

СУСРЕТИ ПЕДАГОГА

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

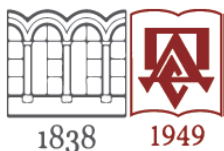
5. и 6. ЈУН 2015.

ПЕДАГОШКИ ДОПРИНОС УНАПРЕЂИВАЊУ ПОДУЧАВАЊА И УЧЕЊА

ЗБОРНИК РАДОВА



Одељење за педагогију и андрагогију
Филозофски факултет - Универзитет у Београду



Педагошко друштво Србије

Издавачи

Филозофски факултет Универзитета у Београду
Институт за педагогију и андрагогију
Чика Љубина 18-20, Београд
Педагошко друштво Србије
Теразије 26, Београд

Уредници

Доц. др Саша Дубљанин
Доц. др Милица Митровић
Доц. др Виолета Орловић

Рецензенти

Проф. др Радован Антонијевић
Проф. др Емина Хебиб
Проф. др Вера Спасеновић
Проф. др Наташа Матовић
Проф. др Драгана Павловић Бренеселовић
Проф. др Живка Крњаја
Проф. др Кристинка Овесни
Доц. др Лидија Мишкељин
Доц. др Саша Дубљанин
Др Зорица Шаљић

Технички уредник

Алекса Еремија

Дизајн корица

Марко Гавриловић

ISBN 978-86-82019-87-9

Одељење за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду и Педагошко друштво Србије организовали су у оквиру Сусрета педагога национални научни скуп са темом „Педагошки допринос унапређивању подучавања и учења“. Циљ научног скупа је да кроз презентацију и размену најновијих теоријских сазнања и резултате емпиријских истраживања афирмише значај квалитетног подучавања и педагошког утицаја на учење у процесу организованог образовања и васпитања.

Програмски одбор скупа:

Проф. др Миомир Деспотовић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Проф. др Снежана Медић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Проф. др Радован Антонијевић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Проф. др Наташа Вујисић Живковић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Проф. др Драгана Павловић Бренеселовић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Проф. др Живка Крњаја, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Проф. др Емина Хебиб, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Проф. др Вера Спасеновић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Наташа Матовић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Милица Митровић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Биљана Бодрошки Спариосу, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Саша Дубљанин, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Лидија Мишкељин, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Лидија Радуловић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Јелена Врањешевић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Доц. др Александра Илић – Рајковић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Др Мирослав Павловић, Педагошко друштво Србије
 Гордана Чукурановић, Педагошко друштво Србије
 Јасмина Ђелић, Педагошко друштво Србије
 Биљана Радосављевић, председница Педагошког друштва Србије

Организациони одбор скупа:

Др Зорица Шаљић, асистент Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Мр Татјана Павловски, Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Кристина Пекеч, асистент, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Бранка Александрић, асистент, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Ивана Луковић, асистент, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Маша Аврамовић, асистент, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Наташа Николић, сарадник у настави, Филозофски факултет Универзитета у Београду
 Биљана Јовић, Педагошко друштво Србије
 Ирена Мучибабић, Педагошко друштво Србије
 Алекса Еремија, технички уредник, уредник сајта Педагошког друштва Србије
 Бојана Урошевић, секретар Педагошког друштва Србије

Партнер у реализацији скупа

Клуб студената педагогије

Напомена

Научни скуп је реализован у оквиру пројекта Института за педагогију и андрагогију „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији“ (бр. 179060) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Развојног плана Педагошког друштва Србије.

Садржај:

ШТА УЧИМО ДЕЦУ О УЧЕЊУ	1
ПРОБЛЕМ ПОУЧАВАЊА И УЧЕЊА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ	8
УЛОГА ПЕДАГОГА У ДЕФИНИСАЊУ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ ПРЕМА СТАНДАРДИМА ОБРАЗОВАЊА.....	14
КАЛЕИДОСКОП: СЛИКА О УЧЕЊУ	18
УВОЂЕЊЕ НАСТАВНИКА–ПРИПРАВНИКА У РАД ШКОЛЕ.....	23
САРАДЊА ПЕДАГОГА СА НАСТАВНИЦИМА У ОСТВАРИВАЊУ ИНКЛУЗИВНОГ ПРИСТУПА ОБРАЗОВАЊУ	30
ПОДРШКА УЧЕНИЦИМА ЗА УПИС НА ФАКУЛТЕТ ШТА МОЖЕМО НАУЧИТИ ИЗ ИСКУСТВА ЈЕДНОГ ПРОГРАМА ПОДРШКЕ	36
УПОТРЕБА ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ И УЧЕЊУ - ПЕРСПЕКТИВА СТУДЕНАТА	41
ДИГИТАЛИЗАЦИЈА НАУЧНОГ И КУЛТУРНОГ НАСЛЕЂА У ДИСЕМИНАЦИЈИ ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА НАСТАВЕ .	46
КОРИШЋЕЊЕ АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ ЗА ПОБОЉШАЊЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА КОД УЧЕНИКА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ	51
ПРОГРАМИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА КОЈИМА ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ПОДРШКА.....	57
МОГУЋНОСТИ ВАСПИТАЧА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ ЗАОСТАЈАЊА У РАЗВОЈУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА....	63
НОВЕ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВНЕ МЕТОДЕ КАО ПОДСТИЦАЈ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА.....	68
УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА	73
ДОПРИНОС МОТИВАЦИОНИХ СТИЛОВА ПОНАШАЊА И ПОСТУПАКА НАСТАВНИКА АУТОНОМНОЈ МОТИВАЦИЈИ И ШКОЛСКОМ ПОСТИГЊУЋУ УЧЕНИКА.....	78
МЕСТО И ЗНАЧАЈ НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА НЕФИЛОЛОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА	84
НАСТАВНИЦИ И УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА	89
ПЕРМАНЕНТНО ОБРАЗОВАЊЕ КАО ПРЕДИКТОР УНАПРЕЂИВАЊА РАДА ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА.....	94
ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО У ШКОЛИ: ДИМЕНЗИЈЕ И ПРОЦЕСИ УТИЦАЈА.....	101
ПРИСУСТВО ЕТИЧКИХ НОРМИ НА ИНТЕРНЕТУ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА.....	106
ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ПРИСТУП НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ – ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ	112
САМОРЕГУЛАЦИЈА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА КОД УЧЕНИКА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ	116
ПРОСТОР ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА И ПРОГРАМ	122
ЕЛЕКТРОНСКА ЕВАЛУАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА.....	128
КРЕИРАЊЕ НАСТАВНИХ МАТЕРИЈАЛА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ О ПРАВИМА ДЕТЕТА	134
АНАЛИЗА ПРИМЕНЕ КОМБИНОВАНЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ У ИСТРАЖИВАЊИМА КВАЛИТЕТА НАСТАВЕ/УЧЕЊА: ПРИМЕР СИСТЕМАТСКОГ ПОСМАТРАЊА.....	138
ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО МЕСТО ЗАЈЕДНИЧКОГ ЖИВЉЕЊА И УЧЕЊА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ.....	144
ДЕЦА ИМАЈУ РЕЧ.....	149
ГДЕ НАС ВОДИ ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА – АНАЛИЗА СТРАТЕГИЈЕ ДРУШТВЕНЕ БРИГЕ О ДЕЦИ И ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ПРАВА ДЕТЕТА.....	154
ОДЛИКЕ САВЕТОДАВНОГ РАДА ПЕДАГОГА СА НАСТАВНИЦИМА У ЦИЉУ УНАПРЕЂИВАЊА РАДА С ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА.....	159

ШТА УЧИМО ДЕЦУ О УЧЕЊУ

Драгана Павловић Бренеселовић¹
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Анстракт

У раду се проблематизује скривени курикулум образовне праксе вртића којим се обликује одређени хабитус учења. Рад се заснива на подацима добијеним истраживањем са децом праксе дечјег вртића, заснованог на мозаичком приступу, у којем је учествовало 50 деце из 38 дечјих вртића у Србији. Добијени подаци указују да постојећа пракса уместо да је усмерена на јачање диспозиција за учење обликује доживљај учења као наметнутог, демотивишућег и ванконтекстуалног процеса подучавања. У оваквом процесу учења деца тешко сагледавају смисао, па се он регулише системом спољашње принуде или награде. У раду се истиче да промена постојеће образовне праксе захтева синергијско деловање кроз промене на плану појединачне праксе, повезивање педагога, истраживача и других практичара у образовању и оснаживање стручних удружења за афирмацију образовања и струке, критичко преиспитивање и истинску трансформацију образовне праксе и процеса учења.

Кључне речи: диспозиције за учење, хабитус учења, истраживање са децом, конформизам, стручна удружења

Увод

Да је предшколски узраст, од рођења до поласку у школу, период интезивног учења, а деца овог узраста посвећена учењу (Bowman et al., 2001), чињенице су које нам потврђује не само свакодневно искуство већ и многобројна истраживања у овој области. Јавно предшколско васпитање има, поред других, и важну образовну функцију. Како наводе Клакстон и Кар “основна функција образовања у 21. веку није у преношењу одређеног скупа готових знања и вештина већ подршка развоју способности и посвећености целоживотном учењу. Централну улогу у томе има развијање диспозиција за учење...” (Claxton & Carr, 2004). Диспозиције за учење су релативно устаљени образац или склоност ка карактеристичном односу према учењу у различитим ситуацијама. Као устаљени обрасци понашања и мишљења диспозиције обликују карактеристичан начин на који градимемо ново искуство (Carr & Lee, 2012; Claxton & Carr, 2004). Склоност и потенцијал за учење интегрисани су у “образац за учење” - склоп понашања, мишљења и односа према учењу којима се подупире отвореност и спремност за учење. Овим обрасцем интегрише се когнитивна, вољна и емоционална отвореност за учење и повезују се са персоналним димензијама добробити детета као што су самосталност, самоприхватање, саморегулација и активитет (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Као кључне диспозиције за учење препознају се иницијативност, истрајност, радозналост и креативност, сарадња и преузимање одговорности.

Посвећеност детета учењу мора бити подржана подржавајућом, провокативном, изазовном и инспиративном средином за учење, кроз активности које за децу имају смисла, повезане су са животним контекстом и темама релевантним за дете и које су “оптимално стресне”. Оптимално стресне су оне врсте изазова и промена које пред дете постављају нове захтеве, којима се мобилишу његови потенцијали и стимулише напредак, али којим се истовремено не угрожава његово осећање сигурности, усклађености и идентитета (Pavlović

¹ dbrenese@f.bg.ac.rs

Breneselović, 2012). Како наводи Санда Марјановић: „Образовање треба да пружи средства, да укаже на путеве, али узбуђење открића треба да препусти детету” (Marjanović, 1987: 18).

Истраживање са децом праксе дечјег вртића

Наше истраживање са децом је имало за циљ упознавање дечје перспективе праксе дечјег вртића и сагледавање перспективе детета из теоријског контекста. У истраживању је учествовало 50 деце из 38 дечјих вртића различитих места у Србији. Истраживање је засновано на мозаичком приступу (Clarc & Mos, 2001) комбиновањем и повезивањем техника интервјуа, мапирања, тура, цртежа и фотографија. Подаци су анализирани квалитативно кроз три итеративне фазе што је омогућило идентификовање доминантних тема дечјих наратива (видети детаљније у Pavlović Breneselović, 2015). Овакав начин анализе података омогућио је да за потребе овог рада синтетичемо податке који се односе на праксу учења у вртићу.

Шта учимо децу о учењу

Учење као издвојена активност

Подаци указују да је пракса вртића усмерена на учење као издвојену, ванконтекстуалну активност, подвојену од дечје игре и животно-практичних активности.

Шта радиш када опереш руке после јела?

- Идемо у круг и ту стављамо столице и онда учимо.

Шта учите у кругу?

- Учимо шта нам Љ и А кажу.

Када се играш у кутку?

- Када није јело и када не учимо./БМ07/

...Овде имамо неке коцке у вртићу па од њих можемо све ово да направимо, али никад немамо толико времена јер са васпитачицом радимо увек нешто што је битније./С302/

После ручка идем исто да цртам. Мислим после ручка морамо да идемо на тепих да учимо. А онда се после играмо... /СМ08/

Оваква подвојеност игре и учења у супротности је са научним поставкама о учењу и игри деце. Најпре, тиме се занемарује да деца уче и у игри и кроз игру и да игра, како наводи Виготски, отвара простор за освешћивање имплицитних сазнања и грађење концепата чиме се из игре генерише зона наредног развоја (Vygotsky, 1966, према: Fleer, 2009). Такође, занемарује се да успешни процес учења подразумева заснованост на обрасцима који су у основи игре и да “не треба игру подређивати начелима других активности, већ треба ове активности, нпр. учење, подредити начелима флексибилности (Marjanović, 1987: 98). Вајтбред (Whitebread, 2010), бавећи се питањем развоја метакогниције и важности игре у том процесу, говори о обележјима игре на којима би морале да се заснивају и ситуације учења деце. То су: емоционална топлина и осећање сигурности, дечија иницијатива и осећање контроле, когнитивни изазов кроз решавање проблема, креативност и говор током учења (укључујући приватни говор и заједнички разговор).

Учење као подучавање

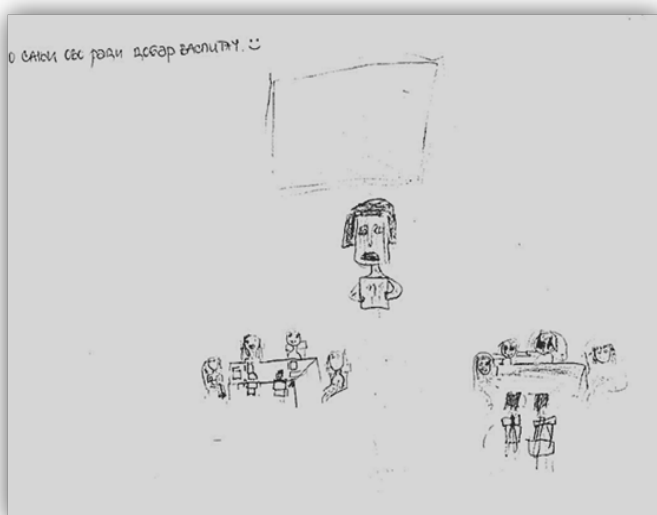
Према добијеним подацима учење деце се везује за ситуације подучавања. Подучавање се одвија кроз активности које организује и води васпитач. Оне су по облику фронталне и исте активности за све и одвијају се за столовима или тепиху (окупљањем у круг). Васпитач одлучује шта ће се и како радити и нема избора деце а активности се доминантно реализују вербалним методом (излагање васпитача, читање прича, причање прича, рецитовање, постављање питања и тражење одговора), кроз активности диригованог цртања и испуњавања радних листова. Тиме се акценат помера са учења као процеса на садржај учења и трансмисију садржаја.

- Дobar васпитач учи децу разним стварима, чита им приче, а они их слушају.

Да ли и твоје васпитачице вама читају приче и уче вас разним стварима?

- Да, В нам више чита приче и песме да учимо напамет, а Г годишња доба и дане у недељи. /Б320/

Они уче децу слова, математику и задатке, а М (васпитачица) највише учи квадрате, причају песмице, уче нас лепо понашање... исправљају говор да знамо сва слова да кажемо. /С318/



...Показује нам какав нам је задатак.

А ко је ово на цртежу?

- Па ја и моји другари.

И који вам је то дала задатак?

- Да цртамо.

А шта је ово иза?

- Табла. /С315/

Учење као демотивишућа активност

Само двоје деце од 50 наводи да су им овако организоване активности подучавања омиљене активности, али зато више од петине деце директно наводи ове активности као најнеомиљеније. Неомиљеност ових активности помиње се и приликом мапирања активности у радној соби и у другим наративима деце.

Где не волиш да будеш у вртићу?

- На тепиху.

Зашто не на тепиху?

- Зато што ми је досадно.

Шта се ради на тепиху?

- Ту сви морамо да седимо и да причамо о природи, о цвећу, о животињама, о бумбару, о свему. /СМ04/
- Не волим да будем у соби, јер раде се досадни задаци у свесци /БМ/.
- ...Не волим да певам песмицу “Пролеће”, експлодираћу од ње, досадна ми је. /С304/

Шта ти се не свиђа на полици?

- Часописи

Зашто?

- Зато што ту има да радиш колико хоћеш, а и мени је ту све досадно.

Шта радиш у часопису?

- Уче се неки задаци и тако то.

Да ли су ти тешки задаци?

- Нису зато што све знам, ништа не питам васпитачицу. /БМ03/

Учење као принуда

Према дечјим исказима, постојеће активности „учења“ не само да су јасно одвојене од активности игре, него својом тематиком и начином реализације уместо да подржавају дететову унутрашњу мотивацију за учењем, често су досадне и фрустрирајуће за децу. Отуда не чуди да су ове активности често регулисане системом принуде и обавезности, постављеним правилима и системом казни који доминира као васпитни поступак.

Морам да радим радну свеску. (Шта мислиш, због чега то мораш?) Зато што на тај начин учим. (Шта?) Па оно што нам је задано, не можемо да бирамо шта ћемо да учимо. (А ко бира шта ћете да учите?) В и Е (васпитачице). /Б303/.

Морам да цртам кад се црта, морам да идем на тепих да причам нешто. (тепих наведен као најнеомиљеније место)...Па морамо да идемо на тепих, причамо о свему, о пролећу, о висибабам, учимо загонетке и онда је досадно.../СМ04/

Идеш у казну ако не урадиш – седиш и не смеш да се играш.

Рекла си ми и да си тужна када играте „ Слово на слово“

- Јесте.

Зашто?

- Тужна сам јер кад погрешим па ме учитељица грди.

Како те учитељица грди?

- Кажe ми да не знам или да ништа не слушам и да нисам добра./С306/

Учење за награду

Други присутни поступци којима васпитачи настоје да мотивишу децу на активности јесте спољашње награђивање и похвала који су, после казне, много чешћи него поступци подршке васпитача кроз моделовање, подупирање и проширивање (Pavlović Breneselović, 2012).

Тако што ми нацртају број пет на руци, ево види (показује ми нацртану петицу на шаци, јер је знао целу песмицу). /СМ12/

Оваквим поступцима не само да се не подржава интринзична мотивација за учење, истраживање, откривање, разумевање и грађење значења, него се кроз похвале и награде нагласак ставља на спољашњу контролу и спољашње вредновање, успешан продукт, а не процес.

Учење конформизму

Према добијеним подацима, деца као моралну и педагошку агенду васпитача препознају пре свега “конформирати се кроз послушност и удовољавање захтевима васпитача”, испуњавање задатака у складу са оним што тражи васпитач и “бити миран и тих”.

(На питање шта би рекао другом детету, зашто да иде у вртић)...*Рећи ћу му да учи у вртићу и да га мама упише.*

Шта би то он учио у вртићу?

- *Па учио би ствари које није знао.*

Јел можеш да ми набројиш које су то ствари?

- *Те ствари су правила вртића.*

А која су то правила вртића?

- *Правила вртића су да деца слушају васпитачице. /СМ12/*

А ко вам говори шта да радите, кога слушате?

- *Слушамо учитељицу.*

Шта ти одлучујеш?

- *Ја одлучујем да будем добра.*

Како да будеш добра?

- *Па, да слушам учитељицу.*

О чему ти не одлучујеш?

- *Учитељица нам све каже. /С305/*

(На питање како зна да други воле оно што он ради) Па, добар сам увек. И зато што слушам. /БМ10/

Оне воле кад радим то што ми кажу, кад наређују, кад седим и слушам или кад долазим стално у вртић. /С306/

Дете које је добро, игра се лепо и ћути. /БМ01/

Закључак

Ако хабитус разумемо као специфичан начин мишљења, деловања и веровања, формиран на основу праксе, навика, перцепција, вредности и уверења које се генеришу кроз учење у одређеној пракси, као “стечен систем генеративних шема усаглашених специфичним условима у којима је конституисан” (Bourdieu & Passeron, 1977: 95), онда се оваквим приступом учењу и подучавању, независно од садржаја, обликује хабитус учења као ванконтекстуалног искуства; чему се смисао не види, па се зато намеће; процеса усвајања готових знања, сведеног често на вербално репродуковање; процеса који је самим тим заморан и досадан, нешто што се мора, а не хоће. То нас наводи на закључак да постојећа пракса вртића могуће испуњава функцију навикавања на школу, али у смислу постојећег модела учења у школи, а никако не и функцију суштинске (супстанцијалне) припреме за школу и целоживотно учење кроз подршку развоју диспозиција за учење.

Било би поједностављено и погрешно сагледавање ових података кроз питање квалитета рада појединих васпитача и педагога или појединих дечјих вртића. Подаци одражавају много комплекснија и шира питања којима се обликује и индивидуална пракса васпитача и педагога: питања друштвеног и културног контекста (положаја образовања и његове функције, културних вредности и односа према учењу, детету и детињству, доминантних модела образовања и учења); питања образовне политике којом се обликује образовни систем (иницијалног образовања, професионалног усавршавања, организације предшколске установе, броја деце у групама, културе дечјег вртића и положаја васпитача, педагога и деце у њој). Уколико желимо другачији хабитус учења неопходна је трансформација у свим овим димензијама, трансформације коју нико, па ни педагог, не може спроводити само на плану индивидуалног деловања већ кроз синергију промена индивидуалне праксе, повезивање практичара и истраживача и оснажено деловање стручних удружења на плану афирмације образовања и струке и критичког преиспитивања друштвено-културног контекста и образовне политике. Само кроз овакво синергијско деловање можемо очекивати истинске трансформације образовне праксе и процеса учења.

Литература

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in Education, Society & Culture*, London–Beverly Hills: Sage.

Bowman, B.T., Donovan, S.M., Burns, S. (Eds) (2001): *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, Washington, DC: National Academy Press.

Carr, M., Lee, W. (2012): *Learning Stories Constructing Learner Identities in Early Education*, London: SAGE Publications.

Clark, A., Moss, P. (2001): *Listening to young children. The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Claxton, G. & Carr, M. (2004): A framework for teaching learning: learning dispositions. *Early Years International Journal of Research and Development*, God. 24, br. 1, 87-97.

Marjanović, A. (1987): Odabrani radovi, *Predškolsko dete*, br. 1–4.

Pavlović Breneselović, D. (2012): Odnosi na ranim uzrastima. U Baucal, A. (prir.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133–150). Beograd: Institut za psihologiju/ UNICEF.

Pavlović Breneselović, D. (2015): *Gde stanuje kvalitet (Knjiga 2) – Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014): *Kaleidoskop – osnove posebnih i specijalizovanih programa PVO*, Interni materijal projekta *Kaleidoskop*.

ПРОБЛЕМ ПОУЧАВАЊА И УЧЕЊА У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

Саша Дубљанин¹
Филозофски Факултет Универзитета у Београду

Анстракт

Разноврсност приступа учењу и стратегијама поучавања на теоријском плану рефлектује се и на наставну праксу. Наставник, као најодговорнији за ефикасност наставе, свакодневно се суочава са нужношћу избора између различитих врста учења и њима адекватних стилова поучавања. Када је реч о учењу у стручној и научној литератури издвајају се два приступа – учење схваћено као трансмисија и учење схваћено као интеракција. Међутим, дидактичари се слажу, а и налази различитих истраживања говоре, да у настави доминира учење схваћено као обрада информација коју најчешће прати репродуктивна активност ученика. Последњих деценија како у теорији, тако и у наставној пракси присутна је тенденција да се поучавању приступи као интеракцији између наставника и ученика, односно својеврсном дијалогу који треба да води бољем разумевању градива.

Кључне речи: учење, поучавање, настава, наставник, интеракција.

Највећу одговорност за организацију поучавања и учења, као и за успех ученика у настави има наставник, због чега поједини аутори (McNamara, 1994: 4) сматрају да треба говорити о наставнику, а не о ученику као „централној карици“ у настави. Он се не само данас, већ низ деценија уназад, налази у сложеној ситуацији да бира између различитих и веома поларизованих модела наставе у основи којих су различита схватања о учењу и поучавању. Оно што је 60-тих година био избор између поучавања схваћеног као трансмисија, наспрот поучавања схваћеног као истраживање, данас је одлука – пасивно учење или активно учење. Одлука, без обзира да ли је наметнута или не, веома је тешка јер се наставник практично опредељује за један модел педагогије који на специфичан и сасвим одређен начин приступа не само учењу и поучавању, већ и другим важним дидактичким питањима.

Учење у настави

У основи различите погледе на учење у настави можемо да сведемо на два приступа који потичу од различитих модела педагогије – једног који подржава идеју о *преносу знања* и другог који подржава *примену тог знања* на начин који подразумева његово разумевање. Први приступ подразумева да се учење посматра као *промена у когнитивном стању појединца* која није била само резултат сазревања. Аналогија која се користи за представљање ове промене јесте да ум функционише на сличан начин као рачунар, тако да се учење схвата као обрада информација. Према другом приступу, учење је низ *интеракција између појединца и околног света*. Увек када је појединац суочен са ситуацијом у којој су нова знања којима треба да овлада у сукобу са оним што је он већ знао, онда и оно што је ново, као и оно што је познато, пролази кроз процес изградње и реконструкције (Galton, 2007: 49). Ово стање "когнитивног конфликта" може бити изазвано деловањем различитих стимулуса на чула, али и разговором са "другима који су више знају од нас" (Brophy, 2004 : 294).

¹ sdubljan@f.bg.ac.rs

Међутим, ситуација когнитивног конфликта ученика може довести у стање лошег расположења и негативних емоција, због чега неки дидактичари (Galton, 2007) сматрају да не треба да супростављамо различите приступе на начин на који су раније генерације наставника то чиниле, поларизујући свој избор педагогије између формалне и неформалне наставе, већ да има више смисла наведена два приступа посматрати као међусобну допуну.

У истраживању (MacBeath & McGlynn, 2002, према: Galton 2007:50) које је имало за циљ да утврди расположење и осећања ученика током лекције на часу, показало се да увек када су ученици поседовали потребне процедуралне вештине да се изборе са изазовнијим задацима, своје стање су описивали као потпуно мисаоно ангажовање и потрошњу енергије коју прати задовољство од таквог рада. Супротно, било им је досадно на часу и постајали су апатични када је решење задатка захтевало мали изазов и није претпостављало примену процедуралних вештина. С друге стране, у наставним ситуацијама у којим ученици нису поседовали неопходне вештине за рад, значајно је била повећана анксиозност која је била праћена стањем беспомоћности. Ученици су тада тврдили да ништа не знају и да не разумеју шта се од њих тражи. Као одговор на ову самоиндуковану зависност (несамосталност), наставници су брзо од улоге помагача преузимали традиционалну улогу инструктора.

У наведеном истраживању немамо информације како је на испитиваним часовима било организовано учење, али описана стања ученика карактеристична су пре свега за наставу и учење схваћено као обраду информација. С обзиром на то да је такав концепт наставе далеко заступљенији од концепта конструкције знања кроз интеракцију, тешко је говорити о међусобном слагању и допуњавању формалне и неформалне наставе.

Напротив, неки дидактичари (Репкин, 1997) тврде да у актуелној настави ученик учи на нивоу *операција* или на нивоу *радњи*, али у оба случаја најчешће најчешће на нивоу репродукције. Када учи на *нивоу операција* ученик само понавља и прати оно шта наставник ради на часу. Активност коју обавља је механичка, јер извршава операције на спољашњем нивоу као реакцију на команду наставника. Иако активности могу бити на нивоу највиших когнитивних операција, ученик ипак веома личи на марионету. Учење на нивоу операција нарочито је изражено и препознајемо га у програмираној настави у којој је градиво разбијено на тако микроскопски мале дозе што практично искључује неуспех. У случају да ученик ипак погрешно, градиво се опет дели с циљем да се пронађе варијанта у којој неће бити грешке.

Учење на *нивоу радњи* је сложенији облик учења и виши ниво на којем ученик зна разлоге зашто нешто ради, што му обезбеђује да више пута понови успешно решење. Ако ученик следи показане обрасце и задовољава се објашњењима наставника вероватно неће доживети неуспех, савладаће целокупан репродуктивни садржај школског програма и биће у групи примерних и дисциплинованих ученика. С обзиром на то да се учење у основи своди на репродуковање образаца и решавање типских задатака, цела ситуација донекле подсећа на дресуру.

Наставне, а посебно животне ситуације су веома разноврсне и од ученика се очекује да ако је потребно открије, разуме и самостално дође до радње коју треба извршити. Објективно гледано, ученик који је научио да следи показане обрасце има формирана одређена умења и навике, али он их може применити само у типским ситуацијама, односно у ситуацијама које он опажа као познате. Код таквог ученика, усвојене појмове карактерише вербализам, нереклексивност и веома „мутна“ слика о границама сопствених знања и њиховој примени, што тим знањима, макар она била и теоријска, даје један веома формалан карактер (Цукерман, 1993).

У настави заснованој на преносу знања и репродукцији, интеракција између наставника и ученика има формалан карактер, а истинска сарадња у потпуности изостаје, што представља препреку разумевању и усвајању сложенијег градива. Према Брофију, када је ново знање сложено, а код ученика треба изградити јасне представе о смислу знања неопходан је одговарајући интерактиван дискурс за који су поред моделовања и објашњења наставника, подједнако важни одговори на питања која се односе на садржај. Градиво на часу

треба да буде предмет дискусије, односно његов значај наставник и ученици треба стално да потврђују. У таквим наставним ситуацијама ученик активно и са високим степеном самосталности анализира градиво, процењује идеје, открива односе са претходним искуством и примењује знања у процесу решавања проблема. Како ученик све више развија своја знања, тако му је помоћ наставника све мање потребна (Brophy, 2004).

Да би се тенденција ученика ка самосталном формирању интеракције са наставником развила у наставну сарадњу, неопходно је потпуно променити школске односе и уместо ученика који добро одговара на питања наставника, васпитати ученика који уме добро и да поставља питања. У настави претежно усмереној ка преносу и усвајању готових знања, ученик се не подстиче да поставља питања. Заправо, он их и не може поставити, јер да би се питање поставило, неопходно је да постоји свест о сопственом незнању, као и да се открију извори настанка појмова и разумеју односи који владају унутар одређеног система научних знања (Dubljanin, 2010).

Вештина или уметност поучавања

Ако се учењу приступи као интеракцији између појединца и околног света, онда се социјални амбијент који наставник креира у учионици може описати као дијалог дизајниран тако да промовише разумевање (Good & Brophy, 2008). Због тога се сматра да дијалогско образовање треба да буде у центру образовања за разумевање (Wegerif, 2010). Идеја да се кроз интеракцију и дијалог помогне ономе који учи није нова, и може се рећи да је од Сократа па до данашњих дана у различитим облицима присутна у различитим теоријским концептима. Значај дијалога се огледа у томе што разноврсним питањима наставник код ученика може подстаћи активно учење и развој виших новоа мишљења (у табели 1 може се видети какав однос може бити између наставних циљева и питања која наставник поставља на часу).

Табела 1: Питања у настави и циљеви поучавања



(Anderson 2000, prema: Crawford et al., 2005:4)

Наравно, постоји потреба да се у настави ради на свим нивоима мишљења јер меморија и познавање чињеница могу ученицима да помогну да реше неки проблем, донесу правилан закључак и досегну више нивое мишљења (Crawford et al., 2005). Гуд и Брофи, на пример, тврде да без непоходних процедуралних знања и вештина, ученицима ће бити тешко да пређу на виши ниво когнитивне активности (Good & Brophy, 2008).

Међутим, наставник треба да вешто изабраним питањима подстакне истраживање и живу дискусију међу ученицима како би остварио циљеве који се односе на развој виших нивоа мишљења. Питања која се захтевају репродуковање градива (имена, датуми и различите класификације) не могу бити темељ за дијалог и истинску заједничку активност наставника и ученика, посебно ако се има у виду да се у актелној настави недовољно развија теоријски тип мишљења.

Ако анализирамо сарадњу наставника и ученика, можемо издвојити различите врсте активности детета и одраслог које одређују различите начине усвајања вредности културе и различито доприносе психичком развоју детета. Према неким дидактичарима (Кудрявцев, 1999), у савременој школи су заступљена три основна типа заједничке активности и три, њима одговарајућа, начина усвајања културе.

Први тип активности је поменута *репродуктивна активност* која је заснована инструктивно – извршним начелима. Одрасли иступа као апсолутни носилац социјално задатог фонда знања, умења и навика које дете треба да усвоји *копирањем и подражавањем*, при чему наставник контролише тај процес. Идеално гледано, активност детета треба да у потпуности буде идентична са културним обрасцем, и то у оном виду како захтева одрасли – „ради исто као и ја“. У репродуктивном типу активности скоро је немогуће открити и схватити изворе духовног развоја детета, јер у његовим оквирима реално нема комуникације детета са одраслим, па је термин „заједничка активност“ само услован за овај тип сарадње. Принцип „ради исто као ја“ крије се флоскулом која гласи „ради са мном“ и у потпуности искључује преспективу – „ради боље од мене“. На плану решавања задатка, принцип би гласио „решавај задатак исто као ја“ или „примењуј показани поступак“

Други тип активности је *квазихеуристичка активност* која, чини се на први поглед, превладава ограничења првог типа активности. Образовни садржаји које одрасли презентује детету имају проблемску форму и дају се у виду разноврсних задатака. Међутим, у основи присутна је само *имитација* тражења и проналажења решења, а одрасли задржава своју ауторитарну позицију. Наставник је и даље апсолутни носилац фонда знања, умења и навика, иако је процес добио другачију форму – квазипроблемску. Одрасли усмеравајући дете на оне начине решавања које он сам добро зна, развија способност решавања само одређене врсте задатака. Форма у којој се представља садржај наставе претрпела је извесне измене, али између детета и одраслог није се десио развој односа, односа где је садржај наставе повод за њихову интеракцију. Квазихеуристички тип активности само је споља различит од претходног и унутар њега, између детета и одраслог нема стварне комуникације.

Трећи тип активности који се може уочити је *развијајући тип активности* и истовремено је најрећи у наставној пракси. Образовни садржаји као повод за развијајућу активност, носе у себи суштински елемент откривене проблемности, како за дете, тако и за одраслог. Педагошки принципи, методе и методички поступци дају само општи оквир активности одраслог и усмерени су на формирање код детета неких универзалних способности које су фиксирани у култури. Заједнички поступак ученика и наставника у правцу трансформисања тих способности у индивидуалне, увек је оригиналан и не може бити унапред задат и програмиран. У тако схваћеној, заједничкој активности дете и одрасли откривају оно што је опште и непознато, само што је сваком од њих оно представљено са другачије стране. За ученика је непознат принцип решења задатка, а за наставника је, пак, непознат конкретан пут помоћу којег ће ученику открити тај принцип.

Стога се може рећи да поред тога што је експерт у погледу познавања садржаја, наставник је истовремено вечни ученик када је реч о стратегијама поучавања (Mcintyre, 2000).

Све што се у току развијајуће активности дешава има изражен универзални, слободни и стваралачки карактер. У овом типу заједништва „обим информација“ уступа место специфичном „обиму могућности“. Догађа се стално „сусретање“ зона будућег развоја одраслог и детета. Богаћење развојног потенцијала детета, постаје услов духовног раста одраслог и обрнуто.

Бројне недоумице које прате наставу – како помирити индивидуално учење са групним радом, у којој мери треба да буду заступљене практичне активности у односу на главне идеје и да ли је боље систематично предавање од пројекта теме – постају постају још израженије

када се узму у обзир истраживања у којима се анализира ефикасност наставе у односу на стил поучавања.

Наиме, истраживања су показала да поједини наставници који користе „традиционални“ начин поучавања имају исто тако добре резултате у погледу ефикасности учења у настави као и наставници који су примењују „прогресивне“ стилове поучавања. Такође, различити стилови поучавања погоднији су за остваривање разноврснијих циљева наставе. Када се сумирају резултати различитих истраживања долази се до закључка да (Mcintyre, 2000):

- ефикасност наставе зависи често више од спретности наставника са којом он одређени стил поучавања користи, него од тога који приступ се користи;
- различити приступи поучавању различито доприносе остварењу различитих образовних циљева у контексту разлика које постоје међу ученицима;
- сама разноврсност стилова поучавања доприноси већој ефикасности наставе.

На крају размишљања о проблему поучавања у настави може се закључити да се поучавање не може схватати као техника која се може научити и једноставно применити, већ да му треба приступити као специфичној вештини блиској уметности коју треба неговати и стално усавршавати.

Један поглед на добру наставу

На крају поставља се питање како заправо треба да изгледа настава која омогућава да ученици активно уче и критички мисле. Један од одговора могао би да гласи:

- знање се ствара кроз акцију на садржају а акценат је на примени и дубљем разумевању (Pritchard, 2009:113); Ученици размењују стратегије учења не само са наставником, већ и међусобно (Mathews, према: Crawford et al., 2005: 7);
- наставници су модел и подршка ученицима за одређени начин мишљења – не пропагирају и промовишу сопствене идеје као апсолутно тачне, већ на часовима негују приступе градиву са различитих гледишта охрабрујући ученике да изнесу своје мишљење, при чему је и наставников став подложен преиспитивању (Mathews, према: Crawford et al., 2005: 7);
- постоји истраживачка атмосфера и отвореност, што подразумева да наставници у ученици постављају не само питања типа - „шта“, „где“ и „кад“, већ и „зашто“, „шта ако“ и „зашто не“; (Mathews, према: Crawford et al., 2005: 7); Наставник је модел активног учења и онај који води учениково истраживање (Pritchard, 2009:113);
- постоји емотивно сигурно окружење за учење у којем ученици слободно решавају нове задатке, а неуспешни покушај може довести до евентуалног успеха (Mathews, према: Crawford et al., 2005: 7).

Литература

- Brophy, J. (2004): *Motivating Students to Learn*, London, Publishers Mahwah.
- Crawford, A. Saul, W. Mathews, S.R. (2005): *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*, New York: Open Society Institute.
- Dubljanin, S. (2010): Učenik u razvijajućoj nastavi, *Nastava i vaspitanje*, Pedagoško društvo Srbije, God. 59 , br 4. 525–536.
- Galton, M. (2007): *Learning and Teaching in The Primary Classroom*, London: SAGE Publications.
- Good, T. L. Brophy, J. E. (2008): *Looking in Classrooms*, Boston: Pearson Education.
- Кудрявцев, В.Т. (1999): *Психология развития человека: основания культурно–исторического подхода*, Рига: Педагогический центр „Эксперимент“.
- Mcintyre, D. (2000): *The nature of classroom teaching expertise*, in David Whitebread, edited *The psychology of teaching and learning in the primary school*. Loondon: Routledge Falmer.
- McNamara, D. (1994): *Classroom pedagogy and primary practice*, London, Routledge.
- Pritchard, A. (2009): *Ways of Learning Learning - theories and learning styles in the classroom*, London: Routledge.
- Репкин, В.В. (1997): *Развивающее обучение и учебная деятельность*, Рига: Педагогический центр „Эксперимент“.
- Wegerif, R. (2010): *Mind Expanding – Teaching for thinking and creativity in primary education*, New York: Open University Press McGraw–Hill.

УЛОГА ПЕДАГОГА У ДЕФИНИСАЊУ ОБРАЗОВНЕ ПОЛИТИКЕ ПРЕМА СТАНДАРДИМА ОБРАЗОВАЊА¹

Милица Митровић²
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Апстракт

Предмет овога рада јесте могућа улога педагога, као стручних сарадника у школама, у процесу дефинисања образовне политике према стандардима образовања. У раду се (1) даје кратак преглед досадашње историје стандардизовања образовања (почетне идеје, разлози, различити начини успостављања стандарда у свету), (2) издвајају главни ефекти овог процеса (позитивни и негативни), (3) образлажу различите политике које прате увођење и примену стандарда (политика релевантних међународних организација, политика конкретне земље, планирана и политика на делу у образовном контексту итд.). У наставку рада, разматра се начин увођења стандарда образовања у нашој средини и, са позивањем на искуства других земаља, представљају различити нивои дефинисања образовне политике у пракси кроз посредничку улоге педагога у том процесу. У раду се закључује да педагози могу да имају суштинску улогу у дефинисању са наставницима шта школе треба да раде како би процес стандардизовања преусмерили – од спољашњег захтева ка процесу грађења квалитета образовања.

Кључне речи: педагог, стандарди образовања, образовна политика, грађење квалитета образовања.

Увод

У овом прилогу полазимо од чињенице да се у међународним оквирима процес успостављања стандарда у образовању одвија од деведесетих година и да до данас постоје богата искуства из низа земаља о ефектима тог процеса. У нашој средини, овај процес се налази у почетној фази имплементације (Strategija razvoja obrazovanja..., 2012). У светлу те чињенице, у овом прилогу разматраћемо циљеве ради којих се приступило увођењу стандарда, ефекте њихове примене који се најчешће наводе у литератури и импликације тих искустава на образовну политику у Србији. У оквиру последње теме, изнећемо неке идеје о могућој улози педагога у процесу дефинисања образовне политике према стандардима на нивоу школа и наставе.

Стандарди образовања – почетни циљеви

Кретање ка образовању заснованом на стандардима за неке земље јесте реализација давнашње тежње за уређивањем односа образовања и друштва на економским принципима. Примера ради, оваква намера била је присутна у Великој Британији и Сједињеним Државама

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији”, број 179060 (2011–2015), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

² mimitrovic@open.telekom.rs

још од деветнаестог века. У другој половини двадесетог века, а посебно од седамдесетих година, широм света одвијају се реформски процеси у образовању у чијој је основи економска рецесија. Актуелни израз ових кретања у датим економским околностима представља однос курикулума друштвене ефикасности и економске конкурентности. Реформе образовања засноване на стандардима постале су водећа образовна политика широм света. Ова политика промовише усклађивање наставе/обуке и оцењивања у циљу изврности и капитала и заснива се на стандардима садржаја (дефинишу шта ученик треба да зна, односно које исходе треба постићи на крају процеса учења), стандардима рада (попис радних активности, критеријума и услова њиховог обављања) и стандардима оцењивања (Gordon Commission, 2013). Оцењивање се сматра главним инструментом реформе и оно поред досадашње улоге у селекцији и сертификацији ученика, добија низ нових функција. Стандарди оцењивања даље спецификују исходе образовања и уређују критеријуме, начин, услове и инструменте оцењивања. Заговорници овакве реформе наглашавају да је у њеној основи идеја о мотивисању свих укључених у систем образовања да се усмере на стандарде и омогуће да их ученици достигну. У одсуству сталног праћења и здружених напора да ученици достигну стандарде, логика стандарда се распада (Херман, 2004). Годишњи напредак ученика, измерен стандардизованим тестовима, из године у годину треба да сведочи о ефективности образовних институција и о доприносу образовања укупној економској продуктивности. Притисак на формално образовање усмерен је тежњом за економским развојем али и настојањима да се смање трошкови који се стварају недовољно ефикасним образовањем (Despotović, 2010).

Овако интонирана реформа, у условима глобализације и економске кризе, често је постајала део националне политике образовања кроз брзо уклапање образовних система у оно што се опажа као светска пракса, без смене ранијих теоријских полазишта или мењањем само акцената акције која је у основи постојеће реформе (Linn, 2000; Sahlberg, 2006). Отуда су ефекти реформи различити и о томе постоје велике дискусије у стручној и научној периодици.

Неки ефекти

У документима о реформи и јавним представљањима реформе наглашава се значај националног курикулума, доступност образовања свима под јединственим условима, јавност и транспарентност циљева и исхода образовања, повећање објективности оцењивања, право и потреба за инклузијом свих категорија ученика. Са друге стране, међународне студије о економским ефектима актуелних реформи образовања не указују нужно на корелацију између квалитета образовања и економске конкурентности земаља (Sahlberg, 2006). Такође, истраживачке студије које се баве педагошким ефектима реформи, и мета-анализе истих, указују да не постоји јединствена теоријска основа за опис резултата образовања и оцењивања заснованог на стандардима. Највише критика на рачун реформи, ипак, долази из традиције критичких истраживања образовања.

У оквиру њих, често се проблематизује карактер курикулума друштвене ефикасности, као типа курикулума, његов однос према културној репродукцији у друштву, идеологија курикулума (коју културу и вредности изражава, чије су оне, ко одлучује о њиховом избору, како постају заједничке вредности, како њима усмерено школовање одређује прилике за образовање и положај различитих група ученика) и слично. Износе се тврдње да су ефекти стандарда на токове формалног образовања повезани са тим да ли је национални курикулум продукт широког друштвеног консензуса или уског круга друштвених група (носиоца културног и економског капитала), односно да ли су продукт демократске традиције или искључиво неолибералне.

На нивоу школа, указује се на притисак у коме раде ученици и наставници, на губљење аутономије наставника, на смањену мотивацију за рад у датим условима, на редуковање

садржаја образовања и подређивање циљевима реформи, на фаворизовање оних наставних области из којих су ученичка постигнућа предмет међународних тестирања, на ученичко учење за тест знања, на подстицање конкуренције између школа итд. Када је у питању квалитет наставе и образовања, истраживања често указују да “[...] тржиште није допринело разноликости курикулума, педагогије, метода организације, профила ученика, па ни угледу школе” (Apple, 2014: 92). Уместо тога, честа је униформност образовног процеса а и делигитимизовани су алтернативни модели наставе и учења.

Као што видимо из овог приказа, постоји раскорак између позитивно и мотивишуће интонираних реформских докумената и података о ефектима, а и различите су перспективе из којих се прибављају и тумаче подаци о ефектима. Ми у овом кратком прилогу нисмо у прилици да детаљно представљамо и анализирамо такве показатеље. Набрајањем шта се често помиње када се дискутују ефекти процеса стандардизовања желимо да укратко скицирамо контекст који прати овакво реформисање образовања. Битну одредницу тог контекста чини знатна ослоњеност на Нови јавни менаџмент, психометрију, економију образовања и реторику школе ефективности, због чега се овај реформски талас назива и периодом маркетинга. Међутим, упркос утицу ових дисциплина у поље образовања и даље је присутно трагање за мерљивим (и погодним за упоређивање) економским изразом потенцијала образовања за економску промену (ОЕСД, 2009). Добра илустрација те тврдње јесу честе промене у индикаторима и методологији рачунања различитих индекса (индекс људског капитала, индекс економског раста, индекс конкурентности) о оцени напретка и развоја.

Нивои дефинисања политике образовања и могуће улоге педагога у том процесу

Реформа заснована на увођењу стандарда образовања усмерена је међународном политиком образовања, по правилу, се иницира и води са државног нивоа и има сва обележја тзв. спољашње реформе. Широм света овакав начин увођења стандарда у пракси производи: (1) механицистичко примање које наставници и ученици доживљавају у виду спољашњег наметнутог захтева, или (2) знатно ређе, развијање стратегије и акционих планова којима се ова новина тумачи, прилагођава потребама конкретног образовног система и *дефинише у том контексту и за потребе тог контекста*. У првом случају, прелазак на стандарде образовања, осим незнатних позитивних, производи бројне непланиране ефекте (Linn, 2000). У другом случају, упорном и доследном националном политиком постиже се ефекат високе рангираности у међународном пласману ученичких постигнућа и економској конкурентности (Sahlberg, 2006).

С бзиром на то да се Србија налази на почетку овога процеса корисније је размотрити искуства других земаља и донети одговарајуће изборе и одлуке него ићи наизглед лакшим путем и понављати грешке које су чиниле друге земље. Између политике образовања пројективане на државном нивоу и политике којом је усмерен непосредни наставни рад – често постоје веома битне разлике. У условима када промене у образовању пројектују просветне власти – наставници и ученици реализују их у мери у којој их разумеју и могу да учине својима. Због тих *различитих интерпретативних нивоа*, потребно је развијати *дијалогски однос* према стандардима образовања *на нивоу наставног процеса* и уз *партиципацију наставника и ученика*. Искуства из других земаља показују да се при преласку на стандарде образовања веома мало пажње поклањало превођењу оваквих избора у образовну стратегију која помаже ученицима и наставницима да успешно раде (Sahlberg, 2006). Према нашем мишљењу, тај ниво дефинисања образовне(их) политике(а) у Србији се изразито слабо негује.

Ту видимо простор за сарадничку улогу педагога у *иницирању размена разумевања стандарда* међу наставницима и ученицима, у међусобном информисању куда се креће тако усмерено образовање, у развијању избора шта је то што наставници и ученици могу да раде. Ништа мање нису важне заједничке ученичке и наставничке анализе стандарда, заједничко операционализовање истих на начин који представља кретање у ситним планираним корацима, анализе планираних исхода, заједничко операционализовање критеријума оцењивања, грађење “разредне” мреже подршке како да се постигне успех.

Напокон, политика која стоји иза стандарда образовања, ако се посматра из педагошке перспективе, обилује различитим контрадикторностима. Мењање исте, конкретним наставничким и ученичким променама у наставном процесу – и уз осмишљену подршку школских педагога – може бити драгоцен корак ка унутрашњем реформисању образовања и знатно супериорнији од спољашњег наметања реформских захтева (Mitrović i Radulović, 2014). Једна те иста образовна политика може да има различите ефекте у различитим образовним системима и друштвеним контекстима. Сходно томе, инсистирање једно време на исходима, компетенцијама и стандардима, може довести до ослобађање од традиционалног односа према садржајима образовања и до стварања оквира за озбиљно промишљање суштине образовања и развијања аутентичне визије.

Закључак

У овом прилогу покушали смо да назначимо нека искуства која прате реформисање образовања усмерено стандардима из земаља у којима је тај процес започео пре четврт века. Посебно смо указали да овај реформски процес подржавају различите образовне политике и да се најмање пажње посвећује политици која је на делу у самом наставном контексту. Стога закључујемо да школски педагози, радећи заједно са наставницима и ученицима на размени разумевања стандарда образовања и развијању односа према њима у свакодневном раду, имају прилику да допринесу преусмеравању процеса стандардизовања – од спољашњег захтева ка процесу грађења квалитета образовања.

Литература

Apple, M. (2014): *Образовање на „правом“ путу: Тржишта, стандарди, Бог и неједнакост*, Београд: Фабрика књига.

Despotović, M. (2010): *Развој курикулума у стручном образовању*, Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Herman, J. L. (2004): *The effects of testing on instruction*, in S. Fuhrman & R. Elmore (Eds.), *Redesigning accountability* (pp. 141-166), New York: Teachers College Press.

Gordon Commission (2013): *To Assess, To Teach, To Learn: A Vision for the Future of Assessment: Technical Report*, Retrieved May 5, 2014 from the World Wide Web: http://www.gordoncommission.org/rsc/pdfs/gordon_commission_technical_report.pdf.

Linn, R. (2000): *Assessments and Accountability*, *Educational Researcher*, Vol. 29, No 2, 4-16.

Mitrović, M., Radulović, L. (2014): *Elementi za strategiju građenja kvaliteta nastave*, u D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i L. Radulović (ur.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja* (141-166), Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду, Институт за педагогију и андрагогију.

OECD (2009): *Human capital and its measurement*, Retrieved May 5, 2014 from the World Wide Web: www.oecd.org/site/progresskorea/44111355.pdf.

Sahlberg, P. (2006): *Education reform for raising economic competitiveness*, *Journal of Educational Change*, Vol 7, No. 4, 259-287.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012): *Službeni glasnik Republike Srbije*, 107/2012.

КАЛЕИДОСКОП: СЛИКА О УЧЕЊУ

Живка Крњаја¹
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Анстракт

“Калеидоскоп” представља основу, полазиште за развијање посебних и специјализованих програма са децом предшколског узраста. Калеидоскоп – Основе посебних и специјализованих програма заснован је на теоријским поставкама социо-културне теорије учења и развоја и социологије детињства, политичким међународним документима и актуелним документима образовне политике у Србији, као и на примерима успешних иностраних пракси конципирања програма. У оквиру програма разрађена су полазишта о учењу као колаборативном, трансформативном, контекстуалном процесу, као коконструкцији значења у међусобном преплитању учења, подучавања и праћења. На основу полазишта о учењу разрађен је концепт учења као делања детета у ком је интегрисано учење у игри, животно-практичним ситуацијама и ситуацијама планираног учења. Као функције делања издвојене су епистемичка, комуникативна, лудичка и експресивна.

Кључне речи: посебни и специјализовани програми; учење као делање; функције делања.

Увод

„Калеидоскоп” као Основе посебних и специјализованих програма (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014) настао је у сарадњи УНИЦЕФ, Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Центра за интерактивну педагогију и Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, у оквиру пројекта “Вртићи без граница 2”. „Калеидоскоп” представља елаборацију циљева и принципа предшколског васпитања датих у стратешким документима о предшколском васпитању кроз усаглашену конкретизацију вредности и циљева, слике о детету, схватања како оно учи и начина подршке учењу у васпитно-образовном програму (MPSTRS, 2012). Процес учења у “Калеидоскопу” се гради на основу датих полазишта о учењу као социјалном процесу, учешћу у заједничким активностима деце и одраслих, коконструкцији значења; као трансформативном, истраживачком процесу у ком су испреплетани учење, подучавање и праћење (Lave & Wenger, 1996; Mac Naughton, 2003; McLachlan et al., 2010; OECD, 2007; Rogoff et al., 2001). Полазишта о учењу представљена су у Табели 1.

