

PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

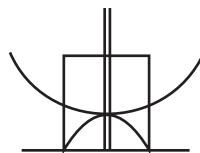
V. LIPOVAC, M. KERIĆ, A. BULATOVIĆ: *Razvoj profesionalnih kompetencija vaspitača sa aspekta doživotnog učenja*; J. MAKISMOVIĆ, J. OSMANOVIĆ: *Digitalne kompetencije nastavnika kao uslov za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse*; M. PANIĆ, V. ŽIKIĆ, V. ĐORĐEVIĆ: *Uticaj auditivne percepcije na proces učenja dece mlađeg školskog uzrasta*; O. VELIŠEK-BRAŠKO, V. RADULOVIĆ, S. MILADINOVIC: *(Ne)spremnost obrazovnog sistema za upis sve dece u školu*.

3
—
2017

GOD. LXXII

Str. 243 – 372

BEOGRAD, 2017.



B E O G R A D

P E D A G O G I J A

ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

Časopis izlazi od jula 1946. godine pod nazivom *Savremena škola - časopis za pedagoška pitanja*, a od 1963. godine pod sadašnjim nazivom *Pedagogija*.

Ministarstvo za nauku, tehnologiju i razvoj Republike Srbije, rešenjem br. 413-00-356/2001-01 od 26. 07. 2001.god. ocenilo je da je časopis *Pedagogija* od posebnog interesa za nauku.

Časopis izlazi uz finansijsku pomoć Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije.

Preplata se šalje na žiro račun:
205-21100-32

Izlazi tromesečno.
Rukopisi se ne vraćaju.

Preplata na časopis traje sve dok se ne otkaže.
Preplata na časopis za narednu godinu otkazuje se najkasnije u decembru tekuće godine.

Štampa: »Cicero« Beograd

GLAVNI UREDNIK

dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK

dr Boško Vlahović

REDAKCIJA

*dr Marijan Blažić, Ljubljana
dr Ratko Đukanović, Podgorica
dr Grozdanka Gojkov, Vršac
dr Radenko Krulj, Kosovska Mitrovica
dr Ljubomir Kocić, Beograd
dr Nikola Petrov, Skoplje
dr Nataša Vujišić Živković, Beograd
dr Boško Vlahović, Beograd*

SEKRETAR REDAKCIJE

Svetlana Lazić

LEKTOR I KOREKTOR

Biljana Nikić

PREVODIOCI

*Marina Cvetković (engleski jezik)
mr Miroslava Pecović (ruski jezik)*

TEHNIČKI UREDNIK

Angelina Mraković

Uredništvo i administracija:

Beograd, Gospodar Jovanova 22, tel./faks: (011) 2622-043
imejl: forumpedagoga@gmail.com

RASPRAVE I ČLANCI**Dr Vlasta M. Lipovac****Dr Mara B. Kerić****Dr Andelka V. Bulatović**

- 247** *Razvoj profesionalnih kompetencija vaspitača sa aspekta doživotnog učenja*

Dr Jelena Ž. Maksimović
MA Jelena S. Osmanović**ISTRAŽIVANJA****Dr Marijana S. Panić****Mr Vladica M. Žikić****Dr Vivien M. Đorđević****MA Marina M. Vučanović**
Dr Danijela D. Ilić Stošović
MA Anita A. Kovačić**Popović****Dr Gordana M. Mišević**
Kadijević**MA Ljiljana G. Bojanic****Dr Otilia J. Velišek Braško**
MA Vesna M. Radulović
MA Sonja V. Miladinović**Dr Buba D. Stojanović****Dr Žana P. Bojović**

- 261** *Digitalne kompetencije nastavnika kao uslov za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse*

- 270** *Uticaj auditivne percepcije na proces učenja dece mlađeg školskog uzrasta*

- 279** *Hvat olovke i pritisak tokom pisanja kao determinante kvaliteta pisanja učenika razredne nastave*

- 290** *Dečija preferiranja pojedinih biljaka i sagledavanje važnosti pravilne ishrane*

- 300** *(Ne)spremnost obrazovnog sistema za upis sve dece u školu*

- 310** *Inovativni modeli nastave u mlađim razredima osnovne škole i mogućnost integracije*

- 323** *Instrumentalne vrednosti kao sredstva ostvarenja životnog cilja*

METODIČKA PITANJA**Dr Danijela B. Mišić****Dr Miodrag D. Ignjatović**

- 335** *Odnos između jezika i kulture danas*

- 343** *Promene u jeziku proze – metode problemskog izlaganja uvođenjem književne kritike u nastavi*

ISTORIJA PEDAGOGIJE**Dr Nataša A. Vujišić**
Živković

- 351** *Počeci obrazovanja učitelja na filozofskom fakultetu velike škole – uloga osnivanja katedre za pedagogiju pre 125 godina*

IN MEMORIAM

- 369** *Dr Jovan Đorđević (1922–2017)*

contents

P E D A G O G Y

PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM

3 | 2017

UDK-37 ISSN 0031-3807

VOL LXXII PG. 243–372

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Vlasta M. Lipovac, PhD

Mara B. Kerić, PhD

Andelka V. Bulatović, PhD

- 247** *Development of professional competencies of pre-school teachers from the aspect of life-long learning*

RESEARCH

Jelena Ž. Maksimović, PhD

Jelena S. Osmanović, MA

- 261** *Digital competencies of teachers as a condition for researching pedagogical-educational praxis*

Marijana S. Panić, PhD

Mr Vladica M. Žikić, MA

Vivien M. Đorđević, PhD

- 270** *Influence of auditory perception on the process of learning of children in the lower grades school age*

Marina M. Vučanović, MA

Danijela D. Ilić Stošović, PhD

Anita A. Kovačić Popović,

MA

- 279** *Holding the pencil and pressure during writing as determinants of the quality of hand-writing of the primary school students*

Gordana M. Miščević

Kadijević, PhD

Ljiljana G. Bojanović, MA

- 290** *Children's preference for certain plants and understanding the importance of proper nutrition*

Otilia J. Velišek Braško, PhD

Vesna M. Radulović, MA

Sonja V. Miladinović, MA

- 300** *The (no) readiness of the education system for enrollment of all children in school*

Buba D. Stojanović, PhD

- 310** *Innovative models of teaching in lower grades of the primary school and possibilities of integration*

Žana P. Bojović, PhD

- 323** *Instrumental values as a means of life achievement goal*

METHODOLOGICAL ISSUES

Danijela B. Mišić, PhD

- 335** *Relation between the language and culture today*

Miodrag D. Ignjatović, PhD

- 343** *Changes of the language of prose – methods of problem expression introducing literary criticism into teaching*

HISTORY OF PEDAGOGY

Nataša A. Vujišić Živković,

PhD

- 351** *Beginnings of teacher education at the Faculty of Philosophy of the great school – the role of founding the department of pedagogy 125 years ago*

IN MEMORIAM

- 369** *Jovan Đorđević, PhD (1922–2017)*

содержание

3 | 2017

ПЕДАГОГИКА
издается ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

УДК-37 ИССН0031-3807

ГОД. LXXI стр. 243–372

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

Др Власта Липовац Др Мара Керич Др Анджелика Булатович	247	<i>Развитие в условиях непрерывного образования профессиональной компетентности воспитателей исследования</i>
Др Елена Ж. Максимович МА Елена С. Османович	261	<i>Цифровая компетентность учителей как условие для исследования воспитательно-образовательной практики</i>
Др Марияна С. Панич Мр Владица М. Жикич Др Вивиен М. Джорджевич	270	<i>Влияние слухового восприятия на процесс обучения детей младшего школьного возраста</i>
МА Марина М. Вуянович Др Даниела Д. Илич Стошович МА Анита А. Ковачич Попович	279	<i>От манеры как учащиеся начальной школы держат ручку и от давления на нее при письме зависит качество написанного</i>
Др Гордана М. Мишчевич Кадиевич МА Лиляна Г. Боянич	290	<i>Предпочтение детьми определенных растений и понимание важности правильного питания</i>
Др Отилиа Й. Велишек Брашко МА Весна М. Радулович МА Соња В. Миладинович	300	<i>(Не)готовность системы образования зачислить в школу всех ребят</i>
Др Буба Д. Стоянович	310	<i>Инновативные модели обучения в младших классах начальной школы и возможность интеграции вопросы методики</i>
Др Жана П. Бойович	323	<i>Инструментальные ценности в качестве средств для достижения цели жизни</i>
Др Даниела Б. Мишич Др Миодраг Д. Игњатович	335 343	<i>Отношения между языком и культурой сегодня Изменения в языке прозы – методы проблемного обучения, введение литературоведения в преподавание истоија педагогика</i>
Др Наташа А. Вуисич Живкович	351	<i>Истоки педагогической подготовки учителей на Философском факультете большой школы – какую роль сыграл департамент образования 125 лет тому назад</i>
	369	<i>В ПАМЯТИ Др Јован Джорђевић (1922–2017)</i>

forum pedago^{ga}

Dr Vlasta M. LIPOVAC

*Učiteljski fakultet, Univerzitet Educons
VŠSS za vaspitače, Kruševac*

Dr Mara B. KERIĆ

Fakultet za sport i turizam, Novi Sad

Dr Andelka V. BULATOVIĆ

VŠSS za vaspitače, Novi Sad

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK: 371.13/.14
37.018.48

RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA VASPITAČA SA ASPEKTA DOŽIVOTNOG UČENJA

Rezime: Obrazovanje i profesionalni razvoj vaspitača, kao i nastavnika uopšte, ključne su teme obrazovne politike u svakoj zemlji, s obzirom na to da je kvalitet prosvetnog kadra jedan od glavnih činilaca koji deluje na nivo obrazovnih postignuća dece. Kvalitet obrazovanja, a pre svega i kvalitet radnog postignuća vaspitačkog kadra, treba posmatrati kroz njihovo doživotno stručno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj. Dakle, savremeno obrazovanje danas ne možemo zamisliti bez stručnog usavršavanja nastavnog i vaspitačkog kadra. Umnožavanje znanja, sa jedne, i zastarevanje znanja, sa druge strane, stvara potrebu da se obrazovanje posle diplomiranja učini obaveznim i da postane sastavni deo životnog rada u toku radnog veka. Ovakva vrsta usavršavanja doprinosi ne samo profesionalizaciji već i ličnoj afirmaciji. Doživotno usavršavanje, svakako, ulazi u afirmaciju svih vidova kompetencija koje pogoduju pospešivanju učenja i razvoja deteta u celini. U Evropi se, u poslednjih nekoliko godina, javlja zanimljiv trend, vezan za novi aspekt kompetencija koje su vaspitačima neophodne u funkciji, a koje će, između ostalog, biti i predmet ovog rada.

Ključne reči: dete, vaspitač, kompetencije, doživotno usavršavanje, profesionalni razvoj.

Stručno i profesionalno usavršavanje vaspitača sa aspekta doživotnog učenja

Kako vaspitač u vrtiću predstavlja veoma značajnu figuru deci i njihovoj porodici i čini jedan od važnih segmenata socijalizacije, velika pažnja se posvećuje njegovom profesionalnom razvoju, čiji je sastavni i obavezni deo, zapravo, stručno usavršavanje, koje podrazumeva sticanje novih i usavršavanje postojećih kompetencija važnih za unapredivanje vaspitno-obrazovnog rada dece. Nekada su u dečjim vrtićima nosioci realizacije vaspitno-obrazovnih aktivnosti bile samo zabavljive, koje su na osnovu ličnog iskustva samostalno određivale način i organizaciju svoga rada. „Danas,

u funkciji praćenja i podsticanja dečjeg razvoja, u predškolskim ustanovama rade vaspitači/ce sa završenom višom/visokom školom i fakultetom, dok su razni vidovi stručnog usavršavanja u velikoj meri zastupljeni” (Bulatović, 2013: 179).

Savremeno obrazovanje, danas, ne možemo zamisliti bez stručnog usavršavanja vaspitačkog kadra. Obrazovanje i profesionalni razvoj vaspitača relevantno je pitanje svake zemlje koja teži kvalitetnom osnovnom obrazovanju. „Potreba za profesionalnim razvojem zaposlenih u obrazovnim ustanovama proističe iz dinamičnosti naučno-tehničkih saznanja, kao i razvojne, promenljive prirode ljudskog bića. Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika su ključne teme obrazovne politike u svakoj zemlji, s obzirom na to da je kvalitet nastavničkog kadra jedan od glavnih činilaca koji deluju na nivo obrazovnih postignuća učenika.” (Segedinac i Adamov, 2003: 119). Od kvaliteta vaspitačkog kadra zavisi u velikoj meri kvalitet obrazovnog sistema i samo postignuće dece predškolskog uzrasta. Da se predškolska ustanova ne bi svela na „ustanovu za čuvanje dece”, neophodni su dobro pripremljeni vaspitači, koji su spremni da zadovolje postojeće potrebe, ali i da se suoče sa različitim promenama i situacijama do kojih može doći u budućnosti. „I nakon završetka odgovarajuće škole, vaspitači treba da nastave svoje obrazovanje kako bi stalno bili u toku sa novim dostignućima u pedagoškim i drugim srodnim naučnim disciplinama (psihologiji, socijologiji i dr.)” (Bulatović, 2007: 13).

Kako je današnje društvo globalno, sve nove informacije odmah postaju dostupne daljem svetu, a trajnost jednom stečenih znanja sve se više i brže skraćuje. Zbog toga „[...] suvremeno tržišno gospodarstvo zahtjeva brzo prilagođavanje novim izazovima tržišta, a cjeloživotno učenje, kao trajni proces koji se širi na sva područja i na čitav životni vijek pojedinca, postaje temelj suvremene strategije obrazovanja. Nužno je intenzivno ulagati u učenje i razvoj pojedinaca, odnosno ulagati u znanje koje je danas glavni izvor konkurentne prednosti i novostvorene vrijednosti. Organizacije koje nisu spremne prihvati novu konцепцијu učenja kao djeloživotnog procesa u postojećem turbulentnom okružju izlažu se opasnosti da ostanu marginalizirane.” (Razvoj ljudskih potencijala, 2009: 1). Kvalitet obrazovanja vaspitačkog, i uopšte nastavnog kadra, treba posmatrati kroz njihovo doživotno stručno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj: „Kada govorimo o poboljšanju kvalitete obrazovanja vaspitača, treba pritomu voditi računa da se nipošto ne misli samo na njihovo inicijalno visokoškolsko obrazovanje već je, iz perspektive koncepta cjeloživotnog učenja, vrlo bitno i njihovo stručno usavršavanje, odnosno trajni profesionalni razvoj. Naime, oba ta oblika obrazovanja imaju za cilj cjeloživotno usavršavanje i obnavljanje znanja i veština vaspitača, ali opet u funkciji poticanja cjeloživotnog učenja kod svojih učenika.” (Vizek Vidović, 2005: 302).

Doživotno učenje podrazumeva trajno obnavljanje i dopunjavanje znanja i veština vaspitačkog kadra, u smislu opštih i stručnih znanja, ali i didaktičko-metodičkih inovacija: „Istraživanja ukazuju na neophodnost vaspitačkog obrazovanja za razumevanje istraživačke logike i metoda. Sticanjem istraživačkih kompetencija, otvaraju se kako nove mogućnosti za praćenje literature i projekata, tako i primena novih saznanja u nastavi.” (Todorov, 2010: 2). Znači, doživotno učenje podrazumeva kontinuitet u usavršavanju koji će doprineti afirmaciji akademskog i sopstvenog znanja i umenja. Takva vrsta usavršavanja doprinosi ne samo profesionalizaciji već i ličnoj afirmaciji. „U središtu svih studija koje se bave unapređivanjem sustava obrazovanja vaspitača i nastavnika svakako jest pitanje organiziranja inicijalnog i stručnog

usavršavanja, koje je nužno osigurati da bi vaspitači i nastavnici bili uspješni u poticanju učenika na visokoobrazovna postignuća. U pogledu same organizacije i strukture studija postoje neke razlike koje se očituju u stupnju centraliziranosti/decentraliziranosti političke odgovornosti (npr. centraliziranosti u Grčkoj i Italiji; decentralizacija u Švedskoj, Finskoj, Danskoj i Nizozemskoj; federalizam u Njemačkoj i Belgiji). Postoje takođe i razlike na institucijskoj razini, pa se vaspitači u nekim zemljama obrazuju na višim školama (Danska, Belgija), dok je u većini drugih zemalja to obrazovanje na razini sveučilišnih studija.” (Vizak Vidović, 2005: 304). Nezavisno od toga gde se organizuje stručno usavršavanje vaspitačkih kadrova, suština je da se ono obavlja kontinuirano i organizovano.

Stručno usavršavanje vaspitača u zemljama EU kao neophodan aspekt kvalitetnog osnovnog obrazovanja

U svim raspravama vezanim za kvalitetno obrazovanje od strane zemalja EU ističe se važnost obrazovanja vaspitača, kao i prosvetnih radnika uopšte, koji će biti spremni da motivišu decu/učenike na doživotno učenje. EU je donela nekoliko ključnih dokumenata vezanih za ovu problematiku (Škole i kvalitet, 1998: 126): *Učenje i poučavanje: prema društvu koje uči* (*Teaching and learning towards the learning society*, European Commission, 1995); *Prema Evropi znanja* (*Towards the Europe of knowledg*, European Commission, 1997). Značajan doprinos dao je i OECD u studijama: *Učitelj danas* (*The teacher today* 1990), *Doživotno učenje za sve* (*Life-long learning for all* 1996), projekat SIGMA – *Obrazovanje nastavnika u Evropi* (1995). U ovom poslednjem dokumentu ističe se sve ozbiljnija profesionalizacija nastavnika koji teže dobijanju univerzitetskog obrazovanja. U ovom projektu, pomoću komparativne metode, uočene su sličnosti i razlike u obrazovanju. U većini zemalja studije za vaspitače traju po modelu 3+1 (posle završenog najčešće 12-godišnjeg osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja). Uočeno je, takođe, da se sve više poklanja pažnja praktičnoj nastavi, mada odnos akademskih predmeta i stručnog rada nije na zavidnom nivou. Vredna pažnje je i konstatacija da su mnogi studenti nemotivisani za svoj poziv jer su mnogi studije upisali pod uticajem različitih prilika i motiva. Zaključci ove studije koje daju autori odnose se na komponente koje su značajne za evropske dimenzije obrazovanja vaspitača:

- uskladijanje zakonskih propisa,
- uspostavljanje administrativne i informacione podrške u obrazovanju vaspitača,
- ujednačavanje sadržine kurikuluma,
- uvođenje evropske i multikulturalne perspektive u kurikulum,
- potpora u podizanju jezičkih kompetencija studenata,
- ujednačavanje statusa obrazovnih institucija koje obrazuju vaspitače i umrežavanje visokoškolskih institucija,
- uvođenje kvaliteta,
- uvođenje ECTS-a,
- uvođenje inovativnih sadržaja i pristupa u vaspitno-obrazovnom radu, a posebno u delu praktičnog rada u predškolskim ustanovama.

U okviru pokreta kvaliteta obrazovanja za 21. vek planiran je dokument pod nazivom *Zeleni dokument o obrazovanju učitelja u Evropi* (*Green paper on teacher education in Europe*), koji, između ostalog, donosi predlog moguće reforme obrazovnog kadra, pa samim tim i vaspitačkog obrazovanja: „On predviđa širok dijapazon obrazovanja, koji se povezuje sa stručnim usavršavanjem i edukacijskim inovacijama. Reforma treba da se usmeri prema profesionalizaciji nastavničkog zanimanja koja podrazumeva naučnu osnovu o učenju, poučavanju i istraživačkoj metodologiji.” (Todorov, 2010: 5). U većini zemalja EU uočavaju se promene u inicijalnom obrazovanju, koje su prisutne: u usmerenju prema ključnim kompetencijama; u sadržaju kurikuluma (tematski pristup, socijalna odgovornost, itd.); novim pristupima i metodama poučavanja i evaluacije ishoda; izmenjenoj preraspodeli sredstava za različite komponente obrazovnih programa; zahtevima za profesionalnim usavršavanjem visokoškolskih edukatora uključenih u proces obrazovanja nastavnika/vaspitača i dr. Autori ovog dokumenta iznose i osam reformskih ciljeva i konkretnih mera kojima Evropska komisija podstiče reformu obrazovanja vaspitača i nastavnika u zemljama EU. „Jedan od ciljeva koji navode odnosi se na dodatno i trajno profesionalno usavršavanje univerzitetских nastavnika koji će učestvovati u obrazovanju učitelja i nastavnika i na autonomne profesionalne organizacije koje se bave akreditacijom programa i licenciranjem nastavnog kadra, evaluacijom obrazovnih procesa i ishoda” (Sučević, 2012: 23).

EU je planirala razvojne projekte za reformu kurikuluma nastavnika kroz programe (European Comission, 2002b: 41): SOCRATES/ERASMUS (visoko obrazovanje), DA VINCI (obrazovanje nastavnika stručnih škola), COMENIUS (trajno usavršavanje nastavnika), TEMPUS (razvoj kurikuluma za inicijalno obrazovanje), LINGUA (obrazovanje nastavnika stranih jezika), EDIL (evropski doktorat u obrazovanju), ODL (Otvoreno učenje i učenje na daljinu) i dr. Svi ovi dokumenti upućuju na promene paradigme obrazovanja, stručnog usavršavanja i položaja svih prosvetnih radnika. Zato su i neophodni programi za napredovanje u struci.

Jedno od ključnih pitanja koje se postavlja u okvirima svih ovih dokumenata jeste kako zadržati nivo profesionalnog razvoja u vrtićima i školama? Zadržavanje u profesiji i omogućavanje profesionalnog razvoja, prema ponuđenim predlozima, može se postići pomoću raznovrsnih mera: osiguravanjem dobrih socijalnih i materijalnih uslova rada; stvaranjem podsticajne radne okoline; mogućnošću doživotnog učenja i obrazovanja.

Kontinuirani profesionalni razvoj obično se povezuje sa tri vrste profesionalnog usavršavanja koje se odvijaju nakon inicijalnog obrazovanja: a) uvođenje u posao – pripravnički staž, b) stručno usavršavanje uz rad, formalno ili neformalno i c) poslediplomske studije različite dužine. „Vredno je istaći da se, pored uobičajenog stručnog usavršavanja uz rad, u svetu vaspitača sve više uključuju poslediplomski programi, koji su usmereni na povećavanje kompetencija. Programi takvog stručnog usavršavanja obuhvataju najčešće sledeće oblasti: razvoj dece, metodika, predškolski zakoni i razvojna psihologija. Međutim, u poslednjih nekoliko godina javljaju se i novi programi: zaštita okoline, prevencija stresa, multikulturalno obrazovanje, nove tehnologije u radu, osiguravanje kvaliteta, integracija dece s posebnim potrebama, strani jezici.

Programi stručnog usavršavanja koji su navedeni ne obuhvataju proveru znanja, dobija se samo potvrda o učešću.” (Sučević, 2012: 24).

Koncept stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača u EU opšti je evropski trend: „Vredno je napomenuti da sve evropske zemlje nastoje da obezbede kvalitetno i kontinuirano stručno usavršavanje. U većini zemalja se uočavaju dva nivoa stručnog usavršavanja: 1) specijalizovani centri i 2) univerzitet. Organizuje se ili na odeljenjima fakulteta (u Holandiji, Švedskoj, Finskoj) ili u regionalnim centrima za stručno usavršavanje (u Nemačkoj, Austriji, Irskoj). Komparativna analiza pokazuje da većina zemalja ima organizovane institucije koje se bave stručnim usavršavanjem nastavnika, ali i mogućnost specijalizacije u području obrazovanja (masteri, doktorati)” (Todorov, 2010: 9). Zaključno možemo reći da se u svrhu poboljšanja sistema obrazovanja vaspitača i nastavnika u Evropi nastoji osigurati veća povezanost teorijskog i praktičnog dela obrazovanja. Novi trend evropskog koncepta obrazovanja vodi ka tome da je „[...] tradicionalni pristup usmjeren na nastavnika, mijenja se pristupom usmjerenim na studenta, što se transferira i na pristup usmjeren na učenika nakon što studenti završe studij i dođu u školsko okruženje. Velika se pažnja posvećuje i ospozobljavanju studenata za istraživanje (što je i osnova za provođenje samoevaluacije), korištenje obrazovne tehnologije u nastavi, te e-učenju koje pruža mogućnost umrežavanja nastavnika, tj. međusobnog izlaganja vlastitih dobrih primjera, što im također može pomoći u unapređivanju i usavršavanju vlastitog rada...” (Vizak Vidović, 2005: 309).

Kompletan koncept evropskog stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja teži ka razvoju nastavničkih/vaspitačkih kompetencija razvijenog društva, koje ishoduju kvalitetno i efikasno obrazovanje. „Efikasnost obrazovanja, u čemu ključnu ulogu imaju nastavnici je bitna pretpostavka za postizanje kvaliteta; obrazovanje i usavršavanje nastavnika mora biti u funkciji takve efikasnosti” (Potkonjak, 1998 : 83). Znači, jedan od osnovnih strateških ciljeva koji su postavile zemlje EU sadrži komponentu pod nazivom „Unapređivanje obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika”. U strateškom dokumentu Ministarstva prosvete i sporta o razvoju obrazovanja u Srbiji (*Kvalitetno obrazovanje za sve*, 2004: 56) data je vizija i osnovni strateški koraci o formiranju celovitog sistema profesionalnog razvoja vaspitača/nastavnika.

Stručno usavršavanje vaspitača u Srbiji i regionu

Sadašnjim zakonom Republike Srbije predviđeno je da svaki vaspitač, u toku petogodišnjeg ciklusa ima 100 sati stručnog usavršavanja (60 časova obavezogn i 40 časova izbornog programa). Svake godine, posebna komisija Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja sačinjava *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju*. Međutim, postoje mnogobrojni problemi u obrazovnim institucijama na teritoriji Srbije vezani za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj vaspitačkog, ali i nastavnog kadra uopšte. U mnogim vrtićima vaspitači nemaju besplatnu obuku iz jezika i kompjutera, bez kojih nema uspešnosti u praćenju tokova nauke i struke, zatim nemaju mogućnosti da čitaju stranu literaturu, da prisustvuju letnjim seminarima u inostranstvu... Stručno usavršavanje zahteva stalan proces koji iziskuje pružanje novih sadržaja, inovacija i njihove neposredne primene u vaspitno-obrazovnom procesu.

Zakonom Republike Srbije je predviđeno da stalno obrazovanje nastavnika/vaspitača finansira lokalna samouprava (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja*,

Službeni glasnik Republike Srbije, 22/2005 i 51/2008). U nerazvijenim opštinama, prema rečima prosvetnih radnika iz tih područja, teško se snalaze, jer novac nedostaje: „Značajno je istaći da je i naše Ministarstvo obrazovanja predvidelo sticanje novih kompetencija radnika u obrazovanju. U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja dati su precizni uslovi za ispunjavanje uslova za *prosvetnog inspektora, prosvetnog savetnika* (član 152, licenca za nastavnika, osam godina provedenih u struci, ostvareni rezultati u razvoju obrazovanja i stečen profesionalni ugled; stručni radovi objavljeni u međunarodnim ili domaćim časopisima ili zbornicima sa recenzijom, odnosno odobreni udžbenik, priručnik ili drugo nastavno sredstvo). Postoji i licenca savetnika – *spoljnog saradnika* (član 153, savetnik pruža stručnu pomoć nastavniku, vaspitaču, stručnom saradniku, stručnim većima, aktivima i timovima: demonstriranjem postupaka i metoda, održavanjem oglednog časa ili aktivnosti, pružanjem povratne informacije o aktivnostima i preduzetim merama nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika, davanjem stručnih preporuka za poboljšanje rada i sarađuje sa prosvetnim savetnikom i prosvetnim inspektorom).” (Todorov, 2010: 16).

Pored Zakona, donet je i *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, objavljen u *Službenom glasniku RS* (br. 22/2005 i 51/2008), u kome je dat, između ostalog, predlog rada mentora koji uvodi pripravnike u posao. Veoma važan je i *Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika* (*Sl. glasnik RS*, br. 14/2004 i 56/2005). Članom 2 precizno su određeni okviri stručnog usavršavanja, koji pokazuju veliku usklađenost sa evropskim dokumentima. Prema ovom Pravilniku pod stalnim stručnim usavršavanjem nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika podrazumeva se praćenje, usvajanje i primena savremenih dostignuća u nauci i praksi radi ostvarivanja ciljeva i zadatka obrazovanja i vaspitanja i unapređivanja obrazovno-vaspitne prakse. Navedenim Pravilnikom stalno stručno usavršavanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika usmereno je na:

- 1) sposobljavanje za veću samostalnost u planiranju i izvođenju obrazovno-vaspitnog, vaspitnog rada, nege i stručnog rada;
- 2) sticanje i inoviranje stručnih znanja koja su u funkciji stalnog profesionalnog razvoja u toku rada;
- 3) razvijanje i usavršavanje u oblastima:
 - (a) organizacije i izvođenja obrazovno-vaspitnog rada,
 - (b) praćenja razvoja i postignuća deteta i učenika,
 - (c) saradnje u pedagoškoj komunikaciji;
- 4) uvažavanje ličnih svojstava i potreba deteta i učenika u zavisnosti od uzrasta;
- 5) razvijanje sposobnosti i veština za učešće u timskom radu i za uspešnu komunikaciju; razvijanje i negovanje atmosfere razumevanja i uvažavanja;
- 6) razvijanje spremnosti i sposobljenosti za stalni proces samovrednovanja, praćenja i unapređivanja sopstvene prakse;
- 7) sposobljavanje za praćenje i primenu novih obrazovnih tehnologija;
- 8) sposobljavanje za prihvatanje roditelja za partnera u procesu ostvarivanja ciljeva obrazovanja i vaspitanja i za ostvarivanje zajedničke saradnje;
- 9) ostvarivanje saradnje sa društvenom zajednicom;
- 10) razmenu iskustava, unapređivanje struke i napredovanje u zvanju;
- 11) sticanje znanja, razvijanje sposobnosti i veština za upravljanje i rukovođenje dečjim vrtićem, osnovnom i srednjom školom i domom učenika (*Pravilnik o*

stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Sl. glasnik RS, br. 14/2004 i 56/2005).

U obrazovnoj ustanovi planira se i izvođenje oglednih časova, prikazivanje stručnih knjiga, prikazivanje rezultata istraživanja, organizovanje radionica i dr. Kako se otvaraju mogućnosti za uključivanje vaspitača/nastavnika u različite oblike rada u vrtiću, izradi projekata, i slično, znači da oni imaju i pravo na uvećanu platu za stečeno zvanje, što je značajno za motivaciju. Mogućnosti sticanja novih kompetencija, kroz stručna zvanja, jesu izuzetno značajan korak u našem obrazovnom sistemu.

Većina zemalja EU ima specijalizovane centre koji se bave stručnim usavršavanjem. Kada je reč o Hrvatskoj, doseg kvaliteta njenog obrazovnog sistema vrlo je sličan u smislu stručnog usavršavanja. „Obrazovanje i njegove potrebe danas bi trebali biti među prioritetima svakog društva. S aspekta hrvatskog obrazovnog sustava, dio važnih promjena ostvarit će se kroz promjene u sustavu obrazovanja nastavnika, a neke će promjene zahtjevati i temeljite društvene intervencije, kako bi se osiguralo poticanje sposobnosti studenata za odabir nastavničke profesije, ali i zadржалo najspasobnije nastavnike da ostanu u struci. Najvažnije promjene koje bi valjalo ubrzati jesu:

- promjena općenito niskoga ekonomskog i statusnog položaja učiteljske profesije u društvu;
- priznavanje učitelja i nastavnika kao ravnopravnih partnera u stvaranju obrazovne politike, te njihovo osnaživanje kroz obrazovanje za ulogu autonomnoga, kreativnog i promišljajućeg stručnjaka;
- trajno poboljšavanje i kontrola kvalitete preddiplomskog studija budućih nastavnika, ulazak učiteljskih studija u okvire sveučilišta, uključivanje studenata u obrazovna istraživanja, kao i uvođenje novih tehnologija u obrazovanje nastavnika;
- proširenje mogućnosti za poslijediplomske specijalističke i doktorske studije u nastavničkoj struci;
- unapređenje cijeloživotnoga profesionalnog razvoja kroz snažnije povezivanje stručnog usavršavanja s uvjetima stručnog napredovanja, te usklađivanje tema, obogaćivanjem sadržaja u okviru stručnog usavršavanja, ali i snažnijim utjecajem praktičara i stručnih udruga u oblikovanju sadržaja stručnog usavršavanja” (Vizak Vidović, 2005 : 308).

Inicijalno obrazovanje, stručno i profesionalno usavršavanje učitelja i nastavnika, kao i ostala područja sistema obrazovanja u Republici Hrvatskoj, iziskuju potrebu za poboljšanjem njihovog kvaliteta. Najveći broj promena trebalo bi usmeriti na izradu kvalitetnih programa psihološko-pedagoške, kao i praktične nastave tokom studija. Time bi se budućim vaspitačima i nastavnicima pružile mogućnosti u pogledu sticanja kompetencija koje su im preko potrebne u radu s decom, a njihov prelaz sa studija na posao bi bio što manje stresan. Pritom valja voditi računa i o još jednom bitnom faktoru koji bi vaspitačima/nastavnicima – početnicima znatno pomogao u tom prelaznom periodu, a to su kvalitetni mentori, koji bi odgovorno i ozbiljno pristupali tom odgovornom zadatku.

U Republici Hrvatskoj predlozi za dalje usavršavanje obrazovnog sistema i sam koncept stručnog usavršavanja gotovo se podudaraju sa konceptima predloga

OECID-a i EU: „Osim stručnih usavršavanja seminarског, radioničког i predavačког tipa, u kontekstu cjeloživotног obrazovanja nastavnika potrebno je omogućiti i stjecanje poslijediplomског obrazovanja iz područja obrazovnih znanosti i metodika, jer interes za ovakvim oblikom usavršavanja svakako postoji. Također postoji i potreba za uvođenjem kvalitetног sustava za sudjelovanje u stručnom usavršavanju, a onda i u napredovanju u struci, što nove promjene u skladu s Bolonjskim procesom i predviđaju.” (Vizak Vidović, 2005: 310).

U Republici Bosni i Hercegovini pitanje stručnog i profesionalnog usavršavanja još uvek je nedovoljno razmatrano: „U proteklih 20 godina veoma malo pažnje se posvećivalo naučnom problematizovanju stručnog usavršavanja nastavnika. Postoje veoma skromni prilozi razvoju i sistematizaciji andragоških teorija koje za problem proučavanja i empirijskog istraživanja imaju stručno usavršavanje nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. Teorija nedovoljno daje praksi, i obrnuto, praksa veoma malo „daje” svojih iskustvenih priloga teoriji.” (Jorgić, 2008: 369). Već duže vreme nisu uradene radikalnije promene u praksi stručnog usavršavanja vaspitača/nastavnika. „I dalje je prepoznatljivo kombinovanje eksternog i internog stručnog usavršavanja nastavnika. Planiranje i programiranje stručnog usavršavanja nastavnika uglavnom se izvodi „odozgo” i vrlo malo pažnje se posvećuje uvažavanju obrazovnih potreba nastavnika i usklajivanju tih potreba sa naučnim i društvenim obrazovnim potrebama” (Ibid., 370). Ovakav vid stručnog usavršavanja ima suviše malo elemenata evaluacije, prezentacije rezultata toka i ishoda stručnog usavršavanja.

Ipak, minimalni pomaci i korak ka zemljama EU oseti se u ostalim zemljama regionala. Sve više se institucionalno i vaninstitucionalno organizuju seminari interaktivnog stručnog usavršavanja, usavršavanja vaspitača/nastavnika ka inkluzivnoj nastavi, seminari za usavršavanje vaspitača/nastavnika iz pojedinih metodika i sl.

Aspekt profesionalnih kompetencija vaspitača u kvalitetnom obrazovanju

Posle završenih studija, diplomirani student treba da ima kompetencije za ostvarenje nastavnih ciljeva za neposredan rad u obrazovnoj instituciji, koji podrazumevaju:

- transformaciju akademskih znanja u sadržaje prikladne za poučavanje u vrtiću i školi;
- prenos osnovnih društvenih vrednosti;
- bavljenje temama vezanim uz društvenu odgovornost: ljudska prava, ekologiju, i promene u okruženju;
- uvažavanja različitosti, posebno polnih i kulturnih razlika u prezentovanju gradiva;
- planiranja i izvođenja vannastavnih aktivnosti;
- primenu istraživačkih metoda za unapređivanje vlastite prakse;
- primenu informacijske tehnologije u nastavi.

Ovako određene obrazovne ciljeve, institucije za obrazovanje vaspitača i nastavnika mogu autonomno oblikovati u svoje studijske programe (OECD, 2003, Linde, 2003, Berglindh, 2002).

U Evropi se, u poslednjih nekoliko godina, javlja zanimljiv trend, vezan za novi aspekt kompetencija koje su vaspitačima/nastavnicima neophodne u funkciji

kvalitetnog sistema obrazovanja. Sadržaji koji su odraz specifičnih potreba i društvenih promena mogu se podeliti u pet grupa:

1. *Informacijske i komunikacijske tehnologije.* Sadržaji su vezani za sticanje znanja iz ovih oblasti i njihova primena u vaspitno-obrazovnom radu.

2. *Menadžment i administracija.* U pojedinim zemljama se zalažu za veću autonomiju vrtića i škola. Stoga se uvođe i podsticajni sadržaji za vaspitače/nastavnike da se uključe u planiranje i upravljanje vrtićem i školom.

3. *Integracija dece s posebnim potrebama.* U većini zemalja se sve više nastoјi da se deca sa posebnim potrebama integrišu u redovne vrtiće i škole. Zato je neophodna dodatna edukacija nastavnog kadra.

4. *Upravljanje ponašanjem i vođenje grupe dece.* U vrtićima i školama mnogih zemalja javljaju se rizična ponašanja i zbog toga učitelji i vaspitači često doživljavaju profesionalni stres. To je razlog što se u mnogim zemljama uvođe sadržaji kojima se vrši obuka za prevenciju od neprimerenih oblika ponašanja. Zanimljivo je, na primer, da je Holandija, u pokušaju sprečavanja stresnih situacija kod prosvetnih radnika, uvela saradnika/asistenta u nastavi koji pomaže vaspitaču/učitelju u pripremi i izvođenju obrazovnih aktivnosti.

5. *Rad sa multikulturalnim grupama.* Migracija stanovništva doprinela je razvoju multikulturalnih ponašanja, koja ponekad prerastaju u nasilje i različite oblike delinkventnosti. Zato je i neophodna edukacija prosvetnog kadra, posebno u praćenju interaktivnih veza psihološkog i sociološkog faktora sa vrtićem i školom.

Svi ovi dokumenti pokazuju promene paradigme obrazovanja, stručnog usavršavanja i položaja svih prosvetnih radnika, koji su, na izvestan način, nosioci društvenih promena. Zato su i planirani programi doživotnog učenja i stručnog usavršavanja kako bi se doprinelo neprekidnom napredovanju u struci. Stalne promene i ubrzani razvoj nauke i tehnologije, neprekidan protok informacija iziskuju stalno napredovanje i razvoj specifičnih vrsta kompetencija koje će pomoći nastavniku/vaspitaču da prati novi trend življenja, ali i novi trend odrastanja današnjih generacija.

Savremeno društvo ulogu vaspitača postavlja na nove osnove, jer se imaju u vidu posebno dve kvalifikacije današnjeg društva „društvo znanja” i „društvo koje uči”. Društvene promene neizbežno nameću promenu uloge prosvetnih radnika u celini. Mnogi teoretičari se tim pitanjem ozbiljno bave. Tako Hirvi (Hirvi, 1996) smatra da nastavnici treba da prihvate nove uloge, jer se moraju prilagođavati savremenim okolnostima (mentorska uloga, organizacija situacija u kojima se uči, intenzivnije uključivanje dece u različite oblike rada); i specifičnim radom (uključivanje novih nastavnih tehnologija). Činjenica je da niko ne može zameniti dobrog vaspitača i učitelja (Sučević, 2012: 25). Nova tehnologija pruža samo neke mogućnosti inoviranja nastavnog procesa. Danas, posebna uloga vaspitača nalazi se i u podsticanju dece na rad i kritičko razmišljanje, istraživački i problemski rad, ali i korišćenje novih puteva poučavanja.

Prema Taning (Tuning) pojmovniku (2007) kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih veština, znanja i razumevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih veština, te etičkih vrednosti: „Termin *kompetencija* (eng. *competences*) postao je uobičajen termin koji se koristi, istina, u različitim značenjima, u skoro svim zemljama. Njegovo pojmovno određenje je nešto složenije. Na opštem nivou, termin *kompetencija* ima značenje *nadležnost, merodavnost, sposobnost.*“ (Vujaklija, 1985: 275). Ne sporeći takvo opšte značenje,

veći broj autora pokušavao je kompetencije konkretnije odrediti. U suštini, u takvim preciznijim formulacijama „kompetencije se određuju kao priznata stručnost ili sposobnost kojom se raspolaze” (Branković, 2009: 82).

Kada se govori o kompetencijama vaspitača i nastavnika, Perenouda (Perrenoud, 2002) sticanje kompetencija definiše kao osposobljavanje pojedinaca za mobilizaciju, upotrebu i integraciju stečenog znanja u kompleksnim, različitim i nepredvidivim situacijama. On predlaže da se kompetentnost definiše kao sposobnost delovanja u brojnim situacijama, a koja se temelji na stečenom znanju, iako nije ograničeno tim znanjem.

Evropska komisija (*Improving education of teachers and trainers*) je, na osnovu rezultata pojedinih država, sastavila listu kompetencija koje bi trebalo da imaju učitelji, vaspitači i nastavnici u okvirima novog društva znanja. Kompetencije su podeljene u pet grupa, i to:

A) Osposobljenost za nove načine rada u grupi:

- upotreba odgovarajućih pristupa s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost dece,
- organizovanje optimalnog i motivirajućeg okruženja čiji je cilj olakšati i podsticati proces učenja,
- timski rad (poučavanje) s drugim vaspitačima/nastavnicima i stručnim saradnicima koji sudeluju u vaspitno-obrazovnom procesu;

B) Osposobljenost za nove radne zadatke izvan grupe u vrtiću i školi i sa socijalnim partnerima:

- razvijanje kurikuluma (u decentraliziranim sastavima), organizacija i evaluacija vaspitno-obrazovnog rada,
- saradnja s roditeljima i drugim socijalnim partnerima;

C) Osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod dece:

- razvijanje sposobnosti dece za doživotno učenje u društvu znanja („učiti ih kako treba učiti”);

D) Razvijanje vlastite profesionalnosti:

- istraživački pristup i usmerenost ka rešavanju problema,
- odgovorno usmeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu doživotnog učenja;

E) Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije:

- upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u formalnim situacijama učenja.

Postoje i druge podele kompetencija. Tako Teacher Training Agency (QTS Standards and ITT reqritinent) na svojoj veb-stranici (<http://www.tta.gov.uk/training/qtsstandards/>) kompetencije deli na tri područja:

A) profesionalne vrednosti i delovanje u praksi (npr. „iskazuju pozitivne vrednosti i ponašanja koje podstiču i očekuju od učenika”);

B) znanje i razumevanje (poznavanje nacionalnog kurikuluma, sadržaj pojedinih predmeta, savremene obrazovno-komunikacijske tehnologije);

C) poučavanje (planiranje, ekonomično trošenje vremena za učenje, sudelovanje u timu, praćenje i ocenjivanje, razredni menadžment).

Prema definiciji kompetencija koju određuje Oksfordski enciklopedijski rečnik (1989), a i drugim izvorima, mogu se odrediti dimenzije vaspitačkih/nastavničkih kompetencija, a to su:

- *profesionalna*,
- *pedagoško-didaktičko-metodička*,
- *radna*.

Pod *profesionalnom kompetencijom* podrazumeva se:

- nivo opšteg znanja
- sposobnost planiranja
- sposobnost izvođenja zadataka
- samovrednovanje i vrednovanje
- sudelovanje u projektima
- stručno usavršavanje.

Pedagoško-didaktičko-metodičke kompetencije podrazumevaju:

- poznavanje i primenu pedagoške teorije i prakse
- sposobnost poučavanja i praćenja
- kreiranje nastavnih sadržaja (planiranje, programiranje, pripremanje za nastavu)
- prepoznavanje i rešavanje obrazovnih problema
- razumevanje socijalnih i drugih okolnosti koje mogu uticati na učenikovo izražavanje i ponašanje
- učenje komunikacije s roditeljima i uključivanje roditelja u rad škole
- povezivanje teorije i nastavnih metoda stečenih obrazovanjem u nastavnoj praksi
- snalaženje u međunarodnim pitanjima.

Radne kompetencije podrazumevaju:

- veštinu saradnje
- predanost poslu
- timski rad
- osećaj odgovornosti
- kvalitet rada
- poznavanje jezika.

Prihvatljiva podela kompetencija je i klasifikacija kompetencija N. Suzića, koju je dao u svom radu *Naša škola*, a koja govori o 28 kompetencija za 21. vek i razvrstava ih u četiri kompetencijska područja (Suzić, 2004: 5): 1. kognitivne kompetencije (izdvajanje bitnog od nebitnog; postavljanje pitanja; razumevanje materije i problema; pamćenje i odabir informacija; odabir informacija; konvergentna i divergentna produkcija; evaluacija), 2. emocionalne kompetencije (emocionalna svest; samopouzdanje; samokontrola; empatija i altruizam; istinoljubivost), 3. socijalne kompetencije (razumevanje drugih; grupni menadžment; saglašenost i usaglašenost sa ciljevima; podrška drugima; uvažavanje različitosti; tolerancija i demokratija; osećaj pozitivne pripadnosti), 4. radno-aktivne kompetencije (poznavanje struke;

opšteinformatička i komunikacijska pismenost; samosvest i preuzimanje odgovornosti; perizistencija; motiv postignuća; volja za rad; optimizam; korišćenje vlastitih mogućnosti).

Prema navedenim dimenzijama kompetencija, zahtevi se sve više upućuju socijalnoj dimenziji kompetencija, odnosno njenom određenom aspektu koji obuhvata socijalnu inkluziju. Nastava se usmerava individualizaciji, što iziskuje od vaspitača poseban vid profesionalnih kompetencija. Prema Iliću (2009: 91), obučavanje vaspitača i nastavnika za ovaj vid rada fokusirano je na jačanje dve vrste profesionalnih kompetencija. Prva je metodološka sposobljenost, a druga kompetencija je, po njemu, metodička obučenost: „Metodološka sposobljenost za identifikaciju predznanja, postignuća i individualnih razlika učenika i metodička obučenost za razvijanje i implementaciju programa i modela individualizovanog, ineraktivnog i zajedničkog učenja u inkluzivnoj nastavi“ (Ilić, 2009: 91).

Vaspitačke/nastavničke kompetencije su redefinisane pre svega iz ugla otvaranja prosvetnih profesija, te prema uvažavanju složenih i raznovrsnih razvojnih potreba deteta, prema interdisciplinarnosti posla, prema društvenom okruženju vrtića/škole i njenih saradnika, zatim prema preuzimanju odgovornosti za sopstveni profesionalni razvoj. Kompetencije koje se najviše traže od vaspitača/nastavnika prema Ministarstvu prosvete Republike Srbije (*Kvalitetno obrazovanje za sve*, 2004: 51) najčešće se kategorisu po sledećim oblastima:

1. upotreba i razvoj svojih profesionalnih znanja i vrednosti u funkciji stvaranja stimulativnih situacija za učenje;
2. komunikacija i interakcija sa učenicima, roditeljima, timom kolega saradnika i lokalnom zajednicom;
3. preuzimanje odgovornosti za planiranje, pripremanje i upravljanje nastavom i učenjem;
4. praćenje napredovanja dece (portfolio) i
5. planiranje i evaluiranje sopstvenog rada i kontinuiranog profesionalnog i stručnog usavršavanja.

Zaključna razmatranja

U proteklih 20 godina veoma malo pažnje se posvećivalo naučnom problematizovanju stručnog usavršavanja vaspitača/nastavnika. Pitanje zadržavanja i razvijanja kvalitetnih vaspitača/nastavnika, dakle, jedno je od bitnijih pitanja nacionalne obrazovne politike. Mere putem kojih se to može ostvariti jesu osiguranje dobrih socijalnih i materijalnih uslova rada, stvaranje podsticajne radne atmosfere, te mogućnosti doživotnog obrazovanja i profesionalnog razvoja prosvetnih radnika. Navedene mogućnosti koje pruža doživotno obrazovanje svakako pogoduje razvoju, ali i sticanju novih kompetencija i vaspitačkih veština koje će omogućiti vaspitaču uklapanje u nov koncept kvalitetnog obrazovanja dece, u budućoj pripremi za bazično obrazovanje.

Literatura:

1. Branković, D. (2009). *Ciljevi, kompetencije i ishodi obrazovanja*. Užice: Učiteljski fakultet.
2. Bulatović, A. (2007). *Predškolstvo u Crnoj Gori 1903–2006*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
3. Bulatović, A. (2013). Istorijski osvrt na obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača u Crnoj Gori (od osnovanja predškolske ustanove do danas). *Vaspitanje i obrazovanje*, 1, 179–192.
4. Vizak Vidović V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
5. Vujaklija, M. (2008). *Leksikon stranih reči i izraza* (5. dopunjeno i revidirano izdanje). Beograd: Prosveta.
6. Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Srpsko Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
7. Jovanović, M., Čokorilo, R. (2002). Priroda povezanosti nekih komponenti stava srednjoškolaca o nastavi fizičkog vaspitanja. *Glasnik Antropoloskog društva Jugoslavije*, 37, 343–349.
8. Jorgić, D. (2008). *Interaktivno stručno usavršavanje nastavnika osnovne škole*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
9. Kerić, M. (2003). *Game, sport and emotional health. Facta Universitatis – series: Physical Education and sport*, 5 (1), 47–53.
10. *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta R Srbije, 2004.
11. *Oxford advancedleaners encyclopedic dictionary*. Oxford University, 1989.
12. Potkonjak, N. (1998). *Kvalitet obrazovanja. Sistem kvaliteta u obrazovanju prema zahtevim serije standarda JUS 9000*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. *Razvoj ljudskih potencijala*. Zagreb: Hrvatska gospodarska komora, 2009.
14. Segedinac, M., Adamov, J. (2003). *Stavovi osnovnoškolskih nastavnika hemije o potrebama i mogućnostima stručnog usavršavanja nastavnika hemije*. Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji. Novi Sad: Filozofski fakultet.
15. Todorov, N. (2010). Stručno usavršavanje učitelja. U: Soleša–Grijak, *Kompetencije vaspitača i učitelja za društvo znanja*. Beograd: Eduka.
16. Suzić, N. (2004). Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek. *Pedagoška stvarnost*, 3–4, 5–115.
17. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
18. Sućević, V. (2012). *Stručno usavršavanje učitelja i nastavnika sa aspekta doživotnog učenja. Zbornik radova Nastava i učenje (stanje i problemi)*. Užice: Učiteljski fakultet.

* * *

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF PRE-SCHOOL TEACHERS
FROM THE ASPECT OF LIFE-LONG LEARNING**

Summary: *Education and professional development of pre-school teachers and teachers in general, represent the key topics of educational policy in each country, owing to the fact that the quality of teachers' education is one of the key factors which influence the level of educational achievements of children. Quality of educational and first of all the quality of working achievements of pre-school teachers should be observed through lifelong professional development, i.e. continuous professional development. Nevertheless, contemporary education nowadays cannot be imagined without professional development of teachers and pre-school teachers. Multiplying knowledge on one hand and outdated knowledge on the other hand, make education after graduation obligatory and integral part of the working life. This kind of professional development contributes not only to professionalism, but also to professional affirmation. Life-long learning is included into affirmation of all the aspects of competencies which influence encouraging learning and development of a child on the whole. There has been an interesting trend in Europe in recent years. It is connected to the new aspect of competencies which are necessary for pre-school teachers in functioning and this is going to be the subject of our paper.*

Key words: *child, pre-school teacher, competencies, life-long learning, professional development.*

* * *

РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Резюме: Так как качество преподавательского состава является одним из основных факторов, влияющих на уровень образования детей, подготовка и повышение квалификаций воспитателей и учителей в целом, являются, в каждой стране, ключевыми темами политики образования. Качество образования и прежде всего, качество работы и достижений преподавательского состава, следует рассматривать через его пожизненную профессиональную подготовку, т.е. профессиональное развитие. Таким образом, современное образование невозможно представить себе без профессионального развития учителей и воспитателей. Воспроизведение (интерпретация) знаний, с одной стороны, и устаревание знаний – с другой – создают потребность сделать образование, после окончания подготовки, обязательной, неотъемлемой частью труда и трудовой жизни. Такой тип обучения способствует не только развитию профессионализма, но и личного самоутверждения. Во всяком случае, пожизненное обучение учителей и воспитателей повышает все формы компетентности, которые способствуют продвижению, в целом, обучения и развития детей. Поэтому предметом данной статьи будет, между прочим, интересная тенденция, появившаяся в последние годы в Европе, связанная с новым, необходимым учителям, аспектом компетентности.

