

PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

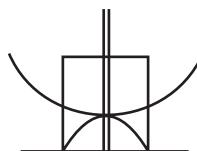
J. MILUTINović: *Konstruktivistička pedagogija: istorijski kontekst i razvojni trendovi*; E. HEBIB: *Samoevaluacija univerzitetskih nastavnika*; Ž. KRNJAVA, D. PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ: *Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose*; A. TADIĆ, I. MRVOŠ: *Vaspitni koncept učitelja*; I. MATIJAŠEVIĆ, M. TOŠIĆ, J. N. KOROLIJA: *Karakter nastavnih planova i programa hemije za osnovnu školu od 1953. godine do danas*.

3
—
2014

GOD. LXIX

Str. 313 - 457

BEOGRAD, 2014.



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: »Rotografika« Subotica

GLAVNI UREDNIK

dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK

dr Boško Vlahović

REDAKCIJA

*dr Mrijan 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

Spomenka Tripković

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
E-mail: forumpedagoga@gmail.com

sadržaj

P E D A G O G I J A

ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

3 | 2014

UDK-37 ISSN 0031-3807

GOD. LXIX str. 313 – 457

RASPRAVE I ČLANCI

- | | | |
|------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Dr Jovana Milutinović | 319 | <i>Konstruktivistička pedagogija: istorijski kontekst i razvojni trendovi</i> |
| Dr Emina Hebib | 329 | <i>Samoevaluacija univerzitetskih nastavnika</i> |
| Dr Gordana Miščević
Kadijević | 341 | <i>Razumevanje metakognicije u kontekstu školskog učenja</i> |
| Dr Veljko Bandur | 346 | <i>Koncepcija etičkog liderstva u školi</i> |
| MA Stefan Ninković | | |
| Dr Živka Krnjaja
Dr Dragana Pavlović
Breneselović | 351 | <i>Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose</i> |
| Dr Kamenko M. Marković
Dr Blagoje V. Nešić | 361 | <i>Uticaj porodice i sredine na Rembrantovo slikarstvo</i> |

ISTRAŽIVANJA

- | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MA Sanja Tatić Janevski
Dr Sunčica Macura
Milovanović | 367 | <i>Stručno usavršavanje u funkciji podrške nastavnicima osnovne škole za pripremu i sprovođenje individualnog obrazovnog plana</i> |
| Dr Milja Vujačić | 379 | <i>Implicitne pedagogije nastavnika: mogućnost ili ograničenje za inkluziju</i> |
| Dr Jasmina Karić
Dr Siniša Ristić
Dr Snežana Medenica
Mr Biljana Milanović
Dobrota | 387 | <i>Nivo emocionalne empatije studenata različitih studijskih programa</i> |
| Dr Isidora Korać | 392 | <i>Profesionalno obrazovanje nastavnika likovne kulture</i> |
| Dr Emilia Lazarević | 397 | <i>Razvijenost fonološke svesti kao predčitalačke veštine dece predškolskog uzrasta</i> |

Dr Tatjana Novović	
Dr Veselin Mićanović	402 <i>Dimenzije reformisanog predškolskog konteksta u Crnoj Gori</i>
Dr Radenko Krulj	
Dr Darko Dimitrovski	
Blaženka Dimitrovski	412 <i>Motivi odlaska na školske ekskurzije – studija slučaja srednjih škola grada Kragujevca</i>
Dr Aleksandar Tadić	
MA Ivana Mrvoš	421 <i>Vaspitni koncept učitelja</i>
Dr Boris Kordić	
Dr Lepa Babić	430 <i>Procena uspešnosti oblika socijalizacije novozaposlenih</i>

ISTORIJA PEDAGOGIJE

Dr Igor Matijašević	
Milena Tošić	
Dr Jasmina N. Korolija	441 <i>Karakter nastavnih planova i programa hemije za osnovnu školu od 1953. godine do danas</i>

HRONIKA

Dr Ljubomir Kocić	452 <i>Obeležen jubilej profesora Nikole M. Potkonjaka: devedeset godina života i šezdeset godina naučnog rada</i>
--------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

contents

P E D A G O G Y
PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM

3 | 2014

UDK-37 ISSN 0031- 3807

VOL LXIX PG. 313 – 457

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Jovana Milutinović, PhD	319 <i>Historical context and developmental trends</i>
Emina Hebib, PhD	329 <i>Self-evaluation of university lecturers</i>
Gordana Miščević Kadijević, PhD	
Veljko Bandur, PhD	341 <i>Understanding metacognition in the context of school learning</i>
Stefan Ninković, MA	346 <i>Concept of ethic leadership at school</i>

Živka Krnjaja, PhD	
Dragana Pavlović	
Breneselović, PhD	
Kamenko M. Marković, PhD	351 <i>Instructions for creating bases of the pre-school pedagogical programme focused on relations</i>
Blagoje V. Nešić, PhD	361 <i>Influence of the family and the environment on Rebrandt's painting</i>
	RESEARCH
Sanja Tatić Janevski, MA	
Sunčica Macura	
Milovanović, PhD	
Milja Vujačić, PhD	367 <i>Professional development functionong as support to teachers of a primary school for preparation and managing individual educaiotnal plan</i>
Jasmina Karić, PhD	379 <i>Implicit pedagogies of teachers: possibilities of limitations for inclusion</i>
Siniša Ristić, PhD	
Snežana Medenica, PhD	
Biljana Milanović Dobrota, MA	
Isidora Korać, PhD	387 <i>Degree of emotional empathy of students of different studying programmes</i>
Emilija Lazarević, PhD	392 <i>Professional education of art culture teachers</i>
Tatjana Novović, PhD	397 <i>Development of phological consciousness as pre-reading task of pre-school children</i>
Veselin Mićanović, PhD	402 <i>Dymensions of reformed pre-school context in Montenegro</i>
Radenko Krulj, PhD	
Darko Dimitrovski, PhD	
Blaženka Dimitrovski	
Aleksandar Tadić, PhD	412 <i>Motives for going on school excursions – case study of the high schools of the city of Kragujevac</i>
Ivana Mrvoš, MA	421 <i>Teachers' pedagogical concept</i>
Boris Kordić, PhD	
Lepa Babić, PhD	430 <i>Assesment of forms of socialisation of novice teachers</i>
	HISTORY OF PEDAGOGY
Igor Matijašević, PhD	
Milena Tošić	
Jasminka N. Korolija, PhD	
Ljubomir Kocić, PhD	441 <i>Character of chemistry curricula for the primary school in the period 1953-2014</i>
	CHRONICLE
452	<i>Jubilee celebration of professor Nikola M. Potkonjak: ninety years of life and sixty years of scientific paper</i>

содержание

ПЕДАГОГИКА
издается ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

3 | 2014

УДК-37 ИССН0031-3807

ГОД LXIX стр. 313 – 457

ТРУДЫ И СТТЬИ

- | | | |
|-------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Др Йована Милутинович | 319 | Конструктивистская педагогика: исторический контекст и тенденции развития |
| Др Эмина Хебиб | 329 | Самооценка профессоров |
| Др Гордана Мишчевич
Кадиевич | | |
| Др Велько Банджур | 341 | Понимание метапознания в контексте школьного обучения |
| МА Стефан Нинкович | 346 | Концепция этического лидерства в школе |
| Др Живка Крняя | | |
| Др Драгана Павлович
Бренеселович | 351 | Руководство по подготовке основ программы дошкольного воспитания, ориентированного на отношения |
| Др Каменко М. Маркович | | |
| Др Благое В. Нешич | 361 | Влияние на живопись Рембрандта семьи и среды |

ИССЛЕДОВАНИЯ

- | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| МА Саня Татич Яневски
Др Сунчица Мацура
Милованович | 367 | Повышение квалификаций в качестве поддержки учителей начальных классов при подготовке и реализации индивидуальных учебных планов |
| Др Миля Вуячич | 379 | Неявные педагогики учителей: возможности и ограничения инклюзии/включения/ |
| Др Ясмина Карич
Др Синиша Ристич
Др Снежана Меденица
Мр Биљана Миланович
Доброта | 387 | Уровни эмоциональной эмпатии у студентов различных высших учебных программ |
| Др Исидора Корач | 392 | Профессиональное образование преподавателей художественной культуры |
| Др Эмилия Лазаревич | 397 | Развитие фонологической осведомленности как /перед/читательского навыка у детей дошкольного возраста |

**Др Татьяна Новович
Др Веселин Мичанович** 402 *Размер реформированного дошкольного контекста в Черногории*

**Др Раденку Круль
Др Дарко Димитровски
Блаженка Димитровски** 412 *Мотивы отправления на школьные экскурсии – тематическое исследование средних школ в г. Крагуеваце*

**Др Александр Тадич
МА Ивана Мрвош** 421 *Воспитательная концепция учителей*

**Др Борис Кордич
Др Лепа Бабич** 430 *Оценка успешности формы социализации новопринятых на работу*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКА

**Др Игорь Матияшевич
Милена Тошич
Др Ясминка Н. Королия** 441 *Характер учебных планов и программ по химии для начальной школы с 1953-его года до сегодняшнего дня*

ХРОНИКА

Др Любомир Коцич 452 *Юбилейный праздник профессор Николая М. Потконяк: девяносто лет жизни и шестьдесят лет научной работы*

Dr Jovana MILUTINOVIC
Filozofski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK: 37.013.73 ; 37.04

KONSTRUKTIVISTIČKA PEDAGOGLJA: ISTORIJSKI KONTEKST I RAZVOJNI TRENDovi¹

Rezime: Predmet ovog rada jeste konstruktivistička pedagogija kao teorijska pozicija koja podržava koncept obrazovanja usmerenog ka učeniku. Cilj je da se kritički sagledaju ideje predstavnika konstruktivističke pedagogije i da se razmotri koncept demokratskih vrednosti koji je razvijen u njenim okvirima. U liberalno-humanističkoj tradiciji progresivna vizija obrazovanja podrazumeva obrazovnu praksu koja je okrenuta ka učeniku, ne gubeći pritom izvida građansku dimenziju. U tom smislu, u radu se pledira da procena dometa aktuelnih reformi u obrazovanju treba da se zasniva na razumevanju složenih odnosa između prošlosti i sadašnjosti i na teorijskim postavkama konstruktivističke pedagogije.

Ključne reči: konstruktivistička pedagogija, socijalni konstruktivizam, obrazovanje usmereno ka učeniku.

Savremenu obrazovnu scenu karakterišu naporci da se sprovedu reformske inicijative koje su u značajnoj meri zasnovane na stanovištima progresivnih pedagoga s kraja XIX i prvih decenija XX veka. U ovom periodu su u Evropi i SAD-u nastali pokreti *reformske pedagogije, novog ili progresivnog obrazovanja*, kao i modeli škola koji su nastojali da prevaziđu slabosti i nedostatke tzv. tradicionalne škole, nastave i obrazovanja (Milutinović, 2014). U okviru ovih reformskih nastojanja promovisana je nastava usmerena ka učeniku, aktivnost učenika u procesu školskog učenja, poštovanje zakonitosti razvoja i mogućnosti deteta, sticanje upotrebljivih znanja i veština, razvoj demokratskih vrednosti u školi i društvu i sl. Aktuelne reformske procese, utemeljene na konceptu aktivnosti deteta, poput nekadašnjih reformskih pedagoških pravaca, karakteriše promena fokusa – sa nastavnika kao posrednika znanja i veština na učenika čiji se interes ponovo ističe u prvi plan. Teorijsko obrazloženje ove promene u pedagoškom diskursu izvedeno je ovaj put iz konstruktivističke teorije, koja u oblasti obrazovanja dovodi u pitanje široko prihvaćenu zdravorazumsku prepostavku da se znanje

¹ Članak je rezultat rada na projektu »Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi«, br. 179010 (2011–2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

može direktno preneti sa nastavnika na učenika, i akcentuje povećanu odgovornost učenika u procesu učenja.

U poslednjih nekoliko decenija konstruktivistički diskurs postao je veoma uticajan model kojim se objašnjava ne samo to na koji način učenici uče već i kako se znanje »proizvodi« u društvu. Iako se za prvim nagoveštajima konstruktivističkih ideja može tragati daleko u prošlost, izvesno je da je formalni diskurs, u kojem se koristi termin »konstruktivizam«, ukazuje se na njegove karakteristike i obrazlaže njegova suština, relativno novijeg datuma (Gordon, 2009). Za konstruktiviste znanje ne postoji nergde »spolja«, čekajući da bude otkriveno, »činjenice« (znanje) su proizvod ljudske de-latnosti, nastale su društvenom aktivnošću ljudi (Stojnov, 2005). Tvrđnja da se znanje konstruiše pre nego otkriva, implicira da ono nije nezavisno od procesa saznavanja, niti vrednosno neutralno – znanje je uvek oblikovano perspektivom saznavaca, vrednostima, kulturnim specifičnostima i prepostavkama koje se mogu dovoditi u pitanje.

Danas konstruktivizam predstavlja heterogen skup teorijskih pristupa koje srećemo u različitim naučnim oblastima (Geelan, 1997; Irzik, 2001; Moshman, 1996). Iz praktičnih razloga, pojedini autori (Matthews, 1998) konstruktivistički pristup dele na: filozofski, sociološki i obrazovni. Filozofski konstruktivizam direktno je povezan sa učenjem Tomasa Kuna ali se njegovi koreni mogu naći u filozofskim shvatanjima Džordža Berklijia, i još znatno dalje, u instrumentalističkoj filozofiji antičke Grčke. Sociološki konstruktivizam ima korene u tzv. Edinburškoj školi i u »jakom programu« sociologije naučnog znanja. Ova tradicija proces rasta i razvoja naučnih teorija objašnjava u kontekstu promena socio-kulturnih uslova i užeg situacionog konteksta. Obrazovni konstruktivizam se najčešće »labavo« grupiše na individualni (kognitivni ili psihološki) i socijalni konstruktivizam (Davis & Sumara, 2002; Matthews, 1998; Richardson, 2003; Windschitl, 2002). U okviru individualnog konstruktivizma, akcenat je na intrapsihičkim kognitivnim procesima koji se smatraju izvorom konstrukcije stvarnosti. Izvorište ove forme konstruktivizma nalazi se u teoriji kognitivnog razvoja Žana Pijazea. S druge strane, socijalni konstruktivizam najčešće se dovodi u vezu sa socio-kulturnom teorijom Lava Semjonovića Vigotskog. Za razliku od individualnog, socijalni konstruktivizam usredsređuje se na interpsihičke procese, odnosno na oblike i sadržaje socijalnog diskursa. Akcenat je na konstrukciji znanja do koje dolazi u svakodnevnoj interakciji ljudi sa ciljem da se pronađu zajednička značenja (Milutinović, 2011).

U svim svojim različitim formama konstruktivizam predstavlja značajnu filozofiju obrazovanja. Uprkos različnostima i protivrečnostima u njegovom tumačenju, zajedničku osnovu različitih interpretacija konstruktivizma u oblasti obrazovanja predstavlja tvrdnja da učenici nisu pasivni primaoci znanja već da aktivno učestvuju u njegovoj izgradnji. Konstruktivizam tako podseća na filozofiju obrazovanja implicitno sadržanu u pedagoškom spisu Žan-Žaka Rusoa *Emil ili o vaspitanju*, objavljenom sredinom XVIII veka, u kome Ruso piše kako detinjstvo ima sopstveni način gledanja, mišljenja i osećanja, koji treba poštovati i uvažavati. U tom kontekstu, u ovom radu bavimo se različitim određenjima konstruktivističke pedagogije kao teorijske pozicije kojom se podržava koncept obrazovanja usmerenog prema učeniku. Cilj je da se predstave relevantne ideje obrazovnih mislilaca koje se danas prepoznaju kao konstruktivističke i da se ukaže na razvojne trendove ovog pristupa i razmotri njegova povezanost sa konceptom razvijanja demokratskih vrednosti u procesu obrazovanja.

