил Карлаварис, *Креативност и ликовно васпитање*, Нови Сад: Центар за ликовно васпитање деце и омладине Војводине

Карлаварис и Крагуљац (1981): Богомил Карлаварис и Мира Крагуљац, *Развој креативности путем ликовног васпитања у основној школи*, Београд: Просвета

Карлаварис (1987): Богомил Карлаварис, *Методика наставе ликовног васпитања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Карлаварис и Келбли и Станојевић – Кастори (1986): Богомил Карлаварис, Јованка Келбли и Мирослава Станојевић – Кастори, *Методика ликовног васпитања предшколске деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Кокс (2000): Moren Cox, *Деџи crteži*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Копас – Вукашиновић (2005): Емина Копас – Вукашиновић, Креативност деце на прелазу из предшколског у школски период, *Педагоџија*, 38(3–4), 506–509

Копас – Вукашиновић (2006): Емина Копас – Вукашиновић, Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Института за предшколска истраживања*, 38 (1), 174–189

Левин (1977): Вадим Александрович Левин, *Воспитание творчества*, Москва: Знание

Максић (2006): Славица Максић, *Подстицање креативности у школи*, Београд: Институт за педагошка истраживања

Панић (1997): Владислав Панић, *Психологија и уметности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Супек (1977): Руди Супек, Слобода и принуда у стваралаштву, *Уметности и гигијене*, 51, 29–34

Трнавац (1979): Недељко Трнавац, *Дечја игра*, Горњи Милановац: Дечје новине

Филиповић и Каменов (2009): Сања Филиповић и Емил Каменов, *Мудрости чула*, Нови Сад: Драгон

Филиповић (2011): Сања Филиповић, *Методика ликовног васпитања и образовања*, Београд: Клет

Vesna H. Jovanović

Nursery school “Naša radost”

Boljevac

PRESCHOOL TEACHERS’ ATTITUDES TOWARDS CHILDREN’S CREATIVITY IN ART ACTIVITIES

Summary: The paper deals with children’s artistic creativity and preschool teachers’ ability to recognize and strengthen children’s potentials. Various authors emphasize the importance of well designed artistic games, teacher’s support and encouragement, as well as a good knowledge of psychophysical characteristics of each child, as prerequisites for

children's free, spontaneous and creative artistic expression. Children want to enjoy the process of creation itself, and they do not care about its results as adults do. Some of the main characteristics of children's art works are fluency, flexibility and originality, and teachers should be capable to recognize them.

The goal of our research was to examine the way preschool children express their creativity and to find out whether teachers were able to recognize children's artistic potentials. The results show that preschool children have a great creative potential. The teachers were asked to evaluate the level of creativity of children's art works, and their attitudes were different. They proved to be able to recognize the basic characteristics of children's creativity, primarily originality, and, to a lesser extent, flexibility and fluency.

Key words: creativity, game, children's art work, preschool institution, preschool teachers.

СТРУЧНИ РАДОВИ



Olja R. Milošević
International School of Belgrade

УДК: 81'246.2-053.2
Стручни рад
Примљен: 1. август 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

PARENTS' PERSPECTIVES ON THEIR CHILDREN'S LANGUAGE DEVELOPMENT IN MULTILINGUAL CONTEXTS

Abstract: The increasing mobility of people creates an increasing number of children who start mastering two or more languages at a very early age. A number of educational institutions provide schooling for different populations of migrant children. International schools are one type of such providers. In order to assist children coming from various language backgrounds, international schools have one language of instruction that is, in most cases, different from the language of the host country and from the home languages of many students in the school. In that environment, a student begins to acquire a second language as soon as they enter an international school, and sadly, their home language development tends to be neglected. Students who follow an international curriculum learn at least two languages, but the lack of sufficient knowledge of their home language impacts their second language competency and literacy.

This paper deals with the importance of home language maintenance in international education. It also presents findings from small scale qualitative research that was carried out in one international school in Serbia with parents of five bilingual pre-school students who acquire two or more languages simultaneously. The school has a large percentage of second language learners and the majority of them are in kindergartens.

Key words: second language acquisition, home language maintenance, multilingual contexts, international education

1. INTRODUCTION

International schools provide education for an affluent clientele. When parents move out of their home country to pursue their careers, their children accompany them and then find themselves in a situation where they have to learn the language (usually English) of a new community as fast as possible. Children need to do so to be integrated in the school community and to be able to function in

everyday situations. English for them becomes a necessity since it is the language of instruction, and they need to master it in order to be educated.

Subtractive bilingualism (Lambert 1974) is a phenomenon that is very common in international schools with children educated in a language that is not their home language. If children start international schooling at an early age and stay in it, then in a majority of cases the language of instruction will become their most dominant language. While attempting to become proficient in English, the home language development of many students becomes neglected, and they gradually lose oral and written literacy in that language. This is unfortunate because for children who are not native English speakers, it is equally as important to master the language of instruction which is new to them as it is to maintain their home language. If that does not happen, students learn a new language at the expense of losing their home language.

Governing bodies in many schools understand the importance of maintaining home language. Therefore, different home language teachers are employed and different ways of providing instruction are developed. The classes are usually organized after school, two to three times a week. Unfortunately, that amount of time is not sufficient to achieve age appropriate language competence. Therefore, parents play the most crucial role in developing their children's home language, and a lot depends on their perception of the importance of its maintenance.

2. THEORETICAL BACKGROUND

Language and thought are related, and language plays a central role in learning. When a child is learning to communicate in his/her home language, he/she is using the language to construct meaning. When enough language has been acquired, the language becomes a tool for cognitive development and has both a cognitive and a social function. When children are schooled in their second language, their knowledge and skills transfer across languages from the home language they have learned in the home to the school language. It is no surprise that children who have a solid foundation in their home language develop stronger literacy ability in the second language.

The competence in the second language is linked to the competence in the first language. Cummings (1984) formulated an “interdependence hypothesis”, stating that second-language competence depends on the level of home language. Skuthabb-Kangas and Toukomaa (1976) proposed the “threshold level hypothesis”, which states that only when children have reached a threshold of competence in their first language can they successfully learn a second language without losing competence in both languages.

Research informs that children's language and literacy skills in kindergarten are strongly related to later academic success. Dickinson and Sprague (2001: 273) argue that “the receptive vocabulary scores of kindergarten students near the

end of kindergarten were strongly related to the end of seventh grade vocabulary and reading comprehension". If oral literacy is not developing in one language, then there will be a delay in developing literacy in a second language. Home language plays an important role in developing concepts. Copple and Bredekamp (2008) state that it is important for children to continue to learn academic concepts in their native language as they gradually learn the second or new language. Pre-school language development will impact their academic success later on. Evangelou et al. (2009) point out that the role of the home language environment is one of the most powerful predictors of children's achievement. Cummins (1991: 94) argues that "oral language development in the pre-and early school years is closely related across languages and also closely related to the development of reading skills in school. In other words, at this stage a general developmental process appears to underlie both conceptual and linguistic growth in both L1 and L2". Therefore families are not only involved in home language maintenance but at the same time they assist the child's overall academic development.

3. RESEARCH

This small-scale research took place in one pre-K to 12 international school in Serbia. It represents the second part of the research which deals with the perspectives of those involved in bilingual education. The first part dealt with the perspectives of teachers and students. After this part was completed, it became clear that parents, who are very important stakeholders, were left out of the study.

In multilingual settings, developing and maintaining home language competence depends on the attitudes of the learner's family to the maintenance of their first language and on the importance that parents give to it. This is especially true for very young bilingual students. Parents play a crucial role in supporting their children's home language development. With this in mind this small-scale research attempted to examine the impact of parental attitudes towards home language on the support they provide for its development. Furthermore, two primary school teachers were asked to comment on the second language development of their students. Teachers' views and comments provided the starting point for interviews with parents.

3.1. The Aim of the Research and the Research Question

This qualitative research was carried out in order to uncover parents' perspectives, implicit beliefs and assumptions about the importance of their home language.

The research attempted to answer the following research question:

– To what extent do parental views on language learning and the importance of maintaining a child's first language impact his or her second language development?

The research was explorative in its nature. Its results were meant to acquire new insights that would be used to improve practice in that particular institution. For that reason, the results of this research could not be generalized.

3.2. Data Collection

Some of the kindergarten classes were observed and the language development of several EAL (English as an Additional Language) students was discussed with their teachers. The informal discussions with the teachers helped to establish what problems those students face when following instruction and mastering the content in a language that is not their home language. After the observations, informal conversations were carried with two kindergarten teachers. They were asked to comment on the way they teach English and on development of EAL students.

Teachers were asked about the achievement of children who had exposure to the language other than English at home. Discussions with teachers helped identify those EAL learners who displayed high vocabulary levels and background knowledge while still in the process of developing their second language. Spoken language is an integral part of literacy development. Achieving high level of vocabulary is related to the quality interaction that children have with adults, therefore the interviews with parents were to establish what parents do in their home environments to help children develop linguistically and to promote literacy in their home language.

In order to understand parents' perspectives on their children's language development, several parents were invited to participate in this research that deals with parents' perspectives on home language maintenance and the importance of English. Six parents responded positively to the invitation and agreed to be interviewed (two were the parents of the same child). Three parents spoke Serbian as their first language, one French, and two Swedish.

Semi-structured in-depth interviews were conducted with the parents. Guidelines for parents' interviews included questions concerning family background and language use at home for each child. Parents were asked to comment on the amount of exposure each child had had to printed materials in the home. They were also encouraged to talk about their attitudes and expectations concerning their child's linguistic proficiency. The questions were followed by an open-ended discussion and that focused mainly on the parent's opinion on the importance of maintenance of home language and language learning in general. The open-ended discussion provided the opportunity to probe more deeply and explore parents' opinions and concerns.

The interviews were audio recorded and transcribed. Data were organized into categories centered around our research question until several themes emerged.

3.3. Findings and Discussion

a) Second language development in school

The two interviewed teachers had been employed in that institution for a number of years and both taught five year-old students. Both teachers believed that children in the multilingual context tend to pick up language from other children relatively quickly because they want to play and make friends. For those children, language is important since it helps them communicate with the world around them.

Teachers believe that students acquire a language without being aware that there are more languages. “They love to talk in front of others, although sometimes they do not know what they are saying. It often only sounds like English.” Another teacher points out: “It is exciting to see students who are not native speakers develop their language skills. Sometimes they mix the languages, but that is fine with me.” On the other hand, teachers realize that it takes time to learn the language and that second language learners constantly have to catch up with the native speakers. “Their progress is fast, but the language of their English-speaking friends develops, too, and somehow children who learn English as their second language often seem to be lagging behind.”

When asked what arrangements had been made during school time to help second language learners maintain their home language, the answers indicated that not much was done. The school does not organize mother-tongue classes for preschool students, so parents play the key role in developing their child's first language.

One teacher noticed that parents are working with one student on home language. She noticed the code-switching, and she did not discourage the student from doing so. “If she were not encouraged to speak French at home, she would not mix languages when talking to me. But I like that she uses French and English. It reassures me that parents work on her home language development”, the teacher pointed out. There was also an interesting point about parents' perceptions. “Some parents get upset if I talk to their children in Serbian, our common language. They insist that whatever I say has to be in English. There are times when children just do not understand what's going on.”

One of the teachers remarked that if she knew some words in a child's language, she would try to use them to see if students would be happier to respond in their home language. “I have a student in my class who is a French speaker. At home she speaks French and her parents do not want her to lose it. In school, we

start with survival English and now that she can use some English, she uses less and less French when talking to me.”

b) Parents' perspectives on the importance of home language maintenance

The school developed a language policy that states that all languages are valued. The school encourages students to develop literacy in their home languages. In order to assist parents with that, the school organized home language after school program. Unfortunately, the home language provisions is only for grade 1 students or older.

The conversation with the classroom teachers helped separate parents into two groups. The first group consists of the parents who have plans for their children to continue their education in a different, national system institution. The other group consists of parents who have plans for their children to complete their education in an international school (this particular institution). It is worth noting that all the parents that accepted the invitation for the interview belonged to the first group – they did not see their children's entire education in an international setting. From their answers it was clear that they considered the issue of home language to be important and worth discussing. Those parents wanted their children to have a quality education, and they saw the benefits of bilingualism. However, they did not see their children in need of being educated entirely in English. The parents from the second group enrolled their children in an international school because they wanted their children to be educated only in English. When talking about those parents, one teacher called them “the invisible parents” explaining that they would not be seen often, adding that their main concern would be that whatever was done in school to be in English. None of the parents from this group responded to the invitation to be interviewed.

The interviewed parents saw home language as an important aspect of their identity and would not see their language as inferior. “I do not think that my language is inferior to English. I do not want my child to think that our language is inferior.” Another parent commented: “We live in Serbia, we work in Serbia, she is a part of Serbian culture”. Home language was evidently encouraged and played a special part in child's life. “Whenever there is something emotional to say, then she does it in Serbian.” When asked why they devote time to home language, one parent answered with the following question: “Why would anyone deny their child of the most natural thing in the world – and that is home language?”

The interviewed parents had different reasons for enrolling the child in an international school. They did not necessarily see their children's future in English speaking context. All of them expected that the schooling of their children would in the national system (in their home language). “I wanted my child to acquire another language.” “It is important to me that my children learn English. And I work in this school, and it is easy for me to bring my children to school here.” “She needs to be good at both languages.” “Eventually we will move back;

she has to have Swedish.” Those parents saw international schooling as a way for their children to learn English well before they start compulsory schooling in their home country. “My plan was for her to learn two languages in pre-school and then to go to the regular school.”

Personal experience of parents proved to play an important role in their perception of the importance of home language. Also, their expectations of schooling were shaped by their experiences. One parent experienced difficulties, originally due to the lack of second language, and later due to the lack of home language. She shared her anxieties: “My parents decided to move to Canada when I was eleven, and there I learned English. It was hard for me to translate what I knew into English. And then we moved back to Serbia and then my problem was even bigger. Every time I was to say something in school, I had to start with an apology... apology for not knowing the right vocabulary... I do not want my child to be in the same position.”

Most of the parents reported that their children used more home language than English in speaking with them, but they are very aware that English was becoming the strongest language for them. Some parents have only a limited command of English, and very fast their children speak English better than their parents. One comment confirms it. “Sometimes she corrects me. She is turning 6 and she is speaking better English than me, I guess, depending on what we are talking about. She corrects me, when we sing a song, if I do not know lyrics, she teaches me.” One parent commented, “It never occurred to me to use English at home. My husband does not speak good English, so it would sound strange if he communicated with children in English”. Speaking home language is crucial for transmission of cultural values and for communication with the extended family. Another parent pointed out: “It is easier for me to communicate with them in French.” However, the parent also saw French as a tool for his children to stay connected with the extended family: “I want them to speak proper French and when they travel to France, I want them to be able to communicate with their relatives”. This parent expressed his attitude that French needs to be the main medium of communication at home. “If we have a problem, I do not want to solve the problem in English with my children.” On the other hand, the language of communication between siblings was predominantly English, with only one child using more the first language more than English to talk with older siblings. “When they play, my children use English. Maybe English is the language of play for them.”

Parents also shared about their efforts to provide home language rich environment for their children. They reported that their children listened to stories or folktales often and that these were told in the home language more often than in English. “I am more confident telling stories in French”. On the other hand, another parent pointed out: “Stories are usually in Serbian, but sometimes, I read her a story in English”. “We go to the bookshops together and I let my child pick the books... and they are in Serbian.” The majority of children were reported to look at books either alone or with an adult at least several times a week. “We brought

books from Sweden. I will make sure my children read them.” A French-speaking parent also emphasized the importance of providing books for his child: “It is important to learn how to read and write. That is why we bought a book over the summer. To make sure she knows how to read”.

Parents reported code-switching at home. Children frequently used English words when talking in their first language. “The words she learned at school, she uses in English... Sharpener, eraser ... I do not think she knows the words in Serbian. Once she wanted to explain how you ice skate and that she watched ice skating in an English cartoon. She did not translate.” Another parent had an interesting observation: “If she cannot think of the word in Serbian, she would use English word, but then, she would carry on talking in English. I do not stop her”. “Recently I noticed that she uses English words, but uses Serbian endings and makes them sound Serbian.”

4. LIMITATIONS

This data represents six personal opinions among more than fifty parents who have children in one institution among several similar institutions in Serbia. In addition, there are constraints of recruiting parents willing to take part in the study. The facts that only parents who understand the importance of home language responded, provides views of only one category of clients involved in the examination of this issue. As such, the data cannot be generalized.

However, the parents' perspectives on teaching and learning as given in the institution are of particular importance for policy makers in international education and for parents whose children are schooled in a language different than their own.

5. CONCLUSION

For students who are enrolled in international education at a very early age, maintaining the home language is the key for developing a second language, and it requires the conscious effort and support of parents and family. Children need to be exposed to rich language at home since they need to develop literacy in both the language of instruction and their home language. Rich exposure to home language can only happen if the family does not perceive the home language as a hindrance for second-language development. However, when the home language is neglected in the home environment, children are at risk of losing it.

International schools should promote home language in their context and draw parents' attention to the importance of its maintenance. There should be systematic communication with parents that would aim raising awareness of the relation of home language proficiency and conceptual development. Parents need

to be informed that use of the home language at home is reflected in the academic achievement of students. It is important to start with parents of pre-school students. Often parents see rapid progress in their child's language proficiency, but they need to be informed that learning a language does not only mean that the child is able to use language complex vocabulary in everyday situations, but also that they would need to develop literacy.

The findings indicate that the way parents view the status of their child's home language will determine the quantity and quality of language input they provide for their children in that language. Since proficiency in the first language is an advantage in learning a second language, children whose home language is maintained seem to have better success in school. The next step would be implementing strategies that would enable educational institutions and parents to work together on promoting home language.

Parental involvement depends on their educational experiences and the perception they have of their language in relation to school's language of instruction. With that in mind, schools should also promote and support home language development by organizing home language programs. For students who do not have enough exposure to their home language in the home, that would mean that they would at least stay in touch with the language. If a home language program could not be incorporated during school time, then an after-school program could be the first step.

REFERENCES

Kople, Bredekamp (2008): C. Copple, S. Bredekamp, *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kamins (1984): J. Cummins, *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.

Kamins (1991): J. Cummins, The Development of Bilingual Proficiency from Home to School: A Longitudinal Study of Portuguese-Speaking Children, *The Journal of Education*, Vol. 173, No 2, 85–98.

Dickinson, Sprag (2001): D. K. Dickinson, K. E. Sprague, The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, New York: The Guilford Press, 263–280.

Evagelu i dr. (2000): M. Evangelou, K. Sylva, M. Wild, G. Glenny and M. Kyriacou, *Early Years Learning and Development Literature Review*, Nottingham: DCSF Publications [DCSF RR 176].

Lambert (1974): W. E. Lambert, *Culture and language as factors in learning and education. Paper presented at the Fifth Western Washington Symposium on Learning*, Bellingham, WA.

Skatnab-Knagas, Tukoma (1976): T. Skutnabb-Kangas, P. Toukoma, *Teaching migrant children's home language and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*, Helsinki: Tampere.

APPENDIX

Guidelines for in-depth interviews with parents

1. How many languages do you speak?
2. What is your child's language of instruction?
3. What language do you use to talk to your child at home? Why?
4. Do you sometimes use a different language to talk to your child?
5. How important is it for you that your child speaks your language?
Why is it important that your child speaks home language?
Cognitively – Do you read stories to your child? If so, in what language? Do you sing lullabies?
Affectively – When your child is sad/angry, what language does he/she use to communicate?
Socially – When your child is playing with other children, what language does he/she use to communicate? What language comes more naturally to your child?
When your child initiates a contact, what language does he/she use?
With children? With adults?
6. What do you do to maintain home language?
7. What language does the other parent speak? If it is different from yours, does he/she speak to the child in that language?
8. How well does your child speak the language of instruction?
9. Are you happy with the way the school helps your child acquire the language of instruction? What else could the school do?
10. How could school help your child with home language maintenance?

Оља Р. Милошевић
Међународна школа Београд

РОДИТЕЉСКО ВИЂЕЊЕ ЈЕЗИЧКОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ У ВИШЕЈЕЗИЧНИМ СРЕДИНАМА

Резиме: У срединама у којима деца на раном узрасту усвајају више језика, очување матерњег језика је од кључног значаја у процесу усвајања другог језика. Уколико се школовање не одвија на матерњем језику детета, неопходно је да се у процес очувања матерњег језика укључе родитељи и, по могућству, шира породица. Да би до тога дошло, пре свега је неопходно да породица не доживљава свој језик као инфериоран или као препреку усвајању другог језика. Ако један од наведених сценарија јесте случај, тада се матерњи језик занемарује у породици и постоји велика опасност да ће га дете временом изгубити.

Међународне школе треба да подстичу употребу матерњег језика и да систематски указују родитељима на значај који он има у процесу усвајања другог језика. Налази овог истраживања указују на то да ће значај који родитељи придају матерњем језику бити показатељ у коликој ће мери родитељи користити матерњи језик, као и квалитет интеракције на том језику. Језички развој матерњег језика помаже код усвајања другог језика и код развоја писмености на другом језику. Стога не изненађује што више успеха у школи имају она деца која имају развијен матерњи језик.

Мера у којој ће родитељи бити укључени у развој матерњег језика код свог детета у многоме зависи од образовања родитеља, као и од њихове перцепције матерњег језика у односу на језик на коме се одвија настава. У међународним школама, чест је случај да родитељи не раде довољно на промовисању и очувању матерњег језика. Из тог разлога велика одговорност лежи на самим школама које треба да промовишу језике кроз организовање језичких програма, и то уколико је могуће у току школског дана, а уколико није могуће, онда свакако у оквиру ваннаставних активности.

Кључне речи: усвајање другог језика, очување матерњег језика, вишејезичне средине, међународно школовање.