¹ zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs

Табела 1. Схватање учења у “Калеидоскопу”

Учење је	Опис
учешће у заједничким активностима деце и одраслих	деца и одрасли у ситуацији учења активно учествују и доприносе својим искуством у сарадничком односу; деца и одрасли су истовремено и они који уче и они који подучавају једни друге; учешћем у заједничким активностима деца повећавају своју компетентност; учењем деца мењају квалитет свог учешћа у заједничким активностима; у учењу кроз учешће одрасли и деца покушавају да остваре заједничке циљеве, деле моћ и имају могућност да стваралачки допринесу учењу, изразе своје искуство и предложе решења.
ко-конструкција значења	деца граде значења у интеракцији са другом децом и одраслима; ко-конструкција подразумева да постоји заједнички фокус пажње и интересовања деце и одраслих, смислен проблем истраживања за децу и одрасле; ко-конструкција подразумева заједничку активност и различите могућности за лично ангажовање и истраживање; ко-конструкција значења настаје из истраживачке упитаности деце и одраслих а не из “дидактичке” интеракције према замисли одраслог; културна, родна, старосна различитост у групи доприноси ко-конструкцији значења.
трансформативни процес	учење је процес промене улога и начина учешћа у различитим ситуацијама у односу на то шта дете може и зна у одређеној ситуацији; учење је промена идентитета, у којој дете себе доживљава као моћног, вредног члана заједнице који доприноси учењу у заједници и гради самопоуздање; сви учесници мењају своје поступке и односе ка прихватању, заједничком ангажовању, дијалогу и рефлексiji.
истраживачки процес	дете истражује свој лични и социјални идентитет; дете испитује сопствене претпоставке и “радне теорије”; дете и одрасли заједно идентификују проблем, при чему одрасли подстиче дете да предложи решења, предвиђа, испробава, мења, додаје нове елементе, поставља необичне ситуације, конструише, поставља питања, замишља, доноси одлуке, уочава обрасце и практикује решења у различитим ситуацијама; дете рефлектује начине решавања проблема које испробава у учењу; дете развија метакогнитивне процесе и саморегулацију учења.
ситуационо, неодвојиво од контекста у ком настаје	дете учи у ситуацији која за њега има смисла и значење везује за ситуацију; ситуационо учење је засновано на смисленим ситуацијама истраживања у којима се траже решења стварних проблема који су изазовни и за децу и одрасле; простор и односи међу вршњцима и са одраслима су део контекста учења; узрасно хетерогене групе деце могу развити богатију интеракцију на основу вођеног или периферног учешћа; кроз промену коју ствара у животном контексту на основу учења дете разумева сврсисходност учења.

Интегрисано учење: учење као делање

Полазећи од наведених полазишта о учењу у „Калеидоскопу“ је разрађен концепт учења као делања детета. Деца уче кроз сопствене акције и интеракције са другима у игри, животним ситуацијама и ситуацијама планираног учења (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014; Pešić i sar., 2004). Делање чини све што дете ради и учи кроз своје активно ангажовање и учешће у заједничким активностима са вршњацима и одраслима. Делање подразумева: а) учешће (учествовати и градити свој идентитет као члан заједнице који доприноси активностима деце и одраслих); б) холизам (укључује целовито биће; истовремено је

когнитивно, емоционално, социјално/ вредносно и моторно); ц) активизам (остварује се кроз акцију, чињењем, поступањем, самопотврђивањем својих снага и моћи). Учење као делање интегрише учење у игри, животно практичним ситуацијама и планираним ситуацијама учења (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Игра је најзначајније искуство сваког детета, јер покреће капацитет флексибилности као најважнији капацитет развоја људског бића (Marjanović, 1987). Тај капацитет, својствен само људском бићу, на основу којег делујемо “у могућем”, је у основи еволуције људске врсте, промене друштвених односа, проналазаштва и открића, а подржава се у предшколском васпитању кроз стварање могућности за играње и истраживачки приступ учењу (Craft, 2005; Cutter-Mackenzie et al., 2014; Krnjaja, 2012; Marjanović, 1987a). Игра као право детета и учење у игри се остварује на принципима добробити детета, недискриминације и партиципације (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Деца уче у различитим свакодневним активностима које су део животног контекста деце и одраслих, као што су рутине, ритуали, животно догађаји у вртићу и ван њега (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Рутине као устаљене, предвидиве свакодневне активности (обедовање, одмор, одржавање хигијене, сређивање простора,...) могу бити флексибилне и успостављати се и мењати заједно са децом. Ритуали су устаљени обрасци везани за конкретну ситуацију који имају симболичко значење, нпр. ритуали при доласку и одласку, празнични ритуали, ритуал преласка на другу активност. Животно догађаји у вртићу и ван њега чине аутентичне животне ситуације у којима деца и одрасли учествују у решавању стварних животних питања и практикују своја решења (неочекивани догађаји у вртићу или окружењу; кратки излети; шетње, учешће у манифестацијама,...).

Планирано учење је социјални процес који се развија кад деца и одрасли учествују у некој унапред изабраној ситуацији у којој имају намеру да истражују и преговарају о могућим решењима (Hedges et al, 2011; Pavlović Breneselović, 2012; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Планирано учење подразумева да одрасли и деца заједно граде и развијају културу учења коју чини сарадња, отвореност за истраживање и промене, отвореност за различитости и континуирану рефлексију (McLachlan et al., 2010; Naughton, 2003; Pavlović Breneselović, 2010; Rogoff et al., 2001).

Планирано учење, као и учење у игри и животно- практичним ситуацијама, усмерено је на подршку развоју диспозиција за учење као што су радозналост, сарадња, резилијентност, посвећеност, преузимање одговорности, истрајност, развој метакогнитивних процеса (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014).

Функције делања

Функције делања (сазнајна, комуникативна, лудичка, експресивна) су интегрисане, остварују се истовремено у различитим активностима и ситуацијама учења и развијају се целовито (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Функције делања представљене су на Табели 2.

Табела 2. Функције учења као делања

Сазнајна (епистемичка) функција	Комуникативна функција	Лудичка функција	Експресивна функција
омогућава сазнање као оквир из ког дете тумачи себе и свет и генерише значења; омогућава развој епистемичких уверења (теорија детета о свету, његових претпоставки, вредности) која обликују однос детета према оном што учи; омогућава развој епистемичког разумевања кроз више нивое знања као што су концептуално и функционално знање; омогућава развој епистемичке свести кроз метакогнитивне процесе.	омогућава да дете дели своје мисли, доживљаје и искуства са другима; омогућава да дете истражује своја осећања и осећања других и гради односе са другима; омогућава да деца прошире своје идеје у заједничком истраживању и граде заједничка значења; омогућава да деца праве рефлексије на оно што знају, како то знају и планирају шта ће да ураде; помаже да деца граде пријатељства; омогућава конфронтацију и размену различитих мишљења и поступака; доприноси да деца откривају потенцијал заједничког учења и размене идеја.	омогућава осећање задовољства у самосталном отежавању задатака или правила; подстиче склоност ка решавању проблема због уживања у његовом решавању; омогућава да дете “дизајнира” захтеве у свом делању; подстиче дете да поставља своје циљеве; подстиче дете да због задовољства, увежбава и стиче посебна умења до мајсторства.	омогућава различите начине и форме изражавања: речи, покрет, звук, колаж, цртеж, сликање, грађење, вајање, игре сенкама, драмске игре; омогућава да се деца изразе као стваралачка бића, да откривају шта знају и разумеју, чему се чуде, шта се питају или замишљају; омогућава детету да служећи се различитим симболичким изразима сагледа један исти предмет или материјал из различитих приступа; омогућава детету да свој симболички израз користи као “концепт” који може да пренесе у неку другу ситуацију или на основу ког може да комуницира са другима.

Уместо закључка: зашто учење као делање у посебним/специјализованим програмима

Кроз концепцију учења као делања посебни /специјализовани програми предшколског васпитања и образовања постају „видљиви“ у локалној заједници и развијају потенцијал да као диверсификовани програми прерастају у друштвене пројекте сваке локалне заједнице. Полазећи од схватања да деца уче свуда и увек у посебним/специјализованим програмима се наглашава заједничко учење са вршњацима и другим одраслима из локалне заједнице као и на различитим местима у локалној заједници, у којем деца себе доживљавају као учеснике заједнице вредне пажње. Предшколска установа се кроз овај приступ учењу „отвара“ ка другим институцијама у окружењу и другим учесницима у повезивању и умрежавању знања и искустава. На тај начин се мења култура предшколске установе ка месту живљења и заједничког учења деце и одраслих.

Литература

- Craft, A. (2005): *Creativity across the primary curriculum*, London: Routledge.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., Boyd, W. (2014): *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education*, London: Springer.
- Hedges, H., Cullen, J., Jordan, B. (2011): Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests, *Journal of Curriculum Studies*, Year 43, No. 2, 185-205.
- Krnjaja, Ž. (2012): Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih, *Etnoantropološki problemi*, God. 7, br. 1, 251-267.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013): *Gde stanuje kvalitet – politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Knjiga 1, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2014): Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose, *Pedagogija*, God. 69, br. 3, 351-360.
- Lave, J., Wenger, E. (1996): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Mac Naughton, G. (2003): *Shaping Early Childhood Learners, Curriculum and Contexts*, Berkshire: Open University Press.
- Marjanović, S. (1987): Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, br. 1-4, 85-101.
- Marjanović, S. (1987a): Kako prepoznati i oplemeniti stvaralačku aktivnost predškolskog deteta, *Predškolsko dete*, br. 1-4, 133-148.
- McLachlan, C., Flear, M., Edwards, S. (2010): *Early Childhood Curriculum. Planning, assessment and implementation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2012): Strategija obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, Službeni glasnik RS, br.107/2012.
- OECD (2007): *Understanding the brain: The birth of a learning science*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pavlović Breneselović, D. (2010): Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, *Nastava i vaspitanje*, God. 59, br.2, 251-264.
- Pavlović Breneselović, D. (2012): Odnosi na ranim uzrastima. U Baucal, A. (prir.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (133-150), Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014): Kaleidoskop – Osnove posebnih/specijalizovanih programa (radna verzija), Beograd: UNICEF. Pešić, M. i sar. (2004): *Pedagogija u akciji*, Beograd: IPA.
- Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., Bartlett, L. (2001): *Learning together: Children and adults in a school community*, New York: Oxford University Press.

УВОЂЕЊЕ НАСТАВНИКА–ПРИПРАВНИКА У РАД ШКОЛЕ

Кристинка Овесни¹
Филозофски факултет Универзитета у Београду
Вера Радовић²
Учитељски факултет Универзитета у Београду

Апстракт

У раду се разматра увођење наставника–приправника у рад школе. Истраживање је спроведено применом комплексне батерије инструмената на пригодном узорку од 275 наставника–приправника из 92 основне школе у Србији. Налази истраживања добијени применом каноничке дискриминационе анализе пружају увид у разумевање: (а) менторског односа наставника–приправника и искусних наставника (ментора), (б) односа наставника–приправника према континуираном професионалном усавршавању, као базичних активности развоја људских ресурса намењених тој категорији запослених, те (ц) подршке управе школе за аутономију у раду наставника–приправника, (д) значаја повратних информација о квалитету обављања посла за наставнике приправнике, (е) задовољству наставника–приправника програмима за континуирано професионално усавршавање, (ф) образовним потребама наставника–приправника и (г) потребама наставника–приправника за укључивање у планирање и организацију програма за континуирано професионално усавршавање.

Кључне речи: наставници–приправници, увођење приправника у рад, развој људских ресурса, континуирано професионално усавршавање, образовне потребе

Увод

У стручној литератури појам наставника–приправника се најчешће везује за приправнички стаж у трајању од најдуже две године, који је појединац дужан да обави у новој установи у којој је запослен (Zakon o osnovama..., 2013: 78), у складу са законским оквирима и другим правним актима, док се увођење у посао наставника схвата као активност која „има за циљ да га оспособи за самосталан образовно–васпитни, васпитно–образовни, васпитни и стручни рад [...] и за полагање испита за лиценцу. [...] Програмом увођења у посао наставник, васпитач и стручни сарадник – приправник стиче знања и развија вештине и способности потребне за остваривање образовно–васпитног рада.” (Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika..., 2008: 1). На тај начин схваћен, период приправничког стажа ограничава се само на завршну фазу у процесу регрутовања и селекције за прву установу у којој се наставник–приправник по први пут запошљава на дужи временски период. Но, у андрагошком смислу, појам приправника се схвата знатно шире – односи се на појединце који по први пут почињу да раде у организацији, прелазе из једног у друго одељење, унапређују се, почињу да уживају веће поверење и боље су вредновани или прелазе из једне у другу организацију, тј. на појединце који “прелазе организациону границу” тако да нова организациона култура или субкултура захтевају од њих другачију перформансу (Holton & Naquin, 2001; Knowles, et al., 1998: 240).

Новија истраживања о увођењу наставника–приправника у рад указују на потребу комплекснијег приступа који обухвата не само „ослањање на савете искуснијих колега“ и „лично искуство“ (Rajović i Radulović, 2007; Stančić i sar., 2013), већ и комплексан, брижљиво

¹ kovesni@f.bg.ac.rs

² vera.radovic@uf.bg.ac.rs

структурисан програм континуираног професионалног усавршавања (а не само припреме за полагање испита за лиценцу), подршку управе школе за аутономију у раду, планиран и организован менторски односа наставника–приправника и искусних наставника (ментора), благовремено давање исцрпних повратних информација о квалитету обављања посла за наставнике приправнике, уз стално испитивање образовних потреба и потреба наставника–приправника за укључивање у планирање и организацију програма за континуирано професионално усавршавање (у даљем тексту: КПУ) (Blomberg and Knight, 2015; Gatbonton, 2008; Westerman, 1991).

Методологија

Предмет дескриптивног, експлоративног истраживања приказаног у овом раду било је увођење наставника – приправника у рад школе. На основу поменутих истраживања, за потребе овог рада чији је основни циљ било истраживање увођења наставника – приправника у рад школе као базични индикатори увођења наставника – приправника у рад школе (зависна варијабла) издвојени су: (а) менторски однос наставника – приправника и искусних наставника (ментора), (б) однос наставника – приправника према КПУ, (ц) подршка управе школе за аутономију у раду наставника – приправника, (д) значај повратних информација о квалитету обављања посла за наставнике приправнике, (е) задовољство наставника – приправника програмима за КПУ, (ф) образовне потребе наставника – приправника и (г) потребе наставника – приправника за укључивање у планирање и организацију програма за КПУ. Издвојени индикатори посматрани су кроз призму независних варијабли – биолошких (пол, године старости) и организационих карактеристика (наставни предмет који наставници–приправници изводе, начин на који су наставници–приправници радно ангажовани и континуитет запослености у установи).

Истраживање је спроведено током 2012. и 2013. године на пригодном узорку од 275 наставника – приправника из 92 основне школе у Србији засебно креираном батеријом инструмената која је обухватила анкету, коју су чинила питања затвореног и комбинованог типа за прикупљање података о биолошким и организационим карактеристикама наставника – приправника, те 42 петостепене скале процене, дизајниране као модификована скала Ликертовог типа за прикупљање података о индикаторима увођења наставника–приправника у рад школе. На високу релијабилност инструмента указали су ајтем – ајтем анализа и за примену у области друштвених наука довољно висок Cronbach α коефицијент ($\alpha=0.853$). За статистичку обраду података коришћен је програмски пакет SPSS, ver. 21. Поред уобичајених једноставних статистичких поступака и процедура, у обради прикупљених података коришћена је и каноничка дискриминациона анализа.

Налази истраживања

Опажање менторског односа наставника–приправника и искусних колега

Налази истраживања показали су да постоји статистички значајна разлика у опажању менторског односа наставника–приправника и искусних колега с обзиром на наставни предмет који изводе, као и с обзиром на континуитет запослености у установи (Табела 2). С обзиром на предмет који наставници–приправници изводе издвојене су две каноничке дискриминационе функције, од којих је једна статистички значајна и објашњава 59.9% варијансе ($\text{sig.}=0.001$). Та функција указује да статистички чешће од других наставника–приправника, наставници техничког и информатичког образовања опажају да им менторски рад са искуснијим колегама подстиче жељу за учешћем у програмима за КПУ. С обзиром на

континуитет запослености у установи издвојене су две каноничке дискриминационе функције, од којих је једна статистички значајна и објашњава 79.4% варијансе ($\text{sig.}=0.024$). Та функција указује да наставници–приправници који су били запослени у више установа, са већим паузама између два запослења, чешће од других опажају да се у раду са искуснијим колегама – менторима осећају инфериорно.

Табела 1. Опажање менторског односа наставника–приправника и искусних колега (статистички значајне каноничке дискриминационе функције)

С обзиром на предмет који наставници–приправници изводе				
Test of F–n(s)	Wilks'λ	Chi-square	df	Sig.
1 through 2	.771	68.519	36	.001
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cml %	Cnl. Correl.
1	,167 ^a	59.9	59.9	.378
С обзиром на континуитет запослености у установи				
Test of F–n(s)	Wilks'λ	Chi-square	df	Sig.
1 through 2	.948	14.594	6	.024
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cml %	Cnl. Correl.
1	,044 ^a	79.4	79.4	.204

Однос наставника–приправника према континуираном професионалном усавршавању

Применом каноничке дискриминационе анализе утврђено је да постоје статистички значајне разлике у односу наставника–приправника према КПУ, као базичних активности развоја људских ресурса намењених тој категорији запослених с обзиром на њихове године старости и на наставни предмет који изводе. С обзиром на године старости наставника – приправника издвојене су две каноничке дискриминационе функције, од којих је једна статистички значајна (објашњава 73.2% варијансе; $\text{sig.}=0.030$). Та функција указује да наставници – приправници који имају од 35 до 45 година чешће од других колега приправника сматрају да су програми КПУ монотони и да за њих немају великог значаја. С обзиром на предмет који наставници–приправници изводе издвојене су две каноничке дискриминационе функције, од којих је једна статистички значајна и објашњава 59.9% варијансе ($\text{sig.}=0.001$). Прва издвојена функција (објашњава 21.3% варијансе; $\text{sig.}=0.000$) указује да статистички чешће од других наставника–приправника, наставници музичке културе сматрају да им програми за КПУ не обезбеђују усавршавање неопходних вештина. Друга издвојена функција (објашњава 15.4% варијансе; $\text{sig.}=0.028$) указује да статистички

чешће од других наставника–приправника, наставници матерњег и страног језика указују на значај изгледа сертификата које добијају по завршетку програма за КПУ.

Табела 2. Однос наставника–приправника према континуираном професионалном усавршавању (статистички значајне каноничке дискриминационе функције)

С обзиром на године старости				
Test of F-n(s)	Wilks'λ	Chi-square	df	Sig.
1 through 2	.778	65.669	46	.030
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cml %	Cnl. Correl.
1	,199 ^a	73.2	73.2	.407
С обзиром на предмет који наставници–приправници изводе				
Test of F-n(s)	Wilks'λ	Chi-square	df	Sig.
1 through 18	.122	531.626	414	.000
2 through 18	.184	428.153	374	.028
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cml %	Cnl. Correl.
1	,505 ^a	21.3	21.3	.579
2	,366 ^a	15.4	36.7	.517

Опажање подршке управе школе за аутономију у раду наставника–приправника

Налази су показали да постоје статистички значајне разлике у опажању подршке управе школе за аутономију у раду наставника – приправника с обзиром на наставни предмет који изводе и с обзиром на начин на који су радно ангажовани (Табела 1). С обзиром на наставни предмет који наставници – приправници изводе издвојено је шест каноничких дискриминационих функција, од којих су три статистички значајне. Прва функција (објашњава 28.6% варијансе; sig.=0.000) указује да наставници ликовне културе статистички значајно ређе од других колега опажају како управа школа у којима су запослени подстиче аутономију у раду пружањем могућности за њихово КПУ. Друга функција (објашњава 24.9% варијанса у одговорима респондента; sig.=0.001) указује да наставници техничког и информатичког образовања сматрају да им управа школа у којима су запослени даје снажну подршку у самосталном обављању посла, док трећа издвојена каноничка дискриминациона функција (објашњава 17.6% варијансе; sig.=0.023) указује како наставници хемије опажају да управа школе подстиче самосталност у деловању запослених. Установљене су и статистички значајне разлике у опажању подршке управе школе за аутономију у раду наставника–приправника с обзиром на начин на који су наставници ангажовани. Издвојене су три каноничке дискриминационе функције, од којих је једна статистички значајна. Та функција објашњава 28.6% варијансе (sig.=0.019). Наставници–приправници ангажовани на одређено време опажају да управа школе подстиче самосталност у деловању запослених, а посебно пружањем могућности и подстицањем за партиципацију у програмима за КПУ.

Табела 3. Опажање подршке управе школе за аутономију у раду наставника–приправника (статистички значајне каноничке дискриминационе функције)

С обзиром на предмет који наставници–приправници изводе				
Test of F–n(s)	Wilks'λ	Chi–square	df	Sig.
1 through 6	.492	185.631	108	.000
2 through 6	.599	133.972	85	.001
3 through 6	.713	88.513	64	.023
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cml %	Cnl. Correl.
1	,218 ^a	28.6	28.6	.423
2	,190 ^a	24.9	53.5	.399
3	,135 ^a	17.6	71.1	.344
С обзиром на начин на који су наставници–приправници ангажовани				
Test of F–n(s)	Wilks'λ	Chi–square	df	Sig.
1 through 3	.886	32.584	18	.019
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cml %	Cnl. Correl.
1	,073	59.0	59.0	.262

Опажање значаја повратних информација о квалитету обављања посла

Применом каноничке дискриминационе анализе, с обзиром на пол, године старости, предмет који наставници изводе, начин на који су наставници–приправници ангажовани и континуитет запослености у установи нису установљене статистички значајне разлике у опажању значаја повратних информација о квалитету обављања посла.

Задовољство наставника – приправника програмима за континуирано професионално усавршавање

Утврђена је статистички значајна разлика у задовољству наставника–приправника програмима за КПУ с обзиром на наставни предмет који изводе (Табела 4). Издвојено је шест каноничких дискриминационих функција, од којих је једна статистички значајна. Та функција објашњава 63.1% варијансе (sig.=0.000) и указује да су наставници–приправници који изводе наставу биологије мање од других респондента задовољни индивидуалним радом у програмима за КПУ.

Табела 4. Задовољство наставника–приправника програмима за континуирано професионално усавршавање (статистички значајне каноничке дискриминационе функције)

S obzirom na predmet koji nastavnici–pripravnici izvode				
Test of F–n(s)	Wilks'λ	Chi–square	df	Sig.
1 through 6	.440	214.486	108	.000
Function	Eigenvalue	% of Variance	Cml %	Cnl. Correl.
1	,612 ^a	63.1	63.1	.616

Опажање образовних потреба наставника–приправника и опажање потребе за укључивањем у планирање и организацију програма за континуирано професионално усавршавање

Применом каноничке дискриминационе анализе, с обзиром на пол, године старости, предмет који наставници изводе, начин на који су ангажовани и континуитет запослености у установи нису установљене статистички значајне разлике у опажању образовних потреба наставника – приправника, као ни у опажању потребе за укључивањем у планирање и организацију програма за КПУ.

Закључак

Истраживање је указало на неопходност даљег развоја постојећег система увођења наставника–приправника у рад посебно у доменима менторског рада са искуснијим колегама и планирања, програмирања и организације програма за КПУ. Иако су налази потврдили да нови систем увођења наставника–приправника у рад на нивоу управе установе даје позитивне резултате, он показује значајне недостатке у погледу одабира ментора. Из андрагошке перспективе посматрано, неопходно је да се ментори адекватније оспособе и стимулишу за подстицање наставника–приправника (као одраслог ученика) за активно учешће и примену наученог у програмима за КПУ. У том погледу, неопходно је менторима указати на значај поступака селекције при запошљавању нових наставника, пријема наставника–приправника у установу, комуникације са наставницима–приправницима, обезбеђивања основних информација и ширења позитивних утисака о установи, те на значај пружања помоћи наставницима–приправницима: да разумеју посао, дужности и очекивања, да остваре захтеване стандарде, и при асимилацији у организациону културу.

Поред тога, истраживање је указало и на неопходност сталног осавремењавања програма за КПУ у дидактичком и методичком смислу, додавање подједнаке важности тимском и индивидуалном раду, неопходност креирања разноврснијих програма за КПУ у области ликовне и музичке културе, као и на потребу увођења савремене технологије. Веома занимљив је и налаз о потреби брижљивог графичког дизајнирања сертификата који за наставнике–приправнике немају само репрезентативно већ и због тога што визуелно представљају њихово постигнуће, имају и веома комплексно иконографско и иконолошко значење.

Литература

Blomberg, S., Knight, B. A. (2015): Investigating novice teacher experiences of the teaching dynamics operating in selected school communities in Finland, *Improving Schools*, DOI: 10.1177/1365480215576176, 1–14 (dostupno na adresi: <http://imp.sagepub.com.proxy.kobson.nb.rs>; posećeno 16.04.2015.)

Gatbonton, E. (2008): Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge, *Language Teaching Research*, 12(2), 161–182.

Holton, E. F. III and Naquin, S. S. (2001): *Helping Your New Employee Succeed*, San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Knowles, M., Holton, E. F. III, Swanson, R. A. (1998): *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (5th edition)*, Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2008): *Službeni glasnik RS*, 51/08.

Rajović, V. i Radulović, L. (2007): Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje – na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije, *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413– 434.

Stančić, M. i sar. (2013): Perspektive o nastavi budućih nastavnika: U šta veruju, čemu bi težili i šta bi radili u nastavi, *Andragoške studije*, br. 1, 131–146.

Westerman, D. A. (1991): Expert and Novice Teacher Decision Making, *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292–305.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2013): *Službeni glasnik RS*, 55/2013.

САРАДЊА ПЕДАГОГА СА НАСТАВНИЦИМА У ОСТВАРИВАЊУ ИНКЛУЗИВНОГ ПРИСТУПА ОБРАЗОВАЊУ

Зорица Шаљић¹

Емина Хебиб²

Вера Спасеновић³

Филозофски факултет Универзитета у Београду

Анстракт

Један од основних захтева инклузивног приступа образовању јесте уважавање индивидуалних потреба и могућности ученика. У осмишљавању и реализацији рада са ученицима којима је потребна додатна подршка, педагог може бити извор стручне помоћи и подршке наставницима. Поред заједничког рада педагога и наставника у идентификацији ученика којима је потребна додатна подршка, за успешну примену инклузивног приступа образовању од посебне је важности њихова сарадња у планирању и реализацији школских активности. У школској пракси различити садржаји и облици заједничког рада педагога и наставника реализују се и примењују у оквиру рада стручних тимова и радних група задужених за остваривање инклузивног приступа образовању. Поред успостављања и развијања сарадње између различитих актера школског рада, као претпоставке успешне примене инклузивног приступа образовању могу се издвојити оспособљавање наставника за рад са ученицима са различитим образовним потребама и развијање позитивних ставова према инклузивном образовању од стране свих запослених у школи. У овом раду бавићемо се поменути аспектама и претпоставкама остваривања сарадње педагога и наставника у циљу успешне примене инклузивног приступа образовању.

Кључне речи: инклузивни приступ образовању, сарадња, педагог, наставник, ученици којима је потребна додатна подршка.

Уводна разматрања

У основи инклузивног приступа образовању јесте захтев и потреба да се сва деца образују заједно, али тако да се адекватно одговори на њихове индивидуалне потребе и могућности како би се постигли најоптималнији исходи васпитно-образовног рада. У школском раду који почива на принципима инклузије потребно је пружити подршку ученицима у учењу, комуникацији и интеракцији са другим актерима школског рада, емоционалном и социјалном развоју (Leicester, 2008; Skidmore, 2004; Villa et al., 2005). У том смислу најважнији је рад наставника (као носиоца целокупног васпитно-образовног рада) са ученицима, с тим што значајну подршку и помоћ наставницима у раду са ученицима са различитим образовним потребама могу пружити стручни сарадници. Заједничким радом наставника и стручних сарадника могу се унапредити различите области и сегменти школског рада, тако да се ученицима пруже потребни видови и нивои подршке и превазиђу препреке које би могле да ометају напредовање ученика у складу са њиховим могућностима и способностима. Сарадња педагога и наставника у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка у пракси се може остваривати на различите начине уколико су обезбеђени предуслови за примену и развој праксе сарадничког рада.

¹ zorica.saljic@f.bg.ac.rs

² ehebib@f.bg.ac.rs

³ vspaseno@f.bg.ac.rs

Начини остваривања сарадње педагога и наставника у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка

Могућности остваривања сарадње педагога и наставника у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка су бројне и разноврсне. Сарадња та два стручна профила може се остваривати реализацијом различитих садржаја и применом различитих облика заједничког рада у различитим фазама наставног процеса и сегментима рада са ученицима и другим актерима школског рада. У наставку текста разматрају се могућности остваривања сарадње педагога и наставника у процесу идентификације ученика којима је потребна додатна подршка и планирању и реализацији школских активности. Пошто се у последње време актуелизује питање важности тимског рада у школи, посебно су издвојене напомене о раду стручних тимова и радних група за примену инклузивног приступа образовању.

Сарадња педагога и наставника у процесу идентификације ученика којима је потребна додатна подршка. Први и почетни корак у циљу пружања подршке ученицима са потребом за додатном подршком јесте њихова идентификација. Највећи број ученика којима је потребна додатна подршка нема дијагностиковане здравствене или развојне проблеме (као што су хроничне болести, поремећај понашања итд.), али испољава одређене тешкоће у учењу и понашању (Oberklaid et al., 2013). Без обзира да ли су код ученика дијагностиковани проблеми и тешкоће у развоју или не, процена потреба ученика треба да обухвата планирање и прикупљање података, њихову обраду и анализу на основу које се планира подршка детету (Mitić, 2011). Педагог и наставници треба да сарађују у прикупљању и анализи података о постигнућима ученика, његовим интерперсоналним односима са вршњацима и наставницима, породичним и социо-економским условима живота ученика итд. У ту сврху могу се користити различите технике и инструменти прикупљања података. Важно је да се идентификација потреба детета за додатном подршком остварује тимским радом који укључује, осим стручних сарадника, наставника и родитеља, и друге релевантне субјекте изван школе.

Сарадња педагога и наставника у планирању и реализацији школских активности намењених ученицима којима је потребна додатна подршка. Сарадња педагога са наставницима у примени инклузивног приступа образовању најдиректније треба и може да се испољава у планирању и реализацији наставних активности на полазним основама принципа диференцијације и индивидуализације наставног рада, односно примене индивидуализованог приступа настави. Педагог може пружати значајну помоћ и подршку наставницима у осмишљавању наставних активности које нису усмерене само ка усвајању и развоју знања, већ и ка развоју различитих компетенција и вештина ученика, подстицању њиховог социјалног и емоционалног развоја. Заједничким радом педагог и наставник могу обезбедити претпоставке за успешну примену метода и облика рада заснованих на активностима ученика, кооперативном и групном учењу. Наиме, вршњачка подршка може се окарактерисати као веома значајна за подстицање и подржавање различитих аспеката развоја ученика са потребом за додатном подршком (али и њихових вршњака) (Soodak et al., 1998). Групним, кооперативним активностима охрабрује се и подстиче сарадња међу ученицима, развијају комуникацијске вештине ученика (Ainscow, 1999) и унапређују њихови интерперсонални односи (Willis, 2009). Истраживања показују да између 20% и 25% ученика са потребом за додатном подршком није укључено у активности вршњачких група (Frostad & Pijl, 2007). Због тога је веома важно да се заједнички рад педагога и наставника у планирању и реализацији школских активности усмери и ка осмишљавању начина укључивања и активнијег учешћа ученика којима је потребна додатна подршка у различите ваннаставне школске активности (слободне активности ученика, ученичке заједнице, тела и органе итд.).

Рад стручних тимова и радних група задужених за примену инклузивног приступа образовању. Према важећим законским решењима, у школи се формирају стручни тим за инклузивно образовање и тим за пружање додатне подршке ученику, чији састав треба да

чине родитељ, стручни сарадник, наставници и стручњаци ван установе (на предлог родитеља) (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009; *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2009). Поред тога, могуће је и формирање радних група које могу представљати значајан извор помоћи наставницима у савладавању различитих тешкоћа у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка.

Педагог може да има различиту улогу у поменутим тимовима и радним групама. Међутим, због специфичности стручног профила и очекиване компетентности, педагог треба и може да преузме улогу иницијатора и координатора тимских и групних активности. Поред тога, а из истог разлога, било би реално да педагог иницира формирање радних група у школи (у које би били укључени наставници, родитељи, релевантни стручњаци из локалне заједнице) у оквиру којих би се размењивала искуства, дискутовало о тешкоћама у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка и заједнички проналазили начини превазилажења ометајућих фактора ослањајући се на приступе у раду са ученицима који су се показали као ефектни (Ainscow, 1998; Leicester, 2008).

Претпоставке остваривања сарадње педагога и наставника у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка

Да би се у школској пракси успешно применио инклузивни приступ образовању потребно је да се испуни низ значајних претпоставки. Поред одговарајућих законских решења и обезбеђивања одговарајућих услова (материјално–техничких, просторних, временских, кадровских) за школски рад, као најзначајније претпоставке остваривања инклузивног образовања често се истичу успостављање и развијање сарадње између свих актера школског рада и оспособљавање наставника за успешну примену овог приступа образовању. У наставку текста издвајамо неколико важних напомена везаних за две поменуте претпоставке.

Успостављање и развијање сарадње између различитих актера школског рада. Сарадња се сматра есенцијалним условом ефективног укључивања ученика који имају потребу за додатном подршком у редовна одељења и редовне школе (Dettmer et al., 2005; Lawrence Brown & Muschawesk, 2004). С једне стране, за успешан рад са ученицима којима је потребна додатна подршка неопходна је сарадња између непосредних учесника школског рада (ученика којима је потребна додатна подршка и њихових вршњака, ученика којима је потребна додатна подршка и наставника, између самих наставника и наставника и стручних сарадника итд.). С друге стране, потребно је остваривати и развијати различите форме сарадничког односа између школе и њеног окружења.

Истраживања на пример указују на то да су, поред односа са вршњацима, за рад и напредовање ученика са сметњама у развоју посебно значајни и односи са наставницима, односно важно је да наставници подржавају, охрабрују и разумеју ученике и њихове специфичне потребе (Lightfoot et al., 1998) и да имају позитивне ставове према потреби и могућности њиховог образовања у редовној школи (Farrell, 2000; Jobe et al., 1996; Soodak et al., 1998).

Када говоримо о сарадњи школе и окружења, за успешну примену инклузивног приступа у образовању од посебне је важности сарадња стручних профила запослених у школи са родитељима ученика којима је потребна додатна подршка. Остваривање сарадње између школе и породице, која се заснива на активном учешћу родитеља у васпитно – образовном процесу, представља значајан извор подршке интелектуалном, социјалном, емоционалном развоју деце (Bryan & Henri, 2012; Fan and Williams, 2010). Једну од могућности активнијег укључивања родитеља ученика којима је потребна додатна подршка у процес њиховог образовања представља и учешће родитеља у раду стручних тимова и радних група за инклузивно образовање (о чему смо већ говорили). Остваривање сарадње школе са другим

васпитно-образовним и стручним институцијама, међу којима се могу издвојити и специјалне школе, може бити значајан ресурс подршке школама (Ainscow, 1999; Villa & Thousands, 2005; Leicester, 2008) у примени инклузивног приступа образовању. Тај вид сарадње школе са окружењем није важан само у процесу идентификације потреба ученика, већ и током планирања и реализације васпитно-образовних активности са ученицима којима је потребна додатна подршка, као и у процесу праћења њиховог рада и напредовања.

Стручно оспособљавање наставника за примену инклузивног приступа образовању. Стручно оспособљавање наставника за примену инклузивног приступа образовању може и треба да се одвија у два смера: развијање компетенција за рад са ученицима са потребом за додатном подршком и развијање позитивних ставова према инклузији (Leicester, 1998; Villa & Thousand, 2005; Willis, 2009).

Унапређивању наставничких компетенција, за рад са децом која имају потребу за додатном подршком, треба да претходи разумевање и прихватање идеје инклузије (Lawrence Brown & Muschawek, 2004; Willis, 2009). Кроз различите облике сарадње са наставницима (заједничко проучавање теоријских и емпиријских сазнања, као и законских решења у области инклузивног образовања, консултације, организовање предавања, размене позитивних искуства са колегама из других школа), педагози могу допринети усвајању и прихватању вредности инклузије, развијању уверења и ставова (као и превазилажење постојећих предрасуда) о томе да сви ученици могу и имају право заједно да уче и да је одговорност и обавеза школе да одговори на њихове различите потребе (Villa & Thousands, 2005).

Педагог може да пружи помоћ наставницима у идентификацији области у којима им је потребно стручно усавршавање (нпр. опште карактеристике и специфичности одређених сметњи у развоју, могући начини индивидуализације у наставном и васпитном раду, примена метода и облика рада који ће допринети успостављању и развијању позитивне климе у одељењу и интерперсоналних односа заснованих на прихватању и уважавању, остваривање сарадње са другим значајним учесницима школског рада и живота, ослањање на различите ресурсе подршке итд.) и у разради плана њиховог стручног усавршавања у одабраној области. Континуирано стручно усавршавање на нивоу школске институције, које се заснива и на учењу и на размени искустава, може значајно допринети унапређивању, не само знања и вештина наставника (као и педагога), него и њихових ставова према инклузивном образовању.

Уместо закључка

Педагог као стручни сарадник школе може и треба да представља значајан извор стручне помоћи и подршке наставницима у свим сегментима њиховог рада са ученицима којима је потребна додатна подршка. Од посебне је важности заједнички рад педагога и наставника у процесу идентификације ученика којима је потребна додатна подршка, као и у планирању и реализацији школских активности у које су ти ученици укључени. Поред тога, значајна је улога педагога у раду стручних тимова и радних група које се формирају у школи, а које имају за циљ успешну примену инклузивног приступа образовању. Педагог може преузети улогу иницијатора или координатора тимских и групних активности.

Заједнички рад педагога и наставника може и треба да дође до изражаја и у остваривању сарадње школе са родитељима ученика којима је потребна додатна подршка и са стручним институцијама у локалној заједници, као и у стручном оспособљавању наставника за успешну примену инклузивног приступа образовању.

Да би у школској пракси заживеле све наведене могућности сарадње педагога и наставника и да би се ефективно реализовали и примењивали различити садржаји и облици заједничког рада ова два стручна профила, неопходно је да сам педагог за то буде довољно стручно

оспособљен. Како би представљао извор стручне помоћи и подршке наставницима у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка, педагог треба да буде довољно компетентан за примену инклузивног приступа образовању и да има развијене позитивне ставове према укључивању деце са различитим образовним потребама у редовне школе.

Литература

- Ainscow, M. (1999): *Understanding the Development of Inclusive Schools*, London: Falmer Press.
- Bryan, J. and Henry, L. (2012): A Model for Building School–Family–Community Partnerships: Principles and Process, *Journal of Counseling & Development*, Vol.90, 408-420.
- Dettmer, P., Thurston, L.P. & Dyck, N.J. (2005): *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*, London: Pearson / Allyn & Bacon.
- Fan, W. & Williams, C.M. (2010): The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation, *Educational Psychology*, Vol. 30, No.1, 53-74.
- Farell, P. (2000): The impact of research on developments in inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, No. 2, Vol. 4, 153-162.
- Frostdad, P. & Pijl, S.J. (2007): Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, No. 1, Vol. 22, 15-30.
- Jobe, R., Rust, J.O. & Brissie, J. (1996): Teacher Attitudes Towards Inclusion of Students With Disabilities Into Regular Classrooms, *Education*, No. 1, Vol. 117, 148-153.
- Lawrence – Brown, D. & Muschaweck, K.S. (2004): Getting Started With Collaborative Teamwork for Inclusion, *Journal of Catholic Education*, No. 8, Vol. 2. Retrived from <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss2/11>.
- Leicester, M. (2008): *Creating an Inclusive School: Ideas in Action*. London: Continuum International Publisng Group.
- Ligtfoot, J., Wright, S. & Sloper, P. (1998): Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: young people's views. *Child: Care, Health and Development*, No.4, Vol. 25, 267-283.
- Mitić, M. (ur.) (2011): Procena potreba, teškoća, snaga i podrške. U *Deca sa smetnjama u razvoju – potrebe i podrška* (78-88). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Oberklaid, F., Baird, G., Blair, M., Melhuish, E. & Hall, D. (2013): Children's health and development: approaches to early identification and intervention. *Archives of Disease in Childhood*, No. 12, Vol. 98. Retrived from <http://adc.bmj.com/content/98/12/1008>.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. Službeni glasnik RS, br. 76/10.
- Skidmore, P. (2004): *Inclusion: the dynamic of school development*. UK: Open University Press.
- Soodak, L.C., Podell, D.M. & Lehman, L.R. (1998): Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to inclusion, *The Journal of Special Education*, No. 4, Vol. 31, 480-497.

Villa, R.A. & Thousand, J.S. (eds.) (2005): Organizational Supports for Change Toward Inclusive Schooling. In *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (57-81). USA: ASCD.

Villa, R.A., Thousand, J.S. (eds.), Klift, E.V. der, Udis, J., Nevin, A.I., Kunc, A., Kluth, P. & Chapple, J.W. (2005): Questions, Concerns, Beliefs, and Practical Advice About Inclusive Education. In *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (169-193), USA: ASCD.

Willis, C. (2009): *Creating Inclusive Learning Environments for Young Children: What to do on Monday Morning*, USA: Corwin Press.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik RS, br.72/2009.

ПОДРШКА УЧЕНИЦИМА ЗА УПИС НА ФАКУЛТЕТ ШТА МОЖЕМО НАУЧИТИ ИЗ ИСКУСТВА ЈЕДНОГ ПРОГРАМА ПОДРШКЕ

Лидија Радуловић¹
Филозофски факултет у Београду

Апстракт

Полазећи од теоријских сазнања о неједнакој доступности образовања припадницима различитих друштвених група, података о заступљености деце различитих друштвених група у Србији универзитетском образовању и схватања да свако дете може да учи, кроз пројекат TEMPUS EQUIED развијен је програм подршке за упис на факултет намењен ученицима из социјалних група које су подзаступљене на нивоу универзитетског образовања (из домаћинства ниског-социо економског статуса, са села, са сметњама у развоју, из породица у којима нико није стекао високи ниво образовања, ромске националности). Овај програм је примењен за 53 ученика и његови резултати су праћени током две школске године. Полазећи од добрих резултата како у погледу академског постигнућа, тако и у погледу задовољства ученика програмом, у раду се приказују компоненте овог програма подршке, те се оне дискутују: 1. с обзиром на значење за сличне програме који би се могли развијати у школама 2. из перспективе моћи оваквих програма у погледу постизања равноправности у образовању.

Кључне речи: програм подршке, универзитетско образовање, равноправност као одлика квалитета у образовању.

Увод

Сазнања да услови у којима деца одрастају директно и посредно утичу на задржавање у школском систему и на успех у образовању, те да мање шансе за успех у образовању имају припадници социјално маргинализованих група данас се могу потврдити резултатима истраживања, укључујући и нека истраживања у нашој средини (у свом раду о перцепцијама наставника у вези са децом под ризиком Јовановић и сарадници наводе већи број таквих истраживања – Јовановић и сар., 2013, ово је проблематика и истраживања која је вршио УНИЦЕФ – 2006, као и неких мањих истраживања у оквиру дипломских и мастер радова). Резултати снимања стања о заступљености студената различитих социјалних група у високошколском образовању у Србији, које је извршено у оквиру TEMPUS пројекта EQUIED (Једнак приступ за све – Оснаживање социјалне димензије у циљу јачања европског простора високог образовања) такође показују неједнаку доступност високошколског образовања деци из различитих друштвених група (Јарић, 2012; Товиловић, Ђорић, 2012). Имајући у виду ове резултате, прихватајући да је равноправност припадника различитих друштвених група један од квалитета образовног система (Mitrović, Radulović, 2011; UNESCO, 2004), имајући у виду да се учешће у високошколском образовању сматра једним од показатеља квалитета образовања (European Commission, 2001) и полазећи од схватања да свако дете може да учи у одговарајућим околностима (Štambak, 1986) у оквиру пројекта TEMPUS EQUIED развили смо програм чији је циљ подршка ученицима средњих школа из социјално угрожених група за упис на факултет и студирање. Верујемо да приказ и анализа овог програма могу бити инспирација педагозима да развију сличне програме у институцијама у којима раде, али и допринети њиховом разумевању потреба деце из социјално угрожених група, које су у вези

¹ liradulo@f.bg.ac.rs

са њиховим успехом и неуспехом у образовању. Овакво разумевање претпоставка је деловања које би могло да допринесе развијању школског живота у целини, укључујући наставни процес, на начин који уважава те потребе. С друге стране, преиспитивање домета овог програма отвара питања о моћи оваквих програма да допринесу већој једнакости у образовању и о могућностима да се кроз програме подршке превазиђу недостаци компензаторних програма.

О једном програму подршке ученицима из социјално угрожених група

Коме је програм подршке био намењен

Судећи према релевантним истраживањима и документима угроженим социјалним групама се сматрају сиромашни, деца ометена у развоју, деца ромске националности, деца са села и из неразвијених региона, деца из породица избеглих и расељених лица, деца без родитељског старања, деца из изолованих насеља, при чему се сиромаштво најчешће преклапа са припадношћу још некој од наведених група (Јовановић и сар., 2013; UNICEF, 2006). Rezultati analize sprovedene u TEMPUS EQUIED пројекту показују да су у студентској популацији подзаступљене групе: деца из најсиромашнијих породица, породица са најнижим образовањем, студенти ромске националности и студенти са инвалидитетом (Јарић, 2012; Tovilović, Ђорић, 2012). Полазећи од ових сазнања, програмом подршке су обухваћени управо ученици из домаћинстава ниског-социо економског статуса, са села, ромске националности, особе са хендикепом и из породица у којима нико до сада није стекао високи ниво образовања. Конкурс за учешће у програму подршке био је организован у средњим стручним школама и у средњим школама за ученике са сметњама у развоју, уз претпоставку да се у овим школама налази највећи број ученика ових категорија.

Како се програм одвијао

Програм је организован на 5 универзитета у Србији (државни универзитети у Београду, Новом Саду, Нишу, Новом Пазару и Универзитет уметности у Београду). Универзитети су, у сарадњи са школама, информисали ученике о програму и организовали пријављивање заинтересованих ученика, на основу чега је изабрано 53 ученика који су учествовали најпре у програму подршке за упис на факултет, а затим и у програму подршке у процесу студирања за оне ученике који су уписали факултет. Програми са истом структуром, прилагођени локалним условима, организовани су при сваком од универзитета посебно.

Компоненте програма

Имајући у виду да су компензаторни програми најчешће намењени деци на раним узрастима, као и да се препоруке у вези са обезбеђивањем једнакости у образовању најчешће односе управо на што раније укључивање деце у образовни систем (UNICEF, 2006) у развијању овог програма подршке ослањали смо се на сазнања о овим програмима и њиховим донетима, о специфичностима развоја деце из социјално угрожених група, те на праћење потреба и реакција самих учесника програма. На овај начин развијен је програм подршке који има више компоненти. У директној комуникацији са ученицима програм је обухватао:

информисање (о факултетима и студирању, пријемним испитима, могућностима за добијање подршке);

педагошко-психолошку подршку (с циљем: развијања мотивације и самопоуздања за доношење одлука о студирању; оспособљавања за сагледавање сопствених капацитета; развијања умећа: да ефективно уче, планирају своје учење и руководе њиме; развоја компетенција за сарадничко учење; оспособљавање за комуникацију и сналажење у академском окружењу; оспособљавање за самостално долажење до информација, развијање иницијативности и оспособљавање за активно приступање проблемима);

грађење ученичких мрежа за међусобну подршку и подршку од стране студената старијих генерација;

припрема за полагање пријемног испита (повећање академског постигнућа кроз часове припремне наставе и пеер леарнинг).

Паралелно са овим, програм је обухватао заступање ученичких потреба (обраћање факултетима да им обезбеде бесплатно пријављивање и студирање), материјалну подршку (кроз набављање адекватне литературе за полагање пријемног испита), избор наставника који ће радити са ученицима у процесу припремања за пријемни испит, као и подршку тим наставницима и обезбеђивање одговарајућег контекста за учење (ван школе, у малим групама или индивидуално).

Табела бр.1: Компоненте програма подршке

Садржаји	Облици
Информисање	Информисање од: ментора, студената волонтера, универзитетских центара, удружења Дан каријере
Педагошко-психолошка подршка	Менторски рад Психосоцијалне и образовне радионице Професионална оријентација (тестирање и индивидуални разговори)
Подршка у учењу	Припремна настава на факултетима Посебни часови са наставницима Додатна учења: рад са студентима волонтерима, вршњачко подучавање
Заступање потреба ученика / студента	Набавка литературе Ослобађање од такси, школарине

Поменути садржаји програма подршке организовани су кроз различите облике организације и уз учешће значајног броја различитих актера (Табела 1). Менторска подршка је организована тако да је један ментор имао неколико ученика (касније студената) који су могли да му се обрате за помоћ и савет у сваком тренутку, а ментор је одржавао редовну комуникацију са њима, пратио њихове потребе, проблеме и напредовања, а у неким случајевима ова подршка је имала и друге компоненте психо-социјалне подршке. У рад су укључени и студенти волонтери који су најпре током дана каријере представљали своје факултете и студирање на њима, а касније се укључивали око решавања неких текућих проблема (на пример коме се обратити за организовање пријемног за особе са сметњама у развоју). Педагошко-психолошка подршка организована је, осим кроз менторски рад, такође и кроз низ психо-социјалних и образовних радионица и програм професионалне оријентације. Подршка у припремању за полагање пријемног испита одвијала се на различите начине: кроз похађање припремних програма на факултетима, часове припремне наставе за поједине ученике и групе ученика, додатне часове са старијим студентима, међусобно подучавање ученика.

Неки резултати програма

Од 53 ученика који су учествовали у програму подршке на факултет се уписало 46. Неки од њих нису успели да се упишу тако да буду финансирани из буџета РС, али су добили могућност да се упишу уз помоћ посебних одлука факултета, чега такође не би било без овог програма подршке. Неки од ученика из програма су постигли сјајне резултате, што се може видети из места на коме су по освојеном броју бодова на пријемном испиту (на пример 14. место од 1631 пријављених на Правном факултету у Београду, или 10. место на Хемијском факултету у Београду), као и по броју бодова који су на пријемном освојили неки од њих (више ученика са преко 95 од 100 бодова на факултетима Универзитета у Београду).

Значајни су и евалуативни подаци о односу учесника програма према програму у целини и његовим појединим деловима, који говоре о задовољству учесника и њиховом увиђању конкретних добити за сопствени развој. О томе сведоче изјаве студената као што су:

“Зато што сам био веома лењ и требало ми је да ме неко покрене. Редован рад, решавање недоумица, разне информације и жеља ментора да ми помогну су ми били од непроцењиве користи.”

“Знати да увек можете да се обратите неком ако вас нешто занима или имате проблем... помаже при спремању пријемног.”

“Дала ми је самопоуздање и веру у себе, помогла да превазиђем трему.”

Уместо закључка: да ли је програм подршке пут ка већој једнакости у образовању?

Сагледавајући целокупно искуство у описаном пројекту, могло би се закључити: 1. да постоје потребе за посебном подршком ученицима, 2. да програми подршке могу да донесу резултате, односно да буду корисни ученицима. Судећи по описаном програму подршке, за успех програма су посебно значајне следеће његове одлике:

вишекомпонентност, кроз коју се превазилази уобичајена структура компензаторских програма – описани програм не остаје на надокнађивању знања и развоју когнитивних способности, већ обухвата и психолошку, социјалну и материјалну подршку;

флексибилност и заснивање на потребама ученика и на континуираној евалуацији - описани програм заснива се на подацима добијеним континуираним праћењем потреба полазника и евалуацији програма подршке (на пример, на основу евалуативних података одлучивано је о садржајима појединих радионица и компонентама програма) те омогућава индивидуализацију (пре свега кроз менторски рад).

Ипак, резултати, којима можемо бити задовољни, значе да смо кроз овај програм подршке успели да помогнемо неким ученицима, али не нужно да смо успели да утичемо на једнаке шансе у образовању. Ови резултати ипак нису довољни да би се оповргао песимизам у погледу моћи компензаторских програма неких савремених теоретичара (Bernstajn, 1979, Radulović, 2014). Наиме, у програм који смо реализовали били су укључени само одабрани ученици, и то они који су показали довољну мотивацију и претходна висока постигнућа у образовању. Дакле, то су они ученици који су, упркос сиромаштву, успели да изграде ниво аспирација и стекну довољно културног капитала да могу да, уз додатну подршку, савладају препреке на путу ка високошколском образовању, а не најугроженији ученици. Прави изазов за постизање веће доступности високошколског образовања и повећање равноправности у образовању били би управо ученици који су у процесу развоја остали ускраћени, односно развили културни капитал који није одговарајући за постојећи образовни систем. За подршку овим ученицима потребне су социјално – економске друштвене промене, или бар већа осетљивост образовног система, школе и наставног процеса за њихове потребе и различитости.