Konstruktivistička pedagogija u istorijskom kontekstu

Konstruktivizam se danas najčešće određuje kao teorija saznavanja postmoderne (Fleury, 1998; Richardson, 2003), kojoj se pripisuje značajan potencijal da transformiše pedagošku teoriju – iako se konstruktivistička epistemološka pozicija pre svega odnosi na teoriju saznavanja, ona je uticala na oblikovanje konstruktivističke teorije učenja, što je vodilo ka razvoju konstruktivističke pedagogije, koja se u literaturi najčešće predstavlja kroz opoziciju konstruktivističkog i transmisionog modela nastave (Brooks & Brooks, 1999; Irzik, 2001). Polazeći od suštinskih odlika konstruktivistički zasnovane obrazovne prakse, neki autori (Richardson, 2003: 1627) konstruktivističku pedagogiju opisuju kao pokušaj teorijskog utemeljenja procesa učenja i nastave čiji je cilj razvijanje sposobnosti učenja. Dakle, u oblasti obrazovanja, konstruktivizam predstavlja alternativu transmisionom modelu obrazovanja i tzv. realističkoj epistemološkoj poziciji. Transmisioni model obrazovanja postao je predmet kritike jer podrazumeva učenje orijentisano na nastavnika, razumevanje učenja kao procesa usvajanja (zapamćivanja) nastavnih sadržaja koje posreduje nastavnik i pasivan položaj učenika u nastavnom procesu (Irzik, 2001). Za razliku od transmisionog modela obrazovanja, konstruktivistička pedagogija podržava koncept obrazovanja usmerenog ka učeniku. Dva ključna principa na kojima se zasniva određivanje nastavnih ciljeva jesu uvažavanje iskustava učenika i poštovanje njihovih ličnih konstrukata. Ovakvo polazište zahteva spremnost nastavnika da pažljivo sluša šta učenici imaju da kažu i da prepozna razlike u njihovim potrebama u procesu učenja. U tom kontekstu, značajno je da nastavnik podrži nastojanja učenika da što jasnije artikulišu svoje ideje i da kreira takav obrazovni kontekst u kome svaki učenik ima priliku da se upozna sa mišljenjem svojih vršnjaka i da sa njima pregovara o alternativnim značenjima. Tako učenik postaje aktivan učesnik u procesu učenja. Konačno, prema mišljenju konstruktivista, ne postoji nepromenljiva istina koja može da se prenese učenicima, postoje samo konceptualne konstrukcije koje su manje ili više »održive«. Iz ovoga sledi da načini praćenja napretka učenika u učenju uključuju procenjivanje prema stepenu angažmana, kreiranja konceptualnih novina, primene kompleksnih znanja i veština u realnim životnim situacijama i sl.

U kontekstu postavljenog cilja rada, značajno je napomenuti da konstruktivizam u oblasti obrazovanja, iako se oslanja na druge konstruktivističke tradicije (filozofsku i sociološku), ima autonomne korene i istoriju (Matthews, 1998; Null, 2004). Rane progresivne ideje, sa osloncem na ideologiju reformske pedagogije, zastupale su filozofiju nastave koju danas promoviše konstruktivistička pedagogija (Milutinović, 2014). Pri tome je nesumnjivo da je romantičarska tradicija s kraja XVIII veka imala veliki uticaj na različite progresivističke pristupe, na primer na teoriju obrazovanja Džona Djuija i Aleksandra Nila. Romantičarska tradicija je započela prepostavkom o »prirodnoj dobroti« i »prirodnoj slobodi« čoveka koje su ugrožene društvenim normama, s jedne, i preteranim ograničenjima u obrazovnom procesu, s druge strane (Burbules, 2002). U tom smislu, cilj obrazovanja je da se zaštiti ljudska priroda i da se pomogne njen razvoj koji se odvija prema vlastitim unutrašnjim principima. Romantičarski naturalizam Rusoa akcentovao je značaj obrazovanja u skladu sa prirodnom detetom, oslobođanje od društvenih ograničenja i učenje u nestrukturisanom, otvorenom i prirodnom okruženju. Ovo je okvir u kome se u literaturi (Null, 2004; Žarnić, 2000) prepoznaje Rusov doprinos razvoju onih teorijskih shvatanja koja se danas uobičajeno označavaju kao konstruktivistička. Naime, Ruso je, kritikujući društvo svog vremena

kao društvo zasnovano na privilegijama, zloupotrebama i nejednakostima, stavio pod znak pitanja vrednosti celokupne ljudske kulture i civilizacije. Čovek je, prema Rusovom mišljenju, po prirodi dobar, a preovlađujuće društvene konvencije i običaji one-mogućavaju mu da razvije svoju pravu prirodu. Zato je Russo pozivao na povratak prirodi, koja obezbeđuje uslove za neometani razvoj sposobnosti deteta i učenje u skladu sa individualnim sklonostima, a ne prema od društva propisanim uputstvima o tome šta treba činiti i kako se treba ponašati. Drugačije rečeno, Russo je tvrdio da učenje treba da se odvija u okruženju u kojem dete može samostalno da stiče iskustvo, da interpretira realnost na jedinstven način i da izgrađuje svoje znanje. U idealnom obrazovnom okruženju, Emil je imao slobodu da istražuje prirodno okruženje i da uči putem otkrivanja. Time je Russo artikulisao pedagoški pristup koji u središte obrazovanja stavlja dete, kreiranje sredine za učenje koja je primerena sposobnostima i interesovanjima deteta, koja neguje slobodu, poštuje individualne razlike i teži ka samorealizaciji učenika, a sve navedeno i danas predstavlja osnovu konstruktivističkog shvatanja obrazovanja. Russo je, međutim, ostao u polju pedagoškog promišljanja, svoje ideje nije pokušao da realizuje u praksi.

Švajcarski pedagog Johan Hajnrich Pestaloci prihvatio je Russoov romantičarski pogled na obrazovanje – zalagao se za obrazovanje u skladu sa prirodnom, za slobodan život, neopterećen društvenim ograničenjima. Za razliku od Rusoa, Pestaloci je bio usmeren na praktičan obrazovni rad i na realne potrebe siromašnih. Početkom XIX veka u školi u Burgdorfu, a nekoliko godina kasnije u Iverdonu, Pestaloci je u praksi oprobao svoju filozofiju obrazovanja usmerenu ka detetu (Armstrong, 2008). Polazeći od stava da je cilj obrazovanja razvoj svih prirodnih snaga deteta, Pestaloci je izveo didaktičke principe samoaktivnosti učenika i dijaloga između nastavnika i učenika. Smatrao je da nastavnici i roditelji ne treba da poučavaju učenike sadržajima koje oni mogu sami da usvoje kroz aktivnosti u svakodnevnom životu; iz današnje perspektive možemo reći da se Pestaloci oprobao u projektnoj nastavi sa grupom dece (Matijević, Radovanović, 2011). Takođe, Pestaloci je dalje razvio princip očiglednosti u nastavi, koji je zadržao snažnu privlačnost do danas: učenje treba zasnovati na posmatranju i iskustvu, a u škole treba uvoditi aktivnosti i sadržaje koji su učenicima interesantni i značajni za život. Izvesno je da su ove Pestalocijeve ideje povezane sa savremenom konstruktivističkom pedagogijom. Naglasimo da je pod uticajem Pestalocijevih ideja Fridrik Frebel utemeljio osobenu teoriju i praksu obrazovanja usmerenu prema detetu, s naglaskom na samoaktivnosti deteta.

Navedene ideje prihvatio je američki psiholog Stenli Hol, predvodnik tzv. pokreta za proučavanje deteta. Hol je snažno podržavao Pestalocijeva uverenja o značaju slobodnog okruženja za učenje, okruženja koje omogućava detetu da sledi svoja interesovanja. Pod uticajem Čarlsa Darvina, Hol je privatio stanovište da je ontogenetski razvoj rekapitulacija filogenetskog razvoja, a u oblasti obrazovanja razvio ideju da školski kurikulum treba da bude diferenciran na takav način da odgovori na različite faze evolutivnog razvoja (Null, 2004: 185). U tom kontekstu, Hol je naglašavao značaj uvažavanja dečje prirode u procesu obrazovanja i zalagao se za pažljivo odmeravanje svih raspoloživih dokaza o razvoju deteta pre donošenja važnih odluka od strane nastavnika i drugih stručnjaka. Takođe, isticao je potrebu za individualizacijom nastave i prilagođavanjem nastave razvojnim sposobnostima i interesovanjima deteta. Mnoge od ovih ideja ponovo su postale aktuelne krajem XX i početkom XXI veka, ovog puta u okviru konstruktivističke paradigme.

Početkom XX veka, Frensis Parker, Džon Djui i drugi reformski orijentisani filozofi obrazovanja u SAD-u, utemeljili su pokret *progresivnog obrazovanja*. Ovaj pokret u središtu nosi ideju da obrazovanje treba da služi potrebama svakog pojedinačnog deteta, sa naročitim fokusom na razumevanju, delovanju i iskustvu u kontekstu demokratske zajednice, a ne na memorisanju činjenica (Milutinović, 2014). U Evropi su koncepciju obrazovanja usmerenog ka detetu, u prvoj polovini XX veka, razvijali Marija Montesori, Aleksandar Nil, Ovid Dekroli, Francisko Ferer, Selestin Frene, Peter Petersen, Adolf Ferijer i drugi.

Već smo ukazali na to da je konstruktivistički koncept učenja prema mišljenju nekih autora (Davis & Sumara, 2002; Matthews, 2003) direktno povezan sa radom Pijaže i Vigotskog. Iako su i Pijaže i Vigotski podržavali ideju o znanju kao produktu aktivnog konstruisanja, njihovi se pristupi razlikuju u odgovoru na pitanje da li pojedinač konstruiše znanje na osnovu prethodnog iskustva i potom ga unapređuje u interakciji sa socijalnim okruženjem ili se znanje izgrađuje u socijalnoj interakciji, a potom se internalizuje i prelazi na unutrašnji plan pojedinca. Dok se Pijaže fokusira na mehanizme individualne konstrukcije stvarnosti, to jest na proces individualnog učenja u kolektivu, Vigotski usmerava pažnju na učenje kao na proces ko-konstrukcije znanja unutar različitih grupa kojima pojedinac pripada (Milutinović, 2011). Ova dva shvatana dala su značajan doprinos savremenoj konstruktivističkoj misli.

U kasnjim razdobljima XX veka brazilski pedagog Paulo Freire takođe je isticao da proces učenja zahteva aktivnost učenika, smatrajući da se znanje stiče kada se pojedinci okupe kako bi razmenjivali ideje, artikulisali probleme iz vlastite perspektive i konstruisali značenje koje za njih ima smisao. Ovi, znatno radikalniji stavovi, uticali su na dalji razvoj socijalnog konstruktivizma, a posebno na njegove kritičke varijante. Naime, Freire je kritikovao tradicionalni koncept obrazovanja, odnosno praksu koju naziva »bankarskim obrazovanjem«, u čijoj je osnovi, smatrao je, shvatanje da su učenici pasivni primaoci znanja kojima se može manipulisati. Freire je tvrdio da ovakav koncept obrazovanja smanjuje mogućnost aktivnog delovanja pojedinca u pravcu promene stvarnosti i zalagao se za to da se pristup obrazovanju zasnovan na tzv. ulivanju znanja zameni obrazovanjem u čijem je središtu rešavanje problema koji nastaju u odnosu ljudi prema svetu (Freire, 2002). Ovakvo obrazovanje temelji se na dijalogu, što znači da nastavnik više nije jedina osoba koja poučava, već takođe i osoba koja uči kroz dijalog sa učenicima. Učenici više nisu pasivni primaoci znanja, već su istraživači i kreatori stvarnosti u dijalogu sa nastavnikom.

Kratak pregled teorijskih postavki jednog broja autora koji su stvarali u XVIII, XIX i XX veku pokazuje da su ideje koje se danas promovišu u okviru konstruktivističke pedagogije duboko ukorenjene u prošlost. Reč je, pre svega, o isticanju potrebe za povezivanjem sadržaja formalnog obrazovanja sa prethodnim znanjima i iskustvima učenika i sa njihovim razvojnim sposobnostima i interesovanjima, potrebe oslobađanja učenika od zavisnosti od autoriteta i poučavanja sadržajima koji za njih nemaju smisao, odnosno potrebe da se dete stavi u središte obrazovnog procesa.

Koncept obrazovanja usmerenog prema učeniku i konstruktivizam

Poslednjih nekoliko decenija povećano je interesovanje za unapređenje kvaliteta obrazovanja, koje je uslovljeno mnogim činiocima ekonomске prirode. Tako se dogodilo da je pažnja ponovo usmerena na teoriju i praksu obrazovanja koje učenicima

daje centralno mesto. Rastuće tendencije da se obrazovanje usmeri i vodi jednom u većem stepenu demokratskom perspektivom takođe su dovele do obnavljanja interesovanja za obrazovanje usmereno prema učeniku. Ovaj koncept obrazovanja tako je, od osamdesetih i devedesetih godina XX veka, počeo da dobija snažnu podršku.

Na *Svetskoj konferenciji o obrazovanju za sve*, održanoj 1990. godine u Jomtijenu na Tajlandu, usvojena je »Svetska deklaracija obrazovanja za sve: zadovoljavanje osnovnih obrazovnih potreba« (*World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*). Duh ove deklaracije, između ostalog, izražava se u promovisanju aktivnih i participativnih pristupa učenju, za koje se ističe da su dragoceni u usmeravanju obrazovnog procesa na učenje umesto na prenošenje znanja, kao i u omogućavanju učenicima da realizuju svoje potencijale. Ovakav koncept obrazovanja kasnije je reafirisan i proširen u dokumentu »Dakarski okvir delovanja, obrazovanje za sve: ispunjavanje naših zajedničkih obaveza« (*Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*), koji je usvojen na *Svetском forumu o obrazovanju* u Senegalu, 2000. godine. U ovom dokumentu se ističe da uspešno obrazovanje zahteva relevantan kurikulum izgrađen na znanju i iskustvu, kako nastavnika tako i učenika.

Veliki doprinos i značajnu empirijsku podršku konceptu obrazovanja usmerenog prema učeniku dala je Američka psihološka asocijacija (*American Psychological Association – APA*), koja je na osnovu istraživačkih nalaza identifikovala 14 principa obrazovanja usmerenog prema učeniku koji su organizovani u četiri kategorije: 1) kognitivni i metakognitivni faktori, 2) motivacioni i afektivni faktori, 3) razvojni i socijalni faktori i 4) faktor individualnih razlika (*APA*, 1997). Prva kategorija, koja se odnosi na kognitivne i metakognitivne faktore, uključuje principe prirode i ciljeva procesa učenja, konstruisanja znanja, strateškog mišljenja, razmišljanja o mišljenju i princip konteksta učenja. Kategorija motivacionih i afektivnih faktora uključuje princip uticaja motivacije i emocija na učenje, princip intrinzične motivacije za učenje i princip efekata motivacije na marljivost. U treću kategoriju faktora uključeni su principi razvojnih i društvenih uticaja na učenje. Kategorija koja se odnosi na faktore individualnih razlika uključuje princip individualnih razlika u učenju, princip učenja i različitosti i princip standarda i ocenjivanja. Na osnovu ovih principa razvijen je pristup u kojem se obrazovanje usmereno prema učeniku određuje kao perspektiva koja objedinjava fokus na pojedinačnog učenika (individualne sposobnosti, iskustvo, interesovanja i potrebe) sa fokusom na učenje koje uključuje znanja o procesu učenja i znanja o najboljim načinima podržavanja učenja (McCombs & Whisler, 1997). Ključne pretpostavke ovog pristupa (modela) obrazovanja jesu sledeće: 1) svaki učenik je jedinstveno biće čija se osobnost mora uzeti u obzir kako bi se aktivno uključio u obrazovni proces i preuzeo odgovornost za vlastito učenje; 2) učenici se međusobno veoma razlikuju (sposobnosti, talenti, osobine ličnosti, stil i tempo učenja, interesovanja, akademske i neakademske potrebe) i ove razlike je potrebno uvažavati kako bi se osigurali optimalni izazovi i prilike za učenje i razvoj; 3) učenje je najefikasnije onda kada učenik određeni sadržaj doživljava kao smislen i koristan za svoj život i kada je aktivno angažovan u kreiranju znanja, odnosno kada ima prilike da dovede u odnos nove informacije sa prethodnim znanjem i iskustvom; 4) efikasno učenje se odvija u okruženju u kojem se podstiču pozitivni interpersonalni odnosi i 5) učenje je fundamentalno *prirodan* proces, a učenici su *prirodno radoznali* i motivisani za učenje.

Navedene ideje prepoznajemo i u drugim pristupima obrazovanju usmerenom prema učeniku. Vajmer (Weimer, 2002) naglašava da ovaj koncept obrazovanja obeležava pet ključnih promena u nastavnoj praksi: 1) promena u ravnoteži moći – davanje veće autonomije i kontrole učenicima u procesu učenja; 2) promena u funkciji sadržaja – korišćenje sadržaja obrazovanja s ciljem da se izgradi znanje i razvije veština učenja; 3) promena u ulozi nastavnika – nastavnik nije samo izvor znanja već i mentor i vodič; 4) promena u odgovornosti za učenje – učenici preuzimaju odgovornost za učenje i za postignute rezultate; 5) promena u procesu evaluacije – angažovanje učenika u procesu evaluacije i pomeranje akcenata sa ocenjivanja na učenje.