Магдалена М. Ивковић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет
Докторанд

УДК: 159.946.4-057.874(497.11)
028-057.874
Стручни рад
Примљен: 12. јануар 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

ПРИЛОГ ИСТРАЖИВАЊУ ЧИТАЛАЧКИХ НАВИКА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА¹

Апстракт: Данас се све чешће говори о кризи читања међу младима, а бројна истраживања потврђују да је забринутост оправдана. Интересовало нас је да проверимо да ли исто важи и за ученике разредне наставе. Зато смо спровели емпиријско истраживање које је имало за циљ да испита читалачке навике ученика четвртог разреда. Истраживање је реализовано путем анкетног упитника на узорку од 161 ученика четвртог разреда из пет основних школа у Београду и Крушевцу.

Резултати истраживања показују да ученици четвртог разреда имају развијене навике читања књига и већином одрастају у литерарно подстицајном окружењу; то колико често читају значајно је повезано са уживањем у читању, као и са читалачким навикама њихових родитеља, тиме колико често им родитељи поклањају књиге и одлазе са њима у библиотеку, те да ли код куће имају кутак за читање; углавном нису учлањени у неку од градских библиотека, нити одлазе често у библиотеку (градску или школску) да узму нову књигу; књиге обично читају у тишини, без музике, телефона и телевизије; најчешће читају увече, пред спавање, у својој соби, зато што је тамо тихо и нико им не смета. Тиме је потврђена основна хипотеза од које смо пошли у истраживању: промене у друштву се углавном нису одразиле на интересовање ученика четвртог разреда за књигу, те они и даље радо читају књиге и уживају у читању. На основу реченог можемо да закључимо да међу ученицима четвртог разреда не постоји криза читања, те да очигледно до промене односа ученика према књизи долази касније.

Кључне речи: ученици четвртог разреда основне школе, читалачке навике, техничко-технолошки развој, друштвене промене, култура читања.

1. УВОД

Читалачке навике се данас мењају као последица убрзаног техничко-технолошког развоја и великих друштвених промена. Читање је некада било

¹ Рад је изложен на научном скупу „Наука и евроинтеграције” који је одржан 22–24. маја 2015. на Филозофском факултету на Палама.

извор уживања, бег од досаде и главни извор нових знања. Брзи техничко-технолошки напредак, праћен ратовима, транзицијом и економском кризом, одразио се на начин живота и рада људи и довео до промене система вредности. Све је ово утицало и на модалитете провођења слободног времена. Наиме, у животу савременог човека технологија полако али сигурно преузима примат над књигом. Ова тенденција је нарочито изражена код младих: бројна истраживања – спроведена како у свету, тако и код нас – показују да млади проводе сате на електронским медијима (гледајући ТВ, користећи компјутер, слушајући музику, играјући игрице, размењујући SMS поруке и сл.), док читање књига постаје све ређи начин разоноде. Ученици најчешће читају само ако морају, да би испунили школску обавезу. Па ипак, велики број ученика не прочита чак ни сва дела обавезне лектире (Стојановић 2007: 86–87; Илић и др. 2007: 7–8; 48; Брборић, према Вучковић, Тодоров 2010: 104–105). При том не желимо да порекнемо да су савремени електронски медији донели низ предности, те да се путем њих може учити. Међутим, чињеница је да су електронски медији, с друге стране, ослабили интересовање за читање књига, те да за читање остаје све мање времена. Ученици телевизију и компјутер користе углавном за забаву и опуштање (филм, спорт, серија...), за дописивање са друговима, играње игрица, те разне друге активностима које немају никакву образовну и васпитну функцију (Кејић 1998: 249–252; Јешић 2000: 72–81, 175, 178; Мрђа 2011а: 124 и 2011б: 103; Крњић и др. 2011: 272–275, 277–278; Игбокве et al. 2012: 1; Омојува et al. 2009; Фери 2009, према Фехитнола, Ауду 2012: 271, итд.). Отуда не изненађује што резултати спроведених истраживања показују да играње игрица радним данима и гледање телевизије више од шест сати дневно негативно утичу на академско постигнуће ученика (Шариф 2006; Фелтер 2004, према Фехитнола, Ауду 2012: 272).

Видимо, дакле, да многа истраживања указују на опадање интересовања деце и младих за читање. Међутим, наше искуство из праксе је оставило утисак да међу млађим основцима има много више ученика који често и радо читају књиге него што смо то могли да претпоставимо на основу резултата ранијих истраживања читалачких навика основаца и средњошколаца. То нас је навело да се запитамо да ли и међу ученицима разредне наставе постоји криза читања. Зато смо одлучили да спроведемо емпиријско истраживање којим бисмо испитали културу читања ученика четвртог разреда основне школе. У оквиру овог истраживања посебно смо истраживали читалачке навике четвртака, а добијене резултате представимо у наставку излагања.

2. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог рада (односно овог дела нашег истраживања) представљају читалачке навике ученика млађих разреда основне школе. Наиме, основци, а поготову млађи, још увек нису изграђени као читаоци, па стога

треба континуирано снажити њихову радозналост за читање, те радити на изграђивању навика и културе читања (Росандић 1978: 101). Но, да бисмо адекватним методичким поступцима могли да развијамо читалачке навике ученика, неопходно је да најпре истраживањем утврдимо колико ученици заиста читају, колико уживају у читању, те колике и какве подстицаје за читање књига добијају од непосредног окружења. Стога је ово истраживање имало за циљ да испита читалачке навике ученика четвртог разреда и утицај породице на развој истих, а све са намером да дамо допринос расветљавању културе читања ученика млађих разреда. Из циља истраживања проистекли су следећи задаци:

1. Испитати читалачке навике ученика четвртог разреда, односно колико често ученици читају књиге, посебно током распуста, колико дуго читају у континуитету, колико уживају у читању, те како сами перципирају своје читалачке навике.

2. Утврдити колико је окружење у којем ученици четвртог разреда одрастају литерарно подстицајно, односно какве услове за читање ученици имају у својим домовима, колико често њихови родитељи читају књиге, те колике и какве подстицаје пружају својој деци.

3. Утврдити у којој мери ученици четвртог разреда имају развијене навике коришћења услуга библиотеке.

4. Истражити навике ученика четвртог разреда везане за место и време читања.

Основна претпоставка је била да се нагле промене у друштву и нагли развој технике углавном нису одразили на интересовање ученика четвртог разреда за књигу, те они и даље радо читају књиге и уживају у читању. Посебне хипотезе су биле да ученици четвртог разреда имају развијене навике читања књига; већином одрастају у литерарно подстицајном окружењу; углавном нису учлањени у неку од градских библиотека, нити одлазе често у библиотеку (градску или школску) да узму нову књигу; књиге обично читају у тишини, без музике, телефона и телевизије; најчешће читају увече, пред спавање, у својим собама, зато што је тамо тихо и нико им не смета.

Метода истраживања је дескриптивна, а техника употребљена за прикупљање података анкетирање. Инструмент истраживања – анкетни упитник – конструисан је посебно за потребе овог истраживања. Састојао се из укупно 20 питања, од којих је 15 питања било затвореног, а пет комбинованог типа. Анкета је била анонимна.

Истраживање је реализовано у новембру 2014. године на узорку од 161 ученика четвртог разреда из пет основних школа у Београду и Крушевцу. Прикупљени подаци су изражени мерама пребројавања (апсолутним и релативним) и пропраћени квалитативном анализом. Степен повезаности између посматраних обележја одређен је преко Пирсоновог коефицијента.

3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Читалачке навике и љубав деце према свету књижевности изграђују се још у најранијем детињству. Неретко се превиића, опомиње Црнковић, „да се читалац ствара у дјечјој соби, у дјечјем вртићу, у основној школи и да ће се тешко развити у читаоца онај који то није био већ у основној школи. А и у основној школи не постаје лако читаоцем онај у осмом разреду који није почео читати већ у другом” (Црнковић у: Мамузић, Стефановић б.г.: 23–24). Зато смо желели да истражимо какве су читалачке навике ученика четвртог разреда. Најпре смо их питали колико често читају књиге. Двоје ученика није одговорило на питање (1,2%). Већина преосталих ученика (46,0%) тврди да чита сваког или скоро сваког дана, што значи да имају развијене навике читања. Ако овоме придодемо број ученика који су изјавили да књиге читају једном или два пута недељно (29,8%), видимо да преко 70% ученика чита често или повремено, а најмање једном недељно (75,8%). Само је мали број ученика (њих 12 или 7,5%) признао да књиге не чита никад или скоро никад, односно да чита само када мора, док 15,5% ученика чита ретко – једном до два пута месечно. Задатак је учитеља да приближи књигу овим ученицима и одушеви их за свет писане речи толико да читање постане њихова свакодневна навика и потреба.

Када почне са читањем, највећи број ученика уз књигу проведе један сат пре него што направи паузу (36,0%). Међутим, није мали ни број ученика који читајући проведу тек пола сата (26,7%), што учитеље обавезује да ове ученике мотивишу да истрају у читању. Један од најбољих начина јесте да упуте ученике на књиге за децу примерене њиховом узрасту и интересовањима. Јер када дете почне да чита књигу која га занима, коју разуме и која му одговара, неће пожелети да престане са читањем све док не дође до самог краја. Свега троје ученика је изјавило да уопште не чита књиге (1,9%), те их је потребно на неки начин заинтересовати да почну да читају, док троје ученика није одговорило на питање (1,9%). За преостале ученике могли бисмо рећи да су пасионирани читаоци, јер уз књигу проведу обично два сата (15,5%) или више од два сата у континуитету (18,0%). Тако, укупан проценат ученика који читајући обично проведу сат или више времена без паузе (69,5%), упоређен са укупним процентом оних који читају пола сата или никада (28,6%), јасно показује да књига још увек има моћ да „зароби” пажњу ученика до те мере да се сасвим препусте свету дела и забораве на време.

Слика коју смо до сада стекли на основу одговора ученика релативно је позитивна, а сличан резултат дали су и одговори ученика на следеће питање. Наиме, на питање колико уживају док читају књиге, нешто мање од половине ученика одговорило је да веома ужива (46,6%). Придодемо ли овоме број испитаника који су изјавили да уживају у читању књига (29,8%), можемо да закључимо да читање представља истинско задовољство за близу 80% уче-

ника (76,4%). Ипак, није мали ни број оних који нису сигурни колико уживају у читању књига, те су се определили за одговор „некад уживам, а некад не” (20,5%). Претпостављамо да је разлог тај што не умеју увек да одаберу праву књигу, те не уживају једнако у свим књигама које читају. Зато је на учитељу да им помогне да пронађу књиге које им одговарају, било тако што би их својом препоруком упутио на вредне књиге за децу примерене њиховом узрасту, било тако што би настојао да код деце развије стратегије самоизбора штива које одговара њиховим читалачким интересовањима и потребама. Уколико учитељ успе у томе, сигурни смо да ће ови ученици пронаћи далеко више задовољства у читању, те ће се чешће враћати књизи. Вредност Пирсоновог коефицијента корелације потврђује речено: на нивоу значајности 0,01 за број степени слободе 157 постоји значајна корелација између тога колико ученици уживају у читању и колико често читају, показује наше истраживање ($r(157)=0,515$, $p<0,01$). (Овакав је закључак, наравно, очекиван и логичан, а очигледан је већ и из поређења одговора ученика на ово питање са одговорима ученика на питање колико често читају књиге: наиме, уколико упоредимо ове резултате, запазићемо да је (готово) једнак број ученика изјавио да чита често и да веома ужива у читању – 75:74, односно да чита повремено и да ужива у читању – 48:48.) Број ученика који су рекли да уопште не уживају у читању књига је занемарљив (2 или 1,2%), а поново троје ученика није одговорило (1,9%).

Занимљиво је било испитати како ученици перципирају своје читалачке навике. Зато смо их питали да ли мисле да читају довољно. Убедљива већина ученика (69,6%) је одговорила потврдно, 27,3% ученика сматра да не чита довољно, али би волело да чита више, док је свега 3,1% ученика свесно да не чита довољно, али ни не жели да чита више. На основу тога можемо да закључимо да су ученици углавном задовољни тиме колико читају. Но, видимо да није мали ни број ученика који сматрају да би требало да читају више, али то ипак не чине. Управо овој категорији ученика треба посветити посебну пажњу, те их различитим мотивационим поступцима заинтересовати за књигу до оног степена да сами спонтано почну да читају. Истовремено, то не значи да оне ученике који кажу да су задовољни тиме колико читају није потребно даље мотивисати. Напротив, ученике ваља мотивисати док год читање не развије код њих трајну радозналост за упознавање са великим светом књижевне уметности, односно док се у њима не развије унутрашња мотивација за читање.

Из свакодневног живота је познато да је лични пример родитеља пресудан у развијању интересовања ученика за упознавање са светом књижевности. Зато смо тражили од ученика да процене колико често њихови родитељи читају књиге. Ево како су ученици одговорили: 43,5% ученика је изјавило да њихови родитељи читају сваког или скоро сваког дана, 22,4% ученика да њихови родитељи читају једном недељно, 15,5% ученика да њихови родитељи читају једном месечно, док је 16,8% испитаника рекло да њихови

родитељи не читају никад или скоро никад; троје ученика није одговорило (1,9%). Уколико упоредимо ове одговоре са одговорима ученика на питање колико често они сами читају књиге, запазићемо да је приближно једнак број ученика изјавио да они и њихови родитељи читају сваког или скоро свако дана (74:70). Како бисмо егзактно утврдили да ли постоји веза између читалачких навика ученика и читалачких навика њихових родитеља, приступили смо рачунању Пирсоновог коефицијента корелације. Резултати показују да поменути параметар корелације износи $r(156) = 0,324$, $p < 0,01$. Статистичка значајност овог параметра потврђује уверење да највише читају управо деца оних родитеља који и сами имају развијене читалачке навике.

Осим тога, за развијање љубави деце према свету писане речи веома је важно да окружење у којем малишани одрастају буде испуњено књигама, како би се они још од малих ногу сродили са књигом и изградили читалачке навике. Но, чак и у породицама које имају кућне библиотеке, питање је да ли има довољно погодних књига за ученике одређеног узраста. Зато смо желели да проверимо да ли у кућама наших ученика има књига за децу које они могу да користе. Радује да је убедљива већина ученика (90,1%) одговорила потврдно. Мали број ученика – 8,1% – изјавио је да у њиховој кући нема књига за децу које могу да користе, а њих троје није одговорило на питање (1,9%). Но, иако је број ученика који код куће немају књиге за децу мали, учитељи би требало да заједно са ученицима направе одељенску библиотеку, како би подстакали ученике да читају и размењују књиге. Важно је да у учионици буде што више књига. Треба их прелиставати са децом, тражити у њима потребне информације, читати их, доживљавати. На тај начин ће и деца која код куће нису била изложена раним подстицајима за читање и не долазе из просвећених породица добити прилику да се на време сусретну и зближе са књигом, како је не би доживела само као обавезу, мораће (Црнковић, у: Мамузић, Стефановић б. г.: 23). А и остали ће ученици од оваквог поступања имати само користи.

Истовремено, важно је да ученици код куће имају приступ и другим медијима, попут штампе или компјутера, јер и ови медији могу у великој мери допринети подстицању читалачке жеље и навика ученика. Као што смо и претпоставили, преко 90% ученика (93,2%) има код куће компјутер који може да користи; само 5,0% ученика каже да нема компјутер који може да користи, а троје ученика није одговорило (1,9%). Већина ученика – 68,3% – такође има приступ новинама и магацинима. Међутим, није мали ни број ученика који су изјавили да у њиховој кући нема новина и магацина које могу и они да читају: 29,2%, што је готово трећина узорка; троје ученика поново није одговорило (1,9%). Ово може бити користан податак за учитеље да у одељенске библиотеке уврсте и тематски најразноврсније часописе и новине намењене деци и младима. У њима би ученици могли да пронађу занимљивости и одговоре на бројна питања, те да се на тај начин заинтересују за књижевно стваралаштво, али и за друге гране уметности и различите науке.

Нека истраживања су показала да постоји веза између заинтересованости и успеха ученика у читању с једне стране и постојања кутка или стола за читање с друге стране (Џозеф 2013: 358). Зато смо ученике питали да ли код куће имају свој кутак за читање (неко посебно место или сто за читање). Већина ученика – 69,6% – је одговорила потврдно, док је 27,3% испитаника одговорило негативно. Дакле, ученици углавном имају кутак за читање код куће, показује наше истраживање, што је свакако позитивно, јер вредност Пирсоновог коефицијента корелације показује да постоји статистички значајна корелација између читалачких навика ученика и постојања кутка за читање код куће ($r(154) = 0,175, p < 0,05$).

Видели смо да на неговање љубави према читању велики утицај имају родитељи. Но, осим личним примером, они мотивишу своју децу и тиме што им читају и поклањају књиге или одлазе са њима у библиотеку. Ученике смо зато питали колико често са родитељима практикују поменуте активности. Најпре смо тражили од ученика да на тростепеној скали означе колико често им родитељи читају књиге или причају приче. Забрињава податак да је само 18 ученика или 11,2% њих рекло да им родитељи често читају књиге или причају приче, док је већина ученика изјавила да им родитељи никада не читају књиге или причају приче (47,2%). Осморо њих није одговорило (5,0%), док преостали ученици – њих 36,6% – кажу да књиге читају са родитељима повремено. Могуће објашњење је да родитељи сматрају како су њихови десетогодишњаки већ довољно велики и да нема потребе да им читају књиге или причају приче. Слажемо се да би ученици овог узраста већ требало да су самостални читаоци. Но, ипак претпостављамо да већина родитеља заправо нема свест о томе да је и за ђаке четвртог разреда повремено читање књига и причање прича изузетно благотворно. Наше истраживање говори да не постоји статистички значајна повезаност између читалачких навика деце и тога колико им често родитељи читају књиге или причају приче ($r(151) = 0,096$), али заједничко читање без сумње зближава родитеље и децу, укључује родитеље у књижевни развој своје деце, а код деце гради позитиван однос према читању и незаборавне успомене.

Сличне резултате показују и одговори ученика на питање са ким најчешће читају књиге. Наиме, половина ученика каже да књиге најчешће читају сами (53,4%). Нешто мање од трећине ученика често чита са мамом (24,2%), док су остали одговори процентуално занемарљиви: 6,8% ученика најчешће чита са братом или сестром, 3,7% са баком или деком, 2,5% са татом, а 0,6% са рођаком или учитељем. Нико од ученика није изјавио да књиге чита са другом/другарицом или са библиотекаром/библиотекарком, а тринаесторо ученика није одговорило (8,1%).

Да мајке имају велику улогу у неговању књижевне културе и читалачких навика своје деце потврђују и одговори ученика на питање са ким најчешће разговарају о књигама и читању. Ученици су заокруживали један од понуђених одговора, а имали су и могућност да сами допишу свој одго-

вор. Чак 23 ученика (14,3%) није одговорило или је заокружило више опција, те њихове одговоре нисмо могли узети у обзир. Од преосталих ученика убедљиво највећи број (42,2%) каже да то чини са мамом. На другом месту је разговор са другом или другарицом (11,2%), а на трећем разговор са татом (8,1%), премда примећујемо да ова два одговора процентуално доста заостају за прворанжираним. Остали одговори се и овај пут јављају у малом проценту: 7,5% ученика каже да о књигама најчешће разговара са братом или сестром, 5,0% са баком или деком, 3,1% са рођаком, а само 1,9% са учитељем. Иако процентуално није значајан, пажњу привлачи податак да је 11 ученика (6,8%) дописало како ни са ким не разговара о књигама. Иако је реч о малом броју ученика, на учитељу је тим већа одговорност да на часовима или након тога одвоји време за разговор са ученицима о књигама које их интересују и које читају у слободно време, или које би ваљало да прочитају, те о важности читања. Ни овај пут нико од ученика није изјавио да о књигама и читању разговара са библиотекарком. То потврђује резултате које су добили Вучковић и Тодоров истражујући коришћење школских библиотека као фактор успешности старијих основаца, а који показују да преко 60% ученика никада не разговара са библиотекарком о прочитаној књизи (63,4% – Вучковић, Тодоров 2010: 78, 82). Комуникација библиотека и корисника (ученика) је, дакле, сведена, а библиотекари се доживљавају само као особе које издају књиге. Разлози могу бити разноврсни: недостатак времена или воље библиотекара да уложи додатан труд, или, пак, то што ученици у библиотеку одлазе најчешће само да узму конкретну књигу (углавном лектуру), те нису довољно заинтересовани, а вероватно ни информисани о томе какве је све услуге могуће добити од библиотекара. Но, без обзира шта је узрок оваквом стању ствари, сматрамо да би библиотеке требало да преузму одговорност за то колико и шта ученици читају. Њихова улога више не може бити само прикупљање, чување и коришћење информација, већ и неговање културе читања – како кроз непосредну комуникацију библиотекара са корисницима, тако и кроз сарадњу са учитељима и школама (Исто: 83).

Осим што редовно разговарају са децом о књигама, а повремено и читају са њима, одговори анкетираних ученика показују да су управо маме те које најчешће уче децу да читају. Наиме, на питање ко их је научио да читају готово трећина ученика (29,8%) је изјавила да су их читању научиле маме². Овакав исход је и био очекиван, јер у нашем, још увек претежно традиционалном друштву главна улога у васпитању и образовању деце припада управо мајкама. Уз то, мајкама је очигледно важно да њихова деца већ од првог дана буду успешна у школи, те многе од њих своју децу науче да читају и пре него што ова пођу у први разред, иако то није неопходно. Нешто

² Свесни смо да је ученике вероватно више особа истовремено учило да читају, али ми смо од ученика захтевали да се одреде само за једну особу – ону која је највише радила са њима на учењу читања.