Литература

Bernštajn, B. (1979): *Jezik i društvene klase*. Bigz: Beograd.

European Commission (2001): *European Report on the Quality of School Education: Sixteen quality indicators*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, dostupno na adresi: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf> (posećeno 2.04.2015.).

Jarić, I., (2012): *Studentska populacija Srbije*, dostupno na adresi: <http://www.equied.ni.ac.rs/dogadjaji/details/15-konferencija-qjednak-pristup-visokom-obrazovanju-za-sve-koliko-je-daleko-i-kako-ga-podsticemoq.html> (posećeno 25.04.2015.).

Jovanović, O., Simić, N., Rajović, V. (2013): Students at risk: perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education, *European Journal of Teacher Education*.

Mitrović, M., Radulović, L. (2011): Načini razumevanja i konceptualizovanja kvaliteta obrazovanja u nastavi, u : Kačavenda, N. i sar. (prir.), *Kvalitet u obrazovanju*, Beograd: IPA, Filozofski fakultet.

Radulović, M. (2014): Jednakost u obrazovanju: pogled iz perspektive Pjera Burdijea, u: Pavlović Breneselović i sar. (prir.), *Pedagoški modeli evaluacije i strategije razvijanja kvaliteta obrazovanja*, Beograd: IPA, 87–103.

Štambak, M.,ur. (1986): *Svako dete može da uči*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tovilović, S., Djorić, G.(2012): *Jednak pristup za sve: osnaživanje socijalne dimenzije u cilju jačanja evropskog prostora visokog obrazovanja*, Ljubljana: Eduvision 2012.

UNESCO, (2004): *Education for All - The Quality Imperative, Global Monitoring Report 2005*. UNESCO: Pariz, dostupno na adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> (posećeno 20.04.2015.).

UNICEF, (2006): *Stanje dece u Srbiji– siromaštvo i socijalna isključenost dece*, Beograd: UNICEF.

УПОТРЕБА ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ И УЧЕЊУ - ПЕРСПЕКТИВА СТУДЕНАТА

Бранка Александрић¹
Мирјана Сенић Ружић²
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Апстракт

Предмет овог рада су студентска искуства и виђења употребе информационих технологија у настави и учењу на Филозофском факултету у Београду. Наши испитаници су студенти одељења за педагогију и андрагогију унутар ког постоји интенција континуираног наставничког и студентског коришћења информационих технологија као вида подршке актуелним процесима наставе и учења. Истраживана су: студентска виђења употребе информационих технологија; оспособљеност студената за коришћење информационих технологија; искуства и образовне потребе студената у коришћењу информационих технологија; студентска виђења доприноса употребе информационих технологија у настави и учењу. Резултати указују на то да се информационе технологије јављају као значајан вид подршке процесима наставе и учења, али и на потребу обогаћивања разноврсности њихове употребе у циљу подизања квалитета наставе и учења.

Кључне речи: информационе технологије, настава, учење.

Увод

Предмет овог рада су студентска искуства и виђења употребе информационих технологија (ИТ) у настави и учењу на Филозофском факултету у Београду. Распрострањеност ИТ и њихов продор у сферу образовања донели су нову димензију у погледу обогаћивања целокупног образовног процеса. Промене су видљиве у начинима креирања програма, начинима подучавања и учења, облицима комуникације између наставника и студената и студената међусобно, њиховим улогама, активностима, вештинама, изворима знања. Стога је употреба информационих технологија у образовању веома популарна тема међу истраживачима. Из мноштва истраживања истакли бисмо истраживање које је за Европску Комисију (European Commission) спровео European Schoolnet³ у сарадњи са Универзитетом у Лијежу. У овом истраживању учествовала је 31 европска земља: 27 земаља ЕУ, Хрватска, Исланд, Норвешка и Турска. Истраживање је спроведено 2011/12. године, а комплетан извештај објављен је у фебруару 2013. Ово истраживање је прво истраживање на ову тему после 6 година које обухвата готово све земље Европе (пре овог истраживања, спроведена су и истраживања eEurope 2002 eEurope 2005, која су била сличних сразмера). Поред тога, ово је прво истраживање овог типа које је спроведено онлајн и прво које директно укључује и

¹ baleksan@f.bg.ac.rs

² mirjana.senic@f.bg.ac.rs

³ European Schoolnet – мрежа коју чини 31 европско министарство просвете, са седиштем у Бриселу, у Белгији. То је непрофитна организација која има за циљ да уведе иновације у настави и учењу за кључне актере у образовном процесу: министарства просвете, школе, наставнике, истраживаче и индустријске партнере.

ученике. Значај овог истраживања огледа се и у низу препорука за креирање образовне политике ради побољшања квалитета употребе ИТ у образовању.

Инспирисани једним делом овог истраживања, нарочито оним који се бави испитивањем ученичких искустава, одлучиле смо да истражимо искуства студената Филозофског факултета о употреби ИТ у настави и учењу. Наши испитаници су студенти одељења за педагогију и андрагогију унутар ког постоји интенција континуираног наставничког и студентског коришћења ИТ као вида подршке актуелним процесима наставе и учења. Употреба ИТ у сврхе наставе и учења нема дугу традицију на овом факултету. Увиди у студентска искуства на ову тему представљају тек први корак у упознавању праксе која се још увек успоставља и развија, нарочито у погледу разноврсности употребе ИТ алата и програма. Анкетирано је 240 студената, од прве до четврте године студија, са обе студијске групе. У анкети су комбинована питања скалирања и питања отвореног типа.

Резултати и интерпретација

Студентска виђења употребе информационих технологија

Употребу ИТ на факултету и у настави студенти су разматрали кроз више категорија: доступност коришћења од стране студената, сврху коришћења од стране студената и наставника, учесталост наставничког коришћења у настави, разноврсност употребе ИТ алата од стране наставника и студената. На ово питање одговорило је око 74% студената, при чему је уочено огромно слагање међу студентима без обзира на студијску групу или годину студија. Око 54% њих сматрају да им је приступ ИТ омогућен путем рачунарске учионице и у библиотеци, док 22,1% студената мисли да таква могућност не постоји. Основне примедбе односе се на: временско ограничење у рачунарском центру, недостатак разноврсних софтвера, онемогућен приступ одређеним сајтовима, недовољно опреме (мали број рачунара који често не раде, недостатак мобилних рачунара), немогућност коришћења WI-FI мреже, коришћење ИТ алата у настави само на неким предметима, али не у току предавања. Као основне сврхе коришћења ИТ од стране студената на факултету издвојили су: информисање о раду факултета или о настави (35,6%), учење (34,4%) и израду радова (22,8%). Мали број студената (4,4%) мисли да је основна сврха забава: „све читамо на Интернету, само не оно што нам треба“, док 2,2% њих сматрају да коришћење ИТ на факултету од стране студената нема сврху. Да је основна сврха коришћења ИТ од стране наставника да им олакша предавања наводи 45,3% студената, потом следи комуникација са студентима (20,5%), унапређивање квалитета наставе (17,8%), израда материјала за учење (11,4%) и информисање студената о резултатима испита или колоквијума (7,6%). Интересантан податак је да свега 1,1% студената сматрају да ИТ служе наставницима за праћење рада студената, док 1,6% њих мисли да коришћење ИТ од стране наставника нема сврху. Учесталост коришћења ИТ од стране наставника у настави студенти различито процењују (59,6% довољна, 16,1% делимична, 24,3% недовољна). Без обзира на релативно редовну употребу ИТ у настави, разноврсност те употребе од стране наставника студенти виде као недовољну (66,1%). Наставници углавном користе само PowerПоинт презентације, ретко кратке филмове или видео записе. Овакву употребу ИТ студенти сматрају „једноличном и замарајућом“, при чему наводе и недовољну обученост наставника у сфери ИТ. Само 3% студената наводи да наставници користе разноврсне ИТ алате и програме у настави, а њих 10,3% мисле да и разноврсност и учесталост коришћења ИТ зависе од наставника. Исто тако, студенти мисле да разноврсност студентске употребе ИТ алата и програма у настави зависи од студената. Њих 34,6% сматра да је она такође недовољна, али и да је разноврснија од наставничке (20,4%). Претходно наведене примедбе студената о доступности коришћења ИТ на факултету и у настави имплицитно можемо сматрати и предлозима за побољшање квалитета њихове употребе. Експлицитно изнесени предлози су:

креирање и покретање платформи за учење (моодле је недовољно искоришћен), доступност гоогле претраживача (на факултетским рачунарима) и доступност е-литературе за учење.

Оспособљеност студената за коришћење информационих технологија

Резултати истраживања показују да су наши испитаници у великој мери оспособљени за самостално коришћење информационих технологија. Само 2% студената изјавило је да имају мало самопоуздања приликом самосталног коришћења рачунара. Основни програми из пакета MS Office (Word, Excel i PowerPoint), који су неопходни за обављање основних задатака за потребе студирања и учења, користе се са довољно (више од 38%) или много самопоуздања (више од 50%) од стране већине студената. Код напредније¹ употребе ових програма, ниво самопоуздања опада, нарочито приликом коришћења програма Excel, за који можемо да кажемо да се на студијама педагогије и андрагогије најмање и користи (много самопоуздања приликом коришћења Excel-а има само 6,3% студената). У организовању материјала за рад и других електронских докумената студенти такође показују висок степен самопоуздања. На питање о складиштењу електронских докумената у фолдере и подфолдере 35% студената је изјавило да то ради са довољно, 60% са много, а само 5% студената са мало самопоуздања.

Што се тиче комуникација путем ИТ, студенти имају доста самопоуздања приликом слања електронске поште (22,1% - довољно и 76,3% - много самопоуздања). Довољно самопоуздања има 38,3%, а много самопоуздања има 36,7 % студената за учествовање у дискусијама и форумима, док се са много више самопоуздања учествује у друштвеним мрежама (34,2% студената каже да има довољно и 57,1% да имају много самопоуздања у учествовању у друштвеним мрежама и коришћењу њихових апликација).

Јасно је да је већина студената, а највероватније је да су сви прилично вешти у коришћењу Интернета и „гуглању“, тако да нас конкретно то питање није интересовало за потребе овог истраживања. Али нас је зато у овој категорији занимало колико су оспособљени да процене поузданост информација пронађених на Интернету, да безбедно користе Интернет и да чувају своју приватности, као и да користе информације пронађене на Интернету без плагирања. На ова питања добиле смо следеће одговоре (Табела 1.):

Табела 1. Оспособљеност студената за коришћење информација добијених са Интернета

	Malo	Dovoljno	Mного
Procenjivanje pouzdanosti informacija pronađenih na Internetu	31,7%	51,3%	17%
Bezbedno korišćenje Interneta i očuvanje privatnosti	15%	60%	25%
Korišćenje informacija pronađenih na Internetu bez plagiranja	22,2%	53,9%	23,9%

Искуства и образовне потребе студената у коришћењу информационих технологија у учењу

У описивању најкориснијих искустава у коришћењу ИТ у учењу, студенти су на првом месту издвојили моодле (13,7%), потом следе онлајн курсеви (6,3%), Wikipedia (4,6%) и Facebook групе (4,6%). Међутим, међу најкориснијим наведеним ИТ алатима и програмима постоје разлике међу студентима у односу на студијске групе и године студија. На пример, моодле су наводили само студенти II године педагогије и IV године андрагогије, док су Facebook групе навели само студенти педагогије. Најређе наведени ИТ алати су Google Docs и платформе

¹ Pod naprednijom upotrebom ovih programa se misli na: uređivanje tekstova koji sadrže Internet linkove i slike; kreiranje dijagrama; pravljenje multimedijalnih prezentacija sa tekstem, ilustracijama i video zapisima.

попут Code school и Coursera. Свега два студента (1,1%) завршне године андрагогије су навела ове платформе као најкорисније искуство учења, односно свега два студента завршне године педагогије су навела Google Docs као најкориснији ИТ алат у учењу. Последњи податак нам говори о томе да наши студенти не користе и/или не препознају предности групног рада онлајн. О томе сведоче и подаци да око 52% студената никада нису користили овај програм, а само 9,14% њих је навело да би волели више да га користе у будућности за потребе учења. Образовне потребе студената односе се и на веће коришћење онлајн библиотека због недоступности књига у класичним библиотекама и доступности новије литературе у електронском формату (21,3%) и онлајн курсева ради додатног развијања стручних компетенција (20,7%). ИТ алати које студенти у великом броју уопште не користе или их у занемарљивом проценту тренутно користе за потребе учења су Skype, блогови и цитатни индекси. Од тога, за потребе учења више би волели да користе Skype (8,5%), блогове (6,7%), док предности већег коришћења цитатних индекса препознаје испод 2% студената.

Наведени ИТ алати и програми које су студенти издвојили као најкорисније у учењу највише им помажу за: претраживање информација и преузимање материјала за учење (35,5%), размену информација и искустава са другим студентима (25%), писање радова или прављење презентација (18,8%), нешто ређе за комуникацију или консултације са професорима (7,7%) и дискусије (6,1%), а врло ретко за учење страних језика, читање књига или чланака и креирање веб страница (око 0,5%). Ови подаци у потпуности се уклапају у општу слику о најчешће коришћеним ИТ алатима. Издвојићемо неке од њих: 89,2% студената скоро свакодневно претражује Интернет ради добијања информација потребних за учење. Од тога, моодле често користи 47,1% студената, понекад 42,1%, а никада или скоро никада 10,8%. Када је реч о постављању својих материјала на моодле платформу, само 9,2% студената то чини често, 12,5% понекад и 77,9% (скоро) никада. То вероватно значи да наши студенти моодле користе само за преузимање материјала, али и то да нису довољно мотивисани да креирају своје материјале за учење, или нису подстакнути од стране професора да то чине, или уопште немају могућност да из одређених предмета користе факултетску платформу за учење јер је ни сами професори не користе. Отуда ову платформу студенти виде као недовољно искоришћену и отуда је у претходно наведеном малом проценту (13,7%) препознају као најкориснији алат у учењу.

Студентска виђења доприноса употребе информационих технологија у настави и учењу

Студенти педагогије и андрагогије сматрају да употреба ИТ углавном има позитиван утицај на квалитет наставе и учења у смислу да: олакшава размену материјала (91,6%¹), процес учења чини интересантнијим (81,3%), омогућава бољу сарадњу са колегама (80,4%), олакшава отварање и вођење дискусије и размену мишљења (78,4%), процес учења чини креативнијим (77,1%), олакшава размену мишљења са наставницима (70%), пружа више самосталности у учењу (67,6%), доприноси бољем разумевању онога што се учи (62,6%), омогућава примену онога што се учи (56,7%), подстиче да се уложи више труда (55%), олакшава памћење (52,5%), и позитивно утиче на концентрацију (39,2%). Међутим, интересантно је да 20% студената сматра да употреба ИТ уопште нема утицаја на побољшање атмосфере у учионици, а 38,3% сматрају да је тај утицај мали. Ово је вероватно резултат претходно наведене једноличне употребе ИТ у настави која се, према речима студената, „углавном своди на употребу PowerПоинт презентација“.

Закључак

¹ Ovo su zbirni procenti 2 kategorije koje se odnose na dovoljno i mnogo uticaja. Za potrebe ovog rada nas je interesovalo samo da li u dovoljnoj meri ima pozitivnog uticaja ili nema.

Резултати истраживања показују да студенти препознају позитиван утицај употребе ИТ на процесе наставе и учења, па сматрамо да је пожељно да наставници у свој рад унесу разноврсније ИТ алате и на тај начин обогате процес наставе и учења. Такође је важно да наставници подстичу и мотивишу студенте да максимално користе предности појединих ИТ алата за што ефикасније учење, комуникацију и сарадњу са другим студентима. Употреба информационих технологија у образовању није будућност, већ наша реалност, и неопходно је да се у што већој мери искористе све предности које она може донети целокупном образовном процесу. Више не постоји та препрека у смислу да су поједини ИТ алати са финансијског аспекта неприступачни, већина је свима доступна и бесплатна за коришћење. Поставља се онда питање који су разлози недовољне или једноличне употребе ових, данас веома важних и неизоставних образовних средстава од стране наставника, који и у том погледу треба да воде и обликују укупан наставни и образовни процес. Да ли је проблем у томе што и поред свести о значају ИТ у образовању нема обавезности њене примене, па је све препуштено наставницима и да ли се заиста ради о „недовољној обучености“, непућености или недовољној мотивацији за коришћење информационих технологија, било би интересантно испитати у неком будућем истраживању.

Литература

European Schoolnet (2013): *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools, Study for European Commission*, доступно на: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/pillar-6-enhancing-digital-literacy-skills-and-inclusion> (посећено 31.03.2015.)

ДИГИТАЛИЗАЦИЈА НАУЧНОГ И КУЛТУРНОГ НАСЛЕЂА У ДИСЕМИНАЦИЈИ ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА НАСТАВЕ

Милица Лајбеншпергер¹
Центар за едукацију „Игралиште маште“

Марија Шеган²
Математички институт САНУ

Сања Рајић³
Машинско-електротехничка школа „Гоша“ Смедеревска Паланка

Александра Ивановић⁴
Машинско-електротехничка школа „Гоша“ Смедеревска Паланка

Иван Илић⁵
Грађевинско техничка школа „Неимар“ Ниш

Анстракт

Рад представља нови циклус програма Математичког института Српске академије наука и уметности „Дигитализација културног и научног наслеђа са применама у средњошколској и универзитетској настави математике, информатике, астрономије, историје и српског језика“ (2011 – 2014, 2015 – 2017), који има за циљ да путем имплементације принципа и алата дигитализације у наставно-образовни рад средњих школа омогући дигитално описмењавање наставника и ученика. За разлику од досадашњег начина рада са великим групама ученика, аутори тестирају хипотезу о ефикасности рада малих хомогених група. Рад полази од претпоставке да успех ученика зависи од индивидуалних разлика, као и налаза Блумових истраживања која говоре о варијацијама у школском учењу и успеху у зависности од полазних когнитивних и афективних карактеристика ученика, као и квалитета наставе. Први резултати показују да је рад у мањим хомогеним групама мотивисао наставнике укључене у програм да у већој мери примењују иновативне моделе наставе, што је резултирало и бољим успехом ученика. Да ли ће овакав вид организовања рада бити ефикаснији од досадашњег, аутори ће покушати да оцене након евалуације овогодишњег пројекта.

Кључне речи: дигитализација културног наслеђа, иновативни модели наставе, хомогене групе.

Увод

Главна карактеристика савременог друштва јесте непрестана потреба за брзим напредовањем, усавршавањем и развојем на свим пољима. Међутим, поље формалног образовања, односно школски систем, представља тром систем који свој напредак и покушај

¹ info@igralistemaste.com

² msegan@mi.sanu.ac.rs

³ rsanja73@gmail.com

⁴ aleksandraivanovic02@gmail.com

⁵ ilicivanster@gmail.com

хватања у коштац са свим изазовима које савремено друштво поставља, често дугује ентузијастичким напорима појединаца који у свој рад уносе одређене новине. Математички институт Српске академије наука и уметности је, у сарадњи са Центром за промоцију науке из Београда и Машинско–електротехничком школом „Гоша“ из Смедеревске Паланке, покренуо 2011. године програм „Дигитализација културног и научног наслеђа са применама у средњошколској и универзитетској настави математике, информатике, астрономије, историје и српског језика“. Програм је саставни део пројекта подржаног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја, III 044006: „Развој нових информационо–комуникационих технологија, коришћењем напредних математичких метода, са применама у медицини, телекомуникацијама, енергетици, заштитити националне баштине и образовању“¹. Покренут је са циљем популаризације науке, технологије и културе међу младима у недовољно развијеним општинама Републике Србије кроз процес повезивања дигитализације научних и културних добара и наставно-образовног рада средњих школа.

Полазна претпоставка програма је била да се принципи и технологија дигитализације наслеђа, будући да се заснивају на укрштању више теоријских и практичних знања, могу ефикасно користити у настави историје, географије, информатике, математике и лингвистике, посебно у школама које се налазе ван великих градских центара. Њен мултидисциплинаран аспект је препознат као мотивишући фактор за наставнике да развију своју креативност и шире примењују иновативне моделе наставе, односно за ученике да се даље усавршавају у области науке, технологије и културе.

Први резултати програма² показали су да предложен модел омогућава:

развој трансферзалних компетенција (знања и вештина) наставника и ученика, кроз примену иновативних дисциплина и технологија;

подстицање мотивације за учење наставних предмета у редовној настави, кроз проактивно учешће у програмима заснованим на међупредметном повезивању садржаја;

пораст конкурентности школе, кроз кооперацију са стручњацима и отварање према локалној заједници и релевантним установама и институцијама.

У 2015. години програму се прикључила и Грађевинско техничка школа „Неимар“ из Ниша.

Теоријски оквири и методологија рада

Иновације у образовном процесу³ условљене су бројним факторима међу којима последњих деценија препознајемо и веома често истичемо две велике групе: 1) развој информационо–комуникационих технологија које мењају постојеће и уводе нове методе и облике наставе и организације наставног процеса и 2) индивидуалне карактеристике учесника у образовању. Иако ове две групе фактора потичу са два колосека, ипак се међусобно доста прожимају и

¹ Званичан опис пројекта доступан је на адреси: <http://www.mi.sanu.ac.rs/projects/044006s.htm>

² Преглед најзначајнијих резултата објављен је у зборнику сажетак „Допринос истраживачких налаза развоју образовних политика“, који је доступан на адреси: www.mpn.gov.rs/images/content/dokumenta/obrazovne_pol/digitalizacija_naucnog_i_kulturnog_nasledja.pdf

³ Извори: Radovanović i sar., 2009; Stepanovna, 2006; Vilotijević, 1999; Vilotijević, 2000.

допуњују. Брз развој и напредак информационо–комуникационих технологија и непрестано усавршавање образовне технологије изазивају промене у методама и облицима наставе и организације. Нови модели рада, као што су програмирана настава, компјутерско–информативна настава и настава на даљину, подразумевају употребу рачунара. Са друге стране, на пример, интерактивна, пројектна и интегративна настава¹ захтевају далеко активнију и одговорнију улогу учесника у процесу учења и подучавања, него што је то случај у традиционалним моделима образовања. Чињеница да је неким учесницима у процесу образовања лакше, а неким теже да преузму ове улоге, говоре о постојању индивидуалних разлика и значају благовременог препознавања, разумевања и максималног ангажовања индивидуалних потенцијала било да је реч о наставницима и/или ученицима.

Индивидуализована и диференцирана настава

Идеја о индивидуализованој настави, иако није нова (Bloom, 1976; Lazarević, 2005; Vilotijević, 2000), представља „перманентну дидактичку иновацију“ (Marković, 2005: 61). Суштина индивидуализоване наставе је у самој организацији рада² која се усклађује са индивидуалним разликама између ученика – од разлика у менталним способностима, мотивацији, интересовањима, ставовима, до стилова учења и др. (Vulfolk, 2014). Како школски систем не функционише по принципу „1 на 1“, индивидуализација се постиже диференцијацијом, односно стварањем различитих услова за извођење наставе. Било да је реч о класификацији ученика у хомогене групе према сличним индивидуалним карактеристикама, било да се сам садржај и задаци расподељују унутар хетерогене групе (нпр. ученици раде на различитим видовима исте тематике).

Иновативни модели наставе као изазови савремене педагогије

Иновативни модели наставе представљају изазове савременог организовања и спровођења процеса образовања и неминовно мењају улогу наставника. Наставник више није искључиво предавач, већ организатор наставе и партнер у непосредној комуникацији између ученика и наставних садржаја. Такође, ученик излази из пасивне улоге и преузима иницијативу и одговорност за сопствено учење. Дакле, поред активности, присутни су и мотивација и интересовање (Stepanovna, 2006) како код ученика, тако и код наставника. Занимљиво је да су саме припремне активности за рад на пројекту дигитализације мотивисале наставнике укључене у програм да у већој мери примењују иновативне моделе и у свакодневној настави.

„Интегративна настава је иновативни модел у којем не постоје строго повучене границе између појединих предмета, већ се наставне јединице различитих области изучавају интегративно, у међупредметној повезаности“ (Ђорђевић, 2007: 76). Управо пројекат дигитализације научног и културног наслеђа, својом мултидисциплинарношћу, успева да повеже наставне садржаје из различитих предмета и да учеснике у процесу стицања и примене знања усмери ка даљем усавршавању у области науке, технологије и културе.

¹ Детаљније о овим моделима наставе у Ђорђевић, 2007.

² На пример, погледати видове образовних решења за даровите ученике у Altaras, 2012.

Такође, за разлику од традиционалне педагогије, оријентисане на знање и репродукцију, иновациона педагогија је усмерена на способности и развој личности ученика (Stepanovna, 2006). Још један иновативни модел значајан за унапређење способности, развој личности и социјалне компетентности свакако је и интерактивна настава. „Само активним радом ученика обезбеђујемо ефикасно учење. Поред тога, интеракција је предуслов за развијање интерперсоналних квалитета личности ученика“ (Ђорђевић, 2007: 90). Исти аутор наводи и да се „ово учење заснива на постигнућу, позитивним везама међу индивидуама и постизању социјалне компетенције у процесу психолошког прилагођавања“. Чињенице да се пројекат дигитализације наслеђа наставио на захтев самих учесника, да се мрежа учесника шири и да сами ученици – учесници у пројекту иницирају активности и предлажу идеје за нове наставне садржаје иду у прилог томе.

Хомогене групе

За разлику од ранијег начина рада са великим групама ученика који су се пријављивали за одређене радионице/тематске целине само на основу својих интересовања, идеја аутора за ову годину пројектних активности била је да се тестира хипотеза о ефикасности малих хомогених група. Наиме, аутори су пошли од претпоставке да успех ученика зависи од индивидуалних разлика, као и од налаза Блумових истраживања (Bloom, 1976) која говоре о варијацијама у школском учењу и успеху у зависности од полазних когнитивних (предзнања, читање са разумевањем, интелигенција) и афективних карактеристика ученика (наклоност према предмету, наклоност према школи, слика о себи) и од квалитета наставе (упутства, објашњења, активно учешће ученика, поткрепљења, фидбек–корективне процедуре). Стога је процес рада овогодишњег програма текао у складу са етапама индивидуализоване наставе (Lazarević, 2005: 51–52). Прва етапа подразумевала је формирање хомогених група. Аутори су осмислили упитник¹ којим су регистровали полазне карактеристике ученика и на основу добијених података формирали мале хомогене групе. У наставку, свака група је добијала посебне задатке, упутства, објашњења и смернице за самостални рад. Тако, на пример, једна од активности је подразумевала заједнички обилазак Народног музеја, али су ученици, спрам својих полазних карактеристика унутар малих хомогених група, добијали диференциране задатке. Такође, након сваког обављеног задатка, ученици су добијали повратне информације о квалитету свог рада, а неки резултати су били приказивани и на фејсбук страници овогодишњег програма².

¹ *On-line* верзија упитника доступна је на адреси:

<https://docs.google.com/forms/d/1LkKHdHCwtDqUmpkxLjAaS6o-IIMNsNNAUIjUrF8AhuQ/viewform?c=0&w=1>

² Доступно на адреси: <https://www.facebook.com/groups/digitarium/?fref=ts>

Закључак

Значај индивидуализоване и диференциране наставе огледа се у подстицању самосталног рада, формирању позитивне мотивације за учење, ослобађању потенцијалних способности сваког појединог ученика и доприносу развоја стваралачког мишљења. На исти начин и остали наведени иновативни модели имају велики педагошки и образовни потенцијал за успешан рад са ученицима различитих полазних индивидуалних карактеристика. Пројекат дигитализације наслеђа, својим бројним резултатима у протеклих пет година, наглашава значај и подстиче примену различитих иновативних модела наставе. Да ли ће начин организовања рада у малим хомогеним групама бити ефикаснији од ранијег рада у већим и хетерогеним групама, покушаћемо да оценимо након евалуације резултата овогодишњег пројекта.

Литература

- Altaras, A. D. (2012): *IOP za darovitog učenika – izbor priloga za modul*, Prilog 7: Osnovna obrazovna rešenja (vidovi podrške) za darovite učenike, dostupno na adresi: http://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/Drustvena_i_obrazovna_ukljucenost/IOP%20za%20darovitog%20ucenika.pdf (posećeno: 22.03.2015).
- Bloom, B. S. (1976): *Human characteristics and school learning*, USA: McGraw-Hill book company.
- Dorđević, V. (2007): Inovativni modeli nastave, *Obrazovna tehnologija*, br. 4, 76– 97.
- Lazarević, V. (2005): Individualizovana nastava, *Obrazovna tehnologija*, br. 2, 47– 60.
- Marković, M. (2005): Individualizovana nastava, *Obrazovna tehnologija*, br. 2, 61– 66.
- Radovanović, I., Radović, V. i Tadić, A. (2009): *Inovacije u nastavi – bibliografija (1983– 2008)*, Beograd: Učiteljski fakultet, dostupno na adresi: <http://www.uf.bg.ac.rs/uf.bg.ac.rs/inovacije/dld/Bibliografija.pdf> (posećeno: 22.03.2015).
- Stepanovna, A. S. (2006): O inovacionim i tradicionalnim modelima nastavnog procesa, *Nastava i vaspitanje*, God. 55, br. 2, 109– 121.
- Šegan i sar. (2014): Digitalizacija naučnog i kulturnog nasleđa u srednjoškolskom obrazovanju, dostupno na adresi: http://www.mpn.gov.rs/images/content/dokumenta/obrazovne_pol/digitalizacija_naucnog_i_kulturnog_nasledja.pdf (posećeno: 23.04.2015).
- Vilotijević, M. (1999): *Od tradicionalne ka informacionoj didaktici*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Vilotijević, M (2000): *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.
- Vulfolk, A. i sar. (2014): *Psihologija u obrazovanju*, tom I, Beograd: Clio.

КОРИШЋЕЊЕ АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ ЗА ПОБОЉШАЊЕ ВЕШТИНЕ ЧИТАЊА КОД УЧЕНИКА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ¹

Сања Гагић²

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Мирјана Јапунца Милисављевић³

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Александра Ђурић Здравковић⁴

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Анстракт

Циљ рада је пружање увида у могућности коришћења асистивне технологије за побољшање вештине читања и разумевања прочитаног код ученика са ИО. Прегледом електронских база података издвојили смо репрезентативне емпиријске налазе и извели теоријске и практичне импликације. На основу прегледа резултата истраживања, може се истаћи да електронски текстови прочитани уз помоћ различитих апарата и софтвера омогућавају самосталан приступ написаним информацијама ученицима са ИО. Визуелна подршка, у облику видео клипова и фотографија, може да служи као допуна аудио верзији текста и да обезбеди виши ниво разумевања прочитаног материјала. Уз јасне инструкције, значајна подршка за разумевање текста могу да буду и графички организатори. Подучавање ученика са ИО да самостално приступе тексту, да читају и разумеју написану информацију уз помоћ нових технолошких достигнућа, представља један од императива у раду са овом популацијом и начин да се повежу са светом који их окружује. Неопходно је да се едукатори упознају са средствима и уређајима који спадају у домен асистивне технологије за превазилажење тешкоћа у читању, као и начинима њихове примене у едукацији ученика са ИО.

Кључне речи: асистивна технологија, тешкоће у читању, ученици са сметњама у развоју.

Увод

Иако се последњих година примећује велики напредак у образовању деце са интелектуалном ометеношћу (ИО), веома мало истраживања се бавило испитивањем вештине читања код ових ученика (Allor et al., 2010). Овладавање ове инструменталне вештине код деце са ИО карактеришу изражене тешкоће током процеса учења, нарочито у околностима које намећу потребу функционалне употребе стечених знања, што се неповољно одражава не само на

¹ Рад је настао у оквиру пројеката “Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу“ (бр. 179017), „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

² E-mail: sanjagagic85@gmail.com.

³ E-mail: mjkilj@gmail.com.

⁴ E-mail: aleksandra.djuric.aa@gmail.com.

перспективе у образовању, већ и на квалитет њиховог живота у целини (Kaļjača i Japundža Milisavljević, 2013).

За ученике са лаком ИО је карактеристично да изостављају или додају слова током читања, не читају наставке, понављају гласове, недовољно их диференцирају или мешају. Ови ученици често читају само корен речи и потом именују познату реч са истим кореном, што их омета да схвате смисао прочитаног (Вројчин, 2004). Сличне тешкоће имају и ученици са тежим облицима ИО. Каљача (2008) указује на неразвијеност свих аспеката лексичке функције код деце са умереном ИО. За ову децу могућност овладавања вештином читања ограничена је, између осталог, и честим неразумевањем значења прочитаног. Каљача и Дапчевић (2012), процењујући постигнућа деце са умереном ИО у домену комуникације, наводе да најнижи ниво самосталности испитаници имају управо у области способности читања.

Поједини аутори су испитивали читање код деце са сметњама у интелектуалном развоју из угла теорије „једноставног виђења читања“ (*The simple view of reading*). Према овој теорији као две кључне компоненте за разумевање значења прочитаног посматрају се способност декодирања и способности разумевања говора (Protopapas et al., 2012). Бројчин (2005) је процењивао читање у светлу ове теорије код 93 ученика са лаком ИО на нивоу речи, реченице и текста. Добијени резултати показују да само 9,7% испитаника има развијену технику читања и разумевања прочитаног текста у задовољавајућој мери. Аутор указује на потребу примене различитих метода и техника у настави читања, наглашавање рада на појединим компонентама читања у односу на потребе ученика и рад на разумевању прочитаног од почетка обуке у читању.

Метаанализа која је обухватила децу са тешкоћама у области читања, укључујући и децу са ИО, проналази чак 23 различите стратегије које могу да утичу на способност разумевања прочитаног (Sencibaugh, 2005). Неке од њих подразумевају анализу семантичких карактеристика текста, илустрације у тексту, понављање пасуса, сажимање текста, узајамно подучавање, препричавање приче и слично. Да би овладали базичним нивоом читања и разумевања прочитаног, ученицима са ИО је неопходна настава већег интезитета, која би се спроводила током дужег временског периода (Allor et al., 2014). Новије студије показују да истраживачи све више своју пажњу усмеравају ка испитивању потенцијалне користи од примене нових технолошких достигнућа у овладавању вештином читања (Parmelee, 2014; Skiada et al., 2014).

Утицај ограничене вештине читања на успех у школи, али и на квалитет живота деце са сметњама у интелектуалном развоју, може се значајно умањити применом адекватне асистивне технологије. Позивајући се на Документ о едукацији особа са сметњама у развоју (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA), Ајрес и сарадници (Ayres et al., 2013) наводе да асистивна технологија подразумева сваки ајтем, део опреме или производ који се може купити у слободној продаји, модификован или направљен по наруџбини, да се користи, чува и ради у циљу повећања функционалних способности особа са сметњама у развоју. Асистивна технологија обухвата једноставне производе, који могу лако да се направе (нпр., хватаљке за оловке), али и производе високе технолошке израде (нпр., iPad) (Miller et al., 2013; Mulligan, 2003). Адекватно одабрана и коришћена асистивна технологија може много да утиче на децу са ИО, доприносећи њиховом учењу, самосталности, самопоуздању и квалитету живота. Циљ рада је пружање увида у могућности коришћења асистивне технологије за побољшање вештине читања и разумевања прочитаног код ученика са ИО.

Метод

При изради овог прегледа коришћене су електронске базе података Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку – КОБСОН. Као кључне речи претраживања наводили смо: assistive technology, basic reading skills, comprehension strategies, reading

intervention, students with intellectual disability. Додатна претрага вршена је према референцама из одабраних радова.

Преглед литературе

Један од начина на који може да се побољша учење и олакша читање и разумевање текста код ученика са тешкоћама у области читања подразумева коришћење електронских текстова (Anderson-Inman & Horney, 2007). Електронски текстови обухватају електронске књиге, документа, новинске чланке и било које друге облике дигиталних текстова који се читају коришћењем компјутера или неког другог уређаја. Електронске књиге обично обезбеђују мултимедијалне ефекте и пружају могућност да се текст понови, да се појасни одређена реч, да се добију додатне информације о ликовима, а све у циљу бољег разумевања садржаја (Korat, 2010). Многе електронске књиге су доступне на интернету, а оно што је битно, имајући у виду специфичне образовне потребе деце са ИО, јесте чињеница да едукатори могу сами да направе електронске књиге коришћењем Power Point–а (Morgan, 2013).

Даглас и сарадници (Douglas et al. 2009) су спровели неколико студија како би проценили које карактеристике електронских текстова су најпогодније за побољшање разумевања прочитаног текста код особа са ИО. У првој студији евалуирана су два типа подршке електронским текстовима – дигитални говор и видео клипови. Једанаест ученика средње школе са ИО читало је поједностављену верзију прва два поглавља књиге „Хари Потер и камен мудрости“, припремљену у виду Power Point презентације. Након сваког пасуса од ученика се захтевало да препричају текст и одговоре на пет питања са вишеструким одговорима, како би се проценило колико су схватили текст. Резултати истраживања показују да су електронски текстови који су гласно прочитани довољно ефикасни за схватање садржаја код особа са слабије развијеном способношћу читања. У другој студији је процењивано колико синтетизатор говора, програм који претвара писани текст у говор (Text To Speech – TTS), и визуелно наглашавање речи која се тренутно чита могу да допринесу разумевању прочитаног и самосталном читању особа са умереном ИО. Свих осам испитаника је испољило напредак у читању и разумевању пасуса у обе ситуације, и када је уз ТТС коришћено наглашавање речи и када није. У једној од спроведених студија аутори су желели да утврде који тип подршке – аудио, видео или подршка у виду фотографија, највише утиче на побољшање способности ученика са ИО да разумеју написана упутства. Показало се да су током читања електронских текстова истовремена видео и аудио подршка најделотворније код деце са тешкоћама у интелектуалном развоју.

Позивајући се на теоријски оквир универзалног дизајна за учење (Universal design for learning – UDL), поједини аутори су испитивали утицај асистивне технологије за разумевање електронских књига код ученика са ИО (Coyne et al., 2012). Подршка која је обезбеђена током читања четири књиге са причама заснована је на принципима UDL – омогућено је више начина презентовања садржаја (садржај је прочитан коришћењем различитих софтвера, делови који се тренутно читају су наглашени, у садржај су интегрисане мултимедијалне анимације и сл.), више начина изражавања (различити начини одговарања су били могући, ученици су подстицани да примењују различите стратегије читања и сл.) и више могућих начина ангажовања ученика (ученици се, на пример, подстичу да одреде шта им се допада или не, да буду задужени за контролу миша и навигацију кроз књигу, могу да изаберу да самостално читају текст уколико желе). Како Вехмејер (Wehmeyer, 2006) истиче, коришћење савремене технологије омогућава већу флексибилност у начинима на које ученици могу да се укључе у учење, пружа одговарајуће изазове и повећава мотивацију. Резулти истраживања показују да су ученици који су имали могућност да користе електронске књиге испољили значајно виши ниво разумевања садржаја од ученика контролне групе у којој није примењиван приступ читању заснован на коришћењу технологије (Coyne et al., 2012).

Уз јасне инструкције, значајна подршка за разумевање текста деци са ИО могу да буду и графички организатори (Jimenes et al., 2012; Knight et al., 2013). Једноставно дефинисано, графички организатори подразумевају визуелно представљање информација из текста (Manoli & Papadopoulou, 2012). Истичући чињеницу да употреба графичких организатора важи за једну од ефикасних стратегија које се користе у настави за побољшање способности разумевања наставних садржаја, Ериксон и сарадници (Erikson et al., 2009) указују на могућност коришћења различитих софтвера који помажу ученицима у креирању организатора пре него што имају добро развијене способности читања и писања (на пример, софтвер Kidspiration), што је посебно важно у области специјалног образовања. Графички организатори могу да буду у виду апликација на iPad-у, компјутеру и другим уређајима (McClanahan et al., 2012; Wood et al., 2014). У једној од студија, Даглас и сарадници (Douglas et al. 2009) су испитали корисност графичког организатора приликом разумевања приче код три ученика са ИО. Испитаници су имали задатак да прочитају одломак о Харију Потеру, презентован у Power Point-у, уз дигитални говор и слике за поједине речи. Током читања добијали су инструкције да направе графички организатор стављањем одређене слике у одговарајућу колону. Разумевање текста је процењено одговарањем на питања отвореног типа, непосредно након читања и следећи дан. Код сва три испитаника је побољшана способност разумевања текста применом графичког организатора. Ученици су усвојене информације задржали и успешно одговорили на питања и следећи дан.

Закључак

Већина информација која се припрема за јавност у штампаном облику није прилагођена особама и деци са ИО и њиховим способностима читања и разумевања текста. Овакве препреке би могле да буду отклоњене применом одговарајућих технолошких решења. Подучавање ученика са ИО да самостално приступе тексту, да читају и разумеју написану информацију уз помоћ нових технолошких достигнућа, представља један од императива у раду са овом популацијом и начин да се повежу са светом који их окружује. Неопходно је да се едукатори упознају са средствима и уређајима који спадају у домен асистивне технологије за превазилажење тешкоћа у читању, као и начинима њихове примене у едукацији ученика са ИО.

Литература

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014): Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs?. *Exceptional Children*, Vol. 80, No. 3, 287-306.

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., & Champlin, T. M. (2010): Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention, *Education and training in autism and developmental disabilities*, Vol. 45, No. 1, 3-22.

Anderson-Inman, L., & Horney, M. (2007): Supported eText: Assistive technology through text transformations, *Reading Research Quarterly*, Vol. 42, No. 1, 153-160.

Ayres, K. M., Mechling, L., & Sansosti, F. J. (2013): The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: Considerations for the future of school psychology, *Psychology in the Schools*, Vol. 50, No. 3, 259-271.

Brojčin, B. (2004): Savladavanje programskih sadržaja čitanja dece mlađeg školskog uzrasta sa lakom mentalnom retardacijom, *Beogradska defektološka škola*, br. 2-3, 133-153.

- Brojčin, B. B. (2005): Čitanje kod dece s lakom mentalnom retardacijom u svetlu teorije „Jednostavnog viđenja čitanja”, *Istraživanja u defektologiji*, br. 6, 83-94.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012): Literacy by design a universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, Vol. 33, No. 3, 162-172.
- Douglas, K. H., Ayres, K. M., Langone, J., Bell, V., & Meade, C. (2009): Expanding literacy for learners with intellectual disabilities: The role of supported eText, *Journal of Special Education Technology*, Vol. 24, No. 3, 35-43.
- Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P., & Sanders, E. (2009): Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities, dostupno na adresi: http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/1011%20Docs/Research_Based_Practices_Reading_2009.pdf (posećeno 9.3.2015.).
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F., & Dibiase, W. (2012): Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability, *Exceptional Children*, Vol. 78, No. 3, 301-317.
- Kaljača, S. (2008): *Umerena intelektualna ometenost*, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (CIDD).
- Kaljača, S., Dapčević, D. (2012): Postignuća u oblasti komunikacije i tipovi potrebne podrške kod dece sa umerenom intelektualnom ometenošću, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol. 11, No. 3, 419-434.
- Kaljača, S., Japundža Milisavljević, M. (2013): *Život u zajednici osoba sa intelektualnom ometenošću*, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Knight, V. F., Spooner, F., Browder, D. M., Smith, B. R., & Wood, C. L. (2013): Using systematic instruction and graphic organizers to teach science concepts to students with autism spectrum disorders and intellectual disability, *Focus on autism and other developmental disabilities*, Vol. 28, No. 2, 115-126.
- Korat, O. (2010): Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade, *Computers & Education*, Vol. 55, No. 1, 24-31.
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012): Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues, *Creative Education*, Vol. 3, No. 3, 348-356.
- McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tate, S. (2012): A breakthrough for Josh: How use of an iPad facilitated reading improvement, *TechTrends*, Vol. 56, No. 3, 20-28.
- Miller, B. T., Krockover, G. H., & Doughty, T. (2013): Using iPads to teach inquiry science to students with a moderate to severe intellectual disability: A pilot study, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 50, No. 8, 887-911.
- Morgan, H. (2013): Multimodal Children's E-Books Help Young Learners in Reading, *Early Childhood Education Journal*, Vol. 41, No. 6, 477-483.
- Mulligan, S. A. (2003): Assistive technology: Supporting the participation of children with disabilities. *Beyond the journal: Young children on the Web*, dostupno na adresi: www.naeyc.org/files/tyc/file/MulliganVol2No2NEXT.pdf (posećeno 9. 2. 2015.).
- Parmelee, C. (2014): Assistive technology for reading and writing, and coping with anxiety, dostupno na adresi: <http://mrujs.mtroyal.ca/index.php/mruer/article/viewFile/166/81> (posećeno 27. 2. 2015.).

Protopapas, A., Simos, P. G., Sideridis, G. D., & Mouzaki, A. (2012): The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis, *Reading Psychology*, Vol. 33, No. 3, 217-240.

Sencibaugh, J. M. (2005): Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications, dostupno na adresi: iles.eric.ed.gov/fulltext/ED493483.pdf (posećeno 23.4.2015.).

Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A., & Zissis, D. (2014): EasyLexia: A mobile application for children with learning difficulties. *Procedia Computer Science*, No. 27, 218-228.

Wehmeyer, M. L. (2006): Universal design for learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation, *Exceptionality*, Vol. 14, No. 4, 225-235.

Wood, L., & Allison, C. (2014): Teaching Science Comprehension to Students with Severe Disabilities, *DADD Online Journal*, Vol., 1, No. 1, 24-36.

ПРОГРАМИ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ И УЧЕНИКА КОЈИМА ЈЕ ПОТРЕБНА ДОДАТНА ПОДРШКА

Мирослав Павловић¹

Завод за унапређивање образовања и васпитања

Весна Жунић Павловић²

–Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Апстракт

Рад садржи дескриптивну анализу 67 програма стручног усавршавања за образовање и васпитање деце и ученика којима је потребна додатна подршка, објављених у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину. Анализа програма извршена је на основу увида у документацију која је достављена у пријави на конкурс за одобравање програма. Процењиване су следеће карактеристике програма: досадашња примена, компетенције које се унапређују, приоритетна област, извођач, аутори, реализатори, циљеви, циљне групе, трајање, очекивани ефекти, начин провере стечених знања и вештина и емпиријске основе програма. Добијени резултати су дискутовани у контексту новијих сазнања о професионалном развоју наставника, васпитача и стручних сарадника и програмима стручног усавршавања за инклузивно образовање. У завршном делу рада, дати су предлози за унапређивање квалитета програма из ове области.

Кључне речи: деца, ученици, програми, стручно усавршавање, додатна подршка.

Увод

Потребе за стручним усавршавањем наставника, васпитача и стручних сарадника за инклузивно образовање документоване су резултатима новијих истраживања рађених у нашој земљи (npr. Jablan i sar., 2011; Klemenović i Marić Jurišin, 2011). Подаци Завода за унапређивање образовања и васпитања, за период од 2007/2008. до 2013/2014. школске године, показују да програми сталног стручног усавршавања из области образовања и васпитања деце и ученика којима је потребна додатна подршка имају значајну улогу у професионалном развоју наставника, васпитача и стручних сарадника: у посматраном периоду број одобрених програма из ове области повећан је три пута; од укупног броја одобрених програма из ове области реализовано је 94%; програми из ове области су на трећем месту по заступљености у укупном броју реализованих програма и према укупном броју корисника (9%) (Pavlović i Šegrt, 2014).

У овом истраживању анализирани су форма и садржај програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника из области образовања и васпитања деце и ученика којима је потребна додатна подршка, објављених у *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/2015. и 2015/2016. годину* (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2014). Овакве анализе могу допринети унапређивању система акредитације програма, који

¹ miroslav.pavlovic@zuov.gov.rs

² vesnazunic@fasper.bg.ac.rs

треба да осигура понуду висококвалитетних програма заснованих на научним сазнањима о ефективном професионалном развоју.

Методологија истраживања

У анализу је укључено 67 програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за образовање и васпитање деце и ученика којима је потребна додатна подршка. Анализа програма извршена је на основу увида у документацију која је достављена у пријави на редовни или допунски конкурс за одобравање програма. Аутори рада су независно прегледали и оцењивали карактеристике програма наведене у пријавном формулару и табели активности. Анализиране су следеће карактеристике програма: досадашња примена, компетенције које се унапређују, приоритетна област, извођач, аутори, реализатори, циљеви, циљне групе, трајање, очекивани ефекти, начин провере стечених знања и вештина и емпиријске основе програма.

Резултати истраживања са дискусијом

У Табели 1 детаљно су приказани резултати анализе садржаја програма, а у даљем тексту продискутовани су само најважнији налази. Високошколске установе и институти мало су заступљени у укупној структури извођача, аутора и реализатора програма, мада се у литератури наводи низ позитивних ефеката њиховог ангажовања у стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника (Bartholomew & Sandholtz, 2009; Breault, 2014). Евидентна је значајна заступљеност прилично хетерогене категорије установа и удружења који обављају делатности које могу да буду предмет стручног усавршавања.

Циљеви анализираних програма одговарају емпиријским подацима о потребама наставника, васпитача и стручних сарадника. Резултати истраживања сугеришу да садржаји програма стручног усавршавања за инклузивно образовање треба да буду: законска регулатива; идентификација ученика којима је потребна додатна подршка; прилагођавање програма, материјала и стратегија подучавања; бихејвиоралне стратегије, решавање конфликта и социјалне вештине; употреба асистивних технологија; кооперативно подучавање и сарадња (Birman et al., 2000; Buell et al., 1999; Kamens et al., 2000). Према студији Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, Савеза учитеља РС и Фонда за отворено друштво (2010), највећи број наставника сматра да у програмима ове врсте приоритет треба да имају следеће теме: знања о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју, индивидуализација наставног рада, израда индивидуалног образовног плана и иновативни модели наставе.

У свим програмима наставници су наведени као циљна група, с тим да су само 2 програма осмишљена искључиво за наставнике. Осталих 65 програма намењени су различитим циљним групама, а у више од половине наведено је 5 или 6 циљних група. Програми за различите циљне групе омогућавају укључивање већег броја запослених из исте школе, што позитивно утиче на унапређивање знања и вештина, примену наученог у пракси и организационе промене у школи (Garet et al., 2001; Smith & Gillespie, 2007). С друге стране, поставља се питање реалних могућности за прилагођавање програма специфичним потребама различитих корисника који су се нашли у истој групи (нпр. дефектолози и педагошки асистенти).

Програми углавном трају 1 или 2 дана. Мада нема прецизних података о оптималном трајању програма стручног усавршавања, већина аутора налази да се дуготрајнијим програмима постижу бољи ефекти у унапређивању знања и вештина корисника (Birman et al., 2000; Garet et al., 2001; Ingvarson et al., 2005), али да треба пажљиво организовати и структурирати расположиво време (Guskey, 2003).

Очекивани ефекти више од половине програма односе се на децу и ученике са сметњама у развоју, док је знатно мања заступљеност програма са очекиваним ефектима у унапређивању образовања и васпитања других категорија ученика којима је потребна додатна подршка.

Сви програми садрже барем по једну процедуру за проверу стечених знања и вештина током обуке и у пракси, али се процедуре знатно разликују. У 8 програма предвиђена су 2 начина провере стечених знања и вештина током обуке, а у 28 програма 2 или 3 начина провере стечених знања и вештина у пракси.

Програми стручног усавршавања треба да буду засновани на емпиријским подацима о делотворности у остваривању жељених ефеката (Guskey, 2003; Ingvarson et al., 2005). Међутим, мање од трећине програма садржи резултате истраживања ефективности сличних иницијатива. *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника* (чл. 9.) садржи одредбе о емпиријској заснованости програма, али је могуће да формулација „резултати истраживања (научних, акционих, ad hoc и др.) која указују на проблем који је могуће превазићи предложеним програмом“ није довољно јасна.