Možemo reći da je pristup obrazovanju koje je usmereno prema učeniku koncept koji ima fluidni i promenljivi karakter i da je u stalnom procesu redefinisanja (Henson, 2003). Ipak, različita određenja ovog koncepta obrazovanja dele nekoliko zajedničkih elemenata (APA, 1997; McCombs & Whisler, 1997; Vavrus, Thomas & Bartlett, 2011; Yilmaz, 2007). Najpre, reč je o konstruktivističkoj epistemološkoj poziciji koja postulira stav da znanje nije entitet koji postoji nezavisno od saznavaoca, već je konstrukcija individualnoguma koja nastaje kroz interakciju. Takođe, različite definicije obrazovanja usmerenog prema učeniku uključuju kognitivno--metakognitivne, afektivne, razvojne i socio-psihološke teorije, zajedno sa progresivnim pedagoškim teorijskim perspektivama. U tom kontekstu, obrazovanje usmereno prema učeniku može da se shvati kao pristup obrazovanju koji se temelji na individualnim izborima, interesovanjima, potrebama, sposobnostima, stilovima učenja, vrstama inteligencije i ciljevima učenja svakog pojedinačnog učenika. Uvažavanje znanja, veština, uverenja i stava učenika predstavlja bazičnu karakteristiku ovog koncepta. Učenje se posmatra kao aktivan proces konstruisanja znanja, a nastava kao proces podržavanja učenja.

Na kraju, važno je da se ukaže na to da *konstruktivistička nastava i nastava usmerena prema detetu/učeniku* ne predstavljaju sinonime (videti: Chung & Walsh, 2000; Gordon, 2009; Hartley, 2006). Nastava u kojoj se lična interesovanja učenika uzimaju u obzir prilikom osmišljavanja aktivnosti u učionici, u kojoj se u procesu kreiranja značenja podstiče produktivan dijalog i saradnja između učenika, može se identifikovati i kao konstruktivistička i kao ona usmerena prema detetu/učeniku. Tako se konstruktivizam može odrediti kao prema učeniku usmerena teorija obrazovanja, zasnovana na pretpostavci da znanje predstavlja rezultat individualne aktivnosti kreiranja, interpretiranja i reorganizovanja znanja (Henson, 2003; Windschitl, 1999). Od osamdesetih i devedesetih godina XX veka, sve dominantnije socijalne i kulturne perspektive unutar konstruktivističkog mišljenja ukazuju na »kulturni zaokret« (Babić, 2007; Duffy & Cunningham, 1996; Matusov, Bell & Rogoff, 2002), koji označava pomeranje pažnje ka socijalnoj prirodi učenja i njegovoj sociokulturnoj situiranosti.

Završna razmatranja

Mnoge savremene reformske inicijative u obrazovanju promovišu nastavnu praksu koja se imenuje kao konstruktivistička (Leu, 2005; UNESCO, 2004). Tako se konstruktivizam u oblasti obrazovanja danas razmatra kao teorija koja ima obećavajuću ulogu u obezbeđivanju kvaliteta obrazovanja. U literaturi se navode tri široke kategorije očekivanih efekata primene konstruktivizma kao pristupa koji u središte procesa nastave i učenja stavlja učenika (Vavrus, Thomas & Bartlett, 2011). Kada je reč o kognitivnim i psihološkim efektima, oni se odnose na razvoj sposobnosti mišljenja na višim

kognitivnim nivoima i na razvoj kritičkog mišljenja. Očekivani efekti primene konstruktivizma u obrazovanju odnose se i na oblast ekonomije – u uslovima globalne ekonomije povećava se vrednost sposobnosti istraživanja, rešavanja problema, učenja kako se uči i komunikacije. Politički efekti primene konstruktivističke pedagogije odnose se na ideju o razvijanju građana koji aktivno učestvuju u socijalnom životu zajednice.

Značajno je napomenuti da se u literaturi sve više naglašavaju potencijalne prednosti socijalnog konstruktivizma, a posebno njegova kritička varijanta. Jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja u demokratskom društvu jeste da se podrži razvoj aktivnih građana sposobnih da kritički analiziraju informacije i da donose zrele odluke o relevantnim društvenim pitanjima za koje bi trebalo da preuzmu odgovornost. Učenici koji su tokom školovanja bili u poziciji da donose odluke, postavljaju ciljeve, vrše izbor, planiraju i organizuju aktivnost učenja, verovatno će razviti kompetencije za aktivno učešće u društvenom životu zajednice.

Literatura

1. American Psychological Association (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform*. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved February 27, 2014 from the <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
2. Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
3. Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 217–229.
4. Brooks, J. G. & Brooks G. M. (1999). *In Search for Understanding: The Case for Constructivist Clasroom, with a new introduction by the authors*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
5. Burbules, N. C. (2002). Where is Philosophy of Education Today: At the Start of a New Millennium or at the End of a Tired Old One? *Philosophical Studies in Education*, 33, 13–23.
6. Chung, S. & Walsh, D. J. (2000). Unpacking a child-centeredness: A history of meanings. *Curriculum Studies*, 32(2), 215–234.
7. Davis, B. & Sumara, D. (2002). Constructivist Discourses and the Field of Education: Problems and Possibilities. *Educational Theory*, 52(4), 409–428.
8. Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In H. D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170–198). New York: Simon and Schuster.
9. Fleury, C. S. (1998). Social studies, trivial constructivism, and the politics of social knowledge. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.), *Constructivism and Education* (pp. 156–172). USA, N.Y.: Cambridge University Press.
10. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz – Održivi razvoj zajednice.
11. Geelan, R. D. (1997). Epistemological Anarchy and the Many Forms of Constructivism. *Science & Education*, 6(1), 15–28.
12. Gordon, M. (2009). Toward A Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice. *Educational Studies*, 45(1), 39–58.
13. Hartley, D. (2006). Excellence and Enjoyment: The Logic of a 'Contradiction'. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 3–14.
14. Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: a knowledge base. *Education*, 124(1), 5–16.
15. Irzik, G. (2001). Back to Basics: A Philosophical Critique of Constructivism. *Studies in Philosophy and Education*, 20(2), 157–175.
16. Leu, E. (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Washington, DC: Academy for Educational Development.

-
17. Matijević, M. & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerenja na učenika: Prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.
 18. Matthews, J. W. (2003). Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 51–64.
 19. Matthews, R. M. (1998). Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education. In M. Matthews (Ed.), *Constructivism in Science Education: A Philosophical Examination* (pp. 1–10). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
 20. Matusov, L. E., Bell, N. & Rogoff, B. (2002). Schooling as Cultural Process: Working Together and Guidance by Children from Schools Differing in Collaborative Practices. In R. V. Kail & H. W. Reese (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 29. (pp. 129–160). San Diego, CA: Academic Press.
 21. McCombs, B. & Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
 22. Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177–194.
 23. Milutinović, J. (2014). Alternativne škole i implementacija konstruktivizma u školsku praksu. *Nastava i vaspitanje*, 63(1), 19–32.
 24. Moshman, D. (1996). The Development of Metatheoretical Understanding. In L. Smith (Ed.), *Critical Readings on Piaget* (pp. 396–415). Florence, KY, USA: Routledge.
 25. Null, J. W. (2004). Is Constructivism Traditional? Historical and Practical Perspectives on a Popular Advocacy. *The Educational Forum*, 68(2), 180–188.
 26. Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623–1640.
 27. Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba: konstruktivizam kao nova platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 28. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
 29. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004). *EFA Global Monitoring Report 2005: Education for All – The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
 30. Vavrus F., Thomas, M. & Bartlett, L. (2011). *Ensuring quality by attending to inquiry: Learner-centered pedagogy in sub-Saharan Africa*. Addis Ababa, Ethiopia: UNESCO – International Institute for Capacity Building in Africa.
 31. Weimer, M. (2002). *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
 32. Windschitl, M. (1999). The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture. *Phi Delta Kappan*, 80(10), 751–755.
 33. Windschitl, M. (2002). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131–175.
 34. Yilmaz, K. (2007). Learner-centred instruction as a means to realise democratic education: The problems and constraints confronting learner-centred instruction in Turkey. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 4(3), 15–28.
 35. Žarnić, B. (2000). Epistemološki paradoks obrazovanja. *Metodički ogledi*, 13, 17–26.

* * *

CONSTRUCTIVISTS' PEDAGOGY: HISTORICAL CONTEXT AND DEVELOPMENTAL TRENDS

Summary: The subject of this research is constructivists' pedagogy as a theoretical starting point which supports the concept of education directed to the student. The aim of it is to critically observe the ideas of representatives of constructivists' pedagogy and to discuss the concept of democratic values which is developed in its frames. In liberal-humanistic tradition, progressive vision of education determines educational praxis directed to the student, without losing civil dimension. In this respect, we are pointing at the fact that estimation of the scope of actual reforms in education should be based on

understanding complex relations between past and present and on theoretical postulates of constructivists' pedagogy.

Key words: constructivists' pedagogy, social constructivism, education directed to the student.

* * *

КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Резюме: Предметом настоящей работы – в качестве теоретической позиции, поддерживающей концепцию образования, направленную на учащегося – является конструктивистская педагогика. Цель работы состоит в том, чтобы критически оценить идеи представителей конструктивизма педагогики и рассмотреть, разработанную в ее рамках, концепцию демократических ценностей. Либерально-гуманистическая традиция трактует прогрессивную концепцию образования как образовательную практику, ориентированную на учащегося, не упуская из вида гражданское измерение. В этом смысле, в настоящей работе, мы выступаем за то, что оценка достижений актуальных реформ образования, должна основываться на понимании сложных взаимоотношений между прошлым и настоящим, как и на теоретических принципах конструктивистской педагогики.

Ключевые слова: конструктивистская педагогика, социальный конструктивизм, образование – ориентированное на учащегося.

SAMOEVALUACIJA UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA¹

Rezime: S ciljem da se osigura i razvije kvalitet visokog obrazovanja, razvijaju se i u praksi primenjuju različite vrste evaluacije naučnoistraživačkog i nastavnog rada na univerzitetima i fakultetima. Istovremeno, sve veća pažnja poklanja se razvoju profesionalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika, uključujući kompetentnost za uspešnu primenu različitih postupaka samoevaluacije. U radu se analizira pitanje važnosti, potrebe i mogućnosti samoevaluacije univerzitetskih nastavnika kao integralnog segmenta samoevaluacije visokoškolskih ustanova i evaluacije visokog obrazovanja. Nakon objašnjenja značenja i sadržaja pojma samoevaluacija univerzitetskih nastavnika, daju se odgovori na pitanja koja se tiču funkcije, predmeta i postupaka samoevaluacije univerzitetskih nastavnika. Naglašava se da je prilikom razrade i odabira postupaka samoevaluacije neophodno uvažiti specifičnosti unutrašnje strukture i organizacije univerziteta i fakulteta, studijskih programa, kao i individualnih potreba nastavnika.

Ključne reči: sistem evaluacije visokog obrazovanja, samoevaluacija, kao integralni deo evaluacije visokog obrazovanja, funkcija, predmet i postupci samoevaluacije univerzitetskih nastavnika

Kao jedna od važnih prepostavki razvoja kvaliteta visokog obrazovanja s razlogom se izdvaja evaluacija naučnoistraživačkog i nastavnog rada na univerzitetima i fakultetima. U praksi funkcionalisanja brojnih školskih sistema razrađuju se tako, i u praksi primenjuju, različite vrste, procedure i postupci evaluacije visokog obrazovanja. Međutim, za razliku od eksterne evaluacije naučnoistraživačkog i nastavnog rada na univerzitetima i fakultetima, samoevaluacija visokoškolskih ustanova i univerzitetskih nastavnika slabije je razvijena forma evaluacije visokog obrazovanja. Potrebno je intenzivnije raditi na obezbeđivanju prepostavki za širu i uspešniju primenu ove forme evaluacije u praksi, kao i na uočavanju specifičnog značaja i vrednosti samoevaluacije visokoškolskih ustanova i univerzitetskih nastavnika u poređenju sa drugim ključnim mehanizmima evaluacije visokog obrazovanja.

¹ Članak je rezultat rada na projektu »Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji«, br. 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Pored evaluacije, kao važna pretpostavka razvoja kvaliteta visokog obrazovanja neretko se ističe razvoj profesionalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika. Složenost uloge univerzitetskog nastavnika rezultira mogućnošću izdvajanja njenih različitih aspekata i dimenzija, a samim tim i većeg broja kompetencija koje je potrebno i moguće razvijati kod univerzitetskih nastavnika. Moguće je postaviti pitanje da li je sposobljenost za samoevaluaciju jedna od važnih kompetencija univerzitetskih nastavnika i da li primenom različitih postupaka samoevaluacije univerzitetski nastavnici mogu postati uspešniji u svom naučnoistraživačkom i nastavnom radu.

U tekstu koji sledi afirmiše se ideja o važnosti samoevaluacije univerzitetskih nastavnika tako što se, nakon objašnjenja značenja i sadržaja ovog pojma, daju odgovori na pitanja koja se tiču funkcije i predmeta, kao i postupaka samoevaluacije univerzitetskih nastavnika.

Različiti pristupi u određivanju značenja i sadržaja pojma i procesa samoevaluacija univerzitetskih nastavnika

U zavisnosti od toga u sklopu kojeg segmenta složenog sistema evaluacije u obrazovanju je posmatramo, značenje i sadržaj pojma, kao i funkciju i prirodu procesa samoevaluacije univerzitetskih nastavnika moguće je različito odrediti. Za celovito i sveobuhvatno, a pritom i precizno, tumačenje samoevaluacije univerzitetskih nastavnika neophodno je krenuti od odgovora na pitanja šta je i čemu služi evaluacija u obrazovanju, šta su odlike samoevaluacije kao komponente evaluacije u obrazovanju i samoevaluacije nastavnika kao komponente evaluacije nastavnog procesa i samoevaluacije obrazovnih ustanova.

Evaluacija u obrazovanju mogla bi se odrediti kao složeni proces opisa, analize, procene, kritičkog preispitivanja i rezultata i procesa obrazovnog rada, kao i uslova u kojima se taj rad ostvaruje, a sve s ciljem da se pronađu načini da se radi bolje i kvalitetnije. Evaluacija uslova, procesa i rezultata obrazovnog rada temelji se na sistematskom prikupljanju i analizi podataka o različitim segmentima obrazovne prakse i na dovođenju datih podataka u vezu sa definisanim kriterijumima i vrednostima (Grauwe, 2004). Iz prethodno rečenog sledi da je evaluacija u obrazovanju višedimenzionalan i multikomponentan pojam i složen proces. Složenost ovog procesa navodi na mogućnost upotrebe sintagme sistem evaluacije u obrazovanju kojom se naglašava predmetna i metodološka kompleksnost ovog procesa i višeslojnost njegovog značaja i funkcije.

Sa porastom aktuelnosti i popularnosti evaluacije u oblasti obrazovanja kao teme stručnih, analitičkih radova i istraživačkih studija, kao i njenom sve širom praktičnom primenom u praksi funkcionisanja brojnih školskih sistema, razvijaju se postepeno različita gledišta na funkciju i prirodu ovog procesa. Ta različita gledišta rezultiraju razvojem i primenom različitih vrsta evaluacije obrazovnog rada, odnosno razradom i primenom različitih postupaka i tehnika evaluacije u obrazovanju (MacBeath & McGlynn, 2002).

Kao dve ključne vrste evaluacije u obrazovanju najčešće se izdvajaju eksterna (spoljašnja) i interna (unutrašnja) evaluacija. Eksterna evaluacija sprovodi se u formi nadzora i kontrole nad radom obrazovnih ustanova i realizacije obrazovnih programa, ispitivanja (istraživanja) efekata obrazovnog rada (objektivnog utvrđivanja rezultata obrazovnog rada izraženih u kategoriji akademskih postignuća učenika/studenata) i pu-

tem različitih vrsta završnih ispita. Interna evaluacija odnosi se na sve oblike ispitivanja, pre svega procesa obrazovnog rada, i pripisivanja vrednosti (kvantitativne ili kvalitativne) koje imaju informativnu i regulativnu vrednost za same aktere obrazovnog procesa, odnosno koje predstavljaju osnovu razumevanja, razvoja i menjanja prakse obrazovnog rada. Interna evaluacija sprovodi se u formi različitih istraživačkih i evaluativnih aktivnosti i projekata koje pokreću i samostalno realizuju obrazovne ustanove i u formi individualnog postupka analize i procene prakse sopstvenog rada od strane zaposlenih u obrazovanju (Hebib, 2013). Iako su se eksterna i interna evaluacija dugo u praksi zadržale kao zasebne, pa čak i suprotstavljene i opozitne, vrste i forme evaluacije, sve je prihvaćenja ocena da ih je potrebno razumevati i realizovati kao komplementarne procese (House, 1973; prema: MacBeath & McGlynn, 2002). Komplementarnost eksterne evaluacije i samoevaluacije može se manifestovati na različite načine: postupci i aktivnosti samoevaluacije mogu se realizovati kao priprema za eksternu evaluaciju; različite forme eksterne evaluacije mogu se realizovati kao aktivnosti kojima se podržavaju projekti samoevaluacije ili kojima se potvrđuju ili revidiraju rezultati samoevaluacije (Graewe, 2004). Iako se ističe da kombinovanje dve navedene vrste evaluacije može rezultirati povećanom odgovornošću za kvalitet obrazovanja od strane svih učesnika procesa, razvojem praktičnog znanja i iskustva, profesionalnim razvojem zaposlenih u obrazovanju i razvojem obrazovnih institucija (Chelimsky & Shadish, 1999; prema: MacBeath & McGlynn, 2002), ne treba zaboraviti da još uvek nisu dovoljno razrađene procedure i postupci interne evaluacije (samoevaluacije – obrazovnih ustanova i praktičara, profesionalaca angažovanih u obrazovnom procesu), kao ni sistem stručne pomoći i podrške praktičarima u njenoj primeni.