мало мањи утицај на учење читања од мајки имају учитељи, односно учитељице (23,6%). То је опет сасвим разумљиво, с обзиром на то да је из искуства познато да велики број ученика научи да чита тек када пође у школу, те је улога учитеља у учењу почетног читања и писања пресудна. На трећем месту су они ученици који су рекли да су сами научили да читају (19,9%). Остали одговори нису процентуално нарочито значајни, али ћемо их ипак поменути. Тако су на четвртном месту ученици који су научили да читају уз брата или сестру (5,6%), а на петом они које су читању научили бака или дека (5,0%). Очеви се, изгледа, тек врло ретко укључују у описмењавање своје деце, јер је свега 3,1% ученика изјавило да су научили да читају уз тату, што овај одговор смешта на шесто место. (Уз то, видели смо да мали број очева разговара са децом о књигама и читању (8,1%), а број оних који читају књиге или причају приче својој деци је практично занемарљив (2,5%).) Најмање ученика је научило да чита уз помоћ рођака (2 или 1,2%), док нико од ученика није научио да чита уз помоћ друга/другарице. На питање није одговорило 20 ученика (12,4%).

Вратимо се сада тростепеној скали у којој смо од ученика тражили да се изјасне колико често са родитељима практикују активности од значаја за развој читалачке културе. Видели смо да је готово половина ученика изјавила да им родитељи никада не читају књиге, нити причају приче. Надаље нас је занимало да истражимо колико често ученици иду у библиотеку са родитељима. Највећи број ученика – нешто мање од половине (46,6%) – је рекао да са родитељима одлази у библиотеку повремено. Следе ученици који никада не иду у библиотеку са родитељима (29,2%), док је најмање оних који са родитељима често одлазе у библиотеку (19,3%). Осморо испитаника није одговорило (5,0%). Истраживање притом показује да то колико су читалачке навике ученика развијене зависи, између осталог, и од тога колико често одлазе са родитељима у библиотеку, јер Пирсонов коефицијент корелације, који износи $r(151) = 0,344$, $p < 0,01$, говори да између ове две варијабле постоји статистички значајна корелација.

Радује, међутим, да 41,6% ученика повремено добија књигу на поклон од родитеља, а само нешто мањи проценат ученика (37,3%) каже да им родитељи често поклањају књиге. Дакле, скоро 80% ученика (укупно 78,9%) често или повремено добија књиге од родитеља. Ипак, није мали број ни оних ученика који кажу да никада од родитеља нису добили књигу као поклон (15,5%), тим пре што вредност Пирсоновог коефицијента корелације показује да постоји статистички значајна веза између читалачких навика ученика и тога колико им често родитељи поклањају књиге ($r(150) = 0,289$, $p < 0,01$). То може бити користан податак за родитеље, али и за школе. Наиме, уколико за то има могућности, добро би било наградити дечје успехе књигом. Јер књига као поклон или награда носи са собом посебна осећања, те – ако одговара интересовањима конкретног ученика – може снажно подстаћи дете да заро-

ни у свет који се крије међу корицама поклоњене књиге и заволи читање. На ово питање одговор није дало 5,6% ученика.

Дакле, досадашња анализа је показала да већина родитеља тек повремено иде заједно са својим ученицима у библиотеку (46,6%), а готово трећина њих то не чини никада (29,2%). Можда је баш то један од разлога што је тек половина ученика учлањена у неку од градских библиотека. Наиме, на питање да ли су чланови градске библиотеке 49,7% ученика је одговорило потврдно, исти проценат ученика је одговорио негативно (49,7%), док један ученик није одговорио (0,6%). На основу реченог можемо да закључимо да половина ученика не користи услуге библиотеке, а можда никада и није била у библиотеци. Због тога би било добро да учитељи макар повремено организују посете библиотекама у месту, те да у простору библиотеке – градске или школске – организују књижевне изложбе, састанке литерарне секције, такмичења у читању и слично. Подстицајно је, такође, да учитељ час обраде књижевног дела повремено одржи у библиотеци, јер библиотека са мноштвом добрих књига за децу, лепо уређеном читаоницом и љубазним, услужним библиотекарима има моћ да код ученика пробуди жељу за читањем.

Све школе које смо посетили ради овог нашег истраживања имају своју школску библиотеку: када смо ученике питали да ли њихова школа има библиотеку, 97,5% ученика је одговорило потврдно, двоје ученика није одговорило (1,2%), док је двоје одговорило негативно (1,2%), можда ни не знајући да у њиховој школи постоји библиотека. На основу оваквих резултата верујемо да и већина других школа у нашој земљи, па чак и сеоских матичних школа, поседује школску библиотеку. Но, само постојање библиотека није довољно, већ смо желели да сазнамо колико ученици заправо користе услуге библиотека. Зато смо их питали колико често иду у библиотеку (школску или градску) да позајме нову књигу. Одговори су процентуално доста уједначени. Тако већина ученика – 29,2% – каже да у библиотеку одлази једном или два пута недељно, док само мало мањи број ученика признаје да у библиотеку одлази једино када мора да узме књигу потребну за школу (27,3%). Следе ученици који у библиотеку иду повремено: једном месечно (19,3%) или једном недељно (17,4%). У библиотеку не одлази никада да позајми књигу мали, али не и занемарљив број ученика (6,2%), док један ученик није одговорио (0,6%).

Занимало нас је такође да истражимо колико књига ученици прочитају током летњег распуста – дакле, када нису у обавези да било шта читају – јер ово је, сматрамо, најбољи показатељ тога колико су њихове читалачке навике уистину развијене. Половина анкетираних ученика (50,3%) каже да током распуста прочита од две до пет књига, док нешто више од четвртине ученика прочита више од пет књига (28,0%). На основу тога можемо да констатујемо да, укупно гледано, преко 75% испитаника има развијене навике читања, што значи да на неки начин долазе до књига, без обзира да ли су чланови

библиотеке или не (добиају књиге на поклон, размењују их са друговима итд.). Поново запажамо да то приближно одговара броју ученика који су изјавили да књиге читају често или повремено (75,8%), те да уживају у читању (76,4%), што само потврђује да су наши испитаници били искрени при одговарању. Даља анализа одговора показује да 18,0% ученика за време распуста прочита једну књигу, што није мали део укупног узорка. Четворо ученика је изјавило да током лета не прочита ниједну књигу (2,5%), а двоје није одговорило на питање (1,2%). Стога је на учитељу да ове две категорије ученика (оне који не читају уопште за време летњег распуста и оне који читају само по једну књигу) мотивише за читање током летње паузе, било за читање обавезне лектире, било за читање вредних дечјих књига које нису предвиђене програмом. Жељу ученика за читањем је могуће пробудити већ самим тим што ћемо истаћи интересантна места или ликове, прочитати одабране стихове или нарочито привлачне одломке и слично (Вучковић 1984: 109, према Јовановић 2002: 78).

Утицај мас-медија на ученике и начин на који ученици проводе слободно време је неоспорно велики. Зато смо се запитали да ли медији утичу и на начин на који данашњи ученици читају. Истраживање је показало да више од две трећине ученика (76,4%) само чита, без музике, телевизије или телефона. Ово је наравно позитивно, јер дубоко уношење у свет дела уистину не трпи галаму или честе прекиде и сметње. Но, и пријатна, дискретна музичка пратња може да створи погодну атмосферу за доживљавање дела које се чита, што практикује 11,8% ученика. С друге стране, присуство телевизије или телефона није пожељно за време читања, јер скреће пажњу ученика са текста и омета његово дубље доживљавање. Зато радује да је само мали број испитаника рекао како током читања гледа телевизију (3,7%) или се дописује са друговима (3,1%), а 5,0% процената ученика није одговорило или је заокружило више одговора истовремено.

Да су ученицима током читања потребни тишина и мир, потврђују и њихови одговори на питање у коме смо тражили да опишу где и када највише воле да читају. Већина ученика каже да највише воли да чита код куће (80 или 49,7%), при чему највећи број ових ученика (њих 60, што је 37,3% укупног узорка) најрадије чита у својој соби *јер је тамо најмишше и најмирније* и нико им не смета. Остали ученици воле да читају у кухињи (3), маминој и/или татиној соби (3), дневној соби (3) или некој другој соби *у којој нема никога* (3), у кућној библиотеци (2), па чак и у помоћној просторији (2) или на тавану (1). Ученици очигледно имају потребу да се осаме док читају, што је сасвим разумљиво, те трагају за тихим и скровитим местима где могу да се препусте маштању и читају *без узнемиравања*. Тако један од ових ученика каже да најрадије чита *у веџу [sic] зајо шио је тамо најмишше*. Ево још неколико одговора који илуструју речено:

– *Ја највише волим да читам у својој соби где је мирно и тихо и ништа ме не узнемирава. Искључим телефон, телевизор... и читам.*

– *Највише волим да читам у соби сама. Зато што ми је тишина и могу схватити шта се [ш]у ради.*

– *У својој соби. Зато што је највећа тишина.*

– *Ја највише волим да читам у својој соби, јер је у мојој соби врло[,] врло тихо и мирно место.*

– *Највише волим да читам у својој соби јер ту најбоље разумем о чему се ради у књизи и тамо имам више мира у односу на остале просторије.*

Само је неколицина ученика написала да најрадије чита у друштву – са мамом (2) или сестром (1) – или уз музику (1). Многи од ових ученика воле да читају у кревету (23 или 14,3%), *јер је удобно*³, док други радије читају за столом (14 или 8,7%). Двоје ученика преферира да чита у фотели, а један ученик на поду.

Осим тога, један број ученика каже да воли да чита напољу: у природи, у дворишту или у парку (16 или 9,9%). Ево како они објашњавају своје одговоре:

– *Највише волим да читам у природи или напољу јер [sic] онда у глави доживљавам еустиоловину и уживање.*

– *Ја највише волим да читам књиже у природи, зато што осећам предиван мирис цвећа и тако ме ошћује.*

– *Волим да читам када је пролеће и када сам код баке и љуљам се најоље [sic] у њеној љуљашци.*

– *Највише волим да читам напољу јер тако замишљам све слике.*

– *Ја највише волим да читам у природи [и]де тишице цвчу [цвркућу – М. И.] и тако сам срећна.*

Мали број ученика више воли да чита на путу, односно у превозу, него код куће (6). Има и оних који преферирају да читају код баке и деке (4), рођака (2), односно код друга (2). Свега шесторо ученика каже да најрадије чита у школи, а двоје у библиотеци.

Када је реч о времену када најчешће читају, већина ученика каже да најрадије чита увече, пред спавање (29 или 18,0%). Један број ученика чита преко дана, и то пре свега у *породневним часовима*, односно у *слободно време*, када се врате из школе и заврше *све домаће задатке* (16 или 9,9%), док четворо ученика воли да чита ујутру (2,5%). Двоје ученика најрадије чита *викендом* (1,2%), а њих 11 *на распису* (6,8%).

Најзад, одговори ученика показују да се они књизи окрећу када су расположени и срећни (2), али и када су уморни (2) или им је досадно (4). Додајемо још и то да је седморо ученика одговорило да не воли да чита,

³ На пример: *Кад је сунчан дан. Волим да отворим прозор у соби[,] увалим се у кревет и почнем да читам.*

односно да не чита никад (4,3%). Петоро ученика није одговорило на питање (3,1%), док је троје ученика изјавило да немају *неко посебно место и време када највише воле да читају* (1,9%). На основу свега реченог можемо да закључимо да ученици четвртог разреда књиге обично читају увече, пред спавање, и то у својим собама, зато што је тамо *мирна атмосфера*.

4. ЗАКЉУЧЦИ О ЧИТАЛАЧКИМ НАВИКАМА УЧЕНИКА

Из спроведеног истраживања произлази неколико закључака. Као прво, истраживање показује да преко 70% ученика четвртог разреда књиге чита често или повремено (75,8%) и притом веома ужива, односно ужива у читању (76,4%). С обзиром на то да резултати показују да су читалачке навике деце значајно повезане са уживањем у читању, не изненађује што већина ученика – 69,5% – проведе сат или више времена читајући без паузе, а током летњег распуста прочита од две до пет књига (50,3%). (Штавише, четвртина ученика – што није мали број – каже да током летње паузе прочита и више од пет књига – 28,0%). Уз то, анкетирани ученици су већином задовољни тиме колико читају (69,5%). На основу реченог можемо да закључимо да *ученици четвртог разреда имају развијене навике читања књига*, чиме је *пошврћена* прва хипотеза.

Као друго, за изградњу читалачких навика деце изузетно је важан однос породице према књизи и окружење у којем ученици одрастају. Судећи по одговорима ученика, родитељи дају добар пример својој деци, јер највећи број њих чита (скоро) сваког дана (43,5%), односно једном недељно (22,4%). Осим тога, велика већина ученика каже да код куће има свој кутак за читање (69,9%), те да има приступ књигама за децу, компјутеру, новинама и магацинима. Речено охрабрује, јер обезбеђивање раног сусрета са књигом и другим писаним материјалима може умногоме да подстакне развој раних читалачких навика. Уз то, добра вест је и да данашње школе имају своје библиотеке. Међутим, одговори анкетираних ученика показују да је тек половина њих учлањена у неку од градских библиотека, а да само 29,2% ученика редовно одлази у библиотеку – градску или школску. Истовремено, готово исти број ученика – 27,3% – признаје да у библиотеку одлази једино када треба да узме књигу потребну за школу. То што ученици немају навику коришћења библиотека може да буде последица чињенице да већина ученика одлази са родитељима у библиотеку повремено (46,6%) или никад (29,2%). Такође, већина родитеља својој деци никада не чита књиге, нити прича приче (47,2%), али зато охрабрује да је близу 80% ученика изјавило да им родитељи често или повремено поклањају књиге. Притом највећу улогу у развијању културе и навика читања имају маме. Наиме, ученици четвртог разреда преферирају да читају сами (53,4%), али када читају са неким, друштво им најчешће праве маме (24,2%). Осим тога, маме су те које најчешће разговарају са децом

о књигама и читању (42,2%) и уче их да читају (29,8%), док се очеви слабо укључују у описмењавање и књижевно васпитање своје деце. Укратко, добијени подаци показују да ученици четвртог разреда *углавном нису учлањени у неку од градских библиотека, нићи одлазе често у библиотеку (градску или школску) да узму нову књију*, што *појврђује* трећу посебну хипотезу. С друге стране, охрабрује чињеница да ученици већином *ограсћају у литерарно поодстицајном окружењу*, чиме је *појврђена* друга хипотеза. Ипак, има још доста простора да се ситуација поправи. Родитељи треба да искористе сваку прилику да код деце пробуде радозналост за упознавање са светом књижевности – како личним примером, тако и низом активности које ће практиковати заједно са дететом – јер је наше истраживање показало да то колико ученици читају умногоме зависи од читалачких навика њихових родитеља, тога колико често им родитељи поклањају књиге и одлазе са њима у библиотеку, те да ли код куће имају кутак за читање.

Као треће, све веће присуство савремених медија у свакодневном животу није променило начин на који ученици четвртог разреда читају: четвртаци најрадије читају у тишини, без музике, телевизије или телефона. Зато највише воле да читају код куће, и то у својој соби, пред спавање, управо зато што је тамо мирно и тихо, те могу да читају без узнемиравања. Тиме су *појврђене* четврта и пета хипотеза.

На основу изнетих резултата можемо да закључимо *да се промене у друштву и наћи развој технике углавном нису огразили на интересовање ученика четвртог разреда за књију, те да они и даље радо читају књије и уживају у читању*. Тиме је општа хипотеза *појврђена*. Проблем очигледно настаје касније, јер многа истраживања – видели смо то – недвосмислено указују да међу нашим средњошколцима и студентима постоји озбиљна криза читања. О томе када и зашто долази до промене односа ученика према књизи, те да ли добијени резултати важе и за ученике сеоских и приградских средина, не можемо да судимо на основу овог истраживања. Зато би било добро спровести нека нова истраживања која ће покушати да одговоре на ова питања. У сваком случају забележене читалачке навике ученика четвртог разреда треба очувати и додатно подстаћи, а књигу омилици ученицима толико да она постане њихова свакодневна потреба, уколико желимо да унапредимо књижевну културу појединачних ученика, а тиме посредно и читавог друштва.

ЛИТЕРАТУРА:

Вучковић, Тодоров (2010): Ж. Вучковић, Н. Тодоров, *Култура читања у времену интернета*, Инђија: Народна библиотека „Др Ђорђе Натосевић”.

Илић и др. (2007): П. Илић и др, *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад: Градска библиотека.

Игбокве et al (2012): J. C. Igboke et al, Influence of Electronic Media on Reading Ability of School Children, *Library Philosophy and Practice* (e-journal), Paper 774, 1–13. Retrieved in August 2014. from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1818&context=libphilprac>.

Јовановић (2002): З. Јовановић, *Обрада домаће лекције у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступи*, Београд: Антуријум.

Јешић (2000): Д. Јешић, *Породица и слободно време младих*, Београд: Учитељски факултет.

Џозеф (2013): В. О. Joseph, Reading habits of primary school pupils: The case of Kent academy Miango, Jos Plateau State, Nigeria, *Universal Journal of Education and General Studies*, 2/10, 354–358. Retrieved in August 2014. from <http://universalresearchjournals.org/ujegs/pdf/2013/October/Joseph.pdf>.

Кејић (1998): Б. Кејић, Модалитети коришћења слободног времена ученика, *Настава и васпитање*, 42/2, Београд, 245–253.

Крњаић и др. (2011): З. Крњаић и др, Читалачке навике средњошколаца у Србији, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43/2, Београд, 266–282.

Мамузић, Стефановић (б.г.): приредили И. Мамузић и Д. Стефановић, *Књижевна лекција у основној школи: методска уписива и прилози*, Београд: Младо поколење.

Мрђа (2011а): С. Мрђа, *Културни животи и потребе ученика средњих школа у Србији*, Београд: Завод за проучавање културног развоја. Retrieved in August 2014. from <http://www.zaprokul.org.rs/Download/Default.aspx>, стр. 2.

Мрђа (2011б): С. Мрђа, *Културни животи и потребе студената у Србији*, Београд: Завод за проучавање културног развоја. Retrieved in August 2014. from <http://www.zaprokul.org.rs/Download/Default.aspx>, стр. 2.

Росандић (1978): Д. Rosandić, *Књижевност и основној школи*, Zagreb: Školska knjiga.

Стојановић (2007): Б. Стојановић, *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе: теоријски и истраживачки приступи*, Врање: Учитељски факултет.

Фехинтола, Ауду (2012): J . O. Fehintola and U. J. Audu, Impact of Home Video Watch on the Academic Performance of Students in Selected Public Secondary School in Ido LGA of Ibadan Metropolis, Nigeria, *Academic Research International*, 3/2, 270–277. Retrieved in August 2014. from <http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.3%282%29/2012%283.2-35%29.pdf>.

Magdalena M. Ivković
University of Belgrade
Faculty of Education

CONTRIBUTION TO STUDIES OF READING HABITS AMONG LOWER ELEMENTARY STUDENTS

Summary: Nowadays, it is generally believed that there is a crisis of reading among young people, which is confirmed by the results of numerous research works. For that reason, we wanted to check whether the same is true for lower elementary students. Therefore, we conducted an empirical study that was aimed to investigate reading habits of fourth grade pupils. The survey was conducted through a questionnaire, on a sample of 161 fourth graders from five elementary schools in Belgrade and Kruševac.

The results showed that fourth graders had developed the habit of reading books and that majority of them grew up in a literary stimulating environment; the frequency of reading was significantly associated with pleasure in reading, as well as with reading habits of their parents, with how often their parents bestowed books to them and accompanied them to the library, and with whether they had a reading corner at home. The students are generally not members of any library, or they do not go to the (public or school) library very often to borrow a book; they usually read books in silence, without music, telephone and television; they most often read before going to bed, in their room, because it is quiet there and nobody is bothering them. These findings confirm the basic hypothesis from which we started in the survey: changes in the society have generally not reflected on the interest of fourth graders for reading, so they still love to read books and enjoy reading. Based on this, we can conclude that there is no reading crisis among fourth graders, therefore students' attitude towards reading changes later.

Key words: fourth graders, reading interests, leisure time, books, curriculum and additional texts.

Милица Ј. Станковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК: 791.229.2
791.3
Стручни рад
Примљен: 13. јун 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

ЦИТАТНОСТ У ФИЛМУ *CINEMA KOMUNISTO* МИЛЕ ТУРАЈЛИЋ

Апстракт: Предмет овог рада јесте представљање појма интертекстуалности са теоријског аспекта постструктуралистичких теоретичара Јулије Кристеве и Фредерика Џејмсона, тј. на основама њихових постмодернистичких мишљења и кроз студију случаја, на примеру цитатности у филму *Cinema Komunisto* Миле Турајлић. Појам интертекстуалности се у раду повезује са теоријом цитатности према Дубравки Ораић Толић, на основу које је направљен преглед типологије цитатности и идентификација цитата према медијском извору. У форми документарца, ово је прича о експанзији југословенског филма за време Јосипа Броза Тита, прича о филмској продукцији и трауми револуције. Представља спој инсерата из десетина заборављених филмова, ексклузивних интервјуа и архивских снимака који склапају слику Југославије која се видела на платну, оне која је била званична и оне која је била скривена, која се одвијала иза кулиса. Овај филм истражује митове на којима се Југославија одржавала као јака и неуништива, у којој су се илузија и реалност разишли онда када се упокојио и њен вођа. Од тог коначног филмског колапса данас су остале само труле сценографије у заборављеном филмском студију и филмови и инсerti о земљи која више не постоји. Нарација је у филму поверена и људима који су били директни и лични Титови сарадници као што су кинооператер Лека Константиновић (Титов лични кинооператер), Титов омиљени режисер Вељко Булајић, глумач Бата Живојиновић и многи други.

Кључне речи: интертекстуалност, постмодернизам, теорија цитатности, *Cinema Komunisto*.

УВОД

На самом почетку, након представљања основа *Теорије цитатности* према Дубравки Ораић Толић – теоретске платформе овог рада, биће представљен историјат и контекст филма *Cinema Komunisto*. Појам интертекстуалности који је дефинисала Јулија Кристева (Бужињска, Марковски 2009: 362–364) повезује се са теоријом цитатности по Дубравки Ораић Толић, на основу које је касније направљен преглед типологије цитатности и иденти-

фикација цитата према медијском извору. У раду ће бити представљен став Фредерика Џејмсона о постмодернизму као последици касног капитализма са његовим основним карактеристикама.