Табела 1. Карактеристике анализираних програма сталног стручног усавршавања

Карактеристике програма	Бр.	%
<i>Досадашња примена програма</i>		
Раније одобрен	38	56,72
Први пут одобрен	29	43,28
<i>Компетенције које се унапређују</i>		
K1 – Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе	2	2,98
K2 – Компетенције за поучавање и учење	18	26,87
K3 – Компетенције за подршку развоју личности ученика	43	64,18
K4 – Компетенције за комуникацију и сарадњу	4	5,97
<i>Приоритетна област</i>		
1) Јачање професионалних капацитета запослених, нарочито у области иновативних метода наставе и управљања одељењем	8	11,9
2) Учење да се учи и развијање мотивације за учење	5	7,46
4) Комуникацијске вештине	1	1,49
6) Превенција насиља, злостављања и занемаривања	3	4,48
7) Превенција дискриминације	1	1,49
8) Инклузија деце и ученика са сметњама у развоју и из друштвено маргинализованих група	49	73,13
<i>Извођач програма</i>		
Предшколска установа, основна и средња школа и дом ученика	16	23,88
Високошколска установа и институт	8	11,94
Установе и удружења	43	64,18
<i>Аутори програма</i>		
Запослени у предшколским установама, основним и средњим школама, домовима ученика и Министарству	27	40,30
Запослени у високошколским установама и институтима	8	11,94
Запослени у другим установама и удружењима	11	16,42
2 или 3 категорије	21	31,34
<i>Реализатори програма</i>		
Запослени у предшколским установама, основним и средњим школама, домовима ученика и Министарству	23	34,33
Запослени у високошколским установама и институтима	5	7,46
Запослени у другим установама и удружењима	6	8,96
2 или 3 категорије	33	49,25
<i>Циљеви програма</i>		
Знања о специфичним потребама различитих категорија деце и ученика којима је потребна додатна подршка	19	28,36

Планирање активности у складу са индивидуалним карактеристикама и потребама деце и ученика	23	34,33
Примена различитих облика рада и активности у складу са индивидуалним карактеристикама и потребама деце и ученика	20	29,85
Знања о моделима и стратегијама ефективне комуникације и сарадње	4	5,97
Знања о природи, стиловима и стратегијама учења	1	1,49
Циљне групе		
Наставници	67	-
Васпитачи у предшколским установама	42	-
Васпитачи у домовима ученика	32	-
Стручни сарадници	62	-
Сарадници	61	-
Директори/помоћници директора	46	-
Број циљних група		
1	2	2,98
2	3	4,48
3	8	11,94
4	18	26,87
5	25	37,31
6	11	16,42
Трајање програма		
1 дан	32	47,76
2 дана	27	40,30
3 дана	8	11,94
Очекивани ефекти програма		
Општа популација	12	17,91
Деца и ученици којима је потребна додатна подршка	7	10,45
Деца и ученици са сметњама у развоју	39	58,21
Деца и ученици са социјалном ускраћеношћу	5	7,46
Деца и ученици са изузетним способностима	4	5,97
Провера стечених знања и вештина током обуке		
Праћење партиципације полазника	19	-
Оцењивање урађених задатака	36	-
Упитник о задовољству полазника програмом	6	-
Тест знања	14	-
Провера стечених знања и вештина у пракси		
Анкетирање полазника	18	-
Анализа документације школе	4	-
Консултације и супервизија (лично, телефоном, онлајн)	37	-
Практична примена стечених знања (скупови, изложбе, израда примера и сл.)	34	-
Фокус групе	1	-
Евалуација ефеката програма	2	-
Емпиријске основе програма		
Властита искуства у реализацији сличних програма и облика рада	8	11,94
Искуства других у реализацији сличних програма и облика рада	13	19,40
Истраживања проблема на који је усмерен програм	14	20,90
Истраживања потреба за применом оваквих програма	12	17,91
Истраживања ефективности сличних програма	19	28,36
Непознато	1	1,49

Закључак и препоруке

Анализирани програми одговарају тзв. традиционалном моделу професионалног развоја, кога карактерише: усмереност на унапређивање знања, вештина и способности корисника; примена структурираног приступа у виду радионица или предавања; ангажовање једног или

два realizatora u radu sa grupom korisnika; poxađanje obuke izvan škole i odeleđa van radnog vremena; jednokratna obuka i dr. (Garet et al., 2001; Smith & Gillespie, 2007). Opšte preporuke za unapređivanje ove vrste programa su: duže trajanje, pružanje mogućnosti za aktivno učenje, povezivanje sadržaja programa sa kontekstom u коме korisnici rade, kao i kontinuirano praćenje i evaluacija. Na osnovu rezultata ovog istraživanja može se izvesti zaključak da su potrebne izvesne modifikacije procedure za odobranje programa: razvijanje partnerškog pristupa u коме visokoškolske ustanove i instituti imaju značajniju ulogu; utvrđivanje preciznijih kriterijuma za učesđe ustanova i udruženja na konkursu za odobranje programa; usklađivanje sadržaja programa sa specifičnim potrebama ciljnih grupa; proširivanje repertoara programa koji se bave učenicima sa socijalnom uskraćenošću i izuzetnim sposobnostima; preciziranje poželjnih procedura za proveru stечених знања и вештина током обуке и у пракси; инсистирање на емпиријској заснованости програма.

Литература

- Bartholomew, S. S. & Sandholtz, J. H. (2009): Competing views of teaching in a school-university partnership, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, No. 1, 155-165.
- Breault, R. (2014): Power and perspective: the discourse of professional development school literature, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol 42, No. 1, 22-35.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S. (2000): Designing professional development that works, *Education Leadership*, Vol. 57, No. 8, 28-33.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick & Scheer, S. (1999): A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 46, No. 2, 143-156.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001): What makes professional development effective? Results from national sample of teachers, *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 4, 915-945.
- Guskey, T. R. (2003): Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership, *NASSP Bulletin*, Vol. 87, No. 637, 4-20.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005): Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 10, 1-26.
- Jablan, B., Jolić Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011): Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 43, br. 1, 122-138.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J. & Slostad, F. A. (2000): Classroom teachers' perceptions about inclusion and preservice teacher education, *Teacher Education*, Vol. 11, No. 2, 147-158.
- Klemenović, J. i Marić Jurišin, S. (2011): Stavovi vaspitača o uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne vaspitne grupe, u M. Đukić (prir.), *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (49-64), Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet.
- Pavlović, M. i Šegrt, B. (2014): Dekada stručnog usavršavanja, u Z. Đurić (prir.), *Unapređivanje obrazovanja i vaspitanja* (239-259), Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2013), Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 85/2013.

Smith, C. & Gillespie, M. (2007): Research on professional development and teacher change: implication for adult basic education, *Review of Adult Learning and Literacy*, Vol. 7, 205-244.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2014): *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2014/2015. i 2015/2016. godinu*, dostupno na adresi: <http://katalog2015.zuov.rs/> (posećeno 10. 3. 2015.).

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Savez učitelja Republike Srbije i Fond za otvoreno društvo (2010): Empirijsko istraživanje: procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja, dostupno na adresi: <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/Empirijsko%20istrazivanje.pdf> (posećeno 25. 2. 2015.).

МОГУЋНОСТИ ВАСПИТАЧА У ИДЕНТИФИКАЦИЈИ ЗАОСТАЈАЊА У РАЗВОЈУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

Снежана Николић²

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Снежана Илић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Данијела Илић Стошовић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Натали Шарић

Центар за одгој и образовање "Јурај Боначи" Сплит

Анстракт

Циљ истраживања је утврдити ефикасност БЕК инструмента у процени нивоа и врсте одступања од типичног развојног тока деце предшколског узраста, као и формулисање конкретних поступака у идентификацији области неопходне подршке и интервенције, на нивоу саме предшколске установе. Истраживање је спроведено у предшколским установама „Раковица“ и „Палилула“ у Београду и у Предшколској установи „Каштела“ (у Сплитско-далматинској жупанији у Хрватској), током 2013 и 2014. године. БЕК инструментом за детекцију заостајања у развоју деце предшколског узраста обухваћена су 53 детета, узраста од 4–6 година. Утврђена су развојна кашњења у свих осам развојних области, које инструмент покрива. Истраживањем су обухваћена и 83 васпитача из ових предшколских установа, код којих је посебно конструисаним упитником извршена процена значаја сопственог знања и искуства за откривање развојних проблема код детета, став према употреби БЕК и других инструмената у пракси и комуникација са стручном службом, као подршком у раду.

Кључне речи: Бек инструмент, деца предшколског узраста, васпитачи.

Увод

Микас и Роуди (Mikas i Roudi, 2012) истичу да је васпитач кључна фигура у развоју социјалне компетенције у контексту вртића и да његов циљ треба да буде укључивање детета у заједничке активности са другом децом, како би несметано напредовало у складу са сопственим могућностима. Како би предшколска установа остварила свој циљ, неопходно је да васпитач, као реализатор васпитно-образовног процеса, поседује знања о развојној специфичности и сложености предшколског узраста, те да има у виду разумевање и прихватање детета, како са аспекта заједничких развојних, тако и са аспекта индивидуалних карактеристика (Šarić, 2015). У процесу идентификације тешкоћа детета, очигледна је потреба увођења адекватних инструмената за препознавање основних области тешкоћа и капацитета деце и стварање процедуре којом би омогућили и адекватну подршку сваком

¹ Рад је реализован у оквиру пројекта “Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама

у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (број 179025), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

² Coan@open.telekom.rs.

детету. У оквиру овог процеса, на нивоу предшколских установа, предвиђа се активно учешће васпитача (Илић, 2015).

Метод истраживања

Циљ истраживања јесте да се утврди ефикасност БЕК инструмента у процени нивоа и врсте одступања од типичног развојног тока деце предшколског узраста, као и формулисање конкретних поступака у идентификацији области неопходне подршке и интервенције, на нивоу саме предшколске установе. Истраживање је спроведено у предшколским установама „Раковица“ и „Палилула“ у Београду и у Предшколској установи „Каштела“ (у Сплитско-далматинској жупанији у Хрватској), током 2013. и 2014. године.

Узорком су обухваћена 53 детета (33 из Београда, а 20 из Каштела), узраста од 4-6 година. Примењени Упитник за посматрање и детекцију заостајања у развоју и поремећаја у понашању деце предшколског узраста (Beobachtungsbogen zu Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern – ВЕК; Маур, 1998), испитује осам проблемских области: језик и говор, когнитивни развој, запажање-оријентација, моторика, понашање, појединачни симптоми, здравље-физичко стање и породична и психосоцијална оптерећења. Свака област садржи опис понашања, чија се заступљеност бележи интензитетом 0, 1 и 2, где 0 значи да појава није изражена, 1 да је појава благо изражена, а 2 да је појава врло изражена.

Истраживањем су обухваћена и 83 васпитача из ових предшколских установа (63 из Београда, а 20 из Каштела), код којих је наменски конструисаним упитником извршена процена значаја сопственог знања и искуства за откривање развојних проблема код детета, став према употреби БЕК упитника и других инструмената у пракси и комуникација са стручном службом, као подршком у раду. Упитник је направљен по принципу Ликертове скале.

Резултати истраживања са дискусијом

БЕК упитник, путем посматрања, треба да олакша откривање заостајања у развоју и неуобичајеног начина понашања деце узраста од 4 – 6 година. Према Мејру (Маур, 1998), БЕК треба да се попуњава, ако је код неког детета већ уочено неуобичајено понашање, а не као рутинска процена све деце у групи. Од 269-оро деце, узраста од 4 – 6 година из београдских васпитних група, васпитачи су издвојили 33 детета (12.26%), а од 150-оро деце из каштелских васпитних група 20 (13.33%).

За децу коју су васпитачи идентификовали, а део су београдског узорка, извршили смо поређења процентуалних постигнућа у различитим доменима развоја и тако утврдили у оквиру којих домена развоја су учили тешкоће. Статистичка значајност у доменима Понашање (.004) и Говор (.041) говори да су васпитачи издвојили за даље посматрање децу која имају тешкоће у ове две области.

Када су у питању области у оквиру којих могу да идентификују развојне проблеме или развојна кашњења, униваријациона анализа варијансе са поновљеним фактором који представља области развоја у оквиру којих се могу јавити проблеми код деце и зависном варијаблом која се односи на степен у коме васпитачи оцењују значај сопственог знања и искуства при идентификацији проблема код деце, показује да овај фактор објашњава 61% варијансе у процени сопственог знања и искуства: $F(6,114)=29,70$; $p=0,00$; $\eta^2=0,61$, тј. да васпитачи из Каштела најлакше откривају тешкоће у области Понашања.

Табела 1. Дистрибуција јако изражених тешкоћа, утврђених БЕК упитником, у свим областима развоја

	Београд	Каштел	Свега	
	N	N	N	%
Богатство идеја - креативност	9	9	18	36
Пажња - концентрација - истрајност	9	9	18	36
Понашање при раду	9	6	15	30
Социјални контакти - положај у групи	6	8	14	28
Моторички немир	8	5	13	26
Поимање - логичко размишљање	5	6	11	22
Опажање - памћење	4	6	10	20,4
Фина моторика	4	5	9	18,36
Преосетљивост	4	5	9	18
Језик примерен узрасту	5	3	8	16,32
Агресија у групи	4	4	8	16,32
Агресија при контакту са васпитачицом	3	4	7	14,28
Одбија да говори	4	3	7	14
Разумевање	4	3	7	14
Говори брзо, неразумљиво	4	2	6	12
ГраMATика - изградња реченице	4	1	5	10,41
Груба моторика	3	2	5	10,20
Страх од близине	3	2	5	10,20
Визуелна област	2	3	5	10
Стидљивост	1	4	5	10
Стварање гласова	3	1	4	8,16
Коришћење снаге	3	1	4	8,16
Одсуство дистанце	2	2	4	8,16
Разврставање - разликовање	4	/	4	7,54
Глас - дисање	1	1	2	4,16
Муцање	2	/	2	3,77
Моторика уста	/	1	1	1,88
Аудитивна област	1	/	1	1,88
Самосталност	/	1	1	1,88

Врло изражене и најучесталије тешкоће, код 53 детета, за коју су се васпитачи определили да их опишу БЕК упитником, могу се приметити у следећим доменима развоја (Табела 1.): у когнитивној сфери – богатство идеја и креативности, опажање/памћење, поимање/логичко размишљање; у домену понашања – понашање при раду, положај детета у групи, моторички немир, агресија у групи, пажња и концентрација, преосетљивост; у домену моторике у сфери fine моторике, а у домену говора због непримерености језика узрасту. За остале испитиване варијабле, учесталост врло изражених тешкоћа је мање заступљена, али је значајно више заступљена учесталост благо изражених.

Став васпитача из Каштела (на петостепеној скали), према корисности БЕК-а за откривање развојних проблема код деце ($M=3,80$; $SD=0,29$), потврђује његову важност и отвореност да се прихвати и уведе у праксу. На питање шта треба додати постојећој документацији, између осталог, васпитачи наводе: дијагностичке инструменте и упутства за њихово коришћење и читавање, брошуре за кризне ситуације и поступање са децом код којих је уочено неко

одступање, садржај, план и распоред семинара подршке намењених васпитачима и брошуре осмишљене на основу њих.

Станчић и Станисављевић Петровић (2013) су, испитујући мишљење васпитача о сврси и начину остваривања инклузивног васпитања и образовања, указали на лоше услове рада, недовољну стручну обученост за рад са овом децом, неразвијене системе стручне подршке у раду, постојање негативног односа према инклузији и помањкање сарадничких односа и тимског рада. Са друге стране, ово истраживање указује на спремност и ентузијазам одређених васпитача, које треба искористити при покретању инклузије у нашим вртићима.

Резултати упитника, којим смо желели да утврдимо ниво сарадње васпитача и стручне службе ПУ и степен задовољства сарадњом, као и сагласност око актуелне подршке деци са кашњењем у развоју и проблемима у понашању (у предшколским установама у Београду), говоре да 36.8% васпитача не добија јасну инструкцију, план и прилагођавања за рад, 42.6% се сналази само, према свом знању и искуству, 75.5% васпитачица обраћа се колегиницама за савет када има неки проблем, а 36% је одустало од тога да обавештава стручну службу о сваком проблему који има у групи са децом.

Постоје статистички значајне разлике у одговорима васпитача и стручне службе по питањима започињања опсервације детета ($t=3.558$, $df=66$, $p=.001$), давања инструкција васпитачу након опсервације ($t=-4.418$, $df=67$, $p=.000$), прилагођавања приступа детету ($t=-4.418$, $df=67$, $p=.000$). Васпитачи и чланови стручне службе показују висок степен слагања, исказан статистичком значајношћу ($t=1.173$, $df=72$, $p=.244$), у тврдњи о потреби дефектолога, као стручног сарадника у оквиру предшколских установа.

Закључак

Поједини аутори (Dworkin & Levine, 1979) наглашавају да забринутост у везу са понашањем детета често указује на кашњења у другим развојним подручјима. Гласке (Glascoe, 1998) наводи да се 83% деце која су глобално каснила у развоју, могло идентификовати на основу забринутости родитеља због понашања или језичког изражавања. Трећина деце нашег узорка, коју су васпитачи издвојили због тешкоћа у понашању, има проблем у когнитивном развоју, говору, финој моторици и сл. Овај податак говори да треба озбиљно схватити запажања васпитача, као и да треба детаљније сагледати подручје, у оквиру кога постоји суспектна тешкоћа код детета.

Овим налазима можемо да потврдимо да треба развијати подстицајну политику за употребу инструмената у раду васпитача. Примена БЕК инструмента је само један степен у свеобухватном процесу одлучивања, а, у зависности од резултата, тимски треба одлучити који ће се даљи васпитно-педагошки поступци применити са дететом и да ли је неопходно да нека стручна служба предузме детаљније мере процене. У процедури раног откривања, васпитач треба да буде један од актера, поред родитеља и стручне службе и треба га схватити као озбиљан ресурс у овом процесу.

Литература

Dworkin, P. H., Levine, M. D. (1979): Training in developmental pediatrics, *American Journal of Diseases of Children*, No. 133, 709-712.

Glascoe, F. P. (1998): *Collaborating with Parents Evaluation of Developmental Status to Detect and Adress Developmental and Behavioral Problems*, Ellsworth and Vandermeer Press Ltd.

Ilić, S. (2015): *Deca sa smetnjama u razvoju u redovnim predškolskim grupama: novi postupci identifikacije, procene i podrške*, Doktorska disertacija, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

Mayr, T. (1998): *Beobachtungsbogen zu Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK)*, München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Mikas, D., Roudi, B. (2012): Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja, *Paediatr Croat*, No. 56, 207-214.

Stančić, M., Stanisavljević Petrović, Z. (2013): Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, br. 12, 353-369.

Šarić, N. (2015): *Detekcija zaostajanja u razvoju dece predškolskog uzrasta*, Master rad, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

НОВЕ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВНЕ МЕТОДЕ КАО ПОДСТИЦАЈ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА

Лела Вуковић¹
Техничка школа „Павле Савић“ Нови Сад

Апстракт

Рад представља модел минималне педагошке интервенције, који се посматра кроз примену сета интерактивних метода у наставним предметима према Програму „Читањем и писањем до критичког мишљења“. Стратегије програма у раду приказане су кроз сет савремених интерактивних метода којим се подржава критичност у мишљењу и промишљању наставних садржаја у процесу активног учења. Теоријска анализа садржаја примењена је у осврту на структуру наставног процеса који се одвија по моделу Евокација-Разумевање значења-Рефлексија. Модел је препознат као подстицај функционалном образовању ученика и стимулативни покретач креативности и критичког мишљења. Различитим техникама које подржавају ЕРР структуру часа демонстрирају се стратегије кооперативног учења, дебатована и вођеног писања. Применом сета интерактивних метода и интеркурукуларним конструктивистичким приступом наставним садржајима, програм успоставља услове подржавајуће климе одељења за процесе критичког мишљења, од самоизражавања до критичког изражавања ученика.

Кључне речи: критичко мишљење, функционално образовање, ЕРР наставна структура, интерактивна настава, РВЦТ програм

УВОД

Савремене теорије учења поимају учење као динамички процес конструисања знања и значења, које се базично везује за све три психолошке димензије личности, когнитивну, афективну и конативну. Учење се на овај начин, доживљава кроз везу онога ко учи и самог процеса откривања новог.

У овом раду, осврнућемо се на домен разноликости метода, као екстринзичног мотивационог замајца, и могућности подстицања критичког мишљења ученика селекцијом оних интерактивних метода које у примарном фокусу имају приступ усмерен на активацију ученика.

Тема овог рада је приказ, дат методом теоријске анализе садржаја, одређених наставних метода програма „Читањем и писањем до критичког мишљења“². Технике су, дакако фундаменти за интерактивно и кооперативно учење које програм заговара, у којем су ученици активни учесници наставе већ у току обраде нових наставних садржаја. Структура наставног процеса, који се одвија по моделу Евокација-Разумевање значења – Рефлексија, препозната је у оквиру програма као стимулативни амбијент за подстицање критичког мишљења.

¹ lelavukovic@gmail.com

² Програм „Читањем и писањем до критичког мишљења“ (eng. RWCT) креирала је група аутора Међународног удружења читалаца и Универзитета у Ајови (САД). Носилац акредитације у нашој земљи је Центар за интерактивну педагогију у Београду, а програм се налази у Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2014/15. и 2015/16. (ЗУОВ)

ЕРР НАСТАВНА СТРУКТУРА ЗА УЧЕЊЕ И ПОУЧАВАЊЕ

Програм RWCT омогућава наставницима да се теоријски и практично упознају са низом интерактивних метода које се темеље на ЕРР структури наставног часа (Steele, 2001). Е – евокација, Р – разумевање значења и Р – рефлексивност представљају три фазе предложеног модела учења и његовог утицаја на наставни процес и поучавање.

Евокација представља иницијалну фазу приступа одређеној теми која се обрађује по овом моделу, у којој се ученици подстичу да размишљају о ономе што већ знају и поседују као део личног искуства, побуђује се њихово интересовање за ток наставног процеса који ће уследити и провоцира се модел успостављања веза између старог и новог садржаја.

Разумевање значења је друга фаза модела ЕРР наставног процеса у којем се ученици сусрећу са новим садржајем преко одређеног дидактичког материјала (уџбеник, текст, аудио-визуелни материјал и сл.). Ова фаза има за циљ да се нови садржаји доведу у везу са претходним знањем, да се формирају когнитивне мапе у којима се усваја и смешта ново значење, нова идеја или информација.

Рефлексивност је финална фаза модела наставног процеса и односи се на утврђивање нових знања и преобликовање личних когнитивних мапа како би се уклопили нови конструкти знања (Steele, 2001).

Стављена у шири контекст, ЕРР структура даје једнак значај свим аспектима развоја личности ученика и то когнитивном, афективном и конативном. Ако за полазишно утемељење модела узмемо процес учења у когнитивном подручју, према Блуму и сар. то је стицање знања и компетенција на различитим когнитивним нивоима (Matijević i Radovanović, 2011), могли бисмо истаћи, да се применом ЕРР структуре отишло корак даље. Повезивањем још најмање два важна теоретска поткрепљења и то Гарднерове теорије вишеструке интелигенције и Гоулменове категорије емоционалне компетенције (Vilotijević, 2009), сматрамо да модел наставе по структури ЕРР, одговара на објективне различитости и потребе ученика у процесу учења.

ТЕХНИКЕ RWCT ПРОГРАМА ЗА ПОДСТИЦАЊЕ КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА

Иако се у релевантним радовима наших и страних аутора наилази на различите дефиниције појма критичког мишљења, за потребе овог рада под овим појмом подразумева се мишљење вишег реда на лествици Блумове таксономије когнитивних способности (Steele, et al., 2002b). Неки аутори (Paul & Elder, 2004) дају шире одређење, према којем је критичко мишљење самовођено, самодисциплиновано, самоконтролисано и самокорективно мишљење, које захтева строге стандарде промишљених поступака који намећу сврсисходну комуникацију и способност решавања проблема, и као такво последично обавезује да се превазиђе наш урођени егоцентризам и социоцентризам. Под утицајем Сигела, Пола и Мекпека појам критичког мишљења наново укључује и решавање проблема. (Stribe, prema: Pešić, 2009) Управо се у овом потоњем пољу дефинисања налази основна претпоставка за одређење проблема истраживања у овом раду, према којој би овај модел, довео до значајних стимулативних процеса критичког мишљења ученика у релевантном контекстуалном учењу, током наставног процеса.

На овом месту ћемо издвојити неке од техника које се примењују у оквиру овог програма.¹

У **фази евокације** и формирању веза са претходним искуствима и знањима ученика, технике *Мозгалица* и *Грозд*, у индивидуалној примени или групном раду, дају могућност креирања слободних асоцијација у нелинеарном процесу на задати појам који се поучава.

У **фази разумевања значења**, издвајају се технике: „вођеног читања“ – *ИНСЕРТ*, *Читање са предвиђањем* и техника *ЗЖН* (Знам, Желим да знам и Научио/ла сам).

Техника *ИНСЕРТ* је начин „вођеног читања“ и истовремено могућност праћења разумевања прочитаног, на начин маркирања делова текста према договореним симболима, а у контексту активног разумевања садржаја.

Техника *Читање са предвиђањем* представља друкчији приступ тексту који се ученицима не презентује у готовој форми, већ се након прочитаних делова, оставља могућност антиципације наредног тока садржаја који се обрађује.

Техника *ЗЖН*, не односи се искључиво на ову фазу ЕРР структуре, и може се користити у фази евокације и фази рефлексije. Наиме, ученици пролазе кроз тријагулацију сагледавања наставног садржаја кроз поимање онога што знају, што желе да сазнају и сумирања наученог.

У **фази рефлексije** посебно долази до изражаја концепт активног учења који подстиче истраживање и откривање. Од ученика се захтева да активирају реверзибилне мисаоне процесе, да се врате на претходне две фазе ЕРР структуре наставног процеса и конструишу нова значења у постојечим мисаоним мапама. Од ове фазе се очекује да активира потенцијале ученика ка критичком мишљењу и креативности. Технике које се у овој фази користе, поред већ претходно поменутих су: *Дискусиона мрежа* (Alvermann, према: Steele, et al., 2002b), техника *Размени – истражи*, као и технике писања *Петоминутни и Десетоминутни састав* у форми рефлексije на претходно усвојене садржаје.

Кооперативно учење и стратегије комуницирања ка критичком изражају и промишљању

Програм RWCT и ЕРР наставна структура часа кроз различите методе и технике рада фокусирају се на кооперативно учење. Основни елементи кооперативног учења су: 1) *позитивна међузависност*; 2) *подржавајућа међузависност*; 3) *индивидуална одговорност*; 4) *интерперсоналне вештине* и 5) *групно процесирање* (Steele & Meredith, 2002c).

Технике програма RWCT које се користе по концепту кооперативног учења су *метода Слагалице* – учење појединачних делова одређеног садржаја/текста унутар мањих група на експертском нивоу, а потом поучавање чланова матичних група у оном делу садржаја за који су „експерти“ преузели одговорност.

Технике *Дебата* и *Pro et contra* погодне су за развој комуникацијских стратегија које подстичу критичко мишљење ученика на начин да им омогућавају да свестрано сагледају дати проблем, оперишу рационалним аргументима, анализирају аргументе *за* и *против*.

Технике *Углови* и *Академска контроверза* у којима се, сагледавају различити углови одређеног садржаја, заузимају ставови, бране и изражавају ставови у вези са којима је могуће постићи консензус, омогућавају активно учешће ученика, доприносе подстицању учења са разумевањем, развој виших облика учења и критичког мишљења, увежбавање стратегија

¹ Сценарио свих приказаних техника у раду дат према ауторима програма RWCT (Steele i Meredith, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d)

комуницирања, оспособљавање ученика за сарадњу, дијалог и толеранцију, самосталност у доншењу одлука, примену стечених знања у пракси и самостално решавање проблемских ситуација.

Утврђено је да кооперативна одељења ученика имају неке опште карактеристике и то: позитивну међузависност; индивидуалну одговорност; хетерогено чланство и груписање; заједничко вођство; непосредно поучавање социјалних вештина; пажљиво посматрање и интервенција наставника и делотворни групни рад (Richardson, према: Steele, et al. 2002c).

Закључак

У теоријском делу рада, методом теоријске анализе садржаја дат је преглед наставне структуре часа по моделу ЕРР. Као посебан допринос програма „Читањем и писањем до критичког мишљења“ непосредној школској пракси, ауторка издваја утемељење програмских садржаја наставних метода на теоријама когнитивног учења, социјалног конструктивизма и искуственог учења. На овим паралелама, дидактичком стратегијом подстицацања критичког мишљења–увођењем нових, савремених облика наставних метода и развијањем неопходних комуникацијских вештина, обезбеђује се подржавајућа организациона клима одељења (Kostović i Oljača, 2012), у којој је наставни процес конципиран тако да обезбеђује активну партиципацију учесника већ у фази обраде новог садржаја.

Концепт наставе који наставницима препоручује метод „дијалошког поучавања“ замишљен је тако да наставници воде дискусију са својим ученицима у којој је ученицима омогућено да уче и примењују стил учења који им се чини најсврхисходнијим (Mercer & Littleton, према: Lall, 2012).

Литература

Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2013/2014. i 2015/2016. Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju www.zuov.gov.rs/novisajt/2012/aktuelno%202012%2006%2027.html [posećeno 6.01.2015.].

Kostović, S., Oljača, M. (2012): *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Lall, M. (2010): *Child centered learning and teaching approached in Myanmar*, marieall.com/wp/wp-content/.../CCA_research_by_Marie_Lall.pdf [posećeno 2.10.2014].

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011): *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb: Školske novine.

Meei-Ling, L.(2007): Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context, *English Teaching and Learning*, 31:2, 45-87.

Paul, R.,Elder, L. (2006): *The miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press www.criticalthinking.org [posećeno 8.01.2014].

Pešić, J. (2009). Pragmatička shvatanja kritičkog mišljenja: Mogućnosti i ograničenja, *Srpska politička misao*, 23:1, Beograd: Institut za psihologiju, 131-148.

Steele, J.L. (2001): The Reading and Writing for Critical Thinking Project: A framework for School Change. In D. Kloster, J. Steele and P. Bloem (Eds.), *Ideas Without Boundaries: International Educational Reform through Reading, Writing and Critical Thinking*. International Reading Association.

Steele, J.L. et al. (2002a): *Struktura nastave i metode za podsticanje kritičkog mišljenja*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Steele, J.L. et al. (2002b): *Nove tehnike za podsticanje kritičkog mišljenja u različitim nastavnim predmetima*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Steele, J.L. et al. (2002c): *Kooperativno učenje, planiranje i procenjivanje uspeha*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Steele, J.L. et al. (2002d): *Od samoizražavanja do kritičkog izražavanja*, Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Vilotijević, M. (2009): Promena do efikasnije škole budućnosti- Nova paradigma za organizaciju buduće škole, *Buduća škola. Zbornik radova sa naučnog skupa II*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Марсела Ешкенази Милутиновић¹
Пољопривредно – хемијска школа „Др Ђорђе Радић“ Краљево

Апстракт

Рад представља приказ основних методичких и дидактичких принципа учења о Холокаусту. Циљ учења о Холокаусту је развијање критичког расуђивања ученика и неговање културе сећања, а образовање о Холокаусту представља учење о потреби уважавања различитости и толеранцији, као и о ризицима које носе предрасуде и стереотипи. Представљен је пример добре праксе – учење о Холокаусту кроз пројектну наставу. Пројектна настава је погодан начин да се ученици посвете овој теми кроз истраживања, проналажење историјских извора, проучавање литературе, суочавање са трагедијом „малог човека“ током Холокауста. Кроз истраживачке задатке ученици су се упознали са културом, обичајима и суживотом Јевреја са српским народом током XIX и XX века. Упознавање са људским судбинама и животне приче преживелих биле су окосница за осмишљавање сценарија и снимање филма Јеврејска историја Крагујевца.

Кључне речи: Холокауст, циљеви учења, препоручене активности, интердисциплинарни приступ, истраживачки задаци.

Значај и потреба учења о Холокаусту

Уназад више година Министарство просвете, науке и технолошког развоја препознало је потребу учења о Холокаусту у основним и средњим школама. Иако није предвиђена кроз наставни програм посвећеност теми Холокауст кроз обраду наставне теме или наставних јединица, сваке године школама се упућује захтев Министарства да треба да се обележи Међународни дан сећања на жртве Холокауста. Обележавање Дана сећања на жртве Холокауста је у сваком случају добар, али недовољан начин посвећености овој теми у смислу поштовања дидактичких и методичких принципа учења о Холокаусту. У нашем образовном систему не постоји планска и системска посвећеност овој теми.

Историчар Јаков Талмон указује на разлику између Холокауста и других масовних злочина. Никада од стварања света, није се догодио погром сличан овоме. Холокауст се разликује од свих осталих покоља по промишљеном и прецизном планирању систематског и бесговорног извршавања, без икаквих емоција, са строгом одлуком – ликвидирати све, без икакве шансе да се било ко изузме кад на њега дође ред да буде убијен (Gutman i Šacker, 2010: 278).

Холокауст отвара многа питања, која се могу обрађивати у настави са филозофског, етичког и социолошког аспекта, али и из перспективе понашања „малих обичних људи“ који су били сведоци времена потпуне обесправљености Јевреја лишених људског достојанства и сведоци уништења дотадашњих цивилизацијских тековина. Јасно је да обрада ове теме захтева интердисциплинарни приступ, посебно у раду са ученицима средњошколског узраста, а исти је могућ и са ученицима основношколског узраста у вишим разредима.

¹ marselakv@hotmail.com

Разумети значи опростити. Управо на овој тези треба градити (осмишљавати) наставне активности у раду са ученицима – предочити им безумље и декаденцију времена у нацистичкој Европи и борбу „обичног малог“ човека за голи живот. Говорити о Холокаусту не подразумева само говорити о страдањима Јевреја већ и о њиховом суживоту са европским народима пре и после Холокауста.

Неговање културе сећања је наша дужност јер, „велика историја“, или историја великих битака и војно–политичких догађаја у Другом светском рату, у садржајима школских уџбеника, оскудно проговара о страдању обичних грађана – цивила без оружја и војне одговорности, или „малог човека“, неминовно „највеће жртве“ у ратовима. Отуда не чуди да су знања која ученици имају о трагедијама у прошлости свога краја, али и о универзалним темама као што је Холокауст — претежно несистематична и површна (Krejaković i Eškenazi, 2012).

Дидактички и методички принципи учења о Холокаусту

Наши наставници се од 2008. године образују о методологији учења о Холокаусту у Јад Вашему (Yad Vashem) у Израелу (<http://www.yadvashem.org/>). Од 1993. године у Јад Вашему се налази Интернационална школа која обучава просветне раднике из целе Европе како би стечена знања о Холокаусту пренели својим ученицима. Посебан нагласак је стављен на стицању педагошких вештина у погледу тога како, којим методама и на који начин ученицима преносити знање о овој тешкој теми. Кроз индиректни приступ наставници су стицали педагошке вештине како развијати критичко мишљење код ученика и како кроз критичко сагледавање прошлости ученици могу да развију правилан однос према будућности.

Циљ учења о Холокаусту је развијање критичког расуђивања ученика и свести да се Холокауст може поновити. Учење о Холокаусту представља образовање за мир и учење о потреби уважавања различитости и толеранцији, као и о ризицима које носе предрасуде и стереотипи. У данашње време, када су појаве антисемитизма у регији све чешће и када у суседним земљама јачају партије ултра десничарске оријентације, учење о Холокаусту и интеркултурално образовање треба превентивно да делује на сузбијању ксенофобије и разумевање штетних последица таквих политичких уверења.

Учити ученике о Холокаусту није ни мало лак задатак. Отвара тешка питања о људском понашању.

Због тога обради ове теме преба прићи студиозно, плански и добро осмишљено. Представљање Холокауста кроз статистику, број страдалих или слике ужаса, експлицитне сцене насиља представља погрешан приступ. Наставник може сматрати да ће Холокауст најбоље представити кроз нпр. приказ филма о Аушвицу. Међутим, погрешна је претпоставка како ће сви ученици разумети људско понашање након што буду изложени сликама ужаса. Неке ученике може претерано растужити, а неки могу бити опчињени тим приказима на један непримерен начин подређујући будуће критичке анализе површном сагледавању ствари (Lučić i sar., 2012).

Учењем о Холокаусту потребно је показати *поштовање према жртвама*. То је основни методички принцип. Поштовање према жртвама не можемо да искажемо кроз цифре, јер је тада жртва само број у некој евиденцији страдалих. Персонализација жртве је основ учења о Холокаусту. Жртви је потребно дати лице. Иза бројева се крију стварне особе које можемо представити ученицима користећи разне методе и технике учења. Можемо проучавати нпр. њихов суживот са другим европским народима, посао, интересовања, обичаје. Суштински, *циљеви учења о Холокаусту и ратним злочинима могу се дефинисати као:*

Развијање свести да се такви злочини могу поновити;

Учење о одговорности у грађанском друштву;
 Поистовећивање са жртвама и очување успомене на њих (култура сећања);
 Препознавање да је Холокауст био губитак за цивилизацију као целину;
 Подизање свести о постојању антисемитизма, ксенофобије и свим облицима мржње;
 Промовисање поштовања људских права, нарочито права мањина;
 Образовање за мир.

Препоручене активности у рада са ученицима су следеће:

Активности усмерене на приче стварних људи, чија су имена или лица идентификована;
 Стављање нагласка на лица, имена и свакодневни живот жртава — тиме се враћа достојанство свима који су убијени;
 Упознавање са обичајима и културом јеврејских заједница пре Холокауста;
 Коришћење сведочења уживо или снимљених историјских сведочења преживелих, као подстицајног наставног средства;
 Повезивање ове теме са историјом свог краја;
 Истраживачки задаци;
 Примена савремене технологије као ефикасног наставног средства (блогови, видео конференције, снимање филма).

Могући дидактички приступи обради Холокауста у настави на примерима

Учење о Холокаусту треба да допринесе развоју међупредметних компетенција, посебно компетенције за одговорно учешће у демократском друштву. Традиционална настава и предавачки стил рада се базира на упознавању ученика са чињеницама и инфомацијама. Ако желимо да код ученика развијемо активан однос према овој теми, емпатију према жртвама, критично промишљање и расуђивање, потребно је да ученику омогућимо стицање функционалних знања кроз активан приступ учењу у којем би улога наставника од предавачке постала менторска. Настава која се заснива на предавању предметног градива не успева да инспирише ученике да се активно укључе, да се истински баве садржајима пред којима се налазе и да озбиљно размишљају о питањима која се постављају. Треба избегавати фрагментарно и изоловано учење историјских чињеница, јер оно има најкраће трајање у памћењу и најслабији трансфер у стицању других знања и вештина. Како би циљеви наставе историје били што потпуније остварени, препоручује се и примена дидактичког концепта мултиперспективности. Одређене теме, по могућности, треба реализовати са одговарајућим садржајима из сродних предмета. Тематско планирање наставних садржаја омогућава интердисциплинарни приступ обради теме, а његова реализација функционално знање ученика.

Мада Холокауст као тема или наставна јединица није предвиђена наставним програмима (осим у IV разреду гимназије кроз наставну јединицу „Расизам, геноцид и Холокауст“), може се инкорпорирати у наставне садржаје и тематски обрадити кроз различите наставне предмете – у вишим разредима основне школе кроз српски језик, историју, грађанско васпитање, верска наставу, ликовна културу. Примера ради, у осмом разреду могуће је осмислити интердисциплинарни и тематски приступ који би се реализовао кроз тимску наставу обрадом наставних садржаја: Српски језик – приповетка „Деца“, Иво Андрић; Историја – Свет између Првог и Другог светског рата, Други светски рат; Грађанско васпитање – Права детета; Ликовна култура – импресија кроз ликовни израз.

У средњим школама и гимназијама у интердисциплинарном приступу и тематском планирању обраде Холокауста незаобилазна је етичка компонентна, критичко расуђивање о људском понашању, „ћутљивој“ већини и урушавању дотадашњих цивилизацијских тековина, али и о праведницима кроз програме социологије, филозофије, психологије, грађанског васпитања, српског језика и књижевности.

Учење о Холокаусту кроз пројектну наставу – пример добре праксе

Рад који у наставку представљамо добио је прву награду у категорији средњих стручних школа на конкурс „Креативна школа“ 2014. године.

Тема пројекта: Истраживање живота Јевреја у Крагујевцу на крају XIX и у XX веку и снимање филма „Јеврејска историја Крагујевца“

Пројекат се одвијао кроз више фаза:

Припремна фаза;

Истраживање и прикупљање података о Јеврејима Крагујевца;

Интервју са јеврејским породицама;

Рад на филму (пројектом је замишљен петнаестоминутни видео запис).

Припремна фаза

Припремну фазу смо реализовали у школи. Кроз рад секције ученици су се поближе упознали са културом и начином живота Јевреја у Европи између два рата, као и о страдању Јевреја за време Холокауста. Реализовали смо више радионица на ову тему у оквиру програма Грађанског васпитања и у оквиру рада секције. Реализоване су радионице из Приручника за учење о Холокаусту (Ličić i sar., 2012). Проучавали смо живот Јевреја у нашој регији кроз разне изворе (литература, Интернет странице). Књига „Јевреји Крагујевца“ Станише Бркића и Миломира Минића нам је била велика помоћ и путоказ шта све треба да видимо и посетимо у Крагујевцу. Књига је „водич“ кроз историју Јевреја Крагујевца у XIX и XX веку. Уз историју јеврејског народа у Србији и Крагујевцу, описани су животи и судбине крагујевачких Јевреја. Посебан акценат је стављен на познате јеврејске породице у Крагујевцу, што нам је олакшало истраживање, па и омогућило реализацију планираних активности. Ученици су добијали истраживачке задатке које су радили индивидуално, у пару или на нивоу групе, а своје радове су постављали на сајт <http://градјансковаспитање.викиспацес.цом/>. Током рада упућивала сам их на портал www.elmundosefard.com и блогове www.zasecanje.wordpress.com и www.tolerancija.wordpress.com. Током припремне фазе ученици су осмислили план која ће места у Крагујевцу посетити, које ће податке истраживати и о којој породици ће снимити филм.

Истраживање и прикупљање података у Крагујевцу

Након проучавања литературе и стицања знања о култури, начину живота и историји Јевреја у Србији, отишли смо у Крагујевац са циљем да истражимо и прикупимо податке о Јеврејима овог града. Током дводневног боравка посетили смо:

Историјски архив;

Спомен парк Шумарице и Спомен музеј „21 октобар“;

Јеврејско гробље;



Место где се налазила синагога;

Куће где су живели Јевреји;

Продавнице у којима су они радили.

Интервјуисали смо:

Браниславу Бебу Симовић чија је мајка Теодора Зам преживела Аушвиц и

Данијелу и Оливеру Холландер, унуке Золтана Холландера који је преживео Холокауст.

Осмисљавање сценарија и снимање филма „Јеврејска историја Крагујевца“

Дводневним истраживањем сакупили смо обиље података о животу јеврејских породица у Крагујевцу: Шнерсон, Барон, Ели, Бошковић, Јудић, Леви, Пинто, Медина, Конфино, Пинхас, Демајоровић, Браун, Алкалај, Вајс. Музеј „21. октобар“ поседује завидну збирку очуваних фотографија и докумената јеврејских крагујевачких породица. Интервју са Браниславом Симовић чија мајка је преживела Аушвиц представља изузетан петнаестоминутни видео запис који смо искористили у филму. Ученици су снимили интервју са Данијелом и Оливером Холландер, унукама Золтана Холландера који је преживео Холокауст. Несвакидашња судбина Золтана Холландера који након педесет година проналази своју браћу била је мотив романа Владимира Јагличића.

Након спроведеног истраживања ученици су били веома мотивисани да сниме филм. Користећи историјску грађу, фотографије, документа и интервјуе са јеврејским породицама са лакоћом су осмислили сценарио и снимили филм (<https://www.youtube.com/watch?v=sg4DEUsL0A>).

Литература

Lučić, V. i sar. (2012) : *Priručnik za učenje o Holokaustu*, Novi Sad i Beograd: Platoneum i Savez jevrejskih opština Srbije.

Gutman, J. i Šasker, H. (2010): *Holokaust i njegovo značenje*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Krejaković, S. i Eškenazi, M. (2012.): *Kultura sećanja: Radionice o traumatičnoj prošlosti, u Istraživanja I memorijalizacija genocida i ratnih zločina: zbornik radova (211-232)*, Beograd: Muzej žrtava genocida.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja: *Nastavni planovi i programi za osnovne i srednje škole*, dostupno na adresi: <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/> (posećeno 10. 04 .2015.).

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja: *Kreativna škola: Učiti o Holokaustu kroz istraživanje i snimanje filma*, dostupno na adresi: <http://www.kreativnaskola.rs/NagradjeniRadovi.aspx>.

ДОПРИНОС МОТИВАЦИОНИХ СТИЛОВА ПОНАШАЊА И ПОСТУПАКА НАСТАВНИКА АУТОНОМНОЈ МОТИВАЦИЈИ И ШКОЛСКОМ ПОСТИГНУЋУ УЧЕНИКА¹

Душица Малинић²

Институт за педагошка истраживања
Београд

Ивана Ђерић³

Институт за педагошка истраживања
Београд

Анстракт

У раду се разматарају мотивациони стилови понашања и поступци наставника који су, у савременој педагошкој теорији и пракси, препознати као чиниоци који позитивно утичу на школско постигнуће ученика и развој њихове аутономије. У првом делу раду дефинисани су концепти унутрашње и аутономне мотивације, као и начини њиховог развијања, а потом и мотивациони стилови понашања и поступци наставника у оквиру теорије самодетерминације. У другом делу рада представљени су емпиријски налази који потврђују значај улоге наставника у стицању доживљаја аутономије ученика и унапређивању ученичког постигнућа. Приказани су мотивациони поступци наставника који пружају подршку ученицима са ниским постигнућем, а указано је и на неадекватне активности и понашања наставника у раду са овом категоријом ученика. На крају рада дате су препоруке наставницима о пожељним начинама подстицања унутрашње и аутономне мотивације ради остваривања бољих постигнућа ученика.

Кључне речи: мотивациони стил понашања, поступци наставника, теорија самодетерминације, школско постигнуће, аутономија ученика.

Концепт унутрашње и аутономне мотивације ученика

У традиционалним мотивационим теоријама доминирао је супротстављени однос између концепта унутрашње и спољашње мотивације у контексту школског учења. Међутим, теорија самодетерминације је потврдила претпоставку да постоје различити типови спољашње мотивације детета који могу да варирају у погледу степена аутономности (Deci & Ryan, 2002; Ryan et al., 1983). Спољашња мотивација ученика се може мењати и развијати током времена, а оно што чини разлику између типова мотивације јесте доживљај аутономије ученика у регулисању сопственог понашања и акција. Процес интернализације је развојно активан процес који омогућава да ученичко понашање које је првобитно подстакнуто спољашњим подстицајима трансформише се у понашање које је подстакнуто

¹ Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² malinic.dusica@gmail.com.

³ idjeric@ipi.ac.rs; ivana.brestiv@gmail.com.

аутономнијим облицима спољашње мотивације, а процесом интеграције се ови интернализирани облици понашања асимилију са личношћу (Deci, Ryan & Williams, 1996). Другим речима, понашања која су у почетку била споља покренута могу бити интернализована и интегрисана у личност тако да особа има доживљај да су изведена у складу са сопственом вољом и избором. Када је однос са наставницима подржавајући, процес интернализације се одвија несметано, а спољашња поткрепљења и понашања која из таквих мотива следе доживљавају су као лична и самоиницирана (Đerić i sar., 2012). У практичном раду то би значило да наставници могу да подстичу, одржавају и развијају аутономну мотивацију ученика да истрајно, упорно и вредно остварују „споља наметнуте“ задатке, примењујући педагошке поступке који охрабрују и развијају дечија интересовања, мотиве и циљеве.

Мотивациони стилови понашања и поступци наставника

Мотивациони стил понашања наставника који доприноси развоју аутономне мотивације ученика у литератури се назива „подржавање аутономије“ спрам „контроли“. Наставник који подржава аутономну мотивацију детета настоји да креира ситуације учења које одговарају дететовим потребама, интересовањима и циљевима (нпр., нуди изазовне задатке, наглашава значај личних циљева учења и организује активности које су релевантне ученицима), док наставник који је оријентисан на контролу настоји да регулише ученичко понашање, мисли и осећања (Reeve & Jang, 2006). Кад је ученик унутрашње и аутономно мотивисан његове активности потичу из унутрашњих ресурса, има доживљај да делује у складу са својом иницијативом и да су његове акције покренуте сопственим избором (Reeve, 2002). Дакле, наставничке активности усмерене на промовисање и оснаживање аутономије ученика омогућују ученицима већи степен контроле над учењем, а истовремено подстичу и мотивацију за постигнућем (Seeley, 2004).

Неоспорно је да подстицање мотивације ученика за учење један од најважнијих задатака наставника с обзиром на то да су мотивациони проблеми један од кључних разлога неуспеха ученика у школском учењу. Да би наставник успешно мотивисао неуспешног ученика на промене у постигнућу веома је важно да и сам буде мотивисан да пружи помоћ. Ова активност захтева одређене сетове педагошких и психолошких знања и вештина наставника на основу којих би били у могућности не само да препознају мотивационе проблеме неуспешних ученика, већ и да припреме интервентни оквир деловања.

Постоји широк спектар мотивационих поступака који доприносе развоју унутрашње и аутономне мотивације и, самим тим, постизању бољих резултата у учењу: слобода избора начина рада на часу; подстицање ученика да самостално решавају проблеме; стварање прилика да ученик саопшти мишљење у вези са градивом; пружање рационалних образложења о квалитету ученичких активности на часу; пружање повратне информације о ученичком напредовању; охрабривање и саветовање ученика о начинима на које могу да унапреде своје учење; подстицање ученичких питања; уважавање ученичког искуства и перспектива итд.

Емпиријски налази о развоју аутономне мотивације и ученичког постигнућа

Ученици сматрају да подстицање аутономије подразумева да наставник подржава слободу изражавања и размене мишљења, да подстиче иницијативу, слободу избора и одлучивања, што је у складу са основним теоријским поставкама и налазима представника теорије самодетерминације (Ђерић, 2014). Налази емпиријских студија потврђују да „подржавање аутономије” утиче на боље појмовно разумевање код ученика (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Boggiano et al., 1993), развијање њихове креативности и раст унутрашње мотивације (Amabile, 1979; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Koestner et al., 1984), као и осећај задовољства ученика школом и наставницима који им предају (Ђерић, 2014). Ученици наставника који подржавају аутономију у одељењу показују веће ангажовање у наставним активностима, боље школско постигнуће и боље психолошко здравље у односу на ученике чији су наставници склони да контролишу њихово понашање (Reeve, 2003; Reeve & Jang, 2006; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Наставници који не пружају подршку аутономији ученика умањују квалитет мотивације за учењем, односно код њих доминирају контролишући облици мотивације који, заузврат, негативно утичу на постигнуће ученика, доживљај психолошког благостања и одлуке да наставе школовање (Assor et al., 2005; Assor et al., 2009; Vallerand et al., 1997).

Узимајући у обзир наведено, може се рећи да је за неуспешне ученике веома важно да имају наставнике који у свом раду примењују подстицајне и прикладне мотивационе поступке. Брофи и Гуд (према: Мауер, 2005) сматрају да се успех у учењу повећава ако наставник ангажује све, а не само успешне ученике; ако приликом испитивања ученика успоставља уравнотежену комбинацију лаких и тешких питања; ако оставља довољно времена ученику да одговори на питање пре него што питање проследи другом ученику или ако ученику даје садржински богату повратну информацију о оцени. Споменути аутори (Good & Brophy, 1991) наводе да наставници испољавају и неприкладне поступке у свакодневној пракси рада са неуспешним ученицима. На пример, ретко ступају у интеркацију са овим ученицима, ретко су према њима љубазни и обраћају на њих мање пажње него на успешне ученике, криткују их чешће него ученике који имају боље постигнуће, ретко их прозивају, а када их прозову задовољавају се непотпуним одговорима, ретко прохваљују њихове идеје, остављају им недовољно простора за самосталан рад и дискусију око поједних образовних проблема, распоређују их у последње клупе у учионици и слично.

Новији налази из наше средине, засновани на самоперцепцији наставника и перцепцији ученика различитих нивоа постигнућа, показују да у раду са неуспешним ученицима наставници чешће примењују пожељне него непожељне поступке (Malinić, 2014). Као мотивационо пожељни означени су сви они поступци у којима су садржане активности и/или облици понашања наставника којима се подстиче активна партиципација и самосталност неуспешних ученика у процесу учења, као и оне активности које су засноване на примени разноврсних метода и облика рада на часу. С друге стране, непожељни поступци базирани су на наставничковој недовољној педагошкој компететности која се испољава кроз нефлексибилно и нетолерантно понашања на индивидуалне разлике међу ученицима. Међутим, када је реч о перцепцији учесталости примене наведених поступака ученици различитог постигнућа различито реферишу на ово питање: што је нижа самоперцепција успеха и што је већи број слабих оцена, код ученика је израженије мишљење да у свакодневној пракси наставници чешће примењују непожељне поступке а пожељне ређе.

Ефикасни мотивациони поступци: препоруке за наставнике

Као што смо већ указали постоје разноврсни мотивациони поступци које наставник може да користи како би развијао аутономну мотивацију ученика и самим тим побољшао ученичко

постигнуће. Наводимо неке примере поступака који су у релевантној литератури препознати као ефикасни у непосредном раду са ученицима:

- креирање позитивне социо–емоционалне климе у одељењу у којој се негује подржавајући однос, као и умеће наставника да стеже и попушта границе у односима са ученицима (Phelan et al., 1992; Rubie-Davies, 2010; Đerić, 2014);
- коришћење неутралног, флексибилног и недирективан комуникационог стила понашања (Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2011);
- помагање ученицима да развијају ефикасне стратегије учења (Porter, 2000);
- поверење у ученичке могућности и способности (Dweck, 1999);
- дефинисање јасних образовних очекивања према ученицима (Heasox, 1991);
- похваљивање као смислена мера подстицања ученичког развоја и напредовања (Dweck, 2006);
- умеће наставника да успостави оптималан баланс између слободе ученика и структурираног рада на часу (Đerić, 2014);
- обезбеђивање целовите, аутентичне и конкретне повратне информације ученику о напретку и успеху који постиже у учењу и раду (Hattie & Timperley, 2007; Siewert, 2011);
- отвореност за ученичка питања, мишљења, идеје и изборе у наставном процесу (Assor, 2012; Reeve, 2011);
- пружање могућности да ученици бирају наставне теме, методе и облике рада на часу у складу са њиховим интересовањима, мотивима и потребама (Đerić, 2014);
- креирање отворених и изазовних задатака и тема на часу (Šefer i Radišić, 2012).