Ключевые слова: ребенок, воспитатель, компетентность, непрерывное обучение, профессиональное развитие.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 27. 3. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 20. 5. 2017.

Dr Jelena Ž. MAKSIMOVIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu
MA Jelena S. OSMANOVIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK: 371.13/.14
371:004

DIGITALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA KAO USLOV ZA ISTRAŽIVANJE VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE¹

Rezime: Škola u savremenom društvu smatra se najadekvatnijim kontekstom za pripremu mlađih za adekvatno reproduktivno, ali prvenstveno kritičko pristupanje edukativnim sadržajima. Danas, digitalni mediji predstavljaju najnovije masovne oblike komunikacije, ali sa druge strane predstavljaju veliki oslonac nauči jer pružaju dostupnost mnogim informacijama koje mogu unaprediti vaspitno-obrazovnu praksu.

Predmet istraživanja predstavljaju refleksije i samorefleksije nastavnika o digitalnim kompetencijama neophodnim za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. Cilj rada jeste ukazivanje na značaj posedovanja ovih kompetencija i suočavanje nastavnika sa novim ulogama i izazovima koje sa sobom nosi savremeno društvo. Zadaci postavljeni u ovom istraživanju su: 1. Ispitati relijabilnosti skale procene konstruisane za potrebe ovog istraživanja i ekstrahovanje glavnih faktora iz instrumenta istraživanja postupkom faktorske analize; 2. Ispitati refleksije nastavnika o sopstvenim digitalnim kompetencijama; 3. Ispitati nastavnike koje digitalne medije najviše koriste u svom radu; 4. Ispitati da li svoje digitalne kompetencije koriste za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse i pomoći kojih digitalnih medija. U radu će biti korišćen survery istraživački metod, tehnike skaliranja i anketiranja, instrument skala procene Likertovog tipa i anketni upitnik konstuisani su za potrebe ovog istraživanja. Uzorak i populaciju istraživanja činili su nastavnici različitih godina starosti u osnovnim školama na teritoriji grada Niša.

Ključne reči: kompetencije, digitalni mediji, nastavnici, istraživanje, vaspitno-obrazovna praksa.

Uvod

Digitalni mediji predstavljaju savremenu celinu koja se sastoji od zvuka, grafike, teksta, pokretnih slajdova i slika, animacija različitih oblika preko računara,

¹ Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“ broj 179036 (2011–2017), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

video-konferencijskih sala, smart tabli, video-bima, mudl platformi, interneta, raznovrsnih profilnih mreža koje omogućuju nesmetano međusobno umrežavanje. Obrazovanje i nastava nisu ostali imuni na digitalne medije i ono što je doprinelo afirmisanju ovih medija jeste njihovo uvodenje u nastavu, što je doprinelo da nastava iz tradicionalne prede u aktivnu nastavu i aktivno učenje. Za potpuno digitalno korišćenje medija u nastavi u prvi plan postavljaju se digitalne kompetencije nastavnika, posedovanje znanja, kao i praćenje digitalnih sadržaja. Pored pitanja digitalnih kompetencija, jedno od važnih pitanja u ovom istraživanju usmereno je na to da li su digitalne kompetencije nastavnika uslov za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse, da li olakšavaju istraživanje vaspitno-obrazovne prakse i rešavanje problema u nastavi i koliko su nastavnici spremni da ove inovacije prihvate. U teorijskoj osnovi ovog istraživanja objasnićemo termine digitalne kompetencije nastavnika, šta drugi autori podrazumevaju pod ovim pojmom, kakva je budućnost digitalnih kompetencija u obrazovanju, kao i ulogu digitalnih kompetencija u istraživanju vaspitno-obrazovne prakse.

Digitalne kompetencije nastavnika u funkciji inovacija u savremenom obrazovanju i istraživanju vaspitno-obrazovne prakse

Za sticanje digitalnih kompetencija neophodna su savremena znanja koja bi budući nastavnici trebalo da steknu na nastavničkim fakultetima. Do pre nekoliko godina digitalne kompetencije nastavnika nisu se izučavale u okviru kurseva za obrazovanje nastavnika. Međutim, u poslednjoj deceniji ovog veka kursevi koji izučavaju digitalne kompetencije i bave se ovom problematikom postali su glavne discipline na nastavničkim fakultetima. Vizek Vidović (2009: 38) definisao je modele kompetencija nastavnika, koje je svrstao u dva područja: kompetencije specifične za predmet i vaspitno-obrazovne kompetencije. Vaspitno-obrazovne kompetencije obuhvataju: „(...) kompetencije vezane za vaspitno-obrazovni proces i kompetencije vezane za permanentno, doživotno obrazovanje u okviru kojih je važno poznavanje obrazovnog sistema, razvijanje sposobnosti poboljšanja metodičkih veština, sposobnosti poboljšanja jezičkih veština, sposobnosti ovlađavanja savremenom informacionom tehnologijom (...) koje se odnose upravo na digitalne kompetencije u nastavi“. I drugi autori u svojim radovima osvrtnali su se na fenomen digitalnih kompetecija. Andelković (2009: 285–298) je digitalne kompetencije definisala kao: „(...) sposobljenost da radi u timu, posedovanje smisla za komunikaciju, otvorenost za promene, posedovanje profesionalne autonomije, permanentno stručno i profesionalno usavršavanje i otvorenost za informisanje i primenu nove informacione tehnologije u kontekstu školske svakodnevnice“. Tomičić, Cvrtila i Pavetić (2012: 87–93) digitalnu kompetentnost poistovećuju sa informatičkom pismenošću i definišu ih kao „(...) sposobnost korišćenja računara i računarnih programa. Oni navode da se osnovna informatička znanja i veštine koje poseduje nastavnik refleksivni praktičar stalno moraju dopunjavati i usavršavati, kao i neprestano pratiti razvoj informacijske i komunikacijske tehnologije“.

Ovlađavanje digitalnim kompetencijama zahteva velike promene u obrazovanju nastavnika, posebno ako se osvrnemo na aktuelnost ovih kompetencija u područjima istraživanja i menjanja vaspitno-obrazovne prakse. Ovakav oblik obrazovanja nastavnika za digitalne kompetencije naišao je na odobravanje u

obrazovnom sistemu Evropske unije, u čijem je referentnom okviru ključnih kompetencija uključena i digitalna kompetentnost nastavnika koja obuhvata (*Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir*, 2010: 174–182) kritičko korišćenje tehnologija informacionog društva za rad, sa naglaskom da digitalne kompetencije nastavnika mogu postati glavni pokretač područja istraživačko-analitičkog rada nastavnika i menjanja vaspitno-obrazovne prakse.

Na fenomen digitalnih kompetencija posebno su se osvrnuli istraživači u Španiji, gde je ovladavanje ovom vrstom kompetencija postala oblast od velikog interesa za nastavnike, naučnike i istraživače, ali sa posebnim akcentom na povećanje sadašnjeg nivoa digitalne pismenosti među španskim građanima. Marta-Laco i Grandio Perez (Marta-Lazo & Grandio Pérez, 2012: 139–150) smatraju da će povećanjem nivoa digitalne pismenosti među nastavnicima dobiti veću podršku akademaca, medija i građana u sledećem kontekstu: uključivanjem kursa o medijskom i digitalnom obrazovanju u obavezan školski program, tj. integrisanjem nastave digitalne pismenosti u školskim programima na svim nivoima formalnog obrazovanja, zatim, uspostavljanjem višedimenzionalnog obrazovanja integracijom kursa digitalnog obrazovanja za nastavnike, ali i za učenike koje bi obuhvatilo kreiranje višedimenzionalnih okvira: jezika, tehnologija, programiranja i procesa, ideologiju i vrednosti, prijem publike i estetike. Jednom definisani „(...) ti ciljevi treba da budu uključeni u školskom programu s obzirom na veliku upotrebu interneta i društvenih mreža, zatim, promovisanje obrazovanja digitalnih kompetencija među odraslima jer sticanje digitalnih kompetencija ne bi trebalo da se fokusira samo na nastavnike i mlade već na decu i omladinu” (Ibid.).

Postavlja se pitanje šta se podrazumeva pod digitalnim kompetencijama u funkciji istraživanja i inoviranja vaspitno-obrazovne prakse. Većina autora (Arsenijević i Andevski, 2011: 25–35; Bjekić, Krneta i Milošević, 2008: 7–21; Blagojević, 2011: 17–27; Maksimović i Dimić, 2016: 59–71 ; Marta-Lazo & Grandio Pérez, 2012: 139–150; Pavlović Breneselović, 2014: 450–455; Tomićić, Cvrtila i Pavetić, 2012: 87–93) smatra da ovi pojmovi obuhvataju: sposobnost traženja, prikupljanja i obrade informacija, njihovo kritičko odnosno sistemsko korišćenje, procenjivanje relevantnosti i razlikovanja stvarnog od virtuelnog, znanja i veštine vezane za digitalne medije, a odnosi se na logičko i kritičko razmišljanje o digitalnim nastavnim sadržajima, sigurno korišćenje informacija i informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi, kao i dobro razvijene komunikacione veštine u radu sa učenicima, roditeljima, kolegama.

Akcenat u ovom radu jeste upravo usmerenost na integrisanje istraživanja vaspitno-obrazovne prakse i digitalnih kompetencija. Blagojević (2011: 17–27) je upravo povezala digitalne kompetencije nastavnika sa savremenim etnološkim i antropološkim istraživanjima, stavljajući akcenat na internet u istraživanju. Autorka smatra da je „(...) osnovni preduslov za efikasna etnološka i antropološka istraživanja uz pomoć internet tehnologija postojanje odgovarajućih standarda informatičkih znanja istraživača: 1. razumevanje procesa istraživanja na mreži i putem mreže; 2. tehničke veštine – korišćenje softvera za interakciju sa ispitanicima, praćenje poruka i kreiranje konferencijskih blogova i foruma; 3. veštine za onlajn komuniciranje – da je u stanju da na efektivan način komunicira sa ispitanicima relevantnim dijalogom putem konciznih i jasnih poruka; i 4. ekspertiza sadržaja – vladanje materijom i istraživačko iskustvo” (Ibid.).

Sa druge strane, Minić Aleksić (2012: 868–876) digitalnu kompetentnost objašnjava kroz sledeća područja rada koja u svakom od navedenih aspekata omogućuju unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse, kao i istraživanje nastavnog rada: tehnološka pismenost – razvijanje veština nastavnika koje mu omogućavaju integrisanje informaciono-komunikacionih standarda u kreiranje savremenog kurikuluma, produbljivanje znanja – sposobnost upravljanja informacijama, formulisanje specifičnih zadataka problema i integrisanje novih tehnologija i predmetno orientisanih aplikacija, stvaranje znanja – povezivanje novonastalih profesionalnih veština nastavnika i svih mogućnosti tehnološkog razvoja u cilju stvaranja podrške i usmeravanja učenika. Ovo možemo objasniti činjenicama da nastavnici postaju kreatori sopstvenog vaspitno-obrazovnog procesa koji doprinose njihovom osnaživanju da sami istražuju nastavni proces, rešavaju probleme i unapređuju nastavnu praksu, kao i sopstveno stručno i profesionalno usavršavanje, odnosno da postaju nastavnici refleksivni praktičari. Tomičić, Cvrtila i Pavetić (2012: 87–93) se nadovezuju na sve gorenavedeno i navode da „(...) osnova za razvoj savremenog društva jeste informacijska pismenost njegovih pojedinaca, a nužan uslov informacijske pismenosti (...) je digitalna kompetencija koja predstavlja uslov realizacije modularnog kurikuluma“. Blagojević (2011: 17–27) smatra da se od istraživača očekuje stalno povećanje digitalne pismenosti za koje se smatra da adekvatno upotrebljene doprinose podizanju kvaliteta istraživanja, već je neophodno i informatičko znanje ispitanika koje podrazumeva poznavanje osnovnih elemenata upravljanja računarom i vladanje osnovnim korisničkim aplikacijama koje podrazumevaju i upotrebu interneta.

U poslednjih dvadesetak godina rasprava o digitalnim kompetencijama nastavnika sa akcentom na istraživačko-analitički rad u nastavi doprineo je da se ovoj temi i problemu posveti posebna pažnja. Iz mnogobrojnih istraživanja na ovu temu izdvajamo istraživanje Maksimović i Dimić (2016: 59–71) o digitalnoj tehnologiji i kompetentnosti nastavnika za njihovu primenu. Autorke su u istraživanju došle do sledećih rezultata: da ne postoje statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o kompetencijama za primenu IKT u nastavi s obzirom na pol, godine radnog staža i obrazovanje jer nastavnici bez obzira na posmatrane varijable (pol, godine staža, nivo stručne sposobljenosti) jednakо uviđaju nedovoljnost kompetencija za korišćenje IKT u nastavi. Autorke su u istraživanju primenom faktorske analize izdvojile 9 faktora koji ukazuju na stanje digitalnih kompetencija nastavnika kao glavnog pokretača za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse: seminar IKT, nedostatak kompetencija, IKT u nastavi, veštine, kompetencije, savladanost, primena, interesovanja, jezička kompetentnost. Autorke smatraju da izdvojeni faktori reflektuju stavove nastavnika o potrebi i značaju kompetencija za primenu IKT u savremenoj nastavi. Takođe, prema podacima faktorske analize, nedovoljnu ovlađanost digitalnim kompetencijama u vaspitno-obrazovnom procesu pokazalo je istraživanje koje su sproveli Džigurski, Simić, Marković i Šćepanović (2013). Ova istraživanja pokazuju da se razvoj digitalnih kompetencija, medijske pismenosti i obrazovanosti manje bazira na predznanjima, a mnogo više na postojanju snažne motivacije za usvajanje ovih veština.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja predstavljaju refleksije i samorefleksije nastavnika o digitalnim kompetencijama neophodnim za unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse. Cilj rada usmeren je na značaj digitalnih kompetencija u funkciji istraživanja vaspitno-obrazovne prakse i usaglašen je sa zadacima istraživanja koji su usmereni na ispitivanje refleksija nastavnika o posedovanju sopstvenih digitalnih kompetencija, kao i ispitivanja dominantnih medija u istraživačkom radu nastavnika sa posebnim akcentom na starosnu dob nastavnika.

Najpre, za potrebe ovog istraživanja korišćen je survay istraživački metod. Primarna tehnika koja je korišćena je tehnika skaliranja. Za potrebe ovog istraživanja korišćena je skala procene Likertovog tipa, koju čine 30 ajtema (DKJMJO). Nakon toga izvršeno je anketiranje sa malim setom pitanja koja su usko povezana sa dobijenim i izdvojenim rezultatima. Pristupljeno je procesu baždarenja instrumenta, odnosno ispitivanju relijabilnosti skale procene DKJMJO. Ajtemi raspoređeni u okviru četiri supskale imaju zadovoljavajuću unutrašnju konzistenciju (Cronbah $\alpha > 0,7$; Cronbah Alpha $\alpha=0,93$).

U istraživanju najpre je bila ocenjena prikladnost podataka za faktorsku analizu. U korelacionoj matrici utvrđeno je postojanje koeficijenata korelacije većih od 0,3 ($p>0,03$). Vrednost Kajzer-Mejer-Oklinovog pokazatelja (0,80) ukazuje na premašivanje preporučene vrednosti (0,6), pa je Bartletov test sferičnosti statistički značajan ($p<0,01$). Stoga smo zaključili da je faktorska analiza bila opravdana.

Uzorak je činilo 104 nastavnika osnovnih škola u Nišu, različitih godina starosti od 25 do preko 50 godina životne dobi, što je ujedno i predstavljalo nezavisnu varijablu u istraživanju. Podaci do kojih smo došli prikazani su deskriptivnom analizom uz pomoć frekvencija, procenata, povezanosti među varijablama (faktorska analiza), kao i Spirmanovog koeficijenta korelacije (Spirman correlation).

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Postupkom faktorske analize izdvojio se faktor *motivacije za primenu računara i programa u obrazovanju*, ali sa akcentom na prepoznavanju računara kao značajnog izvora informacija prilikom predavanja nastavnika i učenja učenika. Izdvojena su 4 glavna faktora postupkom faktorske analize. Svi ajtemi su preformulisani u jedan jedinstven faktor, u okviru kog je vršena dalja analiza, a faktor je imenovan *Digitalne kompetencije – upotreba računara*, s tim što su ostali ajtemi odbačeni, a zadržana je jedna supskala koja se odnosi na digitalne kompetencije usmerene na korišćenje kompjutera u vaspitno-obrazovnom i istraživačkom radu nastavnika.

Postupkom faktorske analize, dobili smo značajan podatak i odgovor na jedan od istraživačkih zadataka. Najdominantniji digitalni mediji u radu nastavnika jeste računar. Nakon toga ispitanici su podvrgnuti daljem ispitivanju. Dobijeni podaci su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1: Nastavnici o digitalnim medijima – primeni računara

		DA	NE
Koristim računar u nastavi.	N	84	20
	%	80,77%	19,23%
Koristim internet za potrebe nastave.	N	65	39
	%	62,5%	37,5%
Koristim računarski program Word za obradu teksta.	N	52	52
	%	50%	50%
Koristim program Power Point za pravljenje prezentacija.	N	35	69
	%	36,65%	66,35%
Koristim Excel za izradu tabela.	N	30%	74%
	%	28,84%	71,15%

Tabela pokazuje da postoje pozitivni stavovi prema primeni računara u nastavi (preko 80%). Internet kao istraživački digitalni medij takođe je prisutan u nastavi (62,5%). Što se tiče programa koji nastavnicima mogu pomoći prilikom realizacije nastave, ali i samog istraživačkog rada, vidimo da program Word koristi samo polovina ispitanika (50%). Ostali značajni programi, kao što su Power Point, Excel, nisu primamljivi ispitanicima, pa se u visokim procentima izjašnjavaju da ih ne koriste (Tabela 1). Kako je pored ovih podataka ustanovljeno da postoje pozitivni stavovi o primeni računara, da se istima pridaje veliki značaj, da je procena njihovih vlastitih sposobnosti za upotrebu i korišćenje računara i programa prisutna, konstatovano je da ispitanici ne koriste sve programe koji im u velikoj meri mogu biti od pomoći u istraživanju i vaspitno-obrazovnom radu. Maksimović i Dimić (2016: 59–71) u istraživanju digitalne kompetentnosti došle su do zaključka da se ne može još uvek govoriti o izgrađenosti jakih kompetencija za korišćenje IKT u nastavi. Podaci do kojih se došlo i u ovom istraživanju idu u prilog tome. Računar kao digitalni medij je prisutan, ali nastavnici ne koriste sve mogućnosti koji ovaj medij može doneti.

Tabela 2: Korelacija digitalnih medija (upotrebe računara) i starosti nastavnika

			Starost	Digitalni mediji
Spearman's rho	Starost	Correlation Coefficient	1.000	-.300(**)
		Sig. (2-tailed)	.	.007
		N	80	80
	Digitalni mediji	Correlation Coefficient	-.300(**)	1.000
		Sig. (2-tailed)	.007	.
		N	80	80

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 2 nam pokazuje zanimljive podatke za ovo istraživanje. Prisutna je statistički značajna negativna korelacija upotrebe računara kao najdominantnijeg oblika digitalnih medija i starosti nastavnika. Kada mala vrednost jedne varijable odgovara

velikoj vrednosti druge varijable i obratno, radi se o negativnoj korelaciji. Ovaj podatak praktično znači da je slabija upotreba računara kao medija dominantnija kod najstarijih ispitanika. Zapravo, tradicionalan model nastave nije više u mogućnosti da udovolji potrebama savremenog društva (Savić, 2010: 109–120). Kompjuterizacija nastave predstavlja jedno od mogućih rešenja za bolje i efikasnije učenje. Razvoj kompjuterske tehnologije izazvao je promene u konceptu obrazovanja, nastavnim sadržajima, tehnologiji nastave, istraživanju vaspitno-obrazovne prakse. Računar je postao integralni deo obrazovnog sistema u savremenoj školi i predstavlja značajnu komponentu obrazovanja. Očigledan problem ogleda se u tome što su starije generacije odrasle u manje digitalnom svetu nego što su današnje mlađe generacije, kod kojih je upotreba računara, mobilnih telefona i raznih informaciono-komunikacionih tehnologija prisutna u svakodnevnom okruženju, porodičnom, prijateljskom, školskom. Nastavnicima, pogotovo onima sa više godina radnog staža, ili sa druge strane starijim nastavnicima, trebalo bi pružiti više podrške u jačanju ovih kompetencija.

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da postoje pozitivni stavovi prema značaju primene računara u radu nastavnika, stavovi u okviru motivacije nastavnika za upotrebu računara u radu, o proceni vlastitih sposobnosti za korišćenje računara i o značaju naučno-tehnološkog razvoja u obrazovanju. Mlađi ispitanici generalno imaju pozitivnije stavove, mada je motivacija i jednih i drugih za usavršavanje u radu na računaru i odgovarajućim programima visoka. Rad ima aplikativni cilj, koji je usmeren na to da omogući starijim nastavnicima obuke za rad na različitim kompjuterskim programima, putem raznih obuka, seminara, praktičnih vežbi. Ukoliko nastavnici uspešno vladaju programskim računarskim paketima, sasvim sigurno mogu unapređivati svoju praksu, sprovoditi istraživanja, obrađivati podatke, dolaziti do značajnih nalaza, dolaziti do značajnih statističkih pokazatelia (Maksimović i Osmanović, 2016). Ovo istraživanje ukazuje na to da je svakako potrebna edukacija o upotrebi računara, programa i novih-tehnologija u obrazovanju, načinu njegove primene, vremenu koje mu moramo posvetiti, ukazivanju na prednosti i funkcije te primene. Posebnu pažnju moramo обратити на stariju populaciju, za koju se ispostavilo da imaju negativnije stavove u odnosu na mlađu populaciju, ali da i jedni i drugi imaju visoku motivaciju ka usavršavanju. Ovim želimo da ukažemo na doprinos unapređenju kvaliteta usavršavanja nastavnika. Cilj istraživanja usmeren je i na podizanje svesti o ulozi i važnosti primene naučne-tehnologije u obrazovanju, ali i kompjuterskom opismenjavanju i poboljšanju nastave i istraživačkog rada vaspitno-obrazovne prakse. Na kraju, Tomićić, Cvrtila i Pavetić (2012: 87–93) navode značaj digitalnih kompetencija u sledećim navodima: „(...) kada si u Rimu, ponašaj se kao Rimljani. Kada si u informatičkom dobu, unesi promene u obrazovni sistem kako bi iz njega izlazili digitalno kompetentni mlađi ljudi spremni za novu digitalnu ekonomiju, (...) obrazovanje i istraživanje vaspitno-obrazovne prakse”.

Najnovija saznanja o digitalnim kompetencijama nastavnika dolaze sa sajta Ministarstva prosvete i nauke (<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-1.pdf>) u kojima стоји да „(...) nastavnik za digitalno doba kreiran je sa ciljem da podrži nastavnike iz sistema obrazovanja u Srbiji u procesu integracije digitalnih sadržaja u svakodnevnu

praksu". U dokumentu su navedene i definisane veštine, ciljevi i očekivani ishodi koji čine korpus digitalnih kompetencija nastavničke profesije. Nastavnici dokument mogu koristiti za procenu sopstvenih veština i promišljanje o sopstvenoj praksi, kao i za identifikaciju narednih koraka svog profesionalnog razvoja.

Literatura:

1. Andelković, S. (2009). Prema celoživotnom učenju i društvu znanja – Savremene kompetencije nastavnika geografije (str. 285–298). *Zbornik radova*, br. 57. Beograd: Geografski fakultet.
2. Arsenijević, J. i Andevski, M. (2011). Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija. *Zbornik radova VŠSSOV*, 4 (2), 25–35.
3. Bjekić, D., Krneta, R. i Milošević, D. (2008). Kompetencije za e-nastavu u sistemu profesionalnih kompetencija nastavnika osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 21 (2), 7–20.
4. Blagojević, G. (2011). Internet u savremenim etnološkim i antropološkim istraživanjima. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, br. 134, 17–27.
5. Džigurski, S., Simić, S., Marković, S. i Šćepanović, D. (2013). *Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva.
6. Preporuka evropskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. *Metodika*, 2010, 11 (20), 169–173.
7. Maksimović, J. i Osmanović, J. (2016): *Istraživanje pedagoga u školi: primeri reflektivne prakse*. Niš: Filozofski fakultet.
8. Maksimović, J. i Dimić, N. (2016). Digital technology and teachers' competence for its application in the classroom. *Research in Pedagogy*, 6 (2), 59–71.
9. Marta-Lazo, C., & Grandío Pérez, M. (2012). Critical Insights in Media Literacy Research in Spain: Educational and Political Challenges. *Medijske studije*, 3 (6), 139–150.
10. Minić Aleksić, D. (2012). Kompetencije nastavnika kroz primenu informaciono komunikacionih tehnologija u nastavi (str. 868–876). *Tehnika i Informatika u Obrazovanju*. Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
11. Pavlović Brenerelović, D. (2014). Kompetencije vaspitača za korišćenje IKT u predškolskom programu: Više od veštine. *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 450–455). Čačak: Tehnički fakultet Čačak.
12. Tomičić, L., Cvrtila, M. i Pavetić, D. (2012). Važnost informatičke pismenosti učenika ekonomske škole. *Učenje za poduzetništvo*, 2 (2), 87–93.
13. Vizek Vidović, V. (2009): *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika. Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
14. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-1.pdf>, preuzeto: 11. 4. 2017.
15. Savić, D. (2010): Računar – novi medij u nastavi likovne kulture. *Norma*, 15 (1), 109–120.

* * *

**DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS AS A CONDITION FOR RESEARCHING
PEDAGOGICAL-EDUCATIONAL PRAXIS**

Summary: School in contemporary society is considered to be the most adequate context for preparation of the young for adequate reproductive, but first of all critical approach to educational contents. Today, digital media represent the latest massive forms of communication, but on the other hand they represent a great reliance of the science because they offer availability to information which may improve pedagogical-educational praxis.

The subject of this research is represented in reflections and r work; 4. To study whether they use their digital competencies for researching pedagogical-educational praxis and with the aid of digital media. In the paper, we are going to use a survey research method, scaling techniques, the instrument of

Digitalne kompetencije nastavnika kao uslov za istraživanje vaspitno-obrazovne prakse

estimation scale of Likert's type and questionnaire constructed for the needs of this research. The sample and population of this research are represented by teachers of different ages in primary schools in the territory of the city of Niš.

Key words: competencies, digital media, teachers, research, pedagogical-educational praxis.

* * *

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Резюме: В современном обществе, школа считается наиболее подходящим контекстом для подготовки молодых людей для адекватного воспроизведения, и в первую очередь, для критического подхода к учебным материалам. С одной стороны, цифровые СМИ являются сегодня новейшей формой массовой коммуникации, а с другой, надежной опорой для науки, ибо обеспечивают доступ к большому количеству информации, которые могут улучшить воспитательно-образовательную практику.

Предметом настоящего исследования являются рефлексии и саморефлексии преподавателей о собственной цифровой компетентности, необходимой для совершенствования учебной практики. Цель работы – показать важность владения преподавателями этими компетенциями и понимания ими новых ролей и вызовов, которые возникают в современном обществе. В данном исследовании поставлены следующие задачи: 1. Изучить достоверность оценочных шкал, построенных для удовлетворения потребностей настоящего исследования и извлечение, методом факторного анализа, основных факторов из инструмента исследования; 2. Изучить мнение преподавателей о собственной цифровой компетентности; 3. Опросить преподавателей о том, какими цифровыми СМИ, они, в большинстве случаев, пользуются в своей работе; 4. Опросить их также о том, используют ли они свои цифровые компетенции для исследования воспитательно-образовательной практики, и - если используют – то какие цифровые СМИ. В работе использован Survey исследовательский метод, техники шкалирования и опроса, оценочный инструмент - шкала типа Лайкерта, и вопросник, построенный для настоящего исследования. Выборку для исследования составляют преподаватели разного возраста в начальных школах в городе Ниш.

Ключевые слова: компетентность, цифровые СМИ, преподаватели, исследование, воспитательно-образовательная практика.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 20. 4. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 20. 5. 2017.

Dr Marijana S. PANIĆ

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd*

Mr Vladica M. ŽIKIĆ

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd*

Dr Vivien M. ĐORĐEVIĆ

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd*

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK:
159.932.072-056.36-053.4/.5

UTICAJ AUDITIVNE PERCEPCIJE NA PROCES UČENJA DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA¹

Rezime: U radu su prikazani rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem sposobnosti auditivne percepcije kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju, kao i korelacija ove sposobnosti sa ostalim razvojnim sposobnostima (grafomotornim, i govorno jezičkim i vizuelnim). Uzorak ispitanika je činilo 30 dece sa specifičnim smetnjama u učenju, uzrasta od 7 godina i 4 meseca do 11 godina i 10 meseci (19 dečaka i 11 devojčica). Kao relevantan merni instrument korišćen je Akadia test razvojnih sposobnosti. Utvrđeno je da je kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju 66,6% rezultata bilo u skladu sa uzrastom na suptestu Auditivna diskriminacija, 20% na suptestu Auditivno vizuelna diskriminacija i 16,6% na suptestu Auditivno pamćenje. Na suptestu Auditivna diskriminacija 16,6% rezultata je imalo jednu SD ispod uzrasta, i 16,6% rezultata je imalo dve ili više SD ispod uzrasta. Na suptestu Auditivno vizuelna asocijacija 36,6% rezultata je imalo jednu SD ispod normi, dok je 43,3% imalo dve ili više SD od definisanih normi. Na suptestu auditivnog pamćenja 23,3% rezultata je imalo jednu SD ispod normi, dok je 60% imalo dve ili više SD od definisanih normi. Utvrđeno je da između dečaka i devojčica sa specifičnim smetnjama u učenju postoje statistički značajne razlike na suptestovima Auditivna diskriminacija i Auditivno pamćenje ($p<0.05$). Na suptestu Auditivno-vizuelna asocijacija između dečaka i devojčica sa specifičnim smetnjama u učenju nisu utvrđene statistički značajne razlike ($p>0.05$). Rezultati istraživanja su pokazali da suptest Auditivna diskriminacija nije u korelaciji sa crtanjem (T13). Niska korelacija postoji sa suptestovima: Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda (T2), Vizuelna diskriminacija (T3), Crtanje oblika (T4), Automatsko jezičko blago (T11) i Vizuelna asocijacija (T12). Umerena korelacija postoji sa suptestovima: Vizuelno pamćenje (T5), Sled i šifra (T7), Auditivno pamćenje (T8), Veština stvaranja pojmoveva (T9) i Stečeno jezičko blago (T10). Suptest Auditivno

¹ Rad je nastao u okviru projekta Interdisciplinarna istraživanja kvaliteta verbalne komunikacije (br. 178027) finansiranog od strane Ministarstva za nauku, obrazovanje i tehnološki razvoj Republike Srbije.

vizuelna asocijacija nije u korelaciji sa supertestovima: Crtanje oblika (T4) i Crtanje (T13). Niska korelacija postoji sa supertestovima: Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda (T2), Vizuelno pamćenje (T5) i Vizuelna asocijacija (T12). Umerena korelacija postoji sa supertestovima: Auditivna diskriminacija (T1), Vizuelna diskriminacija (T3), Sled i šifra (T7), Auditivno pamćenje (T8), Veština stvaranja pojmoveva (T9) i Stečeno jezičko blago (T10). Suptest Auditivno pamćenje nije u korelaciji sa supertestovima: Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda (T2), Crtanje oblika (T4) i Crtanje (T13). Niska korelacija postoji sa supertestovima: Vizuelna diskriminacija (T3) i Vizuelna asocijacija (T12). Umerena korelacija postoji sa supertestovima: Auditivna diskriminacija (T1), Vizuelno pamćenje (T5), Auditivno-vizuelna asocijacija (T6), Sled i šifra (T7), Veština stvaranja pojmoveva (T9), Stečeno jezičko blago (T10) i Automatsko jezičko blago (T11). Visokih i veoma visokih korelacija nije bilo.

Ključne reči: specifične smetnje u učenju, auditivna percepcija, Akadia test razvojnih sposobnosti.

Uvod

Prema klasifikaciji svetske zdravstvene organizacije, MKB 10, specifični razvojni poremećaji školskih veština obuhvataju poremećaje koji se manifestuju specifičnim i značajnim oštećenjem učenja školskih veština. Ovi poremećaji nisu direktna posledica drugih poremećaja kao što su intelektualna ometenost, veliki neurološki deficit, nekorigovani poremećaj vida i sluha ili emocionalni poremećaj. Prema klasifikaciji DSM-IV, ovi poremećaji se dijagnostikuju na mlađem školskom uzrastu ili na adolescentnom uzrastu i sadrže poremećaje čitanja, računanja i pisanja. Ovi poremećaji se uglavnom primete prilikom polaska deteta u školu, kada u velikoj meri ometaju savladavanje školskog gradiva, ali se konačna dijagnoza specifičnog poremećaja školskih veština ne postavlja pre navršene osme godine života (Lazarević, 2015). Kao čest uzročnik pomije se i hipoteza o usporenom sazrevanju kognitivnih funkcija koje su uključene u govor, čitanje i druge sposobnosti. Njihov razvoj se odvija hijerarhijski i, ako se jedan nivo razvija sporije, hijerarhija razvoja se potpuno usporava (Krstić, 2002).

Polazne teorijske osnove istraživanja

Auditivna percepcija je sposobnost subjektivnog doživljavanja jednog akustičkog stimulusa koji može biti različit, kao na primer: ton, šum, buka ili govorni signal. Auditivna percepcija i memorija podrazumevaju proces prijema, obrade i zadržavanja (skladištenja) slušnih draži, signala i akustičkih znakova. Poremećaji u domenu percepcije (opažanja) ili memorisanja (pamćenja) slušnih signala dovode do poremećaja u razvoju govora i jezika. Akustička percepcija nastaje na osnovu prijema auditivnih stimulusa, pa postoji samo kod osoba kod kojih slušni analizator može da poveže izgovorenu reč sa njenim značenjem. Zasniva se na slušnom zadržavanju/pamćenju akustičkih elemenata foneme i njihovoj rekogniciji prilikom svake ponovljene emisije reči (Huotilainen, Naatanen, 2010). Na čitanje i pisanje u okviru auditivne percepcije utiču: auditivna memorija, auditivna diskriminacija, auditivna sinteza, auditivna analiza fonema u okviru reči i auditivna analiza reči u okviru rečenice. Auditivna memorija podrazumeva zapamćivanje auditivnih slika reči u određenom

vremenskom periodu (Žikić, 2014). Auditivna diskriminacija glasova je razvojna sposobnost, prisutna u fazi progovaranja kao normalan preduslov za razvoj glasova. Auditivna diskriminacija počinje dekodiranjem akustičkih stimulusa. Dekodiranje može trajati dugo i ne mora neposredno biti vezano za enkodiranje akustičkih predstava (Žikić i dr., 2014). S obzirom na to da je dekodirajući proces subjektivno doživljavanje govornih utisaka, teško je odrediti kada počinje i kako teče. Enkodiranje ne može početi pre nego što dete postane zrelo, da bi moglo da se uklopi u govornu komunikaciju odraslih. Detetu je prvo potreban jedan određen vremenski period za uočavanje akustičko-motornih osobina glasova. Drugi period u formiranju njegovog izgovora odvija se kroz sopstveno izražavanje i njegovo postepeno približavanje standardnom izgovoru. Ove dve sposobnosti se prepliću i njihov dalji razvoj je moguće samo uz uzajamnu autokorekciju. Na razvoj sposobnosti čitanja i pisanja utiče i auditivno vizuelna asocijacija. Ova sposobnost ne zavisi od kalendarskog uzrasta deteta i njegovih intelektualnih kapaciteta. Uzajamno delovanje sposobnosti auditivne i vizuelne percepције, kao što je recimo veza između foneme i grafeme, napisane i izgovorene reči, neophodna je za čitanje i pisanje (Sekiyama, Burnham, 2008).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi nivo razvijenosti sposobnosti auditivne percepције kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju, kao i korelacija ove sposobnosti sa ostalim razvojnim sposobnostima (grafomotornim, govorno jezičkim i vizuelnim).

Uzorak ispitanika je činilo 30 dece sa specifičnim smetnjama u učenju, uzrasta od 7 godina i 4 meseca do 11 godina i 10 meseci (19 dečaka i 11 devojčica). Dijagnoza ovog poremećaja je postavljena primenom adekvatnih testova iz Baterije testova Instituta za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora „Đorđe Kostić“ (IEFPG), kojima su se procenjivale sposobnosti čitanja, pisanja i računanja. Istraživanje je sprovedeno u IEFPG „Đorđe Kostić“ u Beogradu. Kao relevantan merni instrument korišćen je Akadia test razvojnih sposobnosti. Za procenu sposobnosti auditivne percepције korišćeni su suptestovi Auditivna diskriminacija, Auditivno pamćenje i Auditivno vizuelna diskriminacija (Atkinson, Johnston, Lindsay, 1972), prevedeni i adaptirani 1985. godine (Novosel, Cavor, 1985). Test je dodatno adaptiran prema specifičnostima srpskog jezika, a izvršeno je i normiranje rezultata na osnovu postignuća dece mlađeg školskog uzrasta naše populacije (Gligorović i dr., 2005). Može da se primenjuje individualno ili grupno. Nije brzinskog tipa, pa daje mogućnost prilagođavanja ritmu svakog deteta. Suptest Auditivna diskriminacija se sastoji se od 20 zadataka, kojima se procenjuje mogućnost razlikovanja, većinom jednosložnih reči koje su slične po zvučnosti. Svaki ispravan odgovor ocenjuje se jednim bodom, a maksimalan broj bodova je 20. Suptest Auditivno-vizuelna asocijacija sastoji se iz tri dela. U prvom delu se od deteteta očekuje da odabere sliku koja odgovara rečenici ipitivača, u drugom da od ponuđene četiri reči prepozna onu koju je izgovorio ispitivač, a u trećem da poveže reči i slike čiji se izgovor rimuje. Sastoji se iz 20 zadataka, a za svako ispravno rešenje se dobija po jedan bod. Maksimalan broj bodova je 20. Suptest Auditivno pamćenje ispituje neposredno upamćivanje

brojeva ili reči. U prvom delu dete treba da upamti i zapiše brojne nizove rastućeg broja stimulusa, u drugom da prepozna broj i njegovo mesto u nizu, a u trećem da upamti i zapiše što više reči u rastućim nizovima. Sastoji se iz 15 zadatka, a ocenjivanje zavisi od složenosti zadatka. Maksimalan skor je 20 bodova. Statistička obrada podataka je rađena u statističkom paketu SAS. Korišćeni su sledeći parametri: raspon, mere centralne, tendencije, mere varijabilnosti, parametrijska i neparametrijska analiza varijanse, F-test i Pearsonov koeficijent korelacije.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Rezultati istraživanja su kvalitativno i kvantitativno obradjeni, tabelarno prikazani. U tabeli br. 1 prikazana je razvijenost auditivne percepcije kod dece mlađeg školskog uzrasta sa specifičnim smetnjama u učenju.

Tabela br. 1. Rangovi postignuća na suptestovima Auditivna diskriminacija, Auditivno-vizuelna asocijacija i Auditivno pamćenje kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju

Rang	Auditivna diskriminacija		Auditivno-vizuelna asocijacija		Auditivno pamćenje	
	Broj	%	Broj	%	Broj	%
1	5	16.6	13	43.3	7	23.3
2	5	16.6	11	36.6	18	60.0
3	20	66.6	6	20.0	5	16.6

Kvalitativnom analizom rezultata utvrđeno je da je kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju 66,6% rezultata bilo u skladu sa uzrastom na suptestu Auditivna diskriminacija, 20% na suptestu Auditivno-vizuelna diskriminacija i 16,6% na suptestu Auditivno pamćenje. Na suptestu Auditivna diskriminacija 16,6% rezultata je imalo jednu SD ispod uzrasta, i 16,6% rezultata je imalo dve ili više SD ispod uzrasta. Na suptestu Auditivno-vizuelna asocijacija 36,6% rezultata je imalo jednu SD ispod normi, dok je 43,3% imalo dve ili više SD od definisanih normi. Na suptestu auditivnog pamćenja 23,3% rezultata je imalo jednu SD ispod normi, dok je 60% imalo dve ili više SD od definisanih normi. Zastupljenost rezultata koji značajno odstupaju od normi za uzrast je velika, ali je i očekivana imajući u vidu da se radi o deci koja imaju dijagnozu specifičnih smetnji u učenju koja uključuje poremećaj čitanja, pisanja i računanja, čiji se uzroci i nalaze u nerazvijenoj sposobnosti auditivne percepcije. Rezultati našeg istraživanja ukazali su na veliku deficitarnost u razvoju auditivne percepcije dece sa specifičnim smetnjama u učenju. I u drugim istraživanjima dolazimo do sličnih podataka. Naime, utvrđeno je da deca sa poremećajima čitanja i pisanja imaju i poremećaje auditivnog pamćenja i auditivne diskriminacije (Berninger, Hart, 1992; Buha, Gligorović, 2015). Analiza rezultata procene auditivne percepcije prikazana je u Tabeli 2.

Tabela br. 2. Rezultati procene auditivne percepcije kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju

Varijable	N	Mean	SD	Sum	Min	Max	F test prema polu
Auditivna diskriminacija	30	49.26	12.92	1478	1.0	60	0.01; p < 0.05
Audio-vizuelna asocijacija	30	36.50	17.65	1095	0	61	0.15; p > 0.05
Auditivno pamćenje	30	34.00	14.31	1020	0	63	0.00; p < 0.05

Postignuća u oblasti auditivne diskriminacije posmatrano iz ugla raspona i srednjih vrednosti rezultata kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju nešto su bolja od postignuća na suptestovima auditivno-vizuelna asocijacija i auditivno pamćenje. Na osnovu F testa utvrđeno je da između dečaka i devojčica sa specifičnim smetnjama u učenju postoje statistički značajne razlike na suptestovima Auditivna diskriminacija i Auditivno pamćenje ($p < 0.05$). Na suptestu Auditivno-vizuelna asocijacija između dečaka i devojčica sa specifičnim smetnjama u učenju nisu utvrđene statistički značajne razlike ($p > 0.05$).

U tabeli br. 3 prikazane su korelacije suptesta Auditivna diskriminacija (T1), Auditivno-vizuelna asocijacija (T6) i Auditivno pamćenje (T8) sa ostalim suptestovima ACADIA testa razvojnih sposobnosti: Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda (T2), Vizuelna diskriminacija (T3), Crtanje oblika (T4), Vizuelno pamćenje (T5), Sled i šifriranje (T7), Veština stvaranja pojmoveva (T9), Stečeno jezičko blago (T10), Automatsko jezičko blago (T11), Vizuelna asocijacija (T12) i Crtanje (T13). Vrednosti od 0.00 do 0.20 pokazuju neznatnu korelaciju, odnosno povezanosti uopšte i nema. Vrednosti od 0.20 do 0.40 ukazuju na nisku korelaciju odnosno malu povezanost; od 0.40 do 0.70 je umerena korelacija, odnosno bitna povezanost; od 0.70 do 0.90 je visoka korelacija, odnosno izrazita povezanost; i od 0.90 do 1.00 je veoma visoka povezanost.

Tabela br. 3. Korelacija Auditivne diskriminacije, Auditivno-vizuelne asocijacije i Auditivnog pamćenja sa ostalim suptestovima ACADIA testa

Pearsonov koeficijent korelacijske matrice						
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
T1	1.00	0.38	0.38	0.24	0.65	0.44
T6	0.44	0.24	0.55	0.05	0.35	1.00
T8	0.57	0.04	0.33	0.18	0.49	0.60

Pearsonov koeficijent korelacijske matrice						
	T7	T8	T9	T10	T11	T12
T1	0.42	0.57	0.52	0.60	0.25	0.38
T6	0.69	0.60	0.63	0.67	0.48	0.36
T8	0.61	1.00	0.56	0.54	0.58	0.30

Rezultati istraživanja su pokazali da suptest Auditivna diskriminacija nije u korelaciji sa suptestom Crtanje (T13). Niska korelacija postoji sa suptestovima: Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda (T2), Vizuelna diskriminacija (T3), Crtanje oblika (T4), Automatsko jezičko blago (T11) i Vizuelna asocijacija (T12). Umerena korelacija postoji sa suptestovima: Vizuelno pamćenje (T5), Sled i šifra (T7), Auditivno pamćenje (T8), Veština stvaranja pojnova (T9) i Stečeno jezičko blago (T10). Visokih i veoma visokih korelacija nije bilo.

Suptest Auditivno-vizuelna asocijacija nije u korelaciji sa suptestovima: Crtanje oblika (T4) i Crtanje (T13). Niska korelacija postoji sa suptestovima: Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda (T2), Vizuelno pamćenje (T5) i Vizuelna asocijacija (T12). Umerena korelacija postoji sa suptestovima Auditivna diskriminacija (T1), Vizuelna diskriminacija (T3), Sled i šifra (T7), Auditivno pamćenje (T8), Veština stvaranja pojnova (T9) i Stečeno jezičko blago (T10). Visokih i veoma visokih korelacija nije bilo.

Suptest Auditivno pamćenje nije u korelaciji sa suptestovima: Vizuomotorna koordinacija i mogućnost sleda (T2), Crtanje oblika (T4) i Crtanje (T13). Niska korelacija postoji sa suptestovima: Vizuelna diskriminacija (T3) i Vizuelna asocijacija (T12). Umerena korelacija postoji sa suptestovima: Auditivna diskriminacija (T1), Vizuelno pamćenje (T5), Auditivno-vizuelna asocijacija (T6), Sled i šifra (T7), Veština stvaranja pojnova (T9), Stečeno jezičko blago (T10) i Automatsko jezičko blago (T11). Visokih i veoma visokih korelacija nije bilo.

Zaključak

Školska postignuća zavise od elementarnih aktivnosti, kao što su: govorenje, čitanje, pisanje i računanje. Ove sposobnosti su temelj sticanja i razvijanja znanja odnosno napredovanja pojedinca i društva u celini. Nažalost, za određenu grupu dece, ove sposobnosti umesto alata, predstavljaju osnovnu prepreku za učenje (Panić, 2015). Poslednjih godina dolazi do porasta govorno-jezičkih poremećaja, a samim tim i broj „rizika dece“ za nastanak specifičnih smetnji u učenju je sve veći. Rani simptomi disleksije, disgrafije i diskalkulije prepoznaju se od samog progovaranja deteta, tako da

preostaje dovoljno vremena da se pored rehabilitacionog sprovede i stimulativni tretman. Ukoliko se simptomi disleksije, disgrafije i diskalkulije otkriju u ranoj fazi, tretman će biti uspešno završen do polaska u školu. Ukoliko se simptomi otkriju u kasnoj fazi, kada dete već kreće u školu, potrebno je da tretman bude „brz” i uspešan kako dete ne bi imalo dublje poremećaje u učenju. Procena deteta sa specifičnim smetnjama u učenju podrazumeva ispitivanje svih nivoa govorno-jezičke razvijenosti neophodnih za razvoj sposobnosti čitanja, pisanja i računanja, kao i utvrđivanje nivoa na kome se dete trenutno nalazi. Na osnovu ovakve procene izrađuju se individualni planovi i programi terapije. Logopedskim tretmanom se određene sposobnosti podvrgavaju rehabilitaciji, dok se druge podvrgavaju stimulaciji, tako da nakon izvesnog vremena terapije dolazi do spontanog razvoja (Mitić i sar., 2008). Logopedski rad sa učenicima koji imaju poremećaje u čitanju, pisanju i računanju sprovodi se prema individualnim planovima i programima rada za svako dete. Neophodna je saradnja učitelja, psihologa i logopeda, kao i ostalih stručnih saradnika, kako bi se došlo do najoptimalnijih programa rada. Rezultati ovog rada, kao i budućih radova iz ove oblasti, mogu pomoći učiteljima i stručnim saradnicima škole u izradi individualnih programa rada za decu koja su obuhvaćena inkluzijom.

Literatura:

1. Atkinson, J. S., Johnston, E. E., Lindsay, A. (1972). *Acadia test of developmental abilities*. Wolfville, Nova Scotia: University of Acadia.
2. Berninger, V. W., Hart, T. (1992). Reading disabilities: diagnosis and component processes. In: Joshi R. M., Leong C. K. (eds), *From Research to Clinical Assessment of Reading and Writing Disorders: The Unit of Analysis Problem* (pp. 66–89). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
3. Buha, N., Gligorović M. (2015). Odnos postignuća na Akadia testu razvojnih sposobnosti i inteligencije kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. Beograd, Vol. 14, br. 3, 265–284.
4. Gligorović, M., Glumbić, N., Mačešić Petrović, D. (2005). Specifične smetnje u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta; U: S. Golubović i dr. (ured), *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (str. 415–523). Beograd: Defektološki fakultet, Merkur.
5. Huotilainen, M., Naatanen, R. (2010). *Auditory Perception and Early Brain Development*. Enciclopedia of Early Childhood Development, Helsinki.
6. Krstić, N. (2002). Specifični razvojni poremećaji: otkrivanje i intervencije. *Psihijatrija danas*. 34 (3–4), 215–236.
7. Lazarević, E. (2015). *Specifične smetnje u učenju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
8. Mitić, M. (2004). *Specifičnosti razvoja perceptivnih, govorno-jezičkih i grafomotornih sposobnosti u odnosu na simptomatologiju disgrafije*. Doktorska disertacija, Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
9. Mitić, M., Čović B., Nenadović V. (2008). Influence of the KSAFA System on Dyslexia and Dysgraphia Treatment. In: S. Mirjana and M. Skanavis (eds.), Verbal Communication Disorders, Prevention, Detection, Treatment, P.A.L.O., IEPSP, pp. 169–172.
10. Novosel, M. I., Marvin Cavor, Lj. (1985). Acadia test razvoja sposobnosti. *Primijenjena psihologija*, 1–2, 103–108.
11. Panić, M., Đorđević, V. (2015). Rana pismenost dece sa govorno-jezičkim poremećajima. *Pedagogija*. 426–435.
12. Sekiyama, K., Burnham, D. (2008). Impact of language on development of auditory-visual speech perception. *Developmental Science*, 11 (2), 306–320.
13. Žikić, V. (2014). *Procena percepције kod dece sa specifičnim smetnjama u učenju*. Master rad. Univerzitet u Beogradu. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
14. Žikić, V., Golubović S., Panić, M. (2014). Perceptual Skills in Children with Scholastic Skills Disorder. Im: 4th International Congress on Early Prevention in Children with Verbal Communication Disorders (pp. 246–251). Varna. Bulgaria.

* * *

INFLUENCE OF AUDITIVE PERCEPTION ON THE PROCESS OF LEARNING OF CHILDREN IN THE LOWER GRADES SCHOOL AGE

Summary: In the paper, we have shown the results of the research gained by studying abilities of auditive perception of children with specific difficulties in learning and the correlation of this ability with other developmental abilities (graph-motor, speech-lingual and visual abilities). The sample of the respondents included 30 children with specific difficulties in learning, age 7 years and four months to 11 years and 10 months (19 boys and 11 girls). Acadia test of developmental abilities was used as a relevant measurement instrument. It was determined that children with specific difficulties in learning showed the following results: 66.6% of the results was in accordance with the age at the sub test Auditive discrimination, 20% at the sub test Auditive visual discrimination and 16.6% of the results had one SD below the age, 16.6% of the results had two or more SD below the age. The subtest of Auditive-visual associations, 36.6% of the results had one SD below the proposed norms, and 43.3% had two or more SD from the defined norms. The sub test of auditive memory, 23.3% of the results had one SD below the norms, whereas 60% had two or more SD from defined norms. It was determined that there are statistically significant differences between boys and girls at the subtests of Auditive discrimination and Auditive memorising ($p < 0.05$). There were no statistically significant differences noticed ($p > 0.05$) at the subtest, audio-visual association between boys and girls with specific difficulties in learning. Results of the research showed that the subtest auditive discrimination is not in correlation with drawing (T13). There is low correlation at subtests: vision-motor coordination and the possibility of a sequence (T2), visual discrimination (T3), drawing forms (T4), automatic language treasure (T11), and visual association (T12). There is mild correlation with subtests: visual memorising (T5), sequence and code (T7), auditive memorising (T8), skill of creating terms (T9), and gained language treasure (T10). Subtest Auditive visual association is not correlated with the subtests: Drawing forms (T4) and Drawing (T13). There is a low correlation with the subtests: visual motor coordination and possibility of the sequence (T2), visual memorising (T5), and visual association (T12). There is a mild correlation with the subtests: auditive discrimination (T1), visual discrimination (T3), Sequence and code (T7), auditive memorising (T8), skill of creating terms (T9), and gained language treasure (T10). Subtest Auditive memorising is not in correlation with subtests: visual-motor coordination and possibility of the sequence (T2), drawing forms (T4) and Drawing (T13). There is allowing correlation in the subtests: visual discrimination (T3) and visual association (T12). There is a mild correlating with the subtests: auditive discrimination (T1), visual memorising (T5), auditive-visual association (T6), Sequence and code (T7), skill of crating terms (T9), gained language treasure (T10) and automatic language treasure (T11). There were not any high and very low correlations.