Примарна литература коришћена у изради овог рада су *Књижевне теорије XX века* пољских аутора Ане Бужињске и Михала Павела Марковског, *Теорија циљаности* Дубравке Ораић Толић и есеји Фредерика Џејмсона *Постмодернизам и пошрошачко друштво* и *Постмодернизам или културна логика касног капитализма*.

ПОСТМОДЕРНА ТЕОРИЈА ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТИ

У својој најранијој форми, интертекстуалност је имплицитно присутна још код де Сосира (Ferdinand de Saussure), који указује на важност везе између знакова, заснивајући структуралну семиологију према којој текст представља значењски склоп фиксиран знаковима, супротстављен вантекстуалним структурама (Saussure 1996: 54–80). Такав начин посматрања текста као одвојене и затворене целине, с намером истраживања само унутрашњих структуралних услова који су условили његово настајање, представља основну слабост структуралне семиологије јер „сваки текст ствара процеп између природног језика, који чини његов површински слој и целокупности значења, која се успостављају у њему као уметничком, филозофском, религијском или политичком тексту” (Шуваковић 2011: 335).

Термин интертекстуалности у семиологију уводе Ролан Барт (Roland Barthes) и Јулија Кристева (Julia Kristeva)¹ и он се касније везује за постструктуралистичку теорију. Из Бартове тезе произлази да нема оригиналног и изворног текста, јер је сваки текст саткан од безброј фрагмената, фраза, образаца и израза који су опште власништво природног језика. Кристева износи гледиште по којем сваки текст има два нивоа тумачења. Први ниво је хоризонтални и повезује аутора и читаоца текста, док други ниво повезује текст са другим текстовима. Ова два нивоа су настала на основу постојећих правила од којих сваки текст и његов читалац зависе. Према Кристевой, сваки текст настаје под утицајем већ постојећег универзума дискурса, што указује на то да би пажњу требало усмерити ка ранијим текстовима који су условили настанак садашњих. Будући да сваки текст садржи, сажима, развија, преобликује и нуди нову интерпретацију старих текстова, појам интертекстуалности подразумева да је сваки текст заправо рециклажа старих текстова и као такав представља облик отворене производње значења (Бужињска, Марковски 2009: 344–364).

¹ Ј. Кристева је 1968. појам интертекстуалности преузела од Михаила Бахтина. Њена концепција представља разраду Бахтинове идеје о дијалогичности речи/текста. Види у: А. Бужињска и М. П. Марковски, *Нав. дело*, стр. 363.

Пре појаве дигиталне револуције, интертекстуалност се у уметности углавном односила на књижевне текстове, али се овај концепт са развојем технологије и дигитализације уметности проширио и на поље других уметничких пракси – на фотографију, филм, рекламе, музику и „све културалне и уметничке продукције”.² У случају екранске културе, што се више фотографија, филмова и других медијских артефаката ствара, то је већа употреба цитата, клишеа, а будући уметници, музичари, дизајнери, редитељи несвесно користе интертекстуалност у свом раду позивајући се на познате артефакте. Може се закључити да би створити нешто потпуно оригинално значило да никада раније ништа нисмо читали, гледали или слушали, нити искусили иједан медијски артефакт, премда би се несвесно интертекстуалност свеједно појавила. Парадоксално, могло би се рећи да је за стварање оригиналног уметничког дела неопходно прочитати, одгледати, одслушати и искусити све медијске артефакте икада створене. Као резиме свега поменутог може се закључити да интертекстуалност заправо може бити свесна и несвесна. Од почетка постмодернизма екранске културе су трансформисале интертекстуалност од постојећег концепта у уметничку праксу и понудиле нов начин приближавања потенцијално широј публици.

ПОСТМОДЕРНИЗАМ ФРЕДЕРИКА ЏЕЈМСОНА

Говорећи о постмодернизму као ери у којој сви пливамо у мору различитих култура, мотива и слика, Фредерик Џејмсон издваја пастиш као једну од кључних карактеристика постмодернистичке праксе, као слободну мешавину стилова и мотива. Разлог због кога Џејмсон даје предност пастишу јесте тај што сматра да „произвођачима културе” није преостало ништа друго осим да се врате прошлости и да „имитирају већ мртве стилове и говоре кроз све маске гласовима сачуваним у имагинарним музејима једне нове глобалне културе” (Џејмсон, 2008: 502).

Већ у једном од Џејмсонових наслова, „’Историзам’ поништава историју”, можемо да наслутимо да постмодернизам за њега представља културу фотографског подражавања која прошлост претвара у „огромну колекцију слика”. Губитак дубине и историје у уској је вези са пастишом, јер је он тај који даје нове, често стилизоване, наративе о историји, изједначава их са „правим” историјским наративом и самим тим утиче на то да се изгуби воља за спознавањем историје. Постмодернистичко модификовање прошлости Џејмсон веома сликовито описује кроз „носталгични филм” који не преноси историјски садржај пуким репродуковањем, већ му „прилази

² Ginsberg Allen, *Intertextuality*, 2000 Routledge Ltd [E-Book] Available at: <http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9780203131039>, приступљено 17. 9. 2016.

стилски”, дајући му нова значења. Гледаоци, упркос (не)познавању „праве историје”, бивају „упредени” као намерна, у дело уграђена *карактеристичка* естетског утиска – као произвођачи неког новог значења ’прошлости’ и псеудоисторијске дубине у којој историја естетичких стилова замењује ’праву историју” (Џејмсон, 2008: 504).

Прича о „правој” историји се надовезује на постструктуралистички став о историји као наративу³, који изједначава све наративе о једном догађају. Текстови прошлости не могу да представљају прошлост, већ само наративе о њој, „наше идеје и стереотипе о прошлости”. Наш поглед на прошлост је ограничен управо тим представама (наративима, сликама слика) прошлости које до нас долазе и које побеђују над сваким покушајем да се историја прецизно опише. Како је у каснијем интервјуу Џејмсон рекао, постмодернистички текстови о прошлости нису историјски текстови, они су „слике, симулакруми и пастиши прошлости” (Џејмсон, 2008: 507).

О ФИЛМУ *CINEMA KOMUNISTO*

„Жанр представља простор искуства на коме се граде очекивања гледаоца и на коме се заснива његово разумевање филма” (Моан 2006: 90). Жанр, дакле, пружа референтни оквир за разумевање филма или неког другог дела и у извесној мери спречава гледаоце да филм тумаче на начин који превазилази задате жанровске координате.

Cinema Komunisto спада у жанр документарног филма и представља причу о земљи која више не постоји. Овај филм истражује мит о Југославији и говори о људима који су ту државу стварали. Југословенски послератни филм продуцирала је комунистичка власт, која је филмом желела да промовише земљу и идеологију не само унутар граница ФНРЈ/СФРЈ, већ и у иностранству, за шта је у великој мери заслужан био и Јосип Броз Тито, врховни командант, који је, поред тога што је први гледао сваки филм који се у земљи снимео, гледао и најмање по један филм свакога дана. Филм обухвата период од 1945. и ослобођења до 1991. и распада Југославије. У филму се појављују: Стева Петровић, некадашњи асистент режије, сценографи Вељко Деспотовић и Власта Гаврик, Гиле Ђурић, шеф студија некада моћног „Авала филма”, редитељ Вељко Булајић и глумац Велимир Бата Живојиновић. Међутим, чини се да је највећа звезда овог филма, ипак, Лека Константиновић, који је пуне 32 године био лични Титов кинооператер и који са пуном одговорношћу, носталгијом и сетом сведочи о Титовом обичају да свако вече

³ Овде је термин наратива употребљен као приповедачки начин излагања како га виде постструктуралисти, конкретно Френк Аркенстим: „историјске наративе су интерпетације прошлости” а не регистрација неких чињеница из прошлости, што значи да неинтерпретирана прошлост не може постати материјал „историјске наративе”, али може постати предмет „историјских истраживања”. Види у: А. Бужињска и М. П. Марковски, *Нав. дело*, стр. 555.

гледа нови филм и говори о његовој љубави према вестерну и холивудским глумцима.

Оснивање филмског града 1945. године по политичкој директиви врховног команданта Тита заувек је променило путању којом се кретала ратом опустошена земља. Намера је била да се створи филмска продукција која ће производити 100 филмова годишње. „Авала Филм” је тада постао други највећи студио у Европи. Жанр који се неговао у то доба био је „партизански филм”. Улога „црвеног вестерна” је била легитимисање мита на коме почива нова Југославија и идеализовано приказивање Народно-ослободилачке борбе и Титове улоге као врховног команданта послератне социјалистичке реконструкције.

Арена у Пули је била место на коме су се приказивали успешни југословенски филмови у оквиру Филмског фестивала који је награђивао не само домаће већ и стране глумце. Тито је, уочи сваког Фестивала, примао домаће и стране госте у своју вилу на приватном острву. На отварању Фестивала, поред његове супруге Јованке, друштво су му правили и Софија Лорен, Орсон Велс, Ричард Бартон, Елизабет Тејлор и многе холивудске звезде. Његово учешће у филмској индустрији је подразумевало писмене коментаре и сугестије на сценарија и право на прво гледање радне верзије филма.

Југословенска филмска индустрија несумњиво је била револуционарна. Прича југословенског послератног филма је, међутим, истовремено и комична и трагична јер се из данашње перспективе открива гротескна мегаломанија оних који су иза те индустрије стајали. Прича о филму на „комунистички начин” залази у прошлост која је заборављена и у начин прављења филмова у коме је држава учествовала у размерама које су данас незамисливе. После Титове смрти, 1980. године, нестаје „Холивуд Истока” са променом политичке климе у земљи. Војници ЈНА, који су некада били статисти и публика у филмовима, сада одлазе на права ратишта и користе право оружје не би ли одбранили земљу за коју ни они сами нису сигурни да ли је заиста постојала. Пулска арена је због филмског фестивала, са празним седиштима, 1991. последњи пут симболично отворена и одмах затворена због немира у тада још увек заједничкој држави Југославији.

СТУДИЈА СЛУЧАЈА – ЦИТАТНОСТ У ФИЛМУ *CINEMA KOMUNISTO*

Цитатност је један од феномена интертекстуалности (експлицитна интертекстуалност). Један од најближих термина од истог латинског корена је примарни облик цитат (lat. *cito* – призивам, наводим). Како наводи Дубравка Ораић Толић, две су основне оријентације текстова, уметничких стилова и култура:

1. оријентација на природни језик или стварност (транстекстуалност);
2. оријентација на туђе текстове или језик културе (интертекстуалност).

Цитатна релација представља интертекстуалну везу грађену на начелу подударана или еквиваленције између властитог и туђег текста. Свака цитатна релација састоји се од три члана: властитог текста (текста који цитира), туђег цитираног текста (цитата) и туђег нецитираног али подразумеваног текста – подтекста (како га поима Кирил Тарановски) или прототекста (ако га схватамо као реални туђи текст присутан у систему културе) (Ораић Толић 1990: 15).

Цитат је експлицитни текст у коме се туђи и властити текст подударају, а цитатност је такав облик интертекстуалности у коме је цитатна релација постала дубинско онтолошко и семиотичко начело – доминанта неког текста, уметничког стила или културе у целини. У филму *Cinema Komunisto* цитате ћемо анализирати на основу следећих критеријума:

1. по цитатним сигнаlima;
2. по опсегу подударана између цитираног текста и подтекста/ прототекста;
3. по врсти подтекста/ прототекста из којег су цитати преузети (Ораић Толић 1990: 14–15);
4. по семантичкој функцији цитата у склопу властитог текста.⁴

У овом делу рада биће представљена анализа цитата из филма *Cinema Komunisto* према критеријумима Теорије цитатности Дубравке Ораић Толић: по цитатним сигнаlima, по опсегу подударана између цитираног текста и подтекста, по врсти подтекста и по семантичкој функцији цитата у склопу текста.

Цитати по цитатним сигнаlima

По сигнаlima, којима се властити текст ограђује или помоћу којих се упућује на постојање туђег текста, цитати се деле на *јраве* и *шифроване*. За *јраве* су карактеристични спољашњи, а за *шифроване* унутрашњи цитатни сигнали. Спољашњи цитатни сигнали су тачни подаци о подтексту/ прототексту из којег потичу цитати, а унутрашњи – навођење наслова цитираног текста или имена његовог аутора, присутност ликова, мотива или стилских

⁴ По семантичкој функцији, коју обављају у склопу текста, цитати могу бити *референцијални* и *аутореференцијални*. *Референцијални* цитати су оријентисани на подтекст – упућују на смисао прототекста из којег су узети, а *аутореференцијални* на текст у који су укључени. Референцијални цитати су основно обележје науке и научних текстова али то не значи да их не може бити у уметности. У књижевној уметности референцијални цитати су чешћи у прози а аутореференцијални у поезији. Када је реч о филму *Cinema Komunisto* цитатност по овој категорији је тешко уочљива.

поступака подтекста/прототекста у оквиру властитог текста, алузије цитираних текста на цитирани прототекст, итд. (Ораић Толић 1990: 16).

Због природе филмског медија, примера за прави цитат нема јер се они могу наћи само у писаном тексту. Међутим, пример за шифровани цитат био би Титов говор са једне од манифестација поводом Дана младости, након чега одмах следи и музичка нумера „Реч Титова” у извођењу групе Сунцокрет:

„Народи који такву имају омладину,
за своју будућност не треба да брину.”

Овај говор је постао инспирација и позив младим људима да учествују у изградњи лепше и боље Југославије. Радне акције, кампови и дружења су после ослобођења 1945. постали стална слика у земљи која се опорављала од ратова и беде. Титови говори су често били инспирација композиторима тако да данас имамо читав један музички опус посвећен Титу и његовим делима.

У *шифроване* цитате спадају још и одломци из играних филмова које је редитељка искористила. Према Невени Даковић: „Одабрани цитати, *tour de force*, нису сви који припадају историји филма појмљеној на гетеовски начин као листа репрезентованих и амблематских ремек-дела, већ и они који се показују као узорна илустрација, одраз збивања политичке и дневне стварности. На овај начин историја је историја кинематографије и историја СФРЈ, исприповедана ламинатом филмске фикције и визуелних докумената. Први последњи кадар форшпице скицирају однос филма и прошлости самим чином виђења кроз објектив камере. Кадар из филма *Три карће за Холивуд* (1993, Божидар Николић), где јунаци позирају наткриљени паролем *Тито – Партија*, даље „на рез” гледа Милена Дравић. Потом следи монтажни пасаж различитих филмских сцена (*Љубав и мога* (1960, Љубомир Радичевић), *Славица* (1947, Вјекослав Афрић)) „испресецају” картицама са деловима посвете. На крају, камера се окреће и следи поглед у сноп светлости пројекционог апарата, са крајем посвете „осим на филму” (Даковић 2014: 98).

Цитати по опсегу подударача

По опсегу подударача између цитата и подтекста/прототекста цитати се деле на *пошћунне*, *непошћунне* и *иразне*. У *пошћунним* цитатима фрагмент туђег текста се у целини придружује изворном контексту, у *непошћунним* делимично, а у *иразним* то уопште није могуће. За разлику од потпуних и непотпуних цитата, код којих је реч о опсегу подударача између цитата и подтекста/прототекста, у празним цитатима реч је о изостанку саме релације подударача (Ораић Толић 1990: 18).

Примери за *пошћунну цитатност* били би сви кадрови из документарних и играних филмова које је ауторка употребила, као и све музичке

нумере из одломака познатих партизанских филмова. Партизанска народна песма *Друї Тито у бој зове* редитељки је послужила и као уводна музичка тема и подлога за филм. Композитор ове уводне музичке теме је Немања Мосуровић⁵.

У партизанским народним песмама су обично опевани Титови војнички подвизи, а неретко је главни јунак могао бити и било који војник, омладинац или ратар који се доказао као патриота и заљубљеник у комунизам⁶. У *музичком смислу* партизанске песме је осликавао јасан маршевски карактер, поткрепљен снажним али једноставним хармонијама. Тито је био прави љубитељ тзв. „масовки” у којима је учествовало на хиљаде учесника, те је и хорско певање, као један од облика групног *извођења* у доба Тита, достигло свој врхунац. Писане су песме за хор, компоновало се једнако за *a capella* и за вокално-инструментална извођења. Партизанске народне песме у свим варијантама извођења су служиле као средство за подизање морала нације.

Као примере *ћразних* цитата можемо навести исказе Титових личних и директних сарадника у стварању званичне филмске историје, које је ауторка искористила за потребе овог документарца. „Кадар када Титов лични кинооператер поздравља гроб не може а да не подсети на чувену насловницу НИИ-а на којој Титов ађутант салутира у Кући цвећа, синегдохично и метонимијски опраштајући се, у име свих нас, од једне епохе и једног живота. [...] Доживотни председник Југославије није само подржавао националну кинематографију већ је и приватно био филмофил, поимајући филм као текст, друштвени спектакл, улаз у светски културни простор којим је оснаживао политичку улогу СФРЈ. Афективно-митско сећање ублажава оштрину официјелног и кулминира у најрежиранијем, статемент кадру – *scene a cle* – призору Леке у срушеној резиденцији, поред клавира, како држи ролну филма у руци каже 'ја седим и чекам'” (Даковић 2014: 102).

Цитати по врсти подтекста

По врсти подтекста из којег потичу, уметнички цитати се деле на *инћрасемиоћичке* – када подтескт припада истој уметности као и текст, *инћерсемиоћичке* – када подтекст припада другим уметностима, и *ћранс-семиоћичке* – када подтекст не припада уметности (Ораић Толић 1990: 21).

Природа овог документарног филма лежи на одломцима из филмова насталим у периоду од 1947–1993. и због тога можемо рећи да у *инћерсе-*

⁵Мосуровић је дипломирао на Факултету драмских уметности, Одсек за снимање и дизајн. Био је композитор за више играних филмова као што су „Београдски Фантом”, „Непријатељ”, као и многих документарних филмова. Компановао је музику за више од 200 ТВ реклама и огласа од јавног значаја.<http://www.artistdirect.com/nad/store/movies/principal/0,,2904021,00.html> приступљено 24. 9.2013.

⁶<http://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%BC> приступљено 4.9.2016.

миоџичке цитате спадају управо цитати из филмова чије је одломке ауторка користила у режирању овог филма. Позивање на револуцију и народноослободилачка борба главна су тема већине партизанских филмова насталих у овом периоду.⁷

Пример за *интерсемиоџичке* цитате представљају песме компоноване за потребе самог филма, као и све партизанске народне песме и остале музичке нумере из филмова чије одломке је ауторка пажљиво укомпоновала у музички богат документарца. С обзиром да их има много навешћемо само неке стихове из тих нумера:

1. „Друг Тито у бој зове, зове своје соколове...”
2. „Хеј, хај, бригаде! Хеј, хај, руке младе!”⁸
3. „Народи који такву имају омладину, за своју будућност не треба да брину.”
4. „Девојко мала, песмо мога града, што си ми дала срце пуно сна...”⁹

Одабране песме осликавају кључни карактер времена и околности у којима су настајале.

Својеврстан блок песама започиње патриотском песмом „Друг Тито у бој зове”, која велича борбу за уздизање морално ослабљеног народа и ратом опустошене земље. Омладина је уживала велико поштовање од стране Тита због тога што је учествовала у радним акцијама и без икакве новчане или било какве надокнаде обнављала срушено и градила ново. Навике данашње омладине су потпуно другачије, како показује ауторка Мила Турајлић. Идеја Титовог комунизма била је окренута младима, онаквима какви су били захваљујући њему, те ауторка филма у том контексту користи нумеру „Народи који такву имају омладину, за своју будућност не треба да брину”.

Пример за *транссемиоџичке* цитате били би сви новински чланци цитирани у филму од стране Вељка Деспотовића¹⁰. Тадашњи новински листови су будно пратили сва филмска дешавања у земљи. Ауторка филма, Мила Турајлић, детаљно је прегледала архиву Авала Филма и за потребе свог документарца искористила ударне вести са насловница сачуваних часописа и новина.

⁷ <http://www.cinematikomunisto.com/SR/background>, приступљено 5.9.2016.

⁸ *Хеј, хај, бригаде*, Ивица Бобинац.

⁹ *Девојко мала*, Љубав и мода, 1960.

¹⁰ Veljko Despotović, scenograf u Avala Filmu http://en.wikipedia.org/wiki/Veljko_Despotovi%C4%87, приступљено 05.09.2016.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У овом раду приказано је на који је начин сценариста и режисер филма *Cinema Komunisto*, Мила Турајлић, користила цитате у функцији ретроспективе и осврта на партизанске филмове настале у периоду од 1945–1990. Овај филм истражује настанак југословенског „Холивуда Истока”, пропаст „Авала Филма”, као и Титов афинитет према филму који је створио слику о моћној партији и Југославији на платну. Поменути цитати из филма припадају како истој, тако и другим уметностима (примарно визуелној и музичкој). Међутим, важно место заузимају и референце на догађаје из прошлости које казују људи који су имали директне контакте са Титом. Сценографи, редитељи, глумци, продуценти и кинооператери који су заједно са њим креирали слику Југославије на великом платну инспирисали су редитељку да уобличи један овакав документарцац.

Цитати у овом филму представљају својеврсно везивно ткиво. Њихова функција је у креирању наратива за стварање мита о Југославији и у формирању архетипских ликова који ће бити упамћени. Ово је филм о филму који поново буди емоције и даје нови увид у данашње стање духа. Документарни колаж, како га називају многи критичари ове уметности, јесте прича базирана на подвизима кинематографије у доба комунизма. Може се приметити да је ауторка, Мила Турајлић, пажљиво укомпоновала овај документарни мозаик користећи се многобројним цитатима за чију је детаљну анализу потребно много времена и умећа. На крају ћемо се послужити речима Невене Даковић: „Теорија је немоћна пред задатком кроћења архива а веома лично виђење – прокламација стварала – мањкаво је у погледу исказивања персоналног искуства колективног покрета и кретања... Својеврсни експеримент `филма као превазилажења теорије` претворен је у `теорију као превазилажење филма`, која не успева да се до краја избори са прошлосту која још није постала историја” (Даковић 2014: 112).