Од савременог наставника не очекује се само да подучава ученике, већ и да примењује одговарајуће мотивационе поступке посредством којих пружа подршку ученицима да остваре своје потенцијале. Успешни наставници преносе знање али они су, такође, фацилитатори који стимулишу, охрабрују и ангажују ученике у континуираном процесу учења (Robinson, 2013). Подршка је потребна свим ученицима, али посебно је значајна за напредак ученика који имају проблеме мотивационе природе и који су у ризику од дугорочног школског неуспеха. Мотивационе стилове понашања наставника у одељењу је могуће научити и развијати, а њихова примена доприноси бројним позитивним образовним, васпитним и развојним исходима.

Литература

Amabile, T. M. (1979): Effects of external evaluation on artistic creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 2, 221–233.

Assor, A. (2012): Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy, in S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421–440), New York: Springer.

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O. & Tal, K. (2009): Combining vision with voice. A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory, *Theory & Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 234–243.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005): Directly controlling teacher behaviours as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, 397–413.

Benware, C. & Deci, E. L. (1984): Quality of learning with an active versus passive motivational set, *American Educational Research Journal*, Vol. 21, 755–765.

Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. & Barrett, M. (1993): Use of techniques promoting students' self-determination: Effects of students' analytic problem-solving skills, *Motivation and Emotion*, Vol. 17, 319–336.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002): *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981): Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, No. 1, 1–10.

Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996): Need satisfaction and self-regulation of learning, *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, 165–183.

Dweck, C. (2006): *Mindset: The new psychology of success*, New York: Random House.

Dweck, C. S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*, Philadelphia: The Psychology Press.

Đerić, I. (2014): Mogućnosti i ograničenja razvoja autonomije učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, *Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Đerić, I., Bodroža, B. i Lalić-Vučetić, N. (2012): Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst, u J. Šefer i S. Ševkušić (prir.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo* (str. 125–152), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Flink, C. A., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990): Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, No. 5, 916–924.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1991): *Looking in classrooms*, New York: Harper Collins Publishers.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 5, 890–898.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback, *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81–112.

Heacox, D. (1991): *Up from underachievement: how teachers, parents and students can work together to promote student success*, Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984): Setting limits in children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, Vol. 52, No. 3, 233–248.

Malinić, D. (2014): Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa nesupešnim učenicima, *Doktorska disertacija*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Meyer, H. (2005): *Što je dobra nastava?*, Zagreb: Erudita.
- Phelan, P. , Davidson, A. L. & Cao, H. T. (1992): Speaking up: students' perspectives on school, *Phi Delta Kappan*, Vol. 73, No. 9, 695–704.
- Porter, L. (2000): *Student Behaviour: Theory And Practice For Teachers*, St Leonards NSW: Allen & Unwin.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006): What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209–218.
- Reeve, J. (2002): Self-determination theory applied to educational settings, in E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203), Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2011): Teaching in ways that support students' autonomy, in D. Mashek & E. Hammer (Eds.), *Enhancing teaching and learning* (pp. 90–103), Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Rubie-Davies, C. M. (2010): Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No.1, 121–135.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983): The relationship of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, 736–750.
- Seeley, K. (2004): Gifted and talented students at risk, *Focus on Exceptional children*, Vol. 37, No. 4, 11–18.
- Siewert, L. (2011): The Effects of Written Teacher Feedback on the Academic Achievement of Fifth-Grade Students With Learning Challenges, *Preventing School Failure*, Vol. 55, No.1, 17–27.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2005): Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 6, 589–604.
- Šefer J. & Radišić, J. (2012): *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

МЕСТО И ЗНАЧАЈ НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА НА НЕФИЛОЛОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА

Дијана Јовановић¹
Технолошко-металуршки факултет Универзитета у Београду

Апстракт

Место и улога страног језика на нефилолошким факултетима често је предмет контраверзи у стручној јавности. Различити су ставови у вези са његовим значајем, методским приступом и местом у наставном плану и програму на оваквом типу високошколских установа. Постоје мишљења да се он и не мора учити на нематичним факултетима, мада су таква мишљења прилично усамљена. С друге стране очигледна је потреба образовања будућих стручњака у области страног језика у оквиру њихове струке, поготову када је енглески језик у питању, који је последњих деценија постао *lingua franca* у комуникацији како у свакодневном животу тако и у стручном дискурсу. Први део нашег излагања обухвата неке опште дефиниције енглеског језика у функцији струке и његовог значаја за будуће инжењере. У наставку следи опис наставе на факултету где је ангажован аутор овог чланка, њене специфичности, проблеми које отежавају рад на курсу овог општег образовног предмета. Последњи део рада дефинише мањкавости организације наставе страног језика на Технолошко-металуршком факултету али пружа и идеје за његово успешније одвијање које би могле бити од помоћи у раду како на овом нефилолошком факултету тако и на другим факултетима сличног профила.

Кључне речи: страни језик, нефилолошки факултети, методика, страни језик за специјалне намене.

Увод

Тема овог рада не представља неку посебну новину али она, чини нам се, одувек изазива полемике у стручној академској јавности када је у питању место и значај страних језика на нематичним факултетима. Довољно је да погледамо наставне планове и програме различитих факултета тог типа па да схватимо колико је широк опсег схватања тежине и значаја овог образовног предмета.

Аутор ове студије је наставник енглеског језика на Технолошко-металуршком факултету у Београду и свој став ће свакако изражавати у складу са искуством које је стекао на овој високошколској установи и опсервацијама до којих је дошао током дугогодишњег рада на ТМФ-у. Осврнућемо се на неке од специфичности учења страног (енглеског) језика на нефилолошким факултетима (истичући специфичности наставе на споменутом факултету), боље сагледати наставу језика у функцији струке, изнети своје критике и замерке и понудити могуће начине да се оне исправе.

¹ djovanovic@tmf.bg.ac.rs

Енглески језик на Технолошко–металуршком факултету у Београду

Енглески језик се на Технолошко–металуршком факултету у Београду слуша само на првој години основних студија као Енглески језик 1 у првом семестру и Енглески језик 2 у другом семестру, са недељним фондом од два часа. То је једини страни језик који студенти имају могућност да уче на овом нематичном факултету и последица је одлуке управе факултета од пре десетак година (када је настава усклађена са принципима Болоњске декларације), а на основу процене да је то страни језик који једини треба да нађе своје место у курикулуму ове високо школске установе. Одмах бисмо приметили да је такво решење прилично усамљен пример и чини нам се свакако проблематичан с аспекта струке али расправу о томе бисмо оставили за неку другу прилику.

Полазници курса долазе на наставу енглеског језика после претпостављених осам година учења овог страног језика. Неки долазе из гимназија, где је фонд часова страних језика већи и критеријуми виши, неки из стручних школа, са мањим фондом часова и мање амбициозним планом и програмом наставе страних језика. Знање полазника је по правилу веома неуједначено и то заправо представља највећи проблем у раду у настави енглеског језика (познато је да уједначене групе напредују брже). Претпостављено предзнање се никако не подразумева и ту налазимо често велике разлике између студената који одлично владају овим страним језиком, који су чак и боравили по годину дана у земљи енглеског говорног подручја, рецимо у оквиру школских размена, а на другој страни имамо студенте који немају чак ни елементарно знање граматике и лексике. Овде би се могло замислити и над једним додатним питањем: како је могуће да неки ђаци стекну тако скромно или никакво знање енглеског језика упркос дугогодишњем учењу истог али и сталној изложености овом страном језику (путем филмова, серија, интернета, кабловских канала, музике, итд). Осмислити успешан план и програм за овако хетерогену групу је веома сложен, готово немогућ задатак, поготово што сви они слушају курс у оквиру исте групе јер не постоје организациони услови за друго решење. У таквим околностима једино што наставник може да сугерише полазницима са недовољно добрим знањем јесте да додатним радом и напором надокнаде оно што није научено на време и да тако оспособе себе да несметано прате наставу, уз позив на честе консултације код предметног наставника.

Прву годину студија уписује сваке године преко 200, сада чак 300 студената (приметан је пораст интересовања младих људи за упис на техничке факултете последњих година, што нам пружа наду да ће следеће генерације свршених дипломаца тражити посао у оквиру неке од производних активности), а настава се одвија у оквиру 4 групе (по отприлике 70 до 80 студената). Реално, часове у просеку похађа по 20–30 студената у групи. Објашњење за то је позната лежерност студената када је настава страних језика на нефилолошким факултетима у питању и давање предности стручним предметима у односу на оне опште. Дакле, групе су замишљене као прилично велике, што би било отежавајућа околност за рад у настави страног језика, с обзиром да постоји општа сагласност да ефикасан рад на курсевима страног језика подразумева рад са мањим бројем полазника. Дакле, чињеница да стваран број студената који долази на наставу олакшава успешан рад на овом предмету представља својеврсну иронију, јер тако, стицајем ових околности, пружа квалитетнију наставу онима који су заиста мотивисани да присуствују часовима.

Енглески за специјалне намене

ЕСП је током последњих неколико деценија постао предмет великог интересовања али и расправа како теоретичара наставе страних језика, тако и наставника у пракси. Шта је заправо ЕСП и шта настава ове врсте енглеског језика (или неког другог страног језика) треба да обухвата? Значај ове области почиње да се уочава у периоду друге половине двадесетог века, када долази до наглог развоја технологије и интензивирања комуникације

у оквиру свих струка. Последње деценије обележене су правом експлозијом знања и развојем науке и технологије, што је резултирало поплавом нових појмова и назива у оквиру језика струке и стварањем нове синтаксе и новог стила који се у одређеној мери разликује од стандардног језика. (више о овој теми у: Dudley-Evans, 2001 i Harding, 2007). Поред тога долази до све веће комуникације између стручњака у оквиру различитих области, у директним контактима или у оквиру конференција и семинара. Стручњаци су неминовно усмерени на неопходност да што чешће пишу радове, извештаје, резимеа на енглеском језику, учествују у пројектима који су од важности за унапређивање њихове каријере.

Енглески језик, стицајем свих ових околности, постаје *de facto* универзално средство споразумевања у светским размерама у оквиру, могли бисмо рећи, свих врста комуникације. Тада почиње развој његовог новог аспекта – енглески за посебне, специјалне намене. Развој лингвистике је, такође, доста утицао на ову област. Модерна лингвистика помера свој фокус на разматрање начина на који се језик користи у стварној комуникацији. Многи теоретичари почињу да истичу разлику између говорног и писаног језика, а потом долазе до закључка да у одређеном контексту енглески добија и друге, посебне карактеристике. Наглашава се, такође, и значај анализирања потреба полазника курсева (*need analysis*) у зависности од области струке којом се баве. Инжењери, лекари, економисти, технолози и други стручњаци имају потребу да у оквиру своје области користе енглески језик не само да би успешно читали литературу, преводили текстове већ, како смо већ нагласили, размењивали електронску или обичну пошту, излагали на стручним скуповима, били активно укључени у међународне пројекте, али и водили обичну свакодневну конверзацију. Поставља се питање како их за то успешно оспособити.

Наше мишљење које се базира на досадашњем искуству у раду са студентима струке, која се изучава на ТМФ-у, јесте да је пре свега неопходно *добро знање општег енглеског језика*. Сви наставници који су били у прилици да предају неки облик ЕСП знају да је то основни предуслов и да је потребно постићи одређени ниво знања граматике и лексике, али и комуникативних способности, да би то знање заиста добило употребљив облик потребан данашњим стручњацима. Зато добар курс ЕСП мора да обнови и утврди знање општег енглеског и излишно је рећи да овакав тип курса не би смео ни да буде намењен почетницима који тек уче основне појмове страног језика (Јовановић, 2011).

Под условом да је овај први и основни услов задовољен, односно слушаоци се добро служе општим енглеским, шта курс ЕСП треба да им понуди? Да ли је циљ учити их основним појмовима из области којом се баве, подучавати их како се одвијају одређени процеси, како се изводе неки експерименти, врше анализе (што је рецимо случај на ТМФ-у)? Сматрамо да би то био погрешан пут. Стручњацима из било које области није потребна настава енглеског језика да би схватили хемијске реакције, физиологију организама, економске параметре, основе архитектуре, и слично. Напротив, мислимо да је оно што њима потребно да развију своје језичке способности у оквиру контекста струке којом се баве.

Специфичност курса ЕСП би требало да буде пажљив и мудар *избор* материјала за читање или слушање и добар избор лексике у оквиру вежбања из граматике и вокабулара (као нпр. *matter exists in three states*). Такође, приметна је раширеност заблуде је да овај тип наставе треба пре свега свести на учење стручне терминологије. Поставимо питање да ли наши студенти на факултетима уопште имају предмет који их учи стручним изразима из области коју проучавају или они то знање стичу постепено и рекло би се неосетно. Зашто би се то онда радило само у настави страног језика?

Оно сто нам се чини да ЕСП треба да пружи је пре свега *упућивање на самостални рад*. Учити како се учи страни језик се сматра једном од важних језичких вештина и то је нешто на чему све више инсистира већина стручњака из области методике и примењене лингвистике (Dimitrijević, 2001). Наши студенти на нефилолшким факултетима уче енглески језик у просеку једну до две, три године (на ТМФ-у, најалост, само једну годину). Њима је страни језик свакако од помоћи на факултету, али ће тек праву потребу да га користе имати када заврше факултет и добију посао у струци. Важно је да знају терминологију али још је важније

да знају како и када да је користе. Значајно је да знају да добро читају али је још важније да схвате разлике у читању резимеа, текста, уџбеника; да схвате како се читајући тражи потребна идеја, како не мора све да се чита да би се схватила поента текста, итд.

Поред тога, свакако бисмо нагласили да добар одабир стручних текстова за рад у настави може да буде добар подстицај и мотивација за веће ангажовање слушаоца јер ће им таква материја засигурно бити занимљива, имајући у виду да су ту област изабрали за свој животни позив. Наставник страног језика то може да искористи као добру шансу да успешно ангажује своје слушаоце да активно и драге воље учествују у раду. Мотивација је и овде као и у сличним контекстима кључна реч за успех.

Међутим, стручни текстови не би морали да буду енглеска верзија градива које се проучава на факултету или на неким другим курсевима. Много бољи избор би био неки чланак или новије истраживање из стручних часописа, страница са интернета са новим, занимљивим подацима, провокативним тезама и претпоставкама. Такав текст би заголицао пажњу полазника и просто их натерао да се активно укључе у разговор на енглеском језику, да жељно прочитају понуђени текст и да се са жаром упусте у полемику на понуђену тему. Још једна последица оваквог избора би било охрабривање полазника да сами траже и налазе сличне текстове, активно и самостално користе речнике и приручнике, укључују се у стручне расправе на Интернету. Такве активности ће додатно побољшати њихово знање енглеског језика, повећавати њихову самоувереност у комуникацији, и усменој и писменој, а у исто време обогатити знање из струке којом се баве. Овај сегмент наставе свакако захтева од наставника страног језика веће ангажовање у смислу налажења прикладног материјала, праћења часописа из одговарајуће струке, претраживање Интернета у потрази за таквим садржајима (Jovanović, 2012).

Страни језик у оквиру наставних планова и програма нефилолошких факултета

Специфичност, али и мањкавост места енглеског језика у општем наставном плану ТМФ на коју желимо да укажемо је чињеница да је се страни језик предаје само на првој години факултета, када студенти уче основне појмове из области којом ће се бавити и углавном проучавају фундаменталне науке (хемију, физику и математику). Овај стицај околности не даје могућност да се језик струке предаје у озбиљнијем и обухватнијем облику, јер као што смо нагласили, бесмислено би било очекивати да студенти уче на енглеском језику оно што још увек нису учили на матерњем. Та околност неминовно доводи до наглашеније доминације наставе општег енглеског језика него што би то био случај када би се овај предмет предавао на вишим годинама студија. Перић (1995: 23) разматрајући оптимално место страног језика струке у наставним плановима и програмима факултета у вези са тим истиче: "То значи да је прва година студија најмање погодна за наставу, јер се у том случају на језику који се учи истовремено мора да савлађује студенту непозната садржина која ће бити предмет студија у једној каснијој фази. Шта више, такво опредељење подразумева да наставник страног језика уводи студенте у одређене научне дисциплине уместо да се одвија дидактичка интеракција у којој обе стране, наставник и студент, у одређеном степену познају материју".

Закључак

Сматрамо да је страни језик незаобилазан део наставног плана сваког нефилолошког факултета а језик струке на страном језику неопходан сегмент знања који сваки млади стручњак треба да усвоји и касније проширује. Та настава треба да буде пажљиво конципирана са аспекта методологије, избора наставног материјала, а посебну пажњу треба посветити правилном одабиру обима наставе и нивоу студија на којима се одвија (више о томе у: Ellis, 1993, 1996). Чини нам се да се ово последње оставља слободној вољи сваког факултета понаособ, па се често дешава да се такве одлуке доносе некритички и неаргументовано, а страном језику одређује место у складу са критеријумом да буде укомпонован тамо где тај предмет најмање “смета” претрпаном распореду стручних предмета. Овакав положај страног језика на нематичним факултетима може имати, дугорочно гледано, лоше последице на оспособљавање наших младих стручњака да једног дана супериорно владају својом струком у чему ће добро знање страних језика свакако бити неопходан предуслов.

Литература

Ellis, R. (1993): Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL, Quarterly*, Vol. 27, No. 1, 91 - 113.

Ellis, R. (1996): SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, No. 19, 69 - 92.

Dudley-Evans, T. (2001): English for Specific Purposes, in *The Cambridge Guide to TESOL*, CUP: Cambridge.

Dimitrijević N. (2001): Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka, u J. Vučo (ed.) *Savremene tendencije u učenju stranih jezika* (13-53), Nikšić : Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore.

Harding, K. (2007): *English for Specific Purposes*, OUP: Oxford.

Jovanović, D. (2011): Engleski jezik za specijalne namene, *Prosvetni pregled* (dodatak Pedagoška praksa), Decembar, str. 1-2.

Jovanović, D. (2013): *Uticaj nastave gramatike na opšte znanje engleskog jezika kao stranog: Eksperimentalno istraživanje na uzorku studenata Tehnološko-metalurškog fakulteta*. Neobjavljena doktorska disertacija, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

НАСТАВНИЦИ И УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

Љиљана Грујић¹
Основна школа „Момчило Настасијевић“ Горњи Милановац

Апстракт

Свако друштво које тежи свом напретку жели да има квалитетно образовање и улаже напоре за његово непрекидно унапређивање. Наставници су значајан фактор унапређивања квалитета образовања. Теоријском анализом обухватили смо извештаје и релевантну научну и стручну литературу која указује на повезаност рада наставника и његовог стручног усавршавања са подизањем нивоа ученичких постигнућа, што директно утиче на квалитет образовања.

Кључне речи: наставници, стручно усавршавање, ученичка постигнућа, квалитет образовања.

Квалитетно образовање и квалитетни наставници

Друштво које тежи да се развија и напредује у економском, политичком, културном, социјалном, техничком, технолошком и сваком другом погледу прихвата образовање као главни чинилац личног и друштвеног развоја. Препознајући значај образовања за унаређивање квалитета живота, таква друштва желе да образовање буде квалитетно и улажу напоре за његово непрекидно побољшање.

Успешни образовни системи за постизање истинског побољшања исхода учења и подучавања придржавају се следећа „[...] три водећа начела: 1) квалитет образовног система не може бити већи од квалитета својих наставника, 2) једини начин да се побољшају постигнућа је да се унапреди настава, 3) постизање универзалних високих постигнућа је могуће само тако што се успостављају механизми како би осигурали да школе пружају наставу високог квалитета сваком детету” (Barber & Mourshed, 2007: 61).

Квалитетно образовање одређују различити чиниоци. Посебну улогу и значај имају наставници у одређивању квалитета и унапређивању наставног процеса. Наставници су „кључни параметар квалитетног образовања“ (Pešikan i sar., 2010: 2) јер имају моћ да успешно трансформишу наставну праксу кроз промену начина организације, реализације и евалуације наставног процеса. Фулан истиче да као „агенти промена“ наставници јесу ученици током читаве дугогодишње каријере без чега не би могли да подстакну своје ученике да непрекидно уче (Fullan, 1993). У прилог изнетом постоје и тврдње да је утицај квалитетног наставника толико снажан и велики, не само на виша ученичка постигнућа већ и шире, на смањење шанси раног напуштања образовања и повећање шанси наставка образовања на последипломским студијама (Council for School Performance, 1997; Knoblock, 1986; Sanders, Skonie-Hardin & Phelps, 1994, prema: Darling – Hammond, 1999).

¹ grujic.lj@gmail.com

Унапређивање квалитета образовања у извештајима ЕУ

Колико је друштву потребно квалитетно образовање које има квалитетне наставнике у циљу адекватног задовољења социјалних потреба на појединачном и заједничком нивоу као и проактивног приступа изазовима данашњице упућују различита документа Европске уније.

У Зеленој књизи о образовању наставника у Европи се истиче неопходност високог квалитета образовања и обука као мисао водила креирања образовних политика ради: успостављања европског друштва које се темељи на знању, преобраћају европских друштава у динамична друштва учења, значајне помоћи у процесу европских интеграција, али и економског просперитета као и социјалне кохезије (Buchberger et al., 2000).

У документу Европске комисије *Побољшање квалитета образовања наставника* се наводи да је квалитет наставе кључни чинилац повећања конкурентности у глобалном свету као и да постоји значајна позитивна веза између квалитета наставника и ученичких знања, вештина и постигнућа (European Commission, 2007).

Закључци Савета о стратешком оквиру за европску сарадњу у образовању и обуци као један од стратешких циљева истичу побољшање квалитета и ефикасности образовања кроз фокусирање на иницијално образовање наставника, подршку наставницима који су на почетку каријере али и на подизање квалитета стручног усавршавања наставника и осталих запослених у образовању (Council of European Union, 2009).

Дајући одговоре на изазове у образовању, документ *Заједнички европски принципи за наставничке компетенције и квалификације* указује да развој наставничких компетенција и квалификација није могућ ако су наставници у одржавању квалитета образовања усамљени, већ да им је потребна широка подршка кохерентних националних или регионалних образовних политика која се тичу иницијалног образовања, стручног усавршавања као дела континуираног професионалног развоја (European Commission, 2009).

Утицај квалитетних наставника на ученичка постигнућа – истраживачки налази

У овом делу ћемо указати на резултате истраживања других аутора а која се тичу утицаја квалитетних наставника на ученичка постигнућа. Барбер и сарадници наводе колико је значајан утицај подучавања високо квалитетног наставника на постигнућа ученика обзиром да разлика у постигнућима, мерена током три године, износи 50% зависно од нивоа квалитета наставника (Sanders & Rivers, 1996, према: Barber & Mourshed, 2007). Друга истраживања указују да 43% утицаја на постигнућа ученика из математике од трећег до шестог разреда имају образовање наставника, његово искуство и резултати на стручном испиту (Ferguson, 1991, према: Darling – Hammond & Ball, 1998). Такође, мерећи утицај наставничких карактеристика на ученичка постигнућа, истраживачи наглашавају да су образовање и искуство наставника у снажној корелацији као и његове способности, знања, вештине и стручно усавршавање (Greenwald et al., 1996; Hedges & Greenwald, 1996; Gustafsson, 2003, према: OECD, 2005). Тешко мерљиве карактеристике квалитетног наставника које могу бити од утицаја на учење ученика су: „способност јасног и уверљивог преношења идеја, стварање ефикасног окружења за учење с обзиром на различите потребе ученика, одржавање продуктивног односа са ученицима, ентузијазам и креативност, ефикасна сарадња са колегама и родитељима“ (OECD, 2005: 39).

Постоји процена да квалитетан наставник својим начином подучавања може значајно смањити разлику у успеху ученика који потичу из породица различитог социо-економског статуса као и да од његовог подучавања велике користи могу имати ученици који постижу слабији успех (OECD, 2005). Попут бројних истраживања и истраживање Дарлинг – Хамонд (Darling – Hammond, 2000) указује да је утицај добро припремљених наставника за обављање посла на ученичка постигнућа већи од чинилаца као што су сиромаштво, језичка позадина

или положај мањина. Исти аутор у другом истраживању, поредећи постигнућа ученика ако их подучава сертификовани наставник у односу на оног који није обучен за професионално извођење наставе, односно оног наставника који није сертификован, уочава негативан ефекат на постигнућа ученика. Наиме, током годину дана ученици које подучавају несертификовани наставници показују нижа постигнућа у односу на ученике које подучавају сертификовани наставници, што одговара ефекту од две недеље до три месеца школовања (Darling – Hammond et al., 2005). Ако би се овај налаз (до којег је дошло проценом постигнућа ученика између четвртог и петог разреда) генерализовао, то би значило да би ученици у периоду од предшколског узраста до шестог разреда имали негативан ефекат у постигнућима од једне до две године школовања ако их подучава несертификован наставник. Како се постигнућа ученика разликују не само између две, већ и у оквиру исте школе (OECD, 2005), неки аутори сматрају да је смањење разлика у постигнућима ученика могуће ако креатори политика нађу начин адекватне и равномерне расподеле квалитетних наставника (Adamson & Darling – Hammond, 2011).

Поједини креатори образовних политика заговарају став да су повећања плата, финансијски бонуси, више академског образовања и поједностављене процедуре запошљавања значајни за унапређивање квалитета наставника, док је Венглински (Wenglinsky, 2000) мишљења да су постојање више могућности али и одрживост адекватног стручног усавршавања наставника корисни инструменти који би довели до унапређивања наставне праксе.

Наставницима је неопходно континуирано стручно усавршавање да би били у могућности да одлично предају и промовишу висока академска постигнућа за све ученике. За разлику од неких аутора чија истраживања указују да стручно усавршавање наставника није у корелацији са вишим ученичким постигнућима (Guskey & Yoon, 2009), друга пак указују да се ученичка постигнућа могу увећати за 21 перцентилни поен ако се њихови наставници стручно усавршавају у просеку од 49 сати (Yoon et al., 2007). Гледајући на време које наставници проведу учествујући у различитим облицима стручног усавршавања, период од 5 до 14 сати има статистички значајан утицај на ученичка постигнућа, док већ период од преко 14 сати има позитиван утицај. С друге стране, ако се наставници током три године усавршавају око 130 сати, први и већ значајан утицај на наставну праксу се види већ после 30 сати обуке, склоност наставника за избор нових стратегија подучавања се види после 60 сати обуке, док после првих 80 сати обуке долази до највећег броја промена у побољшањима наставне праксе за 7,69 поена из математике и науке (Weiss & Pasley, 2006).

Закључна разматрања

Широко је раширено схватање да је за друштвени просперитет важно образовање. Квалитетно образовање је идеал којем теже многа друштва. Квалитетно образовање је могуће достићи са квалитетним наставницима. Квалитетни наставници мењају наставну праксу и имају снажан утицај на учење и подучавање ученика али и на подизање нивоа ученичких постигнућа. Побољшање квалитета наставника јесте важно питање образовних политика које се тичу наставника, што указују и документа ЕУ која уређују образовне политике. Један од начина побољшања квалитета наставника јесте ефикасно стручно усавршавање.

Литература

Adamson, F. & Darling – Hammond, L. (2011): Speaking of Salaries: What It Will Take to Get Qualified, *Effective Teachers in All Communities*, Center for American Progress.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*, New York: McKinsey and Company.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2000): *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.

Council of European Union (2009): Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) of 12 May 2009, *Official Journal of the European Union*, C 119, 2-10, 28. 5. 2009., Brussels: Publications Office of the European Union, Retrieved January 23, 2013, from EUR-Lex Web site: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.

Darling Hammond, L. & Ball, D. L. (1998): *Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do*. Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia, PA, National Commission on Teaching & America's Future, New York, NY. Retrieved July 22, 2013, from National Commission on Teaching & America's Future Web site: <http://www.nctaf.org/publications/Teaching.pdf>.

Darling – Hammond, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Darling – Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, *Education policy analysis archives*, Vol. 8, No. 1, 1-44.

Darling – Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J. & Heilig, J. V. (2005): Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 42, 1-51.

European Commission (2007): *Improving the Quality of Teacher Education*. Retrieved June 7, 2012, from European Commission Web site: http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf.

European Commision (2009): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commision, Retrieved September 7, 2012, from European Commision Web site: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.

Fullan, M. (1993): Why Teachers Must Become Change Agents, *Educational Leadership*, Vol. 50, No. 6, 1-13.

Guskey, T. & Yoon, K. S. (2009): What Works in Professional Development?, *Phi Delta Kappan*, Vol. 90, No. 7, 495-500.

OECD (2005): *Nastavnici su bitni: Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike: politike obrazovanja i usavršavanja*. [prev. Pupovac, Nina, Đorđević, Bojan], Retrieved June 7, 2012, from Centar za obrazovne politike Web site: www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nastavnici_su_bitni.pdf.

Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010): Analiza koncepcije stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: proklamovani i skriveni nivo (I deo), *Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, br. 2, 1-29.

Weiss, I., Pasley, J. (2006): *Scaling Up Instructional Improvement Through Teacher Professional Development: Insights From the Local Systemic Change Initiative*, Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs.

Wenglinsky, H. (2000): *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007): *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, Retrieved July 24, 2013, from Institute of Education Sciences Web site: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

ПЕРМАНЕНТНО ОБРАЗОВАЊЕ КАО ПРЕДИКТОР УНАПРЕЂИВАЊА РАДА ПЕДАГОГА И НАСТАВНИКА

Јелена Османовић,
Бојана Анђелковић,
Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Апстракт

У раду се разматра значај перманентног образовања, као савременог концепта који укључује континуирано учење и усавршавање одраслих чланова друштва, са циљем стицања знања која обезбеђују компетентно обављање радних активности, у нашем случају обављање наставничке и педагошке професије. Свакодневне научно-технолошке промене доносе новине и измене у раду људи, те је перманентно образовање само по себи неопходно у развијеном друштву, јер представља предиктор даљег развоја друштва. Управо због тога је неопходно да педагози и наставници, као носиоци даљих промена и иновативних активности у школи, а самим тим и као подстрекачи развоја васпитно-образовног рада у школи буду укључени у процес перманентног образовања, како би управо стицањем нових знања, вештина и умења активно доприносили развијању и унапређивању најпре свог рада, а затим и рада целокупног школског система.

Приказани су резултати истраживања који су показали да педагози и наставници високо вреднују концепт перманентног образовања, у односу на средњу вредност (М). Такође, добијена је и статистички значајна разлика у односу на сва обележја испитаника-средину у којој испитаници раде (сеоску или градску), дужину радног стажа и језичку компетенцију (страни језик који испитаници говоре).

Кључне речи: педагози; наставници; перманентно образовање; савремено друштво

Перманентно образовање – термилошка супротстављања

У условима снажног и брзог технолошког напретка, односно, научно-технолошке револуције, са појавом бројних информација и нових знања, поред формалног, јавља се захтев за уважавањем, организовањем и спровођењем неформалног и информалног образовања. Концепт перманентног образовања је у многим земљама света доста развијенији и заступљенији, док је у нашој литератури присутан у мањем обиму и интензитету. Међутим, та негативна тенденција, која је делом и резултат увреженог мишљења и ставова људи у оквиру којих се образовање везује за формалне ступеве и институције које спроводе процес образовања (школе, факултети) и то у периоду адолесценције и млађег одраслог доба се полако мења. Увиђа се потреба и неопходност за образовањем и усавршавањем људи који су формално завршили свој образовни процес, али чија професија и научно-технолошке промене које одликују данашњицу захтева стално, континуирано учење и усавршавање (Marić, 2012). Наведени процеси учења и усавршавања се реализују путем перманентног образовања.

Концепт перманентног образовања различити аутори, из различитих земаља света другачије дефинишу. У циљу разјашњавања термилошких недоумица при дефинисању основних андрагошких појмова, Савићевић (2003: 219) наводи да се термин перманентно образовања најпре појављује у Француској, као кованица којом се дефинише образовање одраслих. Са друге стране, у енглеском језику, овај термин су замениле кованице као што су доживотно и континуирано образовање, односно *lifelong education* и *continuing education*.

Доживотно, односно, трајно или континуирано образовање се често користило као синонимни појам целоживотног образовању и перманентном образовању, али се временом увидело да је потребно направити термилошку дистинкцију између ових појмова, са чим су сагласни различити аутори (Maravić, 2003; Savićević, 2003; Vidaković, 2011).

У раду полазимо од тога да је термилошка дистинкција оправдана, те да је било потребно разјаснити значење појмова цеоживотно, односно, перманентно образовање. Данас, након бројних разматрања, углавном је у употреби појам перманентног образовања, који означава процес стицања знања од завршетка неког ступња до школовања, до краја радног века, и са друге стране, појам целоживотног образовања који означава процес стицања знања од рођења, до смрти.

Концепт перманентног образовања

За разлику од развијенијих држава света, у нашој држави је процес препознавање значаја и могућности неформалног образовања текао спорије. Аутор Томас Бел још давне 1982. године, анализирајући разлику између формалног и неформалног образовања наводи да је неформално образовање пример програма за различите узрасте, полове, друштвене класе и етничке групе, истичући да неформално образовање снажно утиче на индивидуалне и друштвене промене унутар и преко културних и социо – економских група (Belle, 1982).

У најширем, најобухватнијем и систематском смислу, перманентно образовање представља јединствени интегрални процес организовања кључних активности науке и технологије, с једне, и образовања, производње и слободног тржишта, у савременом друштву, с друге стране. У нешто ужем значењу, перманентно образовање обухвата одговарајуће организовани скуп образовних активности које се предузимају ради образовања човека у предшколском, школском и постшколском периоду, у току радног века, па до корисне границе живота. То је организована едукативна активност којом се стичу нова знања, кроз процесе доквалификације и преквалификације, након првобитног образовања за почетну, примарну професију (Filipović, 2004; Filipović, 2002; Knoll, 2011; Marić, 2012).

Пастуовић (2008) наводи да се перманентно образовање односи на трајно усавршавање, односно одржавање оспособљености у складу с новим открићима и достигнућима у неком подручју.

Лангран (1976), под перманентним образовањем подразумева идеје, искуства и остварења сагледане у континуитету, од првих до последњих тренутака живота човека, укључујући и органски повезане фазе живота (Langran, 1976: 120).

Данас се образовање одраслих схвата као научно осмишљена активност усмерена на задовољавање разноликих образовних потреба. У таквом перципирању образовања одраслих, подручја његових садржаја постају, све богатија и разноврснија у складу са технолошким и цивилизацијским напретком, који доноси нове улоге и места човека, односно, наставника и педагога, у друштву и друштвеним оквирима (Kulić, 2003). Да ли је перманентно образовање наставника и педагога потребно – питање је које се више не поставља, зато сто се увидело да је перманентно образовање пут друштва ка даљем развоју који је неопходно пратити, да би се на компетентан и одговоран начин реализовала и вршила улога наставника и педагога, која мора пратити савремене друштвене трендове у развоју науке и технологије.

Методолошки оквир истраживања

На основу анализе теоријских поставки о перманентном образовању, одређење предмета нашег истраживања гласи: *Перманентно образовање као предиктор унапређивања рада*

педагога и наставника. Под речју предиктор, подразумева се фактор, односно, услов који доводи до одређене промене, у овом случају, унапређивање рада педагога и наставника.

Циљ истраживања је утврдити на који начин перманентно образовање је повезано са унапређивањем рада педагога и наставника, као и то на који начин педагози и наставници перципирају перманентно образовање.

На основу постављеног циља истраживања, произилазе следећи *задачи*:

1. Утврдити како наставници и педагози перципирају концепт перманентног образовања;
2. Испитати ставове педагога и наставника о концепту перманентног образовања у односу на средину у којој наставници и педагози раде;
3. Испитати ставове педагога и наставника о концепту перманентног образовања у односу на дужину радног стажа;
4. Испитати ставове педагога и наставника о концепту перманентног образовања у односу на страни језик који испитаници говоре;

На основу циља истраживања, формулисана је *општа хипотеза* у оквиру које се претпоставља да педагози и наставници генерално високо вреднују значај и улогу перманентног образовања у свом професионалном раду, као предиктор унапређивања њиховог рада.

Независне варијабле у истраживању су: (1) средина у којој наставници и педагози раде (сеоска и градска), (2) дужина радног стажа (до 10 година, од 11 до 20 и преко 20 година), (3) страни језик који испитаници говоре – језичка компетенција (енглески, немачки и руски језик).

У оквиру истраживања, коришћена је дескриптивна научно – истраживачка метода. Коришћена техника је скалирање, док је инструмент који је коришћен петостепена скала процене Ликертовог типа.

Узорак истраживања чине 60 наставника и педагога две градске школе – Основне школе Свети Сава и Основне школе Учитељ Таса у Нишу. Други део узорка чине 60 наставника две сеоске школе-Основне школе Душан Поповић у Белушићу (Поморавски округ) и Основне школе Десанка Максимовић у Чокоту (Нишки округ).

Анализа и интерпретација резултата

Анализом мишљења педагога и наставника о концепту перманентног образовања у односу на обележја-варијабле, добијени су резултати који ће бити представљени у раду.

Резултати који су приказани у табели нам показују на који начин наши испитаници перципирају значај и неопходост перманентног образовања у професионалном раду.

Табела 1. Мишљења педагога и наставника о значају и неопходности перманентног образовања

Значај и неопходност перманентног образовања у професионалном раду	RAHG	N	Уопште се не слажем	Нити се слажем нити се не слажем	Не могу да се одлучим	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
Перманентно образовање је неопходно у свим радно – професионалним делатностима	1	120	2	5	5	27	81
			1.7 %	4.2 %	4.2 %	22.5 %	67.5 %
Нове друштвене промене захтевају стално учење и усавршавање	2	120	2	3	5	19	91
			1.7 %	2.5 %	4.2 %	15.8 %	75.8 %
Знање које смо стекли на студијама није довољно за компетентан рад	3	120	14	8	10	36	52
			11.7 %	6.7 %	8.3 %	30 %	43.3 %
Потребно је да се сви педагози и наставници током целокупног рада додатно и континуирано усавршавају	5	120	1	6	2	25	86
			0.8 %	5 %	1.7 %	20.8 %	71.7 %
Сматрам да без перманентног усавршавања не могу своју професионалну делатност обављати компетентно	6	120	13	4	6	44	53
			10.8 %	3.3 %	5 %	36.7 %	44.2 %
Педагошко – наставничку професију мора одликовати посвећеност перманентном образовању и спремност за учењем	8	120	3	3	6	37	71
			2.5 %	2.5 %	5 %	30.8 %	59.2 %

Наиме, добијени подаци показују да највећи број испитаника, сматра да је перманентно образовање неопходно у свим радно – професионалним делатностима.

Овакав резултат је оптимистичан, јер нам указује да су педагози и наставници препознали значај перманентног образовања, које несумњиво представља темеље компетентног обављања професије, у времену када имамо бројне и свакодневне промене у начинима, методама и техникама рада. Процент од 71.7 % испитаника је у потпуности сагласно са тврдњом да је потребно да се сви педагози и наставници током целокупног рада додатно и континуирано усавршавају. Пошто педагози и наставници високо вреднују поменути тврдњу, можемо закључити да су они препознали потребу континуираног усавршавања кроз различите облике учења, што представља предиктор даљег развоја и усавршавања самог образовног система, који да би се развијао мора имати иновативне и рефлексивне практичаре, који представљају, односно, чине носиоце тих промена.

На основу анализе одговора испитаника у односу на независну варијаблу – средина у којој раде, добијена је разлика у одговорима на статистичком нивоу значајности од 0.05 у оквиру групе испитаника који раде у сеоским школама, а који су позитивније вредновали тврдњу да педагошко – наставничку професију мора одликовати посвећеност перманентном образовању и спремност за учење.

У односу на дужину радног стажа, такође је добијена статистички значајна разлика. У одговорима испитаника је веома уочљива разлика између групе испитаника са радним стажом од преко 20 година и радним стажом до 10 година. Добијени резултати са једне стране нису зачуђујући, ако се пође од тога да су припадници млађих генерација наставника и педагога у некој мери свеснији сталних и динамичних промена које се свакодневно дешавају, па је можда и то разлог већег изражавања сагласности са наведеном тврдњом.

Након анализе вредности аритметичких средина и F теста, можемо закључити да у већој мери постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника са дужином радног стажа до 10 година, с једне стране, и више од 20 година, с друге стране. Одоговори прве групе испитаника су значајно позитивнији и отворенији ка процесима учења, стицања новог знања, променама, што је свакако један од услова мењања и усавршавања система школства, кроз рад наставника и педагога који су иновативни и који као такви прихватају и примењују концепт перманентног образовања.

Табела 2. Анализа степена слагања одговора испитаника у односу на страни језик који говоре

ТВРДЊЕ	Страни језик	М	SD	F-тест	р
Перманентно образовање је неопходно у свим радно – професионалним делатностима	енглески јез.	4,63	0,77	4,404*	0,014*
	немачки	4,33	1,15		
	руски јез.	4,07	1,10		
	Укупно	4,50	0,88		
Нове друштвене промене захтевају стално учење и усавршавање	енглески јез.	4,71	0,75	3,628*	0,030*
	немачки	5,00	0,00		
	руски јез.	4,25	0,98		
	Укупно	4,61	0,82		
Знање које смо стекли на студијама није довољно за компетентан рад	енглески јез.	4,10	1,16	7,289*	0,001*
	немачки	4,33	0,57		
	руски јез.	3,03	1,67		
	Укупно	3,86	1,35		
Потребно је да се сви педагози и наставници током целокупног рада додатно и континуирано усавршавају	енглески јез.	4,68	0,74	4,074*	0,019*
	немачки	4,66	0,57		
	руски јез.	4,18	1,00		
	Укупно	4,57	0,82		
Сматрам да без перманентног усавршавања не могу своју професионалну делатност обављати компетентно	енглески јез.	4,15	1,17	3,024*	0,052*
	немачки	4,00	0,00		
	руски јез.	3,48	1,50		
	Укупно	4,00	1,27		
Педагошко – наставничку професију мора одликовати посвећеност перманентном образовању и спремност за учењем	енглески јез.	4,55	0,68	4,871*	0,009*
	немачки	4,33	0,57		
	руски јез.	3,96	1,31		
	Укупно	4,41	0,89		

У оквиру варијабле страни језик (енглески, немачки или руски), добијена је статистички значајну разлику у оквиру свих тврдњи. Наиме, у оквиру прве тврдње, испитаници који говоре енглески језик су знатно позитивније оценили тврдњу, односно, у већој мери су сагласни са тврдњом, у односу на испитанике који говоре немачки или руски.

Анализе статистичке значајности добијене у односу на независну варијаблу страни језик мора се прићи опрезно и критички, јер имамо неуједначеност узорка по страном језику, пошто највећи број испитаника говори енглески језик (75 % испитаника). Међутим, у оквиру овог истраживања, није било могуће уједначити узорак, јер је енглески језик постао доминантан, те стога мали број испитаника говори неки други страни језик.

Закључна разматрања

У оквиру теоријског разматрања суштинских одлика перманентног образовања из угла већег броја аутора, анализирано је шире и уже одређење перманентног образовања. Наиме, у ширем, најобухватнијем и систематском смислу, перманентно образовање представља јединствени интегрални процес организовања кључних активности науке и технологије, с једне, и образовања, производње и слободног тржишта, у савременом друштву, с друге стране. Крајњи циљ тог процеса је да се свеукупношћу адекватно примењених актуелних знања и људских способности перманентно савлађује укупност промена у раду, у друштвеном и личном животу. Суштинске одлике тог процеса су сагледане кроз трансформацију која подразумева прилагођавање човека времену које одликују бројне промене.

Са друге стране, у нешто ужем значењу, перманентно образовање обухвата одговарајуће организовани скуп образовних активности које се предузимају ради образовања човека у предшколском, школском и постшколском периоду, у току радног века, па до корисне границе живота. То је организована едукативна активност којом се стичу нова знања, кроз процесе доквалификације и преквалификације, након првобитног образовања за почетну, примарну професију. Кроз теоријске импликације, односно, кроз разматрање и разлагање поменуте проблематике, указали смо неопходност и значај перменентног образовања у условима континуираних и интензивних промена научно–технолошких промена, које неминовно доводе до промена у животу и раду људи.

У оквиру практичних импликација рада, добијени подаци показују да највећи број испитаника сматра да је перманентно образовање неопходно у свим радно – професионалним делатностима. Педагози и наставници високо вреднују тврдње које се односе на усавршавање и учење, па можемо закључити да су они препознали потребу континуираног усавршавања кроз различите облике учења, што представља предиктор даљег развоја и усавршавања самог образовног система, који да би се развијао мора имати иновативне и рефлексивне практичаре, који представљају, односно, чине носиоце тих промена.

У оквиру великог броја тврдњи смо добили статистички значајну разлику. Најчешће у односу на обележја испитаника (средину у којој раде, дужину радног стажа и страни језик који говоре). Недостатак у истраживању огледа се првенствено у томе што узорак по варијабли страни језик којим се испитаници служе није био уједначен, па се статистички значајној разлици добијеној у односу на ову варијаблу мора прићи са резервом и опрезом. Међутим, с обзиром на то да је у Србији доминантан страни језик управо енглески, није било могуће уједначити узорак испитаника по дужини радног стажа, средини у којој раде и страном језику који говоре, да би се добиле уједначене категорије.

Перманентно образовање представља концепцију будућности и квалитетних радова на нашем подручју ће тек бити. Представљено истраживање је само један од корака у расветљавању и бављењу феноменом перманентног образовања.

Литература

- Belle, T. (1982): Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning, *International Review of Education*, 28 (2), 159-175.
- Filipović, D. (2004): Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih, *Pedagogija*, God. 59, br. 1, 18-38.
- Filipović, D. (2002): Šta ulazi u pojam i širi sadržaj permanentnog obrazovanja, *Pedagogija*, God. 40, br. 1-2, 9-17.
- Knoll, J.H. (2011): 'Lifelong learning': A new term for an old idea?: The search for historical roots, *Andragoške studije*, br. 1, 7-20.
- Kulić, R. (2003): Obrazovanje odraslih na prelomu vekova, *Pedagogija*, God, 41, br. 1, 30-48.
- Langran, P. (1976): *Uvod u permanentno obrazovanje*, Beograd: Beogradski izdavačko – grafički zavod.
- Maravić, J. (2003): Cjeloživotno učenje, *Edupoint*, br. 17, 34-38.
- Marić, M. (2012): Permanentno obrazovanje, opšte zadovoljstvo životom i psihičko blagostanje, *Andragoške studije*, br. 1, 81-97.
- Pastuović, N. (2008): Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju, *Odgojne znanosti*, God. 2, br. 16, 253-267.
- Vidaković, M (2011): Permanentno obrazovanje kao intelektualni kapital društva, u Matejić, V. (prir.), *Tehnologija, kultura i razvoj (165-175)*, Beograd: Akademska misao.
- Savićević (2003): *Komparativna andragogija*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

ТРАНСФОРМАЦИОНО ЛИДЕРСТВО У ШКОЛИ: ДИМЕНЗИЈЕ И ПРОЦЕСИ УТИЦАЈА¹

Оливера Кнежевић Флорић²
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Стефан Нинковић³
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Апстракт

У актуелном времену рапидних и нелинеарних промена у образовању, бројни истраживачи фокусирају питање како школски лидери доприносе одрживом развоју школа. Иако нема ништа контроверзно са идејом да квалитет функционисања школа зависи од начина на које су оне вођене, и даље је отворено питање који су процеси утицаја лидерства у школи и које су лидерске праксе најефикасније. У том смислу, у овом раду се говори о директним и индиректним ефектима трансформационог лидерства у школском окружењу. Рад започиње експлицирањем значаја перспективе праксе у пољу школског лидерства. У другом, централном делу рада аутори елаборирају основне праксе трансформационог лидерства у школском окружењу и расправља се о његовим сличностима и разликама са инструктивним (педагошким) лидерством. Коначно, у завршном делу рада спецификују се процеси утицаја трансформационог лидерства у школској средини.

Кључне речи: школа, директор, трансформационо лидерство, лидери.

Уводна разматрања

Емпиријски је евидентирано оно што многи интуитивно знају: квалитетно лидерство један је од основних корелата успешних школа (Lezotte & Snyder, 2011). С друге стране, не постоје докази да се неуспешне школе могу променити без активног утицаја лидера. Иако постоје различити модели концептуализације и објашњења како лидерство реално утиче на постизање циљева васпитно-образовног рада школе, доминантна је перспектива индиректних доприноса (Hallinger & Heck, 2010; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

У овом раду се говори о основним праксама и процесима утицаја трансформационог лидерства у школи. Рад започиње проблематизацијом популарног концепта компетенција, као референтног оквира развијања лидера и лидерства у школској средини. Коначно, рад се закључује негирањем могућности идентификовања лидерства у школи са позицијом директора школе.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта *Значај партиципације у друштвеним мрежама за прилагођавање евроинтеграцијским процесима* (бр. 179037) који је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

² flovera@ptt.rs

³ stefanninkovic985@gmail.com

Лидерство у школи као пракса

Постоје различите претпоставке о томе шта је лидерство и да ли се "Оно" догађа у школи. Збирно посматрано, можемо приметити две доминантне струје, два становишта, у анализи лидерства у образовању: перспектива компетенција и перспектива праксе. Перспектива праксе приступа лидерству на начин да свакодневну делатност лидера поставља у центар истраживачке пажње. Реч је о свету у салама за састанке, на телефону, испред рачунара (Whittington, 2003). Иако ово становиште не имплицира да не треба уважити инспиративне и трансформационе аспекте лидерства, примат се даје "обичним", чак тривијалним пословима лидера (Alvesson & Sveningsson, 2003).

У основи, логика праксе је контрастирана дискурсу компетенција који је означен као "свеприсутан" (Bolden & Gosling, 2006). Неоправданост приступања школском лидерству на начин да се индивидуалне компетенције поставе у центар пажње произилази из низа ограничења самог концепта компетентности (Bolden & Gosling, 2006; Carroll, Levy, & Richmond, 2008) које се односе на: 1) прекомерно рашчлањавање улоге лидера у школи, 2) немогућност идентификовања универзално делотворног сета знања, вештина и ставова, без обзира на обележја контекста, 3) усмереност на тренутне и прошле, а не будуће професионалне захтеве, 4) пренаглашавање мерљивих склопова понашања, уз занемаривање моралних и релационих аспеката лидерства.

Перспектива праксе настоји да конструише "свет живота" лидерства и прикаже сцену свакодневних акција лидера у образовању. Питања којима се придаје кључни значај су "Где и како се лидерство догађа? Ко су лидери у школи? Шта лидери раде и зашто то раде?" Тешко је негирати чињеницу да, упркос огромном броју студија посвећених идентификовању персоналних квалитета лидера у школама, још увек не знамо одговоре на ова питања.

Основне димензије трансформационог лидерства у школском окружењу

Две најзаступљеније концепције руковођења у школском окружењу јесу инструктивно и трансформационо лидерство (Hallinger, 2003; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Постоји широк консензус о томе да, традиционално популаран, концепт инструктивног (педагошког) лидерства директора школе више није довољан (Fullan, 2014). Критички се аспострофира чињеница да је пренаглашавање инструктивне улоге директора допринело томе да други важни аспекти школског руковођења не добију заслужену пажњу (Leithwood & Sun, 2012). Уосталом, да ли је реално очекивати да директор има времена да посети већину часова? Да ли је могуће да он буде експерт у различитим академским дисциплинама? Међутим, и даље у бројним круговима, у које спадају поједине групације академских истраживача, консултаната и практичара, постоји стабилно настојање да се улога директора сведе на контролисање и евалуирање рада наставника (Fullan, 2014).

Полазећи од исходишни радова Џ. М. Брнса и Б. Баса, канадски научник Литвуд је са својим сарадницима (Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood et al., 2008) развио обухватну и кохерентну концепцију трансформационог лидерства у школи. У основи те концепције је идеја да су трансформационе промене критична детерминанта одрживог развоја школа. У протекле две деценије, Литвуд је постепено разрађивао и проширивао различите сегменте своје концепције трансформационог лидерства у школи. Овај модел данас чини четири базичне компоненте: креирање праваца развоја школе, развијање људи, редизајнирање организације и унапређење наставе. Свака од наведених компоненти представља склоп више елемената. Значајне предности овог модела су његова прилагођеност новим тенденцијама управљања у јавном сектору, његова упоредивост са таксономијама лидерског понашања у ваншколском окружењу (Yukl, 2008), као и његова емпиријска поткрепљеност. На слици 1 компаративно су приказани Литвудов модел (Leithwood et al., 2008) и две утицајне концепције руковођења у ваншколском контексту (Bass & Riggio, 2006; Yukl, 2008).