Key words: specific difficulties in learning, auditive perception, Acadia test of developmental abilities.

* * *

ВЛИЯНИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: В настоящей статье представлены результаты исследования, полученные изучением способности слухового восприятия у детей с специфическими затруднениями в обучаемости а также корреляция этой способности с другими возрастными способностями (графомоторными, речевыми, языковыми и визуальными). Выборка состояла из 30 детей с особыми трудностями в обучении, в возрасте от 7 лет и 4 месяцев до 11 лет и 10 месяцев (19 мальчиков и 11 девочек). В качестве соответствующего измерительного прибора использован Акадиа тест возрастных способностей. Было установлено следующее: 1. на субтесте Слуховая дискриминация - у 66,6% детей с особой обучаемостью, результаты были в соответствии с возрастом; на субтесте Аудитивно-визуальная дискриминация - 20%; на субтесте Слуховая память 16,6% опрошенных. 2. На субтесте Слуховая дискриминация, 16,6 % результатов имели одну СД* ниже возраста а 16,6 результатов имели две или больше СД ниже возраста. 3. На субтесте Аудитивно-визуальная ассоциация - 36,6% результатов имели одну СД ниже

нормы, пока 43,3% имели две или больше СД в сравнении с определенными стандартами. 4. На субтесте Слуховая память – 23,3 результата имеют одну СД ниже нормы в то время как 60% имеют две или больше СД в сравнении с определенными стандартами. Установлено, что статистически значимые различия в субтесте Слуховая дискриминация и Слуховая память, между мальчиками и девочками с определенными трудностями в обучении – существуют ($p<0.05$).

*стандартная девиация

На субтесте Аудитивно-визуальная ассоциация между мальчиками и девочками с специфическими затруднениями в обучении – статистически значимых различий – не обнаружено ($p> 0.05$). Результаты исследования показали, что субтест Слуховая дискриминация не коррелирует с рисованием (T13). Корреляция между субтестами: визуомоторная координация и возможность следа (T2), визуальная дискриминация (T3), рисование формы (T4), автоматический языковой словарь (T11) и визуальная ассоциация (T12) – низкая. Корреляция существующая между субтестами: визуальная зрительная память, (T5), след и код (T7), слуховая память (T8), умение создания понятий (T9), приобретенный словарный запас (T10) – умеренная. Субтест Аудитивно-визуальная ассоциация не коррелирует с субтестами: рисование формы (T4), Рисование (T13). Низкая корреляция наблюдается между субтестами: визуомоторная координация и возможность следа, (T2), зрительная память (T8), умение создавать понятия (T9) и приобретенный словарный запас (T10). Субтест Аудио-визуальная ассоциация не коррелирует с субтестами: Рисование формы (T4) и Рисование (T13). Низкая корреляция наблюдается между субтестами: визуомоторная координация и возможность следа (T2), зрительная память (T5), зрительная ассоциация (T12). Умеренная корреляция наблюдается между субтестами: слуховая дискриминация (T1), зрительная дискриминация (T3), след и код (T7), слуховая память (T8), умение создавать понятия (T9), пробретенный словарный запас (T10). Субтест Слуховая память не находится в корреляции с субтестами: визуомоторная координация и возможность следа (T2), Рисование формы (T4), Рисование (T13). Низкая корреляция наблюдается среди субтестов: визуальная дискриминация (T3), визуальная ассоциация (T12). Умеренная корреляция существует среди субтестов: слуховая дискриминация (T1), зрительная память (T5), аудио-визуальная ассоциация (T6), след и код (T7), умение создавать понятия (T9), приобретенный словарный запас (T10), автоматический языковой запас (T11). Высокой и очень высокой корреляции – не было.

Ключевые слова: специфические трудности в обучении, слуховое восприятие, Акадиа тест возрастных способностей.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 5. 4. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 20. 5. 2017.

MA Marina M. VUJANOVIĆ
OŠ „Miodrag Matić”
Dr Danijela D. ILİĆ STOŠOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu
MA Anita A. KOVACIĆ POPOVIĆ
Savez za cerebralnu i dečiju paralizu Beograda, Srbija

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK:
159.946.4.072-053.5

HVAT OLOVKE I PRITISAK TOKOM PISANJA KAO DETERMINANTE KVALITETA PISANJA UČENIKA RAZREDNE NASTAVE

Rezime: Pisanje, kao veština od čijeg kvaliteta zavisi vaspitno-obrazovni proces učenika, pod uticajem je mnogobrojnih faktora. Kako bi se prikazalo postojanje povezanosti kvaliteta pisanja, posmatranog kroz čitljivost napisanog teksta, sa hватом оловке и притиском tokom pisanja, sprovedena je studija u koju je uključeno 1156 učenika razredne nastave, koji pohađaju osam beogradskih osnovnih škola. Dobijeni rezultati pokazuju da se deca s različitim tipom hvata statistički značajno razlikuju u pogledu kvaliteta pisanja ($r = ,000$), gde se kod učenika sa zrelijim tipovima hvata beleži sve manji broj indikatora koji ukazuju na lošiji kvalitet pisanja. U slučaju procene pritisaka tokom pisanja, kao statistički značajne ($r = ,000$) pojavljuju se samo razlike u kvalitetu pisanja između učenika čiji je otisak vidljiv na prvoj strani i učenika čiji je pritisak vidljiv na trećoj i četvrtoj strani. Takođe, učenici koji imaju konzistentan pritisak pri pisanju pišu kvalitetnije, uz postojanje statističke značajnosti među učenicima čiji je pritisak konzistentan i onih kod kojih nije ($r = ,000$). Dobijeni rezultati pokazuju da su hvat olovke i pritisak tokom pisanja determinante koje utiču na kvalitet pisanja, odnosno čitljivost napisanog teksta. Samim tim, osim dobijanja novih saznanja o sposobnostima koje treba tretirati sa ciljem poboljšanja kvaliteta pisanja, rezultati omogućavaju i prilagođavanje vaspitno-obrazovnog programa učenicima koji imaju teškoća u pisanju.

Ključne reči: kvalitet pisanja, pritisak tokom pisanja, hvat olovke.

Uvod

Pisanje, kao veština pravilnog grafičkog oblikovanja slova, predstavlja složen psihomotorički proces koji je koordinisan složenim nervnim sistemom. Stiče se vizuelno-motornim percipiranjem grafema koje se vežbanjem automatizuje, pa pisanje postaje automatizovana radnja usklađena sa misaonim procesima (Defektološki

leksikon, 1999). Definiše se kao „sposobnost da se kopiraju slova ili brojevi u određenom vremenu i formi” (Ashiani, Havayi, Toozandehjani, 2014: 1681) i predstavlja aktivnost kojoj se u školi posvećuje najviše pažnje, čak između 30% i 60% vremena provedenog u obrazovnom radu (Volman et al., 2006). Nastavni planovi i programi su koncipirani tako da učenje slova predstavlja aktivnost koju deca savladaju u nižim razredima osnovne škole, pri čemu se od učenika očekuje da ovlada veštinom pisanja, odgovarajućeg kvaliteta.

Kao elemente bitne za samo pisanje, Meland (Maeland, 1992) i Golubović i Rapaić (2008) uočavaju funkcionalnost hvata olovke i sposobnosti kopiranja linija i oblika, razumevanje smera, sposobnost prepoznavanja sličnosti i razlika formi, odgovarajući mišićni tonus, vizuomotornu koordinaciju i odgovarajuću memoriju, odnosno odgovarajući stepen razvoja kako motoričkih i kognitivnih, tako i perceptivnih sposobnosti.

Hvat olovke, kao jedan od faktora koji utiče na kvalitet pisanja (Graham et al., 2008), predstavlja termin koji se koristi za opisivanje pozicije prstiju tokom manipulacije olovkom. Palac šake jeste veoma bitan za precizno i snažno hvananje, a njegova opozicija, predstavlja preduslov preciznog hvata (Zvekić Svorcan i Igić, 2015). Deca obično počinju da drže olovku celom šakom. S vremenom taj hvat sazревa i postepeno se ruka priprema za čin pisanja. Hvat se preko nezrelog, radijalnog hvata, razvija u zreo lateralni troprstni i dinamični troprstni hvat. Kod najvećeg broja dece, na uzrastu između četvrte i šeste godine razvija se dinamični troprstni hvat (Schneck, 1990; Schneck & Henderson, 1990). Snek i Henderson (Schneck & Henderson, 1990; Schneck, 1991), kao najlošiji oblik hvata posmatraju radijalni hvat, a zatim, palmarni hvat i pronirani hvat sa jednim prstom u ekstenziji. Četka hvat, hvat sa prstima u ekstenziji, hvat sa palcem preko olovke, statični troprstni hvat i hvat sa četiri prsta predstavljaju hватove koji ne pripadaju grupu najzrelijih hватova, dok kao najzrelije tipove hvata, posmatraju lateralni i dinamični troprstni hvat.

Prema Sent Džonu (St. John, 2013), pre početka pisanja slova kod dece mora biti razvijen zreo tip hvata kako bi bila sposobna da drže olovku. Nepravilan hvat olovke može doprineti povećanju umora prilikom pisanja, a samim tim i uticati na kvalitet pisanja. Kao jedan od ergonomskih faktora koji su u korelaciji sa pisanjem, Tseng i Cermak (Tseng & Cermak, 1993) vide pritisak tokom pisanja, kao i da učenici koji imaju problema sa mišićnom tonusom imaju većih poteškoća pri manipulaciji olovkom. Takođe, učenici koji imaju problema sa pisanjem ostvaruju veći pritisak prilikom pisanja, koji je čak dva puta jači u odnosu na pritisak učenika koji nemaju teškoća u pisanju (Di Brina et al., 2008), kao i učenici kod kojih je prisutan umor tokom pisanja, koji često previše pritiskaju olovku, pa su na papiru prisutni tragovi koji su tamni. U zavisnosti od jačine pritiska, ostaje trag olovke različitog intenziteta, a Abisek i Rajib (Abhishek & Rajib, 2016) razlikuju pisanje kada je na papiru svetao trag, zatim, kada je trag srednjeg intenziteta i kada je taman trag.

Izgled napisanih slova i organizacija teksta na papiru, odnosno tekst koji je čitljiv, predstavlja jedan od parametara pomoću koga se posmatra kvalitet pisanja, a čitljivost napisanog teksta jeste veoma važna zbog toga što je primarna funkcija pisanja komunikacija (Au, McCluskey, Lannin, 2012). Karakteristike pisanja koje mogu ukazivati na postojanje teškoća u pisanju, a koje se manifestuju kroz probleme u čitljivosti napisanog teksta, definisali su Polak i sar. (Pollock et al., 2009) u okviru protokola za procenu pisanja. Komponente koje se posmatraju uključuju nagib slova,

oblikovanje slova, razmak, položaj i veličinu. Beleži se postojanje nekih od sledećih grešaka: pogrešno i/ili neprecizno oblikovanje slova; često brišanje; loš kvalitet linije; neprikladan ili nedosledan pritisak, odnosno tragovi koji su previše svetli, tamni ili isprekidani; nedosledan razmak između slova i reči; nedosledna veličina slova; pogrešan položaj slova u reči; loša orijentacija u odnosu na liniju; loša upotreba margina; loša organizacija na papiru.

Istraživanjem Golubović i Čolić (2011), koje je sprovedeno na našim prostorima, a sa ciljem proučavanja tipova grešaka prisutnih kod učenika nižih razreda osnovne škole, na uzorku od 150 učenika od prvog do četvrtog razreda, došlo se do podatka da čak 77,3% učenika beleži neku od grešaka. Tako visoku učestalost učenika koji imaju greške prilikom pisanja, autori objašnjavaju činjenicom da uzorak čine i učenici prvog razreda, kao i da su u okviru ove grupe obuhvaćeni i učenici koji su imali samo jednu grešku u pisanju. Najučestalije greške u pisanju su zamena slova (51,3%), zatim izostavljanje slova (45%) i sastavljeno pisanje reči (31,3%). Rezultati do kojih je došao Petakov Vučelja (2011) ukazuju na činjenicu da se veliki broj učenika (29%) trećeg razreda osnovne škole suočavaju sa problemima u pisanju. Najzastupljenije je loše oblikovanje slova (20%), zatim loš kvalitet linije (14%), neuredan rukopis (12%), velika kosina slova (11%), problemi pisanja u pravoj liniji (10%), a kao najmanje prisutna greška u pisanju javlja se loše prostorno razmeštanje slova (7%).

Kako se na osnovu prikazanih rezultata uočava da su greške u pisanju u velikom broju prisutne kod učenika nižih razreda osnovne škole, postoji potreba da se dodatno prouči povezanost grešaka u pisanju sa faktorima koji mogu uticati na povećanje ovih grešaka, kao što su hvat olovke i jačina pritiska tokom pisanja.

Metodologija rada

Cilj istraživanja jeste da se utvrdi povezanost hvata olovke i pritiska tokom pisanja sa kvalitetom pisanja učenika nižih razreda osnovne škole.

Uzorak istraživanja. Uzorak istraživanja formiran je od 1156 učenika od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, oba pola, 564 (48,8%) dečaka i 592 (51,2%) devojčice. U istraživanje je uključeno 278 učenika (24% ukupnog uzorka) prvog razreda, pri čemu je 129 dečaka i 149 devojčica; 325 učenika pohađa drugi razred (28,1%), 170 dečaka i 155 devojčica; 270 učenika pohađa treći razred (23,4%), 124 dečaka i 146 devojčica; a 283 učenika pohađa četvrti razred (24,5%), pri čemu je 141 dečak i 142 devojčice.

Učenici pohađaju osam beogradskih osnovnih škola, a istraživanje je sprovedeno tokom drugog polugodišta 2016. godine. Iz istraživanja su isključeni oni učenici za koje se, na osnovu školske i medicinske dokumentacije, konstatovalo da imaju sniženo intelektualno funkcionisanje, kao i neko od neuroloških oštećenja koja se manifestuju na kvalitet pokretljivosti gornjih ekstremiteta.

Instrumenti procene. Kao merni instrument za procenu pisanja korišćen je Protokol za procenu pisanja (The McMaster Handwriting Assessment Protocol – 2nd edition, Pollock et al., 2009), koji je preveden i prilagođen srpskom govorno-jezičkom području (Denić i Milivojević, 2014). Protokol obuhvata procenu pisanja kroz više modaliteta. Pisanje se procenjuje kroz pisanje napamet, prepisivanje teksta sa male razdaljine, prepisivanje teksta sa veće razdaljine i pisanje po diktatu. Nakon procene

pisanja, vrši se procena čitljivosti teksta, kroz izgled napisanih slova. Komponente koje se posmatraju uključuju nagib slova, oblikovanje slova, razmak, položaj i veličinu. Beleži se postojanje nekih od sledećih grešaka: pogrešno i/ili neprecizno oblikovanje slova; često brisanje; loš kvalitet linije; neprikidan ili nedosledan pritisak, odnosno tragovi koji su previše svetli, tamni ili isprekidani; nedosledan razmak između slova i reči; nedosledna veličina slova; pogrešan položaj slova u reči; loša orientacija u odnosu na liniju; loša upotreba margina; loša organizacija na papiru. Procena se vršila testiranjem učenika, ali i posmatranjem načina izvršavanja zadatka. Prilikom analize teksta, ukoliko je kod učenika neka greška u pisanju zastupljena u više od 10% napisanog teksta, smatrana se kao greška u pisanju.

Za procenu hvata olovke korišćena je skala koja je sastavni deo Protokola za procenu pisanja (Pollock et al., 2009). Procenjuje se prisustvo sledećih tipova hvata: radijalni hvat, palmarni hvat, pronirani hvat sa jednim prstom u ekstenziji, četka hvat, hvat sa prstima u ekstenziji, hvat sa palcem preko olovke, statični troprstni hvat, hvat sa četiri prsta, lateralni troprstni hvat, zreli dinamični troprstni hvat.

Pritisak olovke na papiru praćen je metodologijom koju su koristile O Lari Brink i Džejkobs (O'Leary Brink & Jacobs, 2011), i to procenom jačine pritiska i procenom konzistentnosti pritiska tokom pisanja. Procena jačine pritiska tokom pisanja vršila se pomoću 4 dodatna lista koja su stavljeni ispod lista na kome dete piše, sa indigo papirom između svakog. Broj poslednjeg papira na kome je tekst još uvek čitljiv predstavlja rezultat pritiska. Procena konzistentnosti pritiska uključuje procenu traga slova na papiru koji se nalazi ispod papira na kome je učenik pisao.

Rezultati istraživanja

Kvalitet pisanja učenika praćen je na osnovu analize prisustva niza indikatora koji su zajedno s učestalošću njihovog pojavljivanja u ovom uzorku prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Učestalost analiziranih indikatora pisanja

Indikator	N	%
Pogrešno i/ili neprecizno oblikovana slova	82	7,1
Često brisanje	23	2,0
Loš kvalitet linija	5	,4
Neprikidan ili nedosledan pritisak, tragovi koji su previše svetli, tamni ili isprekidani	145	12,5
Nedosledna veličina slova	36	3,1
Loša orientacija u odnosu na liniju	75	6,5
Loša upotreba margina	14	1,2
Loša organizacija na papiru	13	1,1
Nedosledan razmak između slova i reči	19	1,6
Pogrešan položaj slova u reči	16	1,4

U analizi pisanja, među praćenim indikatorima najčešće se beleži neprikidan ili nedosledan pritisak (12,5%), u 7,1% slučajeva se pojavljuje pogrešno i/ili neprecizno oblikovanje slova, u 6,5% loša orientacija u odnosu na liniju, nedosledna veličina slova u 3,1%, često brisanje u 2% (Tabela 1). Učestalost ostalih indikatora je gotovo zanemarljiva, odnosno loš kvalitet linije, loša upotreba margina, loša

Hvat olovke i pritisak tokom pisanja kao determinante kvaliteta pisanja učenika razredne nastave

organizacija na papiru, nedosledan razmak između slova i reči i pogrešan položaj slova u reči imaju učestalost javljanja manju od 2%. Ukoliko se prisustvo ovih indikatora razmatra na nivou ispitanika, a ne indikatora, utvrđuje se njihov izostanak kod 941 (81,4%) ispitanika, dok se bar jedan od njih beleži kod skoro petine (N = 215; 18,6%) učesnika istraživanja. Prisustvo dva i više indikatora beleži se kod 117 ispitanika (10,1%).

U Tabeli 2 prikazani su prisutni hватovi učenika nižih razreda osnovne škole.

Tabela 2. Učestalost analiziranih hватova olovke

Hvat olovke	N	%
Hvat sa palcem preko olovke	19	1,6
Statični troprstni hват	94	8,1
Hvat sa četiri prsta	249	21,5
Lateralni hват	283	24,5
Zreli dinamični troprstni hват	511	44,2

Kod najvećeg broja učenika prisutan je zreli dinamični troprstni hват (N = 511; 44,2%). Lateralni hват, kao još jedan zreliji tip hvata, prisutan je kod 283 učenika (24,5%). Najmanju učestalost ima hvat sa palcem preko olovke, koji je prisutan kod 19 učenika (1,6%). Najmanje zreli oblici hvata, radijalni i palmarni hват nisu prisutni kod ispitanika.

Kako bi se procenila povezanost prisutnog hvata olovke sa greškama u pisanju koje učenici beleže, ispitane su razlike u kvalitetu pisanja učenika s različitim tipom hvata (Tabela 3).

Tabela 3. Razlike u kvalitetu pisanja učenika s različitim tipom hvata

Tip hвата	Hvat s palcem preko olovke		Statični troprstni hват		Hvat s četiri prsta		Lateralni hват		Zreli dinamični hват	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Kvalitet pisanja	1,74	1,59	1,59	1,76	,69	1,09	,19	,55	,04	,29
Welch <i>t</i> (df)					45,92 (4, 110,09)					
<i>P</i>					,000					

Rezultati prikazani u Tabeli 3 potvrđuju da se deca s različitim tipom hvata statistički značajno razlikuju ($r= ,000$) u pogledu kvaliteta pisanja, gde se beleži sve manji prosečan broj indikatora koji bi ukazivali na lošiji kvalitet pisanja.

Tabela 4. Rezultati Bonferonijevog naknadnog testa razlike među grupama učenika s različitim hvatom i kvalitetu pisanja

Zavisna varijabla	(I) Tip hvata	(J) Tip hvata	Razlika AC (I-J)	p
Kvalitet pisanja	hvat s palcem preko olovke	statični troprstni hvat	,15	1,000
		hvat s četiri prsta	1,05*	,000
		lateralni hvat	1,55*	,000
		zreli dinamični troprstni hvat	1,70*	,000
	statični troprstni hvat	hvat s četiri prsta	,89*	,000
		lateralni hvat	1,40*	,000
		zreli dinamični troprstni hvat	1,54*	,000
	hvat s četiri prsta	lateralni hvat	,50*	,000
		zreli dinamični hvat	,65*	,000
	lateralni hvat	zreli dinamični hvat	,15	,151

Naknadni testovi za procenu kvaliteta pisanja (Tabela 4) pokazuju da su gotovo sve razlike među grupama visoko statistički značajne ($r= ,000$) izuzev dve: a) kod učenika koji imaju hvat s palcem preko olovke beleži se jednak broj indikatora koji ukazuju na lošiji kvalitet pisanja kao kod učenika koji koriste statični troprstni hvat i b) nema značajnih razlika u kvalitetu pisanja učenika koji koriste lateralni i zreli dinamički troprstni hvat.

Rezultati procene pritiska i konzistentnosti pritiska tokom pisanja prikazani su u Tabeli 5.

Tabela 5. Pritisak i konzistentnost pritiska tokom pisanja

Pritisak tokom pisanja	N	%
Strana 1	322	27,9
Strana 2	498	43,1
Strana 3	247	21,4
Strana 4	89	7,7
Konzistentnost pritiska tokom pisanja	989	85,6

Trag prilikom pisanja kod najvećeg broja ispitanika ocrtava se na strani 2 ($N = 489; 43,1\%$): 322 učenika ostavljaju trag samo na prvoj strani ($N = 322; 27,9$), dok na strani 3 tekst je čitljiv kod 247 učenika (21,4%). Na poslednjoj strani, tekst je čitljiv kod 89 učenika (7,7). Na osnovu prikazanih rezultata, može se uočiti da skoro trećina učenika ili 29,07% prilikom pisanja previše pritiska olovku, odnosno ostavlja trag koji je vidljiv na trećoj i četvrtoj strani ispod papira na kome piše. Posmatrajući konzistentnost pritiska prilikom pisanja, možemo uočiti da je prisutna kod 989 učenika (85,6%), odnosno da kod 14,4% učenika nije prisutna konzistentnost prilikom pisanja, pa je tekst koji se posmatrao na prvoj strani ispod papira na kome je pisan tekst, pisan različitim intenzitetom i pritiskom.

U Tabeli 6 prikazane su razlike u kvalitetu pisanja učenika s različitom jačinom pritiska, odnosno otiska.

Tabela 6. Razlike u kvalitetu pisanja učenika s različitom jačinom pritiska/otiska

Strana	Prva		Druga		Treća		Četvrta	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Kvalitet pisanja	,20	,67	,36	,88	,51	1,14	,64	,1,33
Welch $t(df)$	7,92 (3, 322,75)							
P	,000							

Rezultati statističke provere značajnosti razlika među aritmetičkim sredinama pokazuju da se učenici s različitom jačinom pritiska razlikuju u pogledu kvaliteta pisanja, gde se beleži sve manji prosečan broj indikatora koji bi ukazivali na lošiji kvalitet pisanja, odnosno broj indikatora opada kada se ide od kategorije dece čiji je otisak vidljiv na prvoj ka kategoriji dece čiji je otisak vidljiv na četvrtoj strani.

Tabela 7. Rezultati Bonferonijevog naknadnog testa razlika među grupama različitim pritiskom na papir za kvalitet pisanja

Zavisna varijabla	(I) Strana	(J) Strana	Razlika AC (I-J)	p
Kvalitet pisanja	Prva	Druga	-,16	,082
		Treća	-,31	,000
		Četvrta	-,44	,000
	Druga	Treća	-,15	,260
		Četvrta	-,28	,060
	Treća	Četvrta	-,13	1,000

U slučaju kvaliteta pisanja, kao statistički značajne ($r= ,000$) pojavljuju se samo razlike između učenika čiji je otisak vidljiv na prvoj strani i grupe učenika čiji je pritisak vidljiv na trećoj i četvrtoj strani (Tabela 7). Ostale razlike među grupama nisu statistički značajne.

U Tabeli 8 su prikazane aritmetičke sredine ispitivanih osobina učenika s različitom konzistentnošću pritiska.

Tabela 8. Razlike u kvalitetu pisanja učenika s različitom konzistentnošću pritiska

Konzistentnost pritiska	Не		Да	
	AS	SD	AS	SD
Kvalitet pisanja	1,69	1,18	,16	,67
Welch $t(df)$	274,30 (1, 184, 88)			
P	,000			

Provera statističke značajnosti razlika među aritmetičkim sredinama (Tabela 8) pokazuje da su razlike među učenicima čiji je pritisak konzistentan i onih kod kojih to nije slučaj veće od slučajnih, odnosno učenici koji imaju konzistentan pritisak pri pisanju pišu kvalitetnije ($r= ,000$).

Diskusija

Rezultati do kojih smo došli nakon sprovedenog istraživanja ukazuju na to da se prisustvo jednog od indikatora koji može ukazivati na lošiji kvalitet pisanja beleži kod 18,6% učenika. Među analiziranim indikatorima, najčešće se beleži neprikidan ili nedosledan pritisak (12,5%), pogrešno i/ili neprecizno oblikovanje slova (7,1%), loša orijentacija u odnosu na liniju (6,5%), dok ostali indikatori imaju učestalost javljanja manju od 3%.

Rezultati brojnih studija (Volman, van Schendler & Jongmans, 2006; Golubović i Čolić, 2011; Graham et al., 2006; Petakov Vucelja, 2011; Rosenblum et al., 2006; Schwellnus et al., 2012) pokazuju da su problemi sa čitljivošću napisanog teksta, u velikom broju prisutni kod učenika osnovnoškolskog uzrasta, kao i da učenici sa problemima u pisanju ostvaruju dosta lošije rezultate u odnosu na učenike koji ovih problema nemaju ($t = -3,81$, $p \leq 0,0001$) prilikom procene čitljivosti teksta (Engel-Yeger & Rosenblum, 2010).

Posmatrajući hvat koji učenici koriste prilikom manipulacije olovkom, uočava se da je kod najvećeg broja učenika prisutan zreli dinamični troprstni hvat (44,2%) i lateralni hvat (24,5%), dok najmanje zreli oblici hvata, radikalni i palmarni hvat nisu prisutni kod ispitanika. Zatim, dobijeni rezultati potvrđuju polazne pretpostavke da se deca s različitim tipom hvata statistički značajno razlikuju u pogledu kvaliteta pisanja ($r = .000$), pri čemu učenici koji koriste najzrelije tipove hvata, lateralni i dinamični troprstni hvat, beleže manji broj indikatora koji ukazuju na lošiji kvalitet pisanja.

Falk i sar. (Falk et al., 2010) su sproveli istraživanje sa ciljem da utvrde povezanost hvata olovke i čitljivosti napisanog teksta. U studiju je uključeno 35 učenika prvog i drugog razreda, a dobijeni razultati pokazuju jaku korelaciju ($r = 0,92$, $p < 0,0001$) hvata olovke sa kvalitetom pisanja, naročito kod učenika koji imaju problema sa čitljivošću napisanog teksta. U studiji sprovedenoj 2008. godine (Graham et al., 2008) 41% od 169 nastavnika identifikovalo je nepravilan hvat kao jednu od poteškoća koje utiču na pisanje. Takođe, prema rezultatima studije koju je sprovela Snek (Schneck, 1991), pronađano je da učenici sa lošijim kvalitetom pisanja imaju lošiji hvat olovke od svojih vršnjaka koji ove poteškoće nemaju ($t = 2,4$, $p = 0,02$).

Prilikom posmatranja jačine pritiska tokom pisanja, došli smo do rezultata da skoro trećina učenika ili 29,07% prilikom pisanja previše pritiska olovku, odnosno ostavlja trag koji je vidljiv na trećoj i četvrtoj strani ispod papira na kome piše, kao i da kod 14,4% učenika nije prisutna konzistentnost prilikom pisanja. Takođe, dobijeni razultati potvrđuju polazne pretpostavke, što je dokazano time da prosečan broj indikatora koji ukazuju na lošiji kvalitet pisanja opada kada se ide od kategorije dece čiji je otisak vidljiv na prvoj ka kategoriji dece čiji je otisak vidljiv na četvrtoj strani, pri čemu se pojavljuje statistički značajna razlika ($r = .000$) u kvalitetu pisanja između učenika čiji je otisak vidljiv na prvoj strani i grupe učenika čiji je pritisak vidljiv na trećoj i četvrtoj strani. Takođe, učenici koji imaju konzistentan pritisak pri pisanju pišu kvalitetnije ($r = .000$).

Halid, Junus i Adnan (Khalid, Yunus & Adnan, 2010) su, ispitujući razlike u pisanju dece sa poteškoćama u pisanju i bez njih, starosti između šest i sedam godina, ustanovili da deca sa lošijim kvalitetom pisanja imaju mnogo jači stisak olovke tokom pisanja, što ukazuje da nemaju kontrolu za regulisanje snage pritiska olovke. Ovi

učenici ili previše stiskaju olovku, pa su tragovi na papiru suviše tamni, ili su tragovi suviše svetli zbog nedovoljnog pritiska.

Zaključak

Dobijeni rezultati podržavaju postojeća saznanja, ali i doprinose dobijanju značajnih saznanja o ulozi i učeštu hvata olovke i pritiska tokom pisanja u procesu pisanja, kao i značaju stimulacije istih, a sve sa ciljem poboljšanja kvaliteta pisanja. Takođe, dobijaju se jasne postavke koje omogućavaju prilagođavanje vaspitno-obraznovnog procesa kroz mere individualizacije, kao i aktivnosti koje treba realizovati u okviru individualnog obrazovnog programa, a koje se odnose na razvoj sposobnosti pisanja.

S obizrom na to da je pisanje „najsloženiji oblik govorne delatnosti i najsloženija ljudska sposobnost koja integriše skoro sve moždane funkcije” (Golubović, 2003: 12), proučavanju ove problematike treba se posvetiti posebna pažnja. Danas, mnogi učenici se suočavaju sa teškoćama u pisanju. Pored toga što ovi učenici imaju problema u ovladavanju pisanim činom, često ostvaruju i lošija školska postignuća (Richards, 2009), a takođe, za ovu grupu učenika karakteristično je da mnogo više vremena prilikom pisanja usmeravaju na razmišljanje kako da napišu slova (Oche, 2014), zbog čega im je potrebno više vremena prilikom realizacije školskih aktivnosti koje zahtevaju pisanje. Osim poteškoća u ostvarivanju zadovoljavajućeg uspeha u učenju, manifestovanog kroz školske ocene, ovi učenici su u mnogo većem riziku da imaju probleme i u interpersonalnoj komunikaciji (Oliva & La Grace, 1988), ali i znatno siromašnije odnose sa vršnjacima, koji ih najčešće odbacuju iz vršnjačkog kolektiva (Gresham & Elliot, 1989).

Proučavanju ove problematike treba se posvetiti posebna pažnja, ne samo zato što učenici sa lošijim kvalitetom pisanja imaju poteškoća u realizovanju školskih aktivnosti već i zbog toga što se neadekvatno izlaženje u susret dečjim potrebama može negativno odraziti na funkcionisanje učenika kao bio-psihosocijalne jedinke.

Literatura:

1. Abhishek, B., & Rajib, S. (2016). Improved Method for Handwritten Document Analysis using Segmentation, Baseline Recognition and Writing Pressure Detection. *Procedia Computer Science*, 93, 403–415.
2. Ashiani, M., Havayi, A., Toozandehjani, H. (2014). The Effect of Cognitive-Motor Exercises on Motor-Writing Skills in Dysgraphia Patients. *Advances in Environmental Biology*, 8 (12), 1680–1687.
3. Au, E. H., McCluskey, A., & Lannin, N. A. (2012). Inter-rater reliability of three adult handwriting legibility instruments. *Australian Occupational Therapy Journal*, 59, 347–354.
4. Defektoški leksikon (1999). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
5. Di Brina, C., Niels, R., Overvelde, A., Levi, G., & Hulstijn, W. (2008). Dynamic time warping: A new method in the study of poor handwriting. *Human Movement Science*, 27, 242–255.
6. Engel-Yeger, B & Rosenblum, S. (2010). The effects of protracted graphomotor tasks on tripod pinch strength and handwriting performance in children with dysgraphia. *Disability and Rehabilitation*, 32 (21), 1749–1757.
7. Falk, T., Tam., C., Schwellnus, H. & Chau, T. (2010). Grip Force Variability and Its Effects on Children's Handwriting Legibility, Form, and Strokes. *Journal of Biomechanical Engineering*, 132, 114504-1–114504-5.
8. Golubović, S. (2003). Taksonomija disgrafije kod dece. *Pedagogija*, 41 (2), 12–22.

9. Golubović, S., Čolić, G. (2011). Tipovi grešaka u pisanju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U: N. Glumbić i V. Vučinić (ured.), *Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija Danas, Zbornik radova* (str. 46–58). Beograd: Univerzitet u Beogradu: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
10. Golubović, Š., Rapaić, D. (2008). Doprinos neuro-mišićne zrelosti kvalitetu izvršavanja grafomotornih zadataka. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 1–2, 121–133.
11. Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 796–825.
12. Gresham F. M., & Elliott, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disabilities. *Jurnal of learning disabilities*, 22 (2), 120–124.
13. Khalid, P. I., Yunus, J., & Adnan, R. (2010). Extraction of dynamic features from hand drawn data for the identification of children with handwriting difficulty. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 256–262.
14. Maeland A. E. (1992). Handwriting and perceptual motor skills in clumsy, dysgraphic, and normal children. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 1207–1217.
15. Oche, E. S. (2014). The Influence of Poor Handwriting on Students' Score Reliability in Mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 1–15.
16. O'Leary Brink, A., Burleigh Jacobs, A. (2011). Kinesthetic Sensitivity and Related Measures of Hand Sensitivity in Children With Nonproficient Handwriting. *Pediatric Physical Therapy*, 23, 88–94.
17. Oliva A. H., & La Graca A. M. (1988). Children with learning disabilities: social goals and strategies. *Jurnal of learning disabilities*, 21 (5), 301–306.
18. Petakov Vučelja, M. (2011). Disgrafija i kvalitet rukopisa. *Pedagogija*, 66 (1), 134–134.
19. Pollock, N., J. Lockhart, B. Blowes, K. Semple, M. Webster, L. Farhat, J. Jacobson, J. Bradley & S. Brunetti (2009). *The McMaster Handwriting Assessment Protocol – 2nd edition*. Hamilton: McMaster University, CanChild Centre for Childhood Disability Research. *Protokol za procenu pisanja – 2. verzija*. Prevele i uredile na srpski jezik Sanja Denić i Marina Milivojević (2014).
20. Richards, J. (2009). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11–25.
21. Rosenblum, S., Chevion, D., & Weiss P. L. (2006). Using data visualization and signal processing to characterize the handwriting process. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 9 (4), 404–417.
22. Schneck, C. (1990). Joint position changes in the dynamic tripod grip in children ages three to seven years. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 10 (4), 85–103.
23. Schneck, C., & Henderson, A. (1990). Descriptive analysis of the developmental progression of grip position for pencil and crayon control in nondysfunctional children. *American Journal of Occupational Therapy*, 44, 893–900.
24. Schwellnus, H., Carnahan, H., Kushki, A., Polatajko, H., Missiuna, C., Chau, T. (2012). Effect of Pencil Grasp on the Speed and Legibility of Handwriting in Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 66 (6), 718–726.
25. St. John, C. (2013). Factoring in Fine Matar: How Improving Fine Matar Abilities Impacts Reading and Writing. *Illinois reading council journal*, 41 (4), 16–24.
26. Tseng, M.H., & Cermak, S.A. (1993). The Influence of Ergonomic Factors and Perceptual-Motor Abilities on Handwriting Performance. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47 (10), 919–926.
27. Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60, 451–460.
28. Zvekić Svoren, J., Igić, N. (2015). Značaj palca šake. *Medical Date*, 7 (4), 307–310.

* * *

HOLDING THE PENCIL AND PRESSURE DURING WRITING AS DETERMINERS OF THE QUALITY OF HAND-WRITING OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary: Writing is a skill under influence of many factors and its quality influences pedagogical-educational process of students. For the purpose of showing the connectivity of the quality of

writing seen in the possibility to lead the text, with holding the pencil and pressing during writing, there was a study which included 1156 students of the primary school, attending eight Belgrade primary schools. Given results show that students with different type of holding the pencil are statistically different concerning the quality of writing ($r = .000$), showing that the students with more mature types of holding the pencil produce less indicators of poor quality of writing. In the case of estimation of the pressure during writing, as statistically significant ($r = .000$) there are only differences in the quality of writing of students whose pressure is visible in the first page and of those whose pressure is visible in the third and fourth page. Also, students who have consistent pressure during writing, write with more quality, and there is statistical significance among students whose pressure is consistent and those whose is not ($r = .000$). Given results show that holding the pen and pressure during writing are determiners influencing the quality of writing, i.e. ability to read the written text. As a result, gaining new knowledge about the abilities which should be treated with the aim of improving the quality of writing, the results enable adjusting the pedagogical-educational programme to the students who have difficulties in writing.

Key words: quality of writing, pressure during writing, holding the pencil.

* * *

ОТ МАНЕРЫ КАК УЧАЩИЕСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЕРЖАТ РУЧКУ И ОТ ДАВЛЕНИЯ НА НЕЕ ПРИ ПИСЬМЕ ЗАВИСИТ КАЧЕСТВО НАПИСАННОГО

Резюме: Письмо как навык, от которого зависит учебный процесс учащихся, находится под влиянием многих факторов. Для того, чтобы установить наличие связи между качеством записи (читаемостью написанного текста) и манерой как учащийся держит ручку и нажимает на нее, пока пишет – мы провели исследование с 1156 учащимися восьми начальных школ в Белграде. Полученные результаты показывают, что существует статистически значимая разница в качестве написанного текста ($r = .000$) у детей с различными манерами держания ручки, причем у старших учащихся наблюдается меньшее количество индикаторов, указывающих на более низкое качество письма. Оценивая давление на ручку при письме, мы заметили, что статистически значимая разница ($r = .000$), наблюдается только между детьми, чей след ручки виден только на первой странице и тех, чей след виден на третьей и четвертой страницах. Статистически значимая разница ($r = .000$) наблюдается также между учащимися, имеющими уравновешенное давление на ручку (они пишут более качественно) и теми, чье давление на ручку не уравновешено. Результаты показывают, что манера держания ручки и давление на ручку - являются детерминантами, влияющими на качество письма и читаемость письменного текста. Таким образом, в дополнение к получению новых знаний о том как усовершенствовать качество письма, результаты позволяют корректировку учебных программ для учащихся, имеющих трудности при письме.

Ключевые слова: качество письма, давление на ручку при письме, манера держания ручки.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 7. 4. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljanje: 20. 5. 2017.

Dr Gordana M. MIŠČEVIĆ KADIJEVIĆ
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
MA Ljiljana G. BOJANIĆ
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK: 371.7
613.22-053.5

DEČIJA PREFERIRANJA POJEDINIHL BILJAKA I SAGLEDAVANJE VAŽNOSTI PRAVILNE ISHRANE¹

Rezime: Uloga učitelja nije samo da bude posrednik u prenošenju i izgradnji znanja, već je važno i da ima uticaj na dečije stavove, uverenja, ponašanje. Sagledavajući važnost zdrave ishrane kod dece i činilaca koji utiču na izbor i konzumiranje hrane, rad smo usmerili na otkrivanje dečijih koncepcija o ovoj temi. Ispitanici su bili učenici drugog razreda osnovne škole. Zanimalo nas je da otkrijemo koja je dečija manje omiljena biljna hrana i zašto, da li se opredeljuju za jela koja su spremljena na zdrav način ili za tzv. brzu hranu, da li preferiraju cedene ili kupovne sokove, kao i koje su njihove koncepcije o važnosti biljaka. Rezultati su pokazali da učenici manje vole povrće od voća. U tome presudnu ulogu ima povoljan miris ili ukus hrane, a manje presudnu ulogu imaju privlačan izgled, ili konzistencija. Više od polovine ispitanika opredelilo se za obroke koji su bili povoljni za njihov rast i razvoj. Učenici su bili svesni da je voće od koga se pravi domaći sok zdravije od kupovnog soka, ali su slabije umeli da obrazlože svoj stav. Većina učenika bila je u stanju da svojim rečima na naučno prihvatljiv način objasni važnost biljaka. Pored porodice, škola je važan faktor u izgradnji zdravih životnih navika kod učenika. Njena uloga nije samo u usvajanju odgovarajućih znanja o ovoj temi, već i u formirajući stavova i navika koje doprinose konzumiranju hrane i pića koji obezbeđuju osnovu za pravilan rast i razvoj.

Ključne reči: savremena nastava, roditelji, zdrava ishrana, učenik, škola.

Jedna od uloga učitelja jeste da uspostavi kvalitetnu saradnju sa roditeljima. U današnje vreme, u blizini škola postoji veliki broj prodajnih mesta koja nude takozvanu „brzu hranu“. Veoma često gazirano i konzervisano piće, hranu bogatu veštačkim bojama, zasladičavčima, konzervansima i nepotrebnom masnoćom, možemo uočiti u ponudi školskih prodavnica. U cilju povećavanja unosa zdrave hrane, jačanja

¹ Rad je nastao u okviru projekta Učiteljskog fakulteta iz Beograda: „Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja“, broj 179020 (2011–2017), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

organizma, zdravijeg odrastanja potrebno je da decu upoznamo sa značajem hrane biljnog porekla u ishrani čoveka. Potrebno je da ih upoznamo i sa zdravim ali i manje zdravim načinima spremanja hrane. Pomoć roditelja i saradnja na relaciji škola–porodica neophodna je u izgradnji zdravih životnih navika. Svako dete ima neku biljku koju ne voli da jede, koja mu nije omiljena iz različitih razloga. Ponekada deca odbacuju biljku zbog neprivlačnosti njenog izgleda, ali, ukoliko se detetu ponudi ista biljka spremljena na drugačiji način, uz dodate začine i estetski privlačnu dekoraciju, postoji mogućnost da će dete promeniti mišljenje. Od velike je važnosti probuditi dečije interesovanje za biljke u ishrani i ukazati na njihovu ulogu u rastu i razvoju.

Istraživanja o unosu zdrave hrane dece školskog uzrasta

Učitelji mogu da utiču na dečije stavove prema voću i povrću, ali i na samu upotrebu biljaka u ishrani (Prelip, M., Wendelin S., Kinsler, J., Thai, C., Erausquin, J., 2011). Dakle, uloga učitelja u savremenoj nastavi u znatnoj meri utiče na dečije zdravlje i unos zdrave hrane. Kroz istraživanje realizovano u SAD autori su došli do rezultata da su ispitanici uzrasta 8-11 godina generalno dobro prepoznавали voće, ali dosta slabije povrće. Rezultati su ukazali da učenici nisu mogli da prepoznaju određeno povrće i da su najviše poteškoća imali sa prepoznavanjem dinje, ali da su bili upoznati i svesni preporuka za zdravu ishranu (Edwards, Hartwell, 2002). Učitelj koji prati inovacije, iz navedenog istraživanja mora da prepozna kako i uz pomoć koje savremene tehnologije može da pribiliži deci značaj odgovarajućeg povrća. Mnogobrojni faktori utiču na ishranu dece voćem i povrćem. Jedan od njih jeste ekonomski status. Na unos biljne hrane najviše utiču društvena i fizička sredina, naročito roditelji (Kristjansdottir, A., Bourdeaudhuij I., Klepp K., Thorsdottir I., 2009). Dakle, ako težimo ka povećanju udela unosa biljne ishrane među decom, potrebno je aktivirati roditelje, jer su oni jedan od najvažnijih činilaca za obezbeđivanje osnove koju čini uravnotežena ishrana dece. Uočava se dilema da li se roditelji u dovoljnoj meri uključuju u nastavne i vannastavne aktivnosti kada je ova tema u pitanju. Kroz organizovanje različitih manifestacija roditelji mogu doprineti povećanju dečijeg znanja, potrebe za konzumiranjem voća i povrća, ali i većeg druženja. Jedan od faktora koji utiče na potrošnju voća, pored obrazovanja i uzrasta, jeste i ekonomski status stanovništva (Drewnowski, Rehm, 2015). Ukazuje se da je potrošnja voća bila veća kod stanovništva sa višim obrazovanjem, kao i stanovništva sa većim prihodima. Nasuprot tome, najveća potrošnja voćnog soka zabeležena je kod dece nacionalnih manjina i grupama sa manjim prihodima. Autori na osnovu dobijenih rezulatata ukazuju na to da zamena 100% soka celom voćkom može predstavljati izazov za one koji su ekonomski različiti, i neke nacionalne manjine čija je potrošnja manja od nacionalnih ciljeva. Možda upravo iz ovih razloga, zbog nesustretanja sa celim voćem i povrćem, već prevashodnom konzumacijom industrijski preradenog soka, određeni broj dece imao je poteškoća sa prepoznavanjem istih. Mnogi autori naglašavaju važnost porodične sredine za unapređenje zdrave ishrane među decom (Pearson, N., Biddle, S., Gorely, T., 2008). Prema njihovom mišljenju, škole bi trebalo da ohrabre roditelje da njihovim konzumiranjem voća i povrća budu pozitivni uzori deci. Podsticaj porodice je važan, a zatim i dostupnost voća i povrća. Na taj način osigurava se dobar put ka uravnoteženoj ishrani. Prilikom odbijanja ili prihvatanja konzumiranja određenih biljaka, ponekad vizuelna percepcija može imati ključnu ulogu. Kroz dobru

saradnju sa roditeljima učitelj može da utiče na određene stavove učenika. Uloga učitelja u savremenoj nastavi jeste da bude dobar organizator. Organizovanjem različitih radionica, u kojima će ukazati roditeljima na značaj dečijeg unosa zdrave hrane kao i predstavljanjem značaja određenih biljaka, učitelj ispunjava jednu od svojih važnih uloga. Jedan od načina kako da približimo deci određene biljke, a samim tim i njihov značaj u ishrani, jeste da dozvolimo deci da sami istražuju biljke, da osete njihov miris, teksturu. Još jedan od podsticaja da dete zainteresujemo za određenu biljku jeste da učitelj pokaže kako izgleda ta biljka, gde sve može da raste, na koji način se brinemo o toj biljci, kako se naziva u različitim zemljama, šta sve možemo da napravimo od nje, da li je neke životinje koriste u ishrani. Veliki efekat na decu imaju računari, te bi učitelj trebalo da iskoristi svoja znanja i veštine i da organizuje nastavu tako da svako dete bude aktivno i da istražuje ovu temu uz pomoć nove tehnologije. Kao što smo već naglasili, pored škole najveći doprinos zdravom životnom stilu pruža porodično okruženje. Pored ličnog primera i demonstriranja zdravih životnih navika, deci treba omogućiti da budu aktivni prilikom spremanja ručka, kada će i sami biti učesnici u spremanju hrane. Zanimljiv predlog rešenja problema koji se tiču dečije školske ishrane dat je u vidu jedne akcije (Schmidt, McKinney, 2004). Predložena su bila dva načina da se poveća unos voća i povrća i da se održava ili smanjuje masnoća u ishrani u školama koje imaju ponudu salata barova, odnosno mesta gde deca mogu sama da uzmu voće ili povrće po želji. Prvi način je taj da škole nastave da nude salata barove, da izbor voća i povrća kao i niskomasnog mesa bude veliki, da se u ponudu ubace niskomasni ili bezmasni preliv za salate, niskomasne verzije salata ili mesa. Drugi predlog se odnosi na edukaciju dece o ishrani, o izgledu i ukusu salata. Autori su smatrali da će na taj način deca koja imaju u ponudi salata barove pre izabrati zdrav obrok u odnosu na brzu hranu.

Deca predškolskog i školskog uzrasta u svom školskom i vrtićkom okruženju najčešće se susreću sa klasifikacijom voća i povrća. Novija istraživanja ukazuju na probleme koji proizilaze iz navedene klasifikacije. Gledano iz ugla botanike, kao i ugla nauke o ishrani, postoje razna neslaganja koja ukazuju da upravo ova klasifikacija nije jasna kao što izgleda. Upravo ovi problemi izloženi su u nedavnoj studiji (Es, 2014). Do iznenadujućega zaključaka autor je došao analizirajući različite udžbenike i propratne materijale, u radu sa predškolcima i učenicima prvog i drugog ciklusa obrazovanja, kao i sa njihovim nastavnicima. Istraživanje je pokazalo da se jedna biljka u prvom periodu školovanja svrstava u voće, a u drugom periodu školovanja u povrće. Tako se, na primer, paradajz najpre svrstava u voće, a kasnije u povrće, što razmljivo stvara konfuziju kod učenika. Osnovni razlog za navedenu klasifikaciju jeste različiti ugao posmatranja problema. On može da bude iz ugla botanike, kao i iz ugla nauke o ishrani. Takođe je uočeno da se klasifikacija pojedinačnih primeraka voća i povrća može razlikovati od zemlje do zemlje. Dakle, u udžbeniku jedne zemlje određena biljka je svrstana u voće, dok je u udžbeniku druge zemlje ta ista biljka klasifikovana kao povrće. Analiza intervjeta ukazuje na to da vaspitači i učitelji u materijalima koje spremaju za decu klasifikuju na primer plodove krastavca, paradajza, tikvice i paprike u povrće, dok ih njihove kolege koje rade u starijim razredima osnovne škole svrstavaju u voće. Neki od njih su se pozvali na to da se plod biljke naziva povrćem ukoliko se radi o jednogodišnjoj biljci. Razlozi za gorenavedeni problem jesu ti što su vaspitači i učitelji bliži strani nauke o ishrani, dok su nastavnici starijih razreda bliži uglu biologije, te se klasifikacija na voće i povrće najčešće i ne pominje.

Metodološki pristup istraživanju

Za potrebe ovog rada postavili smo sledeće zadatke:

1. Utvrditi koje voće ili povrće deca najviše ne vole da jedu.
2. Otkriti razloge zbog kojih deca ne vole pojedino voće ili povrće.
3. Utvrditi ideo zdrave hrane u dečiji tri omiljena jela.
4. Utvrditi da li deca preferiraju ceđene ili kupovne sokove u ambalaži.
5. Otkriti razloge preferiranja kupovnog/ceđenog soka.
6. Otkriti percepcije dece o važnosti biljaka.

Istraživanje je realizovano tokom novembra 2016. godine. Instrument je dat učenicima tokom prva dva časa. Od strane odgovornih lica u školi dobijeno je odgovarajuće odobrenje za realizaciju istraživanja i korišćenje planiranog instrumenta. Uzorak je činilo 49 učenika drugog razreda Osnovne škole „Banović Strahinja“ iz Beograda. Učenici su postigli osnovni nivo pismenosti tokom prvog razreda i bili su u mogućnosti da samostalno ispunjavaju zahteve iz upitnika.

Rezultati istraživanja i diskusija

Prvo što nas je zanimalo bilo je da utvrdimo koje voće ili povrće učenici ne vole da konzumiraju i otkrijemo razloge za to. Rezultati o imenovanju neomiljenog voća ili povrća se nalaze u tabeli 1.

Tabela 1. Voće ili povrće koje učenici ne vole da jedu

Naziv voća/povrća koje učenik ne voli	N	%
Boranija	7	14.2
Banane	4	8.2
Brokoli	4	8.2
Luk	3	4.1
Karfiol	2	4.1
Spanać	2	4.1
Paprika	2	4.1
Pasulj	2	4.1
Smokve	2	4.1
Kruška	2	4.1

Sa zastupljeniču od 2% na ovom spisku su sledili: kupus, plavi patlidžan, limun, jagoda, šargarepa, ananas, breskva, paradajz, grožđe, kivi, papaja, krastavac, tikvice i jabuka. Možemo uočiti da su učenici naveli 24 različite biljke. Najneomiljenija biljna hrana naših ispitanika bila je boranija. Nju ne voli da jede 14,3% učenika. Približno 10% ispitanika nije navelo šta ne voli da jede od biljne hrane, dok je jedno dete navelo da uopšte ne voli da jede povrće jer mu izaziva mučninu. Iz navedenog se vidi da je povrće zastupljenije u odnosu na voće na spisku neomiljene hrane. Uvidom u razloge navedenog izbora napravili smo klasifikaciju odgovora objašnjenja izbora voća ili povrća koje učenici ne vole da jedu.