ЛИТЕРАТУРА

Бужињска, Марковски (2009): Ана Бужињска, Михал Павел Марковски, *Књижевне теорије XX века*, Београд: ЈП Службени гласник.

Даковић (2014): Невена Даковић, *Студије филма: ољеди о филмским текстовима сећања*, Београд: Факултет драмских уметности, Институт за позориште, филм, радио и телевизију; Београд: Чигоја штампа.

Џејмсон (2008): Фредерик Џејмсон, Постмодернизам или културна логика касног капитализма у: Јелена Ђорђевић (ур.), *Студије културе*, Београд: Службени гласник.

Џејмсон (1995): Фредерик Џејмсон, *Постмодернизам у касном капитализму*, Београд: Арт пресс.

Моан (2006): Рафаела Моан, *Филмски жанрови*, Београд: Слио.

Ораић Толић (1990): Дубравка Ораић Толић, *Теорија циљаности*, Загреб: Графички завод Хрватске.

Сосир (1996): Ferdinand de Saussure, *Курс ошћте линвистике*, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Шуваковић (2011): Мишко Шуваковић, *Појмовник теорије уметности*, Београд: Орион Арт.

Шуваковић, Ерјавец (2009): Мишко Шуваковић, Алеш Ерјавец, *Фигуре у иокрећу*, Београд: Вујичић колекција.

Milica Stanković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

CITATIONS IN THE FILM *CINEMA KOMUNISTO* BY MILA TURAJLIĆ

Summary: The paper deals with the notion of intertextuality on the basis of post structuralist theories of Julia Kristeva and Frederic Jameson, i.e. on the basis of their post modernistic thought and through a case study, on the example of citations in the film *Cinema Komunisto* by Mila Turajlić. The notion of intertextuality is associated with the theory of citation by Dubravka Oraić Tolić, which served as a basis for making an overview of types of citations and identification of citations according to different types of media. The film is a documentary, a story about the expansion of Yugoslav film industry during Josip Broz Tito, about film production and trauma of the revolution. The film consists of segments from dozens of forgotten films, exclusive interviews and archive footages which create a picture of Yugoslavia as seen on the screen, official, but also the hidden one, behind the scene. The film explores the myths which supported the existence of Yugoslavia as a strong and indestructible country, where illusion and reality diverged when the leader passed away. The film industry eventually collapsed and the only things that remained are the demolished film sets in a forgotten film studio, films and segments that tell a story about a country that does not exist. The narrators in the film are the people who were Tito's close associates, motion picture projectionist Leka Konstantinović (Tito's personal motion picture projectionist), Tito's favorite film director Veljko Bulajić, actor Bata Živojinović, and others.

Key words: intertextuality, postmodernism, citation theory, *Cinema Komunisto*.

Драгана Д. Вуковић
Академија умјетности у Бањој Луци
Докторанд

УДК: 371.3::73/76
37.036
Стручни рад
Примљен: 12. децембар 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

ПРИМЕР КОМПАРАТИВНЕ АНАЛИЗЕ УЧЕНИЧКОГ ЛИКОВНОГ РАДА И УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА

Апстракт: У раду је демонстриран пример могуће компаративне анализе једног групног ученичког ликовног рада (ученика узраста од 13 година), насталог на часу обраде наставне јединице „Композиција и простор” и одабраног уметничког дела ликовног уметника Ђорђа Лазића-Папше „Рађање простора”. Анализирајући овај егземпларни пар ауторка издваја и истиче њихове појединачне (дистинктивне и партикуларне) и заједничке елементе, на путу трагања за њиховим дубљим ликовним исходиштима, супстанцијалностима и корелацијама. Ученички ликовни рад се на тај начин, подједнако као и уметничко дело, открива као смислен, озбиљан апстрактни склоп, осовљен на препознатљивом ликовном логицитету. У њему ће се путем овакве анализе разоткрити и неки општи (универзални) принципи и релације који не морају бити нужно естетске природе, а које, ван сваке сумње, можемо препознати у многобројним ситуацијама оствареним у психолошком и физичком (реалном) свету, посебице у непосредном, најближем природном окружењу. Оваквом врстом компаративне анализе остварују се корисна синтетизовања нових визуелних, односно ликовних искустава која смо уочили у богатим, умноженим односима међу ликовним елементима.

Кључне речи: компаративна анализа, ученички ликовни рад, уметничко дело.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Суштинско питање је како је могуће поредити два феномена који не припадају „истим категоријама”. То је, дакле, проблем који најпре ваља превазићи.

Владислав Панић у својој *Аксиологији* нуди модел за премошћавање ове „препреке”, истичући: „Поређење феномена који су из различитих категорија је једино могуће ако се преобразе у појмове исте категорије” (Панић 1999: 55). То би значило да се појмови могу подвести под исту категорију ако имају нешто садржајно заједничко, ако имају неку заједничку битну карактеристику, неки заједнички именитељ. У овом случају постоји леги-

тимна могућност довођења у основи различитих егземплара на исти ниво проматрања. Та тражена битна карактеристика и суштинска повезница између релевантног уметничког дела и ученичког ликовног рада насталог у току наставног процеса је, свакако, апстрактно мишљење. Упоредивање и анализа са такве полазишне тачке омогућава превазилажење увреженог става да децији ликовни рад није уметничко дело и ствара претпоставку да се ученички ликовни рад – који није начињен као уметничко ликовно дело – посматра као да то јесте, и да се према њему може односити као према уметничком делу. Напокон, зар на данашњем ступњу развоја уметности, када је неуметничко (вануметнички садржаји) начинило дубоки уплив у сферу уметничког, неке, некад круцијалне, естетичке категорије нису „избледеле” и изгубиле свој „ауторитет”? У том смислу Милан Ранковић наглашава: „Увидело се да се уметност не може исцрпсти комбинацијама класичних естетичких категорија (лепо, ружно, трагично, комично, узвишено), већ да она у себи интегрише огроман број атрибута који су објективно двоструко засновани: а) развојем садржаја човекове стварности и б) променом односа према њој” (Ранковић 1973: 214). Одатле произлази закључак да је једна од битних компоненти развојности уметности та њена иманентна тенденција да својом естетском структуром обухвати што већи и разноврснији број чињеница, што шири обим садржаја човекове реалности, његовог света и живота.

Исто тако, када је реч о уметничким делима, не може се сасвим поуздано разграничити шта су „чињенице”, али свакако треба имати на уму да у естетским околностима није пука случајност, као што то јесте у природи, да видимо оно што видимо. Природа, дакле, не подразумева селекцију, док је уметнички акт, у својој основи, чин селективности. Уметник бира шта ће и на који начин да прикаже; он – апстрахује.

Да бисмо, уопште, с правом говорили о разумевању уметности, мора постојати нека усклађеност или сагласје између уметникове активности и посматрачеве реакције. Волхајм каже: „Уметник је изградио арену у којој смо слободни, али чије границе не смемо да прекорачимо” (Волхајм 2002: 84). Те границе су они оквири и оне координате које твори објективност. Велики руски песник, симболиста Осип Манделштам је у једном свом есеју индикативног наслова „Испад” рекао: „Лакше је у Русији спровести електрификацију него научити све писмене читаоце да читају Пушкина онако како је написан, а не онако како захтевају њихове душевне потребе.” Наравно да се вредност уметности не исцрпљује оним што посматрач (па чак и уметник, у крајњем) „од ње добија”. Уметност није ограничена разменом међу њима. Уметничко дело, само за себе, има резидуалне вредности. Оно представља „свет за себе”.

Предуслов за „стварање новог света”, коме, у извесном смислу, сви уметнички ствараоци теже јесте разлагање (*анализа*, другим речима) постојећег „света” на његове основне елементе. У упоредној *анализи* уметничког ликовног дела и ученичког ликовног рада, намера ми је *дескриптив-*

ном анализом најпре одредити „спољну” страну „дела” – оно што се чулима може опажати. Анализа се, и иначе, врло често користи у уметности – користе је, једнако, и уметник и посматрач. Волхајм сматра да се становиште уметника и становиште посматрача преклапају. То је важно истаћи јер се, иначе, често чини грешка када се уметник супротставља посматрачу као да су то различите класе људи. Заправо, то су само две различите улоге које може играти и једна иста особа.

Конкретно: *дескриптивном анализом* онај који врши мерење (употребићемо израз *аналитичар*, јер је он овде чини се најприближнији и најпрецизнији) третира, речником уметника говорећи, тзв. *јредњи план*, то јест – форму, која је носилац садржинских, духовно суштинских карактеристика и уметничких симбола.

Апстрактација, по логици ствари, почива на анализи приликом које су елементи датог предмета растављени, представљени и одвојени по структуралном принципу. Циљ је утврдити апстракцију општег и апстракцију посебног. Дакле – утврдити која су то општа својства елемената уметничког ликовног дела и ученичког ликовног рада која се препознају у обе третиране категорије и карактеристична су за свако од њих понаособ.

Слика 1. Ђорђе Лазић-Ђапша,
Рађање иросјора



Слика 2. Групни рад, 13 година,
Композиција и иросјор



Како се ове методе у многоме преклапају, јер једна другу међусобно синтетишу, могло би се рећи да међу њима постоји однос циркуларности: један елемент се сасвим природно прелива у други, чиме се остварује динамички, живи однос међу елементима. Како је већ малопре речено, *ајстѝрактѝја* природно проистиче из процеса *анализе* (течно се наставља на њу), а *анализа* на исти начин проистиче из процеса *комѝарацѝје* и кружно протицање се непрекидно одвија. Елементи се прожимају, један чини инфлукс у поље другога, тако да се често не може разлучити моменат у којем престаје један, а отпочиње други. Тако овакву врсту *комѝараѝивне анализе* ваља посматрати као затворену целину чији се делови у зависности од потребе трансформишу.

КОМПАРАЦИЈА

1. Уметничко дело – ученички ликовни рад

Пред нама су два „дела” настала у медијуму уметничке инсталације; оба дела су настала интервенцијом „аутора” у конкретном простору чиме је простор обogaћен новим значењима и садржајем, док је перцептивно искуство посматрача модификовано. Ако се осврнемо унатраг видећемо да се инсталација раније називала *ѝројекѝном уметѝношћу* или, пак, *ѝемѝоралном уметѝношћу*. Не наводим ово, свакако, без одређеног разлога – инсталација, у ствари, подразумева специфично перцептивно искуство и манипулацију простора са ограниченим временским трајањем, тако да је она и данас задржала снажне атрибутиве те *ѝемѝоралне уметѝности*.

Привременост карактерише оба ова рада којима се овде бавимо.

Лазић је своје уметничко дело направио, или, још прецизније – инсталирао на лицу места, у галерији у којој ће бити изложено на увид публици. Једноставно говорећи: уметник је дошао у галерију онолико времена раније колико му је било потребно да заврши инсталацију, са собом је донео неопходни материјал који је потом обрађивао (намештао, монтирао) користећи галеријски простор као уметнички атеље или радионицу до момента када је крају привео свој артистички захват, а потом је дело изложио и показао јавности. Процес настајања дела и његова коначница забележени су видео записом и фотографијама из појединих фаза рада, а потом је од тог снимљеног видео материјала монтиран документарни филм. Сама изложба, сама поставка је у галерији задржана месец или два, након чега је инсталација „размонтирана” и, дословно, уништена, тако да се она уживо не може поново видети; можемо је видети искључиво посредовањем документарног филма и фото-записа.

Ученички ликовни рад је настао у простору школског дворишта (ван учioniчког простора, дакле), материјал који су ученици користили и угра-

дили у овај рад је пронађен на лицу места, тако рећи у природи. Тако необрађен, или након што је претрпео тек минималне и незнатне интервенције, он је на лицу места уграђиван у ову инсталацију. У неколико наврата, пратећи различите фазе његове реализације, рад је сниман фотографским апаратом. У току само једног, четрдесетпетоминутног школског часа рад је направљен и размонтиран, тако да у „стварности” он у материјалном, физичком смислу више не постоји. Постоје, међутим, фотографије, као документ о његовом некадашњем постојању.

Компарирамо ли сада уметничко дело и ученички рад у оквирима њихове темпоралне димензије, можемо рећи да се они једно спрема другом односе као студија према кроки цртежу. Уметничком се делу приступило на један темељит, студиозан начин, првенствено у смислу јасно и детаљно разрађеног уметничког концепта, а потом и у погледу саме мануелне, физичке израде инсталације. То је, разуме се, изискивало један дужи временски распон. Ученички се рад, као и кроки, тицао „једног тренутка”, изостао је унапред смишљени план, спонтаност и импровизација ступају на сцену, брзина је сменила студиозност, ученици су искористили само оно што су у датом тренутку имали на располагању, афективност је заменила рационални моме-нат, што је, све скупа, резултирало тиме да за настанак ове инсталације није требало пуно времена.

2. Ученички ликовни рад – уметничко дело

Немогуће је начинити оштро разграничење, једну недвосмислену дистинкцију међу трима уметничким концепцијама – *arte povere*, *концепцијална уметност* и *минимализам* – због тога што све ове три концепције свој израз конституишу на принципу коришћења тривијалних и неупадљивих материјала (важних искључиво због своје духовне енергије) који се креативним планом мењају у нову уприсутњену реалност.

Уметност *arte povere*-а (из сасвим практичних разлога фокусираћемо сада сву пажњу искључиво на њу) настаје из свакодневних материјала, карактерише је „нов начин размишљања о сиромашним стварима”; овде само догађање није најбитније – најбитнији је, управо, материјал. Он, пак, има привремени карактер (вода, земља, крпе, грање...). Смисао употребе таквих материјала јесте повратак голим предметима, ослобађање од надоградње и враћање „невиности материји”. То „добровољно сиромаштво” у уметности пре би требало да нас приближи суштини људскога бића (брже и непосредније него што то чини материјално богата и презасићена уметност) самим тиме што оставља шири простор за контемплацију, самоспознају и разумевање окружења.

Овај ученички рад стоји у потпуности на трагу таквог уметничког схватања. Ученици користе материјале који су потпуно природни и користе их посве спонтано. Ти материјали бришу границу између реалног живо-

та и оне илузије коју подразумева ликовни израз. Нађени као такви, они су преживели само прекомпозицију на лицу места – онде где су затечени. Реч је, дакле, о прекомпозицији у простору.

Ђорђе Лазих-Ђапша је, једнако тако, користио природне материјале (земљу, гранчице, сламу...), али их је помније обрађивао, често их мењајући до непрепознатљивости. Тако обрађене, он их је груписао у одређене објекте, колорисујући их пигментима јарких, чистих и ефектних боја. Његов израз иде више у смеру физичких сензација и „игра на ту карту”. Ученици у своје раду узимају посве опозитан курс и усмеравају се (у своје раду) према већем степену сензибилности ка природи, изворној експресији и нефизичким појавама. У том погледу, ученички рад поседује више апстрактности, он исијава ауру већег степена апстрактног мишљења. Поред осталог, и то треба истаћи, ученички рад садржи и ту димензију која претпоставља тежњу ка прочишћењу и повратку духовним вредностима.

АНАЛИЗА:

3. Дескриптивна анализа, уметничко дело

Пред нама је дело сређене оптичке хармоније унутар сопственог ликовног простора успостављеног на принципу јединства садржаја и форме. Ђапшина композиција је направљена од изненађујуће великог броја ликовних елемената. У кубно ангажованом простору истичу се три, подједнако доминантна, елемента: линија, површина и боја.

Линије су употребљене у врло широком распону – хоризонталне, вертикалне и косе, континуиране и прекинуте, контурне и структурне, танке и дебеле, декоративне, дуге и кратке и све у једном ликовном сагласју чине упечатљиву целину. Како се види, уметник је овде успео да мобилише све расположиве, све постојеће врсте линија.

Површине (једнако као и линије) су распоређене у читавом простору – дуж плафона галерије, по поду, у њеном централном делу и зидовима који омеђују простор. У основи, оне су репрезенти основних геометријских облика и основних геометријских фигура (коцка, купа, лопта...).

Боја, као ликовни елемент, веома је упадљиво истакнута у овој инсталацији. Палета основних и изведених боја проширена је белом и црном и палетом природних, земљаних тонова која врло суптилно ублажава контрасте употребљених боја и додатно их оплемењује.

Линија, површина и боја, у свим својим аспектима, местимично се међусобно додирују, прожимају, мимоилазе и преклапају, заједно творећи живу, динамичну структуру.

Исти материјали (земља, гранчице, сламке...) употребљени су у изградњи различитих форми и ликовних елемената (линија, купа, спирала...).

4. Дескриптивна анализа, ученички ликовни рад

Група ученика (узраста од тринаест година) је у овом ликовном раду успела да оствари јединство окупљањем елемената са истим интересима унутар ликовне композиције. Као и свако друго ликовно дело, и ова композиција поседује одређене ликовне елементе. Поред линије и површине – које се појављују у више варијетета – доминантно се истиче и ритам.

Као ликовни елеменат који није спонтан већ је условљен, ритам се овде сасвим очекивано, сасвим логично појавио јер он представља најједноставнији и најдиректнији начин да се једна композиција артикулише. Присуство ритма у композицији овакве врсте је нужно. Ритам успоставља поредак одређеног тока и смислени ред међу разнородним елементима.

Композицију чини мноштво конституената који су груписани на одређеном простору и тако груписани могу бити схваћени као једна целовита форма помало разуђене структуре. Грађена на тлу, на дворишном земљишту, ова инсталација је у основи постављена у хоризонталној перспективи, али поседује и неколико елемената који су постављени вертикално, који се издижу са основне „плоче”, са тла и извијају се, „излазе” у простор. Таква је, на пример, она доминантна форма у левом горњем углу фотографије која се својим вертикалним усмерењем упадљиво издиже изнад читаве композиције, али је она додатно доведена у равнотежу са читавом композицијом на тај начин што су јој ученици додали још једну хоризонтално постављену форму на врху која је пресекла и зауставила (смирила) тај узгон.

У колористичком смислу, читава инсталација је постављена на тзв. локалном тону, прецизније на боји материјала из природе која се своди на одређену смеђкасто-сивкасту гаму која је проширена и освежена једном јарком светлозеленом бојом која је контрастирана са свега пар црвенкастих акцената (комплементарни, дакле, контраст).

Сасвим напред, у првом плану ове композиције примећујемо тај упечатљив црвени акценат. Овде је тај акценат вешто употребљен у двојако контрастној функцији: у смислу контраста боја (спрам зелене) и у смислу контраста материјала (природни материјал насупрот вештачком) јер је реч о једном отпалом пластичном дугмету које су ученици пронашли у школском дворишту.

5. Експликативна анализа, уметничко дело

Држећи се елементарне чињенице да се фундаментално својство пластичког објекта остварује искључиво у димензији простора, настаје инсталација као уметнички обликован просторни склоп. То би значило да се под

одредницом *уметничка инсталација* подразумевају уметникове интервенције у конкретном простору, преко којих се сам простор обогаћује новим значењима и садржајем и модификује перцептивно искуство посматрача. На неки начин, то смо већ истакли и раније, у сегменту компарације, али можда није згорага поновити још једном: ново, перцептивно искуство и манипулација простора са ограниченим временским трајањем неке су од њених кључних, ако не и самих најбитнијих карактеристика.

Ликовни критичари су ово уметничко дело класификовали и подвели под појам *амбијенталне инсталације* јер представља уметнички обликован просторни склоп који потпуно опкољава посматрача и увлачи га у свој замамни амбијент.

Оваква врста израза пре би могла припадати вајарској, него ли сликарској категорији и као таква она са собом повлачи ликовну проблематику вајарске уметности. Пре свега мислим на проблематику каква је однос масе и простора, проблем материје која има масу и која егзистира у тродимензионалном простору. Овај уметник је за циљ имао оплемењивање и заузимање простора одређеном масом, што је за крајњи резултат имало мењање постојећег духа третираног простора. Ћапша је користио медиј инсталације зато што је сматрао, а био је у потпуности у праву (што је недвосмислено и показао), да ће само путем тог медија успети потпуно да освоји читави простор галерије. Реч је, разуме се, о једном великом простору који је, као доминантан, наметнуо и диктирао избор медија. Приближићемо то на пластичан начин користећи опозитан пример: на питање јесу ли димензије уопште од значаја када је реч о идеји коју ваља реализовати, у једном интервјуу датом Јадранки Диздар, позната уметница Јагода Бујић је одговорила: „Сваки медиј, на овај или онај начин, диктира димензију. Не можемо кукицом исплести Ајфелов торањ, али је метална конструкција увјетовала ту апотеозу напетом жељезу.”

6. Експликативна анализа, ученички ликовни рад

Посебност овог ученичког рада, оно што га разликује од уобичајених ученичких радова, темељи се на чињеници да је он продукт заједничког ангажмана једне групе индивидуа. Групни рад је веома стар облик рада у настави; постојао је много пре него што је уведена тзв. разредна настава. Повезан са индивидуалним радом, он често даје најбоље резултате у наставном процесу.

Са друге стране, он се нешто ређе примењује из сасвим оправданог, практичног разлога – такав облик рада је веома захтеван у организационом смислу. Но, савремене тежње и савремена стремљења у методици „иду на руку” овом начину рада, јер идеја интеракције као оптималнијег начина развијања вештина и усвајања нових знања, пре свега, призива и подразумева групни рад.

Млада хрватска уметница Нивес Сертић свој рад, углавном, темељи на идеји групних пројеката (при чему се удружује са читавим низом сарадника из других дисциплина како би створила рад осветљен и сагледан из различитих ракурса) и ту праксу оправдава на следећи начин: „Групни рад ми се чини важним јер више људи омогућује и поглед из више перспективе. То ми се чини нужним ако желиш неку ствар сагледати квалитетно. (...) Са друге стране, радити са људима је изразито динамично, не постоји могућност затварања у неки атистични сустав, други те тјерају да константно радиш на нечему, да се стално изнова преиспитујеш, постављаш си нове границе.”