Табела 1: Основне праксе трансформационог лидерства у школском и ваншколском контексту

Литвудова концепција	Басова концепција	Јуклова концепција
креирање праваца развоја школе	инспиративна мотивација	инспирисање и мотивисање
развијање људи	индивидуално уважавање	пружање подршке и развијање
редизајнирање организације	није укључено	управљање конфликтима и формирање тимова, умрежавање
унапређивање наставе	активно руковођење изузецима	мониторинг

Креирање праваца развоја школе: Артикулисање изазовне пројекције будућности организације фундаментални је задатак у свакој концепцији трансформационог лидерства. У својој поставци трансформационог лидерства, Бас (Bass & Riggio, 2006) овај елемент назива инспиративна мотивација која укључује изражавање привлачне визије, употребу симбола и моделовање прикладног понашања. Специфичне праксе у овој категорији су грађење визије, подстицање прихватања групних циљева и саопштавање високих очекивања. Пример за овај фактор био би директор школе који иницира укључивање наставника у процес креирања мисије школе.

*Развијање људи*¹: Један од постулата Литвудовог модела јесте да директор школе лидерство дели са наставницима. Ова димензија трансформационог понашања обухвата бригу за подређене и уважавање њихових личних потреба, емоција и потенцијала. Специфичне праксе у овој категорији су: индивидуална подршка, интелектуална стимулација и моделовање позитивних вредности и понашања. Примарна сврха тих пракси није само развијање знања и вештина наставника већ и подизање њиховог мотивационог и моралног нивоа. Пример за овај фактор јесте подстицање колективне ефикасности наставника која представља заједничко уверење наставника да су способни да остваре жељене циљеве (Bandura, 1997).

Редизајнирање организације: Потпуно остваривање капацитета наставника подразумева постојање адекватних услова рада у школи. Специфичне праксе ове компоненте трансформационог лидерства су грађење колаборативне културе, реструктурисање школе, грађење продуктивних односа са родитељима и локалном заједницом и повезивање школе са ширим окружењем. Трансформациони лидери промовишу тимски рад, знајући да је изнуђења колаборација штетнија од одсуства колаборације (Fullan, 2011). Осим тога, трансформациони лидери контролишу и прилагођавају структуралну организацију школе, укључујући и начине делегирања и извршавања задатака, употребу времена и простора, набављање и алоцирање ресурса. Школски лидери унапређују перформансе школе онда када омогућавају наставницима да партиципирају у доношењу одлука, када штите професионални простор наставника и када подстичу и учествују у професионалном учењу наставника.

Унапређивање наставе: Специфичне праксе у оквиру ове компоненте су пружање педагошке подршке наставницима, супервизија школских активности, као и заштита наставника од дистрактивних утицаја. Ове праксе имају најдиректнији утицај на ученике јер се тичу инсистирања на образовно продуктивним наставним стратегијама (Leithwood, 2012). Лидерске иницијативе које доприносе унапређењу наставе могу имати различиту форму. Директор школе (или неки други члан колектива) може крајње неформално, на пример, упитати наставника зашто наставља са применом неефикасне стратегије рада. Такође, може се радити о подстицању групе наставника да прихвати нове професионалне изазове, попут вођења тима, менторства итд. Формалније иницијативе се могу односити на ангажовање

¹ Без намере да улазимо у детаљну расправу о значењу и преводу оригиналног израза „developing people“, кроз наредне редове покушаћемо да укажемо на сложеност ове димензије трансформационог лидерства у школи.

чланова колектива у планирању и имплементирању вишегодишњег програма професионалног развоја итд.

Описане праксе трансформационог руковођења свакако не обухватају све оно што лидери у школи чине, али оне представљају критичне чиниоце за које се зна да доприносе школској ефикасности и постигнућу ученика (Leithwood & Jantzi, 2006). Такође, лидери не реализују сваку од ових пракси у сваком тренутку (не морају свакодневно да креирају визију школе) и начини остваривања сваке од ових компоненти су засићени контекстом. Коначно, модели лидерства који су прикладни у једној фази развоја школе могу постати ограничавајући, или чак контрапродуктивни у наредној (Robinson et al., 2008).

Процеси утицаја трансформационог лидерства у школи

Растући корпус истраживања документује значајне ефекте трансформационог школског лидерства. Сада већ бројне квалитативне и квантитативне студије недвосмислено показују да комплексна мрежа чинилаца „стоји између“ школског лидерства и исхода ученика (Leithwood et al., 2008). У складу са постулатима модела посредних/индиректних ефеката, сада се фокус теоретичара и истраживача усмерава преваходно на сагледавање улоге школских лидера у иницирању и имплементирању промена „другог реда“, које посредно доводе до унапређења процеса наставе.

У једној од последњих валидација сопствене концепције, Литвуд (Leithwood et al., 2010) метафорички говори о различитим путевима утицаја трансформационог лидерства у школи: рационалном, емоционалном, организационом и породичном. Сваки од поменутих путева садржи различите медијаторске варијабле које делују на индивидуалном и колективном нивоу. Као основне медијаторе доприноса лидерства у школи, аутори наводе академски притисак, дисциплинску климу у школи, колективну ефикасност наставника, релационо поверење и сарадњу са родитељима. Аутори наводе да је важно да лидери користе сва четири пута у свом деловању, при чему је неопходно имати у виду индивидуализоване потребе сваке школе. Наравно, ово од лидера захтева адекватно прилагођавање специфичностима различитих фаза развоја школе.

Досадашњи емпиријски налази указују да трансформациони школски лидери фокусирају компетенције, мотивацију и ресурсе чланова колектива. За разлику од инструктивног лидерства које је по дефиницији фокусирано на директно унапређење квалитета наставе, трансформационо лидерство тежи креирању услова у којима су наставници посвећени и самомотивисани да раде на остваривању циљева подучавања и учења. Приказани модел утицаја трансформационог лидерства у школи наглашава да су емоционални процеси подједнако важни као и рационални, а симболичке акције као и инструментална понашања лидера. Ова концепција пружа бројне увиде у разлоге за успехе или неуспехе лидера у школама. Приказани емпиријски налази имају неколико импликација за будућа истраживања. Било би корисно више пажње посветити идентификовању медијатора утицаја различитих пракси трансформационог лидерства. Осим тога, потребна су даља истраживања интеракције различитих процеса утицаја трансформационог лидерства у школској средини, њихове релативне важности и узајамне компатибилности.

Закључак

Сврха овог рада јесте елаборирање једног модела трансформационог лидерства у школском окружењу, утемељеног на концептуалној премиси да је редуковање улоге директора школе на педагошко лидерство погрешно подједнако као и идентификовање лидерства у школи са позицијом директора школе. У школском контексту, трансформационо лидерство креира и унапређује људски и друштвени капитал наставника и доприноси унапређењу рада школе. Разуме се, будућа истраживања тек треба да потврде могућност инкорпорирања елаборираног модела у наше школе.

Литература

- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003): Managers doing leadership: The extra-ordinarization of the mundane, *Human relations*, Vol. 56, No.12, 1435-1459.
- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006): *Transformational leadership*, Psychology Press.
- Bolden, R., & Gosling, J. (2006): Leadership competencies: time to change the tune? *Leadership*, Vol. 2, No. 2, 147-163.
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008): Leadership as practice: Challenging the competency paradigm, *Leadership*, Vol. 4, No. 4, 363-379.
- Fullan, M. (2011): *Change leader: Learning to do what matters most*, John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2014): *The principal: Three keys to maximizing impact*, John Wiley & Sons.
- Hallinger, P. (2003): Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of education*, Vol. 33, No. 3, 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010): Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership and Management*, Vol. 30, No. 2, 95-110.
- Leithwood, K. (2012): Core Practices: The Four Essential Components of the Leader's Repertoire. In K. Leithwood, & K. Seashore Louis (Eds), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67), San Francisco: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006): Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices, *School effectiveness and school improvement*, Vol. 17, No. 2, 201-227.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012): The nature and effects of transformational school leadership a meta-analytic review of unpublished research, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48, No. 3, 387-423.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008): Seven strong claims about successful school leadership, *School leadership and management*, Vol. 28, No. 1, 27-42.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010): Testing a conception of how school leadership influences student learning, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 46, No. 5, 671-706.
- Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2011): *What effective schools do: Re-envisioning the correlates*, Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008): The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types, *Educational administration quarterly*, Vol. 44, No. 5, 635-674.
- Whittington, R. (2003): The work of strategizing and organizing: for a practice perspective, *Strategic organization*, Vol. 1, No. 1, 117-125.
- Yukl, G. (2008): *Rukovođenje u organizacijama*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

ПРИСУСТВО ЕТИЧКИХ НОРМИ НА ИНТЕРНЕТУ КОД АДОЛЕСЦЕНАТА

Елена Марковић¹
Дом ученика средњих школа Зајечар

Анстракт

Развој савремене информационе технологије и могућности које пружа виртуелни свет доводе у питање исправност неких поступака и поштовање многих етичких норми на Интернету. Поставља се питање да ли виртуелни свет претпоставља стварање новог кодекса понашања на Интернету и другачијег поступања у наизглед истим ситуацијама као у реалности. У раду је изнето истраживање које је имало за циљ да утврди колико млади људи поштују моралне норме на Интернету, колико су спремни поштовати етичке вредности у циљу неговања темељних вредности морала, као и значај и присутност васпитно-образовног рада у формирању опште прихваћених норми. Узорак истраживања чине ученици средњих школа у Зајечару од првог до четвртог разреда, док је једна од независних варијабли да ли су ученици станари Дома ученика средњих школа или живе са својим породицама, што укључује и значај организације слободног времена.

Кључне речи: компјутерска етика, Интернет, адолесценти.

Етика и Интернет

Свакодневни живот савременог човека је у великој мери повезан са Интернетом. Толики број активности се преместио на Интернет да се може рећи да је изнова створио људски живот. Брз и лак приступ великом броју корисних информација и богат интерактивни контакт са готово читавим светом пружа нове могућности и креира нов начин живљења. Данас су на располагању онлајн курсеви за све узрасте, док претраживачи попут Yahoo и Google пружају информације из разних области. Такозвани “виртуелни свет” постаје део стварног света, неутуђив део реалности (Lažetić i Mladenović, 2014). Развој компјутерске технологије је често праћен одсуством постојећих критеријума вредновања. Укидањем баријера свих врста (граница, језика, вероисповести итд.) и појавом нових односа на Интернету добија се могућност креирања сопствене личности, “оживљавања” људске маште и потиснутих жеља човека. Под велом анонимности Фројдов “ид” може слободно функционисати и бити у сталној борби са својим “супер егом”.

Покретањем неких моралних питања поставља се питање исправности многих поступака. Данас је лако пронаћи податке о некој особи на Интернету, поставити неке информације без преузимања одговорности за исправност и тачност (Džonson, 2006). Може се изменити нечије уметничко или научно дело и још много различитих поступака којима се ствара вакуум у прописима и покрећу многа етичка питања. Променом начина на који се извршавају одређени поступци доводи се у питање морални значај тог деловања (Nikčević i Marković, 2015). Развој нове гране примењене етике, *компјутерске етике*, све више добија на значају и њоме би се требала код људи освестити потреба за поштовањем основних етичких норми на Интернету. Категорија понашања на Интернету која промовише делотворно или учтиво или пријатно online опхођење се зове *Нетикета*. Она подстиче људе да се понашају уљудно и да сарађују, служи као брана регулацији (Džonson, 2006).

¹ lena@yahoo.co.uk

Кључна питања која покреће компјутерска етика могла би се поделити на: а) филозофску етику, б) професионалну етику, ц) етику и Интернет – онлајн етику, д) приватност, е) власништво, ф) одговорност и компјутерску технологију, и г) етику и Интернет - социјалне импликације (Džonson, 2006).

Сазревање на Интернету

У периоду одрастања Пијаже наводи четири фазе развоја код деце: сензомоторну, преоперациону, фазу конкретних операција и период формалних операција. Фаза конкретних операција је период од шесте до дванаесте године, када се код деце развија логичко размишљање о конкретним ситуацијама, док период формалних операција траје све до 20-те године. У периоду формалних операција се прелази са конкретног на апстрактно мишљење, то је процес формирања идентитета који укључује евалуацију особина, убеђења, ставова узора и сл., доба када адолесценти развијају емоционалну способност разумевања других и вежбање емпатијских вештина. То доба је праћено и важним променама у ЦНС-у. „Ако дигитална технологија настави да одвлачи осетљиве младе умове садашњом брзином, мораћемо да редефинишемо традиционалне фазе развоја” (Smol & Vorgan, 2008: 49). Време које проводе за рачунаром стимулише многе промене у размишљању и осећањима и начин на који “мозгови” адолесцената функционишу. Учествовање у више активности истовремено може довести до отежаног развоја наведених способности. Нормалним сазревањем јача се способност расуђивања и одлагање задовољења потреба и жеља, долази до уважавања осећања других људи, боље процене и боље свесности различитих ситуација. Опседнутост компјутером и информационом технологијама омета правилан развој фронталног режња, што може довести до погоршања социјалних вештина и способности исправног закључивања (Smol & Vorgan, 2008).

Фазе сазревања и поремећаји који се јављају у адолесцентном добу су криза идентитета, криза полног идентитета, академска инхибиција и криза ауторитета. Подршка стручних и одраслих особа је неопходна како би се превазишле кризе кроз које пролазе (Тadić, 2010). „Нове могућности које пружа информационо технологија дају другу димензију поменутих проблемима, наиме млади путем Интернета покушавају на себи својствен начин да ублаже проблем, где на тај начин крше одређене моралне норме. Лакше остварују контакт са другим особама, формирају свој идентитет на Интернету онако како желе, на лакши начин обављају своје радне обавезе и слично” (Nikčević i Marković, 2015).

Методолошки приступ проблему

Циљ истраживања је био емпиријским путем утврдити да ли постоји разлика у поштовању етичких норми и моралног понашања код адолесцената на узрасту од 15 до 19 година у односу на едукативне садржаје изборног предмета у школи или васпитно-образовни рад у дому.

У истраживању се пошло од опште *хипотезе* да постоје статистички значајне разлике у погледу етике, приватности, власништва и социјалних импликација као кључних питања компјутерске етике у односу на пол ученика, изборни предмет који похађају у школи, у односу на то да ли су станари дома или не, и у односу на време које проводе на Интернету. Из главне хипотезе произилазе посебне хипотезе које гласе: а) да постоје разлике у поштовању етичких норми и моралног понашања између дечака и девојчица на Интернету, б) да едукативни садржај изборног предмета представља извор разлика у погледу испитиваних конструката, ц) да васпитно-образовни рад у дому подстиче етичко и морално понашање

ученика на Интернету, и д) да време које ученици проводе на Интернету утиче на етичко понашање. Истраживањем је обухваћено 240 ученика од којих су 120 ученика станари дома а 120 ученика живе у својим породицама.

За потребе истраживања конструисан је посебан инструмент, скала Ликертовог типа на пет нивоа. Теоријско полазиште за израду инструмента се налази у Џонсоновој подели кључних питања које покреће компјутерска етика (Džonson, 2006) и основним етичким појмовима (Singer, 2004). Конструкти инструмента који чине основу су: етика, приватност, власништво и социјалне импликације. Анкетирање је било анонимног типа. Провера метријских карактеристика инструмента извршена је на основу Кронбах–алфа теста и износи $\alpha=0,76$, чиме се закључује да је инструмент поуздан и релевантан за дато истраживање (Cortina, 1993). Статистичка обрада података за потребе истраживања извршена је у *SPSS Statistics 21*. Технике коришћене у обради су: *t – тест*, једнофакторска анализа варијансе (ANOVA) и *LSD Post hoc* тест.

Резултати и дискусија

Ради утврђивања разлика између ученика различитог пола у погледу поштовања етичких норми, поштовања приватности, власништва и у погледу социјалних импликација, вршено је поређење аритметичких средина испитиваних варијабли.

Табела 1. Разлике између ученика у изражености испитиваних конструката у односу на пол

Зависна варијабла	Пол	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Етика	Дечак	85	3,29	0,53	-4,95	163,90	0,00
	Девојчица	155	3,63	0,49			
Приватност	Дечак	85	3,82	0,51	-3,01	150,28	0,01
	Девојчица	155	4,02	0,43			
Власништво	Дечак	85	4,02	0,74	-4,07	133,40	0,00
	Девојчица	155	4,39	0,54			
Социјалне импликације	Дечак	85	4,20	0,61	-1,96	150,51	0,02
	Девојчица	155	4,35	0,52			

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

Из табеле 1 можемо закључити да постоје статистички значајне разлике међу половима у погледу свих испитиваних конструката. Етичко понашање, поштовање приватности и власништва, као и став о социјалним импликацијама је израженије код девојака. Слични налази могу се наћи у многим истраживањима, како наводи Ротенбергова (1968), која је испитивала социјалне осетљивости на моралне норме између дечака и девојчица, мада до тих резултата није дошла у свом истраживању. Овим је хипотеза у потпуности потврђена. Како би се утврдило да ли постоје статистички значајне разлике између ученика који похађају одређени изборни предмет у односу на испитиване конструкте вршено је поређење аритметичких средина датих варијабли.

Табела 2. Разлике између ученика у изражености испитиваних конструката у односу на изборни предмет који похађају

Зависна варијабла	Изборни предмет	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Етика	грађанско	135	3,58	0,52	2,31	220,28	0,02
	веронаука	105	3,42	0,54			
Приватност	грађанско	135	4,00	0,45	2,00	212,66	0,05
	веронаука	105	3,88	0,49			
Власништво	грађанско	135	4,37	0,55	3,03	189,69	0,00
	веронаука	105	4,12	0,72			
Социјалне импликације	грађанско	135	4,27	0,53	-0,96	238	0,35
	веронаука	105	4,34	0,59			

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

Из табеле 2 може се видети да ученици који похађају грађанско васпитање, као изборни предмет имају позитивнији став према етици, приватности и власништву. Статистички значајне разлике поређењем ове две групе указују да ученици који похађају грађанско васпитање су више упознати са нормама етичког понашања, свеснији су потребе поштовања приватности и власништва, како својег, тако и других. До сличних резултата су дошли Питкарн и Филипс (2004) у свом истраживању и наводе да образовање и васпитање знатно може допринети поштовању етичког кодекса понашања на Интернету. Оваквим резултатом је хипотеза потврђена.

Табела 3. Разлике између ученика у изражености испитиваних конструката у односу на место живљења

Зависна варијабла	Место живљења	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>n</i>
Приватност	Дом	121	4,03	0,44	2,82	234,87	0,00
	Рородица	119	3,86	0,49			
Власништво	Дом	121	4,35	0,56	2,12	224,15	0,03
	Породица	119	4,18	0,70			

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

На основу резултата из табеле 3 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између ученика који су станари дома и ученика који живе са својим породицама. Наиме, поштовање приватности и власништва је израженије код ученика који живе у дому. Овакав податак се може објаснити чињеницом да ученици који живе у колективном смештају, временом стекну потребу да више поштују наведене конструкте и на квалитетнији начин развију емпатију за друге. Оваквим податком је хипотеза делимично потврђена.

У испитивању разлика између ученика са различитим временом проведеном на Интернету коришћена је једнофакторска анализа варијансе којом су пређене три групе ученика. Статистички значајне разлике су пронађене код става према приватности и власништву. Како би се утврдило између којих група постоје разлике примење је LSD Post hoc тест.

Табела 4. Разлике између ученика у изражености испитиваних конструката у односу на време које проводе на интернету (Post hoc)

Зависна варијабла	(I) Време	(J) Време	Разлика AS (I-J)	<i>n</i>
Приватност	0-1 сати	1-2	0,35*	0,00
		више од 3	0,38*	0,00
Власништво	3 и више сати	мање од 1	-0,38*	0,00
		1-2	-0,18*	0,03

*Разлике су значајне на нивоу 0,05

Из дате табеле можемо видети да ученици који проводе мање од једног сата на Интернету имају позитивнији став према приватности и власништву у односу на ученике који проводе више од три сата на Интернету.

Закључак

На основу резултата презентованог истраживања може се констатовати да млади људи у адолесцентном добу поштују етичке норме на Интернету. Општа хипотеза је била да образовни садржаји, било које врсте, могу допринети већем поштовању етичких норми, већем поштовању приватности, власништва и да се адекватно реагују у различитим ситуацијама. У првој хипотези су пронађене статистички значајне разлике између ученика различитог пола, веће поштовање етичких норми идентификовано је код девојака, што указује на већу социјалну осетљивост девојака. Друга и трећа хипотеза су се односиле на образовне садржаје из изборног предмета и васпитни рад у дому ученика. Резултати су показали да ученици који похађају грађанско васпитање, као изборни предмет, имају позитивнији став према етици, приватности и власништву, док су станари дома показали веће поштовање према приватности и власништву. Овакав резултат нам показује да васпитање и образовање има велики утицај на подстицање ученика моралном понашању и да је неопходно уврстити такве садржаје у наставни план и програм, било кроз изборни предмет, предмет информатике или неке ваннаставне активности и сл. Четврта хипотеза се односила на време проведено на Интернету где нам резултати показују да ученици који мање времена проводе за рачунаром више поштују приватност и власништво.

Младе људе је неопходно стално постицати и подучавати етици и моралном понашању у циљу очувања основних људских вредности и квалитетнијег живота.

Литература

Cortina, J. M. (1993): What is coefficient alpha? An examination of theorzand applications, *Journal of applied psychology* [Electronic version], No. 78, 98-104.

Džonson, D. (2006): *Kompjuterska etika*, Beograd: Službeni glasnik.

Lažetić, G. i Mladenović, I. (2014): *Izgubljeni u virtuelnom svetu*, Beograd: Čigoja štampa.

Nikčević, I. i Marković, E. (2015): Etičko ponašanje adolescenata na Internetu, *Međunarodna naučna konferencija*, Beograd.

Panić, V. (1980): *Razvojno dinamička psihologija i psihologija učenja*, Beograd: Naučna knjiga.

Pitcairn, L. Š. & Phillips, A. K. (2004): Ethics, Laws, and Adolescents: Confidentiality, Reporting and Conflict, *VISTAS Online*: American Counseling Association.

Pothenberg, B. (1968): Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort and intellectual level, *Educational Testing Service Princeton*: New Jersey.

Singer, P. (2004): *Uvod u etiku*, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Smol, G & Vorgan, G. (2008): *Internet mozak*, Novi Sad: Psihopolis Institut.

Tadić, N. (2010): *Psihijatrija detinjstva i mladosti*, Beograd: Naučna knjiga.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ПРИСТУП НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ – ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ

Наташа Бировљев¹,
ОШ „Гаврило Принцип” Земун

Анстракт

Циљ овог рада је да прикаже могућности унапређења наставе географије кроз развој нових и оснаживање постојећих интеркултуралних компетенција ученика. Предмет рада је интеркултурални приступ настави географије у Србији и земљама Европске уније. У раду је извршена компаративна анализа интеркултуралних садржаја у настави географије земаља ЕУ и Републике Србије. Циљ ове компарације је критичка процена могућности и примена добрих решења која потичу из других образовних система. На основу извршене компаративне анализе утврђене су образовне препоруке. Образовне препоруке су да се основношколски програми географије ревидирају увођенем међупредметних компетенција (укључујући и интеркултуралну компетенцију), као и интеркултуралних циљева и исхода образовања. Реформа наставе географије мора бити фокусирана на измене програмских садржаја, метода рада али и школског програма. Примери добре праксе проучаваних земаља ЕУ који препоручују интердисциплинарност, одвијање наставе у локалној средини и различитим културним и јавним институцијама, учешће културних медијатора могли би се уврстити у наставу географије и у нашој земљи.

Кључне речи: настава географије, интеркултурално образовање, интеркултуралне компетенције ученика.

Курикулум предмета географија у појединим земљама Европске уније и Републици Србији као оквир интеркултуралног образовања

У курикулума земаља ЕУ циљеви наставног предмета географије груписани су у три подручја: стицања знања, развијање способности и вештина и развијање васпитних вредности. Курикулуми наставе географије чланица ЕУ (Финске, Италије, Аустрије), као најважније васпитне вредности истичу важност националних мањина у друштву, одбацавање предрасуда, прихватање различитости међу народима и културама и развој мултикултуралности. То се може применити и на географски курикулум у Србији у вишим разредима основне и средњој школи, док се у петом и шестом разреду основне школе не инсистира на интеркултуралном образовању а у програмима нису заступљени интеркултурални циљеви. У програмима земаља ЕУ ученици се подстичу за активно учешће у животу локалне заједнице и преузимање одговорности при одлучивању. Такође ови програми подстичу активно стицање знања и развој креативног и критичког мишљења. Пероти (Perotti, 1994) истиче да се специфичност финског курикулума огледа у високом нивоу признавања мањинских културних идентитета. Као пример програма који најдоследније усваја смернице Већа Европе, Пузић (2007) истиче аустријски наставни програм за основну школу у коме су уместо културних разлика наглашавају узајамне везе, па нагласак није на подучавању, већ на интеракцији, разумевању и усвајању културно-специфичних и заједничких вредности из различитих култура.

Компетенције наставника за инклузију обухватају вишеслојну педагогију по којој наставник треба да узме у обзир појединачне карактеристике детета, учење изван школе,

¹ natasabirovljev@yahoo.com

претходно знање и вештине онога који учи као и културолошка искуства и интересовања ученика (prema: Florian & Rouse, 2009). Кључно за развој компетенција наставника за интеркултурално образовање јесте то да наставници прихвате одговорност за унапређење процеса учења и учествовање све деце у настави. За ово наставници треба да развију компетенције који укључују знање, вештине и ставове да промовишу „учење за све ученике”. Такође, наставници треба да буду способни да траже и користе подршку других ресурса у образовању попут стручних сарадника, родитеља, локалне заједнице, школске управе и слично.

Наставне методе у програмима географије земаља ЕУ и Републике Србије

Вилотијевић (1999) наставне методе дефинише као научно верификован начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу, стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања. За интеркултурално учење посебно су важне методе које подстичу сарадничке односе и оне су најзаступљеније у настави географије компарираних земаља чланица ЕУ (Финске, Аустрије и Италије). У описима сарадничке (кооперативне) наставе, подразумевају се активности наставника и ученика у реализацији социјалних и афективних циљева, односно стицање компетенција, неопходних за живот са другима (Vilotijević, 2007). Сараднички је оспособљен појединац који уме да схвати и прихвати другог, способан је да тумачи догађаје из различите перспективе подржавајући друге и другачије, сарађујући са њима али и има способност да себе посматра из перспективе другог, мишљење о себи и мишљење другог сучељава, а из тога извучи закључке за сопствено понашање. Лаловић (2009) истиче да ће кооперативно учење бити ефикасније ако се одвија кроз сарадњу и међусобну размену ученика у одељењу. Велики број наставних метода и облика учења подразумева сарадничке односе: рад у пару, рад у групи, тимски рад. То важи за пројектну наставу где се ученици суочавају са ситуацијама из различитих области живота и усмеравају на практично савладавање животних проблема, а не само на теоријско усвајање знања. Зато су у основношколском образовном систему Србије потребне међупредметне компетенције које ће подстицати ученике на тимски рад и сарадњу уз развитак одговорности према околини и друштву.

У Италији предмет географија припада друштвено-хуманистичком подручју у коме се посебан акценат ставља на групне облике рада, дискусију и рад на тексту, иако су заступљени и остали облици кооперативног учења. У појединим регијама у настави географије заступљени су и „културни медијатори”. Културну медијацију спроводе наставници који имају висок степен интеркултурне толеранције, са циљем приближавања и „саживота” различитих култура. У Финском обавезном образовању географија припада природним наукама где доминирају групни рад и пројектна настава. Међутим на вишим нивоима образовања у Финској различитим изборним програмима заступљени су и други облици кооперативног учења. Специфичност наставе географије у Аустрији је пројектна настава. Афирмише се учешће у различитим еколошком програмима који за циљ осим развоја еколошких компетенција унапређују интеркултуралне компетенције (Образовање за одрживи развој, УНЕСКО школе и слично). Постоје и пројекти који за циљ имају искључиво развој интеркултуралних компетенција наставника и ученика, попут пројекта „Interkulturelles Zentrum”. Специфичност програма географије све три наведене земље је велика слобода саме школе у организацији, начину рада, избору метода и наставних средстава. У школама се ученици систематски уводе у процесе одлучивања и стичу способности и вештине које су неопходан предуслов у доношењу одлука уз непрестан развитак критичког и креативног начина мишљења.

Закључна разматрања

Сматрамо да образовне препоруке за побољшање наставе географије и програма географије морају бити фокусиране на увођење међупредметних компетенција, укључујући интеркултуралну компетенцију, измену школског програма и промену циљева и садржаја самог предмета географије. У програмима географије основне школе не постоје међупредметне компетенције и исходи образовања (за разлику од средњошколских програма), што није у складу са препорукама Европске комисије, стога сматрамо да се и програми географије морају ревидирати у смислу увођења међупредметних компетенција ученика (укључујући и интеркултуралну компетенцију ученика) као и интркултуралних исхода образовања. Развој интеркултуралних компетенција наставника је веома важан јер само наставник који је интеркултурално опредељен може да подстиче развој интеркултуралних компетенција код ученика. У образовном систему наше земље потребно је квалитетније вертикално повезивање интеркултуралних садржаја. На тај начин би се омогућио бољи развој и оснаживање интеркултуралних компетенција у настави предмета Свет око нас и Природа и друштво у првом циклусу образовања са наставом Географије у другом циклусу образовања.

Идеја школског курикулума у Србији се остварује кроз Развојни план школе где наставници, ученици и родитељи у сарадњи са припадницима локалне заједнице, поштујући Национални програм, осмишљавају и реализују сопствени школски програм који ће одговарати њиховим специфичним потребама. Ово би се могло применити и на корекцију одређеног броја садржаја географије па би у оквиру развојних планова школе могле да редефинишу одређени проценат наставних садржаја. Примера ради у осмом разреду код наставне теме Становништво и насеља у складу са специфичностима локалне средине, школским програмом би се детаљније обрађивале културне везе различитих етничких и верских заједница које живе на територији Србије са акцентом на међусобној повезаности.

Анализом интеркултуралних циљева предмета географија у основном образовању долазимо до закључка да тек у седмом разреду основне школе они добијају важност јер до тада уопште нису промовисани као циљеви наставе географије. Са аспекта интеркултуралности, интересантне су и теме у програму географије за трогодишње и четворогодишње средње стручне школе: Религија и култура (светске религије); Језик и култура (језици света). Проблематичан је начин обраде ових тема уколико у програму географије уопште није истакнут интеркултурални циљ предмета. Стога сматрамо да је ова измена основношколских и средњошколских програма географије неопходна при чему никако не сме да се занемари интеркултуралност као циљ наставе географије од почетка до краја њеног изучавања.

Литература

Interkulturelles Zentrum: Kulturundsprache, доступно на адреси: <http://en.iz.or.at/> (posećeno 4. 2. 2015).

Florian, L. i Rouse, M. (2009): The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, No. 25, 594-601.

Lalović, Z. (2009): *Naša škola: Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.

Perotti, A. (1995): *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Piršl, E. (2007): Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije, u: Previšić, V. i dr. (ur), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (275–291), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Puzić S. (2007): Interkulturalno obrazovanje u Evropskom kontekstu: Analiza kurikuluma odabranih Europskih zemalja, *Metodika 15*, Vol. 8, No. 2, 373-389.

Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 1, 2, 3*. Beograd: Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.

Vilotijević, N (2007): Saradnička (kooperativna nastava), *Obrazovna tehnologija*, br. 1-2.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2015): Pravilnici o Nastavnom planu i nastavnom programu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja za peti, šesti, sedmi i osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, "Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 6/2007, br. 2/2010 br. 5/2008, br. 6/2009 i br. 2/2010, dostupno na adresi <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss> (posećeno 4. 2. 2015).

САМОРЕГУЛАЦИЈА У ПРОЦЕСУ УЧЕЊА КОД УЧЕНИКА СА ЛАКОМ ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ¹

Бојан Дучић²

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Светлана Каљача

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду

Василије Балаш
ОШ „Нови Београд”

Апстракт

Поткрепљење природне радозналости детета и развоја вештине саморегулације доприноси већем уделу интринзичке мотивације у процесу учења. Циљ овог рада је евалуација могућности и исхода примене методског приступа саморегулационог учења код ученика са лаком интелектуалном ометеношћу (ИО).

Узорак су чинила три ученика петог разреда школе за децу са сметњама у интелектуалном развоју. Сваки ученик је изабрао по два циља која жели да оствари у року од три недеље. У складу са постављеним циљевима осмишљени су приручници које су ученици користили како би у оквиру изабраних области самостално стекли нова знања и пратили сопствени напредак. Евалуација нивоа успешности у остваривању циљева вршена је применом Скале за процену нивоа реализације циљева (Goal Attainment Scale – GAS).

Утврђено је да се, уз одговарајућа прилагођавања примењеног приступа и персоналну подршку током имплементације, ученици са лаком ИО могу укључити у процес саморегулационог учења и остварити напредак у усвајању одабраних садржаја и развоју самосталности у учењу.

Кључне речи: саморегулационо учење, интринзичка мотивација, интелектуална ометеност.

Увод

Мотивација представља комплексан конструкт интегрисан у свеукупно људско понашање. Разумевање природе мотивације у процесу учења олакшава креирање подстицјних стратегија, који код ученика поспешују усвајање знања, вештина и навика. Интринзичку мотивацију Рајан и Деци (Ryan, & Deci, 2000) дефинишу као понашање мотивисано потребом за учењем, стицањем нових искустава, остваривањем успеха, потврђивањем личних компетенција и оснаживањем сопствених капацитета. На жалост, упркос значајном утицају мотивације на ефикасност учења и академски успех, закључке о природи и нивоу мотивисаности ученика не можемо доносити на основу директне процене. Услед ограничених когнитивних капацитета посебан изазов представља утврђивање природе мотивације код ученика са интелектуалном ометеношћу (ИО) (Cuskelly, & Gilmore, 2014; Wehmeier et al., 2008).

¹ Рад је проистекао из пројеката „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025) и “Евалуација третмана стечених поремећаја говора и језика” (бр. 179068) (2011-2014), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

² bojanducic@yahoo.com

Како би се обезбедио што је могуће већи удео интринзичке мотивације у процесу учења, неопходно је укључити ученике у процес дефинисања циљева учења, као и етапа кроз које ће се ти циљеви реализовати. Ученицима би требало обезбедити услове да што самосталније врше избор стратегија за остваривање циља и да активно учествују у мониторингу и евалуацији постигнућа. На овај начин ћемо допринети очувању природне радозналости детета и подстицати развој вештина саморегулације (Deci et al., 1991). Само оптимални изазов представља покретач интринзичке мотивације (Bloom, 2013). Како би се код ученика са лаком и умереном ИО одржала интринзичка мотивација, важно је обезбедити ниво захтева који одговара њиховим индивидуалним способностима (Soltani et al., 2011).

Деца са ИО често имају нижи ниво самоефикасности. Утврђено је да су, приликом самосталног избора задатака деца са ИО и деца типичног развоја, сличног менталног узраста, деца са ИО бирала мање захтевне задатке, како би лакше дошла до позитивног исхода (Harter, & Zigler, 1974). Иако су поједине вештине саморегулације слабије развијене код деце са ИО (Nader-Grosbois, & Lefèvre, 2011; Nader-Grosbois, & Vieillevoye, 2012), то не би требало да представља оправдан разлог да се у образовању ове популације не примењује саморегулационо учење. Наведену тезу потврђују истраживања према којима се код ученика са ИО усвајање вештина саморегулације може повезати са значајним напретком у усвајању социјалних и академских вештина (Agran et al., 2000; Wehmeyer et al., 2003). Циљ овог рада је утврђивање могућности и исхода примене саморегулационог учења код ученика са лаком ИО.

Методологија

Процедура

Истраживање је реализовано од децембра 2013. до маја 2014. године. Родитељи ученика дали су писмену сагласност да њихова деца учествују у истраживању. Употребом Скале за процену адаптивног понашања (*Adaptive Behavior Assessment System II – ABAS II*, Harrison, & Oakland, 2003), пре реализације програма саморегулационог учења, за сваког испитаника су прикупљене информације о нивоу развијености адаптивних вештина. Информант је био дефектолог који добро познаје испитанике, јер је са њима радио претходне четири школске године.

Дефинисање циљева на чијем ће остваривању ученици радити три недеље одвијало се у четири фазе на основу процедуре коју су користили Вемајер и сарадници (Wehmeyer et al., 2000) а која је у нашем раду прилагођена популацији особа са лаком ИО. У првом интервијуу који је са испитаницима обавио одељенски старешина (дефектолог олигофренолог), од ученика је захтевано да наведу најомиљеније школске и ваншколске активности. У другој фази ученицима је дат упитник са четири групе питања, чији је циљ био утврђивање типа дечјих жеља у четири домена: усвајање нових знања и вештина, проширивање постојећих знања и вештина, промене у понашању, као и питања везана за идентификовање баријера за напредовање у преферираним областима. На основу добијених одговора, прецизније су дефинисана подручја у којима ученици желе да остваре напредак. У трећој фази, уз активно учешће ученика, формулисано је по пет операционализованих циљева из сваке од изабраних области. У последњој, четвртој фази, ученицима је дат налог да, према приоритету за реализацију, градирају пет операционализованих циљева из изабране области.

За сваког ученика изабрана су по два циља која су означили као најприоритетније. Ученици су добили приручнике, посебно креиране у складу са индивидуалним избором и могућностима, како би им се пружила могућност да самостално уче, врше самоевалуацију и остваре одабране циљеве.

Узорак

Узорак су чинила три ученика петог разреда школе за децу са сметњама у интелектуалном развоју. Испитаник А је у време почетка реализације програма имао 12 година и 2 месеца. На испитивању нивоа развијености социјалних адаптивних вештина остварио је укупни резултат 94, што у односу на хронолошки узраст испитаника спада у интервал просечног функционисања (од 90 до 110). Испитаник Б је у почетном периоду реализације програма имао 11 година. На основу резултата које је Б остварио на скали за процену социјалних вештина и његовог хронолошког узраста, израчунат је композитни скор, који је износио 84 јединице. Композитни скор од 84 јединице припада интервалу исподпросечног функционисања у домену социјалних адаптивних вештина (од 80 до 89). Испитаник Ц је у време почетка реализације истраживања имао 15 година и 2 месеца. На скали за процену адаптивних вештина је остварио композитни скор од 86, што спада у интервал исподпросечног функционисања (од 80 до 89). Сва три испитаника функционишу на нивоу лаке ИО.

Инструменти

Скала за процену нивоа реализације циљева (*Goal Attainment Scale – GAS, Kiresuk, & Sherman, 1968*) првобитно је намењена за утврђивање напретка који се остварује у психотерапијском раду са особама са менталним обољењима, а касније је прилагођена и за процену ефикасности интервенционих програма и третмана који се примењују у рехабилитацији особа са различитим облицима моторичких, сензорних и когнитивних сметњи. У нашем раду GAS скала је употребљена за операционално дефинисање и евалуацију успешности у остваривању, по два циља, за сваког од три испитаника. Успешност исхода се градира на петостепеној скали: (-2) много слабији успех од очекиваног, (-1) слабији успех од очекиваног, (0) очекивани успех, (+1) више од очекиваног успеха и (+2) много више од очекиваног успеха. За реализацију циљева одређен је временски период од три недеље.

Предтест и посттест

У складу са дефинисаним циљевима, за сваког испитаника креиран је тест којим се вршила процена усвојености одређених знања пре и након примене саморегулационог учења. За процену усвојености вештине дељења формирана је база задатака са дељењем двоцифреног једноцифреним бројем. Из те базе случајним избором издвојено је 20 задатака за предтест и 20 задатака за посттест. Како би се проценило знање у области шаха, свака од шест фигура била је приказана на две различите фотографије. Једна је коришћена за пред а друга за посттест. Код испитивања познавања правила кретања фигура, свака фигура је на постесту имала другачију почетну позицију на табли у односу на предтест. Слична процедура примењена је и у области ботанике. Свака од осам биљака је приказана је на две различите фотографије. Једна је коришћена на пред а друга на пост тесту. Уз сваку фотографију постављена су и два питања: колико често се биљка залива и када се сади?

Резултати

На основу формуле за израчунавање Т скорa на GAS скали: $T = 50 + C(x_i)$ (Schlosser, 2004) утврђено је да је најбољи учинак на овој скали остварио испитаник А. $T = 62,4$, затим следи испитаник Б са $T = 56,2$ а најслабији резултат је остварио испитаник Ц, $T = 37,6$. Просечни резултат за сва три испитаника на GAS скали износи 52,06 ($T = 52,06$, $SD 12,90$). Посттест је реализован три недеље након претеста (Табела 1.).

Табела 1. Скала за процену нивоa реализације циљева

	претест	циљеви	очекивани исходи	посттест	
А	2 тачно решена зад.	Дељење двоцифреног броја једноцифреним када су обе цифре дељиве са делиоцем.	2 задатка или мање	-2	
			4 задатака	-1	
			6 задатака	0	
			8 задатака	+1	
			10 задатака или више	+2	
		13 тачно решених зад.	+2		
	0 тачно решени х зад.	Растављање дељеника на два сабирка дељива са делиоцем без остатка.	1 задатак	-2	0 тачно решених зад.
			2 задатака	-1	
			3 задатака	0	
			4 задатака	+1	
5 задатака или више			+2		
Б	0 тачно решени х зад.	Именовање шаховских фигура.	1 задатак	-2	
			2 задатака	-1	
			3 задатака	0	
			4 задатака	+1	
			5 задатака или више	+2	
		6 решених задатака	+2		
	0 тачно решени х зад.	Познавање правила кретања шаховских фигура.	1 задатак	-2	
			2 задатака	-1	2 решена задатака
			3 задатака	0	
			4 задатака	+1	
5 задатака или више			+2		
Ц	0 тачно решени х зад.	Препознавање и именовање биљака.	1 задатак	-2	1 тачно решен задатак
			2 задатака	-1	
			4 задатака	0	
			6 задатака	+1	
			8 задатака	+2	
	0 тачно решени х зад.	Подаци везани за узгој биљака (време сађења или режим заливања)	2 задатка или мање	-2	0 тачно решених зад.
			4 задатака	-1	
			6 задатака	0	
			8 задатака	+1	
			10 задатака или више	+2	

Дискусија

Анализом резултата овог пилот истраживања утврђен је ограничен напредак у остваривању самостално изабраних циљева код испитаника са лаком ИО. Иако смо измерили позитивне помаке код испитаника, њихов ниво је нижи у односу на почетна очекивања аутора, заснована на анализи резултата других студија (Agran et al., 2002, Agran et al., 2008). Претпостављамо да је један од могућих узрока одабрано време за примену стратегије (крај првог полугодишта), што свакако представља период увећаних напора и обавеза ученика, као и ситуацију повишеног стреса. Сви наведени фактори су могли имати улогу дистрактора у односу на коначан исход. Поред тога, изостала је и контрола природе и динамике утицаја родитеља на ученичке активности. Иако се удео наведених фактора у овом тренутку може разматрати само у домену претпоставки, неопходно би било приликом будућих интервенција и истраживања водити рачуна о адекватном одабиру тајминга за примену процедуре (почетак школске године), дужини примене стратегије, сарадњи са родитељима током трајања интервенције, побољшању поступака креирања приручника и слично.

Иако је испод очекиваног, добијени резултат потврђује наводе других студија, према којима је унапређење вештина саморегулације код ученика са ИО могуће (Gilberts et al., 2001) и значајно за успешну адаптацију на школску средину (McIntyre et al., 2006). Ученици који умеју да одаберу и формулишу циљеве, као и стратегије њихове реализације, имају бољи успех у академском напредовању (Agran et al., 2002) и виши ниво ефикасности у наставном процесу (Schunk, 1985).

Закључак

Упркос регистровању скромног напретка, позитиван учинак који су остварила два од три испитаника пружа основ за даља истраживања примене саморегулационог учења у популацији ученика са лаком ИО.

Литература

- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. L. (2000): Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol. 35, No 4, 351-364.
- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., & Hughes, C. (2002): Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education, *Remedial and Special Education*, Vol. 23, No 5, 279-288.
- Agran, M., Wehmeyer, M. L., Cavin, M., & Palmer, S. (2008): Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning and self-determination, *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 31, No 2, 106-144.
- Bloom, M. (2013): Self-regulated learning: Goal setting and self-monitoring, *Language Teacher*, Vol. 37, No 4, 46-50.
- Cuskelly, M., & Gilmore, L. (2014): Motivation in children with intellectual disabilities, *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, Vol. 1, No 1, 51-59.
- Deci, E. L., Vallerand, R. I., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991): Motivation and education: The self-determination perspective, *Educational psychologist*, Vol. 26, No 3-4, 325-346.

Gilberts, G. H., Agran, M., Hughes, C., & Wehmeyer, M. (2001): The effects of peer delivered self-monitoring strategies on the participation of students with severe disabilities in general education classrooms, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, Vol. 26, No 1, 25-36.

Harrison, L. P., & Oakland, T. (2003): Adaptive Behavior Assessment System Second Edition Manual, Los Angeles, Western Psychological Services.

Harter, S., & Zigler, E. (1974): The assessment of effectance motivation in normal and retarded children, *Developmental Psychology*, Vol. 10, No 2, 169 - 180.

Kiresuk, T. J., & Sherman, M. R. E. (1968): Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs, *Community Mental Health Journal*, Vol. 4, No 6, 443-453.

McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006): The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 50, No 5, 349-361.

Nader-Grosbois, N., & Lefèvre, N. (2011): Self-regulation and performance in problem-solving using physical materials or computers in children with intellectual disability, *Research in developmental disabilities*, Vol. 32, No 5, 1492-1505.

Nader-Grosbois, N., & Vieillevoys, S. (2012): Variability of self-regulatory strategies in children with intellectual disability and typically developing children in pretend play situations, *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 56, No 2, 140-156.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions, *Contemporary educational psychology*, Vol. 25, No. 1, 54-67.

Schlosser, R. W. (2004): Goal attainment scaling as a clinical measurement technique in communication disorders: a critical review, *Journal of communication disorders*, Vol. 37, No 3, 217-239.

Schunk, D. H. (1985): Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children, *The Journal of Special Education*, Vol. 19, No 3, 307-317.

Soltani, A., Roslan, S., Abdullah, M. C., & Jan, C. C. (2011): Effects of manipulating optimal challenge in a music intervention program on situational intrinsic motivation among people with intellectual disability, *Europe's Journal of Psychology*, Vol. 7, No 3, 487-501.

Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., Verdugo, M. A. & Yeager, M. H. (2008): The intellectual disability construct and its relation to human functioning, *Journal Information*, Vol. 46, No 4, 311-318.

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000): Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction, *Exceptional Children*, Vol. 66, No 4, 439-453.

Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003): The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Vol. 15, No 1, 79-91.

ПРОСТОР ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА И ПРОГРАМ

Маша Аврамовић¹
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Апстракт

У раду се простор дечјег вртића разматра као одраз програмске концепције (полазишта у разумевању детета, процеса учења, окружења за учење) и истиче се његов непосредни утицај на грађење програма и положај детета у програму. Уводни део рада указује на разумевање простора вртића као динамичког конструкта који поред физичких, укључује социјалне димензије и значења које се граде кроз односе који се успостављају на одређеном месту, обликујући средину за учење. Затим се преиспитују принципи организације простора вртића у две различите програмске концепције: концепцији заснованој на развојно психолошкој оријентацији и концепцији заснованој на социо-културном теоријском оквиру. У завршном делу рада се указује на аспекте које треба имати у виду када се о промишља о умрежености простора и програма као концепције, али и праксе вртића која се гради кроз заједничко делање и односе.

Кључне речи: простор дечјег вртића, физички и социјални простор, програм, окружење за учење

Простор дечјег вртића и „просторна прича“

„Простор је увек у процесу конструисања... Он никада није завршен, никада затворен. Можда је простор могуће замислити као истовременост досадашњих прича [које се у њему причају]...“ (Massey, 2005:9)

Приче које се „причају“ кроз простор и у простору, настају кроз међусобне односе и заједничке праксе оних који у том простору живе. Простор је место сусрета и интеракција са другим људима, живим бићима и стварима, кроз које градимо мреже односа којих смо нераскидив део. Простор је активни агенс у нашем непрекидном обликовању света и сопственог бивствовања у њему. Он је увек простор могућег, као што су и „приче простора“ одраз могућих доживљаја, промишљања, замишљања и делања у датом простору (Davies & Gannon, 2009). Ова пост – структуралистичка перспектива у разумевању простора отвара нову раван промишљања о просторима за учење у контексту образовних институција. Овај рад је покушај да се из те равни размотри простор дечјег вртића и његова умреженост са програмом као концепцијом, али и васпитном праксом која се гради кроз заједничко делање и односе у вртићу. У том настојању, неопходно је преиспитивање и ре-конструисање доминантног разумевања простора дечјег вртића, у коме се простор своди на унутрашње и спољашње физичко окружење и аспект материјалности (Lekken & Moser, 2012). Из ове перспективе, простор се приређује за децу и разматра као структурална компонента институционалног контекста вртића (Avramović, 2014). У фокусу су параметри који се односе на инфраструктуру (величину, осветљеност, температуру и сл.) и опремљеност простора (намештај, материјале, играчке), који се преиспитују са становишта безбедности и педагошко – дидактичких димензија попут узрасне примерености, разноврсности, доступности и сл. (Pavlović Breneselović, 2015). Овакво схватање простора под утицајем је доминантног дискурса осигурања квалитета, који доприноси да се према простору односимо

¹ masa.avramovic@f.bg.ac.rs

као према датости и посматрамо га као „позадину“ васпитне праксе, а не као њен нераскидив део (Ibid).

Како бисмо искорачили из ове равни промишљања, неопходно је да проширимо разумевање простора, тако што ћемо поред физичке укључити и значењску димензију простора. Материјалност и значење никада нису издвојени и засебни елементи, већ форме које су између и у сталном међудејству (Barad, 2007). Материјалност простора манифестује одређене идеје, док истовремено представља оквир за креирање значења и делање у ситуацијама које се одвијају у датом простору (Fredriksen, 2012; Lenz Taguchi, 2009). Тако је физички простор вртића одраз одређене концепције васпитања – полазишта у разумевању предшколског васпитања, детета, његовог учења и развоја, окружења за учење и улоге одраслог (Avramović, 2014; Nortomme, 2012). Уређење простора утиче на свет који се креира у дечјем вртићу – дајући му структуру и поредак који рефлектују одређена очекивања од деце и одраслих и њихових међусобних односа, стварајући на тај начин услове за формирање идентитета у датом окружењу (Lester & Rusell, 2010). Социјална димензија простора утиче на оно што је у њему „могуће“, детерминишући искуства, односе моћи и положај деце и одраслих. Управо ти фактори у највећој мери обликују животно искуство и значења која деца и одрасли придају одређеним просторима у вртићу (Clark, 2005).

С друге стране, простор вртића схваћен као окружење за учење, поред материјалне укључује социјалне, културне и дискурзивне димензије којима се обликују интеракције и односи учесника у пракси вртића. Простор у овом смислу непосредно утиче на грађење програма и положај детета у програму. Отвара могућности за доживљаје, делање и интеракције детета у и са окружењем. Ове могућности су под утицајем како материјалног, тако и замишљеног и очекиваног у датом простору.

Из свега наведеног, постаје јасније зашто простор не можемо свести на стање и материјалност по себи. Дубље разумевање захтева да простор сагледамо као динамички процес у коме се преплићу материјалност и значења, дискурс и делање. У наставку рада ћемо настојати да размотримо ову везу, уочавајући принципе на којима се конструише простор дечјег вртића у два концепцијама предшколског васпитања.

Простор дечјег вртића и програм заснован на развојно психолошкој оријентацији

Програмска концепција заснована на развојно психолошкој оријентацији, полази од неколико кључних претпоставки:

- дете је биће у развоју, јединствено као особа са специфичним развојним потребама и интересовањима;
- вртић треба да пружи примерену средину за развој и учење деце;
- фокус је на целовитом развоју детета и подстицању свих аспеката развоја и различитих подручја учења који из њих произилазе;
- учење се разуме као конструкција знања кроз самоактивност и подршку у зони наредног развоја;
- деца се подстичу на аутономно истраживање, игру и интеракцију;
- одрасли има улогу да обезбеди адекватно окружење, прати и подржава индивидуални развој деце (Bredekamp & Copple, 1997).

Окружењу за учење се у овој концепцији придаје посебни значај. Наглашава се да оно треба да обезбеди могућности да деца полазећи од својих потреба, интересовања и избора, кроз разноврсне интеракције активно конструишу знања. Ове полазне основе материјализују се кроз простор тако што се он организује према одређеним принципима који су изложени у табели 1.

Табела 1.