Tabela 2. Objasnjenje izbora voća ili povrća koje učenici najviše ne vole da jedu

Tip objašnjenja	N	%
Odnosi se na ukus ili miris	31	63.3
Odnosi se na dodir, teksturu, konzistenciju	5	10.2
Odnosi se na izgled	1	2.0
Nema objašnjenja, ili nije relevantno u odnosu na postavljeno pitanje	12	24.5

Čula ukusa i mirisa bili su presudni za izbor biljne hrane koja učenicima nije bila omiljena. Ukus ili miris koji se nije dopao učenicima kod biljaka bio je presudan u 63,3% slučaja, dok su neprijatne senzacije vezane za čulo dodira bile na drugom mestu, sa 10,2% slučajeva. Uvidom u odgovore i učenička obrazloženja može se uočiti da im najviše smetaju celulozne niti u boraniji, te da je pojedincima čudno kada jedu unutrašnjost smokve, ili prezrelu bananu, koja je ujedno bila i najneomiljenije voće za pojedince. Kod neomiljene hrane češće se navodilo povrće. To znači da u praksi prilikom sastavljanja jelovnika za školarce treba pronaći način pripreme hrane koji će manje omiljeno povrće učiniti privlačnijim za decu. U tome presudnu ulogu ima povoljan miris ili ukus hrane, a manje presudnu ulogu ima privlačan izgled, kako se to često misli, pa postoje preporuke da se deci manje omiljena hrana servira na vizuelno neobičan ili nesvakidašnji način. Dodavanjem različitih začina, dobijanjem privlačnijih mirisa i kroz različite načine spremanja hrane, koji menjaju i njenu teksturu, moguće je deci približiti manje omiljeno povrće. Najbolji način da se deca podstaknu da jedu voće i povrće jeste davanje mogućnosti izbora (Zeinstra, G., Koelen A., FransK., Nynke L., Graaf C., 2009).

Naredno pitanje koje nas je interesovalo bilo je takođe otvorenog tipa, te se od dece tražilo da navedu spisak od svoja tri omiljena jela. Naravno u obzir nije uzimana samo biljna hrana, već sve što deca jedu u svakodnevnom životu. Cilj ovog pitanja bio je da utvrdimo da li ta jela spadaju u ona koja su poželjna za dečiji rast i razvoj (svojim sastavom i načinom pripreme), ili spadaju u ono što se najkraće naziva brzom hranom. Dobijene odgovore učenika nastojali smo da kategorisemo na način koji prikazuju podaci u narednoj tabeli.

Tabela 3. Klasifikacija izbora tri omiljena jela

Tri objašnjenja izbora	N	%
Tri izbora zdrave hrane	26	53.1
Dva izbora zdrave hrane, jedan brze hrane	8	16.3
Jedan izbor zdrave hrane, dva izbora brze hrane	5	10.2
Sva tri izbora brze hrane	10	20.4

Podaci su na neki način ohrabrujući jer je nešto više od polovine učenika u spisku omiljenih navelo tri jela koja su bila povoljna za njihov rast i razvoj. Ono što brine jeste da je petina učenika u spisku svoje omiljene hrane navelo sva tri jela iz domena brze hrane. Ovoj temi u daljim istraživanjima i praksi treba posvetiti dodatno vreme i značaj jer su zdrave navike u ishrani i zdravi izbori od presudnog značaja za dalji rast i razvoj deteta razmatranog uzrasta. Neki od dobrih primera ideja i akcija, setimo se, bili su ponuda salata barova (Schmidt, McKinney, 2004). U našem kontekstu prvi slični korak morala bi da učini sama škola, izbacujući iz ponude

školskih prodavnica konkretne primerke hrane i pića koji nisu adekvatni za decu. Trebalo bi snažnije insistirati da svi roditelji deci pakuju zdravu užinu, a ne nepotrebne „grickalice”.

Jedno od pitanja koje nas je dalje zanimalo bilo je da li učenici prave razliku između domaćeg ceđenog soka i onog koji se kupuje u prodavnici, pa smo ih pitali koji sok je bolji, a kasnije tražili da obrazlože svoj odgovor. Opredeljenja naših ispitanika se mogu videti u okviru podataka datih u tabeli 4.

Tabela 4. Odgovori na pitanje koji sok je bolji.

Tip odgovora	N	%
Bolji je domaći/ceđeni sok	46	93.9
Bolji je kupovni sok	1	2.0
Bez odgovora	2	4.1

Većina učenika je navela da je bolji domaći/ceđeni sok od onog koji se može kupiti u prodavnicama, i to čak u 93.9% slučajeva. Zapravo, samo je jedno dete smatralo da je bolji kupovni sok. Kada je ovako veliki broj učenika svestan koji sok je bolji, postavlja se logično pitanje koji sokovi se nude u školskim prodavnicama. Zašto deci koja su svesna izbora soka koji je bolji i zdraviji uopšte nuditi gotove sokove punе aditiva kao jedinu opciju kupovine. Neretko se u repertoaru školskih prodavnica pored sokova u tetrapaku nude čak i sokovi u konzervama, kao i niz gaziranih bezalkoholnih pića koja ne sadrže voće, čak ni u tragovima. Škola bi mogla da podrži dečja razmišljanja i stavove prema ovoj temi tako što bi im ponudila upravo ceđene sokove po pristupačnoj ceni. Za početak ovakvih akcija nije neophodno nabavljati komplikovane uređaje. Može se, jednostavno, cediti limun i praviti prirodna limunada. Ukoliko deca prihvate limunadu (ili sok od pomorandže) može se razmišljati o daljim i sadržajnijim koracima. Kroz organizovanje raznih aktivnosti, uključivanjem roditelja u nastavu i davanjem njihovih predloga školi postoji šansa da se ponudi bolje rešenje od ponude koje ima većina škola. Takođe, učitelj bi trebalo da ukazuje učenicima kroz odgovarajuće sadržaje na važnost domaćih sokova u odnosu na industrijski pravljene sokove, ali i o opreznosti od preterane konzumacije i ceđenog soka. Postavlja se pitanje za roditelje da li u školske torbe pakuju deci sokove u tetrapaku, ili se potruđe da im naprave sveže ceđene sokove. Roditelji bi svakako trebalo da se potruđe i spakuju detetu sveže ceđeni sok, ili bar vodu sa par kapi limunovog soka. Važan je lični primer, pa bi roditelji trebalo da i sami izbegavaju nezdrave namirnice. Trebalo bi uzeti u obzir i privlačnost ambalaže sokova u tetrapaku, kao i same reklame za takve sokove. Uz šarena pakovanja i privlačne poruke, deca će se možda i nesvesno češće opredeliti upravo za ovaj izbor. Kako bismo minimalizovali uticaj reklama, kroz više dečijeg aktiviranja, uz učiteljevu dobru saradnju sa roditeljima možemo umanjiti navedene faktore.

Podaci o dečijim odgovorima koji su registrovani u ovom istraživanju veoma su ohrabrujući, ali treba uložiti samo malo napora da se ta njihova svesnost o dobropitima prirodnih sokova realizuje konzumiranjem u svakodnevnom životu. Bilo je zanimljivo i kategorisati dečija obrazloženja izbora za koji su se bili opredelili. O tome bliže podatke daje sledeća tabela:

Tabela 5. Objasnjenje odabira boljeg soka

Tip objašnjenja izbora	N	%
Relevantno objašnjenje (odnosi se na sastav, način dobijanja sokova i slično)	15	30.6
Nije relevantno objašnjenje (ciklična objašnjenja, tipa „zdraviji je“)	29	59.2
Bez odgovora	5	10.2

Iako su gotovo sva deca tvrdila da je bolji domaći/ceđeni sok, tek 30% ih je uspelo obrazložiti svoj odgovor na relevantan način. Učenici su bili svesni koji sok je bolji, ali su imali problem da to verbalno izraze na precizan način, pa je većina samo rekla da je zdraviji bez ulazeњa u suštinu zbog čega je to tako. Moguće je da je kod jednog dela njih u pitanju i prihvatanje roditeljskih sugestija da je nešto bolje, bez dubljeg sagledavanja zbog čega je to zdravije. Bilo nam je zanimljivo da izdvojimo neke od dečijih odgovora, pa ćemo ih ovom prilikom navesti.

- „U domaćem soku nema šećera“ (dete želi da kaže da nisu dodati šećeri, kao što se to najčešće radi u industrijskoj proizvodnji).
- „Domaći sok se cedi, a iz radnje se ne cedi.“
- „U domaćem soku nema hemikalija.“
- „U domaćem soku nema nezdravih stvari.“
- „U kupovnom ima konzervansa.“
- „Voće je sveže sa drveta.“
- „U domaćem nije naprskano voće.“

Iz navedenih i sličnih odgovora učenika vidi se da su svesni da je voće od koga se pravi domaći sok sveže i bez dodatih sredstava, o kojima ne znaju mnogo, ali znaju da nemaju povoljan uticaj na zdravlje. Zbog toga je veoma važno sopstvenim primerima uticati na decu i izbegavati konzumiranje industrijskih prerađenih sokova. Tokom boravka u školi treba deci omogućiti što zdravije obroke koji se zasnivaju na hrani i piću koji su u skladu sa uzrastom dece. Potrebno je objasniti im i zašto je voda najzdravije piće jer ni preterana konzumacija domaćih sokova nije poželjna, niti može biti zamena za vodu.

Poslednje pitanje u instrumentu odnosilo se na objašnjenje važnosti biljaka u našim životima. Odgovore učenika smo ponovo nastojali da klasifikujemo i prikazani su u narednoj tabeli.

Tabela 6. Objasnjenja važnosti biljaka

Tip objašnjenja izbora	N	%
Relevantno objašnjenje (uključuje stvaranje kiseonika, važnost biljaka kao hrane i slično)	32	65.5
Nije relevantno objašnjenje (ciklične definicije tipa – „zato što su važne“, promašena objašnjenja tipa – „važno je da se sade i zalivaju“).	10	20.4
Nema objašnjenja.	7	14.3

Većina učenika bila je u stanju da svojim rečima na naučno prihvativljiv način objasni važnost biljaka. Rezultati su ohrabrujući, što može biti dodatna motivacija učiteljima da nastave sa sadržajima koji su u vezi sa važnošću biljaka, jer je to osnova kako bi dete znalo zašto bi trebalo da unosi voće i povrće. U cilju smanjivanja udela cikličnih definicija, pored primene različitih ogleda, doprinos bi mogla da omogući i svršishodna upotreba kompjutera (Miscević Kadjević, 2016). U okviru odgovarajućih kompjuterski podržanih simulacija, deci bi se na primeren način mogao prikazati tok stvaranja kiseonika ili uloga biljne hrane za životinje i čoveka.

Zaključak

Veliki uticaj na razvoj deteta, pored roditelja, porodice, ima i sama škola. Neophodno je postojanje trajne i sadržajne komunikacije učitelja i roditelja. Škola kao institucija treba da nastoji da uvaži roditeljske predloge u cilju povećanja znanja i razvijanja svesti o značaju biljaka u ishrani, ali i da podstiče pozitivne stavove i ponašanja roditelja o ovj temi. Promenom izbora ponude hrane u školama, dodavanjem više zdrave hrane, raznovrsnog voća, organizovanjem različitih manifestacija u vezi sa zdravom ishranom škola može da doprinese zdravijem razvoju deteta. Potrebno je ponuditi, uz podršku roditelja, domaće sokove po pristupačnoj ceni kako bi deca imala mogućnost izbora. Uz podršku roditelja učitelj bi trebalo što više da usmerava decu na zdravu ishranu. Kroz razne kreativne načine prilagođene uzrastu, neophodno je upoznati decu sa različitim biljkama, odlaskom u voćnjake i povrtnjake treba pokazati deci kako i gde raste određeno voće i povrće. Puštanjem odgovarajućih video-snimaka može se doprineti kvalitetu dečijeg znanja o biljkama. Poznato je da deca najbolje uče kada sama istražuju, zato je potrebno ostvariti ambijent pogodan da dete istražuje i zaključuje o biljkama koje su zdrave za dečiji rast i razvoj, a to znači omogućiti praktična znanja, kao i primenu i nove tehnologije. Za sve je potreno izdvojiti vremena, ali kada je u pitanju dete, tada roditelj ne bi trebalo da nađe izgovor. Najveću pažnju, vreme, strpljenje je potrebno pružiti detetu kako bi ono izraslo u zdravu i osobu svesnu šta je dobro za njeno zdravlje. Kroz razne seminare i vannastavne aktivnosti učitelj može usmeravati roditelje da je potrebno, na primer, nekim jelima dodati određene začine i primenjivati različite načine spremanja hrane kako bi što više približili deci povrće koja im se manje dopada. Na primer, prezrela banana se može pasirati i spremiti uz mleko i određeno voće i na taj način će ukus prezrele banane biti manje dominantan. Roditelji bi češće trebalo da vode decu na selo, gde mogu da vide kako određene biljke rastu, da prate njihove promene, uoče kako se čovek brine o njima, šta sve možemo da napravimo od biljaka i kako, da i sama deca učestvuju u pravljenju određenih namirnica. Sve to doprinosi dečijem razumevanju koliko su biljke važne u čovekovoj ishrani. Pored druženja sa decom, koje je dragoceno kako deci tako i roditeljima, na ovaj način i roditelji i deca odlaze u sredine u kojima je vazduh čistiji, dok deca kroz igru i druženje proširuju znanja i iskustva. Uz malo dodatnog vremena, strpljenja, volje učitelja i roditelja naša deca će izrasti u odrasle osobe sa zdravim navikama koje će, jednog dana, preneti i na svoje potomstvo.

Literatura:

1. Drewnowski, A., Rehm, C. (2015). Socioeconomic gradient in consumption of whole fruit and 100% fruit juice among US children and adults. *Nutrition Journal*, 14 (3), 1–9.

2. Es, H. (2014). Concepts of vegetable and fruit in preschool and elementary education. *Journal of Baltic science education*, 13 (5), 709–725.
3. Edwards, J., Hartwell, H. (2002). Fruit and vegetables – attitudes and knowledge of primary school children. *Journal of Human Nutrition and Dietetics* 15 (5), 365–374.
4. Kristjansdottir, A., Bourdeaudhuij de I., Klepp, K., Thorsdottir I. (2009). Children's and parents' perceptions of the determinants of children's fruit and vegetable intake in a low-intake population. *Public Health Nutrition*, 12 (8), 1224–1233.
5. Miscević Kadijević, G. (2016). Use of Computers by Preschool Teachers. *Pedagogija*, 71 (4), 444–449.
6. Pearson.N., Biddle, S., Gorely, T. (2008). Family correlates of fruit and vegetable consumption in children and adolescents: a systematic review. *Public Health Nutrition*, 12 (2), 267–283.
7. Prelip, M., Wendelin S., Thai, C., Kinsler, J., Erausquin, J. (2011). Effects of a school-based nutrition program diffused throughout a large urban community on attitudes, beliefs, and behaviors related to fruit and vegetable consumption. *Journal of School Health*, 81 (9), 520–529.
8. Schmidt, S., McKinney, P. (2004). Fruits and vegetables offered in school lunch salad bars versus traditional school lunches. *Family Economics & Nutrition Review*, 16 (2), 3–11.
9. Zeinstra, G., Koelen M., Kok F., Laan van der N., Graaf de C. (2009). Parental child-feeding strategies in relation to Dutch children's fruit and vegetable intake. *Public Health Nutrition*, 13 (6), 787–796.

* * *

CHILDREN'S PREFERENCE FOR CERTAIN PLANTS AND UNDERSTANDING THE IMPORTANCE OF PROPER NUTRITION

Summary: Not only the role of the teacher is to be mediator for knowledge transfer and knowledge acquisition only, but is also important to have an impact on children's attitudes, beliefs, and behavior. Considering the importance of children's appropriate nutrition and factors that could have influence on the choice and consumption of food, this paper is focused on the identification of children's conceptions about this problem. Participants in this study were second grade elementary school students. We were interested to discover: plant foods that were less favorite to children; whether they preferred homemade or fast food meals; whether they preferred squeezed juices or those from the market; and what were their conceptions about the importance of plants in general. The results showed that student preferred fruits more than vegetables. A good smell or taste of food had the highest importance. Less important was attractive appearance of them or their consistency. More than a half of participants opted for the meals that were appropriate for their growth and personal development. Students were aware that the homemade juice was healthier than juice from the market, but they were less able to explain this opinion. Most of the students were able to explain, in a scientifically acceptable way, the importance of plants in general. In addition to the family, the school is an important factor in developing students' healthy habits. The school role is directed to not only the adoption of appropriate knowledge on this subject, but also forming attitudes and habits that contribute to consuming foods and drinks that provide a basis for a proper growth and personal development.

Key words: contemporary teaching, parents, healthy nutrition, student, school.

* * *

ПРЕДПОЧТЕНИЕ ДЕТЬМИ ОПРЕДЕЛЕННЫХ РАСТЕНИЙ И ПОНИМАНИЕ ВАЖНОСТИ ПРАВИЛЬНОГО ПИТАНИЯ

Резюме: Роль учителя не только в том, чтобы быть посредником в передаче и приобретении знаний; важно также, чтобы он оказывал влияние на мнение детей, их убеждения и поведение. Учитывая важность здорового питания детей и факторов, влияющих на выбор и приобретение пищи, мы, в настоящей работе, стараемся узнать больше о детских представлениях, касающихся этой темы. Респондентами были учащиеся второго класса

Decija preferiranja pojedinih biljaka i sagledavanje važnosti pravilne ishrane

начальной школы. Мы их спрашивали какие растительные продукты они считают менее любими и почему; выбирают ли блюда, приготовленные здоровым способом или фаст-фуд; предпочитают ли свежевыжатые или купленные соки; какое у них представление о важности растений. Результаты показали, что учащиеся предпочитают фрукты овощам. В этом решающую роль имеют благоприятный запах или вкус, больше чем привлекательный вид или консистенция. Больше половины респондентов выбрали рацион, который был благоприятным для их роста и развития. Учащиеся были осведомлены о том, что свежевыжатый сок полезнее чем купленный, но были не в состоянии обосновать эту свою позицию. Большинство учащихся в состоянии своими словами, научно-обоснованным образом, объяснить важность растений. В дополнение к семье, школа является важным фактором в формировании здорового образа жизни среди учащихся. Ее роль заключается не только в принятии соответствующих знаний по этому вопросу, но и в формировании взглядов и привычек потребления продуктов питания и напитков, которые обеспечивают основу для правильного роста и развития.

Ключевые слова: современное обучение, родители, здоровое питание, учащийся, школа.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 5. 4. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 20. 5. 2017.

Dr Otilia J. VELIŠEK BRAŠKO
Visoka škola strukovnih studija za
obrazovanje vaspitača Novi Sad
MA Vesna M. RADULOVIĆ
Školska uprava Novi Sad
MA Sonja V. MILADINOVIC
Školska uprava Novi Sad

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK:
373.3.014(497.113)"2015/2016"
37.018.1./2

(NE)SPREMNOST OBRAZOVNOG SISTEMA ZA UPIS SVE DECE U ŠKOLU

Rezime: Osnovna škola obuhvata najduže razdoblje sistemski organizovanog školovanja i zakonom je definisana kao obavezna za svu decu. Prilikom upisa u školu deca se ispituju i procenjuje se njihova spremnost za polazak u školu. Ispitivanje dece prilikom upisa u školu trebalo bi da ima svrhu prikupljanja podataka o deci, kako bi se na osnovu tih informacija formirala odeljenja i planiralo fizičko i socijalno okruženje. U praksi se dešava da se odlaže polazak dece u školu. Inkluzija, kvalitetno obrazovanje za svu decu, ističe spremnost škola za prihvatanje sve dece, a ne spremnost deteta za polazak u školu. U radu je prikazano istraživanje vezano za otvorenost obrazovnog sistema za svu decu i omogućavanje tranzicije u kontekstu inkluzije. Uzorak čine 64 škole sa teritorije Školske uprave Novi Sad. Rezultati koji su dobijeni ukazuju na to da u školskoj praksi i dalje postoji veliki broj dece koji ne polaze u školu sa svojim vršnjacima, već se njihov polazak u prvi razred odlaže.

Ključne reči: osnovna škola, polazak u školu, sva deca, inkluzija, odlaganje.

Školovanje i obrazovni sistem u Srbiji

Obrazovni sistem u Srbiji čine predškolsko vaspitanje i obrazovanje, osnovnoškolsko obrazovanje i vaspitanje, srednjoškolsko obrazovanje i vaspitanje, visoko obrazovanje putem strukovnih ili akademskih studija, te postdiplomske specijalističke, masterske i doktorske studije. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje obuhvata: osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od šest meseci do tri godine – jasleni uzrast, osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu – mlađa, srednja i starija grupa, te pripremni predškolski program (PPP) dece uzrasta od pet godina i šest meseci do

polaska u školu (Lazić, Popov, 2015). U predškolsku ustanovu upisuju se sva deca u godini pred polazak u školu. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje deca pohađaju do uzrasta od šest godina i šest meseci, odnosno do sedam godina i šest meseci, jer se u prvi razred osnovne škole upisuje svako dete koje do početka školske godine ima najmanje šest i po, a najviše sedam i po godina (član 98 *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013).

Osnovna škola obuhvata najduže razdoblje organizovanog školovanja u okviru sistema vaspitanja i obrazovanja. Osnovno obrazovanje traje osam godina u dva ciklusa, od toga četiri godine razredne nastave i četiri godine predmetne nastave. Ono pruža bazično obrazovanje i zakonom je obavezno. U osnovnu školu se upisuje svako dete nakon završenog pripremnog predškolskog programa, koji je zakonom obavezan. Izuzetno, deca iz osjetljivih društvenih grupa mogu da se upišu u školu i bez dokaza o prebivalištu roditelja i potrebne dokumentacije. U osnovnu školu se upisuje svako dete koje do početka školske godine ima najmanje 6,5 godina, a najviše 7,5 godina. Ispitivanje deteta za upis u školu vrše školski psiholog i pedagog. Ipak, kada je to u najboljem interesu deteta, pedagog i psiholog mogu odložiti njegov upis za godinu dana, i to na osnovu mišljenja interresorne komisije, koje sadrži dokaze o potrebi odlaganja i predlog mera dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu u periodu do polaska u školu (član 98 *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013). Za decu uzrasta od 6 do 6,5 godina, odnosno mlađu decu, sprovodi se provera spremnosti za polazak u školu.

Odluka o upućivanju deteta na jednogodišnje odlaganje polaska u školu, da ili ne, dilema je sa kojom se i danas suočavaju roditelji i stručnjaci u osnovnim školama. Zaključci istraživanja autorki Rudić i Golubović (2008) ukazuju na to da se kod dece s odloženim polaskom u školu kao faktori za odlaganje polaska sreću: problemi u održavanju pažnje, kognitivna nezrelost, nezrelost u grafomotornom izražavanju i neki drugi faktori. Rezultati te studije ističu da poremećaj pažnje kao izvor kognitivne nezrelosti može da perzistira tokom dužeg niza godina, a grafomotorna nedorađenost može se u potpunosti sanirati tokom jedne godine odlaganja. Ono što obeshrabruje jeste činjenica da deca s kognitivnom nezrelošću, koja pokazuju kakav-takav napredak tokom nižih razreda školovanja, u višim razredima ispoljavaju ozbiljnije teškoće u učenju i mogu da posustanu u redovnom školovanju.

To nas dovodi do još jednog zaključka na osnovu rezultata navedenog istraživanja – jednogodišnjim odlaganjem napredak u postignuću se beleži samo kod podsticanja razvoja grafomotorike za decu kojoj je odložen polazak u školu. Postavlja se pitanje da li je u interesu deteta odlaganje polaska u školu ako je najveći napredak za godinu dana odlaganja na području razvoja grafomotorike, dok na područjima usmeravanja pažnje, kognitivnog razvoja, nema većeg napretka, jer su teškoće koje dete ima u tim oblastima područja u kojem treba više godina ili konstantno podsticati razvoj.

Svi u školu – upis u prvi razred

S obzirom na to da se sva deca psihički i fizički ne razvijaju podjednako brzo, da imaju različita interesovanja, želje, mogućnosti, porodično okruženje, prethodna iskustva i predznanja, obrazovno-vaspitni zahtevi ne mogu biti isti za različitu decu. Školski kurikulumi, obrazovno-vaspitni programi i planovi se ne mogu raditi po meri

prosečnog deteta, pa se tako ni „provera sposobnosti” za polazak u školu, odnosno procena spremnosti za školu, ne može raditi na isti način i sa istim zadacima, testovima – za različitu decu. Termini koji se najčešće koriste u kontekstu polaska u školu su: zrelost, gotovost, sposobnost, spremnost i pripremljenost dece. Kao pokazatelji spremnosti deteta za polazak u školu, prema tradicionalnom shvatanju, navode se sledeće komponente (Velišek Braško, 2008): fizičko zdравlje i fizička zrelost, emocionalna stabilnost, socijalna zrelost, intelektualna zrelost, ranija iskustva u učenju, prethodna znanja i zainteresovanost za učenje. Interesantno je da su teoretičari pedagozi i psiholozi imali dileme oko stručne terminologije vezane za polazak dece u školu, a sličan problem postoji i kod praktičara i roditelja, jer se spremnost za školu razume drugačije. Očekivanja vaspitača od pripremnog programa razlikuju se od očekivanja roditelja i učitelja kada se govori o spremnosti za polazak u školu. Prema istraživanju autorke Klemenović (2014), kod roditelja je ustanovljeno blago odstupanje između određenja spremnosti i očekivanja od institucionalno organizovanih pripremnih aktivnosti. Nalazi ukazuju na potrebu za intenziviranjem i produbljivanjem saradnje među relevantnim akterima.

Procenu dostignute zrelosti dece ranog i predškolskog uzrasta obavljaju stručnjaci tokom tranzicije iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Procena spremnosti u takvim uslovima najčešće se obavlja na osnovu postignuća deteta na nekom testu koji su konstruisali stručnjaci same škole, uz pomoć određenog standardizovanog testa (Klemenović, 2015). Prilikom procene spremnosti za školu dete je često izloženo veoma neprijatnoj situaciji zbog testiranja, jer je uglavnom pod pritiskom roditelja. Roditelji su takođe u situaciji neizvesnosti i strepnje, jer njihovo dete u zakazanom terminu treba da se pokaže „u najboljem svetlu” u nepoznatoj prostoriji, sa nepoznatim osobama, i od njegovog ponašanja i postignuća u toj situaciji formiraće se mišljenje o njemu, a i o porodici. Jedan od češće korišćenih testova za ispitivanje prvaka poznat je kao TIP-1, autorâ Ivića, Milinkovića, Pešikana i Bukvića. Prikupljanje informacija o deci pre polaska u školu potrebno je radi formiranja odeljenja, otkrivanja dece koja mogu imati teškoće u školskom učenju i u adaptaciji za školu, kao i utvrđivanja predznanja, intelektualne, jezičke sposobnosti, socijalno-emocionalne zrelosti. Zadaci iz grupe znanja bazirani su na vaspitno-obrazovnom programu predškolske ustanove i ne traže puko reprodukovanje informacija, nego razumevanje. Zadaci iz grupe pamćenja su klasični zadaci memorije. Zadaci iz grupe perceptivnog zaključivanja su raznovrsni po sadržaju i imaju neverbalnu prirodu. Zadaci iz verbalnih sposobnosti su konstruisani na istraživanjima razvojne psiholingvistike. Zadaci iz grupe logičkih operacija su napravljeni na osnovu klasičnih Pjažeovih postupaka za ispitivanje logičkog mišljenja dece sa predoperacionalne na operacionalnu fazu saznajnog razvoja. U izboru zadataka nedostaju zadaci grafomotornog tipa (Ivić i sar., 1995).

Takov pristup odgovara koncepciji razumevanja spremnosti deteta za školu iz perspektive pojedinca, odnosno deteta. Taj pogled dete vidi kao jednu vrstu slagalice (*puzzle*), jer detetovo dostignuće spremnosti za školu čini spisak veština i znanja potrebnih za uspešno funkcionisanje u nastavi i učenju (Carlton & Winsler, 1999, prema: Klemenović, 2015). Ukoliko se prilikom „testiranja” utvrdi da dete nije dovoljno zrelo za školsko učenje, polazak u školu se odlaže, uz preporuku da dete još jednu godinu ostane u programu koje je ranije pohađalo. Privremeni (ili trajni) zastoj u razvoju govora, motorike, inteligencije, pažnje ili osećanja remeti organizaciju ili

ostvarivanje ličnosti deteta. Najčešće, smetnje u jednom domenu remete i funkcijonisanje ostalih domena. Smetnje koje su prvenstveno definisane vremenskim zaostajanjem u sazrevanju jedne ili više funkcija u odnosu na uzrasne karakteristike očekivanog razvoja najčešći su razlog za davanje preporuke o odlaganju polaska u školu. Nekada se odlaganjem polaska u školu nastoji „dati prilika“ da dete nadoknadi, kompenzuje one oblasti u svom funkcijonisanju zbog kojih je okarakterisano kao nezrelo (nespremno) za školu, da se umanji mogućnost javljanja školskog neuspeha i upućivanje deteta u specijalnu školu zbog neefikasnosti (Rudić i Golubović, 2008).

Postoji i stanovište shvatanja spremnosti za školu iz perspektive zajednice. Zastupnici tog koncepta, još od Vigotskog, akcenat stavljuju na različite aktivnosti i mere uže i šire zajednice. Doket i Peri (Dockett & Perry, 2009, prema: Klemenović, 2015), dali su jednačinu tog koncepta:

$$\boxed{\text{Spremna zajednica} + \text{spremna škola} + \text{spremna porodica} = \text{dete spremno za školu}}$$

Danas, na početku XXI veka, u kontekstu inkluzije, shvatanje spremnosti deteta za školu iz perspektive pojedinca nije prihvatljivo, jer se više ne govori o spremnosti deteta za školu, već o spremnosti školâ za prihvatanje sve dece (Klein, 2007). Definicije inkluzije koje daje UNESCO (konferencija u Salamanki, 1994. god.) naglašavaju da je inkluzija pokret koji je u direktnoj vezi sa poboljšanjima obrazovnog sistema kao celine: „Inkluzija je proces rešavanja i reagovanja na raznovrsnost potreba svih učenika kroz sve veće učestvovanje u učenju, kulturama i zajednicama i sve manju isključenost u okviru obrazovanja i iz njega, što obuhvata promene i izmene sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu decu odgovarajuće starosne dobi i sa ubedjenjem da je redovni obrazovni sistem odgovoran za obrazovanje sve dece“ (Mrše i Jerotijević, 2012: 4). Otvorene škole za svu decu treba da vode inkluzivnu politiku, razvijaju inkluzivnu kulturu i primenjuju inkluzivnu praksu (Booth& Aniskow, 2002). Polazak u školu, pravo na obrazovanje, pravo na kvalitetno obrazovanje imaju sva deca. Deca koja ne zadovolje određene kriterijume prilikom procene spremnosti za školu imaju pravo da se upišu u školu i imaju pravo da se školuju sa svojim vršnjacima. Imajući u vidu komponente koje su navedene prema tradicionalnom shvatanju, a to su fizičko zdravlje i fizička zrelost, emocionalna stabilnost, socijalna zrelost, intelektualna zrelost, ranija iskustva u učenju, prethodna znanja i zainteresovanost za učenje – zaključujemo da one predstavljaju diskriminaciju, jer „nezrelost“ bilo koje komponente ne oduzima pravo detetu na školovanje. Ako su i uočene poteškoće u okviru neke komponente, podsticanje razvoja i pružanje podrške detetu treba da se nastavlja u prirodnom vršnjačkom okruženju na narednom nivou obrazovanja, tj. u školi. Pri tome se treba zapitati šta je sa decom sa smetnjama u razvoju ili sa decom iz spektra autizma. Koji su to testovi kojima se može utvrditi „spremnost“ deteta sa smetnjama iz spektra autizma? U zakonskoj regulativi u Srbiji jasno je određeno da se ispitivanje deteta vrši nakon upisa deteta u školu.

Odlaganje polaska deteta u školu je vrlo traumatično iskustvo za dete i za porodicu, a i „povećanja“ detetovih postignuća odlaganjem za godinu dana diskutabilna su i nedokazana. Prva reakcija na odlaganje polaska deteta u školu je šok i veliko razočarenje za dete i porodicu. Dete zbog odlaganja mora da „ponavlja“ pripremni predškolski program, mora da menja vršnjačku grupu, često i vaspitačicu ili čak i objekat vrtića. Podsticaj pripremnog predškolskog programa u okruženju vrtića

dao je svoje rezultate i nakon prvog pohađanja tog programa redovnim putem, tj. kada ga je dete i pohađalo. Podrška i podsticaj koji su detetu potrebni nakon pripremnog predškolskog programa očigledno su prilično drugačiji od već pohađanog programa, pa je potrebno nešto menjati i prilagoditi na osnovu pedagoškog profila deteta i individualizovati zahteve i zadatke za dete.

Interakcionistički model shvatanja spremnosti ističe uticaj i uloge pojedinca i konteksta i njihovih međusobnih odnosa, koji se ostvaruju kroz interakcije s ljudima, objektima i simbolima različitih okruženja. Spremnost predstavlja kompleksan skup transakcija između pojedine dece, njihovih porodica, vaspitno-obrazovnih ustanova, zajednice u celini, što obezbeđuje različite vrste podrške i usluga, ostvarujući povoljne uslove za razvoj i učenje sve dece (Klemenović, 2015: 20).

Spremnost za školu = spremno dete + spremna porodica + spremna škola + spremna zajednica

Inkluzivno obrazovanje je proces izlaženja u susret potrebama deteta u obrazovnom procesu, tj. obrazovni sistem u čijem je središtu pažnje prilagođavanje školskog programa, a ne deteta. Na taj način daje se mogućnost da sva deca ravnopravno učestvuju u životu zajednice, kako bi se negovala tolerancija u široj društvenoj zajednici, u kojoj svaka osoba treba da bude poštovana i prihvaćena kao ljudsko biće. Kroz inkluzivno obrazovanje, u široj zajednici, usvaja se životna filozofija zasnovana na uverenju da svi ljudi imaju jednaka prava bez obzira na individualne razlike, tj. – inkluzija je prihvatanje činjenice da su različitosti normalan izraz ljudske prirode (Cerić, 2008, prema: Velišek Braško, 2015). Strategija obrazovanja je usmerena na celokupnu ličnost deteta, koja ga ne izdvaja po njegovom nedostatku, već uvažava njegove potrebe za podrškom u procesu učenja. Razvoj obrazovanja je usmeren na otklanjanje ili smanjivanje prepreka u procesu učenja, u kome je neophodan učinak i podrška vršnjačke grupe. U postupku ispitivanja deteta upisanog u školu potrebno je, u odnosu na identifikovane potrebe deteta, kreirati personalizovane planove tranzicije sa jednog nivoa obrazovanja i vaspitanja na drugi nivo. Od ključnog značaja je podrška porodicu. Uvažavanje roditelja kao partnera takođe pozitivno utiče i podstiče ceo proces. Navedeni činioци inkluzije omogućavaju funkcionisanje i osamostaljivanje sve dece u njihovom prirodnom svakodnevnom okruženju.

Metodologija istraživanja

Područje istraživanja je inkluzivno obrazovanje i tranzicija dece kroz obrazovni sistem. Cilj rada je proučiti otvorenost obrazovnog sistema za svu decu i omogućavanje tranzicije dece u kontekstu inkluzije iz predškolskih ustanova u osnovnu školu.

Zadaci istraživanja: 1. utvrditi broj dece kojima je odložen polazak u prvi razred; 2. utvrditi broj dece koja su kasnije krenula u prvi razred; 3. utvrditi razloge odlaganja polaska dece u prvi razred.

U radu je primenjen deskriptivan metod, tehnika anketiranja stručnih saradnika (pedagoga i psihologa) u osnovnim školama. Uzorak istraživanja čine 64 osnovne škole od ukupno 140 osnovnih škola sa teritorije Školske uprave Novi Sad koje su

dostavile odgovore, i to iz sledećih mesta: *Bečej*, Kucura, Bački Jarak, Bačko Novo Selo, Stari Banovci, Beočin, Čelarevo, Čurug, Futog, Šajkaš, *Bač*, Mačvanska Mitrovica, *Sremska Mitrovica*, Stepanovićevo, Obrovac, Budisava, Susek, Bukovac, Vajska, Bodani, Bačko Petrovo Selo, *Ruma*, Selenča, Erdevik, Gložan, Klenak, Gospodinci, Hrtkovci, *Novi Sad*, *Petrovaradin*, Kisač, Kulpin, Kuzmin, Maradik, Bačko Gradište, *Pećinci*, *Stara Pazova*, *Indija*, Pivnice, Putinci i Ravno Selo. U uzorkom obuhvaćenim mestima na teritoriji Školske uprave Novi Sad devet mesta (označena kurzivom) su opštinski centri, što ukazuje na to da uzorak čine i gradska i seoska područja.

Instrument istraživanja bio je posebno kreiran upitnik za osnovne škole na teritoriji Školske uprave Novi Sad od strane prosvetnih savetnika sa namerom da se utvrdi stanje povodom tranzicije i upisa sve dece iz predškolskih ustanova u osnovne škole za školsku 2015/2016. godinu.

Rezultati rada s diskusijom

Za školsku 2015/2016. godinu prvi razred osnovne škole je upisalo 3.938 dece u 64 osnovne škole na teritoriji Školske uprave Novi Sad, od toga su 33 deteta kasnije upisana, jer im je prethodne godine ili ranijih godina odložen polazak u prvi razred, a za 27 dece je za navedenu školsku godinu odložen polazak u prvi razred osnovne škole.

Tabela 1. Upis dece u prvi razred i odlaganje upisa

Za školsku 2015/2016. godinu	Ukupno dece za prvi razred	Upisane dece u prvi razred	Kasniji polazak	Odložen polazak
Ukupno	3.965	3.938	33	27
%	100%	99%	0,83%	0,68%

Iz navedenih rezultata se može uočiti da je broj dece kojima je odložen polazak u školu 27, što je jedno celo odeljenje. A isto tako i broj dece koja su kasnije pošla u prvi razred je 33, što je više nego u jednom odeljenju. Normativ za formiranje odeljenja prvih razreda je do 30 učenika u odeljenju (*Stručno uputstvo o formiraju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama za školsku 2015/2016. godinu*). Na osnovu prikazanih podataka, za ukupno 60 dece odložen je upis na godinu dana, a ona su izdvojena iz svog vršnjačkog okruženja, doživela su neprijatnosti i razočarenja zbog odlaganja i na taj način su etiketirana i diskriminisana.

Razlozi kasnijih polazaka u školu, koji su navedeni u upitnicima, su: nesavesno roditeljstvo (2), selidba porodice, neodazivanje roditelja/staratelja na pozive predškolske ustanove (2), siromaštvo (3), romska porodica (3), boravak u inostranstvu (9), pripadnici osetljive grupe, preseljenje, nomadi (2), nestimulativna sredina, izbegavanje pohađanja pripremnog predškolskog programa (2), doseljeni iz inostranstva, bolničko lečenje (2), porodični problemi, nepoznati razlozi (2), zanemareno dete, teškoće odvajanja od roditelja.

Primer 1: Škola sa 16 učenika prvog razreda, među kojima je dvoje dece kasnije krenulo u prvi razred! U sredinama u kojima je malo dece, i razredi su sa manjim brojem učenika, neopravdani su razlozi kasnijeg polaska dece u prvi razred jer sa takvim brojem učenika u odeljenju može se potpuno obezbediti podrška detetu i

realizovati kvalitetna, interaktivna i diferencirana nastava, individualizovati učenje i obezbediti vršnjačka interakcija.

Slične su još neke situacije. *Primer 2:* Upisano je osam učenika u prvi razred, a jednom detetu je odložen polazak u prvi razred! *Primer 3:* U školu je upisano 46 učenika u prvi razred, a pet učenika kasnije polazi u prvi razred!

Navedeni razlozi zaista nisu opravdani, jer, na primer, nesavesno roditeljstvo kao razlog je nešto što se jednogodišnjim odlaganjem polaska deteta u školu ne može promeniti. Nesavesnim roditeljima je potrebna pomoć, podrška u ostvarivanju njihovih roditeljskih i porodičnih funkcija i obaveza. U intersektorskoj saradnji između predškolske ustanove, osnovne škole i centra za socijalni rad, te, po potrebi, i drugih institucija, može se pružiti pomoć i podrška porodici, a dete koje, prema proceni stručnjaka, već ima nesavesne roditelje – etiketira se, kažnjava i diskriminiše odlaganjem polaska u školu, umesto da se u njegovom interesu uključi u vršnjačku grupu i u kvalitetno obrazovanje. Ili, drugi razlog – siromaštvo, što je takođe stanje i problem detetove porodice, ne može se stabilizovati za godinu dana odlaganjem detetovog polaska u školu. Interes deteta iz siromašne porodice jeste da bude u obrazovnom sistemu u grupi vršnjaka, jer je školska sredina stimulativna za njegov razvoj i može da pruži vaspitnu i obrazovnu podršku detetu koje raste u siromaštву. Ima još sličnih neopravdanih razloga vezanih za porodicu dece, na koje se odnose već navedene preporuke.

Član 98 *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013) jasno definiše: „Izuzetno, kada je to u najboljem interesu deteta, detetu se može odložiti upis za godinu dana od strane pedagoga i psihologa, a na osnovu mišljenja interresorne komisije, koje sadrži dokaze o potrebi odlaganja i predlog mera dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške detetu u periodu do polaska u školu“. Prema navedenom članu zakona, od svih razloga kasnijeg polaska u školu opravdana su samo dva, i to bolničko lečenje deteta i kada je stabilizacija zdravstvenog stanja deteta važnija od obrazovanja i socijalizacije.

Mišljenja interresorne komisije (IRK) o razlozima odlaganja polaska deteta u školu za školsku 2015/2016. godinu zasnovana su na predlozima: roditelja i predškolske ustanove (2), stručne službe (4), roditelja, jer je dete iz spektra autizma, ima smetnje u razvoju i neka druga kašnjenja u psihomotornom razvoju (11), lekara specijaliste – zdravstveno stanje deteta (2), stručne službe – nezrelost, nedovoljan broj bodova na testu (2), centra za socijalni rad – proces usvojenja/hraniteljstva je bio u toku (2), te same komisije zbog emocionalne nezrelosti (2).

Navedeni razlozi za odlaganje nisu u najboljem interesu deteta, što ukazuje da se zakon ne implementira. Najfrekventniji (11 slučaja od ukupno 27 odlaganja, odnosno 41%) argumenti koji su bili za odlaganje vezani su za decu koja odstupaju od očekivanog tipičnog razvoja jer imaju smetnje u razvoju i neka druga kašnjenja u psihomotornom razvoju i/ili su iz spektra autizma! Jednogodišnje odlaganje je period tokom kojeg se ne može „preokrenuti, popraviti, izlečiti“ stanje dece koja imaju smetnje u razvoju. Sigurno se može, ili će se možda podstaći razvoj određenih sposobnosti, poboljšati samostalnost i funkcionisanje u određenim oblastima za godinu dana, ali smetnja u razvoju neće nestati, dete neće izaći iz autizma! Ali odlaganjem dete će proći kroz proces segregacije od vršnjaka. To je dokaz kako obrazovni sistem nije spremán za polazak u školu sve dece, da nije otvoren za svu decu. Često roditelji traže, ili je na njihov zahtev odobreno odlaganje, što može da se poveže sa strahom i

strepnjom roditelja od obrazovnog sistema, od njegove otvorenosti i spremnosti da primi njihovu decu koja nisu tipična. Argument „nedovoljan broj bodova na testu” je neprihvatljiv, s obzirom na to da ne postoji rubrika *položio* ili *pao* na testu za procenu spremnosti za polazak u školu.

„Sve se menja, stil i način života, način ishrane... deca se menjaju..., a mi se ne menjamo. Škola je spora, ne evaluira i ne prati promene savremenog života. Sve se menja ali ne i škola” (Vujačić i sar., 2011: 75). Ispitivanje dece testovima prilikom polaska u školu može da služi stručnim službama za prikupljanje podataka o deci, kako bi imale bolji uvid u to ko su deca koja se upisuju u školu i kako bi se oslanjale na te podatke u procesu formiranja odeljenja. A što se tiče dece iz osetljivih grupa, pedagoški profil je baza od koje se mora poći u osnovnim školama radi prikupljanja korisnih i funkcionalnih informacija o detetu.

Zaključak i pedagoške implikacije

Rezultati dobijeni ovim istraživanjem pokazuju kako je u praksi u puno slučajeva (konkretno, kod 60 dece) odložen polazak deteta u osnovnu školu, što nije u skladu sa *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013) kada je reč o tranziciji dece iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Može se zaključiti da obrazovni sistem u tom smislu nije u dovoljnoj meri otvoren za svu decu.

Preporuka za prevazilaženje problema u okviru tranzicije i poboljšanja otvorenosti obrazovnog sistema za svu decu jeste da se mapiraju sva deca za uključivanje u sistem i da se prepoznaju porodice kojima je potrebna podrška. Intersektorska saradnja (Miražić Nemet, Stefanović, 2015) može da doprinese planiranju i pružanju adekvatne podrške u lokalnoj zajednici, jer zaposleni u mesnoj zajednici, centru za socijalni rad, predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi poznaju porodice u lokalnoj zajednici. U nekim sredinama osnovne škole dobijaju podatke o stasaloj deci za polazak u školu od predškolskih ustanova a ne od lokalne samouprave. Ka uvažavanju individualnih osobenosti deteta i kreiranju škole po meri deteta prepoznati su sledeći preduslovi (Vujačić i sar., 2011): adekvatna priprema škole i nastavnika, odgovornost, participacija i saradnja svih aktera.

Prilikom upisa dece iz osetljivih grupa „ispitivanje” se može kompenzovati uspostavljanjem tranzisionih personalizovanih planova. Efekti neadekvatnog testiranja/ispitivanja bi se na taj način prevazišli. Potrebno je obavezati osnovne škole da se povežu sa predškolskim ustanovama i da pripremaju personalizovane planove tranzicije. U periodu tranzicije, osnovna škola dobija vreme da se pripremi za prihvatanje dece iz osetljivih grupa.

Povodom odlaganja polaska dece u školu potrebno je voditi se sledećim razmišljanjima: šta je najbolji interes deteta, šta znamo o kvalitetu podrške detetu nakon odlaganja upisa u prvi razred, da li su rešenja interresorne komisije o odlaganju polaska u školu, doneta na predlog roditelja, opravdana ili predstavljaju izlaženje u susret roditeljskim zahtevima, šta je dobit za dete ako dva puta pohada predškolski pripremni program.

Literatura:

1. Booth, T. & Aniskow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
2. Ivić, I. i sar. (1995). *Test za ispitivanje prvaka – priručnik*. Beograd: Društvo psihologa.
3. Klein, S. (2007). *Gyermekközpontú iskola*. Budapest: Enge 2000 Kiadó.
4. Klemenović, J. (2014). Spremnost za školu iz perspektive roditelja, vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 58 (1), 5–18.
5. Klemenović, J. (2015). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
6. Lazić, S. i Popov, S. (2015). *Pedagogija*. Novi Sad: CNTI.
7. Miražić Nemet, D. i Stefanović, S. (2015). *Smernice za planiranje i pružanje adekvatne intersektorske podrške za inkluzivno obrazovanje u lokalnoj zajednici (predlog praktične politike)*. Mreža organizacija za decu Srbije – MODS.
8. Mrše, S. i Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: DILS projekat i Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
9. *Stručno uputstvo o formiranju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama za školsku 2015/2016. godinu*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
10. Velišek Braško, O. (2008). Strategije preventivnog rada pedagoga sa učenicima koji imaju teškoće u učenju. *Pedagoška stvarnost*, 9–10 (54), 907–926.
11. Velišek Braško, O. (2015). *Inkluzivna pedagogija*. Novi Sad: Graphic, Otvorena platforma edukacije i planiranja.
12. Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
13. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013).

THE (NO) READINESS OF THE EDUCATION SYSTEM FOR ENROLLMENT OF ALL CHILDREN IN SCHOOL

Summary: Primary school includes the longest period of organized schooling within the education system and it is mandatory for all children. When enrolling in school children are examined and evaluated of their readiness for school. Testing children before enrollment in the school should have the purpose of gathering information about the children and to make the basis of information to plan contexts for learning and development for social skills. In practice, it happens to postpone the departure of children in school. The inclusive context, quality education for all children, highlights the schools readiness for admission of all children, not the child's readiness for school. This paper presents the research on the openness of the education system for all children and enabling transition in the context of inclusion. The sample consists of 64 schools from the territory of Novi Sad School Administration. The results obtain indicate that in school practice still exists a large number of children who do not attend school with their peers, but their departure in the first grade is postponed.

Key words: primary school, starting school, all children, inclusion, postponement.

(НЕ)ГОТОВНОСТЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЗАЧИСЛИТЬ В ШКОЛУ ВСЕХ РЕБЯТ

Резюме: Начальная школа, законом определяемая как обязательная для всех детей, представляет собой самый длинный период организованной системы образования. При зачислении в школу, дети проходят через тестирование и оценку их готовности к поступлению в школу. Целью тестирования детей, до регистрации, должен быть сбор данных о ребенке, на основании которых, будут формироваться классы и планироваться физическое и социальное окружение. На практике, случается, что поступление в школу некоторых детей, бывает

отсрочено. Инклюзия, качественное образование для всех детей, подчекивает не готовность ребека к поступлению в школу, а готовность школы к приему всех детей. В настоящей статье представлены результаты исследования по открытости системы образования для всех детей и облегчению перехода в контексте инклюзии. Выборка состояла из 64 школ охваченных администрацией города Нови Сад. Полученные результаты свидетельствуют о том, что на практике, все еще, до сих пор, большое число детей не поступает в школу одновременно со своими сверстниками, ибо их поступление в первый класс откладывается.

Ключевые слова: начальная школа, поступление в школу, все ребята, инклюзия, отсрочка.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 29. 4. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 20. 5. 2017.

forum pedagoga

Dr Buba D. STOJANOVIĆ
Univerzitet u Nišu
Pedagoški fakultet u Vranju

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK: 37.026
371.31

INOVATIVNI MODELI NASTAVE U MLAĐIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE I MOGUĆNOST INTEGRACIJE

Rezime: Organizacija časova u osnovnoj školi danas najčešće počiva na nastavi koju karakteriše verbalizam, parcijalizacija znanja i pasivnost učenika. Brojna istraživanja pokazuju da je funkcionalno znanje nezadovoljavajuće, učenicima nedostaje motivacija za učenje i dalje obrazovanje. Enciklopedijsko znanje, kao karakteristika tradicionalne škole, u savremenim uslovima ima sve manju vrednost. S obzirom na sve to, neophodno je promeniti koncepciju nastave, koja treba da razvija sposobnosti pojedinca, pruža osnovna znanja, razvija veštine i navike kako bi mogao uspešno da se snađe u svakoj novoj situaciji u životu, da samostalno uči i prati brzi tok razvoja učećeg društva.

Imajući u vidu slabosti tradicionalne nastave, kao i značaj uspešnog starta za dalje obrazovanje i ukupni razvoj pojedinca, odlučili smo da tema našeg rada bude mišljenje učitelja o mogućnostima didaktičko-metodičkog inoviranja nastave u mlađim razredima osnovne škole primenom određenih inovativnih modela poput individualizovane, problemske, integrativne, programirane, interaktivne, igrolike i egzemplarne nastave.

U radu iznosimo rezultate sprovedenog istraživanja o tome kako učitelji opažaju pojam inovacije, koliko nastoje da svoj rad inoviraju primenom različitih modela nastave i šta misle o mogućnostima integrativnog pristupa na ovom uzrastu.

Ključne reči: inovacija, vrste nastave, integracija, učenik, obrazovanje, razvoj.

Čovek je biće koje je stvorenato da sve oblike svog iskustva sintetizuje u jednu harmoničnu i funkcionalnu celinu.

Džejms Mofet,
Beti Džejn Vagner

Uvod

Vaspitanje i obrazovanje složeni su društveni procesi stari koliko i ljudsko društvo. Tokom istorije postojale su različite tendencije u vaspitanju i obrazovanju najmlađih, počev od individualnog pristupa namenjenog privilegovanim pojedincima u

antičkoj Grčkoj, do obrazovanja jednakog za sve u 21. veku. U poslednje vreme svedoci smo ozbiljne krize društva, koja je zahvatila i obrazovanje. Uprkos brojnim reformama koje su se ticale programa, udžbenika i mnogo čega drugog, kao velika slabost savremene škole prepoznaje se nedostatak interesovanja učenika za knjigu, školu i učenje, što sve ukazuje na neophodnost inoviranja procesa nastave kako bi se škola približila učenicima.