Razlike u tumačenju funkcije i prirode procesa evaluacije u obrazovanju, pomenuće u prethodnom delu teksta, ispoljavaju se kroz izraženu preferenciju, a ponekad i isključivost u naglašavanju vrednosti kvantitativnih, odnosno kvalitativnih istraživačkih strategija i metodoloških rešenja u procesu evaluacije. Pored toga, različito se tumači uloga eksperata, tj. profesionalnih evaluatora i praktičara u procesu evaluacije obrazovnog rada. S jedne strane, zastupa se stav da se, zbog složenosti, zahtevnosti i metodološke preciznosti evaluativnih postupaka, u ulozi evaluatora mogu naći samo stručno sposobljena lica. S druge strane, naglašava se važnost izjednačavanja uloge evaluatora i evaluiranih, tj. potreba da se u ulozi evaluatora nalaze sami praktičari poštoto su direktno uključeni u obrazovni proces. Navedene razlike rezultirale su razvojem ideje da je za ostvarivanje evaluacije u obrazovanju neophodno aktivno učešće aktera obrazovnog procesa. Na polaznim osnovama te ideje, samoevaluacija kao komponenta evaluacije u obrazovanju može se tumačiti kao kritička analiza, procenjivanje i preispitivanje prakse sopstvenog rada od strane aktera obrazovnog procesa kako bi se on menjao nabolje (Pešić, 2004). Samoevaluacija rada nastavnika mogla bi se tako, doduše pojednostavljeni, tumačiti kao individualni, pre svega psihološki proces samouvida. Samoevaluacija nastavnika kao samouvid može se opisati pomoću sledećih nekoliko pitanja – vodilja tog procesa: koliko uspešno obavljam svoj posao; kako identifikujem svoje prednosti i područja rada koje treba unaprediti; šta mi je potrebno za unapredavanje identifikovanih područja rada; koju vrstu promena treba da uredem u sopstveni rad kako bih bio uspešniji i šta mi je potrebno za uvođenje tih promena; kako će znati da sam uspešno unapredio sopstveni rad... Ukoliko se samoevaluacija nastavnika tumači kao proces samouvida, otvara se pitanje da li je taj proces moguće, i kako, postepeno prevoditi sa nivoa nedovoljno osvešćenog, elaboriranog, najčešće spontanog postupka,

na nivo planskog i sistematskog postupka. Naime, pošto do promene u praksi rada dolazi kada vlastite akcije i radnje obrazlažemo, suprotstavljamo alternativnim akcijama i tumačenjima (Pešić, 2004), samoevaluacija nastavnika je efikasna u grupnom kontekstu, odnosno funkcionalna je, kada se sprovodi kao kontinuiran, planiran i sistematski postupak i deo procesa interne evaluacije na nivou ustanove (samoevaluacije ustanove). Ostvarivanje procesa samoevaluacije nastavnika kao planiranog i sistematskog postupka, u tom kontekstu, odnosi se i na potrebu i mogućnost da se razrade kriterijumi samoevaluacije, postupaka, tehnika (pa čak i instrumenata) samoevaluacije.

Prethodno izloženo moguće tumačenje samoevaluacije nastavnika blisko je povezano sa (a delimično se na njemu i utemeljuje) konceptom nastavnika kao refleksivnog praktičara. Sintagme refleksivna praksa i refleksivni praktičar sve više se koriste u raspravama o nastavničkoj profesiji i obrazovanju nastavnika jer predstavljaju savremeni i aktuelan pristup u tumačenjima funkcije i prirode profesije nastavnik i obrazovanja nastavnika. Koncept refleksivne prakse podrazumeva drugačije gledanje na odnos znanja i delovanja, mišljenja i praktičnog iskustva, praktičnog rada i učenja, teorije i prakse... Refleksivna praksa podrazumeva povezivanje mišljenja i delovanja (odnosi se na promišljanje sopstvenog delovanja), ona nije nezavisna od iskustva, već podrazumeva proces revidiranja vlastitog profesionalnog iskustva. Refleksija na sopstveno delovanje i profesionalno iskustvo dešava se u uslovima kada se o nekoj praktičnoj aktivnosti ili problemu u praksi razmišlja iz drugačije, šire perspektive, dovođenjem u vezu sa drugim aktivnostima i problemima, smeštanjem u kontekst u kojem se odvija ili javlja i interpretiranjem na nov način (Radulović, 2011). Ukoliko refleksiju razumemo kao nešto složeniji proces od prostog razmišljanja o onome što radimo, kao svojevrsni analitički, istraživački pristup sopstvenom poslu, evaluativne aktivnosti možemo posmatrati kao deo procesa refleksije, odnosno samorefleksiju možemo posmatrati kao deo procesa samoevaluacije.

Neretko se dešava da se kao bazični, ključni segment evaluacije u obrazovanju izdvaja evaluacija nastave. S obzirom na to da je nastava proces putem kojeg se ostvaruje obrazovanje u institucionalnim okvirima, prethodno ne treba da čudi. Evaluacija i samoevaluacija nastavnika, u tom slučaju, može se razumeti i posmatrati kao mogući predmet evaluacije nastave. Pored programa nastavnog rada, rada i razvoja (napredovanja) učenika/studenata, procesa i rezultata nastavnog rada, uslova u kojima se odvija nastavni rad, procedura i postupaka evaluacije nastavnog rada, rad nastavnika je podjednako važan predmet evaluacije nastave.

Pored svega prethodno rečenog, za precizno određenje samoevaluacije univerzitetskih nastavnika potrebno je još uzeti u obzir i specifičnosti ovog procesa u okviru pojedinih vrsta obrazovanja ili na pojedinim nivoima obrazovanja (npr. na nivou visokog obrazovanja) i specifičnosti nastavničke uloge na različitim nivoima obrazovanja. Samoevaluaciju univerzitetskih nastavnika, stoga, možemo posmatrati u sprezi sa drugim ključnim mehanizmima evaluacije visokog obrazovanja (poput: akreditacije studijskih programa i visokoškolskih institucija, evaluacije naučnoistraživačkog i nastavnog rada na univerzitetu) i kao specifičan vid samoevaluacije nastavnika. Naime, pored opštih odlika samoevaluacije nastavnika, samoevaluacija univerzitetskih nastavnika ima i neka specifična značenja i sadržaj koji proizlazi iz specifičnosti visokog obrazovanja i ostvarivanja nastavničke uloge na nivou visokog obrazovanja.

Funkcija i predmet samoevaluacije univerzitetskih nastavnika

S ciljem da se sagleda značaj samoevaluacije univerzitetskih nastavnika, važno je pažnju usmeriti na sledeća pitanja: čemu služi samoevaluacija univerzitetskih nastavnika, šta je svrha tog procesa; koje komponente i elemente rada nastavnika na univerzitetu mogu i treba da evaluiraju sami nastavnici i drugi učesnici naučnoistraživačkog i nastavnog rada. U nastavku teksta daju se osnovne napomene o funkciji i predmetu samoevaluacije univerzitetskih nastavnika.

Funkcija samoevaluacije univerzitetskih nastavnika. U određivanju osnovne funkcije samoevaluacije univerzitetskih nastavnika moguće je krenuti od opšte funkcije evaluacije u oblasti obrazovanja (bez obzira na vrstu evaluacije ili na komponentu sistema evaluacije). Pored kontrolne funkcije, koja je, bez sumnje, važna zbog osiguranja kvaliteta obrazovanja i održanja stabilnosti u funkcionisanju školskog sistema, moguće je, kao podjednako važne i međusobno povezane, izdvojiti sledeće funkcije evaluacije: informativnu, regulativnu, razvojnu i motivacionu funkciju (Havelka, Hebib i Baucal, 2003). S provođenjem evaluacije prikupljaju se podaci o procesu i rezultatima obrazovnog rada, o dobrim stranama i prednostima realizovanog, kao i o područjima rada koje treba menjati s ciljem da se osigura viši nivo kvaliteta obrazovanja. Prikupljeni evaluativni podaci treba da predstavljaju polaznu osnovu u razradi rešenja za potrebne izmene i modifikacije u radu kako bi se praksa unapredila, ali i za osmišljavanje daljih akcija u oblasti obrazovanja, razvojnih i inovativnih projekata i procesa, kao i osnovu za donošenje političkih odluka u oblasti obrazovanja. Svi evaluativni podaci (bez obzira na različitost njihova porekla, načina dolaženja do njih i njihova sadržaja) treba da budu interpretirani tako da motivišu sve učesnike procesa na dalja angažovanja s ciljem da se unaprede rezultati obrazovnog rada i razvoj prakse obrazovnog rada. Na osnovu datih određenja prethodno izdvojenih pojedinačnih funkcija evaluacije, mogli bismo zaključiti da je smisao evaluacije u promeni i intervenciji. Korišćenjem termina promena i intervencija u ovom kontekstu, naglašava se važnost pragmatične funkcije evaluacije u obrazovanju (Pešić, 2004).

Ukoliko se evaluaciji i samoevaluaciji univerzitetskih nastavnika pristupa sa ciljem da se menja, razvija praksa rada nastavnika (praksa sopstvenog rada), to može doprineti da se: obezbede kvalitetnija studentska postignuća; identificuje profesionalno obrazovanje potrebno za izgradnju i razvoj kapaciteta za uspešan naučnoistraživački i nastavni rad na univerzitetu; uspešnije realizuju postupci promocije i napredovanja nastavnika (odnosno procedure izbora i reizbora u nastavna, akademska zvanja). Pored navedenog, kontinuiranim, planskim i sistematskim provođenjem samoevaluacije sopstvenog rada, kod nastavnika se može: razvijati svest o vlastitim znanjima i stičenim kompetencijama; razvijati pozitivna slika o sebi kao ličnosti i profesionalcu; podsticati uspešnost u planiranju i realizaciji nastavnog i drugih segmenta rada... (*The Thoughtful Classroom Teacher Effectiveness Framework – Teacher Self-Assessment Guide*, 2011). Moguće dobiti za univerzitetske nastavnike od prolaženja kroz proces samoevaluacije jesu i razvoj kritičkog mišljenja, inovativnosti, sposobnosti rešavanja problema, sposobnosti prosuđivanja i odlučivanja, jačanje samokontrole... (*The Reflective Teacher*, 2005).

Predmet samoevaluacije univerzitetskih nastavnika. Kao što smo već napomenuli, specifičnost uloge univerzitetskih nastavnika u odnosu na ulogu nastavnika na drugim (nižim) nivoima obrazovanja ispoljava se u tome što univerzitetski nastavnici,

pored nastavnog rada, obavljaju i naučnoistraživački rad. Pored toga, priroda nastavnog rada na nivou visokog obrazovanja drugačija je od nastavnog rada na nivou osnovnog i srednjeg obrazovanja. Nastavni rad na nivou visokog obrazovanja kompleksniji je i zahtevniji jer podrazumeva dodatne poslove i aktivnosti koje nastavnici na nivou osnovnog i srednjeg obrazovanja ne obavljaju. Uzimajući prethodno rečeno u obzir, mogli bismo zaključiti da je u određivanju predmeta samoevaluacije univerzitetskih nastavnika potrebno uvažiti složenost i specifičnost njihove uloge i izdvojiti pojedinačne elemente naučnoistraživačkog i nastavnog rada koji mogu i treba da se javljaju kao predmet samoevaluacije.

Elementi naučnoistraživačkog rada koji mogu biti predmet samoevaluacije jesu npr.: produkcija naučnih i stručnih radova; učešće u realizaciji naučnoistraživačkih i razvojnih projekata; vođenje naučnoistraživačkih i razvojnih projekata; osposobljavanje studenata i mlađih kolega za naučnoistraživački rad... S druge strane, kao elemente nastavnog rada koji mogu biti predmet samoevaluacije mogli bismo izdvojiti: rad na razvoju predmetnih programa i studijskog programa (osavremenjavanje sadržaja i izvora za učenje kao dela predmetnog programa, razrada priručnih i instruktivnih materijala za studente, priprema udžbeničke i priručne građe, razrada koncepta predispitnih i ispitnih obaveza, razrada i primena postupaka praćenja i ocenjivanja rada studenata, razvoj novih predmeta i kurseva u okviru predmetne oblasti i razrada pratećih predmetnih programa, učešće u razvoju studijskog programa, učešće u procesu priprema fakulteta za akreditaciju, saradnja sa kolegama na razvoju predmetnih i studijskog programa...); nastavni rad (način i kvalitet prezentacije novih sadržaja i tema, odabir i primena različitih metodičkih rešenja nastavnog rada [metoda i oblika rada], primena nastavnih i tehničkih sredstava, komunikacija sa studentima tokom nastave, uvažavanje potreba studenata tokom nastave [odgovori na pitanja i zahteve], razvoj motivacije studenata za učenje i zainteresovanosti za određenu problematiku, razvoj i primena različitih rešenja praktičnog osposobljavanja studenata – praktičnih zadatka, praktične nastave, stručne prakse...); mentorski rad sa studentima; učešće u radu komisija za odbranu završnih radova, teza i disertacija; konservativna nastava i konservativni rad sa studentima; rad na osposobljavanju mlađih kolega za nastavni rad...

Na osnovu datih napomena o funkciji i predmetu samoevaluacije univerzitetskih nastavnika moglo bi se zaključiti da se radi o izuzetno važnom procesu i da bi trebalo obezbediti pretpostavke da se taj proces javlja kao integrativni segment evaluacije visokog obrazovanja. Međutim, u praksi funkcionisanja sistema visokog obrazovanja u različitim zemljama, kao ni u praksi rada različitih univerziteta i fakulteta u okviru istog sistema visokog obrazovanja, samoevaluacija univerzitetskih nastavnika ne sprovodi se na isti način i sa podjednakom uspešnošću². Takvo stanje ne treba da čudi jer se

² Kao ilustraciju dajemo podatke o dosad postignutim rezultatima i trenutnom stanju u oblasti evaluacije visokog obrazovanja u Srbiji. Poslednjih godina postignuti su zapaženi rezultati na planu razvijanja sistema evaluacije visokog obrazovanja u našoj zemlji. Pored ostalog, obavezni i način sprovođenja tog procesa regulisani su važećim zakonskim aktom, a na nivou univerziteta i fakulteta detaljnije su regulisani podzakonskim aktima i dokumentima na osnovu kojih se odvija rad na fakultetima. Pored toga, na nivou univerziteta i fakulteta formirana su i stručna tela i komisije zadužene za ostvarivanje procesa evaluacije i samoevaluacije. Definisani su standardi kvaliteta visokog obrazovanja na osnovu kojih se sprovodi splošna evaluacija kvaliteta rada univerziteta i fakulteta (putem sistema akreditacije i objedinjavanja i analize izveštaja univerziteta i fakulteta o samoevaluaciji) i samoevaluacija univerziteta i fakulteta. Za razliku od evaluacije i samoevaluacije naučnoistraživačkog rada univerzitetskih nastavnika, koja se u praksi sprovodi kao deo procesa akreditacije ustanova i programa, deo procedure izbora i promocije nastavnika u zva-

može postaviti pitanje da li je samoevaluaciju univerzitetskih nastavnika (posebno nastavnog rada) moguće kao proces i postupak standardizovati i formalizovati ili je, na-protiv, najbolje rešenje da nastavnici primenjuju (a, zašto da ne i razrade) modalitete samoevaluacije koje sami procenjuju kao najkorisnije (Arbizu, Olalde & Del Castillo, 1998). Kao mogući odgovor na postavljeno pitanje mogu poslužiti i nalazi istraživanja kojima je potvrđeno da je u osmišljavanju procedura i postupaka evaluacije i samoevaluacije nastavnika važno uzimati u obzir odlike konteksta u kojem nastavnici deluju, odnosno da se do boljih efekata evaluativnih aktivnosti (direktnijeg uticaja na menjanje i razvijanje prakse rada nastavnika) dolazi kada se primenjuju postupci i tehnike kojima se mogu registrovati uslovi u kojima nastavnici rade, a ne samo rezultati koji se ostvaruju (Whitehurst, Chingos & Lindquist, 2014).

Prethodno izloženu dilemu posebno je važno imati na umu kada se postavi pitanje na koji način je moguće i potrebno ostvarivati proces samoevaluacije, koje postupke je moguće i potrebno koristiti u samoevaluaciji naučnoistraživačkog i nastavnog rada, a s ciljem da se menja i razvija praksa rada univerzitetskih nastavnika. O tome u nastavku teksta.