Све добре стране, али и сви недостаци групног рада, јасно се очитују у овој инсталацији. Групни рад подразумева висок степен организације унутар групе, подразумева плодотворан спој различитих енергија и, такорећи, бујање маште и инвентивности коју ученици спонтано преносе једни на друге, но исто тако увек се мора рачунати на извесну дозу некохерентности и несагласја међу индивидуама која се, наравно, оспољава на ликовном раду. Будући да дело ствара више ученика, врло лако се може догодити да буде пређена та танка граница мере и доброг укуса, па се врло често дешава да овакви радови имају оних вишкова у ликовном смислу.

АПСТРАКЦИЈА

7. Опште, уметничко дело

„Ако бисмо пожелели тражити кључне појмове, речи којима бисмо покушали обухватити и изразити суштину овог универзума и живота који у њему постоји, свакако би једна од тих свеобухватних речи, појмова, опажаја био ритам” – пише Милинковић. Несумњиво је да је Ђапша био намеран да овом својом инсталацијом изрази неку суштину и да је вероватно из тог разлога, интуитивно осећајући суштинско, за темељни елеменат овог свог дела одабрао управо – ритам.

Добра композиција заправо и претпоставља естетске и садржајне разлоге за одређени ритам. Питање, кључно питање, јесте зашто је то тако. Ритам, схваћен као синоним животности и динамичности, у ствари је симболичан израз кретања као начина опстајања материје. Условљен значајним динамичким факторима, „ритам једног процеса никада није случајан” – како то запажа Владислав Панић. Дакле, он је у исто време и синоним за трајност и постојаност (због своје несклоности ка импровизацијама) и извесности у начину трајања.

На посве апстрактном приказу, какав је овај, свет приказивачког је потпуно нестао и, како би Јунг рекао, „није остало ништа што би створило мост ка непознатом”. То одсуство познатог омогућава нам да откријемо једну не-

очекивану „позадину”, један мизансцени, потпуно неочекивани подтекст и скривени смисао.

Можемо уочити да у Ђапшином делу функционишу и њиме кохезивно владају, мање-више, принципи који владају у самој природи. Интуитивно, у тим принципима даље можемо препознати сличност са молекуларном структуром органских и неорганских елемената у природи. Одатле можемо извести закључак да су пред нама конкретни прикази саме природе, али прикази виђеног са другачијег, вишег нивоа. Нивоа апстрактног мишљења, разуме се. У апстрахованом облику натурализам је овде остварен и формално и материјално.

8. Опште, ученички ликовни рад

Ученички рад је био мотивисан (на врло квалитетан начин) и детерминисан називом саме наставне јединице – „Композиција и простор”. Као наставни циљ ове јединице поставља се развој перцепције различитих начела компоновања, стицање нових знања о простору и развијање осећаја за склад, простор и композицију. Појам *композиција*, сам по себи, подразумева одређени састав, склоп, склапање делова у целину. Акт компоновања јесте састављање једне целине из различитих делова, према или без унапред утврђеног програма.

Милинковић истиче да је за уметника значајно „да у делу које обрађује одреди међусобни однос свих елемената, јер питање њиховог распореда утиче на успех дела”. Милинковић се, притом, позива на Андреја Лота, једног од најзначајнијих теоретичара новијег доба, који указује на разлику између ликовне и тематске стране уметничког дела, истичући како ликовни карактер уметничког дела зависи искључиво од правилне употребе ликовних елемената. Отуда произлази логичан закључак да је ликовни карактер директан производ примене принципа апстраховања, будући да је он резултат оперисања са потпуно апстрактним појмовима, тј. ликовним елементима.

Простор уметничког дела може, исто тако, бити посматран као апстрактан појам. Он се у ликовној пракси јавља у више видова, али ћемо ми истаћи само оне основне. Простор слике се оспољава кроз дводимензионалну површину и илузионистички се дочарава различитим видовима перспективе. У вајарству, како већ рекосмо, простор представља саставни део једног вајарског дела. Скулптура је, дакле, грађена колико од масе, толико и од самога простора.

Према свему напред истакнутом, композиција и простор најнепосредније могу бити представљени у апстрактном облику (јер је и сама њихова бит апстрактне природе) и овај ученички рад управо и створен на том принципу. Композиција и простор у овом су раду представљени у свом чистом виду, а не преко некаквих „посредника” (у приказивачком смислу, разуме се!).

9. Посебно, уметничко дело

Пишући о овој инсталацији Ђорђа Лазића-Ћапше, ликовни критичар Милош Арсић, између осталог; каже: „Понуђен под индикативним и интригантним називом `Рађање простора`, чини систем неконвенционалних пиктуралних и вајарских исказа, артикулисаних у осмишљене, прецизно организоване целине пластичког система (тачније, прасистема) самим тим, амбијентална матрица целине која запрема, али не дефинише, пре изнуђени него изабрани, галеријски простор, релативизује рационалну основу структуре представљеног у целини представе, његовим свођењем на исказивање посебним моделом уобличене форме увек пиктуралне (ликовне), односно пластичке провенијенције. Њена организација, у основи просторна структура, заснована је на метафизичкој еманципацији четири основна елемента света и универзума подједнаке важности: воде и земље, ваздуха и ватре. (...) Морфологија тих елемената није стабилна целовитост материје/материјала, представља и означава метафоричност претпостављеног простора који траје (у контексту времена које се не мења) као универзалност `свепростора` у трансценденталној равни простора у простору, али и као простор простора у модулу могуће безвремени Једног” (Арсић 2007).

Занемаримо ли очигледну непроходност Арсићевог текста и његов необуздани вербализам, у њему ипак можемо препознати оно што представља посебност апстрактне димензије овога дела. То је, у најкраћем, ауторова намера да у креативном уметничком чину изнова створи простор унутар постојећег простора и то на темељима раноантичког, Емпедокловог погледа на свет и елементе (четири стихије) из којих је свет саздан. Такав је артистички акт савршено оправдан Емпедокловим ставом који каже да је „човек најсавршенија мешавина свих стихија, зато је способан да сазна свет”, јер – „једнако сазнајемо једнаким”.

10. Посебно, ученички ликовни рад

Простор овога ученичког ликовног рада најближи је, заправо, *īросіоору иіре* и могао би да се посматра као *īросііор иіре*. Поред свега осталог, свака игра захтева одређени простор.

Као контрапункт простору дечије игре можемо поставити *īросііор сііорііске иіре* која се увек одиграва на обележеном (ограниченом) терену у оквиру којег су тачно назначена правила игре и чврсте норме понашања. Простор дечије игре, насупрот њему, много је флексибилнији, има променљива правила и најчешће је крајње алтернативан. Деца свугде проналазе простор за игру, без обзира на то чиме се играју, и та игра се даље одвија на њиховом вољом одабраном „терену” и онако како она то желе.

Дивљан каже: „Игра је најозбиљнији дечији рад, игра је дечији посао!”

Ако то јесте истина (а несумњиво јесте!), то значи да је у настави неопходно неговати тај елемент игре, трагати за новим могућностима и створити деци услове најприближније спонтаности играња. Читави процес настанка овог ученичког рада ваља посматрати на тај начин. Он је резултат споја ликовног стварања и игре. Он је, у ствари, такав спој у којем се не може разграничити где почиње и завршава се тај простор ликовног стваралаштава и где почиње и окончава се простор дечије игре.

То га и чини посебним. Вођена апстрактним правилима игре, деца су створила једно апстрактно ликовно дело.

ЗАКЉУЧАК

Творење егземпларног пара као јединствене целине састављене из два равноправна ликовна ентитета (уметничког дело је тиме доведено у исту раван са ученичким радом) у многоне је утицало на квалитет анализе ученичког ликовног остварења. У оваквој констелацији он (рад) је третиран као посве озбиљно ликовно дело саздано на ликовним принципима и екстериоризовано (оспољено) озбиљним ликовним језиком. С. К. Попер тврди да управо ремек-дела представљају најисправнију полазну тачку у једној анализи, јер су она резултат и, истовремено, сведочанство најпре свесне, а касније аутоматске селекције оних предмета којима се естетика мора позабавити.

Увођењем уметничког дела у поступак анализе ученичког ликовног рада учинили смо се осетљивијим за суштинске естетске вредности уочљиве и на ученичким ликовним радовима, а то је од прворазредног значаја.

Оваквим изучавањем естетичке, уметничке структуре ученичког ликовног рада путем његовог упоређивања са надструктуром истог типа, као и, потом, упоређивања обеју, односно самеравањем егземпларног пара као целине са надређеном структуром, путем унутрашње дијалектике, а са генетичког и функционалног аспекта, дошло се до тога да је филозофско схватање ликовне и естетске проблематике неопходно и основно полазиште. Чврст ослонац за овакав став налазимо и код једнога Леонарда да Винчија који у своме гласовитом „Трактату о сликарству” каже: „Онај ко презире сликарство, самим тим не воли ни филозофију, јер док сликарство обухвата површине, облике и боје природних тела, филозофија продире у иста тела проучавајући у овима њихове сопствене особине” (Да Винчи 1990: 4).

Сама за себе узета, компарација не може бити потпун и успешан метод сазнања. Упркос томе, она нам је помогла да уочимо најкарактеристичније делове целине и да њеним посредством дођемо до великог броја чињеница које, свакако, не бисмо могли идентификовати и прикупити другим путем (или барем не на тако квалитетан начин).

Стваралац, био он уметник или ученик, својим креативним актом уноси значења у чулне чињенице, дајући тим чињеницама на тај начин извесну

моћ. Тим чином и тим путем стваралац опредмеђује своје унутарње моћи. Ликовно дело, као чулни предмет намењен сензибилности, обухвата сложене природне, физиолошке и биолошке одредбе и као такво „оно избија из природне виталности” – како вели Лефевр – и „обраћа се природној човековој виталности која га контемплира”. Таква врста „природне виталности” својствена је уметницима, и то сасвим сигурно наглашеније него код других људи, али исто тако – и ово је од прворазредног значаја – и деци у развоју. Поједностављено би се могло рећи да су деца у развоју, у том смислу, ближа уметницима, него обичном, просечном човеку.

Намеће се закључак да је „мера исказа” (како каже Здравко Милинковић) уметничког дела и ученичког ликовног рада, заправо, иста „мерна јединица”.

ЛИТЕРАТУРА

Арсвић (2007): Мирослав Арсвић, *Предговор каталогу изложбе „Рађање простора” Борђа Лазвића Ђаише*, Сремски Карловци

Арнхајм (1998): Рудолф Арнхајм, *Умевност и визуелно ојажање*, Београд: Универзитет умевности у Београду / СКЦ.

Волхајм (2002): Ричард Волхајм, *Умевност и њени предмети*, Београд: Слио.

Да Винчи (1990): Леонардо Да Винчи, *Трактати о сликарству*, Београд: БИГЗ.

Дивљан (2007): Сретко Дивљан, *Методика ликовне културе*, Јагодина: Педагошки факултет

Мали лексикон умевности 20. века, Београд: Издавачки завод Југославије, 1979.

Милинковић (2003): Здравко Милинковић, *Уџбеник за V и VI разред ликовне културе*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милинковић (2008): Здравко Милинковић, *Зборник методички еземлари*, Београд: Удружење ликовних уметника Србије.

Недељковић, Недељковић (1998): Миодраг Недељковић, Слободан Недељковић, *Графичко обликовање и писмо*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Панић (1997): Владислав Панић, *Психологија и умевност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Панић (1999): Владислав Панић, *Аксиологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ранковић (1973): Милан Ранковић, *Компаративна естетика*, Београд: Уметничка академија у Београду

Фосијон (1964): Анри Фосијон, *Живот облика – њохвала руци*, Београд: Култура.

Dragana Vuković
Academy of Arts
Banja Luka

AN EXAMPLE OF COMPARATIVE ANALYSIS OF A STUDENTS' WORK PROJECT AND A WORK OF ART

Summary: The paper offers an example of comparative analysis of a 13 year-old students' group art project, created within the teaching unit "Composition and space" and a work of art entitled "Creation of a space" by Đorđe Lazić-Čapša. The author analyzed the exemplary pair, their individual (distinctive and particular) and common elements and searched for deeper artistic ideas and correlations. It was concluded that the students' work project had some characteristics of the selected work of art – content, abstraction, recognizable artistic logic. The analysis revealed some universal principles and relations which were not necessarily esthetic, but could certainly be found in both psychological and physical world, especially in the immediate environment. This type of comparative analysis can be useful for making a synthesis of new visual and artistic characteristics which were identified in artistic elements and relations between them.

Key words: comparative analysis, students' art project, work of art.

Биљана М. Бојовић
Милан С. Станковић
Универзитет у Крагујевцу
Природно-математички факултет
Институт за биологију и екологију
Светлана С. Ђурчић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК: 371.3::57
Стручни рад
Примљен: 12. март 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

ПАРК ФАКУЛТЕТА ПЕДАГОШКИХ НАУКА У ЈАГОДИНИ: ПРИМЕР ВАНУЧИОНИЧКОГ НАСТАВНОГ ОБЈЕКТА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ БИОЛОШКИХ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

Апстракт: Парк који се налази у непосредном окружењу зграде Факултета педагошких наука у Јагодини карактерише се значајним флористичким саставом, историјским вредностима, декоративним карактером, као и аутентичношћу, због чега, са реконструисаним „пољским учионицама” и статусом заштићеног природног добра, представља значајан наставни објекат. Циљ овог рада био је да се размотре могућности коришћења Парка у наставном процесу, пре свега у оквиру предмета из области биолошких наука. Добијени резултати указују да Парк представља значајан објекат за ванучионичку интрактивну наставу у оквиру које је могуће упознавати морфолошке, таксономске, систематске и еколошке карактеристике главних група биљака, сличности и разлике између њих, као и еволутивне принципе биљног света. Непосредним посматрањем живих организама у Парку, у оквиру одговарајућих наставних садржаја, апсолутно се задовољава принцип очигледности у наставном процесу.

Кључне речи: парк, флористички састав, ванучионичка настава, пољске учионице, принцип очигледности.

УВОД

Биологија као посебан наставни предмет, поред заједничких дидактичких карактеристика, има и своје посебне карактеристике, којима се наставни рад у границама овог предмета суштински разликује од других наставних предмета. Савремена настава биологије подразумева извођење наставног процеса не само у учионицама општег и специјализованог типа и кабинетима, већ и ван школске зграде. У ту сврху могу се користити школски парк, стаклена башта, огледне парцеле и различити објекти школске економије са ботаничким и зоолошким садржајима.

Реализација наставних садржаја биологије је, наиме, незамислива без непосредног упознавања живе природе. Правило да све што се учи треба и да се види одражава принцип очигледности којим се обезбеђује чулна перцепција организама, појава и процеса који се проучавају. Принцип очигледности има и веома широко психолошко дејство, јер свест човека делује интегрално, па чулно доживљавање активира остале психичке функције као што су памћење, машта и емоционално доживљавање.

Ученицима, као и студентима, треба омогућити да у настави биологије чулима опажају биолошке објекте и појаве, да би их даље у наставном процесу адекватно тумачили. Принцип очигледности треба да је доминантан у фази обраде нових наставних садржаја, али не може се занемарити његова улога и у свим осталим етапама реализације наставе.

Због свега наведеног, данас се у образовно-васпитном процесу велики значај придаје ванучионичкој настави која се реализује у непосредној природној средини. Ванучионичка (амбијентална) настава се може дефинисати као један од облика експерименталног учења. У ширем смислу овај термин означава низ организованих активности које се одвијају на разне начине у природној средини, на отвореном. Настава на отвореном промовише активно учење које снажно утиче на интелектуални, физички, социјални и морални развој личности. Циљ оваквог начина образовања је да подржи и ојача наставни процес кроз практичну наставу и ваннаставне активности. Настава на отвореном доприноси ефективности и економичности наставног процеса, превазилажењу баријера у савладавању наставних садржаја, повећању активности и мотивисаности, курикулумском бенефиту, као и академском, социјалном и личном развоју ученика и студената (Dickson, Gray, Hayllar 2005; Dillan et al. 2005; Maller et al. 2008; Gough 2011; Gray and Martin 2012).

Студентима Факултета педагошких наука у Јагодини, при изучавању биолошких садржаја, непосредан, природни извор сазнања представља парк у коме је и смештена зграда Факултета, са својим статусом Споменика природе, односно заштићеног природног добра треће категорије. Парк Факултета је комплексан естетски и биолошки организован савремени наставни објекат који има значајну методичку и наставну функцију у настави предмета из области биолошких наука. Сам Парк у себи интегрише велики број визуелних наставних средстава живе природе. Ту се убрајају сви живи организми који улазе у комплекс Парка, а пре свега 70 различитих биљних врста, заступљених са преко 250 примерака.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Парк Факултета педагошких наука у Јагодини основан је 1898. године након Указа о почетку рада Учитељске школе. У почетку је био лоциран иза школске зграде, а у састав Парка улазили су повртњак, воћњак, огледни

виноград и расадник врбе раките које су ученици користили у свом практичном раду (Ђорђевић и Лукић 2009: 53–62). Парк је, у ствари, био украсни врт Школе и ботаничка башта. Захваљујући интересовању и залагању Сретена Аџића, оснивача и првог руководиоца Школе, у Парку се нашло места за веома разноврсне и ретке, али и честе биљке. Флору Парка тог времена чинило је више од 300 дрвенастих врста биљака, различитих животних форми (Аџић 1910: 1–48; Ђорђевић 2001: 99–103).

Таква разноврсност ботаничких реткости на одређеном простору била је у то време јединствена на Балкану, па и у читавој Европи. У периоду од 1919. до 1940. године Парк је представљао јединствену ботаничку башту у Србији. Али, растиње у Парку није било распоређено ботанички, већ уметнички. У обзир су се узимали боја лишћа, шибља и дрвећа, облик листова, доба цветања и боја плодова (Ђорђевић 2014: 85–97).

Основну карактеристику и специфичност Парка у то време чиниле су „пољске учионице”. „Пољске учионице” су била места у слободној природи, направљена за извођење часова редовне наставе ван школске зграде. Та места су се, по правилу, налазила у близини школске зграде, најчешће у школском дворишту, а могла су бити и у школском врту, црквеној порти, оближњој шуми. Било је битно да ова места буду ван уличне прашине, буке и саобраћаја, на слободном ваздуху, у зеленилу, увек под строгим хигијенским и педагошким условима (Ђорђевић, Лазаревић, Недељковић 1998: 24–28).

Сретен Аџић је први започео са радом на „пољским учионицама” у Србији. Прва полуамфитеатарска учионица била је изграђена 1906. године у парку тадашње Мушке учитељске школе, по већ раније израђеном пројекту. У њој су могла да се реализују предавања и практичне вежбе, пошто су ученици седели на столицама и покретним клупама. Поређења ради, прва „пољска учионица” у САД је отворена 1908. године (Meckel 1996: 91). Аџић се, као наставник и предавач, највећи део свог радног века бавио пројектом који се односио на поступак уређивања амбијента у природи за учионице и релативно сталан боравак и рад ученика и наставника. Он је први покренуо питање доживљеног као поткрепљења сазнања у настави. Јагодинске „пољске учионице” нису биле излетничке, већ су служиле за детаљно изучавање свих околности које би пружиле најпогоднији амбијент за процес образовања, наставе и непосредан рад са ученицима (Петровић и др. 1969: 162–168).

Намена учионица у природи је данас много сложенија. Оне представљају једну од наставних метода у којима је процес учења експериментални, захтевају ангажованост свих чула и домена (когнитивног, афективног и моторичког), базиране су на интердисциплинарним наставним плановима и програмима и представљају везу између субјеката који су укључени у њихов рад и природних ресурса (Priest 1986: 13).

Од самог оснивања, парк Факултета педагошких наука претрпео је динамичне промене које су се у великој мери одразиле на тренутни састав флоре (Чутура 2014: 21–33). Без обзира на све промене, у великој мери је

задржао аутентичност да би, након реконструкције „пољских учioniца”, обнављања фонда флоре и проглашења за заштићено природно добро, добио на значају као наставни објекат.

Због разноврсности присутних биљних врста и вишеструког значаја парка Факултета педагошких наука за образовање студената, будућих наставника у области заштите природне средине, циљ овог рада био је да се представе могућности његовог коришћења у оквиру наставних програма биолошких предмета.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализом флористичког састава парка Факултета педагошких наука у Јагодини утврђено је присуство 70 биљних врста (Станковић и сар. 2015). Биљне врсте Парка заступљене су различитим бројем примерака. Тренутно се на површини од 1,7 ha налази преко 250 јединки. Ови резултати доказују да парк Факултета представља изузетно динамичан систем, па се због тога може користити за већи број наставних јединица из предмета који се сврставају у оквир биолошких наука, што у комбинацији са другим наставним средствима и методама рада може знатно допринети квалитету наставе и целокупног образовног процеса.