Termin *inovacija* je latinskog porekla i označava novinu (*novus* – nov, *inovatio* – novina, menjanje, *inovirati* – uraditi nešto novo). „Pedagoška inovacija je svaka svesno izvedena i skorije nastala promena koja unosi nove momente i u pozitivnom smislu menja suštinu datog stanja u vaspitno-obrazovnom procesu” (Vlahović prema Vilotijević i Vilotijević, 2008: 10). Svrha novine jeste da „unapredi, poboljša određenu delatnost”, u ovom slučaju nastavu. U opštem sadržaju pojma *inovacija* je *unapređivanje, osavremenjavanje, modernizacija, razvoj*. Inovacija je po svom kvalitetu uvek progresivna razvojna promena (Vilotijević i Vilotijević, 2008: 8). U skladu sa tim „nastavne inovacije su progresivne, razvojne, naučno utemeljene promene u didaktičko-metodičkoj organizaciji nastave koje se, kao relativno nove, pojavljuju u nastavnom procesu” (Ibid.). Inovacije u obrazovanju imaju globalni karakter, a uslovljene su procesima koji su zahvatili čitavu planetu. Posebno su izražene na prostoru evropskog kontinenta. „Globalne transformacije usmerene su od industrijskog ka postindustrijskom društvu; od autoritarnih ka demokratskim društvenim sistemima; od klasične nezavisnosti zemalja i naroda ka njihovoj sveopštoj međuzavisnosti i povezanosti, odnosno ka stvaranju velikih ekonomskih, političkih i kulturnih zajednica različitih naroda i svetu bez granice” (Vlahović prema Vilotijević i Vilotijević, 2008: 24).

Kada je reč o inovacijama u osnovnoškolskom obrazovanju, one se tiču načina sticanja znanja i primene onih strategija nastave koje podrazumevaju svesnu aktivnost i samoangažovanje učenika kako bi uspešno ovladao sadržajima. Enciklopedijsko znanje u savremenim uslovima ima sve manju vrednost, brzo zastareva i postaje nefunkcionalno s obzirom na nagli razvoj nauke. Zato je neophodno promeniti koncepciju obrazovanja koje učeniku treba da pruži osnovna znanja, razvija veštine i navike kako bi mogao uspešno da se snade u svakoj novoj situaciji, da samostalno uči i prati brzi tok razvoja učećeg društva. Na to upućuje i Evropski savet u dokumentu *Inovacije u osnovnoj školi*, koji je usvojen sada daleke 1988. godine. Šta se i da li se nešto u međuvremenu promenilo?

Tradicionalna ili savremena nastava u školi danas

Današnju školu i tradicionalnu nastavu u njoj i dalje karakteriše verbalizam i pasivnost učenika. Mnoga istraživanja pokazuju da je stanje nezadovoljavajuće, kako kada su u pitanju nivo i kvalitet znanja, tako i umenja učenika. Nedovoljno su razvijene ključne kompetencije potrebne za svakodnevni život i dalje obrazovanje; niska je motivacija učenika (Havelka i sar. 1990; *Sveobuhvatna analiza obrazovanja u SRJ*, 2001; PISA 2003–2009; Plut i Krnjacić, 2004; *Nacionalno testiranje učenika 3. razreda osnovne škole*, 2005; *Nacionalno testiranje učenika 4. razreda osnovne škole*, 2007; Đurić, 2009, navedeno prema *Strategija nacionalnog obrazovanja do 2020*, str. 19); postignuća petnaestogodišnjaka na međunarodnim ispitivanjima ukazuju da je kvalitet obrazovanja ispod proseka, posebno kada su u pitanju funkcionalna znanja

(videti više u Baucal, Pavlović Babić 2010, Pavlović Babić, Baucal, 2010, 2013). Uzroke svega navedenog treba tražiti u: „1) Planovima i programima, koji su uprkos brojnim reformama i dalje obimni, nefleksibilni, neusklađeni i sa malom mogućnošću izbora; 2) Preopterećenosti učenika, kako sadržajima, tako i preobimnim i često nefunkcionalnim i nediferenciranim domaćim zadacima, usled čega nemaju dovoljno vremena za rad na razumevanju, povezivanju i primeni znanja; 3) Izuzetno maloj zastupljenosti inovativnih oblika rada u školi – malo se primenjuje aktivno učenje, istraživačke metode, individualizovana nastava i drugi načini rada koji razvijaju više mentalne procese” (*Strategija nacionalnog obrazovanja do 2020.*, 23).

Generacijama 21. veka treba drugačija škola, dinamičniji način rada u njoj, što je potpuno u skladu sa njihovom nemirnom prirodom i istraživačkim duhom koji tradicionalna nastava „guši“. Podelom sadržaja na nastavne predmete izostaje dimenzija celovitosti, pri čemu se potiskuje sintetički pristup i celovito shvatanje svojstveno učenicima mlađeg školskog uzrasta. Istovremeno javljaju se ozbiljni problemi u učenju, sa kojima učenici ne mogu da se izbore, pa su rezultat toga slabe ocene, bežanje sa časova u starijim razredima, napuštanje školovanja. Nedostatak interesovanja za školu i motivacije za učenje i intelektualni rad mlađih danas nameće potrebu inoviranja nastavnog procesa promenom pristupa učeniku.

„Didaktičko-metodička organizacija nastave podrazumeva ciljeve, metode, oblike, vrste nastave, didaktičke medije, vrednovanje i slično“ (Vilotijević i Vilotijević, 2008: 12). Učitelj kao stručno sposobljen ima zadatak da postavljene ciljeve i propisane sadržaje uspešno realizuje izborom adekvatnih metoda, oblika rada i nastavnih sredstava uz primenu različitih vrsta nastave kako bi učenik aktivno učestvovao u procesu sticanja znanja i time razvijao ličnost. Producija kao najviši nivo čovekovog angažovanja podrazumeva stvaranje prilike da pojedinac iskaže sebe, ispolji originalnost, komunicirajući sa drugima otkriva individualnost, problemski pristupa stvarima, koristi ranije upoznate primere i pozitivna iskustva da reši nove probleme i na kreativan način izrazi svet oko sebe. Sve je to moguće postići kombinacijom različitih vrsta nastave: individualizovane, problemske, integrativne, programirane, interaktivne, igrolike, egzemplarne, razvijajuće. Učitelj kao refleksivni praktičar trebalo bi da stalno preispituje svoj rad, nastojeći da unapredi nastavu kako bi pružio priliku svakom učeniku da kroz nastavni proces uči, ali i razvija ličnost u celini.

Jedan od načina sticanja temeljnih, funkcionalnih i trajnih znanja, usvajanja pravih vrednosti i razvijanja ključnih veština jeste integrativna nastava, koja u sebi spaja iskustvo, sistematičnost i originalni pristup problemu.

Potreba za integracijom sadržaja na mlađem školskom uzrastu

Potreba za integrativnom nastavom, koju odlikuje multidisciplinarni pristup i tematsko planiranje, postaje sve izraženija. Većina nastavnih predmeta na mlađem školskom uzrastu nije strukturisana na način naučnih disciplina, već eklektički, a mišljenje učenika nije na dovoljnou nivou apstrahovanja za disciplinarno učenje. Zato interdisciplinarni pristup predstavlja refleksiju spontanog i stvaralačkog načina na koji deca saznaju i doživljavaju svet oko sebe. U ovom slučaju pod obrazovanjem se podrazumeva proces razvijanja sposobnosti koje zahteva život u 21. veku, a ne učenje diferenciranog i specijalizovanog gradiva iz oblasti pojedinih nauka. Učenje na ovaj način omogućava kombinovanje sadržaja različitih predmeta. Naglasak je na:

projektima (videti više u Stojanović, 2014: 90–102), izvorima znanja van udžbenika, međupojmovnim odnosima, tematskim jedinicama kao organizacionom principu planiranja, fleksibilnom rasporedu i grupisanju učenika.

Ovu vrstu nastave podržavaju rezultati istraživanja koji se odnose na: „(1) integrativni način dečjeg učenja, (2) holističko funkcionisanje mozga, koji povezuje značenja u kontekst i sa iskustvom i (3) konstruktivistički pogled na učenje“ (Lake 1994). Integrativna nastava je „povezivanje sadržaja različitih disciplina (predmeta) u logičke celine organizovane oko jednog problema. Znanja različitih disciplina su u funkciji višestranog rasvetljavanja problema ili teme koja se istražuje“ (Šefer 2005: 88). To je „kompleksni sistem koji označava povezivanje bitnih komponenata u harmoničnu celinu radi postizanja jedinstvenog unapred postavljenog cilja“ (Vilotijević i Vilotijević, 2016: 256–257). Rezultat takvog rada je intelektualni, moralni, emocionalni i duhovni razvoj učenika, njihova ospozobljenost da zbivanja i pojave u okruženju posmatraju i dožive u međusobnoj uslovljenošt i povezanosti. Pored toga, postojanje paralelnih vrsta znanja o istom sadržaju doprinosi opštem uvidu i dubini razumevanja sadržaja (Plut, 2003), čime se dalje utiče na transfer, kao i na trajnost naučenog. Osnovni razlozi za integrativni pristup nastavi su: „Integrativni tokovi u nauci, koji se ogledaju u sve većem prožimanju različitih naučnih disciplina, praktična primena u kojoj nema separiranja znanja u posebne naučne pregratke već se ona prenose iz jedne discipline u drugu, poimanje sveta u njegovoj celovitosti sagledavanjem životnih pojava s različitih aspekata, priroda saznajnog procesa koji nije omeđen pojedinačnom naučnom disciplinom nego se odlikuje integralnošću, spoj racionalnog i emocionalnog, naučnog i umetničkog u procesu učenja“ (Vilotijević, 2006: 27).

Dobru osnovu integrativnoj nastavi dala je geštalt teorija, mada ideje ovakvog načina rada možemo naći još u koncepciji *aktivne škole* A. Ferijera i *projekt-metodi* Djuia i Kilpatricka. Potporu daje i Pijažeovo saznanje da dete u periodu srednjeg detinjstva (vreme od 7. do 12. godine, koje nas interesuje), postepeno izlazi iz misaonog i socijalnog egocentrizma, čime se stvaraju mogućnosti za saradnju i usklađivanje sa drugima, što deluje podsticajno na misaoni i emocionalni razvoj. Ovoj vrsti nastave idu u prilog i karakteristike dečjeg mišljenja, jer se ono razvija na konkretnim pojavama o odnosima koje dete sagledava neposredno u svom okruženju. Zato put treba uvek da ide od konkretnе celovitosti do postepenog uopštavanja i pojmovnog mišljenja. Učitelj treba da stvara situacije koje će pomoći mladom biću da izoštrava svoju misao, da ga „vodi“ ka zoni narednog razvoja, o kojoj govori Vigotski. Gradivo koje je obrađeno i izloženo prema zahtevima strukture, navodi Bruner, lakše se usvaja i duže pamti, jer je sistematizovano.

Sve ove činjenice idu u prilog tezi da je integrativna nastava didaktički sistem nastave budućnosti, jer omogućava da se sadržaji obrađuju na zanimljiv i smislen način. Tako „učenike podstičemo da uočavaju različite perspektive, da povezuju činjenice, kritički i maštvito razmišljaju o idejama, da na različite načine obrađuju i saznavaju, doživljavaju sadržaje i stvaraju, prezentuju svoje individualne radove“ (Landi 2007: 86).

Rezultati koji dolaze iz prakse pokazuju da primenom integrativne nastave učenici postaju uspešniji nego njihovi vršnjaci iz disciplinarno usmerene nastave; efekti tako stečenog znanja su duži, posebno u oblasti razumevanja pojmove; motivacija i trud rastu; učenici su uporni, duže rade na zadatim problemima; imaju

pozitivnije stavove prema školi i učenju, što se odražava na njihovo celokupno ponašanje (Lake, 1994). Mnogo više su u stanju da uspešno rešavaju kompleksne zadatke i vode diskusiju o različitim mišljenjima i stavovima drugih, uz valjanu argumentaciju. Na predškolskom i mlađem osnovnoškolskom uzrastu tematske aktivnosti i istraživački rad u različitim oblastima pozitivno utiču na kreativno i saradničko ponašanje učenika (Šefer, 2005). Integrativni pristup je produktivan i pri obradi književnog teksta, posebno dela narodne književnosti (Stojanović, 2015), što sve ide u prilog potrebi češće primene ove vrste nastave u savremenoj školi.

U evropskim zemljama integraciji se posvećuje velika pažnja. Finska bi uskoro mogla da izvrši najradikalniju promenu u svom obrazovnom sistemu time što bi ukinula „predmete” ističući probleme objedinjene oko određene teme. Tako bi još jednom potvrdila stalnu težnju ka inoviranju obrazovnog sistema promenom pristupa učeniku, koji je subjekat nastave, opravdavši jedan od najboljih obrazovnih sistema koji trenutno ima, jer su njeni učenici među prvima u rangiraju na PISA testovima.

U poslednje vreme i kod nas se ističe potreba da deca, počev od predškolske ustanove preko osnovne i srednje škole, treba da imaju što više prilika za promišljanje, da formiraju predstave i redefinišu svoja znanja kroz diskusije, pisanje, računske operacije, crtanje, muziku, pokret, izradu grafikona, karti, građenje i dramsko izražavanje. Samim tim, već pri izboru i pripremi, a posebno razradi i realizaciji teme, učenici bi mogli aktivno da učestvuju koristeći postojeće i razvijajući nove veštine. Značajnu ulogu u svemu tome imaju učitelji, koji primenom različitih modela nastave, između ostalih i integrativne, mogu da obezbede podsticajno okruženje, samoaktivnost učenika i postave temelje permanentnog obrazovanja.

Metodološke osnove istraživanja

Imajući u vidu slabosti tradicionalne nastave, kada je o didaktičko-metodičkoj organizaciji reč, odlučili smo da *predmet* istraživanja bude mišljenje učitelja o pojmu inovacija i potrebi za inoviranjem nastave češćom primenom određenih inovativnih modela.

Cilj istraživanja je utvrditi koliko učitelji nastoje da rad sa učenicima mlađih razreda osnovne škole inoviraju upotrebom raznovrsnih modela rada, poput individualizovane, problemske, integrativne, programirane, interaktivne, igrolike i egzemplarne nastave. Poseban akcenat je na integrativnoj nastavi, kojom se mogu prevazići mnoge slabosti tradicionalne škole i obezbediti preduslovi za kompletan razvoj ličnosti.

Zadaci istraživanja su: 1. Ispitati šta učitelji podrazumevaju pod pojmom *inovacija u nastavi*; 2. Utvrditi koji su to inovativni modeli rada koje najčešće koriste u nastavi uopšte i na času srpskog jezika; 3. Istražiti koliko uskladjuju nastavu sa uzrasnim karakteristikama učenika; 4. Utvrditi sadržaje kojih predmeta najčešće integrišu i na koji način; 5. Proveriti koji su to faktori koji otežavaju češću primenu ovog inovativnog modela.

U skladu sa postavljenim zadacima definisane su sledeće *hipoteze*: 1. Očekuje se da učitelji pod pojmom *inovacija u nastavi* ne podrazumevaju samo primenu nastavnih sredstava i oblika rada, kako se inače tumači; 2. Pretpostavlja se da u skladu sa postavljenim obrazovnim standardima učitelji najčešće individualizuju nastavu, a onda primenjuju igroliku nastavu i problemski pristup kako bi misaono angažovali

učenika: 3. Učitelji vode računa o uzrasnim karakteristikama učenika, pa tako u početnim razredima osnovne škole najviše koriste igroliku, individualizovanu i integrativnu nastavu, a u trećem i četvrtom problemsku, interaktivnu, egzemplarnu i programiranu nastavu; 4. Najčešća integracija je između Srpskog jezika i Likovne kulture, Muzičke kulture i Sveta oko nas / Prirode i društva zbog upotpunjavanja vizuelnog, odnosno auditivnog doživljaja sadržaja. Književni tekst je obično polazna osnova za povezivanje srodnih sadržaja ostalih predmeta; 5. Prepostavlja se da su ometajući faktori češće primene integrativne nastave zahtevnost pri planiranju, a onda i neposredna priprema i realizacija, koja podrazumeva viši nivo angažovanja učitelja, uz dobru didaktičko-metodičku sposobljenost i adekvatnu literaturu.

Istraživanje je sprovedeno na prigodnom uzorku od sto dvadeset učitelja iz osnovnih škola u Vranju. Struktura uzorka data je u Tabeli 1.

Tabela 1. Uzorak ispitanika prema polu, stručnoj spremi i godinama radnog iskustva

Pol			stručna spremi		godine radnog iskustva			
	F	%	f	%	f	%		
ženski	96	80%	Učiteljska škola	15	12,5%	preko 30 godina	12	10
			Pedagoška akademija	35	29,16 %	između 20 i 30 godina	35	29,16
muški	24	20%	Učiteljski fakultet	45	37,5%	između 10 i 20 godina	39	32,5
			Master studije	25	20,83 %	do 10 godina	34	28,33

S obzirom na feminiziranost profesije učitelja, opravdano je da je bilo više ispitanika ženskog pola. Što se stručne spreme tiče, više od polovine ispitanika (58,33%) ima visoko obrazovanje (osnovne i master studije), te se očekuje da će uz iskustvo, koje nije zanemarljivo, imati jasan stav prema pojmu inovacija, ali i potrebi i mogućnostima stalnog unapređivanja procesa nastave primenom raznovrsnih modela rada.

Osnovna metoda istraživanja je deskriptivna, a korišćena tehniku anketiranje. Za ispitivanje je pripremljen upitnik od 12 pitanja, koja su uglavnom zatvorenog tipa.

Analiza i diskusija rezultata

Na osnovu dobijenih podataka kod prvog pitanja – *šta podrazumeva inovacija u nastavi?* – evidentno je da nešto više od dve trećine ispitanika (Tabela 2) inovaciju posmatra u širem smislu, i to 38,33% njih opaža kao mogućnost unapređivanja svih segmenata nastave (izbora sadržaja, primene novih metoda, oblika rada, savremene nastavne tehnologije). Nešto manji broj, njih 32,5%, inovaciju povezuje sa primenom inovativnih modela rada koji se odnose na promenu pristupa sadržaju i načinu njegove realizacije. Znatno manji broj ispitanika, njih 16,66%, inovaciju opaža samo kao primenu savremenih nastavnih sredstava, odnosno raznovrsnih oblika rada – 12,5%.

Tabela 2. Šta podrazumeva inovacija u nastavi?

Šta podrazumeva inovacija u nastavi?	f	%	rang
Primena savremenih nastavnih sredstava.	20	16,66%	3
Primena raznovrsnih oblika rada.	15	12,5%	4
Primena inovativnih modela nastave.	39	32,5%	2
Unapređenje, osavremenjavanje i modernizacija nastave u svim segmentima.	46	38,33%	1
Ukupno	120	100%	

Pozitivno je to što većina ispitanika pod inovacijom podrazumeva širi pojam od primene raznovrsnih nastavnih sredstava, odnosno savremene nastavne tehnologije, ili različitih oblika rada. Zahvaljujući stručnom ospozobljavanju učitelja kroz visoko obrazovanje (45 njih) i dalje usavršavanje putem master studija (25 ispitanika), najveći procenat ispitanika ima razvijenu svest o potrebi inoviranja nastave u širem smislu, mada i među ispitanicima sa nižim stepenom obrazovanja (ukupno 50) postoji opažanje da je promena u nastavi neophodna, makar kroz primenu savremenih nastavnih sredstava ili raznovrsnih oblika rada. To je početni, ali ne i dovoljan korak kako bi proces učenja postao efikasan, produktivan i zanimljiv savremenim generacijama. Zahvaljujući naglom razvoju tehnike, mladi danas, u smislu informisanosti, idu korak ispred onoga sa čime se u školi sreću, što značajno degradira školu. Zato opravdano očekuju više prilika da se iskažu u svim segmentima nastave, ispolje svoju individualnost i kreativnost kako bi napredovali u skladu sa svojim sposobnostima.

U okviru drugog pitanja trebalo je rangirati inovativne modele nastave: individualizovanu, problemsku, integrativnu, programiranu, interaktivnu, igroliku i egzemplarnu po učestalosti primene u mlađim razredima osnovne škole, kao i na času srpskog jezika. Dobijeni rezultati dati su u Tabeli 3.

Tabela 3. Učestalost primene inovativnih modela nastave u nastavi uopšte i na času srpskog jezika

R	Zastupljenost u nastavi uopšte							Vrsta inovativnog modela nastave	Zastupljenost na času srpskog jezika							
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7	R
1	36 *	30	24	13	15	2	/	Individualizovana	21	25	23	22	13	8	8	1
2	23	20	27	17	10	17	6	Problemska	22	18	25	15	24	10	6	2
5	14	18	24	13	20	17	14	Integrativna	13	14	20	15	24	16	18	5
7	12	13	17	16	25	24	13	Programirana	12	14	18	20	22	15	19	6
6	15	21	14	23	19	21	7	Interaktivna	23	12	26	18	13	16	12	3
3	28	15	18	16	11	22	10	Igrolika	20	18	22	24	17	16	3	4
4	17	17	23	18	17	15	13	Egzemplarna	12	17	13	18	25	16	19	7

* boldovani brojevi ukazuju na veću frekvenciju modela na prve tri pozicije u skali, a podvučeni na manju s obzirom da su u pitanju poslednje tri pozicije na skali

Analizom dobijenih podataka zaključujemo da učitelji u mlađim razredima osnovne škole nastavu svih predmeta najčešće individualizuju, problemski pristupaju sadržajima i često primenjuju igru i igrolike aktivnosti. Povremeno koriste egzemplarnu nastavu, čime malo osamostaljuju učenike i ospozobljavaju ih za

samostalno učenje na osnovu primera. Nedovoljna interakcija je još jedna od slabosti savremene nastave, koja može da ima ozbiljne posledice kada je o govornoj kompetentnosti učenika reč. Očigledno je da retko koriste integrativne veze među sadržajima, koje bi učenje olakšale i doprinele kvalitetu naučenog. Retko se opredeljuju da stalnu povratnu informaciju učenicima obezbede linearnim ili razgranatim programima.

I u nastavi srpskog jezika dominantna je individualizacija, uz problemski pristup i prisutniju interakciju, s obzirom na to da je u pitanju jezik i književni tekst kao primer njegove upotrebe, kao i igrolika nastava. Poslednje po učestalosti u obradi sadržaja jezika i književnosti su integrativna, programirana i egzemplarna nastava. Imajući u vidu specifičnost ovih sadržaja, zaključujemo da su nedovoljno zastupljeni pojedini inovativni modeli koji bi značajno doprineli većoj produktivnosti, ali i transferu znanja i razvijanju govornih veština učenika. Integrativnu nastavu je moguće koristiti, s obzirom na specifičnost nastave početnog čitanja i pisanja i konцепцију bukvara, već od prvog razreda. Egzemplarna nastava mogla bi da bude zastupljena u oblasti gramatike, a programirana čestom povratnom informacijom bila bi značajna podrška učeniku u savladavanju mnogih pravopisnih sadržaja.

Sledeće pitanje ticalo se usklađenosti nastave sa uzrasnim karakteristikama učenika. Dobijeni podaci, dati u Tabeli 4, pokazuju koliko ispitanici vode računa o primerenosti određenog inovativnog modela uzrastu učenika.

Tabela 4. Usklađenost inovativnih modela nastave sa uzrastom učenika

Vrste nastave	1. razred		2. razred		3. razred		4. razred	
	f	rang	f	rang	f	rang	f	rang
Individualizovana	30	1	25	1	20	2	21	2
Problemska	19	3	16	5	23	1	23	1
Integrativna	14	5	18	4	19	3	19	3
Programirana	9	7	11	6	16	5	16	5
Interaktivna	15	4	21	2	18	4	11	7
Igrolika	22	2	19	3	13	6	13	6
Egzemplarna	11	6	10	7	11	7	17	4

Na osnovu dobijenih podataka zaključujemo da svi ispitanici prepoznaju potrebu individualizacije bez obzira na uzrast, s obzirom da je dominantna u svim razredima, što je očekivano, imajući u vidu uvedene obrazovne standarde. Škola treba da uvažava potrebe i mogućnosti svakog učenika kako bi imao uspešan start, od koga zavisi dalji tok obrazovanja. Osim individualizacije, ispitanici se najčešće, posebno u I i II razredu, zalažu za učenje kroz igru. U II razredu neguju i interakciju. Sa uzrastom, u III i IV razredu, više primenjuju problemski pristup, mada je, videli smo iz prethodne tabele, evidentno da na rešavanje problema podstiču učenike već od prvog razreda. Kada je o integraciji reč, češća je na starijem uzrastu. U početnim razredima najmanje su prisutne egzemplarna i programirana nastava.

Učitelji su svesni mogućnosti primene integrativnog pristupa u obradi sadržaja, što potvrđuju podaci o opažanju međupredmetne povezanosti, pri čemu se 67,5% njih izjasnilo da opaža veze i često ih koristi pri obradi sadržaja srpskog jezika, dok 20,83% samo ponekad. Manji procenat, njih 11,67%, ne opaža veze, ili ih ne smatra važnim za

uspeh u učenju, te ne upućuje učenike na njih, čime umanjuje kvalitet nastave i ne osposobljava učenike da koriste transfer u učenju.

Međupredmetnu povezanost 51,67% ispitanika vrlo često koristi pri obradi sadržaja ostalih predmeta, njih 15,83% samo ponekad, a niko se nije izjasnio da retko koristi povezanost među sadržajima, što je 32,5%. S obzirom na to da više od polovine ispitanika često ili ponekad koristi međupredmetne veze i učenike osposobljava da povezujući sadržaje efikasnije uče, doprinoseći time kvalitetu naučenog, zaključujemo da integrativni pristup, uprkos zahtevnosti u pripremi, polako postaje stvarnost u našoj praksi.

U okviru petog pitanja ispitanici nisu precizno navodili glavne korake u realizaciji odabrane teme integrativnom nastavom, već se na osnovu onog što su izneli zaključuje da najčešće obrađuju književni tekst uz pojačanu korelaciju, a onda ga opažaju kao polaznu osnovu za kvalitetniju integrativnu obradu sadržaja drugih predmeta (da bi osmislili zanimljive matematičke zadatke, potpunije formirali odredene pojmove iz Sveta oko nas / Prirode i društva ili potkrepili vizuelni i auditivni sadržaj koji obrađuju). Sve to potvrđuje da su im neophodne konkretnе didaktičko-metodičke smernice (kako osmisliti teme, planirati korake u radu, definisati ciljeve, osmisliti zadatke za rad učenika).

Kao prednosti integrativne nastave na ovom uzrastu ispitanii učitelji opažaju mogućnost da nastava bude interesantnija učenicima, posebno u kombinovanom odeljenju, prilagođena uzrastu, očigledna, učenici su u njoj aktivniji, podstiču se na samostalnost, samoaktivnost, upotrebu različitih izvora znanja, obezbeđuje se očiglednost i bolje razumevanje sadržaja, problem se sagledava sa više različitih aspekata, stečena znanja su trajnija i primenljivija. Na ovaj način, smatraju ispitanici, učenici šire vidike, postaju motivisani, pažljiviji i koncentrisani na ono što rade, bolje pamte i povezuju naučeno. Tako stečena znanja su funkcionalnija i primenljivija u novim situacijama.

Integracijom najčešće povezuju sadržaje Srpskog jezika sa sadržajima Sveta oko nas/Prirode i društva (33,67%), Likovne kulture (29,17%), Muzičkog vaspitanja (25,83%), Matematike (7,33%) i na kraju Fizičkog vaspitanja (4%). Ima i onih koji, osim obaveznih, integracijom obuhvataju i sadržaje izbornih predmeta, kao na primer sadržaje Verske nastave.

Kao razloge koji ometaju češću primenu integrativne nastave na ovom uzrastu najveći broj ispitanika ističe udžbenike koji ne upućuju dovoljno na veze među srodnim sadržajima različitih predmeta, njih 34,17%; zahtevno planiranje i pripremanje nastave, 29,13%; svoju nesigurnost i sumnju u uspeh pri realizaciji sadržaja na ovaj način, 21,7%; dok manji broj, 15%, smatra da nedostaje podrška uprave.

Kada je o mestu učenika pri obradi sadržaja primenom integrativne nastave reč, 26,67% ispitanika smatra da ovaj model nastave menja položaj učenika time što je on upućen da pronalazi i koristi više izvora znanja da bi savladao sadržaje; znatno veći procenat, njih 40,83%, vidi učenika kao aktivnog učesnika ovako organizovane nastave, počev od planiranja, preko prikupljanja podataka o određenoj temi, upoređivanja i izvođenja zaključaka; za 20% ispitanika to je prilika da učenik aktivno sluša, prati, razmišlja, pronalazi, uočava, a 12,5% misli da bi sve to moglo dodatno da optereti učenike.

Učitelj kao važan faktor razvijajuće, kreativne i efikasne nastave, onaj ko planira, bira metode, oblike rada, priprema nastavna sredstva i osmišljava načine

realizacije, usklađuje pristup učeniku, pruža podršku, osamostaljuje i snaži, ima dodatni zadatak da, radeći po ovom modelu, uradi tematski plan, poveže srodne sadržaje više predmeta oko jedne teme, prikupi nastavna sredstva i izvore znanja i osmisli istraživačke zadatke za učenike. Osim izrade tematskog plana, osmišljavanja projekata i zadataka za rad učenika, po mišljenju 39,17% ispitanika, on je taj koji usmerava, prati i podstiče učenike u nastojanju da sadržaje svih predmeta uspešno savladaju, dok 31,67% misli da učitelj treba samo da prikupi nastavna sredstva (auditivna, vizuelna, audio-vizuelna) i potrebne izvore znanja kako bi rad učenicima bio očigledniji, a sadržaj razumljiviji. Po mišljenju 29,16% ispitanika uloga učitelja u ovom slučaju se samo donekle menja, jer on treba da ukaže na veze među pojmovima korišćenjem različitih izvora znanja i tako olakša učenicima proces samostalnog učenja.

Zanimljivo je zadržati se na načinima kako su ispitanici učitelji stekli znanja o ovom inovativnom modelu. Najveći broj ispitanika, njih 38,7%, o integrativnoj nastavi se obavestio na seminarima i čitanjem stručne literature, 40,3% ispitanika je o prednostima i karakteristikama ovog inovativnog modela saznalo kroz školovanje, a stečena teorijska znanja kasnije proverilo u praksi, dok se 21% obavestio posmatranjem časova kolega i razgovorom sa njima. Imajući u vidu procenat onih koji su se o specifičnostima ovako organizovane nastave obaveštavali čitanjem stručne literature u okviru formalnog obrazovanja ili samostalno posetom seminarima, zaključujemo da je prilično izraženo interesovanje ispitanika za praćenje, ali i primenu inovacija u cilju unapređivanja nastave i stvaranja podsticajnog okruženja za nesmetani razvoj učenika.

Mogućnosti za češću primenu ovog modela nastave, s obzirom na dostupnost raznovrsnih izvora znanja, ispitanici prepoznavaju u većem obuhvatu seminarima, ličnom angažovanju pojedinaca da kroz timski rad upute i ostale u načine uspešne pripreme i praktične realizacije sadržaja na ovaj način, ali i boljoj koncepciji udžbenika, koji bi bili dragocena pomoć i učiteljima i učenicima, kao i stručnoj metodičkoj literaturi.

Zaključna razmatranja

Savremeno društvo 21. veka, koje se prepoznaće kao društvo koje uči, podrazumeva školu u kojoj će učenici biti aktivni učesnici nastave počev od planiranja, preko pripreme, do realizacije sadržaja, pri čemu treba obezbediti uslove za ukupni razvoj svih aspekata ličnosti. Značajan činilac u svemu tome je podsticajno okruženje, uz pažljivo birane sadržaje, adekvatne metode i raznovrsne oblike rada. Posebno je važan pristup učeniku koji podrazumeva poštovanje individualnosti, prihvatanje samoinicijative, negovanje kreativnosti. Primenom inovativnih modela rada u nastavi menja se položaj učenika, stvaraju se prilike da do izražaja dođe individualnost, problemski pristupa sadržajima, koristi ranije upoznate primere u rešavanju novih problema. Time se obezbeđuje maksimalno misaono, emocionalno i svako drugo angažovanje učenika, pruža mogućnost celovitog sagledavanja problema, što uz savremenu nastavnu tehnologiju obezbeđuje produktivnu i podsticajnu nastavu.

Istraživanjem mišljenja učitelja o potrebi inovacije nastave i mogućnostima integracije zaključujemo da:

- Učitelji pod inovacijom podrazumevaju unapređenje, modernizaciju i osavremenjavanje svih segmenata nastave, kao i promenu položaja učenika

- primenom inovativnih modela nastave, a ne samo upotrebu raznovrsnih nastavnih sredstava i savremene nastavne tehnologije, kako se to obično misli.
- Osim individualizovane nastave, koja je dominantan model u praksi u svim razredima, ispitani učitelji nastoje da rad inoviraju primenom igrolike i problemske nastave. Sa uzrastom, u zavisnosti od sadržaja, trebalo bi primenjivati i ostale modele, posebno interaktivnu, integrativnu, programiranu i egzemplarnu nastavu. Slična situacija je i kada je o nastavi srpskog jezika reč, jer primenom ovih modela može se značajno poboljšati usmena i pismena komunikacija učenika.
 - Ispitanici vode računa o usklađenosti inovativnog modela nastave sa uzrasnim karakteristikama učenika. Tako u I razredu najčešće primenjuju individualizovanu nastavu i učenje kroz igru. U II uz individualizaciju neguju interakciju, pri čemu su i dalje česte igrolike aktivnosti. Sa uzrastom, u III i IV razredu, pored individualizacije više primenjuju problemski pristup, podstiču interakciju i integraciju, što sve podiže kvalitet nastave. Egzemplarna nastava češće se koristi u IV razredu, mada učenike treba navikavati i ranije na samostalno učenje.
 - Očekivanja da je najčešća integracija u praksi sa sadržajima Muzičke kulture i Likovnog vaspitanja, pa tek onda sa sadržajima Sveta oko nas/Prirode i društva nisu ispunjena, jer potrebu i mogućnost za integraciju učitelji više opažaju u sadržajima jezika i književnosti i sadržajima iz prirode i društva, pa tek onda sa muzičkim i likovnim sadržajima. Očigledno je da više vode računa o kognitivnom, a manje o emocionalnom aspektu ličnosti, zapostavljajući pritom važnu činjenicu da pri obradi sadržaja jezika i književnosti, kao i sadržaja ostalih predmeta na ovom uzrastu, čulna percepcija i pozitivne emocije pojačavaju doživljaj, doprinose potpunijoj recepciji književnog dela, ali i kompletnjem formiraju pojmove ostalih predmeta.
 - Kada je reč o češćoj primeni integrativne nastave, ispitani učitelji kao ometajuće faktore navode udžbenike koji nisu tematski koncipirani, pa učenike ne upućuju na uočavanje srodnih veza i korišćenje transfera u učenju, a onda zahtevno planiranje i pripremanje, ali i sumnju u lični uspeh pri realizaciji sadržaja na ovaj način.

Savremena škola trebalo bi da osposobljava mlade ljude za rešavanje problema, povezivanje i primenu znanja i veština u daljem obrazovanju, profesionalnom radu i svakodnevnom životu; da vaspitava i obrazuje kreativne ljude koji samostalno misle, priprema ih za produktivan život, razvija želju za stalnim obrazovanjem i duhovnim izrastanjem. Zato bi „učionice trebalo da budu mesta na kojima učenici i nastavnici postaju svesni novih načina razmišljanja i življenja, mesta na kojima mogu da vide, čuju i osećete stvari na često potpuno neočekivane načine” (Landi, 2007: 86).

Rezultatima sprovedenog istraživanja, koje zbog malog uzorka ne možemo da generalizujemo, prezentovali smo mišljenje učitelja u malim sredinama kada je o potrebi i mogućnostima inovacije reč, koji, bez obzira na nezavidan položaj u društvu, prate novine i nastoje da ih primene u praksi. Veće mogućnosti za kvalitetniji rad u mlađim razredima osnovne škole, primenom raznovrsnih inovativnih modela nastave, pa i integraciju, učitelji opažaju u boljim planovima i tematskim udžbenicima, kao i kreativnim metodičkim rešenjima, koja bi im umnogome pomogla da efikasnije inoviraju rad i time obezbede nesmetani razvoj ukupne ličnosti učenika.

Literatura:

1. Baucal, A., Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim, PISA 2009 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
2. Banjac, M. (2008). Integrativni pristup planiranju i programiranju u području prirode i društva i drugim područjima prve trijade. *Obrazovna tehnologija*, br. 3–4.
3. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave II*. Beograd: Učiteljski fakultet.
4. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). *Inovacije u nastavi*. Vranje: Učiteljski fakultet.
5. Vilotijević, N. (2006). *Integrativna nastava prirode i društva*. Beograd: Školska knjiga.
6. Vlahović, B. (2001). *Putevi inovacija u obrazovanju*. Beograd: Stručna knjiga – Eduka.
7. Guzejev, V. V. (2001). *Teorija i praksa integrativne obrazovne tehnologije*. Moskva: Narodno obrazovanje.
8. Krulj, R., Stojanović, S., Krulj Drašković J. (2007). *Uvod u metodologiju pedagoških istraživanja sa statistikom*. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
9. Lake, K. (1994). *Integrated curriculum school, improvement research*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
10. Landi, G. K. (2007). *Zainteresujte đake za učenje*. Beograd: Kreativni centar.
11. Pavlović Babić, D., Baucal, A. (2013). *Podrži me, inspiriši me, PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.
12. Pavlović Babić, D., Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja: procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, 13 (2), 241–260.
13. Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Stojanović, B. (2015). *Vrednosti narodne književnosti u nastavi, teorijski i metodički pristup*. Vranje: Učiteljski fakultet.
15. Stojanović, B. (2014). Daroviti učenici i učenje projektom na primeru književnog teksta. U: S. Denić (ured.), *Mogućnosti modifikovanja metodike vaspitno-obrazovnog rada i metodike razredne nastave* (str. 90–102). Vranje: Učiteljski fakultet.
16. *Strategija nacionalnog obrazovanja do 2020*, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, 27. 3. 2017. na <http://www.mpn.gov.rs/vesti/archiva/119-specijalna-2012/369-strategija-razvoja-obrazovanja-u-republici-srbiji-do-2020-godine>.
17. Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

INNOVATIVE MODELS OF TEACHING IN LOWER GRADES OF THE PRIMARY SCHOOL AND POSSIBILITIES OF INTEGRATION

Summary: Organisation of classes in the primary school today is characterised by the way of teaching based on verbalism, parcialisation of knowledge and passive state of students. Numerous kinds of research show that functional knowledge is insufficient, that students lack motivation for learning and further education. Encyclopaedic knowledge, a characteristic of traditional school has not a great value in contemporary conditions. Considering all of this, it is necessary to change the concept of teaching which should be focused on developing the abilities of the individual, to offer basic knowledge, develop skills and habits for successful integration in each new life situation, to learn individually and follow the fast currents of development of the learning society.

Bearing in mind weaknesses of traditional teaching and significance of the successful start for further education and the whole development of the individual, the topic of our paper is going to be based on the attitudes of primary school teachers about the possibilities of didactical-methodological innovating the teaching in lower grades of the primary school applying some innovative models such as individualised, problem, integrative, programmed, interactive and exemplary teaching.

In the paper, we are showing the results of the completed research on the topics how teachers observe the terms innovation, how much they tend to innovate their work applying different models of teaching and what their opinion is about the possibilities of integrative approach in this age.

Key words: *innovation, types of teaching, integration, student, education, development.*

* * *

ИННОВАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ВОЗМОЖНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ

Резюме: Сегодня занятия в начальной школе характеризуются, чаще всего, многословием, разбиением знаний и пассивностью учащихся. Многочисленные исследования показывают, что функциональные знания не удовлетворительны, что учащимся не хватает мотивации для обучения и дальнейшего образования. Энциклопедические знания, как характеристика традиционной школы, имеют в современных условиях все меньше и меньше значения. Учитывая все это, необходимо изменить концепцию обучения, которая должна развивать возможности каждого отдельного человека, предоставить базовые знания, развить навыки и способности, чтобы каждый индивид мог успешно разобраться в новой ситуации в жизни, учиться самостоятельно и следить за быстрым развитием обучающегося общества.

Принимая во внимание недостатки традиционного образования, как и важность успешного старта для дальнейшего образования и общего развития каждого отдельного человека, темой нашей работы будет мышление учителей о возможностях дидактическо-методической инновации преподавания в начальных классах (применении определенных инновационных моделей, а именно: индивидуализированной, проблемной, интегративной, запрограммированной, интерактивной, игровой и образцовой модели обучения).

В данной работе мы предоставляем результаты исследования о том, как учителя воспринимают понятие инновации, как многие из них, используя различные модели обучения, пытаются внедрить инновации в свою работу и что они думают о возможностях комплексного подхода к этому возрасту.

Ключевые слова: *инновация, тип обучения, интеграция, учащийся, образование, развитие.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 8. 5. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 22. 5. 2017.

Dr Žana P. BOJOVIĆ
Učiteljski Fakultet u Užicu
Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK: 316.752-057.875

INSTRUMENTALNE VREDNOSTI KAO SREDSTVA OSTVARENJA ŽIVOTNOG CILJA

Rezime: Putem teorijske naučne sinteze, sa više aspekata se razmatra fenomen vrednosti i vrednosnih orientacija mladih. U okvirima takvog pristupa prezentuju se i obrazlažu različite klasifikacije vrednosti i vrednosnih orientacija mladih i traži najpovoljnija osnova za ispitivanje vrednosti i vrednosnih orientacija studenata učiteljskog fakulteta, budućih učitelja i vaspitača. Na slučajnom uzorku od 252 studenta učiteljskog fakulteta, na kraju školske 2015/16. godine, a na osnovu Rokičeve (Milton Rokeach) liste vrednosti, izvršeno je empirijsko istraživanje transferzalnog tipa, sa osnovnim ciljem da se utvrde instrumentalne vrednosti – sredstva ponašanja studenata koja se odnose na preferirani način ostvarenja životnih ciljeva kojima se teži. Rang lista, nastala kao rezultat kvantitativne i kvalitativne analize prikupljenih podataka, pokazuje da su studenti učiteljskih fakulteta orijentisani ka sledećim načinima (sredstvima) ostvarenja životnih ciljeva: poštovanje, odgovornost, sposobnost... Istraživanje pokazuje izrazitu nestabilnost u preferenciji instrumentalnih vrednosti izuzev tri prve na rang listi.

Ključne reči: vrednosti, vrednosne orientacije, studenti, Rokičeva lista, instrumentalne vrednosti.

Uvod

U proučavanju ljudske prirode neminovno se nameće misao o vrednostima i vrednosnim opredeljenjima čoveka kao centralnim pojmovima za objašnjenje odnosa pojedinca i društva. U toku psihofizičkog razvoja i socijalizacije, pojedinac, pod uticajem društvenih faktora, usvaja vrednosti koje znatno određuju njegovo ponašanje u društvu. Predviđanje ponašanja pojedinca u okruženju uslovljeno je poznavanjem njegovih vrednosnih orientacija, strukture i stabilnosti vrednosti. Ubrzani razvoj, u svim oblastima ljudskog življenja, nosi nove vrednosti i menja postojeće, što neminovno vodi ka vrednosnoj revoluciji koja mlade ljude uvlači u stanje „tehnološkog i kulturnog šoka“. Usled promenjenih okolnosti i uslova života i rada, gube se univerzalne vrednosti i stvaraju uslovi za stanje „bez vrednosti“ (eng. valueslessness), što predstavlja veliku opasnost za mlade ljude.

Vrednosti poprimaju varijabilni karakter – razlikuju se od generacije do generacije i u skladu s tim mladi ljudi daju prioritet određenim vrednostima – vrednosti koje predstavljaju prioritet za jednu osobu ne moraju nužno biti važne i za neku drugu. Činjenica da je čovek „biće koje vrednuje”, kako ga definiše Gete, i da su vrednosna opredeljenja njegov specifikum, znači da pojedinac, u određenoj meri, sam stvara vrednosti ili ih subjektivno preuzima, prerađuje i prezentuje okruženju. U takvim okolnostima proces formiranja vrednosti je dvosmeran i odvija se uz aktivno učešće subjekta (Pantić, 1990: 10). Bez pretenzija na dublju analizu strukture vrednosti i vrednosnih orientacija predstavljena su, u najkraćim crtama, shvatanja vrednosti i vrednosnih orientacija relevantnih za naš rad.

Vrednosti i vrednosna opredeljenja

Pojam vrednosti je bazičan pojam, apstraktna kategorija i hipotetički konstrukt preuzet iz aksiologije i označava najopštije verovanje o tome šta je i koliko poželjno, korisno i što bi trebalo biti cilj ljudskih npora, ali isto tako i šta je nedopustivo i nepoželjno (Trebješanin, 2000: 532). S obzirom na to da objektivno vrednosti ne postoje u stvarnosti, već se pripisuju procenjivačima, one imaju kognitivnu, afektivnu i motivacionu komponentu.

Određivanje vrednosti ukazuje na svu složenost ovog pojma, koji se, s obzirom na svoju apstraktnost, može posmatrati sa različitih stanovišta. To je, donekle, i dovelo do različitih tumačenja i neusaglašavanja oko definicije vrednosti jer se vrednosti, kao oblik društvene svesti i delanja ljudi, uvek vezuju za stanovište sa kojeg se izučavaju (Petrović, Zotović, 2012: 48). Polovinom 20. veka naučnici postižu konsenzus o sadržaju osnovnih vrednosti čija je suština data u Švarcovoј teoriji vrednosti i koncentrisana u šest definicija: (1) Vrednosti su uverenja (Schwartz, 2012: 3) prožeta osećajem nezavisnosti; (2) Vrednosti se odnose na poželjne ciljeve koji motivišu pojedinca na akciju jer podrazumevaju koncepciju o nečemu što je lično i (ili) društveno poželjno; (3) Vrednosti su mnogo šire od reagovanja u određenim situacijama i treba ih razlikovati od normi i stavova koji se obično odnose na odredene akcije, objekte ili situacije; (4) Vrednosti služe kao standardi u izboru ili proceni između različitih ciljeva i mogućnosti, ljudi i događaja što ukazuje na njihovu selektivnost. Ljudi odlučuju šta je dobro ili loše i često svoje odluke zasnivaju na mogućim posledicama; (5) Vrednosti, poređane po hijerarhiji, uslovljene su sistemom prioriteta vrednosti pojedinca; (6) Vrednosti su relativne, te ponašanje pojedinca određuju u onoj meri koliko je ta vrednost važna za njega, sa stanovišta društvene svesti i svesti pojedinca.

Ne umanjujući značaj predstavljenih definicija vrednosti, zadržaćemo se na podeli koju je dao Milton Rokić (Milton Rokeach) i koja je dobrom delom i poslužila kao polazna tačka, relevantna za naše istraživanje. Rokić je vrednosti podelio na dve grupe: (1) vrednosti – ciljevi pod kojima podrazumeva klase stanja i objekata koje pojedinac želi ostvariti i sačuvati (terminalne vrednosti) i (2) vrednosti – sredstva, koja predstavljaju preferirani način dolaženja do tih ciljeva (instrumentalne vrednosti) (prema: Kuzmanović, 1995: 20). Instrumentalne vrednosti se odnose na načine ponašanja i odražavanje karakteristika ponašanja koja se vide kao društveno poželjna.

Od 90-ih godina XX veka raste interes istraživača o vrednostima. Polazišta su različita, počev od istraživanja sistema personalnih vrednosti pripadnika oba pola u

odnosu na rukovodioce (Fagenson, 1993), istraživanja vrednosnih orijentacija univerzitetskih profesora prirodnih nauka (Pinac-Ward, 1995), ispitivanja vrednosnih orijentacija studenata fakulteta za menadžment (Giacomino and Akers, 1998), merenja vrednosnih orijentacija ovlašćenih revizora (Akers and Giacomino, 1999), do ispitivanja veze između personalnih vrednosti i stilova odlučivanja rukovodilaca (Connor et al., 2003; Hasan, 2002).

Istraživanja vrednosti mladih u Srbiji su interesantna istraživačima iz različitih oblasti, počev od psihologa, pedagoga, sociologa, ali i istraživača drugih opredeljenja. Jedan broj istraživanja se odnosi na ispitivanje efekata vaspitanja na socijalni razvoj mladih sa ciljem unapređenja vaspitne prakse i podsticanja razvoja personalnih karakteristika (Budimir Janković, 2002; Janjetović, 1997; Joksimović, 1992; Kuzmanović, 1995; Lazarević i Janjetović, 2001, 2003; Mladenović i Knebl, 2000; Matejević 2008; Pavlović 2000; Passakos, 1996; Petrović Bjekić, 1995; Popadić, 1995; Havelka, 1995, 2000), zatim na razmatranja odnosa kognitivnog aspekta funkcionalisanja mladih i autonomne strukture vrednosti (Radović, Kulić, 2012), a veći broj uporednih nalaza studenata i drugih učesnika istraživanja ukazuje na to da se s društvenim promenama najlakše i najintenzivnije menjaju upravo prosistemske vrednosti (Kuzmanović, 1995; Pantić, 1990; Pavlović, 2009; 2010, 2013, Murugesan, 2010: 97).

Bez obzira na određenje vrednosti i vrednosnih orijentacija, njihov referentni okvir je utemeljen na dva elementa, i to na: (1) ličnosti pojedinca i (2) društvu koje nosi svoja duhovna, kulturna, tehnološka i ideološka obeležja (Šram, 2003: 94). Zbir pojedinačnih vrednosnih orijentacija, zasnovanih na ovim obeležjima, daje sliku o stvarnim društvenim orijentacijama u datom vremenu, gde je moguće izdvojiti vrednosti kao čovekov životni cilj (terminalne vrednosti) i vrednosti koje postaju instrument ostvarenja životnog cilja pojedinca. Vrednosne orijentacije su životni stil, karakterističan za individuu, određen nekom središnjom, ličnom vrednošću, pri čemu se vrednosne orijentacije posmatraju kao opšti cilj, a životni stil kao način ostvarenja tog cilja (Mladenović, Knebl, 2000: 436). Time se potkrepljuje stav da lične vrednosti utiču na ponašanje pojedinca i određuju vrednosni pravac celog društva (Bruno and Lay, 2008; Connor and Becker, 2003).

Polazeći od teme našeg rada, usmerene ka utvrđivanju pozicije na vrednosnoj rang-listi studenata, oslanjali smo se i na rezultate istraživanja vrednosti vaspitača, učitelja i nastavnika (Lazarević i Janjetović, 2001, 2003; Kuzmanović, 1995; Passakos, 1996; Petrović Bjekić, 1995, Popadić, 1995; Havelka, 1995). Nismo zanemarili ni istraživanje o preferiranju vrednosti studenata (Radović, Stanojlović, 2013) u okviru kojeg kao polazište autori koriste Rokičevu i Švarcovu teoriju vrednosti, gde zaključuju da vrednosne orijentacije, u osnovi, imaju slične motivacione ciljeve onim koje navodi Švarc u svojoj teoriji. Rezultati ovih istraživanja ukazuju na izvesne tendencije ka promeni u preferiranju određenih životnih stilova, ali i vrednosnih orijentacija koje leže u njihovoј osnovi.

Istraživački pristup, od kojeg smo krenuli u našem istraživanju, inspirisali su Đakomino i Akers (Giacomino and Akers, 1998) svojim istraživanjem vrednosnih orijentacija studenata fakulteta za menadžment. Mi smo posebnu pažnju obratili na deo istraživanja o instrumentalnim vrednostima.

Metodologija istraživanja

Upoznavanje vrednosti studenata ima pedagoški i opštedoruštveni značaj (Lazarević, Janjetović, 2003: 290). Stoga smo u centar našeg interesovanja postavili dva zanimanja prosvetne struke – učitelje i vaspitače. Ako se preferiranje vrednosti studenata postavlja u širi kontekst aktuelnih društveno-ekonomskih promena, onda ima opravdanja da se postavi pitanje da li budući učitelji i vaspitači, svojim specifičnim sklopolom ličnosti, ličnim shvatanjima i vrednovanjima okruženja, mogu odrediti i usmeravati učenika prema pojedinim vrednostima ili je njihov vrednosni sistem uslovjen društvenim promenama. Polazeći od ovih shvatanja, postavili smo problem istraživanja: Kakva je hijerarhija instrumentalnih vrednosti kao usmeravajućih principa ponašanja okrenutih ka ostvarenju životnog cilja budućih učitelja i vaspitača?

Imajući u vidu da na formiranje vrednosti, kao životnih smernica, pored individualnih činilaca, utiču društveno-istorijski i socijalni činioci, zanimalo nas je kakav vrednosni sistem ima studentska populacija u situaciji složenog društvenog stanja, koje se ogleda u konfliktnoj i kompleksnoj ponudi društvenih vrednosti. S obzirom na to da mlade generacije u našoj zemlji stasavaju u vreme intenzivnih tehničko-tehnoloških, demografskih, globalizacijskih, ali i mnogih drugih promena, dodatno komplikovanih životnim okolnostima, mišljenja smo da to ima uticaja na njihovu životnu filozofiju i vrednosni sistem.

Polazeći od problema istraživanja i Rokičeve teorije vrednosti (Milton Rokeach), sa posebnim akcentom na instrumentalne vrednosti pod kojima podrazumevamo, ne krajnji cilj, već sredstvo kojim se postiže krajnji cilj. Osobine karaktera i lične osobine čine većinu instrumentalnih vrednosti. U tom kontekstu nastojali smo utvrditi aktuelnu strukturu instrumentalnih vrednosti studenata učiteljskog fakulteta kao vrednostima kojima studenti pridaju najveću važnost. *Cilj istraživanja* jeste: Ustanoviti generacijske razlike u preferiranju instrumentalnih vrednosti kao usmeravajućih principa u načinu ponašanja studenata učiteljskih fakulteta. U skladu sa ciljem, definisani su *zadaci istraživanja*: (1) utvrditi stepen preferencije instrumentalnih vrednosti studenata prve i četvrte godine Učiteljskog fakulteta; (2) utvrditi statistički značajne razlike u pozicioniranju instrumentalnih vrednosti s obzirom na studijsku godinu studenata Učiteljskog fakulteta.