Принципи креирања простора вртића у развојно психолошкој концепцији програма	
Центри интересовања	Унутрашњи простор вртића подељен је на унапред дефинисане центре интересовања, према доминантним интересовањима деце предшколског узраста, а у складу са аспектима развоја и подручјима учења који се подстичу. Ови центри најчешће укључују: центар куће (дома), центар за конструкторе, центар за уметност, за комуникацију и писменост, истраживачки центар, центар за моторичке игре. Сваки од поменутих центара представља просторну целину, посебно приређени кутак, у коме је „у малом“ представљен одређени аспект природног и симболичког света у коме живимо. У складу са тим, у центру доминира одређени медиј истраживања и изражавања (реч, покрет, визуелни језик...), и подупиру се одређени типови активности. Тако се, на пример у центру за комуникацију и писменост деца подстичу на слушање и причање прича, игру улога, коришћење књига и сл, у истраживачком центру се подстичу на истраживање природе, мерење, посматрање и експериментисање... Пажња се придаје и спољашњим просторима који се уређују тако да подстичу крупну моторику, као и истраживање окружења.
Развојна примереност	Материјал у оквиру сваког центра је разноврстан и пажљиво биран тако да буде развојно примерен. Он укључује како бројна дидактичка средства, тако и предмете и материјале из свакодневног окружења који могу бити корисни у промовисаним активностима у оквиру центра. Сав материјал је јасно структурисан и доступан деци.
(Само)активност и избор	Деца имају слободу да планирају, организују и промишљају властите активности које реализују у оквиру одређеног центра самостално или са вршњацима уз подршку васпитача. Могу да бирају материјал са којим желе да раде.
Размена	Деца се подстичу да разговарају о реализованим активностима са вршњацима и васпитачем, па је простор тако организован да омогући размену у мањој или већој групи.

(Holt, 2010)

Простор дечјег вртића и програм заснован на социо-културној теоријској оријентацији

Програмска концепција заснована на социо-културној теоријској оријентацији полази од слике о детету као компетентном бићу које је агенс властитог учења и развоја, активни учесник у заједници и носилац својих права. Дечји вртић се види као место заједничког живљења деце и одраслих и простор у коме се обликује заједница праксе. У фокусу је добробит детета и квалитет односа. Учење се разуме као ко-конструкција значења и трансформација учешћа у заједници. Окружење за учење се високо вреднује и разматра као сложена целина која укључује физичку, социјалну и симболичку димензију простора. У табели 2 су дати неки од принципа на којима се гради простор у овој концепцији.

Табела 2.

Принципи креирања простора вртића у програмској концепцији социо-културне оријентације	
Повезаност и међузависност, сарадња и комуникација	Простор вртића одражава сложеност света и културе чији је део. Повезан је и кореспондира са спољашњим окружењем. Организован је тако да омогућава и подстиче сарадњу и комуникацију (постоје простори за активности у малим групама, велики простори за заједничке активности, као и простори за појединачне активности деце и одраслих. Простором се подстиче размена идеја, процеса и продуката активности, релевантних информација. Различити делови простора су комплементарни. Не постоји подела на фиксне центре / кутиће, већ се у организацији простора могу издвојити целине који прате ритам живота у вртићу (простори за обедовање, обављање хигијене, простори за одмор и осамљивање, различити простори за различите типове активности...).
Комплексност и грађење значења	Простор је опремљен мноштвом предмета и материјала који одражавају разноврсност и комплексност окружења у коме живимо, и омогућавају деци да проширују своје доживљаје, размишљања, умећа. Пуно је „реалних“ предмета, предмета који се користе у реалном животу и одражавају породични и културни контекст деце и заједнице, као и различите типове различитости (нпр. према полу, етничкој припадности, посебним потребама). Користе се материјали који укључују различите језике и медије, и подржавају мултиписменост (писани материји, визуелни материјали, дигиталне технологије...). Материјали нису изоловани ни униформно класификовани, већ су у контексту и међусобно повезани.
Учешће	Простори су доступни и отворени да деца могу слободно да их користе. Организовани су тако да је лак приступ опреми и материјалима који су груписани и приступачни, чиме се деца подстичу да буду независна и праве изборе у учењу.
Истраживање и изражавање	Простор је конципиран тако да позива на истраживање представљајући „безбедан изазов“. Он се подешава – трансформише и обогаћује, како би пратио и проширивао процес учења. Доступно је мноштво неструктурисаних материјала који се могу користити на различите начине, уз помоћ којих деца могу изражавати своје виђења и перспективе.
Заједништво и припадност	Простор вртића је животни простор који омогућава деци и одраслима да се у њему осећају пријатност и припадност. Простор одражава живот вртичке заједнице и њених чланова, одражава заједничке вредности, идеје, активности.

(Серпи & Zinni, 1998; Kocher 2008; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014)

Уместо закључка – питања за промишљање

У претходном делу рада илустровано је како се материјални и идејни аспект простора вртића прожимају и подешавају према одређеној програмској концепцији. Ово је један ниво „приче простора“, који јој даје оквир. Други је онај који се испољава у реалном програму у контексту праксе, непосредних интеракција између деце, одраслих и физичког окружења. Тако се креирају заједничке и личне „приче простора“.

Ово су нека од питања која нам могу помоћи да разумемо „до сада испричане приче“ простора дечјег вртића:

Како је уређен простор вртића? Зашто је тако уређен? Које претпоставке о свету и поретку света одражава такво уређење? Какву слику о детињству и детету? Које разумевање сврхе предшколског васпитања и вртића? Која улогу одраслог?

Како деца / одрасли виде простор и поједине просторне целине? Који су им омиљени и неомиљени простори и због чега? Како се осећају у простору?

Који простори су отворени, приступачни, доступни деци? Који простори су забрањени, табуизирани, неприступачни?

Шта се ради у одређеном простору? Које ситуације и догађају се у њему одвијају? Шта се не догађа у простору? Шта је забрањено?

Где и како се учи у постојећем простору? Који материјали се користе и на који начин?

Да ли се и како простор мења? Ко га мења?

Заједнички дијалог о овим питањима први је корак ка (ре)конструисању физичких простора и социјалних односа у правцу онога у шта верујемо и чему тежимо, у правцу могућег.

Литература

Avramović, M. (2014). Razumevanje prostora dečjeg vrtića kao kulturno strukturiranog okruženja. *Nastava i vaspitanje*, 63(3): 521-535.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.

Bredenkamp, S., Copple C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Cepi, G. & Zinni, M. (1998). *Children, spaces, relationships: mataproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Clark, A. (2005). Talking and listening to children, in: Dudek, M. (Ed.) *Children's Spaces*, London: Elsevier.

Davies, B., Gannon, S. (2009). *Pedagogical Encounters*. New York: Peter Lang

Fredriksen, B. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play, *Education Inquiry vol 3* (pp. 335-352). Umeo: Umeo School of Education

Holt, N. (2010). *Bringing High/Scope Approach to your Early Years Practice*. London: Routledge.

Kocher, L. (2008). *The disposition to document – The lived experience of teacher who practice pedagogical documentation* (PhD thesis). Faculty of Education: University of Southern Queensland.

Lekken, G., Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood education – introductory notes, *Education Inquiry vol 3*, Umeo: Umeo School of Education.

Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory – Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-active Pedagogy*. London: Routledge.

Lester, S., Rusell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper No.57. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage Publication

Nordtomme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in kindergarten, *Education Inquiry vol 3*, Umeo: Umeo School of Education.

Pavlović Breneselović, D (2015): *Istraživanja sa decom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: UNICEF

Pavlovic Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014): *Kaleidoskop. Osnove posebnih i specijalizovanih programa predškolskog vaspitanja*. Beograd: IPA i UNICEF

ЕЛЕКТРОНСКА ЕВАЛУАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА

Невена Димић¹;
Зоран Станковић²
Филозофски факултет у Нишу

Анстракт:

Тема рада темељи се на корелативном односу савремених достигнућа информационо-комуникационе технологије и њихове имплементације у васпитно-образовни процес. Основни циљ овог рада је да широј педагошкој јавности скрене пажњу и укаже на шири спектар могућности које пружа овај вид евалуације у наставном процесу. У том смислу, у раду се разматрају предности и недостаци, али и презентују стечена искуства из праксе, настала корићењем докимолошких, као и искуства употребе савремене образовне технологије.

Кључне речи: наставни процес, образовни софтвер, тестирање ученика, електронско оцењивање, електронска евалуација.

Увод

Ако се пође од чињенице да образовање више није ресурс намењен појединцу, већ постаје мера друштвеног прогреса, онда класични начини преношења знања преко школе као институције формалног образовања и наставника који су перманентно присутни захтевају промену парадигме наставног процеса, који уместо табле и креде, акценат стављају на информационо-комуникациону технологију, којом се захваљујући њеном убрзаном развоју обележава ера електронског образовања.

Циљ електронског образовања јесте модернизација наставног процеса, која ће наставницима омогућити редукцију наставних обавеза, једноставнију припрему и извођење наставе као и проверу знања ученика, која са електронском платформом постаје важна компонента мултимедијалног образовног приступа.

Електронска евалуација образовног процеса

У основи структуре предмета проучавања докимологије налази се оцењивање, као вид евалуације под којим се подразумева “поступак праћења васпитно-образовног рада и развоја ученика и одређује ниво који је ученик постигао, према утврђеним прописима” (Gojkov, 2003:16). Постоје две основне функције система осењивања. Једна је *сумативна*, која се огледа у сертификацији, односно издавању сведошанстава о успешном завршетку неког нивоа образовања, док се *формативна*, као друга функција осењивања, састоји у давању повратних информација о току, квалитету и резултатима образовног просеса, како би се на време унеле корекције које би водиле бољим резултатима (Nacionalni prosvetni savet, 2011).

¹ e-mail: nevenaa91@gmail.com;

² e-mail: zoran.stankovic@filfak.ni.ac.rs

Вредновање образовних постигнућа ученика представља саставни део наставног процеса, које је често означен као најзначајнији и најосетљивији аспект система евалуације. Ипак, процес вредновања, као институционализована и законски регулисана педагошка активност, детерминисана је као основно право и обавеза сваког наставника. Како истичу Кузмановић и Бабић (2011), вредновање се сматра интегралним делом васпитно-образовног процеса, директно повезаним са наставним плановима и програмима, наставном праксом и исходима образовања.

Сам систем евалуације образовног процеса, захтева непрекидно праћење и евидентирање свих значајних података, системско проверавање и објективно оцењивање постигнућа ученика у циклусу образовања у коме се налазе. Према Хантовој и сар. (Hunt et al., 2002), процењивање знања као круцијални елемент процеса учења, обезбеђује веома корисне информације о томе, у којој мери су постигнути унапред постављени образовни стандарди.

Приликом вредновања образовних постигнућа ученика, користе се различите методе и технике, чији избор од стране одређених наставника утиче на исход, али и приступ ученика учењу и напредовању. Поред екстензивне акумулације знања у свим областима људског деловања, али и продужавањем времена за тестирање које изискује све веће ангажовање материјалних и кадровских ресурса, неопходно је пронаћи економичније начине оцењивања који нагласак стављају на уштеди (Томић и сар., 2014). Једно од ефикаснијих решења наведеног проблема препознаје се у примени техника електронског оцењивања.

Електронска технологија је данас од виталног значаја у обезбеђивању плурализма образовних процена знања како у самом разреду, тако и у ситуацијама информалног и неформалног образовања. Динамичним мултимедијалним корисничким интеракцијама, електронска евалуација значајно проширује могућности тестирања и оцењивања знања ученика ван граница традиционалних тестова. У складу са овом али и другим технолошким иновацијама, електронске платформе рада нуде могућност за високо квалитетну формативну процену која се у више димензија поклапа са активностима и циљевима курса, чинећи важан допринос поучавању заснованом на е – технологији.

Како би се креирало адекватно мултимедијално образовно окружење, осмишљен је софтвер који омогућава прављење и архивирање мултимедијалних образовних материјала у електронском облику, доступност материјала и задатака ученицима, као и тестирање знања ученика. Софтвери за тестирање се могу поделити у две категорије: *са самосталним програмима*, и *укљученим (embedded) решењима* (Milošević i sar., 2013).

Већина ових софтвера, у својој основној функцији, примат даје тестирању односно вредновању постигнућа ученика. Један од најпознатијих евалуативних софтвера је MOODLE који се користи за дистрибуцију електронских садржаја ученицима, али може послужити и као корисно средство за тестирање и евалуацију знања ученика. Као један од познатијих едукативних софтвера, намењен је електронском управљању курсевима који нуди широк спектар активности намењених *on-line* учењу и поучавању. Такође, нуди мноштво опција за креирање *on-line* тестова који на ефикасан начин презентују ниво учениковог постигнућа.

Према Глушцу (2012), тест се може користити као: *кратак тест* (углавном се користи како би наставник проверио да ли су ученици завршили са читањем задатка); *практичан тест* (омогућава неколико покушаја док ученици не дају тачно решење), и *упитник* (користи се у циљу провере сопственог разумевања градива, задовољство са курсом или ментором).

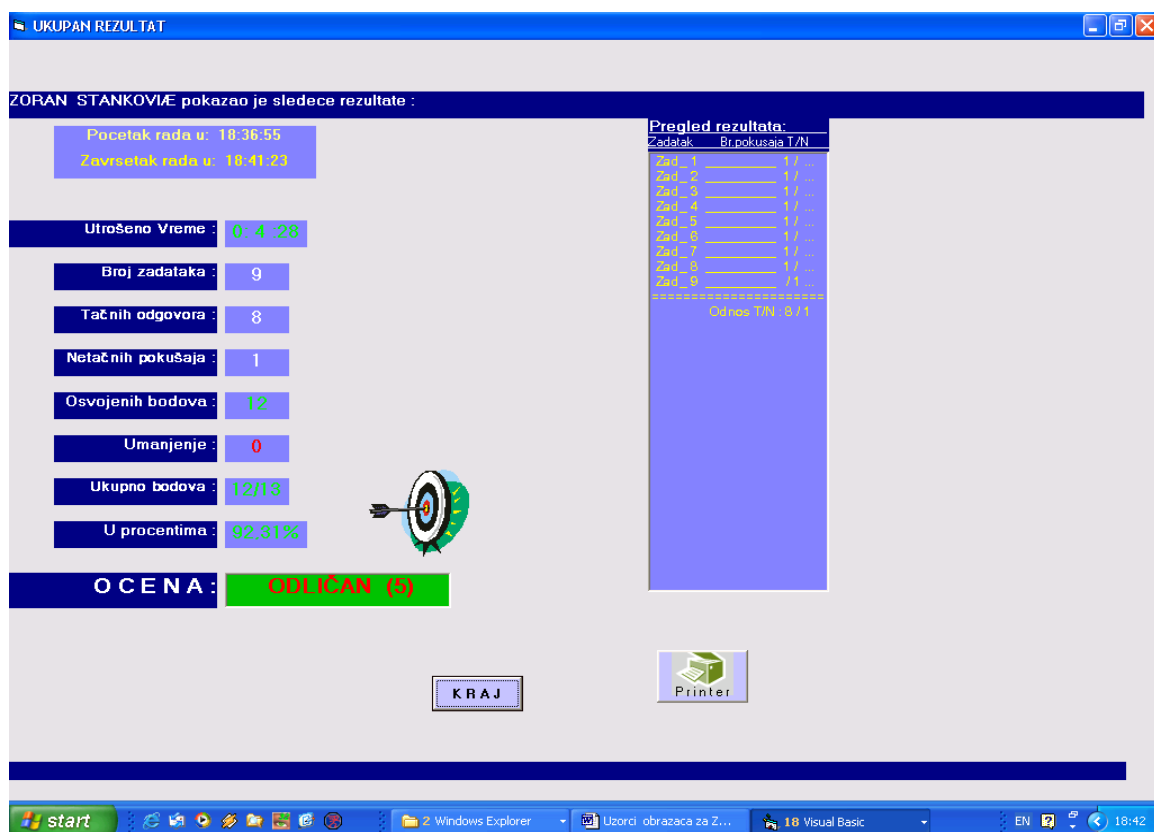
Креирање самог теста захтева формирање квалитетне базе различитих типова питања. У односу на то, MOODLE садржи питања која су дата у три формата: GIFT формат, Moodle XML формат и XHTML формат. Управо ове верзије питања, ученицима омогућују да приликом тестирања, истом питању приступе више пута, добију повратне информације за свако питање, стекну могућност прегледа читавог теста где су назначена питања која су евентуално прескочена. Наставник при изради теста може извршити подешавање тестирања у контролисаним условима, односно са ограниченим временом израде теста,

приступом преко IP адресе, ограниченим бројем покушаја решавања теста, приступања тесту уз унос лозинке и слично. Приликом израде теста, потребно је извршити идентификацију ученика, уношењем корисничког имена и лозинке како не би дошло до злоупотребе приликом рада на задацима. Завршетком теста, ученицима су доступне правремене информације о резултатима теста као и повратна спрега о евентуалним грешкама и тачним одговорима на постављена питања.

Поред MOODLE-а, у циљу модернизације наставног процеса и вредновања постигнућа ученика, конструисан је још један софтверски пакет под називом *електронски дневник*. Према Јовановићу (2006:427), електронски дневник се дефинише као “софтверски пакет за електронско оцењивање ученика и архивирање оцена, успеха и понашања ученика са публикацијом оцена за родитеље путем Интернета и SMS порука”. У том контексту, оцењивање се не врши електронским путем, већ се након праћења и вредновања постигнућа ученика у настави, оцене уносе у електронски дневник. Примена е-дневника састоји се од: уноса оцена у рачунар којим се спречава неовлашћено дописивање и исправљање оцена као и честе “крађе” традиционалних, школских дневника; архивирања оцена; статистичког прегледа оцена по контролним задацима, предметима, наставницима, одељењима, генерацијама; једноставнијег приказа оцена родитељима, могућности штампања оцена ученика са централног рачунара; увида у оцене ученика, напомене и изостанке, што је уједно и најзначајније за образовне потребе родитеља; могућности експресне провере оцена путем SMS поруке; израде статистичких шаблона за потребе Наставничког већа.

Увођењем електронског дневника школе ће за сопствене, али и за потребе система, имати доступне базе података које ће помоћи у вредновању самих наставника, као и компарацији оцена по различитим варијаблама са осталим школама, што је у директној вези са дистрибуцијом квалитета образовања на нивоу целе земље.

На крају овог сегмента рада указаћемо и на могућност личног креирања комплетног е-теста и жељене докимолошке апаратуре, од стране наставника који поседују елементарна информатичка знања. Ова могућност се у пракси користи уколико наставник није задовољан евалуационим параметрима пронађених софтверских решења. Наиме, иако многа доступна решења вреднују стандардне параметре, и често су у функцији индивидуализације наставе, али не и индивидуализације оцењивања, која подразумева континуирано праћење, индивидуализовану базу података и ширу евалуацијску апаратуру. Због ограниченог простора у раду, овом приликом презентоваћемо само један сегмент (Слика 1.) из верификативне фазе самостално израђеног софтвера помоћу *Visual Basic* програма, а чију смо функционалност испитали у пракси приликом реализације неких експерименталних истраживања.



Слика 1. Инсерт из образовног софтвера: пример параметара постигнутог одличног успеха

Предности и недостаци електронске евалуације

Савремени приступ електронском учењу омогућује да наставни процес буде динамичнији, а самим тим и прилагођенији образовним потребама и интересовањима ученика. Савремени модели наставе, који у својој структури подразумевају коришћење образовне технологије, ангажују више когнитивне процесе (анализа, синтеза, уопштавање...) ученика који су традиционалним начином рада били запостављени. Осим индивидуализованог приступа, диференцијације наставних садржаја, предности електронског учења превазилазе границе поучавања, остављајући ученицима простор да у ери дигитализације овладају техникама и стратегијама учења које ће се поступно али са великом сигурношћу приближити њиховим образовним индивидуалним потенцијалима. У том контексту, једна од већих предности електронског учења је и мултимедијална платформа за проверу и тестирање знања, која у многим земљама света представља незаобилазан аспект савремене организације наставе.

Иако електронска евалуација има својих *недостатака* (минимализација контакта са ученицима, недостатак потребних информација о појединим способностима ученика, финансијски издаци набавке, одржавања и надоградње техничке базе, одсуство информатичких компетенција доброг дела наставног кадра), с друге стране, много је већа листа предности овог савременог вида евалуације. Поменимо неке од релевантнијих:

успешно превазилажење проблема „кампањског” оцењивања;

апсолутно уједначени критеријум вредновања резултата рада (нема утицаја „строгих” и „благих” и „приватних проблема” наставника);

правовремена повратна информација о успешности рада;

правовремено и прецизно лоцирање грешака (пружа могућност моменталног реаговања на отклањању истих);

огромна оптимизација наставе – рационализација времена (остаје више времена које се може конструктивно употребити за корекцију евентуалних грешака, за операционализацију усвојених знања, акцелерацију и др.);

растерећење наставника (за релативно кратко време наставник добија комплетну и јасну слику о постигнућима сваког појединца, што доводи до растерећења и усредсређивања на корекције грешака, планирање наредних корака у реализацији наставне грађе и др.).

Као интегрални део евалуације имамо и појаву *самоевалуације* (самовредновање и стварање слике о себи код ученика и личности уопште) која даје додатну позитивну димензију, посматрано са аспекта флексибилности, односно респонсибилности и демократизације наставног процеса. Самоевалуација и правовремена повратна информација у оквиру ње, омогућавају моменталну интервенцију на отклањању грешака (док је „материјал врућ“), а с друге стране, уколико је све исправно урађено, она представља додатни стимуланс за даље напредовање у процесу активног стицања знања.

Дигитализацијом класичног школског оцењивања, долази се до неких иновација које се раније нису могле ни замислити. Електронском евалуацијом, образовни процес постаје ефективнији, рационалнији, а редукција наставникових обавеза (евиденција о одржаним часовима и ваннаставним активностима, школске обавезе, бележење оцена, изостанака, тема за писмене задатке и др.), омогућује да он више времена посвети раду и препознавању потенцијала ученика.

Систем електронске евалуације се може подесити тако да, чим просек ученика драстично опадне испод дозвољене вредности, програм истог тренутка обавештава наставника и разредног старешину, који потом обавештава родитеље, да се проблем појавио и да се треба усредсредити на његово отклањање, што традиционалним начином оцењивања практично није било могуће. Све то електронску евалуацију чини несумњиво значајном и неопходном у образовном процесу, јер начин на који она функционише управо усмерава наставнике и ученике да више пажње посвете тачности и прецизности у извршавању школских обавеза.

Закључак

Систем обезбеђивања квалитета заснива се на континуираном праћењу и вредновању услова, процеса и исхода образовања и оспособљавања. Процес контроле квалитета је свакако само део процеса евалуације школе као институције и рада наставника који заправо чине кључ системског приступа у дистрибуцији квалитета образовања на нивоу државе. Електронским оцењивањем остварује се значајан напредак рада наставника, који се пре свега огледа у уштеди времена и ресурса потребних за евалуацију постигнућа ученика, док се са друге стране, сталном повратном спрегом добијају корисне информације потребне за даље напредовање. Тај „вишак“ времена наставници могу усмерити ка трагању за новим потенцијалима ученика, професионалном усавршавању као и перманентном иновирању наставног процеса.

Литература

Glušac, D. (2012): *Elektronsko učenje*, Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.

Gojkov, G. (2003): *Dokimologija*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Hunt, N., Hughes, J., Rowe, G. (2002): Formative automated computer testing (FACT), *Br. J. Educ. Technol.*, 33, (5), pp. 525–535.

Jovanović, M. (2006): Elektronski dnevnik. *Zbornik radova sa konferencije Tehnika i informatika u obrazovanju*, str. 427-432.

Kuzmanović, D. i Pavlović Babić, D. (2011): Pristupi procenjivanju obrazovnih postignuća učenika: Kritički osvrt, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43 (1), str. 63-85. dostupna na adresi: <http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/43%281%292011/Zbornik-10-104.pdf>.

Milošević, D., Saračević, M. i Međedović, E. (2013): Softverski alati za elektronsko ocenjivanje i analiza njihove evaluacije u nastavi. *Dositej*. str. 1-15. dostupno na adresi: https://www.academia.edu/6971867/Softverski_alati_za_elektronsko_ocenjivanje_i_analiza_njihove_evaluacije_u_nastavi.

Nacionalni prosvetni savet (2011): *Obrazovanje u Srbiji: Kako do boljih rezultata*, dostupno na adresi: http://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/strategija/PRAVCI%20RAZVOJA.pdf.

Tomić, I., Tomić, K. i Petrović, A. (2014): Kreiranje pitanja i provera znanja elektronskim testiranjem na platformi za e-učenje, *Sinteza*, str. 402-406.

КРЕИРАЊЕ НАСТАВНИХ МАТЕРИЈАЛА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ О ПРАВИМА ДЕТЕТА

Александра Јованкин¹
Пољопривредно – хемијска школа “Др Ђорђе Радић” Краљево

Апстракт

Република Србија је Конвенцију о правима детета ратификовала 1990. године и самим тим преузела све обавезе које проистичу из ње. Комитет за права детета је сачинио препоруке за унапређење положаја деце, где изражава забринутост због недовољног упознавања јавности са Конвенцијом. Уврстити обучавање о људским и децијим правима у редовне наставне програме је једна од главних препорука Комитета. Анализе наставних програма за основну школу показују да, осим кроз ваннаставне активности и изборну наставу, садржаји о правима детета у редовној настави, за свако дете, нису уопште или су недовољно заступљени. Један од циљева пројекта „Права детета у образовању”, који реализује Ужички центар за права детета са партнерским удружењима, јесте креирање наставних материјала, претежно наставних јединица, које омогућују кроскурикуларно проучавање ове теме у основним школама. Учитељи и наставници у пројекту сачинили су обиље материјала који представља значајан ресурс у образовању за права детета у Србији.

Кључне речи: Права детета, Конвенција ОУН о правима детета, наставни материјал, образовање.

Настанак Конвенције о правима детета

Превазилажење Платонове идеје да је „дете човек у малом” (Platon, 2002.), у 17. веку полако доводи до сагледавања посебности детињства и самог детета. Основ за дефинисање права детета је повезан са променом психолошких теорија детињства, које сада дете представљају специфично у односу на одрасле, са посебним одликама и природом. Права детета припадају категорији људских права и све до усвајања Конвенције Уједињених нација о правима детета 1989. године сматрало се да су ова права довољно заштићена у оквирима заштите људских права. Питања везана за децу, њихову добробит и развој, разматрана су дуго у контексту породице и увек из угла заштите. Промена виђења детета као способног, аутономног и независног, преусмерава одређење детета у правцу увиђања његове способности и права да учествује у доношењу одлука које га се тичу, у оквиру својих развојних могућности (Župić Ciscvarić i sar., 2013). Ступањем Конвенције на снагу значи да поштовање права детета није више ствар добре воље држава, већ су оне у обавези да сваком детету омогуће остваривање права из Конвенције (Vučković Šahović i sar., 2013).

Конвенција о правима детета у Србији

Република Србија, као правни наследник СФРЈ, СРЈ и Државне заједнице Србије и Црне Горе, Конвенцију о правима детета ратификовала је 1990. године и самим тим преузела све обавезе које проистичу из ње. Комитет за права детета истакао је и потврдио у свом Општем

¹ saskajovankin@gmail.com.

коментару бр. 5 (www.unicef.org) сет свеобухватних мера које свака држава треба да уведе да би та права постала реалност за децу.

На основу Иницијалног извештаја о примени права детета у Србији из 2008. године Комитет за права детета је сачинио препоруке за унапређење положаја деце. „Констатујући постојање приручника из грађанског васпитања за обуку наставника, Комитет ипак изражава забринутост због недостатка даљих информација о упознавању јавности са Конвенцијом и ширењу свести о њеним принципима и одредбама подсредством државних агенција, као и путем медија и грађанског друштва ” (www.ljudskaprava.gov.rs). Препоруке Комитета значајне за овај рад, а дефинисане у Општем коментару бр. 5, свде се на мере подстицања континуираног образовања свих учесника (учитеља, наставника, професора виших школа и факултета, школске инспекције, аутора школских програма и сл.) о људским правима, правима детета, развоју курикулума и методама рада са децом, као и на ширење информација и обезбеђивање материјала потребног за прихватљивост и прилагодљивост образовања.

Анализа наставног програма основног образовања и васпитања

Анализом наставног програма основног образовања и васпитања (www.zuov.gov.rs) стиче се увид у то да не постоји довољно садржаја који се односе на права детета у редовној настави. Иако је један од циљева и задатака програма за први разред основног образовања и васпитања поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода, као и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву, задате циљеве и задатке видимо само кроз један предмет редовне наставе – *Свет око нас*. Анализом предвиђених садржаја овог предмета, уочавамо да је за дечја права предвиђен само један час. У трећем разреду основне школе, дефинисани циљеви и задаци програма образовања и васпитања истичу поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода, као и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву. Општи циљ предмета *Природа и друштво* за трећи разред јесте упознавање себе, свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот у њему. Садржаји везани за права детета су предвиђени кроз тему *Људска делатност* и садржаје: дечија права, правила група (познавање, уважавање и живљење у складу са њима). У реализацији програма, међутим, многи учитељи не планирају ниједан час посвећен правима детета. Такође, у уџбенику *Природа и друштво 3*, издавача Завода за уџбенике, који користи велики број учитеља, не постоји ниједан текст на ову тему.

Један од општих циљева и задатака у програму за четврти разред јесте: поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву. Међутим, само у предмету *Природа и друштво* кроз тему: *Моја домовина – део света*, и област: *Ми смо деца једног Света*, спомиње се Конвенција о правима детета.

Пројекат "Права детета у образовању"

Пројекат „Права детета у образовању”, подржан од швајцарске Фондације Песталоззи, у Србији реализује пет удружења (Ужички центар за права детета; Нексус – Врање; Имам идеју – Краљево; Центар за креативни развој – Књажевац и Отворени клуб из Ниша) са партнерским основним школама. Главни циљ пројекта јесте успостављање одрживих капацитета за образовање о правима детета у редовном образовном систему. Циљ пројекта дефинисан је на основу одредаба Конвенције о правима детета, а нарочито обавеза које се дефинишу члановима Конвенције број 4. (обавеза држава чланица да ангажује све расположиве капацитете како би садржај Конвенције учинили доступним и познатим, како деци тако и одраслима) и 29 (обавеза држава чланица да у циљеве образовања уврсте и

образовање о правима детета и да обезбеде да се кроз редован школски систем свако дете упозна са својим правима.) Овај пројекат се заснива на примени свеобухватног приступа у школама (Popović i sar., 2013), што подразумева активно укључивање свих васпитно-образовних актера, од ученика, наставника, свих запослених, родитеља, локалне заједнице, до надлежних министарстава.

Један од циљева пројекта кроз рад са наставницима, осим информисања и сензибилисања за примену и поштовање права детета, био је и проналажење форми које би на најбољи начин укључиле ове садржаје у образовни програм. Како показује анализа наставних програма, о чему говоре и препоруке Комитета, недостају садржаји који би били доступни СВОЈ деци, (а који нису део изборне наставе или ваннаставних активности). Једно од решења је и кроскурикуларно учење о правима детета.

Кроскурикуларни модел учења о правима детета омогућује ученицима да разумеју његову комплексност и да проналазе одговоре на питања из позиције различитих предмета и сегмената образовног живота. Окупити различите предмете око ове теме значи да се користи стручност из различитих области, да се правима детета приступа из више перспектива и да се ученици могу ослонити на знања и идеје прикупљене из различитих наставних предмета и активности.

Креирање наставних материјала на тему права детета

У партнерским основним школама покренуто је креирање наставних садржаја и материјала на већ постојеће теме из наставних планова, које могу да се повежу са темом права детета. Осим садржаја часова одељењских заједница, рада Ученичког парламента и ваннаставних активности, акценат је стављен на активности за израду материјала у оквиру редовних наставних предмета, како то Конвенција и препоруке Комитета одређују.

Први корак је био анализирање предмета и предвиђених програма рада, где су наставници и учитељи проналазили теме које би биле погодне за обраду у контексту образовања за права детета. Неки предмети показали су се као погоднији за овакве садржаје: природа и друштво, српски језик, музичка култура, страни језици. Међутим, након детаљне анализе, и наставници предмета на први поглед мање погодних за овакве теме, креирали су квалитетне наставне материјале које користе у образовању за права детета: за предмет физичко васпитање (одбојка, игра 6: 6), биологија (вируси), математика (проценти и примене; Питагорина теорема), хемија (структура атома), физика (заштита од радиоактивног зрачења), информатика (форматирање текста) и сл.

Највећи изазов за наставнике био је проблем увођења теме образовања за права детета у редовне садржаје тако да она не буде само наметнути додатак у виду информације о правима детета коју ће ученици евентуално меморисати, већ потреба да разумеју, умеју да примене, анализирају и синтетишу научено. Проналажење везе између појединих тема које су део наставног програма и образовања за права детета, било је посебно захтевно за предмете где дискусија, вођени дијалог или дебата нису честе методе.

Упознавање наставника са трансформативним дијалогом или трансформативно-дијалогским процесом, као методом рада која се користи при анализи текста, показао се као вишеструко продуктиван за припреме наставних материјала. Трансформативни дијалог (Ada et al., 2005.) подстиче рефлексивна питања, индивидуално преиспитивање, критичко разумевање и трансформацију саговорника, у нашем случају – ученика. Наиме, пракса показује да наставници након рада на тексту ученицима постављају претежно дескриптивна питања, и то меморијско-дескриптивна, која не подстичу дијалог, већ служе само за проверавање чињеница. Трансформативно-дијалогска метода води ученике кроз фазу индивидуалног преиспитивања, која има за циљ повезивање прочитаног са сопственим животом и искуством, до фазе критичког преиспитивања алтернатива. Крајњи циљ трансформативног образовања усмерен је на последњу фазу, трансформативну или фазу рефлексije у којој размишљају о томе на који начин да промене своје понашање, реаговање, свој живот и свет око себе, а самим тим их припремамо за доношење одлука, и истовремено развијамо њихову критичку свест. На тај начин трансформативни дијалог се показао као најпродуктивнији део обуке који је наставницима олакшао креирање наставних материјала, тако да буду умрежени са темом права детета.

Ресурс пакет који је направљен током пројекта „Образовање за права детета“, садржи збирку разноврсних садржаја за реализацију образовања о правима детета у редовној настави. У њему се налазе:

1. Целовите наставне јединице из скоро свих наставних предмета за разреде основне школе, које су снажно прожете темом права детета;
2. Идеје за примену права детета, елементи права детета у различитим школским садржајима, са идејама како их реализовати;
3. Разни материјали које су наставници креирали и прикупљали у процесу образовања за права детета (видео клипови, стрипови, кратки филмови; Конвенција о правима детета, квизови, асоцијације, ПП презентације, упитници, WEB адресе, збирка едукативних брошура, идеје за часове са средњошколцима и сл.);
4. Приручник за рад са децом на тему права детета;
5. Кратак водич кроз права детета/ученика у образовном систему за основне и средње школе.

Сви материјали доступни су на сајту Образовања за права детета: <http://opd.org.rs/resursi.html>.

Литература

Ada A. F. et al. (2005): *Authors in the classroom, A Transformative Education Process*, University of Florida: School of Teaching and Learning, College of Education.

Kancelarija za ljudska i manjinska prava republike Srbije (2015): *Konvencija o pravima deteta*, dostupno na adresi: <http://www.ljudskaprava.gov.rs/index.php/yu/ljudska-prava/konvencije/55-konvencija-o-pravima-deteta>.

Образовање за права детета (2015): *Resurs paket*, dostupno na adresi: <http://opd.org.rs/resursi.html>.

Platon (2002): *Država*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Popović, T., Šarengaća, D. red. (2013): *Образовање за мир, искуства из праксе*, Beograd: Nansen Dijalog Centar.

UNICEF, (2011): <http://www.unicef.org/General Comment No. 5> (2003): (General measures of implementation for the Convention on the Rights of the Child, articles 4, 42, 44).

UNICEF (1989): *Konvencija o pravima deteta*, Beograd: UNICEF.

Vučković Šahović N. i sar. (2013): *Indikatori ostvarenosti prava deteta u obrazovanju*, Užice: Užički centar za prava deteta.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2015): *Nastavni planovi i programi*, dostupno na adresi: <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>.

Žunić Cicvarić J., Cicvarić, R. red. (2013): *Prava deteta u obrazovnom sistemu*, Užice: Užički centar za prava deteta.

АНАЛИЗА ПРИМЕНЕ КОМБИНОВАНЕ МЕТОДОЛОГИЈЕ У ИСТРАЖИВАЊИМА КВАЛИТЕТА НАСТАВЕ/УЧЕЊА: ПРИМЕР СИСТЕМАТСКОГ ПОСМАТРАЊА

Јелена Јоксимовић – докторанд¹
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Апстракт

Рад представља теоријску анализу оправданости коришћења комбиноване (квалитативне и квантитативне) методологије у систематском посматрању наставе/учења. Кључно истраживачко питање је да ли се коришћењем комбиноване методологије могу превазићи недостаци постојећих инструмената за систематско посматрање наставе/учења у циљу бољег испитивања и унапређивања квалитета наставног процеса. Проблем који све до сада познати инструменти за систематско посматрање наставе не успевају да реше је заправо објективно сагледавање целовитости наставне интеракције. Укрштањем карактеристика комбинованог истраживања са циљевима систематског посматрања наставе/учења дискутују се предности оваквог методолошког избора. У раду се закључује да се коришћењем комбиноване методологије у систематском посматрању наставе/учења постиже следеће: фокус на истраживачком питању, а не теоријско – методолошким претпоставкама у испитивању квалитета наставе/учења; већи степен релевантности, објективности, свеобухватности и ваљаности у сагледавању наставног процеса и коначно друштвена ангажованост у тумачењу процеса наставе/учења заснована на ваљаним подацима чиме се осигурава не само тумачење већ и мењање образовне праксе.

Кључне речи: систематско посматрање, квалитет наставе/учења, комбинована методологија

Увод: према методолошкој реконцептуализацији систематског посматрања наставе/учења?

Систематско посматрање наставног процеса веома је важан и вероватно за сада најдиректнији начин испитивања квалитета наставе и учења (Н/У). Како се систематско посматрање наставе дуго користи у педагошкој пракси бројни инструменти и технике за његово спровођење су развијени, многи се и даље развијају. Овај тренд указује на потребност развоја адекватног приступа овом виду анализе Н/У и на комплексност самог проблема систематског посматрања.

У раду се дискутује у којој мјери је комбиновани, квалитативно–квантитативни методолошки приступ систематском посматрању наставног процеса адекватан у служби испитивања квалитета Н/У. Систематско посматрање има своје теоријско–методолошке предности и ограничења, но кључни проблем који овај рад испитује је које су теоријско методолошке предности кориштења комбиноване методологије у посматрању Н/У. Систематско посматрање користи се за евалуацију и унапређивање квалитета наставног процеса и у складу са тим општим циљем биће и анализирано. У раду су најпре описана теоријско методолошка полазишта систематског посматрања, затим је разматрана оправданост коришћења комбиноване методологије у посматрању процеса Н/У.

Систематско посматрање наставе/учења у циљу унапређења квалитета овог процеса

Бројни инструменти за посматрање наставе развијени су у настојању да се осветли природа квалитета наставне интеракције (Vilotijević, 1995). Кључни концепт који усмерава те инструменте јесте ефикасност наставног часа (ibid), затим су то и инпут, наставничке компетенције и исходи (Stuhlman et. al., 2009). Све наведено обједињује надређени појам квалитета Н/У.

Сажето, социо-конструктивистичка парадигма указује да је Н/У: процес активне коконструкције; завистан од претходних знања и искустава ученика; по природи интерактиван; предметно специфичан; социјалне је природе и одвија се у контексту; будући истовремено идиосинкратичан и номотетски (Pešikan, 2010). Концепт ефикасне и сврсиходне наставне праксе анализира све наведене аспекте процеса Н/У и у складу са тим процењује меру његовог квалитета. Добра анализа квалитета Н/У може дати јасне смернице за усавршавање наставника и њихов професионални развој, али и за унапређење образовних политика.

Изазови са којима се суочавају постојећи инструменти за систематско посматрање Н/У

У складу са претходно наведеним карактеристикама природе процеса Н/У важно је истаћи да систематско посматрање у идеалном случају испуњава ове задатке: показује осетљивост за позицију ученика; испитује усклађеност са наставним циљевима; бележи социјалне интеракције на часу; бележи афективну размену; фино разликује активности учења; бележи степен фокусираности ученика на задатак; препознаје могућност за унапређење Н/У; дакле препознаје и слабости и снаге посматране наставе; осетљиво је на предметну специфичност и бележи начин на који се третирају индивидуалне разлике ученика; анализира не само постојање већ и квалитет ресурса који се користе у настави али и бележи бројне друге аспекте наставног процеса. Стога, најважнији изазов инструмената за посматрање је сагледати и анализирати целовитост наставног процеса у свој својој комплексности (Bezinović i sar., 2012; Rivkin et. al., 2005; Vilotijević, 1995).

Најчешћа техника која се користи у различитим инструментима за систематско посматрање Н/У јесте бележење фреквенци одређеног понашања, нпр. у Фландерсовом, у Царвисовом и у Витхаловом протоколу за посматрање Н/У (Vilotijević, 1995) али и у неким савременијим протоколима као што је CLASS (eng. Classroom Assessment Scoring System) који је стандардизован протокол са веома широком употребом у Северној Америци (Hamge et. al., 2009). Друга најчешће коришћена техника је процена степена присутности одређеног понашања на скалама Ликертовог типа нпр. у протоколима Флигизера и Месера (Vilotijević, 1995), затим ISTOF скали (eng. International System for Teacher Observation & Feedback) која се доста користи у Европи (Ko et. al., 2008) и IBUS скали (nem. Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen) развијеној на Слободном универзитету у Берлину (Thiel et. al., 2004). С друге стране, различите евиденционе листе дидактичких ситуација комбинују бележење фреквенци са скалама слагања (Vilotijević, 1995). Код нас, Ивић и сарадници развојем методе секвенцијалне анализе наставе - SEKA (Ivić i sar., 2003, 2008) нуде квалитативан инструмент који сагледава секвенце наставног процеса које чувају све карактеристике целокупне педагошке интеракције тумачећи процес Н/У у тим целовитим секвенцама.

Сви ови приступи имају своје предности и ограничења, неки аутори истичу сам ђ бележење фреквенци као веома важно:

„Одређивањем честине појединих категорија, као и анализом њиховога слиједа могу се добити знанствено занимљиви подаци. Тако, примјерице, наизмјеничан слијед категорија б

и 7 сугерира ауторитарно наставничково понашање, а категорија од 1 до 3 његову неауторитарност, и сл." (Mužić, 1999: 78).

Бележење фреквенци поједностављује, али и осиромашује слику коју је посматрач могао сагледати, заустављајући анализу на приказу учесталости одређених категорија ма колико оне биле прецизне и свеобухватне (Bezinović i sar., 2012). Са друге стране, скале слагања су подложне утицају личне формуле посматрача и не може се ослонити на висок степен поузданости и објективности када су оне у питању (Chang, 1994), што такође важи и за квалитативне инструменте (Atkins & Wallace, 2012) попут СЕКА који немају прецизно дефинисане и развијене категорије посматрања.

Конфундација у овом контексту је утицај присуства посматрача на сами процес Н/У (Hamre et. al., 2009) што је изазов практичне али и теоријско-методолошке природе и отвара простор за унапређивање инструмената за систематско посматрање Н/У.

Комбинована методологија у систематском посматрању наставе/учења

Позитивистичка струја види истраживања у образовању као технички инструмент, интерпретативна као практични, критичка теорија их види као колаборативна и партиципативна. Историјски закључак је да истраживања које говоре *о* или су *из* образовања требало би заменити истраживањима *за* и *у* образовању (Carr & Kemmis 1986). Један од начина да се то постигне је, поред акционог, комбиновање квалитативне и квантитативне методологије. Ова методологија циља на свеобухватност података, која води већој применљивости, али и партиципативности истраживања.

Комбинована методологија сматра се трећом струјом у приступу научним истраживањима. Она комбинује поступке који потичу из позитивистичког са поступцима који потичу из интерпретативног приступа. Комбиновање се врши у истом истраживању или истраживачком циклусу (Douglas, 2009; Matović, 2013; Teddlie & Tashakkori, 2009). Најпре се у процесима евалуације (у бројним дисциплинама) почела користити комбинована методологија како би се постигло укрштање извора (Johnson et. al., 2007), а затим комбиновану методологију све више почињу користити и истраживачи у образовању (Jang, et. al., 2008). Тај тренд би зато требало применити у систематском посматрању Н/У као једном приступу евалуацији у образовању. Бројни аутори наводе да се систематско посматрање у различитим областима реализује и кроз квантитативну и кроз квалитативну методологију (O’Cathain et. al., 2007), но анализа зашто би се у посматрању наставе користила комбинована методологија нема пуно. Стога се у наставку наводе аргументи који представљају укрштање карактеристика инструмената систематског посматрања Н/У са карактеристикама комбинованог метода.

Комбинована методологија може се користити као решење за истраживања која полазе из различитих теоријских полазишта (Guba & Linkoln, 2005 према: Johnson et. al., 2007). Дакле из било које педагошке парадигме да приступамо проблему Н/У можемо користити ову методологију.

У комбинованој методологији фокус је на *истраживачком питању* (ауторкин куризив), а не на пореклу тог питања или интересима који га покрећу (Johnson et. al., 2007). Ово поставља квалитет Н/У у централну позицију посматрања и дозвољава да се тај квалитет сагледа бар донекле *per se* и ослобођено од утицаја различитих интересних страна које могу бити веома снажне у образовању (Cohen et. al., 2007).

Сви разлози које Дзурец и Абрахам наводе као тежњу која везује квалитативно и квантитативно истраживање стоје и за коришћење овог вида методологије у посматрању Н/У (Dzuresc & Abraham 1993, према: Johnson, et. al., 2007). Кључни од ових разлога су: разумевање преко рекомпозиције (реконструира се процес Н/У у налазима протокола са посматрања); смањење комплексности процеса ради адекватнијег разумевања; тежња за

иновацијом (посматрање Н/У је веома важно за тестирање и увођење образовних иновација), и коначно међу најважнијим потрага за смислености и истинитости која представља велики изазов за истраживања која се баве оценом квалитета у образовању (Atkinson & Wallace, 2012; Kellaghan & Greaney, 2001).

Денскомбе наводи да се комбинована методологија користи из три кључна разлога: да би се повећала тачност података, да би се сагледала комплетна слика и избегла пристрасност (Denscomb, 2008). Управо се прва два аспекта међу осталим инструментомима за посматрање наставе који су доминантно засновани на квантитативном приступу (Bezinović i sar., 2012; Pellegrini, et. al. 2014; Rivkin et. al., 2005; Vilotijević, 1995), а последњи малобројним чисто квалитативним инструментомима.

Сумирано, идеја која стоји у основи комбиноване методологије, а која је и све актуелније питање у истраживањима у образовању, јесте триангулација извора који се користе. Управо триангулација у систематском посматрању Н/У може бити остварена путем коришћења комбиноване методологије. Интеракција у процесу Н/У подразумева интерекцију унутар дидактичког троугла ученик – садржај – наставник (Hudson & Mayer, 2011). Како се у том троуглу остварује интеракција а тиме и учење, квалитет процеса може бити сагледан само уз уважавање свих актера што бројни постојећи инструменти за систематско посматрање наставе занемарују.

Закључак

Анализа Н/У систематским посматрањем овог процеса веома је захтеван задатак који дотиче срж истраживања у образовању. Кључни проблем који сви до сада познати приступи систематском посматрању наставе не успевају да испуне је заправо објективно сагледавање целовитости интеракције у најширем смислу (интеракција наставник–ученик, ученик–ученик, наставник–група ученика, интеракција група ученика међусобно, интеракција културе уграђене у наставна средства, садржај који се учи и ученика итд.). Један од могућих одговора на ово питање је развој инструмената за систематско посматрање наставе у духу комбинованог приступа истраживањима. Бенефити од оваквог методолошког избора су: фокус на истраживачком питању, а не путу доласка до њега; објективнијем, свеобухватнијем и ваљанијем сагледавању наставног процеса; ангажованом тумачењу процеса Н/У заснованом на ваљаним подацима чиме се осигурава не само сагледавање већ и мењање праксе.

Бавити се квалитетом Н/У подразумева истраживачки изазов који у многа превазилази теоријске сврхе. То је актуелно питање наставне праксе и загонетка која се широм света покушава решити прикупљањем најразличитијих података о ученичком постигнућу, компетенцијама наставника итд. Уколико се квалитет наставног процеса буде доминантно анализирао непосредно тамо где настаје, систематским посматрањем, и уколико се у том посматрању фаворизује приступ који у јединственом поступку уважава специфичности свих релевантних извора података можемо очекивати помаке у сазнањима о квалитету процеса Н/У.

Литература

- Atkins, L., Wallace, S. (2012): *Qualitative research in education*. London: Sage.
- Bezinović, P., Marušić, I., Ristić Dedić, Z. (2012): *Opažanje i unapređivanje školske nastave*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, Institut za društvena istraživanja.
- Carr, W., Cemis, S. (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Taylor & Francis.
- CEL Rater Reliability Research Overview: Recommendations for Achieving Increased Reliability in Classroom Observations for Teacher Evaluation*. Washington: Center for Educational Leadership.
- Chang, L. (1994): A Psychometric Evaluation of 4-Point and 6-Point Likert-Type Scales in Relation to Reliability and Validity. *Applied Psychological Measurement*, Vol. 18, No. 3. (205-215)
- Denscombe, M. (2008): Communities of Practice. A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 2, No. 3. (270-283).
- Douglas, K. (2009): Sharpening Our Focus in Measuring Classroom Instruction. *Educational Researcher*, Vol. 38, No. 7, 518–521 DOI: 10.3102/0013189X09350881
- Hamre, B., Goffin, S. G., Kraft-Sayre, M. (2009): Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Implementation guide. Measuring and Improving Classroom Interaction in Early Childhood Settings.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007): Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms.
- Hudson, B., Meyer, M. (2011): *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich publishers.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2008). *Student u središtu nastave – Aktivno učenje na Poljoprivrednom fakultetu*. Beograd: Poljoprivredni fakultet.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., Turner, L. A. (2007): Toward a Definition of Mixed Method Research. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 2 (112-133).
- Kellaghan, T., Greaney, V. (2001): *Using assesment to improve the quality of education*. Paris: UNESCO.
- Ko, J., Sammons, P., Kington, A., Regan, E., Day, C., Gunraj, J. (2008): *Using Systematic Observation Schedules to Explore Variations in Effective Classroom Practice: Preliminary results from analysis of measures from the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) scale and Quality of Teaching (QoT) Lesson Observation Indicator*. An ECP working paper (ECP / 04). The University of Nottingham.
- Matović, N., (2013): *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Mužić, V. (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- O’Cathain, A., Murphy, E., Nicholl, J. (2007): Integration and Publications as Indicators of “Yield” from Mixed Methods Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1, No. 2. (147-163).
- Pellegrini, A. D, Symons, F. J., Hoch, J. (2014): *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer, Second Edition*. New York: Routledge.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E., A., Kain, J. F. (2005): Teachers, Schools, & Academic Achievement. *Econometrica*, Vol. 73, No. 2, 417–458.
- Stuhlman, M. W., Hamre, B. K., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2009): *A Practitioner’s Guide to Conducting Classroom Observations: What the Research Tells Us about Choosing and Using Observational Systems*. New York: William T. Grant Foundation.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009): *Foundations of Mixed methods Research (integrating Qualitative and Quantitative Approaches in the social and Behavioral Sciences)*. Los Angeles (etc.): SAGE Publications, Inc.
- Thiel, F., Ophardt, D., Krümmel, U. (2004): *IBUS Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen*. Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin: Ratingbogen zur Beurteilung von Unterricht.
- Vilotijević, M. (1995): *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.

ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО МЕСТО ЗАЈЕДНИЧКОГ ЖИВЉЕЊА И УЧЕЊА ДЕЦЕ И ОДРАСЛИХ

Марина Милановић¹

Данијела Видановић²

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту

Апстракт

Овај рад полази од идеје да вртић представља једну заједницу живљења у којој су сви актери васпитно-образовног процеса (деца, васпитачи, родитељи, садржаји, окружење...) у међусобној интеракцији. Такво место заједничког живљења подразумева сталне размене мишљења, идеја, ставова, перспективе, вредности односно, културе уопште. У складу са том идејом која своје теоријско упориште проналази у социокултурним теоријама, овај рад има за циљ да укаже на значај заједничког учења и заједничке конструкције знања деце и одраслих у вртићу, као и да отвори бројна питања која се односе на то колико су програмске оријентације установа које се баве иницијалним образовањем васпитача усмерене ка остваривању концепта дечјег вртића као места заједничког живљења и учења деце и одраслих.

Кључне речи: дечји вртић, иницијално образовање васпитача, социокултурни приступ, заједничко учење

Процес учења кроз социокултурну призму и социокултурни контекст

Према социокултуралној теорији, учење мишљење и знање представљају везу међу људима укљученим у активности које произилазе из социјалног и културног контекста. Виготски је тврдио да је учење уграђено у социјална дешавања као и то да социјална интеракција има фундаменталну улогу у унапређивању учења (Vygotski, 1978). Како то Ванг (Wang, 2007) истиче, ако посматрамо социокултуралне теорије из угла нашег реалног света, онда није тешко разумети да је учење саставни део социјалног и културалног контекста. Деца су окружена многим људима који комуницирају и који су у интеракцији са њима. Како даље sazревају, деца постају део различитих социјалних мрежа (школе, факултети, организације...) које настављају да обликују њихово мишљење, учење и развој кроз социјалну интеракцију.