Postupci samoevaluacije univerzitetskih nastavnika

U stručnim izvorima često se može naići na ocenu da je ključ efektivne samoevaluacije univerzitetskih nastavnika u objedinjavanju podataka o sopstvenom radu prikupljenih iz različitih izvora i na različite načine (Felder & Brent, 2004). Ako kao ključne izvore podataka o radu univerzitetskog nastavnika izdvojimo studente (sadašnje i bivše), kolege i samog nastavnika, kao ključne postupke samoevaluacije možemo navesti: ispitivanje mišljenja, stavova i ocena studenata o nastavi i radu nastavnika na kraju i tokom kursa; evaluaciju nastave i nastavnog i naučnoistraživačkog rada nastavnika od strane kolega (*peer evaluation*, tzv. horizontalna evaluacija) i samorefleksiju (Schwartz, 2011). U okviru svakog navedenog postupka moguće je koristiti različite tehnike i instrumente, odnosno razraditi i primenjivati različita praktična rešenja za prikupljanje podataka o radu nastavnika (o sopstvenom radu). Međutim, zbog specifičnih uslova u kojima se odvija rad na različitim univerzitetima i fakultetima, specifičnosti studijskih programa, razlika u unutrašnjoj organizaciji i strukturi univerziteta i fakulteta i različitih potreba aktera rada na pojedinom univerzitetu i fakultetu – može se naići i na ocenu (koju i sami zastupamo) da je jednoobraznost nemoguća i da je najbolje rešenje samostalno koncipiranje i realizacija ispitivanja prakse rada nastavnika (prakse sopstvenog rada)³.

nja i deo postupka procene kvaliteta i postupka odobravanja sredstava za realizaciju naučnoistraživačkih projekata, evaluacija i samoevaluacija nastavnog rada univerzitetskih nastavnika na najvećem broju univerziteta i fakulteta svodi se na prikupljanje podataka o mišljenju studenata o kvalitetu predmetnih programa, nastave i rada nastavnika na kraju kurseva i na analizu prohodnosti i ostvarenih postignuća studenata na pojedinim nivoima studija (u organizaciji uprave fakulteta ili komisija zaduženih za obezbeđenje kvaliteta i za samoevaluaciju).

³ Na internet adresama brojnih univerziteta, kao i u stručnim izvorima (doduše u manjoj meri), dostupna su razrađena rešenja (primeri tehnika i instrumenata) primene navedena tri postupka samoevaluacije univerzitetskih nastavnika. Pitanje je da li se i kako na taj način dostupni primeri tehnika i instrumenata samoevaluacije mogu koristiti – da li kao gotova rešenja ili samo kao izvori dobrih ideja i primeri dobre prakse. Prilikom odlučivanja o tome da li je razrađena rešenja moguće primeniti u sopstvenoj sredini i praksi, ne sme se smetnuti s uma da je često reč o rešenjima koja su razrađena i u praksi se primenjuju na univerzitetima koji imaju drugaćiju unutrašnju strukturu i organizaciju, praksu funkcionisanja i od naših univerziteta

Ispitivanje mišljenja, stavova i ocena studenata o nastavi i radu nastavnika na kraju i tokom kursa kao postupak samoevaluacije. S ciljem da se prikupe podaci o mišljenju studenata o kvalitetu nastave i rada nastavnika nakon završenog kursa, u praksi se najčešće primenjuju tehnike anketiranja i procenjivanja i prosudivanja. Pored toga, za prikupljanje podataka o mišljenju studenata o kvalitetu nastavnog rada i rada nastavnika moguće je koristiti i intervju, fokus grupe (individualni ili grupni razgovori sa studentima putem kojih se razmenjuju utisci o realizovanim aktivnostima i razrađuju moguća rešenja za unapređivanje nastavnog rada), jednominutna ispitivanja... Jednominiutnim ispitivanjem (primenom tehnike *one minute test* koja podrazumeva da nastavnik postavlja studentima jedno pitanje ili dva pitanja na koja oni odgovaraju u pisanoj formi) nakon realizovane nastavne aktivnosti proverava se razumevanje obradene teme ili se evidentiraju dobiti za studenta od neposredne aktivnosti, a ne studentska percepција ili procena realizacije aktivnosti. Ova tehnika predstavlja efikasan način prikupljanja podataka o mišljenju studenata o nastavnom radu kada se radi sa velikim grupama studenata, a prikupljene podatke nastavnik može da koristi kao dobar oslonac za pripremu narednih nastavnih aktivnosti.

Bez obzira na to koja se tehnika prikupljanja podataka o mišljenju studenata o kvalitetu nastavnog rada i rada nastavnika primeni, može se postaviti pitanje da li su i zašto zaista važne ocene studenata. Umesto odgovora, možemo postaviti novo pitanje: »... da li se i koliko često događa da univerzitetski nastavnici, kada dobiju ocene od studenata koje su niže od očekivanih ili niže od ocena koje dobijaju kolege, kažu: to je zato što sam ja zahtevan nastavnik i tražim od studenata više nego kolege« (Van Dyke, 2008: 285). Neosporno je da je primena ispitivanja mišljenja, stavova i ocena studenata o nastavi i radu nastavnika na kraju i tokom kursa kao postupka samoevaluacije praćena brojnim dilemama. Osnovno pitanje koje se može postaviti, a kojim se na neki način osporava važnost ovog postupka samoevaluacije, jeste da li su studentske procene kvaliteta nastave i rada nastavnika utemeljene na jasnim kriterijumima procene i na poznavanju elemenata nastavnog rada. Stoga je posebno važno da se prilikom prikupljanja podataka o mišljenju i ocenama studenata o kvalitetu nastavnog rada i rada nastavnika precizno odredi šta je predmet ispitivanja (Felder & Brent, 2004). Studenti zasigurno ne mogu proceniti kvalitet predmetnog programa, uskladenost predmetnog programa sa najnovijim teorijskim i istraživačkim saznanjima iz naučne oblasti, kao ni relevantnost odabrane obavezne i dopunske literature, ali mogu pružiti korisne podatke nastavnicima o: realnosti u definisanju potrebnih preduslova za praćenje predmetnog programa; zanimljivosti i atraktivnosti nastavnih sadržaja; jasnoći i preciznosti u prezentovanju sadržaja; adekvatnosti odabranih metoda i oblika rada; razumljivosti priručnih i instruktivnih materijala; realnosti u postavljenim zahtevima; objektivnosti u ocenjivanju; načinu pružanja povratne informacije; davanju instrukcija za dalji rad; motivisanju studenata za rad i učenje; atmosferi u učionici; stilu rada nastavnika... Pored toga, bivši studenti mogu proceniti: korisnost i praktičnu primenljivost stečenih znanja; uskladenost studijskog (ali i predmetnih) programa sa zahtevima prakse (zahtevima profesionalnog delovanja u praksi).

Evaluacija nastave i nastavnog i naučnog rada nastavnika od strane kolega kao postupak samoevaluacije. Pored rada komisija za procenu ispunjenosti uslova za izbor nastavnika u zvanja, kao praktično rešenje za samoevaluaciju mogu se koristiti

se razlikuju, između ostalog, po stepenu razvoja sistema evaluacije i kulture evaluacije.

sve forme i oblici zajedničkog rada sa kolegama. Na primer: rad u radnim grupama ili timovima za razvoj i razradu predmetnih programa i koncepcije nastavnog rada; formalni i neformalni sastanci s ciljem da se analiziraju određeni segmenti nastavnog rada, da se razmene mišljenja i iskustva, profesionalna uverenja i stavovi; konsultacije sa kolegama u procesu donošenja odluka o rešenjima koja će se primeniti u radu (uključuju retrospektivu i planiranje budućih aktivnosti); zajednički pregledi i analiza udžbeničke građe, izvora za učenje, priručnih i instruktivnih materijala, priprema za nastavne aktivnosti... (Felder & Brent, 2004). Iako se rede javlja u praksi, u stručnim izvorima se kao najefektivniji postupak evaluacije nastave i rada nastavnika od strane kolega navodi praćenje i posmatranje nastavnog procesa uz različite načine dokumentovanja realizovanih aktivnosti koji predstavljaju predložak za zajedničku analizu i iznalaženje rešenja za potrebne promene. Tako se mogu koristiti: ček-liste, protokoli posmatranja, audio i video zapisi, kao i različite vrste pisanih beležaka (na primer, tzv. beleške »2+2 za kolegu« – iznošenje u pisanoj formi dva komplimenta za realizovan rad i dve sugestije za promenu i unapredavanje). Primena navedenog oblika horizontalne evaluacije moguća je ukoliko su ispunjeni odgovarajući preduslovi koji se tiču funkcionalisanja fakulteta, pre svega socijalnog sistema institucije, kao i organizacionih (materijalno-tehničkih, prostornih i vremenskih) uslova rada. Pored toga, neophodan je odgovarajući stepen razvijenosti kulture evaluacije i kulture profesionalne odgovornosti kao elemenata institucionalne kulture u celini koja je uvek, barem delom, rezultat rada uprave fakulteta (Bullard, 1998). S druge strane posmatrano, upravo primena različitih tehnika horizontalne evaluacije predstavlja veliki potencijal za razvoj saradničkih odnosa unutar institucije, »jačanje« atmosfere zajedničkog rada i kolegijalnosti (Arbizu, Olalde & Del Castillo, 1998).

Samorefleksija. Samorefleksija je složeni proces čije su ključne komponente: promišljanje prakse sopstvenog rada praćenjem i analizom realizovanih aktivnosti, dovođenjem u vezu sa teorijskim saznanjima, poređenjem sa dobrim primerima iz prakse...; razrada ideja o mogućim promenama u sopstvenom radu i u načinu razvoja prakse sopstvenog rada; osvešćivanje i preispitivanje sopstvenih koncepcata o nastavnom i naučnom radu, o ulozi nastavnika na univerzitetu... (Castley, 2005). Samorefleksija kao postupak samoevaluacije uključuje kognitivnu, emotivnu i akcionalnu (delatnu) komponentu jer podrazumeva analitički i kritički osrvt na postojeće stanje, ali i procenu postojećeg stanja u odnosu na odlike konteksta (analiza uslova u kojima se radi) i donošenje odluka o tome kako će se dalje raditi. Zbog toga se neretko ističe da samorefleksija najdirektnije vodi ka profesionalnom razvoju nastavnika.

Kao oslonac za prolaženje kroz proces samorefleksije nastavnicima može poslužiti vodenja ličnog dnevnika, ličnog dosijea (tzv. žurnal refleksija) ili portfolija. Portfolio nastavnika je zbirka materijala koja reprezentuje praksu rada nastavnika, kao i njegovo profesionalno napredovanje. Iako sadržaj portfolija zavisi od individualnih potreba nastavnika, od odlike institucionalnog konteksta u kojem se deluje, kao i od svrhe vodenja, portfolio uobičajeno sadrži kolekciju različitih materijala koje nastavnik tokom rada razrađuje i prikuplja, odnosno kolekciju podataka koji nastavniku omogućavaju uvid u sopstvenu praksu, promišljanje o njenom kvalitetu, kao i osmišljavanje načina za njeno unapređivanje (Mues & Sorcinelli, 2000).

Zaključak

Samoevaluacija naučnoistraživačkog i nastavnog rada univerzitetskih nastavnika može da se posmatra kao integralni segment složenog sistema evaluacije visokog obrazovanja i bazična komponenta samoevaluacije fakulteta i univerziteta, s jedne strane, a sposobnost i spremnost da se prolazi kroz proces samoevaluacije kao jedna od važnih kompetencija univerzitetskih nastavnika, s druge strane. Međutim, da bi se sprovođenjem ovog procesa ostvarili očekivani efekti (razvijanje prakse i osiguranje višeg nivoa kvaliteta naučnoistraživačkog i nastavnog rada nastavnika i jačanje njihovih profesionalnih kompetencija), neophodno je obezbediti određene pretpostavke.

Kao prvo, samoevaluacija univerzitetskih nastavnika treba da se sprovodi planski, sistematski i kontinuirano. Plansko i sistematsko sprovođenje samoevaluacije podrazumeva svojevrsnu regulaciju, odnosno upravljanje ovim procesom. Upravljanje ili vođenje procesa samoevaluacije univerzitetskih nastavnika odgovornost je uprave univerziteta i fakulteta koja treba da se ispoljava na sledeći način: iniciranjem istraživačkih i evaluativnih projekata i aktivnosti na nivou univerziteta i fakulteta; razradom procedura i postupaka samoevaluacije fakulteta i nastavnika uskladijenih sa specifičnostima unutrašnje strukture i organizacije fakulteta, studijskih programa, sa odlikama institucionalnog konteksta i individualnim potrebama nastavnika; obezbeđivanjem aktivnog učešće nastavnika u procesu razrade procedura i postupaka samoevaluacije; pružanjem stručne pomoći i podrške nastavnicima u primeni različitih postupaka samoevaluacije.

Drugo, neophodno je kontinuirano raditi na osvećivanju univerzitetskih nastavnika o važnosti evaluacije i samoevaluacije u obrazovanju, kao i na njihovom osposobljavanju za uspešno prolazjenje kroz proces samoevaluacije. Da bi se univerzitetski nastavnici ospozobili za osvećeno i namerno praktikovanje samoevaluativnih aktivnosti, nije ih dovoljno upoznati sa dobrim primerima iz prakse, sa razrađenim praktičnim rešenjima i načinima njihove primene, već je neophodno pružiti im priliku da kritički analiziraju postojeću praksu evaluacije i samoevaluacije na univerzitetima i fakultetima i da samostalno razrađuju najfunkcionalnije postupke samoevaluacije. Pri tome treba imati na umu da su, pored poznavanja uže naučne i nastavne oblasti, važne pretpostavke uspešnog sprovođenja samoevaluacije: razvijena psihološko-pedagoška, didaktičko-metodička i metodološka znanja, poznavanje teorijskih ishodišta razvijene prakse evaluacije u oblasti visokog obrazovanja, kao i sposobnost i spremnost za kritičko sagledavanje i objektivno prosuđivanje funkcije, značaja, potrebe i mogućnosti evaluacije i samoevaluacije naučnoistraživačkog i nastavnog rada i za prevazilaženje sukoba između radoznalosti i straha (prevazilaženje otpora prema evaluaciji i samoevaluaciji).

Treće, pošto je sprovođenje evaluacije u obrazovanju dobar put ka jačanju kulture odgovornosti svih aktera obrazovnog sistema za kvalitet uslova, procesa i rezultata obrazovnog rada, samoevaluaciju visokoškolskih ustanova i univerzitetskih nastavnika treba posmatrati i u praksi razvijati kao deo profesionalne odgovornosti zaposlenih na nivou visokog obrazovanja za kvalitet naučnoistraživačkog i nastavnog rada na fakultetima i univerzitetima.

Literatura

1. Arbizu, F., Olalde, C. & Del Castillo, L. (1998). The Self-Evaluation of Teacher: A Strategy for the Improvement of Teaching at Higher Education Level. *Higher Education in Europe*, 23(3), 351–356.
2. Bullard, B. (1998). Teacher Self-Evaluation. In 24th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (full text), November 6, 1998, New Orleans (pp. 1–31). New Orleans: Educational Research Association.
3. Castley, A. (2005). *Learning through Reflection – A Practical Guide for the Reflective Practitioner*. Warwick University: Learning and Development Centre. Retrieved April 25, 2014. <http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/resource/evaluation/tools/self>
4. Felder, R. M. & Brent, R. (2004). How Evaluate Teaching. *Chemical Engineering Education*, 38(3), 200–202.
5. Graewe, de A. (2004). School Self-Evaluation and External Inspection: A Complex Couple. In: De A. Graewe & P. J. Naidoo (ed.), *School Evaluation for Quality Improvement* (pp. 71–84). Paris: UNESCO.
6. Havelka, N., Hebib, E. i A. Baucal (2003). *Ocenjivanje za razvoj učenika – priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Centar za vrednovanje kvaliteta u obrazovanju i vaspitanju.
7. Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu – razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
8. MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self-Evaluation: What's in it for Schools?* London and New York: Routledge Falmer.
9. Mues, F. & Sorcinelli, M. D. (2000). *Preparing a Teaching Portfolio*. The Center for Teaching, University of Massachusetts Amherst. Retrieved April 25, 2014 from the <http://www.umass.edu/cft/publications/teachingportfolio.pdf>
10. Pešić, M. (2004). Samoevaluacija praktičara. U: M. Pešić (ur.), *Pedagogija u akciji* (str. 142–163). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
11. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
12. Schwartz, M. (2011). *Self-Evaluation of Teaching*. Ryerson University: The Learnig and Teaching Office. Retrieved April 25, 2014 www.ryerson.ca/lt/
13. *The Reflective Teacher* (2005). Bangor: Education and Training Inspectorate. Retrieved January 15, 2014 from the www.deni.gov.uk
14. *The Thoughtful Classroom Teacher Effectiveness Framework – Teacher Self-Assessment Guide* (2011). New York: Silver Strong & Associates.
15. Van Dyke, N. (2008). Self and Peer-Assessment Disparities in University Ranking Schemes. *Higher Education in Europe*, 33(2–3), 285–293.
16. Whitehurst, G. J., Chingos, M. M. & Lindquist, K. M. (2014). *Evaluating Teachers with Classroom Observations (Lessons Learned in Four Districts)*. Washington: Brown Center on Education Policy at Brookings.