Nezavisna varijabla istraživanja jeste godina studija, za koju prepostavljamo da je izvor vrednosne diferencijacije studenata i koja generalno učestvuje u formiraju vrednosnih orientacija. Zavisne varijable istraživanja su instrumentalne vrednosne orientacije. Istraživanjem je obuhvaćeno 252 studenta učiteljskih fakulteta u Srbiji.

Tabela 1. Struktura uzorka po polu, smeru i godinama studija

	Pol	Smer	Godina studija				
	Ženski	Muški	Učitelj	Vaspitač	I	IV	Ukupno
f	206	46	192	60	125	127	252
%	81,74	18,25	77,29	23,81	49,60	50,46	

Pri definisanju uzorka uzet je u obzir studijski smer i godina studija. Istraživanje je bazirano na prigodnom i stratificiranom uzorku (Tabela 1).

Opis korišćenog instrumenta

Rokičeva klasifikacija spada u najbolje definisane klasifikacije, sadrži dve dobro izdiferencirane grupe osnovnih vrednosti: terminalne – predstavljaju ciljeve ljudske egzistencije, označavaju poželjna, idealna stanja zadovoljavanja određenih potreba, mogu biti personalne ili interpersonalne, zavisno od toga jesu li usmerene na osobu ili na društvo. Drugu grupu vrednosti čine instrumentalne vrednosti – predstavljaju poželjne ili idealizovane načine ponašanja koji doprinose ostvarivanju terminalnih vrednosti, dele se na moralne vrednosti i vrednosti kompetencije, zavisno od toga da li su društveno, kulturno ili lično uslovljene (Alargić, 2012: 31). Između terminalnih i instrumentalnih vrednosti je funkcionalni odnos zavisnosti, jer su instrumentalne vrednosti sredstva za postignuće terminalnih vrednosti (prema: Petrović, Zотовић, 2012: 49). Identifikovanje instrumentalnih i terminalnih vrednosti Rokič je realizovao putem posebno konstruisanog instrumenta, a to je Upitnik vrednosti (The Value Survey), koji se sastoji iz dve liste (terminalna i instrumentalna) od po 18 vrednosti.

Za potrebe našeg rada, u okviru kojeg su identifikovani preferirani načini (sredstva) ostvarenja životnih ciljeva kao vrednosnih prioriteta, korišćen je Rokičev Upitnik instrumentalnih vrednosti (Rokeach Value Survey), sastavljen od 18 vrednosti, gde ispitanik pored svake pojedinačne vrednosti upisuje rang s obzirom na važnost koju ona ima za njega kao „usmeravajući princip u životu” (Tabela 2).

Tabela 2. Instrumentalne vrednosti po Rokiču (Rokeach), prema Robbins (2003: 64).

INSTRUMENTALNE VREDNOSTI
Ambiciozan (vredan, radan)
Slobodoumno (širokih pogleda, otvorenog uma)
Sposobno (vešt, kompetentan, efikasan)
Veselo (vedrog duha, srdačan)
Hrabro (otvoreno izražava uverenja)
Od pomoći (raditi za dobrobit drugih)
Poštano
Maštovit (kreativan, nekonvencionalan)
Nezavisno (samostalno)
Intelektualno (inteligentan, pametan)
Logično (dosledan, razuman)
Pun ljubavi (osećajan, nežan)
Poslušno (pokoran, ispunjava dužnosti)
Odgovorno (pouzdan, može se osloniti)
Samokontrolisano (samodisciplinovano)
Ljubazno*
Pomirljivo*
Čisto*

*izostavljene vrednosti u revidiranom Upitniku

Vrednosti se rangiraju od 1 za najvažniju, do 18 za najmanje važnu. Rokič je izvršio više provera svog instrumenta; pokazalo se da ima zadovoljavajuću pouzdanost i vrlo dobru osetljivost. Za potrebe našeg istraživanja korišćen je delimično revidiran Rokičev Upitnik vrednosti, a revidiranje se odnosilo na izdvajanje tri vrednosti iz grupe instrumentalnih vrednosti. Shodno tome u istraživanju je iskorišćeno petnaest terminalnih vrednosti (Tabela 3). U nameri da se što više usredsredimo na jasno diferencirane vrednosti sa visokim stepenom distinkcije, iz grupe instrumentalnih vrednosti izdvojene su sledeće vrednosti: *ljudazno, pomirljivo, čisto*, koje su označene zvezdicom (Tabela 2).

Tabela 3. Delimično revidiran Rokičev Upitnik instrumentalnih vrednosti

INSTRUMENTALNE VREDNOSTI
Ambiciozan (vredan, radan)
Slobodoumno (širokih pogleda, otvorenog uma)
Sposobno (vešt, kompetentan, efikasan)
Veselo (vedrog duha, srdačan)
Hrabro (otvoreno izražava uverenja)
Od pomoći (raditi za dobrobit drugih)
Pošteno
Maštovit (kreativan, nekonvencionalan)
Nezavisno (samostalno)
Intelektualno (inteligentan, pametan)
Logično (dosledan, razuman)
Pun ljubavi (osećajan, nežan)
Poslušno (pokoran, ispunjava dužnosti)
Odgovorno (pouzdan, može se osloniti)
Samokontrolisano (samodisciplinovano)

Statistička obrada podataka izvršena je na nivou izračunavanja aritmetičke sredine i standardne devijacije, a zatim je na osnovu relativnog poretku vrednosnih očekivanja utvrđena rang-pozicija za svaku instrumentalnu vrednost. Celokupno istraživanje je transverzalnog karaktera i realizovano je na kraju školske 2015/2016. godine.

Rezultati istraživanja i diskusija

U želji da što bolje prikažemo promene u pozicioniranju instrumentalnih vrednosnih orientacija, ispitanici su studenti prve i četvrte godine studija na oba studijska smera. U proceni vrednosti ispitanici nisu imali nikakvih ograničenja, rukovodili su se uverenjima, onim što osećaju prema datim vrednostima. Stepen i poredak prihvaćenih vrednosti – sredstava ostvarenja cilja (instrumentalne vrednosti) iskazan je deskriptivnom analizom, putem koje je utvrđeno kakav značaj studenti pridaju pojedinim vrednostima na manifestnom nivou. Na osnovu dobijenih rezultata sačinjena je rang-lista prihvaćenih vrednosti.

Pri distribuciji svih rezultata primećuje se blaga razlika u rangiranju instrumentalnih vrednosti između studenata prve i četvrte godine studija, što je usmerilo dalju interpretaciju rezultata u pravcu uporednog pregleda rang-vrednosti studenata koji započinju studiranje i onih koji su na kraju studija. S obzirom na veliku brojčanu razliku u ukupnom broju studenata budućih učitelja i vaspitača, izostali su rezultati o vrednosnim prioritetima po smerovima. U procesu obrade podataka nisu dobijene statistički značajne razlike u stavovima studenata i studentkinja (pol ispitanika nije bio relevantan) $2=1,6255$; $df=1$; p , tako da smo njihove rangove prikazali zbirno, u celini, na nivou osnovnog skupa istraživanja.

Pozicioniranje instrumentalnih vrednosti studenata prve i završne godine studija

Od petnaest ispitivanih vrednosti, svega tri su isto pozicionirane, zauzimaju najbolje rangirana mesta i najpoželjniji su načini dolaženja do zacrtanog životnog cilja. Kod obe generacije studenata, najprihvaćenija je vrednost *poštano* ($M = 2,62$), na drugom mestu je *odgovornost* ($M = 3,87$) i na trećem mestu je *sposobnost* ($M = 5,82$). Pozicija navedenih vrednosti navodi na zaključak da studenti u prvi plan, kao prioritet zadovoljavanja centralnih ciljeva, ističu moralne vrednosti, koje Rokić (1973) definiše kao vrednosti lične prirode, usmerene ka sopstvenim snagama i daljem razvoju svojih kompetencija. Pozicioniranje ostalih instrumentalnih vrednosti je, s obzirom na generaciju studenata, prilično raznovrsno. U poslednjoj koloni u Tabeli 4 uočava se razlika u rangiranju od prvog do petog mesta u stepenu preferiranih vrednosti. Različitu poziciju na rang-lestvici među generacijama ima vrednost *intelektualno*, koja je za studente prve godine na petom ($M = 7,02$), a za studente četvrte godine na desetom mestu ($M = 8,97$). Pod intelektualnom vrednošću podrazumeva se inteligentna, pametna usmerenost pojedinca ka preferiranom cilju. Sličan status ima i vrednost *nezavisno*, s tom razlikom što ima pozitivan predznak i što je razlika u rangiranju između mlađih i starijih studenata četiri rang-mesta. Budući da su studenti prve godine još uvek zavisni, u prvom redu od porodice i drugih osoba u okruženju, ne iznenađuje njihova procena i stavljanje ove vrednosti na deseto mesto ($M = 9,16$). S druge strane, studentima četvrte godine nezavisnost je na šestom mestu ($M = 8,28$), što pokazuje njihovu rešenost da se postepeno osamostaljuju i oslanjaju na sopstvena ubedjenja. Preostale vrednosti razlikuju se u rang-pozicijama u rasponu od 1 do 3. Bitno je istaći da porast u rang-poziciji imaju vrednosti *od pomoći* ($M = 10,29$) i *slobodoumno* ($M = 8,89$), što je u skladu sa profesionalnim opredeljenjima studenata. Ako se podje od činjenice da društvenu klimu karakteriše prevlast ličnih nad društvenim interesima, što nepovoljno deluje na razvoj prosocijalnih orientacija ispoljenih u odsustvu pomoći drugima, možemo biti zadovoljni, jer se njihovo mesto pomera naviše, shodno starosnoj dobi studenata.

Tabela 4. Razlike u rangiranju instrumentalnih vrednosti

Instrumentalne vrednosti	I god. (učitelji i vaspitači) (N=125)			IV god. (učitelji i vaspitači) (N=127)			Rast (+) Pad (-) na rang-listi
	M*	SD*	Rang	M	SD	Rang	
Poštено	2,62	2,93	1	2,79	3,01	1	0
Odgovorno	3,87	2,42	2	4,27	3,26	2	0
Sposobno	5,82	3,34	3	5,63	3,87	3	0
S ljubavlju	6,81	4,31	4	8,69	4,07	7	-3
Intelektualno	7,02	3,72	5	8,97	3,87	10	-5
Hrabro	7,45	3,25	6	7,46	3,37	4	+2
Veselo	7,56	3,66	7	7,56	3,57	5	+2
Ambiciozno	8,63	4,11	8	8,90	4,48	9	-1
Poslušno	9,12	4,15	9	9,67	4,34	12	-3
Nezavisno	9,16	3,85	10	8,28	3,92	6	+4
Slobodoumno	9,52	4,06	11	8,89	4,22	8	+3
Samokontrolisano	10,00	3,56	12	9,47	3,83	11	+1
Od pomoći	10,29	3,30	13	8,97	3,87	10	+3
Maštovito	10,35	3,66	14	10,29	17,35	13	+1
Logično	11,84	2,83	15	10,38	3,76	14	+1

M* – aritmetička sredina; SD* – standardna devijacija

Rezultati istraživanja pokazuju da studentima prve godine nije prioritetno slobodoumno razmišljanje, jer ga postavljaju na jedanaesto, a studenti četvrte godine na osmo mesto. Pretpostavljamo da izučavanje studijskih predmeta na fakultetu, u okviru osnovnih studija, čiji se sadržaji mogu dovesti u vezu sa aktuelnim društvenim zbivanjima, doprinose da studenti završne godine ostvarivanje egzistencijalnih ciljeva vezuju za autentično, slobodoumno i nezavisno ponašanje.

U uporednom pregledu rezultata, vrednost *s ljubavlju* studenti prve godine stavljaju na četvrti mesto ($M = 6,81$), svrstavaju je u grupu izuzetno poželjnih načina ostvarivanja krajnjeg cilja. Slične rezultate komparativnog istraživanja dobio je i Murgason (2010). Za vrednost *s ljubavlju* se, donekle, može reći da je bitna za ponašanje budućih učitelja i vaspitača, jer je karakteriše osećajnost i nežnost u komunikaciji sa okruženjem, što je posebno značajno za rad sa decom predškolskog i mladeg školskog uzrasta. Status ove vrednosti kod studenata četvrte godine lošije se rangira, nalazi se na sedmom mestu na rang-listi, što navodi na zaključak da se smanjuje entuzijazam i očekivanja od budućnosti. Opadajući rang ima vrednost *poslušno*, koju mlađi studenti stavljaju na deveto ($M = 9,12$), a stariji studenti na dvanaesto mesto ($M = 9,67$), odbacuju je kao manje poželjnu, što se uglavnom poklapa sa rezultatima o složenosti ličnih ciljeva kao motivacionih sistema, usmerenih ka zadovoljavanju centralne potrebe (Giacomino et al., 2011, Kuzmanović, 2007: 582). Vrednosti *hrabro* ($M = 7,46$) i *veselo* ($M = 7,56$) našle su se među prvih pet preferiranih vrednosti na četvrtoj godini studija, imaju gotovo identične aritmetičke sredine na obe godine studija, što navodi na zaključak o sve privlačnijoj ideji „hvatanja u koštač” sa preprekama, uz zadržavanje sopstvenih uverenja i uz izvesnu dozu vedrog duha i srdačnosti (ukoliko postoji čvrsto zasnovan cilj). Prema prosečnoj oceni ispitanika, u najmanje važne načine ostvarenja spadaju vrednosti: *maštovito*, *logično*, *samokontrolisano* i *ambiciozno* – vrednosti koje ulaze u domen nematerijalističkih načina ostvarenja krajnjeg cilja.

Slične rezultate istraživanja, zasnovanog na korišćenju Rokičeve liste vrednosti, dobili su Đakomino, Akers i Braun (Giacomino, Brown and Akers, 2011), koji su pratili promene sistema vrednosti studenata poslovnih fakulteta Univerziteta u Oklahomi – SAD, od 1998. do 2010. godine, gde su najveće promene otkrivene upravo

u pozicioniraju instrumentalnih vrednosti – znatne razlike u stepenu prihvaćenosti vrednosti različitih generacija studenata vezane su za socijalne, a ne za moralne determinante (Giacomino, Brown and Akers, 2011: 19).

Zaključak

Polazeći od problema, cilja i zadataka istraživanja, a na osnovu kvantitativne i kvalitativne analize, kao i komparativnog pregleda vrednosti, došlo se do opštег zaključka, a to je da rang-pozicija instrumentalnih vrednosti pokazuje da su od 15 istraživanih vrednosti, tri ostale prioritete kako za studente prve tako i za studente četvrte godine studija. Preferencija vrednosti studenata prve i četvrte godine je približno jednaka u tri vrednosti: *pošteno*, *odgovorno* i *sposobno*. Ohrabrujuća je orijentacija mlađih na poštenje, odgovoran i savestan odnos prema obavezama, u smislu kompetentnosti za određeni posao, što ukazuje na tendenciju ka istrajnosti i favorizovanju dugoročnih vrednosti, uz ulaganje ličnog npora kao osnovnih životnih načela naspram hedonističkih tendencija. Vrednosne orijentacije, identifikovane kao promenljive, pokazuju tendenciju menjanja rang-mesta do pet pozicija. S obzirom na to da se instrumentalne vrednosti odnose na moralnost, zabrinjavajući je drugačiji redosled pojedinih vrednosnih orijentacija kao poželjnih načina ostvarenja cilja. Studenti prve godine studija započinju akademsku karijeru sa velikim entuzijazmom. Oni žele sačuvati svoj pogled na svet, ne žele biti poslušni niti konformisti, već žele hrabro i sa altruističkom orijentacijom oblikovati svoju stvarnost. Studenti četvrte godine postepeno, pod prisilom društvenih nepisanih pravila i pojava, uviđaju da današnji tempo života i referentni okvir u kojem se kreću ne dozvoljava autentičnost, nezavisnost i slobodu mišljenja u onoj meri sa kojom su započeli studije. Prihvatanje instrumentalnih vrednosti kao smernica koje navode pojedinca kako „treba” da se ponaša nije ništa drugo do ispunjavanje društveno poželjnih načina ponašanja (Meglino, Ravlin, 1998: 354).

Poredak vrednosti pojedinca po važnosti oblikuje individualni vrednosni sistem, koji pokazuje ne samo koje su vrednosti važne, manje važne, njihov međuodnos već i predispozicije pojedinca da se ponaša na određeni način. Preferencija instrumentalnih vrednosti, imaju tendenciju menjanja tokom vremena pod uticajem aktuelnih društvenih, političkih i ekonomskih uslova, koji mogu izvršiti znatan pritisak u tom pogledu (Alas, Edvards, 2013: 209). Razlike u sistemu vrednosti dovode do zaključka da postoje velike sličnosti u međuvrednostima koje deluju u sličnim kulturnim uslovima. Nekoliko autora (npr. Hofstede i sar., 1990; Van Muijenet et al., 1999) našli su u svojim istraživanjima da su vrednosti pod kontinuiranim uticajem nacionalne kulture kojoj pripadaju.

Analizom dobijenih rezultata pokušali smo ukazati na različite tipove vrednosnih orijentacija za koje bi se moglo pretpostaviti da su sredstva ili načini ostvarenja postavljenog životnog cilja i kao takvi u izvesnoj meri podložni promenama pod uticajem izmenjenih društvenih okolnosti. Mladi (naročito oni koji su u fokusu ove analize) u tom smislu predstavljaju vrlo važan segment populacije jer je njihov sistem vrednosti još u procesu formiranja i stabilizacije, te bi mogli biti prijemčiviji za nove vrednosti, dok, s druge strane, društvene okolnosti utiču na odabir vrednosnih orijentacija koje usmeravaju put ostvarenja zadatog životnog cilja, što dodatno usložnjava čitav proces.

S obzirom na to da je predstavljeno istraživanje transverzalnog tipa, te kao takvo može biti podsticaj za dalja istraživanja vrednosnih orijentacija mladih u smislu potpunijeg razumevanja menjanja vrednosnih opredeljenja i shodno tome njihovog ponašanja. Neosporno je da istraživanja transferzalnog tipa nosi i poseban rizik zato što je moral promenljiva društvena kategorija i što se istraživanje realizuje u vreme kontinuiranih društvenih promena. Mišljenja smo da bi istraživanje longitudinalnog tipa u postojećim društvenim okolnostima znatno više doprinelo razumevanju tog pedagoškog fenomena. Stoga ovo istraživanje treba shvatiti kao polaznu osnovu za buduća istraživanja vrednosnih orijentacija mladih, jer je namera autora da se i u budućnosti bavi problemom vrednosnih opredeljenja budućih učitelja i vaspitača ne samo na opažajnom već i na razvojnom nivou.

Literatura:

1. Akers, M. D. & D. E. Giacomino (1999). *Personal Values of Certified Internal Auditors*, 19 (27).
2. Alargić, D. (2012). *Karakteristike pojedinca kao činioci sistema vrednosti pripadnika Vojske Srbije*, doktorska disertacija, Beograd, dostupno na: <https://fedorabg.bg.ac.rs/fedora/get/o:6063/bdef:Content/get> (pregledano 10. 10. 2013).
3. Alas, R. & Edwards V. (2013). Work-related values: A comparison of Estonia and Finland. *Journal of Business Economics and Management*, 6 (4), 207–217.
4. Allport, G. W., Vernon, P., & E., Lindzey, G. (1960). *A study of Values*, Boston: Houghton Mifflin.
5. Bruno, L. & E. Lay. (2008). Personal Values and Leadership Effectiveness. *Journal of Business Research* 61(6), 678–683.
6. Giacomino, D. E., Brown, J., & Akers, M. D. (2011). Generational Differences Of Personal Values Of Business Students, journals, dostupno na: cluteonline.com/index.php/AJBE/article/download/5616/5697 (pregledano 4. 10. 2016).
7. Fagenson, E. A. (1993). Personal Value Systems of Men and Women Entrepreneurs versus Managers. *Journal of Bisiness Venturing*, Vol. 8, 409–430.
8. Havelka, N. (1995). Vrednosne orijentacije učenika i njihova očekivanja od budućeg zanimanja. *Psihološka istraživanja*, br. 7, 89–125.
9. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Hassan, M. T. (2002). *An Empirical investigation into the Personal Value Systems of Accounting Managers of CPA Firms*, Dissertation, Louisiana Tech. University, 191, AAT 3054082.
11. Hofstede, G., Neuijen, B., Ohavy, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring Organisational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, 286–316.
12. Janjetović, D. (1997). Preferencije životnih stilova adolescenata i njihovo opažanje životnog stila roditelja. *Sociološki pregled*, 55–71.
13. Joksimović, S. (1992). Odnos učenika prema pojedinim načinima života kao pokazatelj njihovih vrednosnih orijentacija. *Psihologija*, br. 1–2, 7–23.
14. Joksimović, S. (2001). Struktura i korelati vrednosnih orijentacija srednjoškolskih učenika. U: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (str. 201–214). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 201–214.
15. Kuzmanović, B. (1995). Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija učenika, *Psihološka istraživanja*, 7, Beograd: Institut za psihologiju, 17–49.
16. Kuzmanović, B. (1995). Preferencije društvenih ciljeva. *Psihološka istraživanja*, br. 7, 49–71.
17. Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*, IRO „Vuk Karadžić”, Beograd.
18. Lazarević, D., & Janjetović, D. (2001). Life style preferences of future preschool teachers. In: *The 7th European Congress of Psychology*, London.
19. Lazarević, D., & Janjetović, D. (2003). Vrednosne orijentacije studenata budućih vaspitača. U: *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (str. 289–307). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

20. Matejević, M. (2008) Vrednosne orijentacije nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 29–38.
21. Mladenović, U., & Knebl, J. (2000). Vrednosne orijentacije i preferencije stilova života adolescenata. *Psihologija*, br. 3–4, 435–454.
22. Meglino, B. M., & Ravlin, E. C. (1998). Individual values in organisations: concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24 (3), 351–389.
23. Murugesan, R. (2010). A Comparative Study on the Terminal and Instrumental Value Systems of Entrepreneurs and Students. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 6 (2), 85–101.
24. Pantić, D. (1990). *Promene vrednosnih orijentacija mladih u Srbiji*. Beograd: Institut društvenih nauka, Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje.
25. Pavlović, Z. (2013). Društvena tranzicija i vrednosni konflikti mladih u Srbiji. U: B. Jovanović (ured.), *Pojedinac, porodica, društvo u tranziciji*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
26. Popadić, D. (1995). Uzrasne i generacijske razlike u preferenciji životnih stilova. *Psihološka istraživanja*, br. 7, 71–89.
27. Passakos, C. (1996). Stability or change in personal values? *The 8th European Conference on Personality*. Ghent.
28. Petrović Bjekić, D. (1995). Životni stilovi nastavnika. *Psihologija*, br. 1, 133–148.
29. Petrović, J., & Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: U traganju za novim vrednostima. *Teme*, br. 1, 47–66.
30. Radović, O., Kulić, M. (2012). Povezanost kognitivnih sposobnosti i vrednosnih prioriteta mladih. U: G. Gojkov, A. Stojanović (ured.), *Darovitost i moralnost* (707–731). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
31. Radović, O., & Stanojević, D. (2013). Vrednosne orijentacije studenata Univerziteta u Kragujevcu i Kosovskoj Mitrovici. U: B. Jovanović (ured.), *Pojedinac, porodica, društvo u tranziciji*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
32. Robbins S. (2003). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc, 4.
33. Robbins S. (1991). *Organizational Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc, 4.
34. Connor, P. E. & B. W. Becker (2003). Personal Value Systems and Decision-Making Styles of Public Managers. *Public Personnel Management*, 32 (1), 155–181.
35. Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116> [31. 1. 2014].
36. Šram, Z. (2003). Vrijednosne orijetacije i struktura ličnosti: Relacije na srednješkolskom uzorku završnog razreda. *Pedagogija*, XVII (3–4), 91–114.
37. Van Maanen, J. J., Koopman, P. L., & De Witte, K. et al (1999). Organisational Culture: The Focus Questionnaire. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 8 (4), 551–568.

INSTRUMENTAL VALUES AS A MEANS OF LIFE ACHIEVEMENT GOAL

Summary: Through a theoretical scientific synthesis, the phenomenon of values and value orientations of young people is considered from several aspects. In the framework of such an approach, various classifications of values and value orientations of young people are presented and explained and the most favorable basis is searched for testing the values and value orientations of the students from Teacher training faculties, future primary school teachers and nursery school teachers. On a random sample of 252 students from Teacher training faculties, at the end of the academic year 2015/2016, and based on Rokeach's list of values, an empirical research of transversal type was performed, with the main goal to determine terminal values (desirable states, the goals to be pursued) of students. A ranking list, as the result of a quantitative and qualitative analysis of the collected data, shows that the students of the teacher training faculty are oriented toward fairness, responsibility, capability... (instrumental values). The research or survey shows in preference of instrumental values, except for the first three in the rank list, one can notice a pronounced instability.

Key words: values, value orientations, students, Rokeach's list, instrumental values.

* * *

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ ЖИЗНИ

Резюме: Феномен ценности и ценностных ориентаций молодежи рассматривается во многих аспектах с помощью научного и теоретического синтеза. В рамках этого подхода, представляются и объясняются различные классификации ценностей и ценностных ориентаций молодежи, в поисках лучшей основы для исследования ценностей и ценностных ориентаций будущих учителей и воспитателей, студентов учительского факультета. В конце 2015-2016 учебного года мы провели эмпирическое исследование трансверсального типа над случайной выборкой из 252 студентов учительского факультета, применяя список ценностей Милтона Рокича (Milton Rokeach). Наша основная цель была – определить инструментальные ценности - средства поведения студентов, касающиеся предпочтения способа для осуществления преследуемых жизненных целей. Результатом качественного и количественного анализа полученных данных, является рейтинг, который показывает, что студенты учительского факультета ориентированы на следующие средства для достижения жизненных целей: честность, ответственность, способность... Исследование показывает отчетливую нестабильность предпочтений в списке инструментальных ценностей, кроме первых трех, которые занимают первое место в рейтинге.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, студенты, список ценностей Рокича, инструментальные ценности.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 14. 5. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 22. 5. 2017.

Dr Danijela B. MIŠIĆ
Pedagoški fakultet u Vranju
Univerzitet u Nišu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK: 371.3::811.111

ODNOS IZMEĐU JEZIKA I KULTURE DANAS

Rezime: *Kultura, kao i jezik, neprekidno se nadograđuju u dodiru civilizacija, te se njihovi oblici i pojave manifestuju raznoliko, u zavisnosti kom istorijskom kontekstu pripadaju i kojoj estetskoj klasifikaciji mogu da se priključe. Pažnju će konstantno privlačiti jezik kojim se povezuju i prepliću kulture putem kojih se otkrivaju dubla značenja, refleksi kojima se oslikava kultura u prošlosti, korenji koji upućuju na tradiciju kao odraz kulture, ali i na raznovrsnost medija i žanrova u okviru njih. Prozne, dramske poetske forme, opstaju u jeziku, nezavisno od toga što su usmerene na čitaoca i tumača, koji pritom, ostvaruje svoj identitet kroz iskazani ili metajezik. U radu ćemo ukazati na specifičnosti engleskog jezika korišćenjem odabranih tekstova iz udžbenika za 4. razred osnovne škole sa ciljem da se recipijenti ovoga uzrasta upoznaju sa kulturom ovoga naroda. Raznovrsnošću medijskih ponuda na času otkriće se kultura dijaloga, lični govorni izraz i iskaz, leksičko bogatstvo, selekcija reči u govoru i pisanju, komparacija načina pristupa učenju, tumačenje događaja iz stripova, poruke sa ilustracijama i dr.*

Ključne reči: jezik, kultura, engleski jezik, nastava, učenje.

Uvod

Kao rezultat međusobnog kontaktiranja raznih naroda, jezici su dolazili u dodir jedni sa drugima, primali i davali svoje jezičke specifičnosti, bogatili svoju i druge kulture tokom vremena. Leksikografi 18. veka prvi put su počeli da koriste termin *pozajmljenica* i *mešanje jezika*, odnosno *mešani jezici*. Mnogi lingvisti su izučavali ovaj problem i svi su oni imali osobene stavove pošto su i jezik, kao i lingvistiku, poimali i koncipirali na sebi svojstven način. Rasmus Rask, Franc Bop i Jakob Grim izneli su mišljenje da se jezici ne mogu međusobno mešati, da leksika određenog jezika može trpeti izvesne promene, ali ne i njegova struktura, odnosno gramatika. Neki proučavaoci jezika smatraju da nije moguće postojanje mešanih jezika, dok drugi zastupaju krajnje suprotan stav. Američki lingvista V. D. Vitni smatra da se čitav jedan jezik može preneti sa jednog na drugi narod, pri čemu sa dva jezika ne sjedinjuju u jedan, već svaki od njih uspeva da sačuva svoj identitet. U tom slučaju jedan jezik mora da preovlada i postane jezik cele zajednice. To se može pokazati na sledećem primeru: naseljavanjem sve većeg broja doseljenika iz Engleske na američki

kontinent, engleski jezik je bivao sve rasprostranjeniji od jezika tamošnjeg stanovništva, tako da je on preovladao i postao zvanični jezik.

Krajem 19. veka pominje se *bilingvizam* kao jedan od uslova za jezičko pozajmljivanje. Kada pojedinac naizmenično govori dva jezika, ti su jezici u kontaktu. Ako pojedinac vlada, na primer, srpskim i engleskim jezikom, on sam predstavlja dodirnu tačku ta dva jezika. Svaki od njih može vršiti ulogu jezika davaoca ili jezika primaoca, što zavisi od toga u kojoj meri pojedinac vlada tim jezicima i od toga u kojoj se sredini nalazi. Ako mu je engleski jezik maternji jezik i njime bolje vlada nego srpskim jezikom, onda će ovde engleski jezik imati funkciju davaoca, a srpski jezik funkciju primaoca. Ali, ako se govornik engleskog kao maternjeg jezika nađe u zemlji govornika srpskog jezika, onda srpski postaje jezik davalac, jer je on sada dominantan.

Mnogi lingvisti, među kojima i Džejms Sofieti, ukazivali su na razliku između *bilingvizma* i *bikulturalizma*. Prema ovom gledištu, razni jezici se mogu koristiti u istoj kulturi, a jedan te isti jezik se može koristiti u različitim kulturama. Proučavajući i upoređujući neke primere u engleskom i srpskom jeziku, došli smo do zaključka da je ovakav stav zaista prihvatljiv. Ako govornik srpskog jezika kao maternjeg upotrebi neku englesku reč, npr. ako umesto reči *sastanak* upotrebi englesku reč *meeting*, ili ako umesto reči *osećaj* upotrebi englesku reč *feeling*, on samo želi da uspostavi vezu između ta dva jezika, te dve kulture. To ne znači da on na taj način usvaja ili poprima kulturu druge zemlje. Nastavni primeri za pozajmljivanje čiji je cilj uspostavljanje kontakta između dve zemlje mogu biti sledeći:

- *family* (engleski) → *familija* (srpski), umesto *porodica*
- *aspiration* (engleski) → *aspiracija* (srpski), umesto *težnja*
- *curriculum* (engleski) → *kurikulum* (srpski), umesto *nastavni plan i program*
- *dualism* (engleski) → *dualizam* (srpski), umesto *dvojnost*
- *satisfaction* (engleski) → *satisfakcija* (srpski), umesto *zadovoljstvo*.

Kultura i učenje engleskog jezika

Proučavanjem odnosa između kulture kao fenomena koji sadrži široki spektar značenja, uočavamo simbole koji označavaju pojave, mesto, događaje i druge delatnosti ljudskog postojanja. Već je napomenuto da različiti simboli u jezicima imaju isto značenje, ali i sličnosti ukoliko jezici pripadaju istoj zajednici jezika. To pokazuju i primeri koji se koriste u nastavnoj praksi pri objašnjenju mešanja jezika i kulture danas. U Francuskoj, na primer, reč *soleil* znači sunce, u engleskom to je reč *sun*, u nemačkom *sonne*, a u ruskom, koji pripada drugoj (slovenskoj) jezičkoj zajednici, *solnce*. Različiti korisnici će u komunikaciji razumeti da je reč o istom pojmu iako je u pitanju različita fonetska struktura.

U drugim slučajevima, često nemerno, recipijenti koriste strane reči ugrađujući ih u kontekst svog maternjeg jezika. Razlozi su brojni, među njima medijska rasprostranjenost jezika, kulture, tradicije, mondijalizacije pojave i potreba u njima. Znanje više jezika, samim tim i prihvatanje njihovih jezičkih sistema, omogućava korisnicima, da u komunikaciji – ličnoj, medijskoj, u naučnom radu ili stvaralaštvu – uspešno koriste njihovo značenje i ugrađuju u sadržaje koji su predmet njihovog istraživanja ili proučavanja. Poseban je značaj korišćenje „velikih jezika”, pre svega engleskog, u nastavnom radu, ne samo u nastavi engleskog jezika kao nastavnog

predmeta već i u ostalim predmetima u vidu međupredmetne povezanosti, naročito na mlađem školskom uzrastu. Ukoliko pažljivo saslušamo govor dece druge decenije 21. veka, uočićemo da koriste reči engleskog i drugih jezika koje su upamtili iz stripova, crtanih filmova, različitih naučno-popularnih emisija ili tekstova iz udžbenika. Era tehničko-tehnološkog razvoja učinila je svoje: u rečnike maternjeg jezika unela je reči koje simbolizuju inovativne sadržaje i modele bez kojih današnji svet ne može da opstane. Mnoga istraživanja kod nas i u svetu potvrđuju da reči engleskog jezika najviše funkcionišu, kako u medijima, nauci, tako i u nastavnoj praksi.

Dodir između engleskog jezika i ostalih jezika u Evropi i SAD ostvaruje se na dva načina:

- posrednim pozajmljivanjem – ostvaruje se pomoću posrednika koji može biti neki jezik, masovni mediji (novine, radio, televizija); posredno pozajmljivanje se odnosi samo na reči i obuhvata četiri lingvistička nivoa – fonološki, morfološki, semantički i leksički;
- neposrednim pozajmljivanjem – vrši se bez posrednika, direktnim kontaktom govornika jednog jezika sa govornicima drugog jezika; neposredno pozajmljivanje obuhvata celokupni sastav jezika.

Može se zaključiti da je ovaj odnos posredno/neposredno vrlo bitan u izučavanju jezika i jezičnog pozajmljivanja. Kontakt engleskog jezika sa ostalim evropskim jezicima je dosta zanimljiv, jer je to jezik kojim govori sve veći broj ljudi ne samo u Evropi nego i u svetu, tako da se iz njega preuzima veliki broj reči i izraza, pri čemu dolazi do određenih promena kod preuzetih elemenata. Pozajmljivanje elemenata iz jednog u drugi jezik vršilo se od davnina, bilo svesno ili nesvesno, a posledice toga su veoma vidljive.

Udžbenik kao jezički i kulturni kontekst

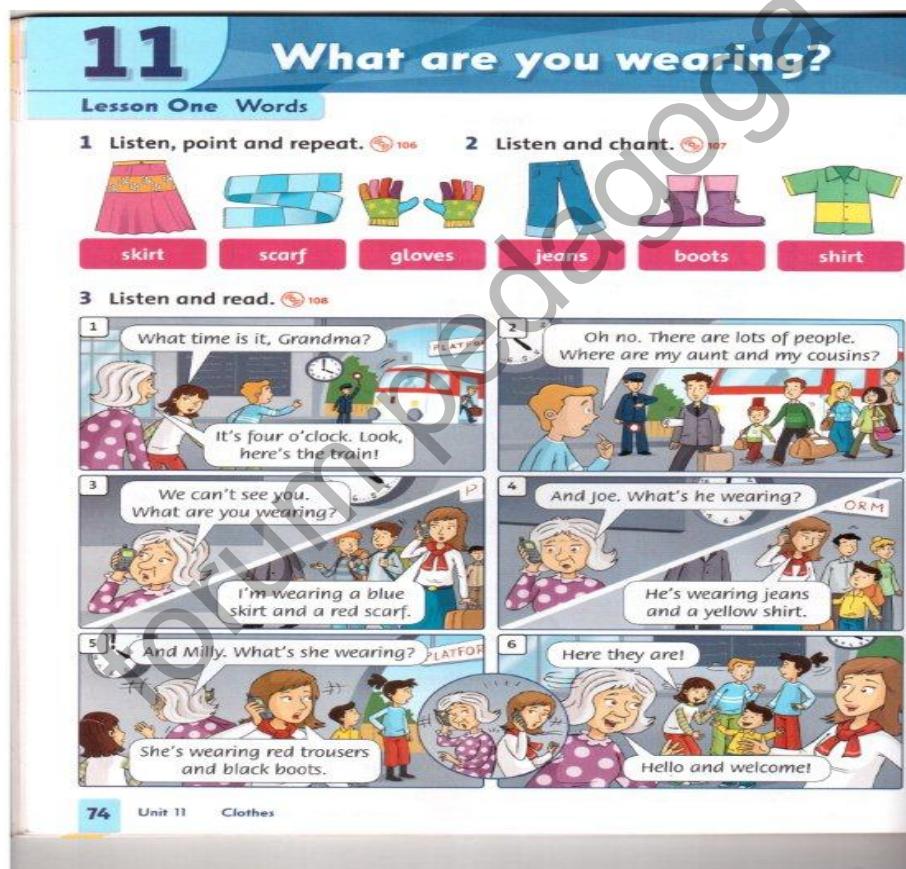
Književno-umetnički tekstovi koji u našem istraživanju služe za otkrivanje višezačnosti engleskih jezičkih karakteristika omogućavaju i saznanje o sadržajima kulture koja je u mnogo čemu drugačija u odnosu na kulturu drugih naroda. O tome naučnik Ludvig Vitgenštajn u knjizi *Filozofska istraživanja* ističe: „Tradicionalni sadržaj kulture odavno je obuhvaćen i prosejan, između ostalog i u rečnicima i leksikonima“. I po tome su srođni kultura i jezik, ističući da novi tipovi nastaju, a drugi zastarevaju i bivaju zaboravljeni (u *Leksikon savremene kulture*, 2008: 5). Vodenim prethodnim istraživanjima iz više oblasti i sa različitim aspekata, uočavamo da interkulturnost i multilingvalnost zauzimaju zavidno mesto u savremenom svetu i odnosima među naukama i umetnostima. Ove pretpostavke potvrđićemo na izabranim primerima iz udžbenika za 4. razred osnovne škole, kako bismo dali doprinos otkrivanju veze između datog jezika i slike kulture u njemu.

U udžbeniku za 4. razred osnovne škole pod nazivom *Family and friends* (autora Naomi Simons, Oksford, 2016) na specifičan način prilazi se učenju engleskog jezika: kroz igru reči, sintagmi, rečenica i kraćih tekstova, vizuelne prikaze događaja, pojava, ličnosti koje učestvuju u kreiranju odredene govorne i pisane situacije. Najveći broj tekstova oblikovan je stripom sa ciljem da dijalog izazove emocije i stvaranje novih jezičkih situacija. Stilizovane ilustracije u kojima su deca glavni junaci otkrivaju njihovu bezazlenost, smisao za humor, igru i zainteresovanost da kroz jezik i značenje

poznatih ili manje poznatih reči, izraze svoje stavove i ukažu na elemente ponašanja u određenim situacijama.

Prvi primer koji smo odabrali sa 74. strane udžbenika ukazuje na kulturu ponašanja na ulici, uvažavanja starijih, međusobno poštovanje i razumevanje. Takođe, putem ilustracija i pisanih izraza recipijenti usvajaju i uvežбавају izgovor i nazive delova odeće na engleskom jeziku. Situacije koje se manifestuju na ilustracijama su pozitivne ili negativne reakcije i ukazuju na raznovrsna tumačenja kulture ponašanja koja se očekuje od starijih i mladih. Korišćenje mobilnog telefona i razgovor koji pruža informacije ima podsticajnu ulogu jer je govornik prinuđen da izabere pravu reč i da odgovori.

Stripovani tekst koji je prikazan u udžbeniku u boji i koji se odnosi na lepotu putovanja i ponašanja u više različitih situacija budi radoznalost dece zbog upoznavanja novih destinacija i susreta sa starijim članovima porodice.



Drugi primer, takođe u vidu strip-a, koji prilažemo, predstavlja posetu farmi. Raznovrsni pristupi upoznavanju dece sa domaćim životinjama i njihovim ponašanjem privlače dečju pažnju. Čita se radost sa njihovih lica i radoznalost koja se povećava upoznavanjem osobina životinskog sveta. Imena životinja, njihov način života, razmnožavanja i opstanka, bogate dečji rečnik i potrebu da komuniciraju sa njima – dodirom, pozivom, pokretima svoga tela, izrazom lica. Svi ti pokušaji da se obrate

svetu životinja bude ljubav, a međusobno razvijaju pozitivan odnos prema životinjama, kao i želju da se događaji ponove. Posebno je zadovoljstvo što se radnja, tj. susret sa životinjama događa na otvorenom prostoru, u prirodi.

13 Look at all the animals!

Lesson One Words

1 Listen, point and repeat. 126

2 Listen and chant. 127

cow goat horse sheep donkey goose

3 Listen and read. 128

1 Wow! Look at all the animals, Billy.

2 Look. This cow is bigger than that cow.
Yes. It's the mummy cow.

3 And this sheep is smaller than that sheep.
That's right. It's a baby sheep.

4 Look. A baby donkey and a mummy donkey.
That's right, Billy.

5 Look at that goat. It's bigger than the other goats.
Is it a daddy goat?

6 No. It's a naughty baby goat!

88 Unit 13 Farm animals

Treći primer ukazuje na raznovrsnost dečjih igara koje uz razgovor, maštu i radost utiču na kulturu bogaćenja duha, misli, svesti o tome da se kroz kreativnu igru uči i stvara nova. Igra je bezbroj, treba ih samo usmeriti i prilagoditi potrebama, vremenu, prostoru. Na 102. strani u udžbeniku, nije prisutna samo igra, druženje, ponašanje, već je sve to propraćeno pesmom, brojanjem, zagonetanjem. Ono čemu su ih stariji učili, u ovim trenucima na indirektni način dolazi do izražaja. Sada samo u režiji dece i u dijalogu koji se osavremenjuje izrazima nove kulture i pojava vezanih za korišćenje raznovrsnih medija.

Lesson Three Song

1 Listen, point and repeat. 149

2 Listen and sing. 150 **3 Sing and do.**

The race

There was a race.
Go, go, go!
Some children were fast,
And some were slow.

Joe was fourth.
He wasn't very fast.
His bag was very heavy,
So he was last.

Emily was third.
She was faster than Joe.
But she lost her shoe,
So she was a little slow.

Oscar was second.
Just behind Kim.
He was very fast,
But she was faster than him.

Kim was first.
Run, run, run!
What a fast runner.
She was number one!

102 Unit 15 Ordinal numbers

Navedeni tekstovno-vizuelni primeri otkrivaju i dublji smisao od prikazanog, a metafora dečjeg sveta, kao i motivi koji su prikazani, otvaraju vrata dijalogu kao što je i u romanu *Alisa u zemlji čuda* vreme radnje vreme sna, a vreme sna je vreme igre koju treba odigrati, time obogatiti maštu i postići rezultat postavljen programom radi ličnog napredovanja.

Tekst u stripu u vidu kratkih rečenica transponovan je u vizuelni doživljaj. Pri tumačenju teksta i njegovog prenosa u likovni izraz učenik doživljava suštinu, što se po Jausovoj teoriji recepcije definiše kao literarna recepcija mikrostruktturnih elemenata, koja se konkretnizuje vizuelnom, tj. imaginativnom recepcijom (Rosandić, 2005: 137). Na taj način se udružuju verbalna i literarna poruka, što omogućava razvoj dečje kreativnosti u saznavanju karakteristika ove tekstualno-vizuelne vrste književnosti, kao i pokušaja stvaranja novih izraza kroz strip. Ovakav pristup odabranim stripovanim stranicama na engleskom jeziku doprinosi unapredivanju čitanja dijaloga, bogaćenju rečnika, pismenog izražavanja i uočavanja likovnih znakova kojima se dopunjuje tekst. Takve komunikacione situacije ostaju učenicima kao doživljaj kojim se podstiče emocionalna inteligencija, doživljaj lepote likovnog izraza, otkrivanje nepoznatih svetova kulture naroda čiji je maternji jezik engleski jezik.

Zaključak

Jezik kao sistem kojim se prenose informacije o kulturi oslikava svet i pojave u njemu. Kultura sagledana u navedenim tekstovima i kultura pisanja i govora

recipijenata, ukazuje na moć jezika, na njegovu komunikativnu, ali i estetsku moć, u smislu stvaranja određene izražajne slike o događaju ili pojavi. Uočeno je da engleski jezik, kulturno-civilizacijski kontekst i različito kulturno nasleđe podstiču način razmišljanja recipijenata i uočavanje redosleda upotrebe lingvističkih elemenata, dinamičke strukture u dijaloškim tekstovima, konstituisanju estetske poruke. Na osnovu zabeleženih pokazatelja, direktno ili indirektno, učenici shvataju smisao o prožimanju kultura i jezika, znanjem, ne samo stranog, već i maternjeg jezika, uočavaju prisustvo jezičkih pozajmljenica i ostale elemente u zavisnosti od interesovanja i darovitosti za jezik.

Literatura:

1. Božović, R. (2010). *Izazovi kulture*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
2. Janićijević, J. (2007). *Komunikacija i kultura sa uvodom u semiotička istraživanja*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
3. Petrović, T. (2014). Vizuelna poetska forma (slika, slikovnica, strip, igra znacima). U: *Detinjstvo* (str. 110–117). Novi Sad: Zmajeve dečje igre.
4. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
5. Marić, I. (ured.) (2008). *Leksikon savremene kulture* (2008). Beograd: Plato.
6. Naomi, S. (2016). *Engleski jezik za četvrti razred osnovne škole*. Oxford University press, Novi Logos.
7. Scott, M. C. (2005). *Kako čitati strip – nevidljivu umjetnost*. Zagreb: Mentor.

RELATION BETWEEN THE LANGUAGE AND CULTURE TODAY

Summary: Culture, as well as language, are being enriched in civilisation interweaving, resulting in their occurrences and forms to be manifested in versatility, depending on the context they belong to, and which aesthetic classification they can be added to. Attention is constantly going to be attracted by the language which connects and interweaves cultures, and which leads to deeper meanings, reflexes which reflect the culture in the past, roots which point at tradition as the reflection of culture, as well as versatile media and genres within them. Prose, dramatic poetic forms exist within the language, independently from the fact whether they are directed to the reader and interpreter, who realises his identity through Meta language. Prose, dramatic poetic forms exist in the language, independently from the fact that they are directed to the reader and interpreter who realises his identity through the expressed Meta language. In the paper, we are going to point at particularities of the English language using the chosen texts from the 4th grade primary school course books for the purpose of recipients of this language to be acquainted with the culture of this nation. Versatility of media selection during the class will reveal the culture of dialogue, personal and speech expression, expression, lexical wealth, selection of words in speech and writing, comparison of the ways of approaches to learning, interpreting occurrences from the comic books, messages from illustrations, etc.

Key words: language, culture, English language, teaching, learning.

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЯЗЫКОМ И КУЛЬТУРОЙ СЕГОДНЯ

Резюме: Культура как и язык постоянно обновляются в контакте цивилизаций и их форма проявляется разнообразно, в зависимости от того, какому историческому контексту принадлежит и с какой эстетической классификацией может быть связана. Внимание будет постоянно привлекать язык, на котором связываются и переплетаются культуры, выявляющие более глубокое значение и рефлексы, отражающие культуру в прошлом и корни,

указывающие на традиции, как отражение культуры, и разнообразие СМИ и жанров. Прозаические, драматические и поэтические формы хранятся в языке независимо от того, что они направлены на читателя и толкователя, которые притом, осуществляют свою идентичность через высказанный и метаязык. В настоящей статье мы указываем на специфику английского языка с использованием выбранных текстов из учебника для 4 –ого класса начальной школы с целью, чтобы учащиеся этого возраста узнали больше о культуре этого народа. С помощью различных медиев на уроке развивается культура диалога, собственное речевое выражение и дискурс, богатство лексики, выбор слов в устной и письменной речи, сравнение способов подхода к обучению, интерпретации событий из комиксов, иллюстраций и сообщений и др.

Ключевые слова: язык, культура, английский язык, преподавание, обучение.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 8. 5. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 22. 5. 2017.

PROMENE U JEZIKU PROZE – METODE PROBLEMSKOG IZLAGANJA UVODENJEM KNJIŽEVNE KRITIKE U NASTAVI

Rezime: Problematsko izlaganje je osvetlilo, kritički sagledalo, dokazalo, kao i otklonilo neke pogrešne tvrdnje (zablude) oko toga koliko je poznavanje gramatike ili njenog nepoznavanja prednost ili nedostatak za umetnika. Ono učenicima ističe i značaj takvog pristupa uvođenjem književne kritike i drugih izvora i otvara perspektive novih izazova (nijedan problem nije moguće u potpunosti ni do kraja sagledati). Rešavanjem problema razvijaju se intelektualne mogućnosti učenika, a nastava čini aktivnom, zanimljivom i efikasnom.

Ključne reči: problematsko izlaganje, književna kritika.

U knjizi *Stvaralačka nastava srpskohrvatskog jezika i književnosti* dr Simeon Marinković (1987: 36–41) govori o metodu problematskog izlaganja. Metod problematskog izlaganja razbija klasične okvire nastave u našoj srednjoj školi i „dogmatsko-reproduktivnu” poziciju. Suština ovog metoda je u tome što on ne prihvata samo činjenice, već istovremeno učenike uvodi i u „laboratoriju naučno-saznajne delatnosti”.

Problematsko izlaganje, ukazuje S. Marinković, obično ima sledeće faze:

1. postavljanje problema;
2. tok rešavanja, poteškoće, logičnost;
3. rešenje i dokaz tačnosti;
4. utvrđivanje značaja rešenja.

Prilikom obrade književnih dela neophodno je sagledati i pitanje jezika u njima. U knjizi *Politika osporavanja* Aleksandar Flaker (1984: 26) pre svega nastoji da definiše „teze o proučavanju avangarde”. Prva teza je sledeća: „Avanguardni tekstovi općenito obiluju iskazima koji samo prividno vrše referencijalnu ili konativnu funkciju” (Isto: 20). Da bi ilustrovaо svoju tvrdnjу, Flaker navodi uvodni stih iz pesme *Nekoliko reči o meni samom* Vladimira Majakovskog: „Ja volim gledati kako umiru djeca”. Komentarišući to što je pesnik saopštio, Flaker kaže: „Shvatimo li izričaj kao lirsku pjesnikovu ekspresiju, mogli bismo optužiti već odavno kanoniziranoga 'pjesnika revolucije' bar za sadizam” (Isto: 20).

Pod uticajem avangardizma u modernoj poeziji biće poželjni i očekivani takvi pomaci, pomeranje granica, „kršenja logičkih i jezičkih mogućnosti” i slično. Oskar

Davič u *Hani* motiv smrti iskazaće sledećim stihom: „Od vatre su mi život i smrt jednako zreli”. Miloš Crnjanski, opet, u *Sumatri*, neočekivano i nepredvidljivo, poručuje: „I milujemo daleka brda i ledene gore, blago, rukom”. A. B. Šimić poručuje jednom bregu: „Mi rastaćemo se tuđi jedni drugom: Ja umrijet ću. Brijeg se neće maći”.

Primer primene *metode problemskog izlaganja* u nastavi književnosti i jezika započećemo sledećim problemom: *da li su promene u jeziku značajnih pisaca (Bore Stankovića i Miloša Crnjanskog, pre svega) nastale zbog avangardnih uticaja ili nedovoljnog poznavanja gramatike srpskog jezika?* Ovaj problem može se ispisati na tabli. Da bismo mogli upravljati daljim istraživanjem, prvo moramo sagledati sve izvore koji se odnose na istraživani problem. Pri tome je značajno utvrditi ko je sve (i na koji način) prikazao ili raspravlja o tom problemu. Podimo redom.