Табела 1. Наставни садржаји из области анатомије и морфологије биљних органа и примери биљака из Парка на којима могу бити реализовани

Наставни садржаји	Примери биљних врста за одговарајући наставни садржај
Типови гранања	<i>Јорјован</i> и <i>кесџен</i> (привидно дихотомо), <i>липа</i> (симподијално), <i>бор</i> , <i>јела</i> , <i>смрча</i> (моноподијално)
Метаморфозе биљних органа	<i>Ледињак</i> (метаморфоза корена у кртолу), <i>костирика</i> (метаморфоза изданка у лист), <i>махонија</i> (метаморфоза листа у трн)
Облик и нерватура листа	<i>Кесџен</i> (прстасто сложен), <i>јасен</i> (перасто сложен), <i>бор</i> , <i>јела</i> , <i>смрча</i> (игличаст), <i>боквица</i> (лучна нерватура), <i>јинко</i> (дихотома нерватура), <i>јираве</i> (паралелна нерватура), <i>липа</i> (мрежаста нерватура), <i>храсић</i> и <i>дуг</i> (пераста нерватура), <i>јавор</i> и <i>илаиан</i> (прстаста нерватура)
Грађа цвета и типови симетрије	<i>Јасен</i> (ахламидан цвет), <i>висибабa</i> (хомохламидан), <i>украсне биљке</i> (хетерохламидан), <i>јирешња</i> (полисиметричан цвет), <i>љубичица</i> (моносиметричан цвет)
Типови цвасти	<i>Боквица</i> (клас), <i>бреза</i> (реса), <i>ђачки пољујици</i> (гроња), <i>јајорчевина</i> (штит), <i>бела рада</i> и <i>маслачак</i> (главица), <i>јорјован</i> (сложен клас), <i>зова</i> (цимозна цваст)
Типови плодова	<i>Љушић</i> (мешак), <i>албиција</i> (махуна), <i>хоћу-нећу</i> (чаура), <i>кесџен</i> и <i>храсић</i> (орашица), <i>јавор</i> (шизокарпијум), <i>маслачак</i> (ахенија), <i>дуг</i> (плодови цвасти)

Разноврсност присутних биљних врста Парка, укључујући култивисане примерке и спонтано присутне пратеће врсте као што су гљиве, лишјајеви, маховине, као и сезонске украсне хортикултурне врсте, омогућава студентима Факултета, али и ученицима основних и средњих школа у Јагодини успешно савладавање наставних тема као што су: упознавање анатомских, морфолошких, таксономских, систематских и еколошких карактеристика главних група биљака, сличности и разлика између њих, као и еволутивних принципа биљног света. У оквиру наставних јединица које су посвећене проучавању анатомије и морфологије вегетативних и генеративних органа, на вежбама у Парку могуће је, непосредним посматрањем одговарајућих биљних врста, представити главне карактеристике биљних органа, типове гранања, симетрију органа, основне форме и метаморфозе корена, изданака и листова, облик и нерватуру листова, грађу и типове цветова, цвасти, плодова и семена (Табела 1).

Поред главних систематских и морфолошких карактеристика, биљке у парку Факултета педагошких наука могу бити адекватно наставно средство за показне вежбе при обради наставних јединица које имају за циљ упознавање еколошких одлика биљног света као што су: диференцијација животних форми (зељасте, дрвенасте, жбунасте, лијане; једногодишње, вишегодишње; листопадне, четинарске), специфичности при разношењу полена у процесу опрашивања биљака и расејавању плодова и семена, морфо-анатомске адаптације појединих биљних органа, примери биотичких односа, као и праћење фенолошких фаза, почев од цветања ефемерних врста па до цветања и плодоношења свих осталих дрвенастих, жбунастих и зељастих врста (Табела 2).

Табела 2. Наставни садржаји из области екологије и примери биљака из Парка на којима могу бити реализовани

Наставни садржаји	Примери биљних врста за одговарајући наставни садржај
Животне форме биљака (зељасте, жбунасте, дрвенасте, лијане)	<i>Љубичица, висибабa, љујић, сцила</i> (зељасте биљке), <i>јорјован, форзиција</i> (жбунасте биљке), <i>бор, јела, смрча, храсић, јавор, бресћ, лија, гуд</i> (дрвенасте биљке), <i>ђачки њољуџи, јорјован, форзиција</i> (жбунови), <i>бриљан</i> (лијане)
Зимзелене и листопадне дрвенасте врсте	<i>Бели бор, црни бор, јела, смрча</i> (зимзелене биљке), <i>храсић, јасен, јавор, лија, гуд, бреза</i> (листопадне биљке)
Једногодишње и вишегодишње биљке	<i>Мршава коирива и хоћу-нећу</i> (једногодишње биљке), <i>маслачак, бреза, храсић, бор и све остале биљке у јарку</i> (вишегодишње)
Типови опрашивања и расејавања плодова	<i>Лија, бреза, јавор, маслачак</i> (расејавање плодова ветром), <i>гуд</i> (расејавање птицама)
Примери биотичких односа	<i>Бриљан</i> (компетицијски однос)
Ефемерне биљне врсте	<i>Љубичица, јајорчевина, кукурек, висибабa</i> (пролећнице)

Због целокупне разноврсности биљних врста Парка, на показним вежбама могуће је приказати и неке еволутивне принципе биљног света, посебно при проучавању карактеристика четинара и ендемореликтне врсте *Ginkgo biloba* која је у Парку присутна са неколико примерака.

Осим морфолошких, анатомских и еколошких наставних тема, Парк омогућава упознавање ученика и студената са режимом заштите и принципом управљања заштићеним природним добром, јер је 2003. године проглашен за Споменик природе III категорије заштите од стране Завода за заштиту природе Србије. Статус заштићеног природног добра доприноси значају Парка у процесу сагледавања биодиверзитета биљних врста које постоје у њему, као и у препознавању узрочно-последичних веза на којима се заснива интеракција између живе и неживе природе.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега изнетог може се закључити да је парк Факултета педагошких наука у Јагодини применљив објекат за ванучионичку наставу. Његова предност је у томе што је доступан студентима Факултета, јер представља његово непосредно окружење и што се у њему, током једне школске године, могу посматрати биолошке и еколошке карактеристике биљног света. Парк Факултета педагошких наука у Јагодини има статус заштићеног природног добра и као такав представља погодан објекат за извођење наставе на отвореном. У парку су присутне реликтне, ендемичне и ретке биљне врсте које су важан извор знања у настави биологије.

Изнете чињенице указују да Парк апсолутно испуњава све критеријуме да буде проглашен за адекватан наставни објекат на отвореном у коме се на најбољи начин задовољава принцип очигледности у настави природних наука, а студентима и ученицима омогућава да квалитетно савладају градиво, повећају мотивисаност и интересовања, доприноси развијању радних навика и формирању правилних ставова о живој природи и свим аспектима њене заштите.

ЛИТЕРАТУРА

- Ацић (1910): С. Ацић, Дванаести годишњи извештај 1909–1910, Јагодина: Учитељска школа.
- Dickson, Gray, Hayllar (2005): T. Dickson, T. Gray & B. Hayllar, *Outdoor and Experiential Learning. Views from the top*, Dunedin: Otago University Print.
- Dillan et al. (2005): J. Dillan, M. Morris, L. O'Donnell, A. Reid, M. Rickinson, W. Scott, *Engaging and learning with outdoors – The final report of the outdoor classroom*

in a rural context action research project, natural fondation for Education Research, Retrieved in June 2016 from <http://www.bath.ac.uk/cree/resources/OCR.pdf>

Gough (2011): A. Gough, The Australian-ness of Curriculum Jigsaws: Where Does Environmental Education Fit?, *Australian Journal of Environmental Education*, 27(1) 1–15.

Gray, Martin (2012): T. Gray, P. Martin, The Role and Place of Outdoor Education in the Australian National Curriculum, *Australian Journal of Outdoor Education*, 16 (1) 39–50.

Ђорђевић (2001): О. Ђорђевић, *Срећен Ацић и његова њорогица*, Манастир Враћевшница.

Ђорђевић (2014): О. Ђорђевић, *Срећен Ацић и његова кћи Ијуманија Ана*, Манастир Враћевшница.

Ђорђевић, Лазаревић, Недељковић (1998): Ј. Ђорђевић, Ж. Лазаревић, М. Недељковић, *Век образовања учитеља у Јајодини*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђорђевић, Лукић (2009): О. Ђорђевић, Д. Лукић, *Дом ученика у Јајодини 1898–2009*, Јагодина: Златна књига.

Ждерић, Миљановић (2001): М. Ждерић, Т. Миљановић, *Методика наставе биологије*, Нови Сад: Природно-математички факултет.

Maller et al. (2008): С. Maller, М. Townsend, L. St Leger, С. Henderson-Wilson, А. Pryor, L. Prosser, М. Moore, *Healthy parks, healthy people: The health benefits of contact with nature in a park context*. Report by Deakin University and Parks Victoria.

Meckel (1996): А. R. Meckel, Open-air schools and the tuberculous child in early 20th-century America, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 150/1, 91–96.

Priest (1986): S. Priest, Redefining outdoor education: A matter of many relationships, *Journal of Environmental Education*, XVII/3, 13–15.

Петровић и др. (1969): Б. Петровић, М. Мајсторовић, Ј. Јовановић, М. Бобић, Р. Обреновић, М. Ристић, *Седам деценија Учитељске школе у Светозареву*, Светозарево: Учитељска школа „Сретен Ацић”.

Станковић и др. (2015): М. Станковић, С. Ђурчић, Б. Бојовић, С. Савић Станојевић, Флора Парка Факултета педагошких наука у Јагодини, *Заштита природе*, 65/2, 1–12.

Чутура (2014): И. Р. Чутура, „Школин парк” – дневничко ратно склониште, *Узданица*, XI/2, 21–33.

Biljana M. Bojović
Milan S. Stanković
University of Kragujevac
Faculty of Natural Sciences and Mathematics
Institute for Biology and Ecology
Svetlana S. Ćurčić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE PARK OF THE FACULTY OF EDUCATION IN JAGODINA: AN EXAMPLE OF OUTDOOR CLASSROOM FOR THE REALIZATION OF BIOLOGICAL EDUCATIONAL CONTENTS

Summary: The park located in the immediate surroundings of the Faculty of Education in Jagodina is characterized by significant floristic composition, great historical value, decorativity and authenticity, which is why, due to the reconstructed field “classrooms” and the status of a protected natural resource, it represents an important teaching facility. The aim of this paper was to examine the possibilities of using the park in teaching, especially in the field of teaching biology. The results indicate that the park is an important facility for outdoor interactive teaching in which it is possible to study the morphological, taxonomic, systematic and ecological characteristics of the main groups of plants, the similarities and differences between them, as well as the evolutionary principles of the plants. Observation of the plants in the park makes the principle of obviousness in teaching possible within appropriate teaching contents.

Key words: park, floristic composition, outdoor teaching, “field classrooms”, principle of obviousness.

Милан С. Комненовић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Студент мастер академских студија на смеру
Васпитач у домовима

УДК: 37.048.4-057.874
Претходно саопштење
Примљен: 12. август 2016.
Прихваћен: 12. септембар 2016.

ЗНАЧАЈ ШКОЛЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНУ ОРИЈЕНТАЦИЈУ УЧЕНИКА И ЊИХОВО ДАЉЕ ОБРАЗОВАЊЕ

Апстракт: У раду се најпре представља појам професионалне оријентације, његов развој у Европи и Републици Србији, значај професионалне оријентације за децу основношколског и средњошколског узраста, као и процес целоживотног учења и оспособљавања. Такође, у раду ћемо приказати основна начела професионалне оријентације која важе у Србији и која налазе утемељење у *Закону о основном образовању и васпитању*. Циљ истраживања је био да се утврди да ли се и на који начин у средњој школи остварују задаци професионалне оријентације ученика, колико они доприносе професионалном усмеравању ученика у систему универзитетског образовања и како ученици (студенти) препознају карактеристике доброг просветног радника, којима се одређује квалитет образовања и даљег професионалног усмеравања младих. Основни резултати истраживања указују на то да кандидати као најчешће мотиве за избор факултета и студijsког програма наводе љубав према раду са децом, препоруку старијих другова или рођака који студирају на истом факултету, финансијске разлоге и учитељски/васпитачки позив као део породичне традиције. Што се тиче слике потребних карактеристика доброг просветног радника, кандидати наводе одговоре који се могу свести у три кључне категорије: хумана оријентација, способност самоконтроле и контроле и позитиван став.

Кључне речи: професионално информисање, професионално саветовање, наставник, припрема за будуће занимање.

УВОДНЕ КОНСТАТАЦИЈЕ

Савремени начин живота захтева од појединца сагледавање важности сваког избора који је пред њим. Избори, односно одлуке које доносимо могу имати краткорочни утицај, али постоје и одлуке које са доношењем повлаче и дугорочније промене у нашем животу, као и усмерење и обликовање живота. Период развоја у коме се појединац налази пред важним животним одлукама јесте адолесценција. Поред когнитивних, социјалних, емоционал-

них и физичких развојних промена које нису нимало лаке, адолесцент¹ мора одабрати праве одлуке за њега, од којих ће зависити његове могућности за професионални рад и образовање. У садашњици, појединац мора знати пуно информација да би могао да планира свој пут образовања како би касније био конкурентан на тржишту рада. Живимо у времену великих промена у свету занимања. Промене се односе на сам „концепт занимања” који је генерацијама чинио основу пословних делатности, а тиме и основу образовних система у Европи. Промене у свету занимања погађају школске системе стручног образовања као и концепт професионалне оријентације. Флексибилни приступи и прелази на прекретници између школе и света рада постају правило. Појам професионалне оријентације подразумева велику палету корака у процесу оријентације. Она сеже од информисања о образовању и занимању до индивидуалног саветовања и усмеравања појединца за даљи рад, односно покушава да му помогне да, на основу сопствених жеља и могућности, донесе одлуку која ће бити најкориснија за њега. Ту спада и поглед у сопствену личност (интринзично схватање професионалне оријентације у настави), као и екстерно схватање (представља поглед у реални свет и занимања) и сеже све до праћења, поучавања и усмеравања у процесима избора занимања и одлучивања (ELGPN, 2012).

Под појмом *професионална оријентација* подразумевамо: понуду конкретне помоћи у одлучивању, процену општег стручног образовања, пружање помоћи која води ка успешном опредељењу за стручно образовање, конкретну припрему за занимање (Професионална оријентација, 2011²).

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1.1 Елементи и карактеристике професионалне оријентације

Професионална оријентација има три међусобно повезана задатка:

1. професионално информисање;
2. професионално саветовање и усмеравање ка будућем занимању појединца;
3. праћење.

Вински (1969) описује да се професионално информисање састоји у пружању различитих података и обавештења младима и родитељима у вези

¹ Појам *адолесценци* се односи на оба пола.

² Под овом ознаком упућујемо на публикацију *Професионална оријентација. Пећ ко-рака до одлуке о школи и занимању – Професионална оријентација програма за основне школе* која је настала у сарадњи Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Немачког удружења за међународну сарадњу (ГИЗ).

са избором занимања и запослења. Процес информисања би показао најбоље ефекте када би био укључен у целокупни процес образовања јер би деца имала могућност повезивања школе са животом и прилику да на правилан начин обликују идентитет будућег радника. Циљ професионалног саветовања је да помогне ученику да стекне увид у властите могућности и објективне захтеве даљег школовања и могућности запослења. Кандидату се даје савет на основу низа података добијених психолошким и медицинским испитивањима. У обзир се узимају и његови дотадашњи резултати у школовању, социјални и материјални услови у којима живи, као и потреба у друштву за кадром у одређеном занимању. Праћењем се проверава успешност примењених метода и поступака упоређујући успех у саветодавном процесу и стварни успех у раду.

1.2. Теорије о професионалној оријентацији

Постоје различите теорије о професионалној оријентацији које се међусобно допуњују, али не искључују једна другу. Оне се разликују у томе на којим особинама је нагласак при одлучивању, односно неке теорије наглашавају конативне способности, друге наглашавају способности појединца, треће се ослањају на целовиту личност појединца итд. У овом делу рада даћемо преглед ових теорија према Медићу (1994).

С обзиром на садржај, теорије професионалне оријентације се деле на:

1. теорије особина или теорије „особине–захтеви”;
2. теорије структуре или психодинамично-структуролошке теорије;
3. теорије прилагођавања;
4. теорије одлучивања или процесне мотивацијске теорије.

Теорије *особина* или *теорије „особине–захтеви”* дају нагласак способностима појединца. Према овој теорији, људи се разликују по својим способностима и другим особинама личности које се могу мерити. Замерке изнете овој теорији односе се првенствено на њену статичност и обележја која више одговарају селективној процедури, за коју је карактеристично да одбацује недовољно способне за дотично радно место, дакле, одбацује могућности изучавања одређених занимања. Теорије *структуре* или *психодинамично-структуролошке* прилазе избору занимања са становишта динамичне структуре личности. Оне наглашавају целовиту личност која функционише захваљујући одређеним елементима структуре (Медић 1994). Према теоретичарима ове тачке гледишта, кључна ствар при избору занимања је сублимација, из разлога што се сам избор врши у складу са динамичним односом начела задовољства и реалности. Теорија Џона Холанда спада у ову теорију јер се ослања на спознаје о типовима личности, а избор занимања је израз личности. По Холанду (Амудсон и др. 2010: 2–35) постоји шест типова личности (реалистични, истраживачки, уметнички, социјални, пословни,

конвенционални). Типови средина одређују се према заступљености особља које ради у њима. Најмање је чистих типова људи и средина, а највише мешовитих.

Теорије *прилагођавања* као своју почетну ставку узимају знање о вишефазном развоју појединца, у чијем се току у свакој појединој фази врши избор занимања, тако да је крајњи избор резултат процеса од низа међусобно повезаних секвенци. Представник ове групе теорија је Суперова теорија. У њој аутор одваја појам занимања (послови које човек тренутно обавља) од појма каријере (професионално напредовање). Показао је да је избор занимања процес који се одвија у низу животних фаза. Темелј Суперове теорије је појам о себи, без тога појединац не би могао да се носи са различитим улогама у животу (ученик, родитељ, супружник), па тако ни са радном улогом. По Суперу, професионална оријентација је помоћ појединцу у развијању и прихватању интегрисане и адекватне слике о себи и своје улоге у свету рада. *Процесне мотивацијске* теорије се баве улогом појединих мотива у процесу доношења одлука. Једна од ових теорија је и Портер-Лавлерова теорија по којој је човекова мотивација да изврши неку акцију под утицајем његових очекивања у вези са исходом те акције и пожељности тих исхода (Амудсон и др. 2010: 2–35).

Ниједна од теорија појединачно не нуди целовито објашњење свих утицаја и условљености које прате доношење одлуке о занимању и школовању, али свака од ових теорија садржи важне приступе за објашњење делова области одлучивања, односно припреме за одлучивање, па се ниједна не може одбацити у потпуности.

1.3. Савремени концепт професионалне оријентације у Европи и Србији

У овом делу рада приказаћемо садржаје кључних европских и националних докумената који уређују област професионалне оријентације у Републици Србији и дати преглед стања у школама према истраживањима других аутора. Концепт целоживотног учења јесте успешно прихватање и прилагођавање брзим променама у пословима и у свету рада. Овај концепт унапређује знања, вештине, способности, ставове и вредности у оквиру личне, грађанске, друштвене и пословне перспективе, од предшколског доба и по завршетку радног стажа. Европски оквир кључних компетенција за целоживотно учење дефинише компетенције као функционално интегрисана знања и вештине неопходне да би се решио одређени проблем, као и способност за успешно и одговорно (ставови, вредности) решавање проблема, и то су:

1. комуникација на матерњем језику;
2. комуникација на страним језицима;
3. математичка компетентност и основне компетенције у природним наукама и технологији;

4. дигитална компетенција;
5. учење о томе како се учи;
6. социјалне и грађанске компетенције;
7. смисао за иницијативу и предузетништво;
8. културна свест и експресија (Професионална оријентација 2011).

1.4. Петофазни модел каријерног вођења и саветовања

Увиђајући потребу да се образовни систем реструктурира, Завод за унапређивање образовања и васпитања Републике Србије израдио је документ 2013. године под називом *Међупредметне компетенције за крај ошће средње образовања* где су предложене следеће међупредметне компетенције, најрелевантније за адекватну припрему ученика за будући живот:

1. компетенција за целоживотно учење;
2. вештине комуникације;
3. рад са подацима и информацијама;
4. дигитална компетенција;
5. решавање проблема;
6. вештине сарадње;
7. вештине за живот у демократском друштву;
8. брига за здравље;
9. еколошка компетенција;
10. естетска компетенција;
11. иницијативност и оријентација ка предузетништву (Професионална оријентација 2011).

Програм професионалне оријентације кроз пет корака заснован је на развоју свих наведених компетенција које имају за циљ да ученик самостално донесе најбољу могућу одлуку за себе о избору средње школе и занимања којим ће се бавити. Основу постојећег концепта професионалне оријентације и праћења младих у процесу одлучивања о школовању, односно занимању, чини вишефазни поступак, такозвани петофазни модел. То је модел професионалне оријентације од пет корака који воде ученика до избора занимања и активног планирања каријере. У овом процесу особа спознаје своје таленте, особине, вредности и интересовања, потом упознаје могућности околине – информише се каква све занимања постоје, која су занимања тражена, упоређује их са својим жељама и склоностима. Након тога, истражује какве су образовне могућности – школе, факултети и ванинституционални облици образовања, потребни да би се неко успешно бавио жељеним занимањем. После овог процеса истраживања, ученик је спреман да донесе одлуку о каријери и креира свој акциони план како ће одлуку спровести у дело. Како би успешно прошли кроз све фазе, у школама и канцеларијама за младе ученицима су на располагању различите опције за самостално и групно учење и

истраживање – тестови, радионице, саветовање, практичне вежбе и портфолио за праћење плана каријере. Општи циљ програма јесте подстицање ученика да активним учешћем у петофазном процесном моделу професионалне оријентације преузму одговорност за своју будућност, упознају себе и своје способности, путеве школовања и путеве каријере, упознају свет рада, да промишљено донесу одлуку о избору школе/занимања и на тај начин постигну успех у планирању своје каријере. Програм професионалне оријентације тежи изградњи способности одлучивања код ученика и као такав интегрише две главне компоненте. Једна компонента је лична компетенција, тј. снага сопственог „ја” и познавање могућности школовања и занимања, односно суочавање са њима – учење за саморазвој. Друга је социјална компетенција, која све више добија на значају у свету занимања – учење за живот у демократској заједници и грађанском друштву. На овај начин даје се значајан допринос формирању личности ученика и у томе централно место заузимају развој и оснаживање воље, способности одлучивања, усмерености, марљивости, спремности на постизање учинака, издржљивости и способности остваривања веза (Професионална оријентација 2011).

ЗОСОВ³ школе обавезује да програм професионалне оријентације уврсте као саставни део школског програма. Такође је Чланом 43. Закона предвиђено да *школа у сарадњи са устјановама за професионалну оријентацију помаже родитељима, односно старатељима и ученицима у избору средње школе и занимања, према склоностима и способностима ученика, и у том смислу праћи њихов развој и информисе их о природи и условима рада појединих занимања*. Ради праћења индивидуалних склоности ученика и пружања помоћи ученицима и њиховим родитељима, односно старатељима у избору средње школе и занимања, школа формира тим за професионалну оријентацију у чијем саставу су стручни сарадници и наставници. Ради спровођења петофазног динамичног програма професионалне оријентације, припремљене су све основне школе у Србији кроз обуку тимова. Програм професионалне оријентације је интегрисан у законска документа школе (школски развојни план, годишњи план рада школе, школски програм). Школа се даје могућност да свака од њих изабере начин спровођења који најбоље одговара карактеристикама, развојним циљевима и постојећим кадровским ресурсима и фондовима часова, који ће бити у складу са документима који су и дефинисали ову област (ЗОСОВ 2013).