* * *

SELF-EVALUATION OF UNIVERSITY LECTURERS

Summary: With the aim of ensuring and developing quality of higher education, there are different kinds of evaluation in praxis concerning scientific-research and teaching work at faculties and University. At the same time, more and more attention is given to development of professional competencies of university lecturers, including competencies for application of different actions to self-evaluation. In the paper, we have analysed the issues of significance, need and possibility of self-evaluation of university teachers as an integral part of self-evaluation of higher education and evaluation of university education. After explaining the meaning and contents of the term self-evaluation of university lecturers, replies are given concerning function, subject and actions of self-evaluating of university

lecturers. It is stressed that during processing and choosing procedures of self-evaluation, it is necessary to consider particularities of the inner structure and organisation of the university and faculty, curricula and individual needs to lecturers.

Key words: higher education evaluation system, self-evaluation as an integral part of evaluation of higher education, function, subject and actions of self-evaluation of university lecturers.

* * *

САМООЦЕНКА ПРОФЕССОРОВ

Резюме: Для того, чтобы в университетах и на факультетах, обеспечить развитие качества высшего образования, в практике развиваются и применяются различные виды оценки научно-исследовательской и преподавательской работы. В то же время, все большее внимание уделяется развитию профессиональной компетентности университетских преподавателей, в том числе, компетенциям для успешной реализации различных методов самооценки. В данной статье, в качестве неотъемлемого сегмента самооценки и оценки высших учебных заведений и высшего образования в целом, анализируются важность вопроса, потребности и возможность самооценки профессоров. После объяснения смысла и содержания понятия самооценка университетских преподавателей, мы даем ответы на вопросы функции, содержания и методов самооценки. Подчеркивается, что при применении самооценки и выбора процедуры, необходимо учитывать специфику внутренней структуры и организации университета и факультетов, учебных программ, а также индивидуальные потребности преподавателей.

Ключевые слова: система оценки высшего образования, самооценка как неотъемлемая часть оценки высшего образования, функция – содержание и методы самооценки университетских преподавателей.

Dr Gordana MIŠČEVIĆ KADIJEVIĆ
Učiteljski fakultet Beograd
Dr Veljko BANĐUR
Učiteljski fakultet Beograd

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK: 159.922.72.07-
057.874/.875 ; 159.955.07-
057.874/.875

RAZUMEVANJE METAKOGNICIJE U KONTEKSTU ŠKOLSKOG UČENJA¹

Rezime: U radu se rasvetljava problem definisanja metakognicije u kontekstu psiholoških koncepcija i aktuelnih istraživanja metakognicije i ukazuje se na značaj ove teme za unapređivanje školskog učenja. Postoje različita određenja metakognicije, kao i kontradiktorni istraživački nalazi, ali dominira stav da je metakognitivna regulacija značajan faktor uspešnosti učenja. Takođe, pokazalo se da učenici mlađeg osnovnoškolskog uzrasta mogu da ovladaju metakognitivnim veštinama u nastavi i na taj način unaprede svoje učenje, što je pažnju istraživača usmerilo na konstruisanje odgovarajućih instrumenata za merenje metakognicije i na razvoj metakognitivno podsticajnih nastavnih programa.

Ključne reči: metakognicija, metakognitivno podsticajni nastavni programi.

Pojam metakognicije i njegov značaj u školskom kontekstu

Istraživanja metakognicije imaju korene u razvojnoj i kognitivnoj psihologiji. U razvojnoj psihologiji pojavljuju se od sedamdesetih godina XX veka, a u kognitivnoj psihologiji vezuju za J. T. Harta i njegova istraživanja »doživljaja poznatosti« (*feeling of knowing experiences*)². Iako se termin »metakognicija« u početku nije upotrebljavao, psihološki procesi koje uključuje bili su delimično već poznati i istraživani u okviru različitih psiholoških sistema. Flejvelovi radovi o metamemoriji smatraju se prvim istraživanjima metakognicije³. Po Flejvelovom mišljenju, metakognicija se sastoji iz dva segmenta – metakognitivnih znanja (o karakteristikama zadatka, strategijama i slično) i metakognitivnih doživljaja, koji mogu da prethode zadatku, da se dogode tokom rešavanja zadatka ili po završetku rada na njemu. Flejvel

¹ Rad je nastao u okviru projekta Učiteljskog fakulteta u Beogradu »Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja«, broj 179020 (2011–2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² Hart, J. T. (1965). Memory and the feeling of knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 56, 208–216.

³ Flavell, J. H. (1976). Metacognition aspects of problem solving. In: L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

uočava tri komponente metakognitivnog znanja: poznavanje sebe i karakteristika svog učenja, poznavanje zadatka – znanje da različiti zadaci postavljaju različite tipove kognitivnih zahteva, i poznavanje strategija rešavanja problema i procesa dostizanja ciljeva. U Sternbergovoј triarhičnoј teoriji govori se o izvršnim procesima koji kontrolišu strategije koje se koriste u inteligentnom ponašanju⁴. Braun navodi sledeće elemente metakognicije: svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju (svest o specifičnostima, moćima, ograničenjima kognitivnog funkcionisanja), metakognitivna iskustva (subjektivni doživljaji do kojih dolazi usled neke privremene poteškoće ili promene u kognitivnom funkcionisanju, kao što su utisak da negde postoji greška, osećanje zbuњenosti ili neki sličan doživljaj) i strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem⁵.

Analiza relevantne literature pokazuje da se metakognicija definiše na različite načine ali i da je većina istraživača saglasna u tome da se metakognicija odnosi na razmišljanje pojedinca, nadgledanje, osmatranje i kontrolu nad razmišljanjem. Metakognitivno znanje predstavlja svest o procesu mišljenja, dok se metakognitivne veštine i strategije odnose na planiranje, praćenje i evaluaciju misaonog procesa. U razmatranjima metakognitivne aktivnosti, navodi se da ona predstavlja povezivanje raznorodnih pojava i uspostavljanje veze između elemenata koji pripadaju različitim kategorijama metakognitivno relevantnih fenomena: metakognitivnih znanja, metakognitivnih doživljaja i metakognitivno relevantnih oruđa mišljenja (Kovač Cerović, 1998).

Postoje nedoumice o odnosu kognicije i metakognicije. Kognitivne strategije usmerene su na ostvarivanje određenog cilja u učenju, dok su metakognitivne strategije usmerene na kontrolu tog procesa i na kontrolu ostvarenosti postavljenog cilja. Većina istraživača smatra da postoje razlike između kognicije i metakognicije – kognitivne strategije su neophodne za izvršavanje zadatka, dok je metakognicija neophodna da bi se razumelo kako je zadatak izvršen.

Postoje različite nastavne strategije koje mogu da doprinesu razvoju metakognitivnih veština učenika i da unaprede kvalitet školskog učenja. Problemska nastava je jedna od didaktičkih strategija kojom se angažuju najsloženije misaone aktivnosti učenika i izgrađuju metakognitivne veštine: »Učenje putem rešavanja problema u nastavi jeste mentalna aktivnost u kojoj dominira rešavanje spornih i složenih praktičnih problema u nastavnoj građi, a koje je praćeno intenzivnom misaonom aktivnošću, stvaralačkim i samostalnim radom učenika i čiji je produkt stalno progresivno menjanje ličnosti i postizanje boljih rezultata u nastavi«.⁶

Geštalt psiholozi su istraživali stvaralačko mišljenje čoveka prateći proces rešavanja problemskih zadataka. Pokazalo se da učenje putem rešavanja problema predstavlja najviši nivo učenja, a sposobnost rešavanja problema najvažniji ishod učenja⁷. Učenje je uspešnije kada se sa spoljašnje motivacije, ocena i pohvala, pređe na

⁴ Sternberg, R. J. (1977). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning*, Hillsdale, NY, Erlbaum; Sternberg, R. J. (1983). Criteria for intellectual skills training. *Educational Researcher*, 12, 6–12.

⁵ Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In: F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge University Press.

⁶ Ničković, R. (1970). *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*. Beograd: ZUNS.

⁷ Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston; Klausmeier, H. J. (1980). *Learning and teaching concepts*. New York: Academic Press.

unutrašnju motivaciju, na zadovoljstvo koje učenici osećaju prilikom rešavanja problema⁸.

Istraživanja metakognicije

Metakognitivni fenomeni zaokupljaju pažnju savremenih istraživača. Ranija istraživanja odnosila su se na metakognitivna znanja, dok su savremena istraživanja fokusirana na metakognitivnu kontrolu. Predmet istraživanja su kratkotrajne i dugotrajne metakognitivne kontrolne strategije (Son, 2005), uloga metakognicije u razumevanju pročitanog teksta (Wiley et al., 2005), kao fenomen da se »nešto nalazi na vrhu jezika« (*tip-of-the-tongue*) i »doživljaj poznatosti« (*feeling of knowing*) (Widner et al., 2005).

U većini studija istraživana je metakognicija učenika starijeg uzrasta (srednjoškolci i studenti), mali broj istraživača se odlučivao da ispita metakogniciju učenika mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Među njima je Georgiades (Georgiades, 2004), koji je sa jedanaestogodišnjacima, praktikujući metakognitivno podsticajne aktivnosti, otkrio da direktno forsaniranje jedne metakognitivne aktivnosti može da doveđe do njene mehaničke primene i da izazove otpor učenika. Interesantno je da se u njegovom eksperimentu posebno izdvojilo pravljenje pojmovnih mapa. Vodeći svoje »dnevниke o učenju«, učenici su, između ostalog, crtali pojmovne mape, pokušavajući da vizuelno prikažu i bolje shvate odnose između pojmoveva. Pravljenje pojmovnih mapa omogućavalo je učenicima da postanu svesniji načina na koje mogu da uče i da steknu kvalitetnije znanje, a nastavniku da uvidom u njih brže zapazi eventualne pogrešne koncepcije koje bi teže bilo otkriti razgovorom ili nekim drugim načinom provere znanja.

Regulacija kognicije ili upravljanje kognicijom odnosi se na skup aktivnosti koje pomažu učenicima da bolje razumeju i kontrolisu proces učenja. Istraživanja pokazuju da uključivanje regulativnih veština u nastavni proces vodi poboljšanju toka i ishoda učenja. Čak i učenici mlađeg uzrasta mogu da ovladaju metakognitivnim veštinama ukoliko se u nastavi primenjuje metakognitivno podsticajni program. Tome u prilog govori istraživanje G. Miščević (2004), koje je pokazalo da problemska nastava doprinosi učestalijoj primeni metakognitivnih aktivnosti učenika.

Za proučavanje metakognicije korišćene su različite tehnike i instrumenti, kao što su: strukturisani intervjuji, podsticanje sećanja, samoprocena o prednostima i nedostacima procesa učenja. Intervjuisanje je tehnika koja zahteva mnogo vremena, analiza prikupljenih podataka je takođe dugotrajan proces. Inventari samoprocene mogu se brzo podeliti ispitnicima i lakše bodovati prilikom obrade podataka, što ih čini pogodnim sredstvom kada se želi brzo utvrditi kojim ispitnicima je potreban metakognitivno podsticajni tretman. Takođe, u istraživanju metakognicije koriste se i: tehnika »podešavanja«, u kojima se razlika između učenikove samoprocene i aktuelnog postignuća izračunava preko odstupanja ili veličine greške (Pressley et al., 1987), zatim lista osmatranja (Manning et al., 1996), kao i inventari (Fortunato et al., 1991). Jedan od poznatijih jeste instrument Fortunatove i saradnika – *inventar strategijskog rešavanja problema*, koji se sastoji od 12 stavki sa trostepenom skalom Likertovog tipa za učenike od III do V razreda, odnosno 18 stavki sa petostepenom skalom Likertovog

⁸ Bruner, J. (1966). Some elements of discovery. In: L. Schulman, E. Keislar (Eds.), *Learning by discovery* (101–115). Chicago: Rand McNally.

tipa za učenike od VI do IX razreda (Sperling et al., 2002). Fortunato i saradnici (Fortunato et al., 1991) pokazali su kako se primenom njihovog instrumenta mogu izdvojiti slabije zastupljene metakognitivne aktivnosti koje bi trebalo više podsticati prilikom rešavanja matematičkih zadataka. Polazeći od *inventara strategijskog rešavanja problema*, Sperling i saradnici (ibid.) dalje su razradili dve verzije instrumenta – jednu za mlađi i jednu za stariji uzrast, koje imaju dvofaktorsku strukturu (za znanje o kogniciji i za regulaciju kognicije).

Zaključak

U našoj sredini istraživanja metakognicije veoma su retka, dok se veliki broj inostranih istraživača usredsredio na ovaj fenomen. Uzimajući u obzir konceptualne neusaglašenosti i kontradiktorne istraživačke nalaze, pokazalo se da metakognitivno znanje i regulacija mogu biti korisni za razumevanje procesa učenja. Aktuelne didaktičke teorije ukazuju na to da nastavnici treba da utiču na razvijanje uverenja kod učenika da je uspeh pod njihovom kontrolom i da obezbede uputstva i vođenje kroz strategije koje dovode do uspeha. Da bi se to postiglo, potrebno je dalje proučavanje metakognicije i njene uloge u procesu nastave i učenja.

Literatura

1. Fortunato, I., Hecht, D., Tittle, C., Alvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving. *Arithmetic Teacher*, 39(4), 38–40.
2. Georghiades, P. (2004). Making pupils conceptions of electricity more durable by means of situated metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(1), 85–99.
3. Kovač Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje: razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
4. Manning, B. H., Glasner, S. E., Smith, E. R. (1996). Cognitive self-regulated learning aspects of metacognition: A component of gifted education. *Roepers Review*, 18(3), 217–223.
5. Miščević, G. (2004). *Uticaj problemske nastave poznavanja prirode na metakognitivne aktivnosti učenika*, magistarska teza, Učiteljski fakultet, Beograd.
6. Son, L. (2005). Metacognitive control: children's short-term versus long - term study strategies. *Journal of General Psychology*, 132(4), 347–363.
7. Sperling, R., Howard, B., Miller, L., Murphy, C. (2002). Measures of childrens knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–80.
8. Widner, R., Otani, H., Winkelman, S. (2005). Tip-of-the-tongue experiences are not merely strong feeling of knowing experiences. *Journal of General Psychology*, 132(4), 392–407.
9. Wiley, J., Griffin, T., Thiede, K. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension. *Journal of General Psychology*, 132(4), 408–428.

* * *

UNDERSTANDING METACOGNITION IN THE CONTEXT OF SCHOOL LEARNING

Summary: In this paper, we are pointing at the problem of defining metacognition in the context of psychological concepts and actual research of metacognition and we are stressing the significance of this topic for improving school learning. There are different determinations of meta cognition as well as contradictory research findings, but there is an attitude that metacognitive regulation is a significant factor of success in the process of learning. It has been shown as well, that students of lower primary school age can master meta cognitive skills in learning and in this way to improve their learning. This has directed the researchers' attention to constructing certain instruments for measuring metacognition and to develop metacognitively supportive curricula.

Key words: metacognition, metacognitively supportive curricula.

* * *

ПОНИМАНИЕ МЕТАПОЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме: В настоящей статье освещается проблема определения термина метапознание, в контексте психологических концепций и актуальных исследований метапознания; указывается также на важность этих вопросов в деле улучшения школьного обучения. Существуют различные определения метапознания и противоречивые результаты исследований, но преобладает мнение, что метакогнитивный контроль представляет собой существенный фактор успеха в процессе обучения. Обнаружено также, что учащиеся младших классов начальной школы, могут приобрести метакогнитивные навыки в учебе и тем самым улучшить свои знания; это данное сосредоточило внимание исследователей на разработку соответствующих инструментов для измерения метапознания и метакогнитивного стимулирования учебных программ.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивные стимулы учебных программ.

KONCEPCIJA ETIČKOG LIDERSTVA U ŠKOLI¹

Rezime: U radu se bavimo koncepcijom etičkog liderstva u školi s ciljem da se preispitaju sličnosti i razlike između etičkog liderstva i drugih modela školskog rukovođenja i da se sagledaju odnosi između etičkih dimenzija školskog rukovođenja i socijalnog ponašanja nastavnika. Elaborirane su specifičnosti koncepcije etičkog u odnosu na koncepcije transformacionog i instruktivnog liderstva, etičko liderstvo je kritički razmatrano iz ugla teorije socijalnog učenja i teorije socijalne razmene i razmatran je odnos etičkog liderstva i socijalnog ponašanja nastavnika.

Ključne reči: školsko liderstvo, etičko liderstvo.