1. Mišljenje književne kritike

Književna kritika je aksiologizirala rečenice nekih dela poznatih pisaca i dala svoje sudove o njima: „Miloš Crnjanski se u znatnoj meri odvaja od mirne i racionalne rečenice našeg savremenog književnog jezika, dajući jednu drugu, koja je sasvim nervozna, emotivna, potencijalna” (Bogdanović, 1996: 249–250). „Gotovo je sigurno da će (...) od najveće koristi biti podsećanje (...) i na praznu rečenicu Miloša Crnjanskog. Naime, već na samom početku, kritika je zapazila da se Crnjanski u znatnoj meri odvaja od književnog jezika (...).” Teško je očekivati da Milan Bogdanović kaže nešto više o samoj rečenici Miloša Crnjanskog, ali se ne može poreći da je on, u osnovi, precizno definisao neka od njenih svojstava. Taj zadatak su naše nauke o jeziku i književnosti tek nedavno ispunile. Naime, lingvista Milorad Radovanović je, na primerima iz *Romanâ o Londonu*, detaljno govorio „o parcelaciji rečenice kao jezičkom postupku” u prozi Miloša Crnjanskog, dok je Novica Petković, u sklopu svoje studije o romanu *Seobe* jedno poglavje posvetio rečenici. Drugim rečima, i Milorad Radovanović, i Novica Petković su osetili potrebu da rečenicu u prozi (ali i u stihu) podvrgnu ovoj vrsti analize koja će im omogućiti da, s jedne strane, opišu suštinu neobičnog postupka konstituisanja rečenice i da, s druge strane, pokažu u čemu se sastoje postupci prevodenja ritma na čisto sintaktički teren (Mikić, 1992: 52).

2. Mišljenje lingvistike

„Ovo je prvi pokušaj da se ponašanje ove jezičke pojave (parcelacije rečenice, napomena autora članka) beleži i prati na celokupnom materijalu jezika jednog književnog dela (...). Izabrao sam Miloša Crnjanskog kao autora o čijim se jezičkim osobenostima do sada, začulo i bez pravih naučnih razloga i argumenata za to veoma malo pisalo (...). Parcelacijom ću, sledeći u osnovi ideje nekih savremenih sovjetskih sintaksičara, nazvati karakterističan postupak u organizaciji jezičkog iskaza kojim se drastično narušavaju tradicionalno shvaćeni principi konstituisanja rečenice. U pitanju je, naime, svojevrsno *intonaciono i poziciono* izdvajanje (pa, samim time i *isticanje*) jezičke jedinice koja na logičnom planu posmatranja iskaza čini koherentnu celinu (a formalno-logički i tradicionalno-gramatički *rečenicu*) sa smisaonom celinom u odnosu na koju se sada intonacijom i pozicijom *jezički automatizuje*. (...) Primeri očigledno pokazuju da parcelacija, katkad, pored intonacionog i pozicionog automatizovanja, predstavlja i *narušavanje prirodne sukcesije rečeničkih konstituenata*: parcelisani deo rečenice, interpolisanjem jezičkih jedinica drugog tipa i druge funkcije, biva odvojen od pozicije koju bi u rečenici zauzeo da do parcelizacije nije došlo.” (Radovanović, 1990: 117, 118, 125).

3. Mišljenje književne teorije

„Već u načelu, osamostaljivanje delova slabi celinu: ona gubi čisto sintaksičku, a s njom i logičku čvrstinu. S te strane rečenica Miloša Crnjanskog ima labavu strukturu. A sa semantičke strane ona je ponekad nedovoljno određena, 'mutna' je, 'razlivena'. (...) Time je, po svemu sudeći, i uslovljena poznata pojava da, čim jezički tekst prevedemo u stihove, on istoga časa dobija, ako ne već stvarnu, onda barem latentnu književnu vrednost (...), u izvesnoj meri (je) i proizvod posebnih književnih okolnosti, širih pomeranja u avangardnoj književnosti na početku veka, a u srpskoj 20-ih godina (...).” (Petković, 1998: 210, 221, 238).

Šta nam kazuju ovi tekstovi različitih autora? Da li se među njima može uspostaviti veza i paralela? U čemu su sličnosti, a u čemu razlike? Da li nam tekstovi osvetljavaju pojavu o kojoj je reč? Prvo što se može zaključiti jeste sledeće:

- u jeziku pomenutih pisaca dolazi do promena pod uticajem avangardne književnosti s početka ovog veka;
- Miloš Crnjanski, jednim osobenim postupkom ritmizacije, obogaćuje svoje pripovedanje i prenosi obeležja svog stiha i u prozu; Milan Bogdanović prvi uočava tu pojavu u proznoj rečenici M. Crnjanskog, konstatujući da je on „mirnu i racionalnu rečenicu našeg savremenog književnog jezika” zamenio rečenicom koja je „nervozna, emotivna, potencirana”.

I Radovanović, i Petković su pokazali u čemu je Crnjanski odstupio od „mirne i racionalne rečenice”. Postoje razlike u tome kako su prikazane pojave u rečenici M. Crnjanskog. N. Petković ističe i uzroke za to odstupanje, rekavši da je tu sadržan i proizvod „širih pomeranja u avangardnoj književnosti na početku veka, a u srpskoj 20-ih godina”.

Moguće je uspostaviti sledeću genezu pristupa pojavi koja želi problemski da se osvetli. Sustiću se zapažanja A. Flakera o pesmi:

P	Vladimira Majakovskog i Petkovićeva zapažanja
A	o proznoj rečenici M. Crnjanskog
R L	(i neobičan smisaoni sklop stiha Majakovskog
A I	koji smo naveli i neobičan sklop
L Č	prozne rečenice Majakovskog, u kojima je
E N	dolazilo do parcelizacije, rezultat su
L O	delovanja načela poetike).
I S	Osnova poetike osporavanja jesu
Z T	sintatičke celine pretvorene u osnovne
A I	elemente doista neobičnog ritma.
M	

	N.	Petković više pažnje poklanja postupku koji je čest u prozi M. Crnjanskog i ukazuje na karakteristike prozne rečenice
P	A	M. Crnjanskog, zaključujući pritom da segmentovanje postaje „monoton”, tj. da
R R	A A	se prozna rečenica, koja je i ritmički
L Z	L L	konstruisana, gradi rasklapanjem sintaksičkih sklopova. N. Petković obraća pažnju
E I	I K	pre svega na stilističku stranu rečenice: njenu <i>ekspresivnu, impresivnu vrednost</i> .
Z E	A	M. Radovanović osvetljava pojavu <i>parcelacije</i> rečenice, kao <i>sintetičko-intonacionu</i> pojavu u proznom stvaralaštvu M. Crnjanskog.

Kako je sve ovo izvedeno na osnovu poredenja (paralela) i posmatranja različitih tekstova, to znači da još nije započeo postupak dokazivanja. A za njegov početak značajno je izdvojiti i sledeće: 1) Mišljenja i sudovi književne kritike, književne teorije i lingvistike doprinosa sagledavanja problema koji se istražuje; 2) Nije čudno što i lingvista i proučavalac književnosti i književni kritičar polaze od jednog istog pisca, a da bi dokazali šta su odlike njegovog jezika; 3) N. Petković piše naučnu studiju s pozicije književno-teorijskog aspekta da bi opisao odlike književnog teksta M. Crnjanskog, koji istovremeno oponira i književnoj i jezičkoj normi; 4) M. Radovanović je imao drugi zadatak – da dâ naučni opis pojave (koju je sam objasnio – pojava parcelacije rečenice) i da u svojoj studiji dokaže na koji se način ostvaruje intonacioni momenat parcelacije, a na koji način pozicioni momenat.

Iz datih konstatacija zaključuje se: jezik nekog pisca se posmatra sa stanovišta izražajnih mogućnosti (stilističkog plana jezika) i sa stanovišta uređivanja ili ustrojstva rečenice (gramatički plan jezika). U pojavi parcelacije dolazi do narušavanja gramatičkog plana jezika. Da li to znači da je time akcenat stavljena na formu, a ne suštinu? Da li je ta suština u jeziku i njegovim sredstvima? Ako je parcelacija pojava koja se istovremeno dešava i na jezičkom (sintaksičnom) i na intonacionom i tematskom (stilističkom) planu, kako je onda vrednovati?

Ponavljamo naš istraživački zadatak i sada ga modifikujemo u skladu sa onim što smo saznali iz kritike i drugih izvora: promene u jeziku proznom stvaralaštvu B. Stankovića i M. Crnjanskog avangardni su uticaji i postupci narušavanja jezičkih normi (gramatične i pravopisne).

Odeljenja se dele na tri grupe kojima se daju sledeći zadaci:

- (1) *Prva grupa* dobija sledeće rečenice:
 - (a) Devojčica je čutala, *uporno*.
 - (b) Mrzeli su je i strašili se *njenog osmeha*.
 - (v) Deca su je bila dala sluškinjama: samo pred mužem držala ih je na krilu. *Sa osmehom*.
 - (g) Jednoga dana, nađena je, u tom prolazu u žbunju. Ujutru, mrtva, jedna mlađa žena. *Lešina*.
- (d) Sve dote, to prividjenje te glave, u sećanju. Rjepkinovom, sve je još bilo jasno, dobro vidno. *Zgrade u Petersburgu. Admiralitet. A isto i Sorbona u Parizu*.

(Napomena: Prve tri rečenice su iz romana *Seobe*, a druge dve iz *Romana o Londonu* M. Crnjanskog.)

- (a) Opet će on, *ubrzo*, da ustane. (D. Bratić: *Strah od zvona*)
U velikoj livadi – tenk. (D. Popović: *Knjiga o Milutinu*)
- (b) Budimo se iz dubokog sna, *ali* sporo i teško. (I. Andrić: *Znakovi pored puta*)
(v) I, *zaista*, živeo je on čudno. (B. Stanković: *Jovča*)
- (g) Dobro sam sve video. *Jer je on sada držao onu mrtvavčevu sveću.* (R. Konstantinović: *Izlazak*)

Treća grupa je kontrolna grupa, koja ima zadatak da proveri da li su prve dve grupe uradile sve dobijene zadatke i da, na kraju, uspostavi u rečenicama jedne i druge grupe primera *tradicionalni gramatički red i ustrojstvo*, primenjujući pri tome u tzv. *nultoj poziciji* sva sintaksička i pravopisna pravila savremenog srpskog književnog jezika.

Prva grupa ima zadatak da podvuče reči i deo teksta u rečenicama koje odstupaju od gramatičke norme. Uz to dobijaju i sledeći zadatak: *Pokušajte objasniti ta odstupanja, ne imenujući ih!*

Druga grupa ima zadatak da, takođe, obeleži na isti način delove teksta koje su primer za odstupanje od norme. Uz taj zadatak ima i sledeći: *Izdvojite bitne razlike u odstupanjima u primerima a–g, ne imenujući ih!*

Svaka grupa ima 15 minuta za rad. Prva grupa saopštava sledeće:

- U prvoj rečenici podvučena je reč *uporno*; ta reč je u krajnoj poziciji i odvojena je zapetom.
- U drugoj rečenici podvučena je sintagma *njenog osmeha*, koja je izdvojena sintaksički od celine rečenice.
- U trećoj rečenici podvučeno je *Sa osmehom*, što je takođe izdvojeno (parcelisano) od sadržaja celovite rečenice (smisaone celine).
- U četvrtoj rečenici podvučeno je *Lešina*, kao parcelisani deo.
- U petoj rečenici podvučeno je *Zgrade u Petersburgu. Admiralitet. A isto i Sorbona u Parizu* kao oblik segmentacije, izdvajanja delova jedne iste rečenice i njihovo stavljanje u zasebne oblike.

Druga grupa saopštava rezultate svog istraživanja:

- U prvoj rečenici podvučena je reč *ubrzo*.
- U drugoj rečenici podvučena je reč *ali*.
- U trećoj rečenici podvučena je reč *zaista*.
- U četvrtoj rečenici podvučena je rečenica – *Jer je on sada držao onu mrtvavčevu glavu.*

Razlike između podvučenih primera su sledeće:

- a) zapetom ili crtom izdvojen je deo rečenice;
- b) *ali* je stavljeno u rečenicu i izdvojeno zapetama; rečenica može da ostane i bez tog *ali*;
- v) izdvojena reč *zaista* stavlja se na početak rečenice, a subjekat i predikat iz njihovih primarnih pozicija (početak rečenice) nalaze se u krajnjoj poziciji;

g) zavisna rečenica je odvojena od svoje glavne rečenice i čini sintaksičku celinu iako se smisao uklapa u zavisnosloženu rečenicu.

Treća (kontrolna) grupa uspostavlja „nultu” poziciju i tradicionalni red i ustrojstvo rečenice. Pri tome prolazi više faza:

- a) uspostavljanje tradicionalnog reda reči (gramatički redosred);
- b) „osamostaljeni”, „parcelisani”, i „izdvojeni” delovi se „vraćaju” u celinu;
- v) stavljaju se pravopisni i interpunkcijski znaci na osnovu važećeg Pravopisa srpskog jezika Matice srpske.

„Nulta pozicija” rečenica je sledeća:

I GRUPA REČENICA

- | | |
|---|--|
| N | 1. Devojčica je u p o r n o čutala. |
| U | 2. Mrzeli su je i strašili se nj e n o g o s m e h a. |
| L | 3. Deca su je bila dala sluškinjama; samo pred mužem |
| T | držala ih je s a o s m e h o m na krilu. |
| A | 4. Leš jedne mlade žene nađen je jednog dana ujutru u prolazu od žbunja. |
| P | 5. Sve dotle Rjepkin se sećao priviđenja te glave i |
| O | jasno je video zgrade u Petresburgu, Admiralitet i |
| Z | Sorbonu u Parizu. |
| I | |
| C | |
| I | |
| J | |
| A | |

II GRUPA REČENICA

- | | |
|---|--|
| N | 1. Opel će on u b r z o da ustane. |
| U | 2. U velikoj livadi je tenk. |
| L | 3. Budimo se iz dubokog sna sporo i teško. |
| T | 4. Živeo je on zaista čudno. |
| A | 5. Dobro sam sve video j e r j e o n s a d a
d r ž a o m r t v a v č e v u g l a v u. |
| P | |
| O | |
| Z | |
| I | |
| C | |
| I | |
| J | |
| A | |

Kontrolna grupa je pokazala da „parcelacija” podrazumeva kršenje gramatičke i pravopisne norme, posebno kada je reč o upotrebi zapete kao interpunkcijskog (rečeničkog) znaka. To je karakteristično za Crnjanskog, pa nagomilovanje zapete nema opravdanja sa stanovišta pravopisne norme.

Uporedivanjem izvornih rečenica sa onima u „nultoj poziciji” uočava se da tu postoje razlike:

- a) stilistička i intonaciona vrednost prvih rečenica je veća;
- b) za postizanje stilskih (izražajnih) efekata ima više mogućnosti (promena položaja, pozicije reči u rečenici; osamostaljivanje reči u delove rečenice – zapetom i crtom, pauzom; izdvajanje i parcelacija rečenica, nezavisnih i zavisnih i pojedinih članova, konstituente rečenice).

Zaključne konstatacije istraživanja bile bi:

- 1) *Parcelacija* se ne može smatrati gramatičkom normom;
- 2) *Parcelacija* je statistička pojava i treba da pripada toj normi;
- 3) *Parcelacija* je jedan vid „umetničkih sloboda” (Umetnik sme sve i ne mora ništa!);
- 4) Napuštanje i razaranje nekih ustaljenih vidova lirskog i proznog govora radikalalan je oblik, oblik delovanja estetskog prevrednovanja, otud on ide u tzv. estetiku osporavanja;
- 5) Avangardni postupci narušavaju jezičku normu (gramatičku i pravopisnu);
- 6) Školske gramatike bi trebalo da uzmu u obzir i pojavu *parcelacije* kao mogućnost ostvarivanja veza u trouglu *gramatičko-stilističko-pravopis* (o toj pojavi gotovo da nema reči u školskim gramatikama, ili se ona posmatra pod različitim pojavama, ne na jedinstven način).

Literatura:

1. Marinković, S. (1987). *Stvaralačka nastava srpskohrvatskog jezika i književnosti*. Beograd: Eksportpres.
2. Flaker, A. (1984). *Politika osporavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bogdanović, M. (1996). Književnost između dva rata. U: M. Crnjanski, *Seobe*, Knj. I. Beograd: Nolit.
4. Mikić, R. (1992). Promene u jeziku poezije. *Srpski književni glasnik*, br. 5, str. 52.
5. Radovanović, M. (1990). *Spisi iz sintakse i semantike*. Sremski Karlovci.
6. Petković, N. (1998). *Dva srpska romana*. Beograd: Narodna knjiga.

* * *

CHANGES OF THE LANGUAGE OF PROSE – METHODS OF PROBLEM EXPRESSION INTRODUCING LITERARY CRITICISM INTO TEACHING

Summary: Problem expression enlightened, critically observed, proved and removed some statements (misapprehensions) about the knowledge of grammar, whether it is an advantage or disadvantage for the artist. Literary criticisms are introduced to students and this is significant for opening new perspectives of new challenges (there is no problem which can be fully and completely observed). Solving problems develops intellectual possibilities of students and makes teaching active, interesting and efficient.

Key words: problem expression, literary criticism.

* * *

**ИЗМЕНЕНИЯ В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ – МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ, ВВЕДЕНИЕ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИЕ**

Резюме: Проблемное обучение осветило, осмыслило, проверило и устранило заблуждения и неправильные заявления о том, насколько знание грамматики или его отсутствие представляют собой преимущество или недостаток художника. Проблемное обучение подчеркивает учащимся значение и важность введения в обучение литературоведения и других источников и открывает перспективу новых вызовов (так как ни одна проблема не может быть полностью и до конца обозрета). С одной стороны, решение проблем развивает интеллектуальный потенциал у учащихся, а с другой, активизирует учащихся, урок становится более интересным и эффективным.

Ключевые слова: проблемное обучение, литературоведение.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 25. 5. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 27. 5. 2017.

Dr Nataša A. VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXII, 3, 2017.
UDK:
378.6:37(497.11)"1892/1905"
371.13(497.11)(091)

POČECI OBRAZOVANJA UČITELJA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU VELIKE ŠKOLE – ULOGA OSNIVANJA KATEDRE ZA PEDAGOGIJU PRE 125 GODINA¹

Rezime: Danas se obrazovanje učitelja u Srbiji odvija na univerzitetskom nivou. Ipak, akademска zajednica pokazuje manje više skrivenu sumnju u studijske programe učiteljskih fakulteta i skeptična je prema njihivom uključivanju u univerzitetske okvire. Da li oni od kojih se očekuje pre svega „umeće poučavanja“ mogu da se izdignu do nivoa akademskih stručnjaka u oblasti vaspitno-obrazovnog rada na nižem osnovnoškolskom nivou, pitanje je koje je aktuelno unazad više od jednog veka. Na koji način „znanje u akciji“ može da se transformiše u „znanje o akciji“, odnosno u naučno zasnovano znanje, i danas je otvoreno i predmet je diskusije, koja se na žalost odvija u manje više „skrivenim“ raspravama. Otvorena diskusija o ovoj temi pomogla bi da se ona rasvetli. U ovom radu pokušaćemo da damo afirmativan odgovor na ovo pitanje i da istorijsko iskustvo u Srbiji prikažemo kao trajan konstitutivan element pedagoške nauke u nas.

Ključne reči: akademsko pedagoško obrazovanje učitelja, istorija obrazovanja učitelja, Katedra za pedagogiju.

Predistorija pedagoškog obrazovanja učitelja na univerzitetu – osnivanje učiteljskih škola u Kneževini (Kraljevini) Srbiji

Institucionalno obrazovanje učitelja u Kneževini (Kraljevini) Srbiji započelo je relativno kasno. Iako prve incijative datiraju još iz 1846. godine,² prva Učiteljska škola

¹ Rad predstavlja rezultat rada na Projektu (broj 179020) pod nazivom *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* Učiteljskog fakulteta u Beogradu (2011–2016), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² Opštim školskim zakonom iz 1844. godine, *Ustrojenjem javnog učilišnog nastavljenja*, obrazovna spremu učitelja bila je određena na sledeći način: „Za učitelje osnovni učilišta samo će se oni za sada primati koji su Bogoslovске nauke s uspehom svršili, i ovi će osim

u Kragujevcu osnovana je tek 1871. godine. Ova škola imala je karakter tzv. više gimnazije – upisivana je nakon završene osnovne škole i niže gimnazije, a sama je trajala samo tri godine, da bi već 1876. godine transformisana u četvororazrednu.³ Osnivanju prve učiteljske škole prethodio je intezivan rad na bogaćenju pedagoške literature na srpskom jeziku Milana Đ. Milićevića (*Škole u Srbiji od početka ovoga veka do kraja školske 1867. godine*, 1868; *Kako se uči knjiga*, 1869; *Pedagogijske pouke za učitelje, roditelje i sve prijatelje narodnog obrazovanja*, 1870; *Istorija pedagogije*, 1871; *Školska disciplina*, 1871; *Pedagogija ili temelji školovanja*, 1872...), Milorada Popovića Šapčanina (*Poslanica učiteljima osnovnih škola*, 1869; *Hajnrih Pestalocije i njegova pedagogijska radnja*, 1870; *Očiglegna nasaava u osnovnoj školi*, 1871...), Stevana D. Popovića (*Praktično predavanje iz računa I*, 1869; *Praktično predavanje iz računa II*, 1869; *Praktično predavanje iz računa III*, 1870; *Rad u školi (Metodika) – za učenike učiteljske škole i učitelje osnovnih škola – po Karlu Keru*, 1872...), objavljen je i prevod Ditesove *Teorije pedagogije ili osnove nauke o vaspitanju i nastavi* (prevod Milorad P. Šapčanin, 1872). Takođe, 1868. godine Milićević je pokrenuo prvi pedagoški časopis, koji je izlazio u Kneževini Srbiji sve do 1876. godine, dok nekadašnje Popečiteljstvo prosvete i crkvenih dela dobija savremen naziv Ministarstvo, koje je pored načelnika imalo i dva sekretara I i dva sekretara II klase, zadužena da obilaze osnovne škole po Srbiji, prate i vrednuju njihov rad, kao i rad učitelja i napredovanje učenika.⁴ Istovremeno jača učiteljski pokret, najpre organizovan od strane Ministarstva preko učiteljskih zborova (1868), koji je potom osnovao svoje staleško, Učiteljsko udruženje – zainteresovano kako za pedagošku problematiku, tako i za položaj učitelja u Srbiji.⁵

Za osnivanje prve učiteljske škole u Kragujevcu, pored ministra Dimitrija Matića, za čijeg je mandata ona otvorena i S. D. Popovića, tvorca njenog programa,⁶

svidetelstva o naukama morati pokazati svidetelstvo dobrog vladanja naročito poslednje godine. Docnije pak moći će biti učitelji i oni, koji su Gimnaziju po novom ustrojeniju ovom, izučivši Pedagogiku s Metodikom, svršili” („Ustrojenije javnog čilišnog nastavlenija”. U: *Sbornik zakona i uredba i uredbeni ukaza izdani u Knjažestvu Srbiji od aprila 1840. god. do konca decembra 1844. god.*, Beograd: Knjigopečatnja Knjaževstva Srpskog, 1844, str. 315). Međutim, zbog nedostatka profesora ova odredba zakona nije realizovana u praksi. Osnovnoškolskim zakonom iz 1857. godine, *Ustrojenjem osnovni učilišta u Knjažestvu Srbiji*, bilo je definisano da će se za učitelje osnovnih škola primati „[...] oni koji su Bogoslovске ili Gimnazijske nauke s dobrim uspehom svršili. Docnije primaće se za učitelje oni koji nauke zavesti se imajućem pedagogijskom zavedeniju svrše” („Ustrojenje osnovni učilišta u Knjažestvu Srbiji”. U: *Sbornik zakona i uredba i uredbeni ukaza izdani u Knjažestvu Srbiji od početa do konca 1857. godine*, Beograd: Pravitelstvena knjigopečatnja, 1858, str. 64).

³ O razvoju institucionalnog sistema obrazovanja učitelja u Srbiji videti u: Potkonjak, N. (2006). *Obrazovanje učitelja u Srbiji*. Užice: Učiteljski fakultet.

⁴ Videti u: Vujišić Živković (2017). *Skidanje čadi – slika osnovne škole u Kneževini Srbiji 1850–1880. godine u izveštajima školskih nadzornika*. Beograd: IPA.

⁵ Videti u: Milić, R. Majstorović (1936). „Učiteljeva” bibliografija za pedeset godina njegovog izlaženja. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje.

⁶ Komisija u sastavu Josif Pančić, Milovan Spasić, Stevan D. Popović, Milan Đ. Milićević, Milorad Popović Šapčanin, Živojin Žujović, Petar Karić, Aćim Čumić i Stojan Novaković, razmatrala je Natoševićeve izveštaje i rešenje uočenih problema našla u osnivanju učiteljske škole. *Predlog za uređenje učiteljske škole u Srbiji* je 28. juna upućen Državnom savetu na pregled i usvajanje (Šević, M. (1892). *O Đordju Natoševiću*, Beograd, str. 18).

najzaslužnjim smatra se dr Đorđe Natošević, koji je na poziv kneza Mihaila krajem 1867. godine došao u Kneževinu Srbiju i bio postavljen za školskog referenta.⁷ Njegovi kritički izveštaji o stanju u osnovnim školama u Srbiji pokrenuli su odgovorne da preduzmu osnivanje učiteljske škole, te ne čudi da je Milan Šević proglašio dr Nataševića „njenim moralnim začetnikom”.⁸ *Zakon o učiteljskoj školi* donet je 5. oktobra 1870. godine, a škola je u Kragujevcu počela sa radom na Sv. Savu 1871. godine, kao trogodišnja srednja škola, sa dva nastavnika, upraviteljem Petrom Karićem i S. D. Popovićem, dva suplenta, Živojinom Ćirićem i Grgurom Milenkovićem i tri učitelja, arhim. Averkijem, Jevremom Ilićem i Vićom Maletićem. Po prvom nastavnom planu budući učitelji slušali su ukupno osamnaest nastavnih predmeta, a od stručnih predmeta: teoriju pedagogije, metodiku s praktičnim vežbanjem, istoriju pedagogije i psihologiju.⁹ Već, 22. marta 1873. godine doneta su *Pravila za polaganje opšteg ispita u učiteljskoj školi*, po kojima je ovaj ispit imao tri dela: pismeni ispit iz pedagogije, matematike, istorije opšte i srpske, zemljopisa, jestastvenice, fizike i hemije; usmeni ispit iz nauke hrišćanske, srpskog jezika, pedagogike (teorije pedagogike, istorije pedagogike, metodike i psihologije), istorije opšte i srpske, zemljopisa, jestastvenice, fizike i hemije, nauke o čuvanju zdravlja, poljske privrede, matematike i nemačkog jezika; praktični ispit iz crkvenog pevanja, gimnastike i školskog rada.¹⁰

Profesor pedagoogije – opšte i praktične – bio je S. D. Popović, sve do dolaska dr Vojislava Bakića, sa kojim, možemo slobodno to reći, započinje „nova era” u obrazovanju učitelja u Srbiji. Doktorand univerziteta u Lajpcigu prihvatio se da u varošici Kragujevcu započne borbu za unapređivanje kvaliteta obrazovanja učitelja, što je, kako se može videti iz njegovog kasnijeg rada, bilo jedno od njegovih ključnih profesionalnih interesovanja. O tome da je glavni zadat učiteljske škole da razvija pedagoško mišljenje još 1872. godine piše: pedagoško obrazovanje učitelja ima za cilj da razvije sposobnost „pedagoškog mišljenja” budućih učitelja. Ono obuhvata teorijsko obrazovanje – izučavanje opšte pedagogije, istorije pedagogije, psihologije i logike i školski rad; opšta pedagogija obuhvata didaktiku ili nauku o nastavi (posrednom vaspitanju) i hodegetiku ili nauku o upravi ili vođenju (neposrednom vaspitanju), a sa njima u vezi je i pedagoška dijetetika koja se bavi fizičkim razvojem i vaspitanjem (zasniva se na načelima fiziologije i anatomije) – svi ovi delovi opšte pedagogike oslanjaju se na psihologiju kao ključnu pomoćnu disciplinu.¹¹

Na zahtev ministra Novakovića, Bakić je 1875. godine napisao predlog o preuređenju Učiteljske škole u Kragujevcu.¹² Traži da se škola transformiše u četvororazrednu onda kada se iškoluje dovoljan broj učitelja u trorazrednoj učiteljskoj

⁷ AS, MPS-p, 1868, f. V, br. 958, No. 2390. Ugovor o postavljenju g. Đorđa Natoševića na mesto školskog referenta, Beograd, 13. septembar 1867.

⁸ Šević, M. (1922). *O Đordu Natoševiću*, Beograd, str. 98.

⁹ Videti u: N. Vujišić Živković, *Navedeno delo*, 2017.

¹⁰ „Pravila za polaganje opšteg ispita u Učiteljskoj školi (22. mart, 1873. god.)”. U: *Školski zbornik zakona, pravila i naredaba po kojima su upravljaju škole Kneževine Srbije* (str. 90–93). Beograd: Državna štamparija, Beograd, 1875.

¹¹ Bakić, V. (1872). „Uređenje učiteljske škole (po prof. dru Stoju)”. *Škola* (Beograd), V (24), str. 78.

¹² Bakić, V. (1875). „Predlog kako da se preustroji učiteljska škola u Kragujevcu”. *Škola* (Beograd), VIII (16). str. 225.

školi, da se ukine internatsko uređenje škole (kao preterano „kasarsko”), dozvoli devojkama da upisuju školu, izmeni prggram tako da bi pedagošku grupu predmeta činili u prvoj godini – psihologija kao pomoćna nauka pedagogike, u drugoj godini – logika i pedagogika (opšta i posebna pedagogika i opšta i posebna didaktika), a u trećoj godini – etika, estetika i školski rad u vežbaonici. Nakon što je zbog đačkog bunta škola prekinula rad i nakon završetka srpsko-turskih ratova, ona je ponovo počela sa radom, školske 1877/78. godine, ali sada, na Bakićev predlog, u prestonom Beogradu, bez internata i u četvorogodišnjem trajanju. *Zakon o izmenama zakona o uređenju učiteljske škole* usvojen je 24. jula 1877. godine – pored navedenih predviđao je još i sledeće novine: uveden je prijemni ispit, a škola vežbaonica (osnovna škola kod Saborne crkve) stavljena je pod upravu Učiteljske škole. Novim programom pedagoško obrazovanje učitelja značajno je prošireno: psihologiji je dodata logika, uvedena je etika, a opšta pedagogija spojena sa posebnom pedagogijom (metodikom i didaktikom). S druge strane, prijemni ispit pružao je veću garanciju da će se u učiteljski školu primati sposobniji kandidati.¹³ Godine 1878. izašla je iz štampe Bakićeva *Nauka o vaspitanju*, koja je zamenila Popovićev *Rad u školi*, udžbenik koji predstavlja prvo delo iz sistemske pedagogije u nas.

Druga učiteljska škola, osnovana u Nišu za potrebe obrazovanja učitelja i osnivanja osnovnih škola u novooslobođenim krajevima Kneževine Srbije, osnovana je na Bakićevu inicijativu. Članovi Odbora Glavnog prosvetnog saveta, koji su imali da raspravljaju o *Predlogu zakona o dopunama i izmenama zakona o uređenju učiteljske škole i ustanovljenju još jedne učiteljske škole u Nišu* nisu imali jedinstven stav o daljem razvoju Učiteljske škole: Bakić, Popović i Svetozar Milosavljević bili su za to da Učiteljska škola traje četiri godine, dok su Ljubomir Kovačević i Nikola J. Petrović smatrali da trajanje škole treba da se skrati na tri godine. Argumenti zagovornika četvorogodišnje učiteljske škole bili su sledeći: učiteljima je potreban praktičan rad koji se do sada realizovao na IV godini, ukoliko bi se škola skratila na trogodišnju učitelji bi za samo dve godine morali da ovlađaju svim opšteobrazovnim i pedagoškim predmetima, a navedeno je i to da učitelji sa završenom trogodišnjom učiteljskom srednjom školom ne bi dobili opšte obrazovanje koje će im biti potrebno za rad u V i VI, tzv. višim razredima osnovne škole, koji su planirani novim zakonom usvojenim 1882. godine.¹⁴ *Zakonskim predlogom o izmenama i dopunama zakona o učiteljskoj školi* ipak je učiteljska škola svedena sa četvororazredne na trorazrednu,¹⁵ iz iste potrebe – da se za što kraće vreme odškoluje što veći broj učitelja – istog datuma, 31. marta 1881. godine, usvojen je *Zakon o ustanovljenju učiteljske škole u Nišu*.¹⁶

Početkom osamdesetih godina XIX veka započelo se sa novom reformom osnovne škole. U Odboru, koji je ispred Glavnog prosvetnog saveta formiran sa zadatkom da razmotri novi *Predlog zakona o osnovnim školama*, ušli su V. Bakić, S. D. Popović, Dimitrije Josić, Milorad Popović Šapčanin i Živan Živanović. O ovom *Predlogu* raspravljalo se ukupno 20 sedница, od 11. novembra 1881. do 8. januara

¹³ Videti u: Potkonjak, N., *Navedeno delo*, 2006.

¹⁴ „XXXVI sastanak (22. januar 1881. god.)” (1881). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (3), str. 77.

¹⁵ „Bleške o prosveti i školama – Narodnoj skupštini” (1881). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (4), 147–150.

¹⁶ „Zakon o ustanovljenu učiteljske škole u Nišu” (1881). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (8), 273.

1882. godine.¹⁷ Za izvestioca odbora izabran je Bakić: u odborskim izmenama zakona koji se ticao učitelja, traži se da u osnovnim školama mogu da rade samo ona lica koja imaju završenu učiteljsku školu i da se osnuje posebna ženska učiteljska škola namesto dotadašnje Više ženske škole. Od odborskih predloga u *Zakon o osnovnim školama* iz 1882. godine ušla je tačka da za tzv. stalne učitelje ministar može da postavlja samo kandidate koji imaju položen učiteljski ispit u učiteljskoj školi, a za stalne učiteljice kandidatkinje koje su položile učiteljski ispit u Višoj ženskoj školi, dok za tzv. privremene učitelje ministar može da postavlja lica koja su položila učiteljski ispit i koja nakon četiri godine rada u školi i ocenom minimum tri (dobar) na školskom nadzoru stiču pravo da polažu ispit za stalne učitelje.¹⁸

Usledilo je donošenje novih *Pravila o učiteljskom ispitu*, 26. februara 1883. godine: ispit je pooštren, obuhvatao je usmeni deo iz nauke hrišćanske, srpskog jezika i literature, istorije srpske i opšte, zemljopisa, opšte pedagogije sa istorijom pedagogije i psihologije sa logikom, računice sa geometrijom i prirodnih nauka, pismeni deo odnosio se na pisanje eseja iz oblasti teorije pedagogije, istorije pedagogije i psihologije, a praktični ispit, kao i ranije, odnosio se na realizaciju jednog nastavnog časa u osnovnoj školi.¹⁹

Bakić je učestvovao i u narednoj reformi obrazovanja učitelja. Na 604. sastanku Glavnog prosvetnog saveta od 23. novembra 1894. godine izabran je da sa Jevremom Ilićem razmotri pitanje preuređenja učiteljskih škola i programa obrazovanja učitelja.²⁰ Na 618. sastanku, od 13. februara 1895. godine, započelo je pretresanje novog projekta, a na sledećem, 619. sastanku, od 15. februara 1895. godine, usvojen je *Nacrt Zakona o uređenju učiteljske škole*²¹, kojim je bilo definisano da se muške učiteljske škole osnivaju prema potrebi, da traju četiri godine, sa obavezним internatom, a za potrebe obrazovanja učiteljica da se osnuje zasebna Ženska učiteljska škola u Kragujevcu, koja bi bila organizovana kao i muške učiteljske škole (učiteljsku školu upisivale bi kandidatkinje koje su završile četiri razreda gimnazije ili više ženske škole). Ovaj nacrt je u celini pretočen u *Zakon o izmenama i dopunama Zakona o uređenju učiteljske škole od 5. oktobra 1870. godine*, koji je donet 7. februara 1896. godine, ali je realizacija dela odredbi, pre svega one o internatu i druge, o osnivanju ženske učiteljske škole, kasnila.

Nove značajne promene u obrazovanju učitelja događaju se krajem veka: 21. oktobra 1898. godine Učiteljska škola premeštena je iz Beograda u Aleksinac – ovim su vlasti želete da dake udalje iz Beograda kao centra političkih borbi,²² potom je 13. decembra otvorena još jedna, Učiteljska škola u Jagodini.

¹⁷ „XCV sastanak (8. januar 1882. god.)” (1892). *Prosvetni glasnik* (Beograd), III (2–3), 42–52.

¹⁸ „Zakon o osnovnim školama” (1883). *Prosvetni glasnik* (Beograd), IV (4), 41–51.

¹⁹ „CLXII sastanak (27. april 1883. god.)” (1883). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (9), 388–391.

²⁰ „Sastanak 604. (23. novembar 1894. god.)” (1894). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XV (11), str. 342.

²¹ „Sastanak 618. (13. februar 1895. god.)” (1895). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XVI (4), str. 220; „Sastanak 619. (15. februar 1895. god.)” (1895). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XVI (4), 220–221.

²² D. (1905). „Učiteljska škola u Aleksincu”. *Učitelj* (Beograd), XXIV (8), 541–547.

Nova reforma obrazovanja učitelja pripremana je početkom 1904. godine. Na 863. sastanku od 4. februara 1904. godine²³ Bakić, Ljubomir Protić i Vladimir D. Stojanović određeni su u komisiju koja je dobila zadatak da izradi novi nastavni plan učiteljske škole: ovaj nastavni plan stupio je na snagu 9. marta 1905. godine.²⁴

Na kraju, dodajmo da je obrazovanje učiteljica u Srbiji išlo u hronološkom smislu brže, ali ne i u kvalitativnom. Viša ženska škola osnovana u Beogradu 1863. godine kao trorazredna (upisivale su je učenice sa završenom osnovnom školom), dok je Muška učiteljska škola osnovana 1871. godine u Kragujevcu kao trorazredna, ali su je upisivali mladići sa završenom tzv. nižom gimnazijom; Viša ženska škola imala je dva zadatka – da pruži srednjoškolsko obrazovanje devojkama i nadoknadi nepostojanje ženske gimnazije i, istovremeno, da sprema učiteljice. Škola je 1866. godine produžena na četiri godine, februara 1875. godine produžena je na pet godina. Važna razlika u obrazovanju učitelja i učiteljica bila je u tome što buduće učiteljice u početku nisu imale obavezu da polažu učiteljski ispit. *Pravilima o polaganju učiteljskog ispita* od 26. novembra 1871. godine uvedeno je da i buduće učiteljice polažu učiteljski ispit, ali je on prvi put izjednačen sa učiteljskim ispitom u muškim učiteljskim školama tek 1883.²⁵ *Izmenama i dopunama zakona o učiteljskoj školi* usvojenim 7. februara 1896. godine predviđeno je osnivanje ženske učiteljske škole, ali je realizacija ove odredbe usledila pet godina kasnije.²⁶

Grupa za filozofiju i pedagogiku 1900–1905. – počeci obrazovanja učitelja na univerzitetu

Već godine 1874. iz Hajdelberga je Vojislav Bakić, dakle osamnaest godina pre nego što je osnovana Katedra za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Velike škole (1892) i 25 godina pre osnivanja zasebne filozofsko-pedagoške grupe predmeta na istom Fakultetu, kojim je otpočelo akademsko obrazovanje pedagoga u Kraljevini Srbiji, za Školu poslao članak „Osnovna škola”, u kome, između ostalog, piše: „Čovečanstvo napreduje, istina lagano, ali sigurno. Kada će taj napredak u osnovnoj školi postići svoj vršak? Onda kada se njen glavni faktor – učitelj bude na univerzitetu naučno spremao za svoju struku, koju će potom do umetnosti usavršiti [...].”²⁷

Pedagogija se prvi put našla u programu Liceja 1853. godine: članom 10 *Ustrojenija Knjažesko-srbskog liceja* bilo je određeno da kao vanredni predmet pedagogiju slušaju učenici i pravoslovnog i jestastveno-tehničkog odeljenja koji se opredeli za učiteljski poziv.²⁸ Prvi profesor pedagogije bio je Konstantin Branković, a

²³ „863. redovni sastanak (4. februar 1904. god.)” (1904). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (3), 51–256.

²⁴ „Nastavni plan za učiteljske škole” (1905). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXVI (4), 373–374.

²⁵ „Pravila o polaganju učiteljskog ispita za učenice Više ženske škole”. U: J. Pecić (prir.) (1887) *Prosvetni zbornik zakona i naredaba* (str. 516–521). Beograd: Kraljevsko-srpska državna štamparija.

²⁶ „Izmene i dopune zakona o učiteljskoj školi” (1896). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XVII (3), str. 65.

²⁷ Bakić, V. (1874). „Osnovna škola”. *Škola* (Beograd), V (15), str. 235.

²⁸ „Ustrojenje Knjažesko-srbskog liceja, Beograd, 15. septembar 1853. godine”. U: R. Ljušić (ured.) (1980), *Licej 1838–1863, Zbornik dokumenata*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Savremena administracij.

u narednom periodu, u okviru reforme Liceja u Veliku školu, izrađeno je više nacrt programa, ali kada je Licej prerastao u Veliku školu, 1863. godine, u prvim planovima nije bilo pedagogije. Dr Vladeta Tešić je ovo obrazložio činjenicom da je Velika škola bila definisana kao naučni zavod za više i stručno obrazovanje i da *Zakonom o ustrojstvu Velike škole* nije bilo predviđeno da se na njoj spremaju gimnazijski profesori.²⁹ Reformisani program Velike škole iz 1873. godine uključivao je pedagogiju, ona je bila predviđena da se predaje u tzv. opštem odseku Filozofskog fakulteta,³⁰ međutim, ne može sa sigurnošću reći kada je otpočela nastava pedagogije. U „Rasporedu nauka u Velikoj školi” za školsku 1874/75. godinu nema nastavnika za ovaj predmet, a u školskoj 1875/76. godini pedagogiju je predavao Milan Kujundžić.³¹ Kao i na većini evropskih univerziteta, i u Srbiji prvi profesori pedagogije bili su filozofi.³²

Pitanje pedagoškog obrazovanja srednjoškolskih nastavnika u Srbiji aktuelizovano je tek poslednjih decenija XIX veka, jer je oblikovanje sistema profesionalnog obrazovanja gimnazijskih profesora bilo u uskoj vezi sa diferencijacijom opštег i pozitivnog obrazovanja na nivou visokog obrazovanja.³³ Sima Ćirković je naglasio da je razvoj nauke u Srbiji imao negativne posledice upravo zbog nepostojanja stručnog profilisanja obrazovanja na Velikoj školi. Tako u obrazovanju istoričara, na primer, „[...] niko nije imao u vidu pripremanje stručnjaka za istoriju, ni za širenje ili rasprostiranje nauke kroz škole, a još manje za istraživanje [...]”, tek kad je krajem veka „[...] počelo spremanje nastavnika za predavanje istorije u školama, a time je studij istorije postao cilj, a ne samo sredstvo u sticanju opštег obrazovanja”, stvoreni su uslovi za nastanak istoriografije kao naučne discipline na Univerzitetu.³⁴

Pedagogija je tokom osamdesetih godina XIX veka na Filozofskom fakultetu Velike škole bila u grupi tzv. praznih katedri koje su nominalno postojale, ali nisu imale profesore. U pozivnom pismu starešine Filozofskog fakulteta Pante Srećkovića profesorima da dođu na sednicu na kojoj bi se raspravljalo o popunjavanju „praznih katedri” od 25. novembra 1882. godine pedagogija se pojavljuje pod nazivom Katedra za pedagogiju i estetiku, a isti naziv katedre ponavlja se i u dopisu ministru prosvete o praznim katedrama na Velikoj školi od 24. septembra 1884. godine.³⁵ Avgusta meseca

²⁹ Tešić, V. (1967). „Pedagogija na Liceju, Velikoj školi i na Univerzitetu u Beogradu do 1914. godine”. U: N. Potkonjak i dr. (ured.), *Sedamdeset pet godina katedre za pedagogiju do 1914. godine* (str. 7–38), Beograd: Filozofski fakultet, str. 13.

³⁰ „Ukaz kneza Milana Obrenovića – izmene i dopune u Zakonu o Velikoj školi 1873. godine, Beograd, 12. decembar 1873. godine”. U: A. Veselinović (ured.) (2004), *Filozofski fakultet Velike škole 1863–1873. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga II* (str. 386–388), Beograd: Filozofski fakultet.

³¹ „Raspored nauka u Velikoj školi, Beograd, 20. maj 1875. godine”. U: A. Veselinović (ured.) (2006), *Filozofski fakultet Velike škole 1874–1883. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga III* (str. 118–122), Beograd: Filozofski fakultet.

³² Videti u: Vujišić Živković, N. i Macura, S. (2016). From Theologians to Teachers. *Pedagogija*, 71 (4), 488–499.

³³ Videti u: Vujišić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: IPA.

³⁴ Ćirković, S. (2007). *O istoriografiji i metodologiji*. Beograd: Istoriski institut, str. 146–153.

³⁵ „Poziv profesorima na sednicu radi rešavanja pitanja praznih katedri, Beograd, 25. novembar 1882. godine”; „Dopis ministru prosvete o praznim katedrama na Velikoj školi, Beograd, 24.

1887. godine ministar je raspisao konkurs za dvanaest katedara na Velikoj školi, ali ne i za pedagogiju, da bi ministar Jovan Bošković oktobra meseca Bakića obavestio da je Filozofski fakultet jednoglasno doneo odluku da se popuni Katedra za pedagogiju.³⁶ Godinu dana kasnije, 12. avgusta 1888. godine, rektor je uputio ministru prosvete novi spisak upražnjenih katedara, među kojima je bila i Katedra za pedagogiju.³⁷ Na kraju, odluku o tome da se raspiše konkurs za profesora pedagogije doneo je ministar Jovan Bošković, koji je, kako Bakić u *Dnevniku (Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji 1872–1929)* piše, bio neposredno zainteresovan da mu on (Bakić, prim. autora) pomogne u uređenju škola u Srbiji.³⁸ I ovim je osvedočeno da je razvoj srpske pedagogije kao akademske discipline išao uporedo sa nastojanjima prosvetnih vlasti da uvedu promene u školski sistem i nastavni rad. Profesorsko društvo je pružilo važnu podršku Bakiću prilikom njegovog izbora u zvanje profesora Velike škole. Na Zboru Profesorskog društva, koji održan avgusta 1891. godine, usvojena je rezolucija kojom se tražilo da se na Velikoj školi ustanovala stalna Katedra za pedagogiju.³⁹ Filozofski fakultet je 13. oktobra 1892. godine jednoglasno kandidovao Bakića za profesora pedagogije, a 21. oktobra 1892. godine Akademinski savet Velike škole izabrao ga je za profesora gimnazijalne pedagogike sa metodologijom.⁴⁰ Na predlog ministra prosvete, a na osnovu člana 31 *Zakona o uređenju Velike škole*, ukazom gospode Kraljevskih namesnika od 6. decembra 1892. godine postavljen je za profesora pedagogije i metodike.⁴¹ Prvo redovno predavanje na Velikoj školi Bakić je održao 10. aprila 1893. godine za četrdesetak slušalaca filozofije na trećoj i četvrtoj godini. Naredne, 1894. godine za slušaoce treće godine organizovao je Pedagoški seminar, na kome su kroz izradu referata i diskusiju o pedagoškim pitanjima i literaturi koju su čitali studenti mogli da upotpune svoje pedagoško obrazovanje.⁴²

Već 1896. godine usledile su značajne promene u organizaciji Filozofskog fakulteta. Na osnovu *Zakona o izmenama i dopunama u zakonu o uređenju Velike škole* od 22. oktobra 1896. godine, 18. decembra doneta je nova *Uredba Filozofskog fakulteta*, čijim je prvim članom bilo definisano da je zadatok Velike škole „[...] da 1) sprema nastavnike i 2) stručne radnike u naukama i književnosti u srpskom narodu“.⁴³ Na Fakultetu su izdvojena četiri odseka, literarno-lingvistički, istorijsko-geografski,

septembar 1884. godine“. U: A. Veselinović (ured.) (2007), *Filozofski fakultet Velike škole 1884–1894. Arhivska grada iz fondova Arhiva Srbije, knjiga IV* (str. 12; 48). Beograd: Filozofski fakultet.

³⁶ *Isto*, str. 74.

³⁷ „Predlog rektora ministru prosvete za popunjavanje upražnjenih katedara na Velikoj školi, Beograd, 12. avgust 1888. godine“. U: A. Veselinović (ured.), *Navedeno delo* (str. 176–179). 2007.

³⁸ Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji 1872–1929*. Užice: Beograd: SAO; Užice: – Učiteljski fakultet u Užicu, str. 102.

³⁹ „Treći redovni zbor“ (1891). *Nastavnik* (Beograd), II (1), str. 582.

⁴⁰ Bakić, V., *Navedeno delo*, 2009, str. 103.

⁴¹ PM, Fond Vojislava Bakića, f. I, br. 26. Ukaz o postavljenju Vojislava Bakića za profesora Velike škole, Beograd, 6. decembar 1892. godine.

⁴² Videti u: Vujisić Živković, N. *Navedeno delo*, 2012.

⁴³ „Uredba Filozofskog fakulteta, Beograd, 18. decembar 1896. godine“. U: A. Veselinović (ured.) (2005), *Filozofski fakultet Velike škole 1895–1905. Arhivska grada iz fondova Arhiva Srbije, knjiga V*, (str. 72–80). Beograd: Filozofski fakultet, str. 72–80.

matematičko-fizički i jestastveno-hemijski, a po novom planu svi predmeti podeljeni su na stručne, pomoćne i fakultativne. Pedagogija je u sva četiri odseka svrstana u grupu pomoćnih predmeta: u literarno-lingvističkom odseku zajedno sa filozofijom, ruskim jezikom i književnošću i istorijom starog veka, u istorijsko-geografskom odseku zajedno sa filozofijom, latinskim, grčkim i arheologijom, u matematičko-fizičkom odseku zajedno sa meteorologijom, hemijom i filozofijom, a u jestastveno-hemijskom odseku sa fizikom, filozofijom i fizičkom geografijom. Stručni predmeti polagali su se usmeno i pismeno na kraju druge i četvrte godine, a pomoćni predmeti na kraju godine u kojoj su se slušali, s tim što student koji nije položio ispit iz pomoćnih nauka nije imao pravo da izade na ispit iz stručnih predmeta. Donošenje *Uredbe* iz 1896. godine predstavlja jedan od prelomnih momenata u razvoju pedagogije kao akademske discipline u Srbiji, budući da su po ovoj *Uredbi* slušaoci svih odseka Filozofskog fakulteta prvi put morali da polažu pedagogiju, opštu pedagogiju na trećoj i posebnu na četvrtoj godini.

Školske 1896/97. godine za učenike četvrte godine pored predavanja iz posebne pedagogike Bakić je organizovao Akademski pedagoški seminar i u okviru njega hospitovanje i praktični nastavni rad u beogradskim srednjim školama. Na njegovu inicijativu Savet Filozofskog fakulteta je usvojio, a ministar A. Nikolić 16. marta 1897. godine odobrio, predlog da se omogući vežbanje budućih gimnazijskih profesora u praktičnom nastavnom radu i da se u tom cilju za vežbaonice odrede Prva beogradska gimnazija i Realka, a da u ostalim beogradskim srednjim školama slušaoci četvrte godine hospituju prema potrebi. Na Akademiskom pedagoškom seminaru, koji je Bakić organizovao po ugledu na Stojev i Rajnov seminar na Univerzitetu u Jeni, raspravljalo se o nastavnim časovima koje su studenti držali u srednjim školama pod njegovom supervizijom, dok su studenti bili obavezni da napišu pisanu pripremu za nastavni čas koju je Bakić pregledao i davao sugestije kako da se upotpuni. Budući da seminar nije bio obavezan, broj slušalaca je varirao.⁴⁴

Bakić je u *Dnevniku* zabeležio neke podatke o broju slušalaca pedagogije. U 1896. godini ispit iz opšte pedagogije u junu mesecu polagalo je 20 slušalaca treće godine filološkog odseka i 15 slušalaca treće godine prirodnjačkog odseka, u 1897. godini 21 slušalac treće godine, od kojih 10 slušalaca matematičko-fizičkog odseka i 11 filologa i istoričara, u 1888. godini „3 matematičara i 5 prirodnjaka, 6 lingvista i 10 istoričara”, a u 1890. godini ukupno 12 studenata.⁴⁵ Ispit iz posebne pedagogije u 1896. godini polagalo je 14 slušalaca četvrte godine filološkog odseka i 15 slušalaca četvrte godine prirodnjačkog odseka, u 1897. godini bilo je 129 slušalaca, od kojih je u junu ispit iz pedagogije i metodike u četvrtoj godini polagalo 25, dok je u 1898. godini pedagogiju polagalo „11 matematičara, 6 prirodnjaka [...] 4 lingviste i 8 istoričara” četvrte godine, a u 1899. godini ukupno 19 studenata.⁴⁶

Do novih promena u organizaciji Filozofskog fakulteta došlo je krajem 1900. godine. *Uredbom Filozofskog fakulteta* od 30. septembra 1900. godine na Fakultetu je umesto dotadašnja četiri odseka uvedeno jedanaest stručnih grupa.⁴⁷ Nova organizacija fakulteta išla je u pravcu uže specijalizacije. Literarno-lingvistički odsek, na kome su

⁴⁴ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 140.

⁴⁵ Isto, str. 136; 144.

⁴⁶ Isto, str. 160; 168.