За разлику од теорија развоја које посматрају друштвени или културни контекст као засебне целине, социокултурални приступ посматра индивидуални развој у оквиру, а никако ван, друштвеног и културалног контекста. Развој у току животног века је у суштини повезан са историјским развојем не само људске врсте већ и културне заједнице, тј. повезан са развојем који се јавља у току свакодневног учења. Развој се јавља у оквиру различитих временских оквира, темпом који мења људска врста, заједница, живот појединаца, моменат учења појединца (Scribner, 1985; Wertsch, 1985, према: Rogoff, 2003). Индивидуални развој се састоји из различитих активности и деловања током историје у оквиру културе и његов је саставни део. Култура не представља целину која утиче на индивидуе. Напротив, људи доприносе стварању културалних процеса, а културни процеси доприносе стварању људи. То значи да се појединци и културни процеси међусобно допуњују, а не дефинишу посебно. Како Брејмен објашњава (Brauman, 2001, према: Wang et al. 2011), социокултуралне теорије

¹ marina.zmajche@pakadem.edu.rs

² danijela.vidanovic@pakadem.edu.rs

се базирају на социоконструктивистичкој парадигми према којој знање представља социјалну конструкцију која се одвија у интеракцији између појединаца.

Оно што је заједничко социокултуралним теоретичарима који базирају своје идеје на идејама Виготског, је схватање социокултуралног контекста као искушење, а не утицај на развој. Рогоф дефинише свеобухватни концепт социокултурално–историјског процеса као нешто што “Људи развијају кроз своје променљиво учешће у социокултуралним активностима својих заједница које се такође мењају” (Rogoff, 2003: 11). Са ове тачке гледишта, когнитивни развој не представља пуко усвајање знања или виштина. Рогоф то види на следећи начин:

Когнитивни развој подразумева појединце који мењају свој начин разумевања, схватања, опсервације, размишљања, памћења, класификовања, рефлектовања, постављања и решавања проблема, планирања и тако даље – у заједничким подухватима са другим људима, надограђујући културалну праксу и традиције својих заједница (Rogoff, 2003: 237).

Учење се, према њој, дешава кроз процес вођене партиципације, што подразумева разноврсне начине учествовања деце у активностима своје заједнице. То укључује процесе у току којих се дају инструкције или дете случајно долази до решења, на пример, када дете помогне свом родитељу или посматра и учествује у свакодневним активностима. Она истиче да постоје неки основни процеси вођене партиципације. То су:

Стварање заједничких значења – Узајамно разумевање се јавља између људи приликом интеракције када учесници преносе своје идеје и заједнички улажу труд при чему долази до већег разумевања.

Заједничка партиципација – Деца, васпитачи и други учесници заједно структурирају ситуације у којима су деца укључена. Структурисање се јавља кроз и због активности које деца опсервирају и у која су укључена, и кроз заједничке ситуације као што су разговори, препричавање, елаборирање и слушање наратива као и кроз рад и игру са рутинама и улогама (Rogoff, 2003).

Социокултурални теоретичари истичу да су овај процес вођене партиципације и идеје као што је ситуационо учење кроскултурални. Оно што се мења у културама је садржај уграђен у вредностима, вештинама, симболичким системима, артефактима друштва, и сви они обликују дечје размишљање.

Шта је заједничко учење?

Заједничко учење се дефинише као инструкциони метод у којем деца у малим групама раде заједно како би остварили заједнички циљ. Када су деца и физички и социјално у интеракцији са неким објектом, она концептуализују и износе идеје које доприносе да се њихово мишљење трансформише са конкретног на апстрактни ниво. Ово такође важи и за ситуације које подразумевају, не само учење код деце, већ и код студената и одраслих уопште. У окружењу које подстиче заједничко учење, деца су у интеракцији са алаткама за учење и са осталим члановима групе, они концептуализују и изражавају своја мишљења и своје виђење ствари, али такође слушају друге, све то у циљу решавања проблема или испуњења задатог задатка или у циљу генерисања нових идеја. Постоје бројна објашњења зашто је заједничко учење ефикасно. Једно од тих објашњења односи се на то да је у циљу учења деци потребна могућност да размишљају и говоре о ономе што раде. Приликом разговора они чују једни друге, уче да препознају шта је то што разумеју односно не. Та усмена интеракција им омогућава да разјасне себи њихова сопствена мишљења. Као друго објашњење могло би се навести то да у групи која сарађује, деца, односно чланови групе, више су фокусирани на остваривање задатка и проводе више времена на задатаку него што би то радили када би радили сами. Треће објашњење подразумева чињеницу да групне

ситуације приморавају децу да ангажују више когнитивне вештине као што су апликација, анализа, синтеза и евалуација (Rogoff, 2001).

Према социокултуралним теоријама учење се побољшава када је обликовано активностима и перспективама групе. То све ствара могућност да чланови групе који су академски више способни, помажу онима коју су мање способни. У ситуацијама које се односе на учење код одраслих, васпитач постаје фацитатор који је одговоран да створи услове за заједничко учење. И васпитач и деца, постају активни учесници у процесу учења, конструише се смисао заједништва, а знање је смештено управо у тој заједници, а не у индивидуама. У заједници која учи, деца преузимају улогу чланова који су спремни за сарадњу и заједничко учење. Њихов рад је усмерен на остваривање заједничког циља или задатог задатка, слушају једни друге, учествују у размени идеја и дискусији у циљу проналажења најбољег решења за постављено питање или задатак. Деци се пружа могућност да изразе своја мишљења и да преузму иницијативу. Васпитач је фацитатор који може да интервенише уколико група то захтева од њега. У заједници која учи, деца имају могућност да вежбају различите социјалне вештине с обзиром да удружени раде на решавању проблема и коонокструкцији знања.

Зашто заједничко учење деце и одраслих?

Заједничко учење захтева заједнички рад како би се постигао заједнички циљ. Овај тип учења је познат и по другим именима: кооперативно учење, заједничко учење, колективно учење, заједнице учења, подучавање вршњака, учење вршњака, тимско учење. Оно што им је заједничко јесте да укључују групни рад, укључујући и децу и одрасле заједно. Међутим, заједнички рад је више од сарадње. Заједнички рад представља цео процес учења где деца и одрасли подучавају једни друге, уче од одраслих и где, наравно, одрасли подучава децу. Оно што је још важније је да су деца одговорна како за учење својих вршњака тако и за своје учење, где постизање циља подразумева међусобно помагање деце да схвате и науче. Основа заједничког учења јесте конструктивизам: деца заједно са одраслима конструишу и трансформишу знање. Процес учења треба схватити као нешто што дете ради активирајући већ постојеће или конструишући нове когнитивне структуре за грађење новог знања. Деца не усвајају знање пасивно од васпитача или других одраслих већ учење постаје конокструкција између свих учесника у процесу учења.

Постоје четири могућа механизма којима Лилард (Lillard, 2005) објашњава зашто је учење од вршњака, са вршњацима и са одраслима битно за децу. То су: *инкорпорација*, *дистрибуирана когниција*, *активно учење* и *мотивација*.

Инкорпорација. Један од начина на који вршњаци утичу на развој је имитација туђег понашања и процеса размишљања, што на крају може утицати на промену когнитивних структура. Јасно је да се овај процес јавља кроз опсервационо учење. Опсервација и имитација иду у прилог заједничком учењу и представљају битне процесе у вршњачком учењу јер деца могу да имитирају понашање својих вршњака.

Дистрибуирана когниција. Дистрибутивна когниција представља друго објашњење зашто размена искустава помаже у учењу. Сарадња подразумева друштвену расподелу когнитивног рада. Актери могу да комуницирају, размењују идеје, попуњавају празнине у знању других и тиме подижу ниво дискусије. То може бити нарочито важно када једно дете има вештине и знање које друго нема и тиме омогући другим партнерима да побољшају своје знање. Оваквом разменом знања, особа може да подигне ниво разумевања оног који учи од њега.

Активно учење. Када се когниција дистрибуира и користе трансактивни дијалози, учење је дефинитивно активније. У разговору су укључени и деца и одрасли који размењују информације и упоређују схватања. Супротно томе, она деца која уче на традиционалан

начин могу бити пасивна јер само слушају васпитача. Браун је описала активно колаборативно учење у оквиру програма “Заједница оних који уче” на следећи начин:

“Деца која захтевају свеобухватно објашњење....стварају себи окружење у коме се учи а које је прилично другачије од пасивне рецепције унапред одређеног знања које обично доминира приликом интеракције у вртићима. Деца која се укључују обично доносе са собом материјале. Деца имају осећај власништва над знањем која су стекла. Формирају културу учења чији је циљ између осталог и учење и пружање помоћи другима да науче нешто везано за дату тему која их се веома тиче” (Brown & Campione, 1990, према: Lillard, 2005: 220).

Мотивација. Подразумева се да су деца мотивисана да сарађују када су укључена у процес заједничког учења, где постоји прилика да и одрасли уче од деце. Традиционално образовање одваја децу у току процеса учења у смислу да деца не би требало да причају нити да имају интеракцију ни са одраслима ни једни са другима у току активности. Заједничко учење може достићи свој успех делимично тако што ће деци дозволити да имају интеракцију у процесу учења. Деца су мотивисана да раде заједно, нарочито са пријатељима и мотивисани су да уче ако им се то дозволи. Учење од вршњака и са одраслима може бити успешно делом због тога што дозвољава инкорпорирање понашања и идеја напредније деце или зато што дозвољава дистрибуирану когницију. Други разлог може лежати у нивоу активности и пажње која постоји када се ради са вршњацима. На крају, деца су мотивисана да раде у интеракцији са другима, што такође може објаснити успех програма где се учи са и од вршњака и одраслих.

Како Дули истиче (Dooley, 2008) заједничко учење пребацује одговорност за учење на дете које поприма улогу “истраживача” и ученика који сам себе води кроз процес учења. Да би васпитач могао да примени приступ заједничког учења, он мора у потпуности да се упозна са стилем учења деце и са њиховом концепцијом учења. Према заговорницима заједничког учења, чињеница је да активно учешће деце у оквиру својих група у размени идеја, дебатама и преговарима повећава њихово интересовање за учење. Оно што је битно је да се деца подстичу да критички размишљају самим тим што учествују у дискусијама и преузимају одговорност за учење.

Да би заједничко учење било ефикасно, потребно је да постоје не само “групни циљеви” већ и “индивидуална одговорност”. То значи да задатак који укључује заједничко учење мора бити такав да сваки члан групе научи нешто. У идеалном случају, задатак у оквиру заједничког учења дозвољава сваком члану да буде одговоран за неки концепт који је неопходан за извршење задатка. То значи да ће сваки члан групе научити додељени концепт и бити одговоран за објашњење тог концепта другим члановима из групе.

Закључак

Наведене теоријске перспективе, пре свега, афирмишу развојну функцију предшколске установе. Суштинско мењање физиономије дечјег вртића, без опасности од евентуалног девалмирања оваквог дискурса у пракси, у највећој мери зависи од тога колико ћемо успети да одговоримо на нека питања: Колико се тренутна организација живота у предшколским установама код нас, заиста приближила дискурсу о коме је реч? Који су разлози одупирања праксе новинама које су проверене и које су заживеле у образовној пракси земаља које имају сличну предшколску традицију и перспективу? Колико су програми Школа за васпитаче усмерени ка остваривању такве оријентације? Да ли је таква оријентација и животно-професионална и вредносна оријентација кадрова који раде у тим Школама...?

Литература

Dooly, M. (2008): Constructing Knowledge Together. In *Telecollaborative Language Learning, A guidebook to moderating intercultural collaboration online* (21 – 45).

Lillard. A. (2005): *Montessori the science behind the genius*, New York: OUP.

Rogoff, B., Turkonis, G.C., Barlett, L. (2001): *Learning together. Children and adults in a school community*, New York: Oxford university press.

Rogoff, B. (2003): *The cultural nature of human development*, New York: Oxford university press.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, L. (2007): Sociocultural Learning Theories and Information Literacy Teaching,

Activities in higher Education, *Reference & User Services Quarterly*, No. 2, pp. 149 – 158.

Wang, L., Bruce C., Hughes H. (2011): Sociocultural theories and their application in information literacy research and education, *Australian Academic & Research Libraries*. No. 4, pp. 296 – 308.

ДЕЦА ИМАЈУ РЕЧ

Татјана Ристивојевић¹
Мирјана Марковић*
ПУ “Др Сима Милошевић” Земун

Анстракт

Припрема деце за полазак у школу почиње са њиховим доласком у вртић. Зато се велика пажња од раног узраста поклања развоју говора и писмености, а касније и описмењавању. Имајући у виду да се код деце предшколског узраста све више суочавамо са слабо развијеним говором, малим фондом речи, специфичностима средине у којој деца живе, у припремним предшколским групама вртића „Петар Пан“, који се налази у Батајници, фокус смо ставили управо на овај аспект дечјег развоја. Истражујући адекватну литературу, срели смо се са новом књигом Раде Ивановић, предшколског педагога, „Деца имају реч“. У нашем истраживању, којим је обухваћено 58 деце припремног предшколског узраста, заједно са децом учили смо да слушамо и причамо, али и да узајамно будемо слушани. Срели смо се са елементима педагогије слушања, која је превазишла наша очекивања. Деци и нама показала је нове путоказе учења. У овом раду изложени су први кораци нашег сусрета са педагогијом слушања.

Кључне речи: педагогија слушања, дете, васпитач, учење

Увод

Истраживања васпитача практичара наводе васпитаче на истраживање проблема у оквиру своје – властите праксе. Практичари одређују методе истраживања, систематски прате своја истраживања, анализирају податке у светлу својих професионалних знања, размењују сазнања са децом, родитељима, осталим васпитачима, педагозима, критички се осврћући на своју праксу и мењајући је.

Пре непуних шест година, на иницијативу педагога експерта Мирјане Марковић, у вртићу „Петар Пан“, (ПУ „Др Сима Милошевић“, из Земуна) започео је истраживачки пројекат „Развијање Основа програма на основу особености детета и мале групе деце“. Основни циљ пројекта је да се у реалним условима дечјег вртића, са великим бројем деце, истраже могућности за посебан квалитет педагошког рада кроз усклађивање актуелних развојних потенцијала детета/ деце, средине за учење и начина подучавања васпитача. У колективу који је тада имао осам васпитних група са шеснаест васпитача који су у просеку имали око две године радног стажа и васпитача који су тек изашли из школских клупа, требало је да сви заједно подрже нову васпитну праксу – истраживачку. То је био велики изазов не само за васпитаче истраживаче своје праксе, већ и за педагога истраживача у пројекту и педагога руководиоца пројекта. Овај пројекат нашу праксу и наше васпитаче трансформисао је у истраживаче сопствене праксе.

Потреба за новим сазнањима била је велик изазов који је стављен пред младе васпитаче. Сусрет са експертом у предшколству, сусрет са новом литературом, научним чланцима, елементима Монтесори методе, одлазак у друге вртиће, у којима се реализује

¹ tatjana.d.ristivojevic@gmail.com

* markovicm@ikomline.net

Монтесори метод, отварали су нове видике и стварали све већу потребу за новим сазнањима и преиспитивање персоналних професионалних компетенција.

Након шест година, васпитачи који су били активни учесници у пројекту планираном на три године, и даље реализују пројекат. И даље се отварају нова питања која су битна за васпитну праксу. Прикупљају се и анализирају добијени подаци, васпитачи разговарају са децом из својих васпитних група, васпитачима – колегама, родитељима. Критички се осврћу на праксу, развијајући критички однос према сопственој пракси.

Циљ истраживања који ћемо приказати у овом раду је побољшање квалитета односа васпитача као практичара – истраживача према сопственој пракси и према стручној литератури. Добијени резултати су показали да је утицај стручне литературе доминантан у стручном усавршавању васпитача уколико јој се приступи кроз истраживачки процес.

Педагогија слушања

Сусрет са књигом Раде Ивановић “Деца имају реч – деца у говорним разменама”, а истовремено и са рецензијом професорке др Драгане Павловић Бренеселовић, отворио нам је врата педагогије слушања. На основу нашег интересовање за педагогију слушања, упућени смо на текст Каролине Риналди (Rinaldi, 2014), експерта у програму Ређо Емилиа.

Отворила су се бројна питања – шта је слушање? Шта нам омогућава слушање? Која чула се активирају током процеса слушања – били смо већ уверени да то није само чуло слуха. Са педагогијом слушања уобичајно се срећемо у литератури за музичке школе. У музичким школама рад је индивидуални, и акценат је на чулу слуха.

У предшколској педагогији, педагогију слушања повезујемо и са другим чулима и начинима изражавања – говор тела, мимика, чуло слуха, пажња, покрет, емоције – кажу да појединац користи „сто језика“ (Rinaldi, 2014).

Када слушамо друге, сусрећемо се са рефлексijом, која обухвата сва три времена - прошло, садашње и будуће – то је време посвећености.

Када слушамо, то чинимо јер желимо да знамо, да будемо сигурни – слушање отвара нова питања, не фокусира се на одговоре, рађа се из осећања других и буди наша осећања (*Ibid*). Слушање схваћено на овај начин – унутрашње слушање – претпоставља спремност на промене и као такво покренули смо га у нашем тиму.

Истраживањем су обухваћена деца две припремне предшколске групе (58 деце) и њихове васпитачице Драгана Радека и Мирјана Утвић као и васпитачице Ана Вујатовић и Јелена Момчиловић, које су пратиле и саветовале васпитаче, помажући им да одаберу боље истраживачке путеве. Сматрали смо да истраживачи треба да имају подршку колегиница које са стране праве своје увиде и дају подршку онима који изводе истраживање.

Током претходних година нашег пројекта акценат је стављен на индивидуализацију и васпитно-образовни рад у малим групама. Резултати су били већа концентрација и бољи резултати учења код деце. То је дало подстрек нашој групи и током организација говорних радионица.

Активно пратећи децу припремних група, увидели смо да се кроз слушање развија квалитетан дијалог. Успешно слушање у нашој пракси захтева спремност за промене, које одликују васпитача – истраживача сопствене праксе.

За васпитаче практичаре – истраживаче своје праксе, доживљај књиге је био покретачки. Али на следећем кораку испречио се проблем – како реализовати радионице и које кораке предузети у истраживачком поступку.

Разматрајући ове проблеме, наишли смо на следеће дилеме: које критеријуме применити приликом избора радионица, колико можемо да идентификујемо слушање у појединим радионицама и како све то реализовати са децом?

Наредни корак била је наша рефлексивна која је одражавала специфичности наших васпитних група. Из тога је проистекло решење да ће избор радионица и начин реализација радионица бити различит за обе групе.

Наш наредни задатак је био да кроз радионице дате у књизи „Деца имају реч“ истражујемо педагогију слушања.

Неки од увида до којих смо дошли радионичарским радом су следећи:

1. Слушање је повезивање са другим учесницима;
2. Деца су отворенија у оквиру потенцирања слушања – нарочито када се активности реализују у групи од 4 – 6 деце;
3. Код слушаоца и оног кога слушају препознају се сто језика – говор тела, мимика, осећања, експресије, симболи, слике...
4. Само слушање јача оног ко слуша и кога слушају;
5. Слушање је основа сваког односа у учењу.

Примери слушања

Прва радионица: " Свако има своју причу"

Деца: Маша, Алекса, Тамара и Софија

Деца покушавају да смисле причу Црвенкапа на другачији начин, да замисле како би ту причу испричала бака.

Маша: " Ја и ти крећемо, а њих двоје глуме и мало додају."

Алекса: "Користимо глас баке"

Тамара: "Брзо, брзо, брзо"

Маша: "Онда ћемо да додамо тај тајм-аут текст....онда ћемо мало да додамо тај текст и онда, Алекса то глуми..онда ћемо заједно"

Алекса: "А ми?"

Софија: "Вас двоје ћете да глумите, а ја и Маша да причамо"

Маша: "Прво ћемо да најавимо причу онда излазе они да глуме"

Софија: "Можемо причу да зовемо овако.."

Тамара: "Бака и Црвенкапа како проводе дане заједно"

Алекса: "Може"

Маша: "Мени се не свиђ...можда, бака лови вука"

Тамара: "Може"

Софија: "Не, ја би онако како је Тамара смислила"

Алекса: "Јадна бакица"

Тамара: "Не..Бака из бајке"

Алекса: "Може"

Маша: "Значи један препричава причу, други најављује делове и он помаже гледаоцима да јасније схвате"

Друга радионица: „Игра именима“

Деца: Ирена, Маша, Никола и Марко

Ова група деце треба да нађе име са најмање слова (гласова).

Никола: "Ања, Ања, Ања.."

Марко: "Сада, сад ја морам"

Маша: "Ја сам, ја имам најмање"
 Ирена: "Хоћете да ја пишем, а ви да смислите?"
 Никола: "Не, не... чекајте, могу ја да пишем, пошто добро пишем?"
 Ирена: "Па и ја добро пишем!"
 Маша: "Дај мени папир"
 Никола: "Добро. Ко још има најмање?"
 Ирена: "Машо, не само ти да пишеш"
 Маша: "Е па ја сам само нацртала слово А"
 Ирена: "М...а...ш..а"
 Никола: "...а..."
 Марко: "...ш..а"
 Маша: "Шта то пишете?"
 Ирена: "Маша"
 Маша: "Моје име"
 Ирена: "Па какво ти је то ш?"
 Никола: "Извини, па погрешно сам.."
 Марко: "Чекај, па узмите гумицу!"
 Ирена: "Хајде лепо то преправи"
 Марко: "Видиш...сада ја пишем"
 Никола: "Васпитачица је рекла имена из наше групе!"
 Ирена: "Маша, Марко.."
 Марко: "...и Ирена, ја ћу"
 Маша: "Ирена, Марко.."
 Марко: "Ја ћу своје"
 Ирена: "Како знаш да напишеш своје?"
 Маша: "Могло је Ирена да напише. Могу ја своје?"
 Ирена: "М...а..."
 Маша: "М...а...рко"
 Марко: "А знам!"
 Ирена: "Свако своје име"
 Никола: "А Марко мало продужи своју линију"
 Марко: "М...а...р...к...о"
 Никола: "Могу ја све, пошто ја..."
 Маша: "Не свађајте се, не свађајте се"
 Никола: "Па ја имам највише"
 Марко: "Он има шест"
 Никола: "Они сви имају четири и пет"
 Маша: "Мислим да Ирена хоће да каже да се не може сконцентрисати"
 Ирена: "Аха"
 Никола: "А вичете а...аааа. Завршили смо"
 Ирена: "Чекај"
 Марко: "Ма не"
 Ирена: "Еее..Н...и..к...о...л...а"
 Маша: "Напиши"
 Никола: "А моје има пуно слова"
 Марко: "Напиши...шест, сто посто!"
 Ирена: "А неко каже Н...и...ц...а"
 Марко: "Н...и...ц...а, то има четири"
 Маша: "Ма то се зове тепање"
 Ирена: "Тако се каже, мене некад зову Нена"
 Маша: "Ирена - сирена"

Закључак

Сprovedено истраживање је показало да је за васпитаче истраживаче фокус на преиспитивању и разумевању полазишта и проблема властите праксе. На померању - промени праксе, постављене теоријски и програмски, путем истраживања.

Из наведеног истраживања се види да су разлози за покретање пројекта претходна искуства у односу на децу и родитеље, непосредан контекст и сусрет са новом књигом као посебан изазов. Посебан значај ове књиге показао се при радионицама са родитељима, током едукације и освешћивања родитеља у области развоја говора и описмењавања деце.

Књига „Деца имају реч“ даје допринос не само развоју говора и писмености, већ нарочито педагогији слушања. Како наводи Ивановић (2014) „... важно је нагласити то да се говор не развија извођењем неколико говорних радионица или других говорних активности. Богат развој говорог капацитета деце захтева богат социјални амбијент: амбијент у којем се слободно прича, чита, пише, разговара, шали, амбијент у којем се поштује реч, како усмена тако и писана, у који се доноси читају новине, сликовнице, књиге...Ту се негују лепа реч и лепо изражавање, говор се користи за комуникацију, играње и стварање и ту се деца и васпитачи добро осећају“.

Литература

Ivanović, R. (2014): *Деца имају реч, деца у говорним разменама*, Београд: Креативни центар.

Pavlović Breneselović, D. (2012): *Од природних непријатеља до партнера*, Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.

Pešić, M. (2004): *Педагогија у акцији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Pešić, M., Marković, M.(2006): *Отворени Монтесори програм*, Београд: Центар за квалитетно образовање.

Rinaldi, C. (2014): *Педагогија слушања*, Интерни материјал.

Montesori, M. (2010): *Упијајући ум*, Београд: DN Центар.

ГДЕ НАС ВОДИ ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА – АНАЛИЗА СТРАТЕГИЈЕ ДРУШТВЕНЕ БРИГЕ О ДЕЦИ И ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ПРАВА ДЕТЕТА

Ана Антанасијевић
Љубица Илић
Леонора Манчић
Невена Митранић¹

Мастер студенти Филозофског факултета Универзитета у Београду

Апстракт

Образовна политика и схватање детињства на ком је заснована и које даље промовише у великој мери утичу на обликовање услова у којима дете одраста. Из тог разлога, значајно је анализирати документа образовне политике из перспективе добробити детета и запитати се колико она добробит истински разумеју и колико конструктивне мере предлажу као подршку добробити. У овом раду поредиће се Општи коментар бр. 7, који је проистекао из Конвенције о правима детета и Стратегија развоја образовања у Србији 2020. – Систем друштвене бриге, васпитања и образовања деце предшколског узраста, као део дугорочније визије и мисије образовања и васпитања и као два веома важна документа на којима се заснива политика и остваривање предшколских програма у Републици Србији. Категорије за поређење обухватају: схватање детета и детињства, схватање функције предшколског васпитања, улогу породице, заједнице, државе и других важних чинилаца у дететовом одрастању. Извођење паралеле ова два документа потенцијално нам омогућава њихово темељније упознавање и уочавање тачака у којима се сусрећу и у којима су дијаметрално различити, као основе за преиспитивање и даље развијање образовне праксе у Србији.

Кључне речи: образовна политика, права детета, добробит, образовна пракса.

Увод

У овом раду биће размотрена два документа: Општи коментар бр. 7 Комитета УН за права детета – Остваривање права детета у раном детињству (General Comment No. 7, 2005) и Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године – Систем друштвене бриге, васпитања и образовања деце предшколског узраста (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). Општи коментар бр. 7 креиран је од стране Комитета за права деце, из потребе да се више пажње посвети остваривању права детета у раном детињству. Овим Општим коментаром Комитет указује да су деца раног узраста носиоци свих права предвиђених Конвенцијом, као и да је рано детињство период од кључног значаја за остваривање ових права. Значај овог Коментара је у томе што је чврсто утемељен у Конвенцији о правима детета, усмереној на остваривање добробити детета и коју је велики број држава потписао, и што даје јасне препоруке за васпитање и образовање на раном

¹antanasijevic.ana@gmail.com;

ljubicailic64@yahoo.com;

aronoelm@gmail.com;

nevena.mitranic@gmail.com

узрсту, довољног нивоа општости да буду применљиве у различитим контекстима у којима је Конвенција о правима детета призната. Стратегија образовања у Србији до 2020. године, односно одељак који се односи на предшколско васпитање и образовање, узета је у разматрање као примарни документ чија је намена усмеравање озбиљних реформи образовног система у Србији. Како је Србија потписница Конвенције о правима детета (Закон о ратификацији Конвенције Уједињених нација о правима детета, 1990), очекивано је да тенденције својих реформи заснује управо на Конвенцији и схватањима детета и детињства у њој заступљеним, те се претпоставља њихова повезаност.

У овом раду наведени документи поредиће се кроз више категорија, које укључују:

- схватање детета и детињства и права детета,
- схватање и мере подршке осетљивим групама,
- схватање и мере укључивања и подржавања породице и њених улога,
- схватање и мере укључивања и подржавања и улога заједнице и
- улоге и задатке државе и предшколског васпитања као и конкретне мере предвиђене за његов развој.

Општи коментар бр. 7 и Стратегија образовања у Србији 2020.

У Општем коментару бр. 7 се полази од савремених психолошких, педагошких, социолошких, антрополошких, схватања детета, детињства, учења (Edwards et al., 1998; Lansdown, 2005; Malaguzzi, 1993; Rogoff, 2003; Vudhed, 2012). Дете је схваћено као биће вредно само по себи, компетентно и активни учесник заједнице којој припада и кога као таквог треба уважавати и са њиме се консултовати и преговарати. Када је реч о схватању детета и детињства у Стратегији, она нигде нису истакнута експлицитно, али се из фокуса на обезбеђивање неге, заштите, безбедности и здравих услова живота може извести закључак да је дете доживљено као објекат заштите којем се права додељују и као корисник услуга које држава нуди као датост. С обзиром на то да је Општи коментар бр. 7 део Конвенције о правима детета, схватања права детета у Општем коментару проистичу управо из Конвенције. Као општи принципи издвајају се чланови Конвенције 6, 2, 3 и 12 (право на живот, опстанак и развој; право на недискриминацију; право на најбољи интерес детета и право на слободно изражавање мишљења и осећања), али се поред ових општих принципа истиче и значај осталих права детета наведених у Конвенцији. Како у навођењу општих принципа, тако и кроз цео Коментар бр. 7 наводе се начини на које државе уговорнице, породица и заједница пружају подршку остваривању права детета. У Стратегији се такође константно помињу права детета, међутим за разлику од Општег коментара у којем постоји позивање на конкретне чланове, у Стратегији то није случај. Уочили смо да се кроз Стратегију помиње нужност обухвата све деце предшколским васпитањем и образовањем, нарочито деце из рањивих група, те можемо претпоставити на основу тога њихово залагање за остваривање члана 28 (право на основно образовање), а помиње се и обезбеђивање услова за квалитетан живот сваког детета што можемо довести у везу са остваривањем члана 6 (право на опстанак и развој). Стратегија даље не конкретизује поменута права нити начине њиховог остваривања.

У Општем коментару бр. 7 поред тога што се дете истиче као активни носилац и остварилац својих права, наводи се и да оно има своје бриге и проблеме, као и да је изложено ризицима због чега му је неопходно пружање подршке и заштите. Коментар се бави и тешким околностима у којима се дете може наћи, као и начинима на које му државе уговорнице могу пружити подршку да у тешким околностима оствари своју добробит, кроз ревидирање законодавства, програма и развијање подржавајућег окружења које истиче значај самопоштовања. Најтеже околности у којима се дете може наћи дефинисане су

угроженошћу права детета наведених у Конвенцији. С друге стране, у Стратегији, схватање деце из осетљивих група не проистиче из Конвенције о правима детета. Рањивост детета није дефинисана околностима у којима дете живи, већ кроз унапред дата одређења (нпр: национална припадност). Подршка осетљивим групама планирана је повећањем обухвата деце из ових група, давањем приоритета уписа и бесплатним укључивањем у предшколске установе, чиме се врши позитивна дискриминација и чиме је фокус стављен на остваривање права *на* образовање, али је занемарена подршка за остваривање права у образовању.

У поређењу Општег коментара бр 7. и Стратегије друштвене бриге о деци и предшколског васпитања, уочене су и разлике у разумевању породице. У оквиру Коментара може се уочити широко схватање породице као низа аранжмана који деци пружају негу и подршку, а базирани су на заједници и најбољем интересу детета, док Стратегија породицу првенствено своди на родитеље. У Коментару се наводи да је примарна одговорност породице да заступа најбоље интересе детета, да га прати и слуша, заштити и подржи његово учење и развој, а све то кроз грађење блиских односа, усмеравање и саветовање. Такође се наводи да су државе уговорнице одговорне за пружање подршке остваривању ових улога. У оквиру Стратегије се помиње оснаживање породице и њено активно укључивање у развој система у циљу пуног развоја детета, али се из Стратегије у целости може наслутити да је ово укључивање више консултативно и инструментализовано, а не ради развијања партнерства као вредности по себи (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Права и обавезе породице, у овом случају родитеља, се даље кроз Стратегију не конкретизују.

Из перспективе Општег коментара 7. заједница се посматра као динамични систем чији су породица и дете део и у ком остварују своју добробит, те је она и активни учесник у стварању и остваривању програма. Вредности и уверења заједнице су променљиви, узети у обзир и подложни преиспитивању из перспективе права. Са друге стране, у Стратегији се заједница посматра првенствено као ресурс физичких простора за остварење предшколских програма. Истиче се отвореност предшколске установе према укључивању заједнице у свој рад кроз остваривање сарадње са релевантним установама и институцијама, али се не конкретизује начин на који би ова сарадња била остварена.

Потписивањем Конвенције о правима детета државе уговорнице се обавезују на пружање услова, простора и подршке остваривању права, те се Општим коментаром бр. 7 држава задужује да обезбеди материјалне и људске ресурсе, услове њиховог оснаживања и да кроз развој квалитета предшколског васпитања подстакне укључивање и развој целе заједнице. Мада се Стратегија великим делом бави управо улогом државе, та улога је изражена кроз апстрактне формулације, или пак сведена на обезбеђивање финансија и физичких простора за остварење предшколских програма. Развој мреже разрађен је у Стратегији навођењем различитих облика диверсификације, али ти облици нису даље појашњени нити је конкретизован начин њиховог остваривања. С друге стране, нешто више пажње је посвећено могућности коришћења различитих физичких простора за остваривање предшколских програма. Потенцира се и значај интер – ресорске сарадње и координисаности различитих система који се баве предшколским васпитањем и образовањем, али без даље конкретизације ове сарадње и координисаности.

У Општем коментару бр. 7 препоручују се бројне конкретне мере којима држава може подржати рани развој, међу којима су доношење мултисекторске стратегије засноване на правима детета и системском и интегрисаном одлучивању, обезбеђивање правног и институционалног оквира за развој праксе, консултовање и подржавање породице у процесу планирања и остваривању њених улога, развој система праћења и информисања, оснаживање запослених у сектору образовања, развој стратегије за подршку рањивих група и обезбеђивање бесплатне здравствене неге и образовања свој деци. Предвиђене мере у оквиру Стратегије се првенствено односе на повећање обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем, кроз обезбеђивање физичких услова и диверсификованих програма. Повећање ефикасности и релевантности система предвиђено је постављањем

стандарда од стране експерата, уз учешће удружења васпитача и родитеља, као и кроз акредитацију и самоевалуацију засновану на постављеним стандардима.

Када је реч о схватању функције предшколског васпитања, у Општем коментару бр. 7 се као основна функција наводи пружање подршке детету, породици и заједници у оснаживању и остваривању добробити и права док је у Стратегији акценат стављен на припрему деце за школу, изједначавање почетних позиција деце која долазе из различитих средина, на негу и здравље, као и на осигуравање безбедности и заштите.

Закључна разматрања

Све идеје које један документ носи са собом и у себи, врло често нису експлицитно наведене, те је било важно да посебно при анализи Стратегије, размишљамо и промишљамо о полазној идеји и вредностима које са собом носи те смо покушали да је разазнамо кроз неусаглашености и различите врсте појмова који се помињу. Но ипак и поред тога основна идеја је вешто измицала кроз формализоване речи и изразе, који се само *помињу*, али се не разрађују и не пружа им се основа за остваривање те се на основу тих различитих формулација могло приметити да у различитим тренуцима Стратегија нагиње ка различитим основним полазиштима.

Документи образовне политике нису само „мртва слова на папиру“, већ морају бити схваћени као окосница подршке и развоја праксе. Уколико људи запослени у пракси документ не разумеју и не виде никакву корист од њега, онда и он губи сврху свог постојања и наилази на немогућност вршења икакве практичне функције. Документ је увек више од на папиру написаног и носи идеје које можемо само детаљном анализом и преиспитивањем разоткрити, те је оваква анализа, нарочито у случају докумената који су засновани на формализованим речима и изразима, поменути, али без разраде и основе за остваривање, неопходна уколико желимо разумети основне идеје и узети их за полазиште развоја праксе.

Начин на који перципирамо оне на које се документи односе приказан је у *језику* којим је такав документ написан и начину на који је конципиран. Основна разлика која се на први поглед учача јесте јасност, разумљивост, читкост, а у исто време довољна општост и појашњеност појмова које можемо пронаћи у Општем коментару бр. 7, док се насупрот томе Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године одликује прилично формалним језиком, а термини су врло често недовољно или нимало објашњени што читаоца може довести у забуну и немогућност практичног делања на основу изнешених ставова.

Једна од основних мањкавости Стратегије јесте то што се шаље имплицитна порука „подразумева се“, те се основни појмови: добробит, партиципација, породица и други, не објашњавају, иако се помињу. За њено потпуно разумевање потребно је да њени читаоци сами реконструишу значења ових појмова, за шта је неопходно неко претходно знање, што нас наводи на идеју да је овај документ намењен експертима. Поред тога што се често користе не само ове речи већ и бројни поменути формализовани *изрази* за њихово остваривање и делање у пракси не пружа се подршка те се стиче утисак да ће се свести на „мртва слова на папиру“. Немогућност за остваривање наведених појмова произилази из суштинске неусаглашености Стратегије са идејама на које се Република Србија као потписница Конвенције о правима детета обавезала. Различити делови Стратегије на сличне начине не нуде подршку или објашњење за оно што наводе или подразумевају, што се јасно могло уочити кроз овакво директно поређење ова два документа.

Будући да се дефинисање основних појмова оставља интуицији практичара, а уз то се наведеним појмовима не пружа подршка и не ствара погодна клима за њихово остваривање, реализација бива ограничена и спутавана, као и њена успешност. Може се рећи да је унутрашња кохерентност и усаглашеност свих сегмената Стратегије развоја образовања у Србији 2020. – Систем друштвене бриге, васпитања и образовања деце предшколског

узраста доведена у питање, као и спољашња усаглашеност будућих смерова развоја образовања и васпитања са темљеним поставкама Конвенције о правима детета те да је неопходно детаљније их истраживати.

Литература

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998): *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach- Advanced reflections*, Ablex Publishing Corporation, London.

General Comment No.7 (2005): *Implementing child rights in early childhood*. UN Committee on the rights of the child.

Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013): *Gde stanuje kvalitet – Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Lansdown, G. (2005): *The Evolving Capacities Of Children: Implications For The Exercise Of Rights*. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

Malaguzzi, L. (1993): „History, Ideas and Basic Philosophy“ u C. Edwards, L. Gandini i G. Forman: *The hundred languages of children*. Norwood, NJ, Ablex.

Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature Of Child Development*. New York, Oxford University Pres.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012.

UN Committee on the Rights of the Child/UNICEF/Bernard van Leer Foundation (2006): *A Guide to General Comment 7:Implementing child rights in early childhood*. The Hague, Bernard van Leer Foundation.

UNICEF (2001): *State Of The World's Children: Early Childhood*. New York, Oxford University Press.

UNICEF (2006): *State Of The World's Children: Excluded and Invisible*. New York, Oxford University Press.

Vudhed, M. (2012): *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

Zakon o ratifikaciji Kovencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta, "Sl. list SFRJ - Međunarodni ugovori", br. 15/90 i "Sl. list SRJ -Međunarodni ugovori", br. 4/96 i 2/97.

ОДЛИКЕ САВЕТОДАВНОГ РАДА ПЕДАГОГА СА НАСТАВНИЦИМА У ЦИЉУ УНАПРЕЂИВАЊА РАДА С ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Милијана Лазаревић¹, докторанд
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Марина Видојевић², докторанд
Факултет за културу и медије Мегатренд универзитета Београду

Апстракт

Решавању проблема у свакодневној школској пракси педагог, као стручни сарадник, најчешће приступа у форми саветовања, те не чуди што саветодавни рад представља једну од основних активности у оквиру његовог професионалног деловања. Тематика саветодавног рада с наставницима обухвата различита питања и проблеме, међу које спада и остваривање васпитно-образовног рада с даровитим ученицима. Циљ овог рада је приказ и анализа карактеристика саветодавног рада педагога са наставницима усмереног на пружање подршке у образовању даровитих ученика. Узорак су чинили педагози (N=34) основних школа у Србији. Подаци су прикупљени интервјуисањем, а као инструмент је коришћен протокол интервјуа, конструисан за потребе овог истраживања. Резултати показују да педагози саветовање најчешће спроводе индивидуално, на иницијативу наставника и то када искрсне проблем у раду са даровитим ученицима. Сви испитаници су мишљења да саветодавни рад се наставницима пружа значајан допринос решавању проблема и унапређивању квалитета образовања даровитих ученика, те ово истраживање може послужити као основа за даља проучавања могућности и начина остваривања саветодавног рада, као значајне педагошке делатности.

Кључне речи: саветодавни рад педагога, саветовани рад са наставницима, васпитно-образовни рад са даровитим ученицима.

Увод

Даровитост је феномен коме се у научним круговима поклања велика пажња, јер је искуство показало да су „за укупни напредак у свим сферама живота били најзаслужнији велики и креативни умови и да је улагање у развој даровитих најбоље улагање“ (Ђорђевић, 2003: 230).

Концепт даровитости је предмет многих расправа, а сам термин се дефинише на различите начине. Ми смо се у овом раду определили за дефиницију коју је предложио Корен, по којој даровитост представља склоп особина које омогућују појединцу да постиже доследно изразито надпросечан учинак у једној или више области људских делатности, а условљена је високим степеном развоја појединих способности, односно њихових композиција и повољном унутрашњом и спољашњом стимулацијом (Koren, 1990).

Даровити ученици имају специфичне образовне потребе, као што су жеља за неконформизмом и индивидуалношћу, потреба да не раде рутинске и аутоматизоване послове, тежња за постизањем максималних резултата итд. (Maksić, 2007), те је прави изазов организовати васпитно-образовни рад тако да он доприноси максималном развоју њихових потенцијала. Узмемо ли у обзир индивидуалне разлике које међу ученицима постоје и

¹ milijana.stojanovic88@gmail.com

² vidojevic.marina.bg@gmail.com

чињеницу да се у једном одељењу могу наћи различите категорије ученика (ученици са развојним тешкоћама, тешкоћама у учењу, проблемима у понашању, даровити ученици итд.), приметимо да савремени наставник мора поседовати више знања из педагогије и психологије, али и флексибилности да свој рад прилагоди свим ученицима.

У решавању питања и проблема, као и прилагођавању наставе потребама даровитих (али и осталих категорија) ученика наставницима од значајне помоћи јесте управо педагог, као стручни сарадник установе, који им може пружити информације о могућим приступима у раду са даровитим ученицима. Ове информације педагози у пракси најчешће размењују са наставницима у форми саветовања, било да се оно заснива само на консултацијама и размени мишљења, било да је усмерено ка решавању питања и проблема у раду са даровитим ученицима.

Саветодавни рад је суптилна и деликатна педагошка делатност којом се постиже свестранији и потпунији развој личности (Mandić, 1986: 9). Он се дешава свакодневно, те педагог (чак и онда када саветодавни разговор није планиран и организован) спроводи педагошко саветовање. Међутим, ова област рада педагога је недовољно истражена, а нарочито је мало емпиријских радова који се баве проучавањем саветодавног рада педагога са наставницима у циљу унапређења васпитно-образовног рада са даровитим ученицима.

Метод

Ово истраживање је дескриптивног карактера и има за циљ приказ и анализу карактеристика саветодавног рада педагога са наставницима који се остварује у сврху пружања стручне помоћи и подршке у раду са даровитим ученицима.

Подаци су прикупљени интервјуисањем педагога, а за те потребе конструисан је протокол интервјуа сачињен од 8 питања, која су груписана у следеће тематске целине:

1. Начин реализације саветодавног рада педагога са наставницима усмереног на пружање помоћи и подршке у раду са даровитим ученицима;
2. Тешкоће и проблеми настали у процесу реализације саветодавног рада педагога са наставницима чија су тематика даровити ученици;
3. Ефекти оствареног саветодавног рада педагога са наставницима чија су тематика даровити ученици.

Интервјуисано је укупно 34 педагога запослених у основним школама на територији Београда, Ниша и Лесковца. Одговори педагога разврстани су у категорије, а подаци су обрађени применом основних поступака дескриптивне статистике – фреквенција за утврђивање учесталости одговора. Разлог за одабир дескриптивне статистике јесте мали узорак педагога, у односу на укупан број ових стручних сарадника који раде у основним школама у Србији, али и природа података који се добијају интервјуисањем, а који се често не могу приказати кроз статистичке оквире.

Резултати истраживања

На који начин педагози реализују саветодавни рад са наставницима усмерен на пружање помоћи и подршке у раду са даровитим ученицима?

Педагози са наставницима чешће спровode индивидуално у односу на групно саветовање (N=26), а као најчешћи разлог истичу ефикаснију организацију и постизање бољих резултата приликом индивидуалног саветовања. Педагози који се чешће опредељује

за групни облик рада (N=8) истичу да се тако лакше развија дискусија и да је лакше о некој општој теми (нпр. одабир ученика за такмичења) разговарати са свим наставницима истовремено.

Две трећине педагога (N=22) истакло је да је наставник тај који обично иницира разговор, и то онда када он сам уочи да се даровит ученик суочава са одређеним проблемом; када искрсну тешкоће у усаглашавању редовне наставе са потребама даровитих ученика; приликом припреме даровитог ученика за такмичења.

Преосталих 12 педагога навело је да су у пракси они чешће иницијатори саветовања онда када желе креирати план и програм рада са даровитим ученицима; када желе да информишу наставнике о могућим такмичењима и конкурсима, или када се даровити ученици укључују у програме и пројекте који се за њих организују.

Када говоре о томе ко има активнију улогу у сагледавању и анализирању проблема који чини повод саветовања, приближно једнак број њих опредељује се и за наставника (N=13) и педагога (N=12). Преосталих 9 педагога наводи да се не може одредити ко има активнију улогу у том погледу, већ да то зависи од конкретне ситуације.

Интересантни су подаци о томе како се приступа решавању проблема у раду са даровитим ученицима, односно о томе ко решава проблем (наставник, педагог или то чине заједно). Ниједан од 34 педагога није навео да он на себе преузима решавање проблема. Највећи број њих (N = 26), истакао је да најчешће заједно са наставником решавају проблем који чини повод саветовања. Остали испитаници (N=8) наводе да најчешће препуштају наставнику да самостално реши проблем.

Већина педагога (N=20) наводи да саветодавни рад обавља тако што наставнику предлаже различите начине на које могу да реше проблеме у раду са даровитим ученицима, а онда се заједнички опредељују за најадекватније решење. Десет педагога истиче да најчешће препуштају наставнику да сам предложи могућа решења, али да такође заједничким снагама учествују у одабиру најбољег. Најмањи број педагога (N = 4), изјављује да током саветодавног рада нуде наставнику конкретне савете и инструкције како да делује.

Које се тешкоће и проблеми јављају приликом процеса реализације саветодавног рада са наставницима чија су тематика даровити ученици?

Анализом исказа педагога издвојили смо три категорије у оквиру којих су сврстани одвори на питање о тешкоћама с којима се сусрећу у процесу саветовања. Прва категорија се односи на тешкоће које се јављају приликом остваривања саветовања (N=12):

- немотивисаност и неспремност наставника на сарадњу и заједничко деловање;
- (не)обученост наставника за рад са даровитим ученицима. Педагози истичу да су наставници често мотивисани да прилагоде наставу потребама даровитих ученика, али да имају потешкоћа да у пракси то и остваре. Стога предлажу да је потребно организовати више предавања на тему даровитости и обуке наставника за рад са овом групом ученика.

Готово половина интервјуисаних педагога (N=16) навела је да се не сусрећу са тешкоћама у току реализације саветодавног рада са наставницима, али су издвојили ситуације које отежавају решавање проблема, чак и када постоји сагласност педагога и наставника:

- тешкоће у прилагођавању редовне наставе специфичним образовним потребама даровитих ученика;
- немотивисаност даровитих ученика;
- недостатак дидактичко-материјалних средстава за рад са даровитим ученицима.

Последњу категорију чине одговори 6 педагога, који су навели да у процесу остваривања саветодавног рада педагога са наставницима, чија су тематика даровити ученици, не постоје тешкоће и проблеми које је потребно посебно издвојити. Ова група педагога сматра да рад са даровитим ученицима пре свега представља задовољство, како њима, тако и наставницима, а затим и изазов који их константно мотивише да се више труде и стално раде на унапређењу васпитно–образовног рада са даровитим ученицима.

Како педагози процењују ефекте оствареног саветодавног рада чија су тематика даровити ученици?

Готово сви педагози (N=30) прате и вреднују ефекте оствареног саветодавног рада са наставницима, и то пратећи постигнућа ученика (у оквиру наставе и такмичења), или кроз разговор са наставницима, даровитим ученицима и њиховим родитељима, и на крају преко педагошке документације. Известан број педагога (N=4), навео је да не вреднује ефекте оствареног саветовања.

Сви интервјуисани педагози (N=34) сматрају да саветовање са наставником доприноси решавању питања и проблема који чине повод саветовања. Трећина педагога (N=11) истиче да се тај допринос огледа у већој ангажованости наставника у раду са даровитим ученицима. Саветовање доприноси и успостављању боље сарадње и комуникације између педагога, наставника и даровитог ученика (N=9). Такође, саветовањем наставника може се мотивисати ученик који је даровит да напредује и постиже добре резултате (N=8). На крају, 6 педагога указало је на општи допринос саветовања, те је навело да се он огледа у бољем сагледавању проблема у раду са даровитим ученицима (из више угла), а самим тим се долази и до бољих стратегија за решавање проблема.

Закључна разматрања

Када сумирамо резултате истраживања, можемо закључити да интервјуисани педагози чешће спроводе индивидуално саветовање (чија су тематика даровити ученици) и то на иницијативу наставника, да наставници и педагози једнако учествују у разговору, али да су педагози ти који предлажу могуће начине за решавање проблема, а онда се заједно са наставником опредељују за најадекватније решење. Карактеристично је да већина педагога истиће да не постоје тешкоће везане за реализацију саветовања чији је циљ унапређивање рада са даровитим ученицима, али да постоје неки “спољни фактори” који отежавају организацију васпитно–образовног рада са даровитим ученицима (тешкоће у усклађивању наставе потребама даровитих ученика, немотивисаност даровитих ученика, недостатак дидактичко–материјалних средстава за рад). Готово сви педагози прате и вреднују ефекте саветодавног рада, а сви истичу да саветовање са наставником доприноси решавању питања и проблема насталих у раду са даровитим ученицима.

Добијени резултати указују да се интервјуисани педагози претежно позитивно изражавају када је у питању њихова сарадња са наставницима на тему рада са даровитим ученицима. Позитивно је то што наставници преузимају иницијативу и консултују педагога када желе решити неку недоумицу или проблем, али и што педагози наставнике виде као равноправне партнере, те саветовање много чешће бива организовано у форми дијалога и конструктивне размене мишљења, а не представља само пружање савета и инструкција наставницима од стране педагога.

На основу добијених резултата истраживања могуће је издвојити и одређене препоруке за покретање нових истраживања. Потребно је организовати истраживање на тему саветодавног рада педагога на већем узорку, како би се утврдиле карактеристике, тешкоће и ефекти овог сегмента рада школског педагога. Потребно је испитати и остале

актере васпитно–образовног процеса (пре свега ученике, наставнике и родитеље) о свом виђењу успешности и значаја остваривања саветовања од стране педагога. На ове предлоге надовезује се потреба за организовањем истраживања на тему саветодавног рада педагога усмереног на унапређивање рада са даровитим ученицима. Овим истраживањем само је дотакнут један мали сегмент ове обимне теме, а будућа истраживања могла би бити усмерена на искуства и ставове о педагошком саветовању свих учесника у процесу остваривања васпитно–образовног рада са даровитим ученицима. Ти подаци би указали на снаге и слабости ове педагошке делатности, што представља основу за планирање нових активности које би довеле до унапређења саветодавног рада педагога.

Литература

Ђорђевић, В. (2003): *Неке савремене тенденције у истраживањима о даровитој и креативној деци и adolescentima*, *Pedagoška stvarnost br. 3-4*, str. 230-244.

Корен, И. (1990): *Како препознати и идентифицирати надареног ученика*, Загреб: Школске новине.

Максић, С. (2007): *Даровито дете у школи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мандић, П. (1986): *Саветодавни васпитни рад*. Сарајево: Свјетлост.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3(082)(0.034.2)

37.015.3:159.953.5(082)(0.034.2)

37.064.2(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп Сусрети педагога (2015 ; Београд)

Педагошки допринос унапређивању подучавања и учења

[Електронски извор] : зборник радова / Сусрети педагога Национални научни скуп

Филозофски факултет Универзитета у Београду 5. и 6. јун 2015. ;

уредници Саша Дубљанин, Милица Митровић, Виолета Орловић. - Београд : Филозофски факултет, 2015 (Београд : Педагошко друштво Србије). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : текст ; 12 cm

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. -

Библиографија уз сваки рад.

ISBN 978-86-82019-87-9

а) Настава - Методика - Зборници б) Учење учења - Зборници с)

Наставници - Ученици - Зборници

COBISS.SR-ID 215603468