1.5. Стање у пракси и ургентност проблема недостатка смерница

У Србији се дуги низ година ради на развоју професионалног усмеравања и саветовања. Према испитивањима Београдске отворене школе (Ка-

³ Закон о основном образовању и васпитању.

ријерно вођење 2014⁴), ефекат ових мера је делимична заступљеност активности каријерног вођења и саветовања у средњим школама. Иако ЗОСОВ то предвиђа, још увек не постоје тимови и програми каријерног вођења и саветовања у свим средњим школама. Школе су суочене са изазовима у виду недостајућих знања и вештина, ресурса, јасних оквира за спровођење каријерног вођења и саветовања и других система подршке. Половина испитаних средњих школа наводи да пружаоци услуга или реализатори активности каријерног вођења и саветовања у школи нису похађали обуке о каријерном вођењу и саветовању. Нешто мање од трећине оних који јесу прошли су само кроз обуке које нису акредитоване од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања. С друге стране, препознат је значај ове мере по лични развој и запошљивост ученика, успешну транзицију са нижих на више нивое образовања, као и из образовања на тржиште рада (Каријерно вођење 2014).

У истом истраживању наведено је да се као проблем у школама јавља мањак упутстава у вези са укључивањем тима и спровођењем њихових активности у школи. Школе су обично радиле по сопственом нахођењу, односно, према мишљењима њихових наставника, покушавале су да што боље одговоре на потребе својих ученика по питању планирања даљег школовања, тако да се може поставити питање квалитета тих услуга и активности које се организују за ученике средњих школа у Србији.

Истраживање које је спровела Београдска отворена школа (2014)⁵ указује на важност и значај решавања проблема недовољне развијености каријерног вођења и саветовања у систему средњег образовања и указује на следеће чињенице:

1) Висока стопа незапослености младих у Србији (према подацима Националне службе за запошљавање, стопа незапослености младих узраста 15–24 износи 41,7%);

2) Висока стопа младих који нису ни у систему образовања ни запошљавања (25,3% од укупног броја младих старости 18–24 у 2013. години);

3) Постоји позитивна корелација између добијања услуга каријерног вођења и саветовања и повећања запошљивости младих. Млади који су добијали услуге КВиС (каријерно информисање, усвајање вештина за управ-

⁴ Под овом ознаком упућујемо на документ *Каријерно вођење и саветовање у средњим школама у Србији – процена стања и наредни кораци (сажећии предлој ираќићне йолийиће)* чији је аутор Београдска отворена школа. Важно је напоменути да се овај извор односи на увод у каријерно вођење и професионално усмеравање ученика у основној, односно средњој школи.

⁵ Истраживање је публиковано у документу *Каријерно вођење и саветовање у средњим школама у Србији – процена стања и наредни кораци (сажећии предлој ираќићне йолийиће)* (2014) који је настао у оквиру програма *Досйојансйвен рад* који спроводи SOLIDAR Suisse/Swiss Labour Assistance (SLA) – Канцеларија у Србији.

вљање каријером, каријерно саветовање) су у већој мери запошљиви од младих који нису примали те услуге;

4) Наставници средњих школа који су организовали активности каријерног вођења и саветовања ученика увидели су да је велика вредност каријерног вођења и саветовања у подстицању младе особе да преузме одговорност за управљање својом каријером и прихвати да је творац своје професионалне будућности.

Оно што представља отежавајућу околност је то да је почетком 2015. престао да важи *Акциони план Стратегије каријерног вођења и саветовања у Републици Србији*. Министарство омладине и спорта које је до сада било надлежно се у више наврата изјаснило да нема капацитета да настави са подршком овом пројекту, а нема званичних информација о томе које ће министарство преузети израду новог Акционог плана и координацију рада Радне групе (Каријерно вођење 2014). Поред тога, проблем се јавља и код школа где се реализују активности каријерног вођења и саветовања (94% испитаних школа се изјаснило да воде активности). Половина реализатора ових активности нису прошли ниједан вид обуке, док је трећина од овог броја похађала курсеве професионалног вођења и саветовања који нису акредитовани од стране ЗУОВ (Каријерно вођење 2014). У вези са тим, Стратегија развоја образовања до 2020. године која је израђена и усвојена 2012. на предлог Министарства просвете, науке и технолошког развоја, у делу који се односи на средње образовање истиче да би наставници и психолози/педагози требало да буду обучени за каријерно вођење и саветовање у свакој од средњих школа, као и у области образовања одраслих, са првенственим циљем олакшавања прелаза између различитих нивоа образовања и укључивања на тржиште рада (Каријерно вођење 2014).

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо дошли до сазнања да ли су ученици у средњој школи прошли кроз процес професионалне оријентације, искористили смо пријемни испит на Факултету педагошких наука обављен 2010. и 2015. године. Анализом одговора на постављена питања током пријемног испита покушали смо да дођемо до одговора да ли је са кандидатима рађена професионална оријентација у средњој школи. Пре полагања пријемног испита, кандидати пролазе кроз проверу способности која је елиминаторног карактера. Након провера способности, кандидати полажу пријемни испит, а један сегмент испита је интервју са кандидатима који има за циљ процену подобности кандидата за педагошки рад. Оцењивање интервјуа укључује оцене следећих компоненти: флексибилност, флуентност, просоцијална оријентација, емпатичност и алтруизам. У упутству за припрему овог сегмента пријемног испита наводи се да би кандидатима било од користи да размисле о педагошком раду уоп-

ште и својој подобности за педагошки рад, о својој мотивацији за педагошки рад, сопственом систему вредности. Од користи може бити промишљање о личном школском (предшколском) искуству и пројекцији *какав педагошки радник желим да будем*. Интервјуи са кандидатима се снимају⁶.

Предмет овог истраживања је улога школе у професионалној оријентацији ученика у функцији њиховог даљег образовања.

Циљ истраживања је био да се утврди да ли се и на који начин у средњој школи остварују задаци професионалне оријентације ученика, колико они доприносе професионалном усмеравању ученика у систему универзитетског образовања и како ученици (студенти) препознају карактеристике доброг просветног радника, којима се одређује квалитет образовања и даљег професионалног усмеравања младих. У складу са овако одређеним предметом и циљем истраживања, дефинисана су три *задаћка* истраживања:

- 1) утврдити мотиве кандидата за избор факултета и студијског програма;
- 2) утврдити слику о карактеристикама доброг просветног радника код кандидата;
- 3) утврдити да ли се професионална интересовања која су ученици показивали у основној школи мењају током школовања и њиховим преласком у средњу школу.

Испитаници и корпус истраживања

Испитаници овог истраживања су кандидати на пријемном испиту за Факултет педагошких наука – пријемни испит 2010. и 2015. године. Кандидати долазе из средњих школа следећих профила: економска (23), гимназија (14), електротехничка (6), медицинска (медицинска сестра – васпитач) (6), туристичка (5), техничка (5). По један или два кандидата долазе из угоститељске, хемијске, железничке, прехранбене, пољопривредне, правно-биро-техничке, ветеринарске, шумарске, политехничке, зуботехничке, грађевинске школе. Узорак кандидата је равноправно узет из свих комисија за интервју. Такође, узет је и подједнак број кандидата из уписне 2010/2011. и из 2015/2016. године.

Корпус овог истраживања представљају снимци 80 интервјуа са кандидатима. Интервјуи су анализирани дескриптивном методом, са циљем да сазнамо које одговоре кандидати дају на постављена питања, који су најчешћи одговори, да сазнамо да ли је са њима рађена професионална оријентација у средњој школи, да ли имају јасну идеју зашто су се одлучили за овај факултет. Једно од честих питања која комисија поставља на интервјуу јесте

⁶ За детаљнији опис сегмената пријемног испита посетити следећу страницу: http://www.pefja.kg.ac.rs/Informator_2011.htm#_Toc294005586

да кандидат каже основне податке о себи. Ово питање укључује информацију коју је средњу школу кандидат завршио. Друго често питање које комисије постављају јесте да кандидат наведе разлоге зашто је конкурисао за Факултет педагошких наука.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

3.1. Мотиви кандидата за избор факултета и студијског програма

Међу разлозима који су их определили за избор овог факултета и једног од три студијска програма, кандидати најчешће наводе да воле децу и рад са децом. Груписањем овог типа одговора према специфичнијим мотивима, дошли смо до следећих закључака. Када је у питању одабир будућих студија, он се темељи на два основна елемента. Неки кандидати су пре свега бирали факултет из финансијских разлога. Двоје кандидата искрено каже да је главни аргумент финансијска ситуација (*Уиисала сам Учииељски факултееи у Београду, али је иио за моју иородицу било финансијски веома ииешко, морала сам да одустанем, након иодину дана сам одабрала да уиишем факултееи у мањем граду. – Првенсивено ме занима архииектiура, али је стиудирање ирескуио за моје финансијско стиање, ииако да сам решио да уиишем факултееи који је у мом граду*).

Највећи број кандидата долази на пријемни испит по препоруци старијих другова или рођака који студирају на овом факултету. Релативно велики број кандидата (око 10%) изјављује да су учитељи/васпитачи чланови њихових породица: браћа или сестре, родитељи или ближи рођаци, па можемо рећи да су учитељски, односно васпитачки позив донекле део породичне традиције. Највећи број кандидата тврдио је да је основни разлог зашто су одабрали студије датих профила њихова љубав према раду са децом. На питања чланова комисије да појасне како су открили да воле рад са децом, највећи број кандидата наводи да су имали непосредна искуства у чувању деце у свом блиском (породичном) окружењу: чували су децу својих комшија, брата или сестре, чували своје млађе сестре и браћу. Ово свакако није довољан разлог да се будући студент определи за просветно занимање, али даје кандидатима извесно самопоуздање у погледу спремности, способности, па и задовољства које имају док се са децом играју или уче. Друга категорија сличних одговора базира се на искуству у раду са већим бројем деце: кандидати наводе да су водили подмладак фолклора или спортске екипе, а један од 80 испитаника каже да је чувао децу у једној породици у иностранству. Ова врста искуства свакако је поузданији показатељ афинитета, али наглашавамо да је таквих одговора било веома мало. Такође је на нивоу индивидуалних случајева заступљен одговор (у 3 од 80 интервјуа) да је неко други ко се

професионално бави педагошким радом препознао карактеристике кандидата на основу којих сматра да би кандидат био добар учитељ или васпитач. У једном случају то је разредни старешина, у једном мајка која је и сама васпитачица. Неколико кандидата наводи и да су имали узор: своју васпитачицу или учитеља/учитељицу. Свршени средњошколци који су желели да упишу студије за образовање васпитача у домовима у око 15% случајева су и сами живели у домовима ученика.

Када је у питању одабир будућих студија, односно мотиви кандидата за избор факултета и студијског програма, кандидати, дакле, најчешће наводе:

1. љубав према раду са децом;
2. препоруку старијих другова или рођака који студирају на истом факултету;
3. финансијске разлоге;
4. учитељски/васпитачки позив као део породичне традиције.

3.2. Слика о карактеристикама доброг просветног радника код кандидата

Најприхватљивије одговоре су давали кандидати који су завршили медицинску школу усмерења Медицинска сестра – васпитач. Кандидати из ове школе спомињу да су имали контакта са децом у оквиру праксе, док је искуство код осталих кандидата стечено у породичном оквиру: кандидати су чували млађу браћу и сестре, рођаке и комшије, тако да су у том смислу њихови одговори некомплетни јер се често увиђа да кандидати не познају разлику између породичног и професионалног контекста бављења васпитањем и образовањем деце, нису довољно обавештени о професији просветног радника. На питање како виде особине и способности које чине једног доброг просветног радника и како процењују сопствене карактеристике које их квалификују за дата занимања, кандидати нису дали велики дијапазон тих карактеристика. Према изјавама највећег броја кандидата, један добар просветни радник треба да: воли рад са децом, воли децу, буде добар човек, стрпљив, смирен, да уме да изгради ауторитет. По учесталости следе наредне карактеристике: осећај за правду, хуманост, жеља да се помаже другима, способност за конструктивно и стрпљиво решавање сукоба, креативност, маштовитост, одговорност. Велики број кандидата наводи и да просветни радник треба да буде комуникативан/дружелубив, позитиван/ведар. Сви кандидати сматрају да поседују управо оне особине које су по њиховом мишљењу важна предиспозиција за посао просветног радника и због тога бирају образовне профиле учитељске, односно васпитачке струке. Сви наведени одговори могу се свести на три кључне категорије. Убедљиво је најзаступљенија категорија хумана оријентација, следи способност самоконтроле и контроле, док је на трећем месту позитиван став. Кандидати сами или на

основу личних искустава, разговора са блиским особама и сл., граде слику прототипичног и квалитетног професионалца у просветној области. Самостално или по савету блиске особе (родитеља, сестре, брата, другарице или свог наставника) препознају особине и способности које и сами имају или мисле да имају.

Што се тиче слике потребних карактеристика доброг просветног радника, дакле, кандидати наводе одговоре који се могу свести у три кључне категорије:

1. хумана оријентација;
2. способност самоконтроле и контроле;
3. позитиван став.

3.3. Динамика професионалног интересовања ученика на крају основне и средње школе

И друга истраживања указују на то да је тип средњих школа из којих долазе кандидати веома разнородан, што недвосмислено говори о томе да су интересовања ученика веома често потпуно промењена на крају основне школе и на крају средње школе. У уписној години 2011/2012. на Факултет педагошких наука кандидати долазе из следећих школа: економска (40), гимназија (44), медицинска (33), техничка (28), остале школе (41). У уписној години 2012/2013. кандидати долазе из следећих средњих школа: економска (74), гимназија (55), медицинска (27), техничка школа (46), остале школе (23). Уочљив је знатни раст удела уписаних студената са завршеном средњом техничком школом (у питању су различита усмерења). Видљиво је и да се ученици економских школа у све већем проценту уписују на овај факултет (бележимо раст од преко 10% за 3 уписна рока). Тај раст се, како анализа података показује, остварује на рачун пада удела бруцоша медицинске струке (у 2011/12. било их је 17,74%, у 2012/13. чинили су 10,22%, а 2013/14. само 8,60%). Пад удела бележи се и код ставке „остале школе” (22,045; 10,225; 5,88%) (Чутура 2014).

Већ из овог прегледа можемо видети да је континуитет у образовном профилу веома слаб и променљив из генерације у генерацију. То може упутити на претпоставку да ученици основних школа нису одабрали средњу школу према својим афинитетима и способностима, односно да је изостанак професионалне оријентације довео до тога да млади после четири године проведене у средњој школи бирају студијске програме потпуно друкчијег профила. Неки кандидати ово и експлицитно наводе:

Уписала сам ветеринарску школу јер је у мом родном граду, али ме никада интересовало није интересовао рад у тој студији, одувек сам волела да радим са децом и зато сам конкурисала за овај факултет.

Завршио сам електротехничку школу. То сам уписао јер нисам знао шта бих друго, водио сам се тиме да ћу бољу одлуку донети за факултет.

Уписала сам медицинску школу јер ми се тада свидело. Након две године сам схватила да та школа није за мене, али нисам могла да променим школу.

Последњи задатак у нашем истраживању, који је подразумевао питање динамике професионалног интересовања ученика на крају основне и средње школе, указује на то да се интересовања ученика мењају током школовања. Резултати других истраживања показују да је континуитет у образовном профилу веома слаб, што може упутити на претпоставку да ученици основних школа нису одабрали средњу школу према својим афинитетима и способностима (Чутура 2014).

ЗАКЉУЧАК

Истраживање је показало да ниједан кандидат није поменуо професионалну оријентацију, а када се то упореди са подацима о средњим школама из којих долазе (односно са чињеницом да нема континуитета у образовном профилу у средњој школи и на одабраном факултету), показује се да је веома важно да се већ са ученицима основних школа ради на њиховој професионалној оријентацији. Оно што свакако олакшава професионалну оријентацију у случају просветне струке је чињеница да су занимања васпитача и учитеља, па и наставничка занимања, можда једине професије са којима су деца од малена у потпуности упозната јер свакодневно прате рад својих васпитача, учитеља и наставника. За разлику од других професија, ово је можда једина која је свакодневно, у пуном радном времену и у највећем броју аспеката, пред очима деце. Због свега тога, деци је омогућено да изграде лични доживљај и ставове према овим професијама и да се донекле идентификују са просветним радником. Оно што свакако остаје отворено питање за сада јесте да ли се кандидат пријавио за пријемни испит на Факултету педагошких наука из разлога што није успео да упише неки други факултет, а ово му је друга жеља.

На основу добијених резултата могуће је одредити неколико битних импликација за унапређивање педагошке праксе. Потребно је радити више на интеграцији професионалне оријентације у нашим школама, подједнако у основним као и у средњим школама. Истраживање нам је показало да ученици на крају основне школе уписују средње школе по нахођењу, материјалним условима, погрешним информацијама које имају за одређени образовни профил, а не по најважнијем критеријуму, њиховим способностима, жељама и карактеристикама битним за адекватни образовни профил, односно занимање. Неопходно је на време утицати на избор средње школе, односно

већ у основној школи више пажње посветити теми професионалног вођења како би ученици уписали средње школе које су њима истински погодне. Тиме добијамо ситуацију у којој су ученици у средњим школама задовољни својим избором јер су знали шта их у тој школи очекује, који су исходи тог трогодишњег, односно четворогодишњег образовног процеса, шта могу даље у својој каријери и животу са тим образовањем и многе друге погодности које се добијају правилним избором средње школе. озбиљнијим приступом каријерном вођењу, спознајом личних компетенција ученика и спремањем ученика за упис у средњу школу/факултет, сви учесници поменутог процеса добијају вишеструке користи. Истраживање је показало да кандидати веома често долазе неспремни и несигурни на интервју који се обавља током пријемног испита, а професионална оријентација у средњој школи би требало да се бави управо тим питањем, спремањем ученика за факултет, помагањем ученику да спозна своја интересовања како би одабрао адекватан факултет у складу са личним афинитетима и способностима и давањем смернице за пријемни испит.

ЛИТЕРАТУРА

Амудсон, Харис-Боулсби, Најлс (2010): Norman Amudson, Džoan Haris-Boulsbi, Spenser Najls, *Osnovni elementi karijernog savetovanja – procesi i tehnike*, Београд: Београдска отворена школа.

Вински (1969): Dora Vinski, *Praćenje u profesionalnoj orijentaciji*, Загреб: Републички завод за запошљавање.

ELGPN (2012): *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit* (ELGPN), Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland Finnish Institute for Educational Research, преузето 14. 8. 2016. са сајта http://www.eucen.eu/images/posts/elgpn_resource_kit_2011-12_web.pdf

ЗОСОВ (2013): *Закон о основном образовању и васпитању* (Службени гласник РС број 55/јун 2013).

Јелавић (1991): Filip Jelavić, *Izbor zanimanja i profesionalna orijentacija od davnine do naših dana, Istraživanja odgoja i obrazovanja*, 8, 45–57.

Јелић, Зорић (2015): Милица Јелић, Вучина Зорић, *Развој професионалне оријентације на подручју бивше Југославије, Насијава и васпитање*, 64 (3), 547–560.

Каријерно вођење (2014): *Каријерно вођење и саветовање у средњим школама у Србији – процена стања и наредни кораци* (сажети предлог практичне политике), Београд: Београдска отворена школа.

Медић (1994): Petar Medić, *Osnovne psihologijske teorije profesionalne orijentacije i njihove implikacije na medicinu profesionalne orijentacije, Medica Jadertina*, 24, 127–139.

Професионална оријентација (2011): *Profesionalna orijentacija. Pet koraka do odluke o školi i zanimanju – Profesionalna orijentacija, program za osnovne škole*,

Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије – Deutsche Gesellschaft fuer Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH.

Ђурић, Кљајић (2014): Маја Ћурић, Тамара Кљајић, *Каријера по мери младих: приказ резултата мерења и праћења ефеката услуга каријерног вођења и саветовања по запошљивост младих*, Београд: Београдска отворена школа.

Хедрих, Шверко (2007): Владимир Хедрих, Ива Шверко, Евалуација Холандовог модела професионалних интересовања у Хрватској и Србији, *Психологија*, 40 (2), 227–244.

Чутура (2014): Илијана Чутура, Српски језик у програмима за образовање учитеља у Србији, у: М. Ковачевић (ур.), *Српски језик, књижевности и култура у процеси евроинтеграција*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, 271–287.

Milan S. Komnenović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE IMPORTANCE OF SCHOOL FOR CAREER GUIDANCE AND STUDENTS' FUTURE EDUCATION

Summary: The paper deals with the issue of career guidance, both in Europe and in the Republic of Serbia, the importance of career guidance for elementary and secondary school students, as well as for lifelong learning. We analysed the basic principles of career guidance in Serbia, prescribed by the Law on elementary education. The main goal of the research was to examine the answers of the students who took the entrance examination at the Faculty of Education in Jagodina to the questions about career guidance, i.e. whether they attended a career guidance program in their high school, what were their reasons for choosing the Faculty of Education and their opinions about the characteristics of a good teacher.

The results of the research show that the main reasons for their choice are the following: love for working with children, recommendation of a friend or relative who studies at the Faculty, financial reasons and teaching as a family tradition. The opinions about the characteristics of a good teacher can be divided into three main categories: humanistic orientation, self-control ability and positive attitude.

Key words: career guidance, teacher, career preparation.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа” Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента, после чега Редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име ауџора

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаџи

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџракџ (сажеџџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа / зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге / чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Web документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Тиодор Росић. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Ниш : Sven). - 24 cm

Два пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084