⁴⁷ „Uredba Filozofskog fakulteta, Beograd, 30. septembar 1900. godine”. U: A. Veselinović (ured.), *Navedeno delo*, 2005, str. 250–258.

se obrazovali nastavnici iz oblasti srpskog jezika i književnosti, stranih i klasičnih jezika, sada je podeljen na četiri, a preostala tri odseka podeljena su na po dve uže stručne grupe. Takođe, prvi put je uvedena zasebna, *filozofsko-pedagoška grupa nauka*. Ovom *Uredbom* izmenjen je i status pedagogije u preostalih deset stručnih grupa. Dok je po *Uredbi* iz 1896. godine pedagogija bila pomoćni predmet koji su usmeno polagali slušaoci sva četiri odseka Fakulteta, *Uredbom* iz 1900. godine u deset od jedanaest stručnih grupa pedagogija je dobila status sporednog predmeta koji su slušaoci Fakulteta bili obavezni da slušaju, ali iz koga nisu polagali ispit.

U školskoj 1901/1902. godini studenti treće godine slušali su predavanja iz opšte pedagogike sa tri časa nedeljno i to iz pedagoške hodegetike, kojem se priključio novovoosnovani Seminar za pedagogiju i filozofiju u prvom semestru, a u drugom semestru slušali su predavanja iz specijalne metodike osnovne i gimnazijske nastave (posebne pedagogije) i hospitovali i držali nastavu u beogradskim srednjim školama.⁴⁸ U školskoj 1902/1903. godini Bakić je u oba polugodišta držao opštu i gimnazijsku pedagogiju sa po tri časa nedeljno.⁴⁹ U *Dnevniku* Bakić je zabeležio da je u 1902. godini na Filozofskom fakultetu opštu pedagogiku kao sporedni predmet slušalo pet učenika, a posebnu pedagogiku deset,⁵⁰ a da je u 1903. godini metodiku (posebnu pedagogiju) kao sporedni predmet slušalo 30 učenika i da je na Pedagoškom seminaru bilo tri učenika kojima je pedagogija bila sporedni predmet.⁵¹ Na Filozofskom fakultetu u školskoj 1902/1903. godini bilo je samo 102 studenta: u prvoj godini 47, u drugoj 28, na trećoj 12, a na četvrtoj 15, dok je iste godine diplomiralo samo osam studenata.⁵² Iz *Izveštaja o Velikoj školi za školsku 1903/4. godinu* saznajemo da je u prvom semestru Bakić držao predavanja iz pedagoške hodegetike sa tri časa nedeljno, a u drugom semestru iz metodike osnovne i gimnazijske nastave sa tri časa nedeljno i da je Seminar trajao u oba semestra: „Pretresana su pitanja iz opšte i posebne pedagogike, usmeno i pismeno, i ocenjivani su pojedini pedagoški spisi, naši i tudi, prema pismenim referatima“⁵³ U isto vreme B. Petronijević je držao seminar na kome su pretresana filozofska pitanja. Na Filozofskom fakultetu bilo je ukupno 141 slušalac, na trećoj godini 20, na četvrtoj 12, a ukupno je 1904. godine diplomiralo samo 11 studenata. Smanjivanje broja studenata koji su slušali opštu i posebnu pedagogiju u periodu nakon donošenja *Uredbe* iz 1900. godine govori da ona nije sprovedena u delu koji se odnosio na sporedne predmete, a delom može da se objasni činjenicom da je Bakić imao veliki broj slušalaca na tek osnovanoj filozofsko-pedagoškoj grupi u kojoj je učenicima pedagogija bila stručni ili glavni predmet,⁵⁴ ali je velikim delom bilo posledica nekih odredbi *Zakona o srednjim školama* iz 1898. godine.

Vojislav Bakić je na Velikoj školi radio kao redovni profesor pedagogije od 1892. do 1905. godine. Sebi je postavio nekoliko zadataka: prvo, da podigne nivo

⁴⁸ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 179; 192.

⁴⁹ Grujić, V. (1987). *Licej i Velika škola*. Beograd: Spomenik CXXXVIII, SANU, str. 138.

⁵⁰ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 192.

⁵¹ *Isto*, str. 200.

⁵² Leko, T. M. (1903). Izveštaj o Velikoj školi za školsku 1902/3. godinu. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXIV (10), 418–445.

⁵³ Leko, T. M. (1904). Izveštaj o Velikoj školi za školsku 1903/4. godinu. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (12), str. 666.

⁵⁴ V. Bakić piše da je od 1893. do 1903. godine imao 201 slušaoca koji su završili četvrtu godinu Filozofskog fakulteta. Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 194.

pedagoškog obrazovanja budućih gimnazijskih profesora; da obrazovanje pedagoga podigne na univerzitetski nivo; na kraju, istrajno je radio na tome da učiteljima obezbedi pravo da nastave školovanje kao redovni slušaoci Velike škole. Kada je *Zakonom o srednjim školama* iz 1898. godine ukinuto jedanaest gimnazija, a položaj gimnazijskih profesora znatno pogoršan, Filozofski fakultet imao je sve manji broj slušalaca: 1901. godine na Filozofskom fakultetu diplomiralo je 19, 1902. godine devet, 1903. godine osam, a 1904. godine 11 studenata. Po Bakićevoj proceni, do nazadovanja u obrazovanju gimnazijskih nastavnika došlo je pre svega zbog nekih odredbi zakona iz 1898. godine, zbog kojih je i Filozofski fakultet bio u opasnosti da ostane bez studenata, a srednje škole bez nastavnika. Pre donošenja ovog zakona na Filozofskom fakultetu bilo je oko 140 slušalaca, a u školskoj 1901/1902. godini taj broj je opao na 30 redovnih slušalaca. Bakić je u ovom trenutku dao konkretne predloge kako da se obezbedi dovoljan broj kandidata za Filozofski fakultet. Važnost činjenice da se učiteljima omogući da steknu akademsko obrazovanje obrazložio je na sledeći način. Na prvom mestu ukazao je na to da se Filozofski fakultet Velike škole krajem XIX veka suočio sa malim brojem zainteresovanih kandidata, jer gimnazijska profesura više nije bila tako lukrativna i sigurna. Naime *Zakon o srednjim školama* iz 1898. godine značajno je pogoršao položaj gimnazijskih profesora; broj gimnazija je smanjen i veliki broj profesora ostao je bez službe, profesorski ispit je pooštren i radikalno smanjena autonomija profesora – a sve ovo uticalo je na to da se broj gimnazijalaca zainteresovanih za studije na Filozofskom fakultetu smanjio – tako bi se davanjem prava učiteljima da upisuju Fakultet značajno uticalo na povećanje broja potencijalnih studenata. Dalje, za filozofsko-pedagošku grupu nauka učitelji su u odnosu na gimnazijalce imali veće interesovanje i prethodno obrazovanje – oni, doduše, u učiteljskoj školi nisu slušali latinski i nemački jezik, u matematici i prirodnim naukama nisu imali nivo znanja koji su imali gimnazijalci, ali su imali pedagoško obrazovanje i praktično pedagoško iskustvo, nastavna pitanja razumeli su iz uloge „praktičara”, dok su gimnazijalci bili više skloni teorijskim pitanjima. Na kraju, otvaranje Filozofskog fakulteta prema učiteljima, Bakić je branio opštим pravom svih mlađih da nastave da se, prema sposobnostima i interesovanjima, školuju do najvišeg nivoa.⁵⁵ Bakićeve stavove delili su mnogi, posebno u akademskoj sredini, ali je u političkim krugovima krajem XIX veka već bio narastao strah od tzv. umnog proleterijata, koji bi mogao da postane značajna opozicija, i to školovana na najvišem nivou. Interesovanje učitelja u Srbiji za dalje stručno i naučno usavršavanje bilo je veliko, ali i otpori prema ideji da im se dozvoli da nastave školovanje na Velikoj školi. Budući da nisu imali položen ispit zrelosti, koji je bio uslov za prijem u status redovnih slušalaca Velike škole, učitelji su studije nastavljali na strani, najčešće na univerzitetima u Jeni, Lajpcigu i Cirihu. Osamdesetih godina država je počela da stipendira veći broj učitelja koji su se opredelili da na stranim univerzitetima slušaju pedagoške nauke. Među učiteljima državnim bagodejancima bili su, između ostalih, J. Miodragović (Univezitet u Lajpcigu, 1880–1883), Lj. Protić (Univerzitet u Jeni i Lajpcigu, od 1885), S. Adžić (Univerzitet u Lajpcigu, 1886), M. R. Milošević (Univerziteti u Gisenu, Haleu, Jeni, 1894–1898), D. Rajačić (Univerziteti u Haleu i Jeni, 1894–1898), S. Okanović (Univerziteti u Haleu i Jeni, 1897).

⁵⁵ Bakić, V. (1904). „Spremanje školskih nadzornika”. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (9), 322–330.

Pitanje akademskog obrazovanja učitelja u Srbiji otvoreno je na prelomu vekova. Bakić je u *Dnevniku* zabeležio da je 24. novembra 1899. godine razgovarao sa ministrom o otvaranju filozofsko-pedagoškog odeljenja na Velikoj školi, a potom da je 11. marta 1900. godine Savet Filozofskog fakulteta „primio filozofsko-pedagošku grupu nauka“.⁵⁶ *Uredbom Filozofskog fakulteta* koja je doneta 30. septembra 1900. godine, Fakultet je reorganizovan u jedanaest stručnih grupa,⁵⁷ a jedanaesta, filozofsko-pedagoška stručna grupa, imala je u planu pedagogiku i filozofiju kao stručne ili glavne predmete (istoriju srpskog naroda, srpsku književnost i jedan strani jezik kao pomoćne, a kao sporedne predmete školsku higijenu, geografiju Balkanskog poluostrva i dve od realnih nauka po izboru). Negdašnji Pedagoški seminar preimenovan je u Seminar za pedagogiku i filozofiju. U studiji *Filozofija na Velikoj školi* Ilija Marić dao je sledeću ocenu karaktera XI stručne grupe nauka: „Katedra za pedagogiju, s jedne, i Katedra za filozofiju, s druge strane, prerašće 1900. godine u zajedničku XI stručnu grupu na Filozofskom fakultetu i od tada će se filozofija i pedagogija studirati na Velikoj školi kao zasebna struka, ali je pedagogija ipak bila izvan filozofije (za razliku od psihologije koja je i dalje uzimana za filozofsku disciplinu i studirana u okviru filozofije)“.⁵⁸

Savet fakulteta je 2. oktobra 1901. godine usvojio Bakićev predlog da se učitelji primaju za redovne slušaoce XI stručne grupe ukoliko imaju završenu učiteljsku školu i položen učiteljski ispit sa najmanje vrlodobrim uspehom.⁵⁹ U školskoj 1901/1902. godini primljeno je nekoliko učitelja.⁶⁰ Kako se zbog smanjenja broja srednjih škola koje je izvršeno po zakonu iz 1898. godine smanjio i broj slušalaca Filozofskog fakulteta, a budući da su izmenama zakona o uređenju učiteljskih škola od 10. maja 1902. godine bile izjednačene diplome o položenom učiteljskom ispitu sa diplomom o ispitu zrelosti,⁶¹ Savet Filozofskog fakulteta je početkom školske 1902/1903. godine doneo odluku da se za redovne slušaoce mogu primati učitelji i učiteljski kandidati koji su završili učiteljsku školu i koji su imali položen učiteljski ispit, bez obzira na uspeh koji su ostvarili, ali samo da slušaju filozofsko-pedagošku grupu nauka.⁶²

Prijem učitelja na Veliku školu nije ostao bez reakcije akademske javnosti. Bakić je za svakog kandidata morao da pripremi opširan referat. U oktobru 1902. godine napisao je oko 20 referata za isto toliko kandidata.⁶³ Iste godine na Filozofskom

⁵⁶ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 171–172.

⁵⁷ „Uredba Filozofskog fakulteta, Beograd, 30. septembar 1900. godine“. U: A. Veselinović (ured.), *Navedeno delo*, 2005, str. 250–258.

⁵⁸ Marić, I. (2003). *Filozofija na Velikoj školi*. Beograd: Plato, str. 135.

⁵⁹ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 182.

⁶⁰ „Molba Vojislava Bakića upućena Savetu Filozofskog fakulteta, Beograd, 19. novembar 1903. godine“. U: A. Veselinović (ured.), *Navedeno delo*, 2005, str. 445–447.

⁶¹ Zakonskim izmenama od 10. maja 1902. godine određeno je da za profesorski ispit „svedodžba o učiteljskom ispitu na svršetku učiteljske škole vredi kao i svedodžba o ispitu zrelosti na svršetku srednje škole“. „Zakon o izmenama Zakona o uređenju učiteljskih škola od 5. oktobra 1870. i 7. februara 1896. godine“ (1902). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXIII (6), str. 616.

⁶² Leko, T. M. (1903). „Godišnji izveštaj rektora Velike škole“. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXIV (10), str. 422; Bakić, V. (1904). „Spremanje školskih nadzornika“. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (9), str. 324.

⁶³ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 190–191.

fakultetu opštu pedagogiju kao glavni predmet slušalo je 21, posebnu pedagogiju 19, a oba predmeta 15 učenika.⁶⁴ Bakić piše da je u martu 1903. godine pedagogiju kao glavni stručni predmet slušalo 17 „redovnih pedagoga”, od kojih 13 učitelja, tri svršena gimnazijalaca i jedna učenica koja je završila Višu žensku školu i da je na Pedagoškom seminaru bilo ukupno 33 slušaoca, od kojih 17 „redovnih pedagoga”.⁶⁵

Savet Fakulteta je u školskoj 1903/1904. godini poverio izbor učiteljskih kandidata za redovne slušaoce XI stručne grupe V. Bakiću, B. Petronijeviću i A. Beliću. Petronijević i Belić nisu se slagali sa Bakićem u prijemu učitelja na Filozofski fakultet Velike škole. Fakultetskom Savetu podneli su „odvojeno mišljenje”, u kome su zatražili da se učiteljima ne odobrava upis na filozofsko-pedagošku grupu nauka, budući da učiteljske škole ne pružaju dovoljno kvalitetno obrazovanje za potencijalne studente Filozofskog fakulteta i da ako je „[...] državi potrebno da dobije ljude, spremne u pedagoškim naukama baš od učitelja, neka se za njih obrazuju zasebni pedagoški kursevi ili neka viša učiteljska škola ili nešto slično za šta bi oni imali dovoljno spreme”.⁶⁶ Odgovarajući na ovo „odvojeno mišljenje”, Bakić je 19. novembra 1903. godine podneo pisano obrazloženje razloga zbog kojih Filozofski fakultet treba da nastavi sa prijemom učitelja. Naglašava činjenicu da strani univerziteti, poput Univerziteta u Jeni, primaju učitelje i da je to dobar primer na koji se treba ugledati; da učitelji imaju bolje pedagoško obrazovanje od gimnazijalaca i da su spremniji kandidati za filozofsko-pedagošku grupu; da je Savet 1901. godine doneo odluku da učitelji sa najmanje vrlodobrim uspehom mogu da upisuju Filozofski fakultet kao redovni slušaoci i da je već tada primljeno njih nekoliko; da je izmenama zakona o učiteljskim školama uvedeno da kao profesori učiteljskih škola mogu da rade oni kandidati koji su završili Filozofski fakultet u Srbiji ili na strani i položili profesorski ispit iz XI ili XII grupe (pedagoške) predmeta; da je Filozofski fakultet 1902. godine već primio nekoliko učitelja koji nemaju vrlodobar uspeh; da se na filozofsko-pedagoškoj grupi spremaju školski nadzornici i da učitelji bolje poznaju osnovnu školu od gimnazijalaca, da se program učiteljske škole ne razlikuje značajno od programa gimnazija i da Filozofski fakultet prima i kandidate koji su završili i manji broj razreda srednje škole od učitelja. Bakić je predložio da pravo da se prime za redovne slušaoce filozofsko-pedagoške grupe dobiju učitelji koji su 1) završili učiteljsku školu i položili učiteljski ispit sa najmanje vrlodobrim uspehom, 2) imaju najmanje dve godine službe u osnovnoj školi i 3) nisu stariji od 30 godina.⁶⁷ U sporu oko ovog pitanja ministar Ljubomir Stojanović je našao da je prijem učitelja na Filozofski fakultet nezakonit.⁶⁸ Januara meseca 1904. godine Bakić je podneo još jedan predlog o prijemu učitelja za redovne slušaoce filozofsko-pedagoške grupe nauka.⁶⁹ Konačna odluka doneta je 12. maja 1904. godine kada je Savet fakulteta, delom

⁶⁴ *Isto*, str. 192.

⁶⁵ *Isto*.

⁶⁶ „Ministar prosvete, rektor i profesori Filozofskog fakulteta – prepiska oko upisa svršenih učenika Učiteljske škole na Filozofski fakultet, Beograd, 10. novembar 1903. godine”. U: A. Veselinović (ured.), *Navedeno delo*, 2005, str. 441–444.

⁶⁷ „Molba Vojislava Bakića upućena Savetu Filozofskog fakulteta, Beograd, 19. novembar 1903. godine”. *Isto*, str. 444–447.

⁶⁸ „Pismo ministra prosvete, Beograd, 24. novembar 1903. godine”. *Isto*, str. 447.

⁶⁹ „Pogodbe za primanje učitelja narodnih škola za redovne slušaoce Filozofskog fakulteta, Beograd, 12. januar 1904. godine”. *Isto*, str. 448.

uvažavajući Bakićeve predloge, propisao nove odredbe pod kojima učitelji mogu biti primljeni za redovne slušaoce XI grupe nauka: od njih se tražilo da imaju vrlodobar uspeh u učiteljskoj školi i na učiteljskom ispitu, da imaju najmanje dve godine učiteljskog staža i položen praktični učiteljski ispit, da nisu stariji od 30 godina, da polože prijemni ispit iz nemačkog, francuskog jezika i matematike i da nisu u učiteljskoj ili bilo kojoj drugoj službi.⁷⁰ Ovome je zatim pridružen predlog da učitelji na prijemnom ispitu polažu još i latinski jezik.⁷¹ Dodatan udarac za tek osnovanu filozofsko-pedagošku grupu bile su odredbe *Zakona o narodnim školama* od 19. aprila 1904. godine, vezane za obrazovanje školskih nadzornika. Prema članu 72 novog zakona nadzornik je morao da ima položen ispit zrelosti, završen Filozofski fakultet i položen profesorski ispit iz pedagoške grupe nauka.⁷² Odredba kojom se za nadzorničku službu tražio položen ispit zrelosti isključivala je mogućnost da se za nadzornike postavljaju učitelji koji su završili filozofsko-pedagošku grupu predmeta na Filozofskom fakultetu, jer su oni imali položen učiteljski, a ne ispit zrelosti. Nezadovoljan ovom realno gledano apsurdnom odredbom zakona, u članku „Spremanje školskih nadzornika”, koji je izašao u *Prosvetnom glasniku* u 1904. godini, Bakić piše da se i na nemačkim univerzitetima u Jeni, Lajpcigu i Gisenu traži jača učiteljska spremna za upis, ali da dobar uspeh u učiteljskoj školi nije garancija da su u pitanju najbolji učitelji i da, sa druge strane, svi učitelji imaju potrebu da se naučno usavršavaju. Uzimače na to da su naši zakonodavci verovatno imali ovo na umu kada su ranije izjednačili učiteljski ispit i ispit zrelosti i dozvolili da učitelji upisuju XI stručnu grupu Filozofskog fakulteta. Međutim, novim zahtevom da učitelji polažu prijemni ispit da bi se izjednačili sa gimnazijalcima, oni se sprečavaju da upisuju Veliku školu, a Bakić još i dodaje da gimnazijalcima nije zanimljiva XI grupa, budući da znaju da će prazna profesorska mesta u učiteljskim školama popuniti dotadašnji nadzornici. Dalje, navodi da je u 1903. i 1904. godini filozofsko-pedagošku grupu Filozofskog fakulteta upisalo 20 učitelja, ali da će ih u 1905. godini ostati malo i da novih kandidata neće biti, ni učitelja, niti gimnazijalaca, i predlaže da država obezbedi stipendije za slušaoce ove grupe i da se u nju bez prijemnog ispita primaju učitelji. U prilog ovome naglašava da se na Pedagoškom seminaru Velike škole učitelji u raspravama više pozivaju na svoje nastavno iskustvo, a gimnazijalci na naučne argumente, a da je školskim nadzornicima potrebno i jedno i drugo i činjenicu da Univerzitet u Lajpcigu već 40 godina upisuje učitelje na filozofsko-pedagoške i prirodno-matematičke nlike.⁷³

Filozofsko-pedagoška grupa je u školskoj 1903/1904. godini imala solidan broj slušalaca. Bakić je u *Dnevniku* za 17. oktobar 1903. godine zabeležio: „Pri predavanju metodike dao sam uputstvo za učenje pedagogike koju će sad opširnije predavati zbog velikog broja slušalaca pedagoga; rekao sam da pedagozi (vaspitači) moraju biti ideal moralnosti i karakternosti za svoju okolinu. U seminaru se čitaju i kritikuju pedagoške

⁷⁰ „Ministar prosvete, rektor i profesori Filozofskog fakulteta – prepiska oko upisa svršenih učenika Učiteljske škole na Filozofski fakultet, Beograd, 12. maj 1904. godine”. *Isto*, str. 448–449.

⁷¹ Bakić, V. (1904). „Spremanje školskih nadzornika”. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (9), str. 325.

⁷² „Zakon o narodnim školama”. *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1904, XXV (4), str. 351.

⁷³ Bakić, V. (1904). „Spremanje školskih nadzornika”. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (9), 322–330.

rasprave pojedinih članova”,⁷⁴ a za 30. oktobar „[...] sad imam 87 slušalaca metodike [...] i to 33 redovnih i 24 vanrednih (svega 57) iz XI (filozofsko-pedagoške) grupe nauka [...]; u seminaru ima 51 član [...] i to 29 redovnih i 19 vanrednih (svega 48) iz XI grupe [...]”.⁷⁵ Naredne, školske 1904/05. godine imao je 99 slušalaca pedagogike, od kojih 46 kojima je pedagogija bila glavni predmet, a u Pedagoški seminar upisalo se 39 slušalaca i svima je pedagogija bila glavni predmet.⁷⁶ Budući da je filozofsko-pedagoška grupa, po Bakićevoj zamisli, trebalo da spremi buduće nadzornike i profesore pedagoških predmeta u učiteljskim školama, bilo je potrebno da se organizuje hospitovanje i praktična obuka velikoškolaca. Zato je u svojstvu upravnika Pedagoškog seminara, 12. oktobra 1903. godine uputio molbu Savetu fakulteta, u kojoj je naglasio da je ministar prosvete još ranije, aktom od 16. marta 1897. godine, odobrio predlog Filozofskog fakulteta da slušaoci koji se spremaju za srednjoškolske nastavnike mogu da hospituju i predaju u beogradskim srednjim školama, ali pošto sada „[...] u Pedagoškom seminaru ima 48 slušalaca (29 redovnih i 19 vanrednih) koji stručno izučavaju filozofsko-pedagošku grupu nauka, te se dakle, spremaju za nastavnike učiteljskih škola i za školske nadzornike, potrebno je da se oni i praktično upoznaju s radom u učiteljskoj školi i u narodnim školama. Stoga molim Savet da izvoli podneti g. Ministru na odobrenje ovaj predlog. Da se slušaocima XI grupe nauka dopusti da prema uputstvima i pod nadzorom upravnika Pedagoškog seminara mogu hospitovati u ovdašnjim narodnim školama i u ovdašnjoj učiteljskoj školi.”⁷⁷

Dalji razvoj studija pedagogije pratimo i kroz Bakićeva nastojanja da Velika škola dobije pomoćnika za pedagošku grupu nauka. Savet fakulteta je 27. juna 1902. godine prihvatio njegov predlog da se raspisi konkurs za pomoćnika za metodologiju osnovne nastave i istoriju pedagogije.⁷⁸ Na ovaj konkurs prijavilo se četiri kandidata, a pri izboru asistenta za pedagogiju Milan Šević je dobio najviše, jedanaest glasova. Savet je 15. januara 1905. godine za asistenta izabrao Ševića, koji, međutim, nije angažovan, jer je već narednog meseca usvojen *Zakon o univerzitetu*, kojim su unete značajne promene u organizaciju Filozofskog fakulteta.⁷⁹

U periodu 1900–1905. godine učitelji su prvi put dobili pravo da kao redovni slušaoci upisuju Filozofski fakultet, na kome su se u okviru filozofsko-pedagoške grupe spremali za školske nadzornike i za profesore u učiteljskim školama. Ali kada je Velika škola 1905. godine prerasla u Univerzitet, učitelji u neposrednom narednom periodu nisu primani na Filozofski fakultet. O pravu učitelja da se školuju na

⁷⁴ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 200.

⁷⁵ *Isto*.

⁷⁶ Bakić, V. (1905): „Pismo dekanu Filozofskog fakulteta”, *Prosveta* (Kragujevac), 1905, god. V, br. 27, str. 382.

⁷⁷ Bakić, V. (1905). „Pismo dekanu Filozofskog fakulteta”. *Prosveta* (Kragujevac), V (27), str. 382; „Vojislav Bakić Savetu Filozofskog fakulteta – molba da se studentima obezbedi hospitovanje u osnovnim i srednjim školama, Beograd, 12. oktobar 1903. godine”. U: A. Veselinović (ured.), *Navedeno delo*, 2005, str. 377–378.

⁷⁸ Bakić, V. *Navedeno delo*, 2009, str. 188.

⁷⁹ *Isto*, str. 207–208. Uredbom Filozofskog fakulteta od 1. februara 1906. godine ustanovljeno je petnaest stručnih grupa. Pedagogija je u XV stručnoj grupi, zajedno sa etikom i psihologijom ili logikom, bila tzv. stručni (glavni) predmet, dok je u XIV stručnoj grupi bila pomoćni predmet. Tešić, V. (1992). „Razvoj studija pedagogije”. U: J. Đorđević (ured.) (1992), *Sto godina katedre za pedagogiju* (str. 9–49), Beograd: Filozofski fakultet.

Univerzitetu, Bakić iz penzije 1907. godine piše sledeće: „Nema nikakva razloga da se učiteljima koji imaju sposobnosti i mogućnosti za naučne studije, uskraćuje redovno učenje na Univerzitetu. U demokratskim državama otvaraju se vrata najviših naučnih zavoda svim građanima koji žude za naukom i čine im se pri tome razne olakšice [...]. Mnogo je korisnije za narodnu prosvetu da se učitelji upute na dublje naučno proučavanje svoje struke, nego da svoje slobodno vreme provode u drugim poslovima [...]. Zato treba, pre svega, otvoriti vrata našeg univerziteta i srpskim narodnim učiteljima; a posle, treba im stvoriti takvu karijeru u državnoj službi da mogu napredovati kao i drugi državni činovnici, ali da ostanu u istoj struci za koju su se godinama spremali.”⁸⁰

Literatura:

1. Potkonjak, N. (2006). *Obrazovanje učitelja u Srbiji*. Užice: Učiteljski fakultet.
2. Vujišić Živković (2017). *Skidanje čadi – slika osnovne škole u Kneževini Srbiji 1850–1880. godine u izveštajima školskih nadzornika*. Beograd: IPA.
3. Vujišić Živković, N. i Macura, S. (2016). From Theologians to Teachers. *Pedagogija*, 71 (4), 488–499.
4. Vujišić Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*. Beograd: IPA.
5. Ćirković, S. (2007). *O istoriografiji i metodologiji*. Bepograd: Istorijski institut.
6. Grujić, V. (1987). *Licej i Velika škola*. Beograd: Spomenik CXXXVIII, SANU.
7. Marić, I. (2003). *Filozofija na Velikoj školi*. Beograd: Plato, str. 135.
8. Tešić, V. (1992). „Razvoj studija pedagogije”. U: J. Đorđević (ured.) (1992), *Sto godina katedre za pedagogiju* (str. 9–49), Beograd: Filozofski fakultet.

Izvori:

Arhivska građa:

1. Arhiv Srbije, Ministartsvo prosvete i crkvenih dela – prosvetno odeljenje.
2. Pedagoški muzej Beograd, Fond Vojislava Bakića.

Ostalo:

1. „863. redovni sastanak (4. februar 1904. god.)” (1904). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (3), 51–256.
2. „Beleške o prosveti i školama – Narodnoj skupštini” (1881). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (4), 147–150.
3. „CLXII sastanak (27. april 1883. god.)” (1883). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (9), 388–391.
4. „Izmene i dopune zakona o učiteljskoj školi” (1896). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XVII (3), str. 65.
5. „Nastavni plan za učiteljske škole” (1905). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXVI (4), 373–374.
6. „Sastanak 604 (23. novembar 1894. god.)” (1894). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XV (11), str. 342.
7. „Sastanak 618 (13. februar 1895. god.)” (1895). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XVI (4), str. 220; „Sastanak 619 (15. februar 1895. god.)” (1895). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XVI (4), 220–221.
8. „Treći redovni zbor” (1891). *Nastavnik* (Beograd), II (1), str. 582.
9. „XCV sastanak (8. januar 1882. god.)” (1892). *Prosvetni glasnik* (Beograd), III (2–3), 42–52.
10. „XXXVI sastanak (22. januar 1881. god.)” (1881). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (3), str. 77.
11. „Zakon o izmenama Zakona o uređenju učiteljskih škola od 5. oktobra 1870. i 7. februara 1896. godine” (1902). *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXIII (6), str. 616.
12. „Zakon o narodnim školama”. *Prosvetni glasnik* (Beograd), 1904, XXV (4), str. 351.
13. „Zakon o osnovnim školama” (1883). *Prosvetni glasnik* (Beograd), IV (4), 41–51.
14. „Zakon o ustavljenu učiteljske škole u Nišu” (1881). *Prosvetni glasnik* (Beograd), II (8), 273.

⁸⁰ Bakić, V. (1907). „Akademijsko obrazovanje učitelja”. *Učitelj* (Beograd), XXVIII (7), str. 5.

15. Bakić, V. (1872). „Uređenje učiteljske škole (po prof. dru Stoju)”. *Škola* (Beograd), V (24), 376–378; br. 25, 397–398; br. 31, 489–491; br. 32, 504–506; br. 35, 551–555; br. 36, 561–573.
16. Bakić, V. (1874). „Osnovna škola”. *Škola* (Beograd), V (15), str. 234–235.
17. Bakić, V. (1875). „Predlog kako da se preustroji učiteljska škola u Kragujevcu”. *Škola* (Beograd), VIII (16). str. 225.
18. Bakić, V. (1904). „Spremanje školskih nadzornika”. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (9), 322–330.
19. Bakić, V. (1905): Pismo dekanu Filozofskog fakulteta, *Prosveta* (Kragujevac), 1905, god. V, br. 27, str. 382.
20. Bakić, V. (1907). „Akademijsko obrazovanje učitelja”. *Učitelj* (Beograd), XXVIII (7), str. 5–9.
21. Bakić, V. (2009). *Beleške o prosvetnim i kulturnim, političkim i ratnim događajima u Srbiji 1872–1929*. Užice: Beograd: SAO; Užice: – Učiteljski fakultet u Užicu.
22. D. (1905). „Učiteljska škola u Aleksincu”. *Učitelj* (Beograd), XXIV (8), 541–547.
23. Leko, T. M. (1903). Izveštaj o Velikoj školi za školsku 1902/3. godinu. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXIV (10), 418–445.
24. Leko, T. M. (1904). Izveštaj o Velikoj školi za školsku 1903/4. godinu. *Prosvetni glasnik* (Beograd), XXV (12), str. 666.
25. Ljušić, R. (ured.) (1980), *Licej 1838–1863, Zbornik dokumenata*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Savremena administracija.
26. Milić, R. Majstorović (1936). „Učiteljeva” bibliografija za pedeset godina njegovog izlaženja. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje.
27. Pecić J. (prir.) (1887) *Prosvetni zbornik zakona i naredaba* (str. 516–521). Beograd: Kraljevsko-srpska državna štamparija.
28. *Zbornik zakona i uredba i uredbeni ukaza izdani u Knjažestvu Srbiji od aprila 1840. god. do konca decembra 1844. god.*, Beograd: Knjigopečatnja Knjaževstva Srpskog, 1844.
29. *Zbornik zakona i uredba i uredbeni ukaza izdani u Knjažestvu Srbiji od početa do konca 1857. godine*, Beograd: Pravitelstvena knjigopečatnja, 1858.
30. Šević, M. (1892). *O Đordu Natoševiću*, Beograd.
31. *Školski zbornik zakona, pravila i naredaba po kojima su upravljavaju škole Kneževine Srbije*. Beograd: Državna štamparija, Beograd, 1875.
32. Veselinović, A. (ured.) (2004), *Filozofski fakultet Velike škole 1863–1873. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga II*. Beograd: Filozofski fakultet.
33. Veselinović, A. (ured.) (2005), *Filozofski fakultet Velike škole 1895–1905. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga V*. Beograd: Filozofski fakultet, str. 72–80.
34. Veselinović, A. (ured.) (2006), *Filozofski fakultet Velike škole 1874–1883. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga III*. Beograd: Filozofski fakultet.
35. Veselinović, A. (ured.) (2007), *Filozofski fakultet Velike škole 1884–1894. Arhivska građa iz fondova Arhiva Srbije, knjiga IV*. Beograd: Filozofski fakultet.

* * *

Beginnings of Teacher Education at the Faculty of Philosophy of the Great School – The Role of Founding the Department of Pedagogy 125 years ago

Summary: Today, education of teachers is done at the university level. Nevertheless, academic union shows more or less concealed suspicions concerning the curricula of the teacher education faculties and they are sceptic about introducing them into the university circles. There has been an actual question for more than a century: Is it possible that those who are expected to have “the skill of teaching” can be at the level of academic experts in the field of pedagogical-educational work at the lower primary school level? What is the way to transform “knowledge in action” into “scientifically based knowledge”? This is the subject of many “concealed” discussions. Open discussion about this topic will certainly help in enlightening the issue. In this paper, we are going to attempt at giving an affirmative reply to this issue and to use the historical experience in Serbia as a foundation of our affirmative estimation about the need of academic pedagogical education of teachers.

Key words: academic pedagogical education of teachers, historical perspective, founding the Department of Pedagogy.

* * *

**ИСТОКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НА ФИЛОСОФСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ
БОЛЬШОЙ ШКОЛЫ – КАКУЮ РОЛЬ СЫГРАЛ ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ
125 ЛЕТ ТОМУ НАЗАД**

Резюме: В настоящее время подготовка учителей в Сербии проходит на университетском уровне. Тем не менее, научное сообщество показывает более или менее скрытые сомнения по поводу учебных программ для учительских факультетов и относится скептически к их включению в университет. Вопрос, который актуален больше одного столетия – могут ли те, от которых в области образовательно-воспитательной работы прежде всего ожидается "способность обучать" – подняться, на нижнем начальношкольном уровне, до уровня научного эксперта. К сожалению, сегодня, предметом открытой дискуссии, в "скрытых" обсуждениях, являются споры о том каким способом "знания в действии" могут превратиться в "знания о действии", т.е. в научно обоснованное знание. Открытая дискуссия, по этой теме, помогла бы пролить свет на нее. В настоящей статье, мы попытаемся дать утвердительный ответ на этот вопрос и использовать исторический опыт Сербии в качестве подкрепления нашей позитивной оценки о том, что университетская педагогическая подготовка учителям - необходима.

Ключевые слова: университетская педагогическая подготовка учителей, историческая перспектива, учреждение Педагогической Кафедры.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 5. 2017.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinje: 22. 6. 2017.

in memoriam



**Akademik prof. dr Jovan Đorđević
1922–2017.**

Dvadesetoga juna ove godine Srpska akademija obrazovanja – Beograd ostala je bez svog znamenitog člana, jednog od osnivača i potpredsednika, akademika, prof. dr Jovana Đorđevića, a pedagoška stvarnost i njeni učesnici bez vrsnog teoretičara dvadesetoga veka, originalnog istraživača i prometejski orientisanog mislioca, koji je zadužio našu, pa, i evropsku pedagogiju, posebno didaktičku misao, zastupajući humanističke i emancipatorne stavove u njima. Njegovi sledbenici ostali su bez mudrog mislioca, nemirnog duha, uzora vrednog izuzetnog poštovanja, a njegovi bivši studenti bez sigurnog oslonca, dragog profesora, saradnika i korisnog savetodavca, strogog prema sebi i drugima u proceni ideja, čime se uspešno nosio sa savremenošću u kojoj nije uvek bilo lako prepoznati vrednosne koordinate i kritične tačke koje vode ka stranputici. Profesor se uspešno nosio sa postmodernistima na polju pedagogije i didaktike, posebno sa onima koji su poput D. Lencena sledili ideje o „demontiranju pedagoške teorije”, ili Liotara, za koje je istorija pedagogije istorija „velikih pripovedanja”, „sistem znakova bez odnosa sa stvarnošću”, upućujući pedagoge na jače oslanjanje na filozofiju, te kritički u mišljenjima vodećih evropskih pedagoga danas, između ostalih, izdvajao pitanje egzistencijalista „biti ili imati?”, proširujući ga i na pedagoška promišljanja, smatrujući da ova pitanja zahtevaju detaljnije filozofske refleksije o vrednostima, misijama, funkcijama i namerama obrazovanja. Ovim nas je upućivao na kritičko promišljanje i identifikaciju okvira za moguću kvalifikaciju obrazovnih svrha i namera, proširivanjem pomenutog filozofskog okvira aspektima kao što su: ja znam (mislim, objašnavam), delam (transformišem, proizvodim), vrednujem (odlučujem, biram) i komuniciram i razumem sebe i druge, dakle, postojim. Ovim nam je utirao put ka identifikovanju filozofskih ideja o ljudskim potrebama, a one su se u njegovoј filozofiji pedagogije odnosile na potrebu da se postoji, radi (potrebu da se zna, odnosno ponaša svesno), potrebu da se dela, vrednuje i komunicira i međusobno razume, dakle, na vrhu lestvice stajala je autonomija ličnosti, kojoj se klanjao i nas učio da joj verno služimo.

Akademik prof. dr Jovan Đorđević rođen je u Nišu 20. juna 1922. godine. Osnovnu školu i nižu gimnaziju završio je u mestu rođenja, a učiteljsku školu u Jagodini 1942. godine. Kratko vreme bio je učitelj u Lalincu i Leskoviku, kraj Niša. U vojsku je bio do 1946. godine, kada je demobilisan. Učesnik je NOR-a i rezervni oficir JA. Pedagoške nauke je studirao na Filozofском fakultetu u Beogradu (1946–1950).

Po završetku studija pedagogije, studirao je društvene nauke na Institutu društvenih nauka u Beogradu (1950–1952). Doktorsku disertaciju „Prilog eksperimentalnom istraživanju didaktičke vrednosti nastavnog filma” odbranio je na Filozofskom fakultetu u Beogradu 1961. godine. Kao profesor srednje škole radio je do 1952. godine, a na Odeljenju za pedagogiju od 1952. godine, kao asistent, docent, vanredni i redovni profesor do penzionisanja. Kao redovni profesor Filozofskog fakulteta u Beogradu predavao je predmete Opšta pedagogija (Teorije vaspitanja) i Didaktika. Bio je honorarni profesor pedagogije na Pedagoško-tehničkom fakultetu u Čačku, Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i Filozofskom fakultetu u Petrinji.

Radi naučnog i stručnog usavršavanja, boravio je u Nemačkoj (Institut rur Filt und Bild in Wissenschaft und Unterricht u Minhen), Čehoslovačkoj (Karlov univerzitet u Pragu), SSSR-u (Akademija pedagoških nauka i Ministarstvo prosvete u Moskvi), SAD (Ministarstvo prosvete Kalifornije). Učestvovao je sa saopštenjima na brojnim savetovanjima i simpozijumima u zemlji i inostranstvu (Berlin, Moskva, Kan, Budimpešta, Balatonfired...). Bio je član matičnih komisija za osnivanje pedagoških akademija u: Beogradu, Šapcu i Svetozarevu (predsednik); Pedagoško-tehničkog fakulteta u Čačku i Defektološkog fakulteta u Beogradu, kao i prvi dekan ovog fakulteta.

Bio je aktivan naučni, stručni i društveni radnik, rukovodilac i član više samoupravnih organa na fakultetu, niza pedagoških institucija, naučno-stručnih i društvenih organizacija, među kojima se posebno izdvaja: član Komisije za pedagoške i psihološke nauke pri Saveznom savetu za koordinaciju naučnih istraživanja; potpredsednik Saveza pedagoških društava Jugoslavije; predsednik Pedagoškog društva Srbije; član Izvršnog odbora Saveta za brigu o deci i omladini Jugoslavije; predsednik Jugoslovenske komisije „Film i dete”; predsednik Republičkog odbora za razvoj obrazovnog programa putem televizije; predsednik stručnog saveta Kulturnog centra Beograda; član Savezne komisije za pregled i odobrenje filmova; član Redakcije *Pedagoški leksikon* (predsednik Pododbora za područje didaktike) i dr.

Na Filozofskom fakultetu u Beogradu bio je upravnik Odeljenja za pedagogiju; prodekan Fakulteta; predsednik Saveta radne zajednice Fakulteta; član i predsednik više komisija (za: postdiplomske studije, kadrovske, nastavne).

Autor je 38 knjiga i monografija (u pet je koautor) i preko 270 naučnih i stručnih radova iz opšte pedagogije, teorije i istorije vaspitanja i didaktike (nepotpune bibliografije radova objavljene su u: časopisu *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 1987. godine, povodom odlaska u penziju, kao i u: BIBLIOGRAFIJA: *Mala enciklopedija*, Prosveta, Beograd 1986, 702; *Sto godina Katedre za pedagogiju* (1892–1992), Filozofski fakultet, Beograd 1992, 146–148; *Nastava i vaspitanje*, časopis za pedagošku teoriju i praksi 4 (Beograd 1997), 546–559, *Godišnjak SAO* za 2006, 7, 8, 9, 10. /www.sao.org.rs/). Dakle, ostaje hiljade stranica na kojima je Profesorov doprinos pedagoškoj teoriji i praksi, vredna štiva za sve koji se udubljuju u teorijske rasprave, koji se late reorganizacije, reforme u školskom sistemu, kao i za praktičare, koji pokušavaju da nađu svoj put u širokoj lepezi teorija, koncepcata i modela.

U širokom dijapazonu naučnog interesovanja akad. prof. dr Jovana Đorđevića izdvajaju se dva glavna područja: teorije vaspitanja (intelektualno i moralno vaspitanje) i didaktika (problemni savremene nastave). U pomenutim oblastima objavio je i svoje najznačajnije radove, koji su, zahvaljujući misaonošću, jasnoćom izraza, jezgrovitošću i logičkom zasnovanošću definisana pitanja kojima se bavio, kao i spretnošću u

argumentovanju uočenih problema, bili dobra potpora njegovim eksploratorskim crtama i vodili njegov istraživački duh, za koji je karakteristično da se zasnivao na dobrom teorijskom utemeljenju i jasnom i sigurnom istorijskom situiranju ideja i prepoznavanju njihovih implikacija, na upornom i adekvatnom argumentovanju spornih momenata u idejama za koje je mislio da su već viđene na pedagoškom nebu i da su njihovi dometi već ocenjeni kao neefikasni. Malo je autora u našoj pedagoškoj javnosti to moglo tako kompetentno da argumentuje. A, kao korak dalje, ovo je bio i siguran orijentir za dobro metodološko strukturisanje istraživanja. Zato nam je, pored ostalog, Profesor bio mera poznavanja didaktičkih fenomena današnjice i njihovih korena, dometa i ograničenja, i sigurnog puta za metodološke nacrte, te je iz toga proizilazila i naša sigurnost u njegove procene, predviđanja ishoda i procene ideja koje su se javljale poslednjih decenija na našem pedagoškom i didaktičkom nebu, a koje su, onako kako im je Profesor i predviđao, bile kratkog daha, jer su bile bez dovoljne filozofsko-teorijske veze sa savremenim kontekstom i bez neophodne utkanosti u kompleksnost istog. Nedostajala im je, kako bi Profesor rekao, naučna utemeljenost. U svemu ovome, značajno je sa koliko je širine uspeo da izbegne zamke jednostrane pozitivističke orijentacije u nauci, zasnivajući svoja shvatanja pedagoških problema na dubokim misaonim refleksijama teorijsko-filozofskih struja u nauci uopšte, kao i na njihovim uticajima na pedagogiju i nauke sa kojima je tesno povezana. Ovome je doprinelo to što je svoja zapažanja i zaključke zasnivao na komparativnim analizama i širokim zahvatima svetske naučne produkcije, sukobljavajući stavove brojnih aktuelnih ideja, autora i naslova koji su u tom trenutku bili referentni. U dijalozima sa relevantnim autorima, svetki referentnim, logički i precizno izvodio je zaključke i na njima gradio svoje pedagoške stavove. Značajna podrška u širini naučnih pogleda bilo mu je široko poznavanje istorije pedagogih ideja, kao i teorijsko-metodološko povezivanje ideja, čime se oslobođao od recepata, metafizičkih šablona i prevaziđenih paradigmi i ostajao uvek svoj u sagledavanju savremenosti i vizionarskim pogledima; pravio smeće prodore u kritikama koncepata koji nemaju uporišta u pedagoškoj praksi; ne robujući autoritetima, ni vlastitim nalazima i iskustvu; sagledavajući nalaze svojih i tuđih istraživanja iznova i proveravajući ih iz novih uglova. Ove prepoznatne crte njegove naučne strategije prenosio je na svoje studente i saradnike u nesobičnim, strpljivim konsultacijama i ostao uzor nemirnog duha, originalnog i vrsnog teoretičara, mudrog mislioca i strogog, ali uspešnog mentora, savetodavca.

Profesor je dobitnik brojnih priznanja i nagrada za naučnu i društvenu aktivnost, među kojima se izdvajaju: Republička nagrada SR Srbije „25. maj” (1978) „za postignute rezultate od izuzetne vrednosti u oblasti vaspitanja i obrazovanja”; Oktobarska nagrada grada Beograda „Dositij Obradović” (1982) „za životni rad na vaspitanju i obrazovanju”; Plaketa grada Beograda 1944–1984.; Povelja Saveza pedagoških društava Srbije; Plaketa Saveta za brigu o deci i omladini Jugoslavije; Plaketa Kolarčevog narodnog univerzitet i dr.

Odlikovan je Ordenom rada sa zlatnim vencem (1968), Ordenom zasluga za narod sa srebrnim zracima (1981) i Ordenom rada sa crvenom zastavom (1988). Poseban doprinos dao je funkcionisanju Društva pedagoga Srbije i Jugoslavije: bio je predsednik Pedagoškog društva Srbije, potpredsednik Saveza pedagoških društava Jugoslavije, član redakcije časopisa *Nastava i vaspitanje*, član izdavačkog saveta časopisa *Pedagogija* i dr.

Poštovanom i dragom Profesoru ostajemo večito zahvalni za sve što je za generacije studenata i saradnika uradio, kao i za ukupan bogati doprinos pedagoškoj misli u Srbiji. Bio je neumorni stvaralač i pedagoški mislilac i na polju proučavanja fenomena darovitosti dao značajan doprinos. Vrščani su mu na tome izuzetno zahvalni. Do kraja života vredno je pratilo pedagošku misao na ovom polju u svetu, analizirao je, kritički je promišljao i unosio u našu pedagošku stvarnost. Pamtim ga po neiscrpnoj energiji, bogatstvu originalnih pedagoških ideja i značajnom doprinisu razumevanja fenomena darovitosti, dometa i ograničenja metodoloških pristupa proučavanju istog i značajnim podsticajima i idejama u okviru okruglih stolova u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače „M. Palov” u Vršcu, na kojima je dvadeset godina, kao vrstan teoretičar, originalni istraživac i humanistički orijentisan mislilac, stalnim traganjem za novim i sučeljavanjima sa kompleksnim pitanjima ličnosti darovitih i njenog razvoja, i po pravilu sa pitanjima koja su zaobilazeća, originalno utemeljenim nalazima istraživanja, uverljivo dokumentovao zaključke koji su uvršteni u značajne doprinose didaktici darovitih kod nas, a i u Evropi. Na tome se srdačno zahvaljujemo, verujući da će doprinos Profesora i kod novih generacija koje se posvećuju podsticanju darovitosti i kreativnosti biti izvorište i putokaz u ovoj oblasti.

Plodan, stvaralački život nije se mogao sabrati u korice napisanih knjiga i stranice rada u časopisima, a ne može se ni u ovom tekstu naći dovoljno pravih reči da se istakne sva strogost u kritičkim analizama i traganjima za idejama koje su obeležavale vreme u kome je Profesor živeo u svetskim razmerama i koje je sa strogom akademском ozbiljnošću pod lupom analizirao i time otvarao nama put za sigurnije koraćanje i odmeravanje vrednosti istih u našem kontektu, a još je manje moguće istaći srdačnost i toplinu u komunikaciji, spremnost da se udubi u ideje i argumente svih koji su mu se obraćali.

Za sve ovo sigurno nije dovoljno reći hvala, a i ne možemo se odužiti; ostaje nam da tužimo; ostaje praznina i svest da je ime njegovo pokriveno svetlošću, jer nije došao uzalud i nije otišao u tamu, jer nije umnožavao taštinu i dani mu nisu prolazili kao senke; krepio se mudrošću i traganjem za razumom, prosvetljujući sebe i druge, imajući na umu reči propovednika: „Taština nad taštinama veli propovednik; taština nad taštinama, sve je taština”.

Dr Grozdanka Gojkov

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Pedagogija* otvoren je za originalne i pregledne članke koji se tematski odnose na polje vaspitanja i obrazovanja, od ranog uzrasta do trećeg doba. Časopis izlazi od 1946. godine. Pozivamo mlade istraživače, nastavnike fakulteta u Srbiji i inostranstvu da postanu naši saradnici.

- Časopis objavljuje članke na srpskom i engleskom jeziku. Izlazi na latiničkom pismu.
- Radovi mogu imati najviše 40.000 slovnih mesta bez proreda. Uredništvo može da doneše odluku da se objavi i duži rad.
- Rad ocenjuju dva recenzenta, koja ne znaju identitet autora rada.

Časopis izlazi 4 puta godišnje:

- o broj 1. u periodu do 15. aprila – radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. broj 1 – u periodu do 15. aprila; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. marta
- o broj 2 – u periodu do 15. jula; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. maja
- o broj 3 – u periodu do 1. oktobra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 15. avgusta.
- o broj 4 – u periodu do 31. decembra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. novembra.
- Autori dostavljaju radove elektronskim putem na adresu: **forumpedagoga@gmail.com**.
- Tehničke karakteristike radova: Microsoft Word, stranica A4 formatā, latiničko pismo, font Times New Roman, veličina slova 11, prored 1.5.
- U posebnom dokumentu autori treba da dostave sledeće podatke: ime, prezime i srednje slovo, datum rođenja, naziv institucije u kojoj rade.
- Apstrakt ne sme da sadrži više od 1000 slovnih mesta bez proreda.
- Glavni naslovi pišu se malim slovima (bold), podnaslovi malim slovima (kurziv), pozicionirani levo.
- Bez obzira na karakter rada (pregledni ili izvorni), rad treba da sadrži naslov, apstrakt, do 5 ključnih reči, uvod, sadžaj struktuiran u logičke celine sa odgovarajućim podnaslovima, zaključak i literaturu.
- Ukoliko rad sadrži tabele, one treba da su date u Word-u; ukoliko sadrži graffikone, oni treba da su dati u programu koji je kompatibilan sa Word-om, tako da je moguće njima dalje manipulisati – smanjivati, povećavati i sl.

Literatura u tekstu

- U radu se imena stranih autora pišu u srpskoj transkripciji, na primer: Šon (Shoon, 1998).
- U pozivu na rad sa dva ili tri autora, navode se svi autori, na primer (Trajkovic i Todorov, 2016).
- U pozivu na rad sa preko tri autora, navodi se prezime prvog i saradnici, na primer: (Mijanović i sar., 2016), odnosno (Beachum, et al.).
- U pozivu na više radova različitih autora, autori se navode abecednim redom.
- U pozivu sa oznakom strane (citat ili parafraza) koristi se sledeća forma (Macura, 2016: 13).

Litraratura

- Reference koje se navode u radu moraju da se nađu i u spisku literature.
- Ukoliko članak ima DOI broj, on se obavezno navodi.
- Monografija: Skidmore, P. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Članak u časopisu: Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3 (4), 131–164.
- Poglavlje u knjizi, članak u zborniku radova: Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2005). Organizational supports for change toward inclusive schooling. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (pp. 57–81). Alexandria: ASCD.
- Dokumenta: *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Online referenca: pored ostalog navodi se datum i WWW adresa.
- Magistrske/master teze i doktorske disertacije: Maksimović, A. (2012). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces*. Odbranjena na Filozofskom fakultetu univerziteta u Beogradu.

Molimo autore da poštuju etičke standarde naučnoistraživačkog rada i da dostave Izjavu autora kojom potvrđuju da je rad autentično naučnoistraživačko ostvarenje i da nije objavlјivan.

forum pedago^{ga}

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807