U savremenim uslovima optimalizacije procesa obrazovanja, tema školskog liderstva dobija novo značenje. Proces kritičke reinterpretacije ove teme, između ostalog, obeležava pridavanje većeg značaja indirektnim efektima školskog rukovođenja (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). U tom smislu, fokus teoretičara i istraživača usmerava se na sagledavanje uloge školskih lidera u iniciranju i implementiraju promena »drugog reda«, koje dovode do rekonstrukcije procesa nastave (Hallinger, 2003). U osnovi nove koncepcije školskog liderstva, koja postupno dobija sve više prisutnica, prepoznajemo dve grupe činilaca. Prva grupa odražava proces demokratizacije i decentralizacije obrazovanja (Knežević Florić, 2008), koji je problematizovao ulogu direktora škole. Druga grupa činilaca zasnovana je na interdisciplinarnom transferu saznanja o efikasnim liderskim praksama. Pomenute grupe činilaca doprinele su razvoju novih programa školskog liderstva, u čijim okvirima su nastali modeli poput transformacionog liderstva i održivog vođenja (Hallinger, 2003; Hargreaves & Fink, 2006).

Sirok spektar razloga odražava potrebu za teorijskim i praktičnim istraživanjima etičkog liderstva u školskom okruženju. Pre svega, moralno-socijalizacijska uloga škole nije u dovoljnoj meri predmet pažnje pedagoške javnosti. Zbog toga se generiše drugo problematsko polje suštinski obeleženo porastom javnog cinizma prema motivima, kompetencijama i integritetu školskih rukovodilaca i nastavnika. Tako se otvara pitanje razumevanja etičkih aspekata školskog liderstva. Cilj ovog rada jeste da se preispitaju sličnosti i razlike između etičkog liderstva i drugih modela školskog rukovođenja.

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta »Značaj participacije u društvenim mrežama za prilagođavanje evrointegracijskim procesima«, br. 179037, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

nja i da se sagleda odnos između etičkih dimenzija školskog rukovođenja i socijalnog ponašanja nastavnika.

Refleksije na dve dominantne koncepcije školskog liderstva

Od pojave Sendžijeve, veoma citirane, *Pete discipline*, ideja o transformaciji škola u »organizacije koje uče« prošla je kroz niz razvojnih faza (Senge, 1991, prema: Hargreaves & Fink, 2006). Danas dominira zahtev da škole, kao »zajednice učenja«, treba da razviju kapacitet fleksibilnog prilagođavanja turbulentnom socijalnom okruženju. Dve dominantne koncepcije rukovođenja u školskom okruženju jesu *instruktivno* i *transformaciono liderstvo* (Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2008). Model instruktivnog liderstva utemeljen je na centralnosti uloge direktora škole (Hallinger, 2003). Instruktivni školski lideri primarno su orijentisani na ishode, nastoje da »kontrolišu« nastavu i da kreiraju »akademski pritisak«. Prema poznatom Halingerovom modelu (ibid.), osnovne funkcije instruktivnog školskog liderstva jesu: definisanje školske misije, upravljanje programima učenja i podučavanja i kreiranje pozitivne školske kulture. Osnovne razlike između modela instruktivnog i transformacionog liderstva mogu se konceptualizovati kroz tri dihotomije: 1) fokus »od gore ka dole« naspram pristupa »od dole ka gore«, 2) usmerenost na inkrementalne promene naspram usmerenosti na generativne promene i 3) razvijanje menadžerskih odnosa lidera i »podređenih« naspram razvijanja transformacionih odnosa.

Tipične odlike instruktivnog liderstva jesu: direktivnost, pretežna jednosmernost i centralistički pristup. Kritičari ove koncepcije ističu da je preveličavanje važnosti uloge direktora snažno uticalo na to da neki aspekti školskog rukovođenja ne dobiju zasluženu pažnju. S druge strane, transformaciono liderstvo se ocenjuje kao fluidno. Drugo razgraničenje tiče se dihotomije *transakciono-transformaciono liderstvo*. Ovom dihotomijom se kontrastira liderstvo usmereno ka »stabilizovanju« i »zamrzavanju« postojećeg stanja i liderstvo koje sintetizovanjem aspiracija nastavnika teži kreiranju bolje budućnosti škole (Leithwood et al., 2008). Budući da je empirijski evidentirano da transakciono i transformaciono liderstvo nisu dva uzajamno isključiva procesa, savremene koncepcije školskog liderstva usmerene su ka integrisanju ove dve dimenzije u model celog raspona.

Treća konceptualna distinkcija, evidentno povezana sa prethodne dve, kontrastira različite nivoe ostvarivanja promena u školi. Instruktivno liderstvo je fokusirano na promene prvog reda, na direktno unapređenje procesa nastave. Nasuprot tome, teoretičari transformacionog liderstva zagovaraju tzv. generativne preobražaje. Takvi lideri, na primer, kreiraju klimu poverenja i tolerisanja grešaka, generisanje vrednosti profesionalnog učenja i razvoja, ustanovljuju kanale komunikacije koji obezbeđuju organizaciono učenje (Janićijević, 2008). Transformacioni lideri pokušavaju da identifikuju lične ciljeve članova kolektiva i da deluju na njihovu percepciju kako bi prepoznali da su zajednički (školski) ciljevi uskladeni sa njihovim ličnim potrebama i ciljevima.

Dok etičke implikacije nisu elaborirane u modelima instruktivnog liderstva, teorijske transformacione koncepcije podrazumevaju moralnu odgovornost školskih rukovodilaca. Zagovornici ove koncepcije (Bass & Steidlmeier, 1999) podvlače da su autentični transformacioni lideri pre svega moralni. Čvrsto jezgro transformacionog liderstva čini dimenzija *idealizovanog uticaja*, koja je nesumnjivo etičkog karaktera. Ova komponenta tiče se ponašanja lidera koje kod drugih pobuđuje snažne emocije i

potrebe višeg reda. Lideri koji vrše *idealizovani uticaj* obično imaju visoke standarde moralnog ponašanja i može se računati da će činiti ispravne stvari (Northous, 2008).

Konceptualne osnove etičkog liderstva

Koncept etičkog rukovođenja je više značan. U ovom radu prihvatom određenje etičkog liderstva kao »ispoljavanje (demonstriranje) etičkog ponašanja kroz lične postupke i međuljudske odnose, i promovisanje takvog ponašanja podređenih, kroz dvosmernu komunikaciju, potkrepljenje i donošenje odluka« (Brown, Trevino & Harrison, 2005: 120). Jezgro etičkog liderstva čine dva konstitutivna elementa: a) etički lider je *moralna osoba* koju karakteriše integritet koji se ispoljava kroz pravično donošenje odluka, brigu o drugima i etičko ponašanje u ličnom i profesionalnom životu i b) etički lider je *moralni rukovodilac* koji nastoji da proaktivno utiče na socijalno ponašanje ostalih.

U konceptualnom smislu, *teorija socijalnog učenja* (Bandura, 1997) predstavlja referentni okvir etičkog liderstva. Jasna konceptualizacija recipročnog uticaja kognicije, ponašanja i socijalne sredine čini ovu teoriju primenjivom i u domenu liderstva. U ovom teorijskom okviru primarna uloga pripisuje se *učenju po modelu*. Osnovna implikacija teorije socijalnog učenja jeste da je »pozitivno modelovanje ponašanja« jedan od bazičnih zadataka etičkih lidera – posmatranjem lidera kao »referentne osobe« drugi uče šta se od njih očekuje i tumače koje ponašanje je moralno prihvatljivo. Teorija socijalnog učenja artikuliše ideju da ljudi uče ne samo iz direktnog iskustva već i posmatrajući konsekvence ponašanja drugih. To znači da članovi organizacije brojne obrasce ponašanja uče *vikarijski*, svedočeći posledicama ponašanja drugih članova grupe. Druga značajna implikacija teorije socijalnog učenja jeste da opsvravljeno učenje (učenje po modelu) podrazumeva usmeravanje pažnje prema lideru i njegovom ponašanju. Bandura ističe da atraktivnost modela doprinosi usmeravanju pažnje prema njemu, a ona zavisi od kompetentnosti i lojalnosti lidera. Procene atraktivnosti lidera biće negativne ukoliko se on ponaša nekompetentno, sebično i neodgovorno. Štaviše, nestručan rukovodilac izgubiće moć i status, a njegova nekompetentnost može da naruši i njegova formalna ovlašćenja (Yukl, 2008). Značajan izvor moći lidera jeste i njihova proaktivnost rukovodioca. Proaktivnost školskih lidera doprinosi njihovoj vidljivosti, koja se izražava kroz svakodnevne kontakte i intenzivnu komunikaciju sa zaposlenima.

Drugi referentni okvir relevantan za razumevanje uticaja etičkog liderstva u školskom okruženju jeste *teorija socijalne (međusobne) razmene* (Blau, 1964, prema: Brown & Trevino, 2006). Prema postavkama ove teorije, efikasno liderstvo moguće je onda kada u grupi postoji intenzivna komunikacija. U ovom konceptualnom okviru nagnut je značaj reciprociteta – odnosi sa mnogo razmene kreiraju se postepeno, uz recipročno potkrepljivanje ponašanja u ponavljanim ciklusima (Yukl, 2008). Zrelo partnerstvo između lidera i ostalih karakteriše visok stepen poverenja, poštovanja i osećanja odgovornosti.

Etičko liderstvo u školi i socijalno ponašanje nastavnika

Ključna implikacija teorije socijalnog učenja jeste da školski lideri *mogu* da modeluju pozitivno socijalno ponašanje nastavnika, kao što je, na primer, pomaganje kolegama, preuzimanje odgovornosti za uvođenje promena, preuzimanje liderske uloge

itd. U školskom kontekstu možemo da izdvojimo tri procesa usmeravanja pažnje nastavnika na etičko ponašanje školskih lidera. Pre svega, samim položajem u organizacionoj hijerarhiji, direktor – lider i stručni saradnici – lideri imaju legalnu moć pozicije, koja ih čini vidljivim modelima. Osim toga, školski lideri mogu da eksplisiraju standarde postupanja u moralno izazovnim situacijama i da podstaknu razgovor o etičkim problemima. Na kraju, školski lideri raspolažu mehanizmima nadziranja, nagradivanja i kažnjavanja ponašanja nastavnika. Naglasimo da, za razliku od većine teorija školskog liderstva, teorija socijalne razmene artikuliše ideju o *jedinstvenosti* odnosa svakog nastavnika sa liderom. Kvalitetan odnos lidera i nastavnika karakteriše visok stepen interakcije, recipročnosti i uzajamnog poverenja: ukoliko nastavnici ocenjuju da se školski lideri ponašaju pravično, to generiše socijalnu obavezu uzvraćanja istim ponašanjem.

S druge strane, *teorija socijalnog identiteta* daje drugačije viđenje procesa uticaja etičkog liderstva (Hogg, 2001). U okviru ove teorije nastalo je sledeće objašnjenje etičkog liderstva: lideri su prototipski predstavnici kolektiva i zbog toga snažno utiču na socijalnu identifikaciju ostalih. Socijalna identifikacija nastavnika može da dovede do povećanja njihove efikasnosti budući da utiče na percepciju članova grupe da radeći zajedno mogu ostvariti zajedničke ciljeve – kolektivna efikasnost snažno utiče na istrajinost, na ulaganje truda da se ostvari kvalitet u nepovoljnim okolnostima i na pružanje uzajame pomoći.

Umesto zaključka

Oblast školskog liderstva već decenijama je u stanju komešanja i previranja. Proces kritičkog preispitivanja ove teme, između ostalog, obeležava nespojivost pristupa, bujanje nejasnih naziva, uzak fokus istraživanja, bavljenje pomodnim temama. Iako bi bilo pretenciozno tvrditi da je etičko liderstvo univerzalno relevantna koncepcija, jasno je da je njegovo inkorporiranje u školsko okruženje moguće. To je moguće, pre svega, zbog jezgrovitosti same koncepcije koja je utemeljena u različitim teorijskim okvirima. Druga grupa razloga povezana je sa ponovo otkrivenom sveštu o moralnoj misiji obrazovanja. Koncepcija etičkog liderstva ne samo da dopušta već i eksplisira da školski lideri mogu biti modeli moralnog ponašanja i da kroz ovu ulogu mogu da podstaknu prosocijalno ponašanje nastavnika.

Literatura

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
2. Bass, B. M., Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10, 181–217.
3. Brown, M., Trevino, L. (2006). Ethical leadership. a review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17, 595–616.
4. Brown, M., Trevino, L., Harrison, D. (2005). Ethical leadership: a social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117–134.
5. Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329–351.
6. Hargreaves, A., Fink, E. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

-
7. Hogg, M. (2001). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 184–200.
 8. Janićijević, N. (2008). *Organizaciono ponašanje*. Beograd: Datastatus.
 9. Knežević Florić, O. (2008). *Pedagog u društvu znanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
 10. Leithwood, K., Harris, A., Hoppkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27–42.
 11. Mayer, D., Kunezi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 1–17.
 12. Northouse, P. (2008). *Liderstvo: teorija u praksi*. Beograd: Datastatus.
 13. Yukl, G. (2008). *Rukovodenje u organizacijama*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

* * *

CONCEPT OF ETHIC LEADERSHIP AT SCHOOL

Summary: This paper is on the concept of ethic leadership at school with the aim of comparing similarities and differences between ethic leadership and other forms of school management and observing relations between ethic dimension of school management and social behaviour of teachers. Some particularities of the concept of ethic in comparison to transformational and instructional leadership were elaborated on, whereas ethic leadership was critically discussed from the angle of the theory of social learning and theory of social exchange and the relation between leadership and social behaviour of teachers was discussed.

Key words: school leadership, ethic leadership.

* * *

КОНЦЕПЦИЯ ЭТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА В ШКОЛЕ

Резюме: Мы, в настоящей работе, имеем дело с понятием этического лидерства в школе, с целью рассмотрения 1. сходства и различий между этическим лидерством и другими моделями школьного руководства 2. понимания отношений между этическими аспектами управления школой и социальным поведением учителей. Разработаны специфические концепции этического по отношению к трансформационному и инструктивному лидерству; этическое лидерство рассматривается нами критически; отношение этического лидерства в социальном поведении преподавателей рассматривается с точки зрения теории социального учения и теории социального обмена.

Ключевые слова: школьное лидерство, этическое лидерство.

Dr Živka KRNJAJA

Filozofski fakultet

Univerzitet u Beogradu

Dr Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ

Filozofski fakultet

Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXIX, 3, 2014.

UDK: 373.21.114

SMERNICE ZA IZRADU OSNOVA PROGRAMA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA USMERENOГ NA ODNOSE¹

Rezime: Izrada osnova programa predškolskog vaspitanja ne započinje određivanjem toga šta program treba da sadrži i kako treba da bude strukturiran već koncipiranjem procesa njegovog stvaranja, definisanjem osnove za generisanje njegove strukture i sadržaja i preduslova njegove kontekstualizacije. Polazeći od teorijskih postavki sociokulturne teorije, sociologije detinjstva, postmodernizma i poststrukturalizma, kao i analize predškolskih programa koji su u međunarodnoj predškolskoj zajednici prepoznati kao visokokvalitetni, date su smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose koji je zasnovan na kontekstualno primerenom pristupu. Elaborirane smernice su: 1) razvijanje osnova programa kao kolaborativni proces, 2) naziv programa kao metafora, 3) toposi i 4) interna i eksterna umreženost programa.

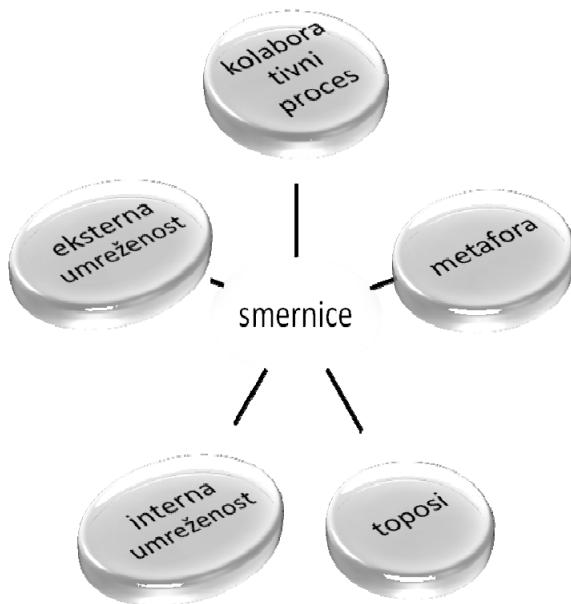
Ključne reči: osnove programa predškolskog vaspitanja, toposi, umreženost, kontekstualizacija programa.

Većina programa predškolskog vaspitanja danas zasniva se na holističkom sa-gledavanju učenja i razvoja dece (Bertram and Pascal, 2002). Holistički orijentisani programi uobičajeno se izjednačavaju sa programima zasnovanim na pristupu usmerenom na dete (child-centered), odnosno na razvojno primerenom pristupu koji se bazira na konstruktivističkoj teoriji razvojne psihologije (Bredekamp, 1987). Holistički program, nasuprot ovakvom pristupu, može da se zasniva i na pristupu usmerenom na odnose. Odnosi se stavljaju u središte programa i time kao ključne dimenzije prepoznaju pitanja vrednosti, učešća, moći, proaktivnog delanja, kolaboracije, dobrobiti, učenja kao kokonstrukcije u zajednici prakse, ustanove i zajednice kao soiokulturnog kontek-

¹ Članak je rezultat rada na projektu »Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji«, br. 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

sta. Teorijsko polazište u ovakvom pristupu čine postavke sociokултурне теорије развоја и учења, социологије детинjstva, постмодернизма и постструктурализма.

Na osnovu navedenih teorijskih polazišta, analize osnova programa koji se u stručnoj literaturi prepoznavaju kao visokokvalitetni programski dokumenti (osnove programa Novog Zelanda, Švedske, Irske, Finske, pojedinih država Australije i Nemačke) i kritičkih razmatranja prakse predškolskog vaspitanja i koncepta razvojno primerene prakse (Dahlberg et al., 2007; Krnjaja, 2011; Lubeck, 1998; Mac Naughton, 2003; McLachlan et al., 2010; Moss, 2007; Pound, 2011; Tzuo et al., 2011), sintetizovali smo smernice za izradu osnova programa zasnovanog na kontekstualno primerenom pristupu (Šema 1). Šema reprezentuje naše stanovište da izrada osnova programa ne započinje određivanjem toga šta program treba da sadrži (npr. da li će u sadržaj dokumenta uči teorijska polazišta i sadržaj rada sa decom; koja će načela uči; da li će uči primjeri aktivnosti, praćenje i evaluacija...) i kako treba da bude strukturiran (npr. da li po uzrastima, da li po razvojnim aspektima ili po ulogama dece i odraslih...), već započinje koncipiranjem procesa stvaranja dokumenta, definisanjem osnove za generisanje strukture i sadržaja dokumenta i preduslova njegove kontekstualizacije.

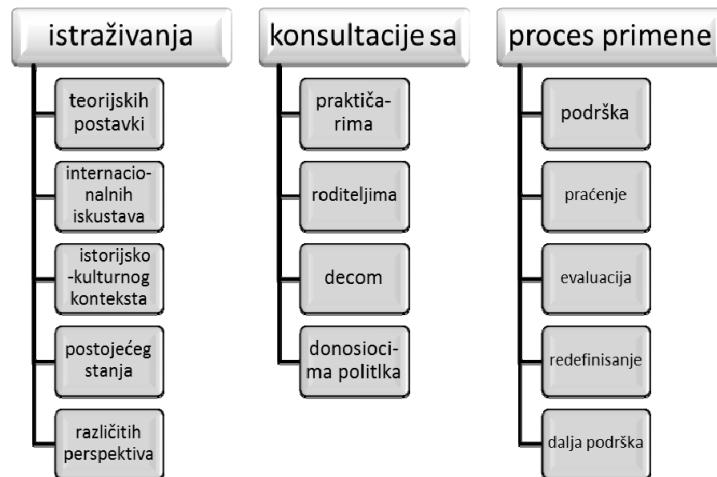


Šema 1. Smernice za izradu osnova programa kontekstualno primerenog pristupa

Razvijanje programskog okvira kao kolaborativni proces

Proces donošenja osnova programa »jeste deo programa«. Izrada osnova programa je proces u dva aspekta. Prvo, on je zasnovan na višeperspektivnosti, kolaboraciji i izgradivanju zajedničkog pristupa predškolskom vaspitanju. Zato se realizuje kroz

višegodišnje projekte u koje su uključeni donosioci politika, istraživači, praktičari, roditelji, deca i relevantni akteri u zajednici. Drugo, to nije jednokratni čin pisanja dokumenta, već obuhvata kontinuirano praćenje i razvijanje osnova programa u praksi. Na Šemi 2 dat je prikaz ovakvog procesa.



Šema 2. Razvijanje programskog dokumenta kao kolaborativni proces (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013)

Proces donošenja osnova programa u Republici Irskoj – *Aistear* dobar je primer kolaborativnog procesa izrade osnova programa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Rezultati ovakvog procesa nisu samo izrada osnova programa kao jednog programskog dokumenta već izrada niza publikacija kojima se podržavaju osnove programa. Tako su na primer rezultati procesa istraživanja bile studije o međunarodnim iskustvima, o kulturno-istorijskom kontekstu predškolskog vaspitanja u Irskoj, o aktuelnom stanju predškolskog vaspitanja, o perspektivi roditelja, dece, praktičara i donosilaca politike o kvalitetu predškolskog vaspitanja. Takođe, istraživanja teorijskih polazišta sumirana su u četiri publikacije koje su poslužile kao teorijski osnov za koncepciju osnova programa: studija o povezivanju nege, vaspitanja i obrazovanja; studija o učenju i razvoju dece; studija o igri kao kontekstu učenja i razvoja; studija o podršci učenju i razvoju kroz proces praćenja. Sane osnove programa sastoje se iz četiri celine: Principi i teme; Vodič za dobru praksu; Ključne poruke iz istraživanja; Priručnici za različite oblike predškolskog vaspitanja. Implementacija programa realizovana je kroz kolaborativni projekat *Aistear u akciji*. Cilj projekta je bio istraživanje načina razvijanja i obogaćivanja kurikuluma u dečjem vrtiću na osnovu *Aistear*. Projektom su podržavani praktičari: da promišljaju i razvijaju vlastitu praksu na način kojim se podržava učenje i razvoj dece; da se preispituju načini na koje mogu da koriste *Aistear* uz svoje postojeće programe; da se povezuju kroz širenje primera dobre prakse. Kao rezultat projekta izdate su dve publikacije koje dokumentuju *Aistear u akciji*.

Naziv programa kao metafora

Za razliku od uobičajenih administrativno-birokratskih naziva (program, dokument, pravilnik), osnove programa kao naziv imaju metaforu: *Te Whariki*, naziv novozelandskog programa, na maorskom jeziku znaci »tkana potka, osnova za sve što je na njoj«; *Aistear*, naziv irskog programa, na galskom jeziku znači »putovanje«; savezni australijski program zove se *Being, belonging, becoming* (Biti, pripadati, bivati), a program jedne od australijskih država *The Practice of Relationships* (Praksa odnosa). Kako navodi Tomas Kun, »ne možeš videti nešto dok nemaš pravu metaforu koja ti omogućava da to uočiš«. Snaga metafore je u njenoj poetskoj funkciji, inovativnoj i interaktivnoj funkciji. Metafora je »stvaralačka energija« (Cameron, 2003: 38) koja integriše imaginaciju, saznanje i razumevanje. Ona istovremeno komunicira sa osećanjima, iskustvom i saznanjem, iz čega proističe njena pokretačka moć. Metafora ima moć »pokretanja misli, otvaranja prostora za jedinstvo imaginacije i akcije« (Cook-Sather, 2003: 961) i usmeravanja postupaka. Metafore u obrazovnim programima imaju funkciju da izraze novu viziju obrazovanja i da pokrenu na akciju učesnike u obrazovanju i zajednicu. One su analogija ideji programa i pristupa vaspitanju i integriraju i prožimaju sve delove programa. Metafora omogućava opis i tumačenje koncepcije programa u svetu poznatih simboličkih reprezentacija. Međutim, metafora nije samo poređenje dva značenja ili zamena jednog drugim, ona kao interakcija između dva semantička polja »pomera« značenje svakog i dovodi do novog značenja. Zbog toga se metaforama uspešno prevazilazi epistemološki jaz između prethodnog i novog znanja.

Na primer, metafora *Te Whariki* reprezentuje ideju da program »kao dokument i kao proces i praksa predstavlja tapiseriju zajednički rađenu mnogim rukama, iz više perspektiva, pristupa i kultura« (OECD, 2004: 17). Ona odražava pristup umrežavanja kao i pomeranje filozofije ranog obrazovanja sa razvojne na sociokulturalnu orijentaciju kao novu »potku« građenja programa (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013). Metafora *Aistear* (putovanje) odslikava povezanost i eksternu umreženost sa ostalim dokumentima obrazovne politike; smernice svim odraslima koji učestvuju u učenju i razvoju dece predškolskog uzrasta; kontinuitet između porodičnog, predškolskog (u svim oblicima) i školskog vaspitanja; put razmene znanja i iskustava između praktičara, kao i između praktičara i roditelja; dečje učenje i razvoj kao put koji dete gradi (ibid.).

Osnove za generisanje strukture i sadržaja dokumenta

Šta će činiti sadržaj osnova programa i kako će se program strukturirati, generiše se na osnovu toposa i principa umreženosti.

A. Toposi programa

Toposi programa su ključna »mesta« iz kojih se izvodi sadržaj i operacionalizacija polazišta programa. Topos označava centar ili izvor aktivnosti (Rämö, 1999). Kako navodi francuski filozof Rolan Bart, toposi nisu argumenti po sebi već odeljci u kojima su argumenti smešteni, oblasti u kojima možemo naći argument; oni su izvor, arsenal, trezor (Barthes, 1988 in Rämö, 1999). Na osnovu analize programskih dokumenata iz različitih zemalja i više izvora u literaturi (Arthur et al., 2012; McLachlan et al., 2010; OECD, 2012; Wilks et al., 2008), identifikovali smo sledeće topose programa zasnovanih na kontekstualnom primerenom pristupu usmerenom na odnose:

-
1. *Dete kao kompetentno biće sa razvijajućim kapacitetima i sa pravima.* Dete se shvata kao moćno, sa kapacitetima koji se podržavaju i nadograđuju kroz zajedničko učešće sa odraslima i drugom decom. Podrška deci proističe iz uverenja i poverenja u njihovu kompetentnost, u ono što znaju i mogu, a ne iz shvatanja o tome šta deci nedostaje. To nipošto ne znači potpuni otklon od razvojnih teorija, ali znači da program nije skup implikacija izvedenih iz psiholoških postavki o karakteristikama pojedinih stadijuma razvoja grupisanih prema aspektima razvoja. Pravo deteta u obrazovanju podrazumeva participaciju dece i razvijanje programa kao zajedničke prakse dece i odraslih.
 2. *Refleksivna praksa, kritičko delovanje i promene.* Umesto da praktičare usmerava na spoljašnje standarde prema kojima se kodifikuje praksa, program usmerava na istraživački i refleksivan pristup praksi s ciljem da se produbljuje razumevanje prakse. U tom smislu, osnove programa ne daju praktičarima »skup pravila« i gotova rešenja koja treba da implementiraju, nego su osnova za kontekstualno razvijanje programa kroz problematizovanje i menjanje prakse (Mac Naughton, 2003).
 3. *Dobrobit deteta.* Dobrobit nije ishod pedagoško-psihološko-didaktičke zasnove programi i spoljašnji programski okvir koji stvaramo za dete, nego svojstvo deteta koje se razvija kroz odnose i delanje koje dete realizuje i u koje stupa sa odraslima, sa drugom decom i sa fizičkom sredinom u određenoj zajednici prakse. Razvoj dobrobiti se sagledava kao multidimenzionalni, interaktivni, dinamički i kontekstualni proces kojim se integriše zdravo i uspešno individualno funkcionisanje, pozitivni socijalni odnosi i podržavajuće socijalno okruženje (Pavlović Breneselović, 2010).
 4. *Različitosti.* Različitost se sagledava kao vrednost i osnova pravde i jednakosti u obrazovanju, a ne kao deficit. Razlike u kulturnom kapitalu koji deca donose iz svojih porodica i zajednica u kojima žive nije osnov za diskriminaciju ili ujednačavanje već se razvijanjem socijalnog kapitala kroz interakcije i umrežavanje, građenjem odnosa pripadanja i prihvatanja, podržava transformacija kulturnog kapitala (Bourdieu, 1993). Različitosti se sagledavaju kao prilika za učenje, preispitivanje odnosa moći i građenje subjektiviteta kao višestranog identiteta (Mac Naughton, 2003).
 5. *Kolaboracija i partnerstvo sa porodicom i zajednicom.* Porodica je primarni vaspitač dece, ali porodica i javno vaspitanje imaju preklapajuće sfere uticaja koje čine potencijalno polje njihove uzajamne podrške (Pavlović Breneselović, 2012). Paradigma podrške podrazumeva usmerenost na razvijanje poverenja između porodice i praktičara kroz dijalog i zajedničke aktivnosti u kojima se gradi zajedničko razumevanje i osnaživanje porodice i zajednice u procesu transformacije i programa i porodice i zajednice. Kolaboracija porodice, vrtića i zajednice u funkciji su i ostvarivanja kontinuiteta i životnosti iskustava, učenja i participacije dece u različitim socijalnim okruženjima.
 6. *Usmerenost na odnose i razvijanje zajednice učenja.* Vaspitanje se sagledava kao interakcija. Priroda i kvalitet odnosa koji se uspostavljaju sa detetom i koje ono uspostavlja, sagledavaju se kao osnov za uspešno učenje, razvoj i dobrobit deteta. Pitanje kvaliteta odnosa nije pitanje specifičnih i pojedinačnih aktivnosti i interakcija deteta i sa detetom, već ukupnog kvaliteta odnosa deteta *sa* sredinom i *u* sredini kao odnosa u kontekstualnim i dijadnim sistemima (Pavlović Breneselović,
-

-
- 2012a). Zajednica učenja se razvija kroz razmenu između dece i odraslih, kao i između deteta i druge dece i između odraslih. U toj razmeni, ponekad su deca oni koji vode, a odrasli su sledbenici, i obrnuto. Ove interakcije daju i odraslim priliku da uči, da se razvija i menja, spoznajući kroz njih dete, sebe i prirodu vaspitanja i smisao ljudskog funkcionsanja i vlastitog delovanja (Pavlović Breneselović, 2012a).
7. *Preplitanje učenja, podučavanja i vrednovanja.* Situacije podučavanja se ne shvataju kao izdvojene situacije »koncentrovanog« učenja u odnosu na životne situacije i situaciono učenje. Naspram jednokratnih sekvenci učenja kroz izdvojene oblasti na osnovu onoga što odrasli misle da deca treba da znaju, učenje se razvija kroz projekte kojima se podržava integrisan, istraživački i kreativan pristup učenju i u kome su »planirana« i »spontana« iskustva podjednako važna. Podsticajno okruženje je »treći vaspitač« (Rinaldi, 2002) i uključuje ne samo okruženje kao fizički prostor i opremu nego i socijalni i simbolički prostor. Pismenost se određuje kao sva ona različita iskustva, prakse, stavovi i znanja društveno-kulturne zajednice kojima se podupire dečje razumevanje i uključivanje u simbolički jezik svoje kulture i drugih kultura, čime se omogućava da deca istovremeno izraze lični identitet i postanu aktivni učesnici u društveno-kulturnim aktivnostima (Fleer, 2002). Razvoj pismenosti nije posebno obrazovno područje već integralni deo učenja i iskustva deteta. Pismenost je više nego »znati pisati« ili »gotovost za pismenost u određenom periodu razvoja« i obuhvata šira iskustva pismenosti u kulturnoj praksi u kojoj deca mogu direktno ili indirektno da učestvuju i koja je sastavni deo njihovog svakodnevnog života. Pismenost je ugrađena u jezik i komunikaciju i obuhvata ne samo pisani jezik nego i verbalnu pismenost (naracija, poetsko izražavanje...), vizuelnu pismenost (slike, slikovnice, grafički simboli...), tehnološku pismenost (različita digitalna oruđa), matematičku pismenost (obrasci kvantitativnih odnosa, relacije, geometrijski oblici, računanje...). Participativna evaluacija i kontinuirana samoevaluacija odraslih i dece osnov su jačanja njihovih refleksivnih kapaciteta u sopstvenom učenju, kao i područje zajedničkog preispitivanja i razvijanja programa.
 8. *Dokumentovanje kao građenje programa.* Fokus dokumentovanja se pomera sa dokumentovanja aktivnosti ka dokumentovanju značenja koje te aktivnosti imaju za decu i vaspitača i sa dokumentovanja individualnih karakteristika dece na dokumentovanje situacija kao celine (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012). Dokumentovanje je sredstvo refleksivne prakse vaspitača čija je svrha bolje razumevanje sopstvene prakse i ima značenja emancipacije i dijaloga, istraživanja i refleksije, kolaboracije, multiperspektivnosti, retrospektive i perspektive, rekonstruisanja uloga deteta i vaspitača i sinteze iskustava, uvida i značenja (ibid).
 9. *Igra.* Igra je svojim adaptivnim kapacitetima i kapacitetom fleksibilnosti ključna u razvoju dobrobiti i učenju deteta. Igra se sagledava kao kontekst učenja u kojem deca istražuju postojeće ali i »moguće«, grade svoj kulturni identitet, otkrivaju i proveravaju različite modele komunikacije i svet simboličkog izražavanja (Krnjaja, 2012). Shvatanje igre kao zajedničkog prostora istraživanja i stvaranja dece i odraslih prepostavlja preispitivanje odraslih o mogućnostima i podršci participaciji dece u igri, nediskriminaciji, razvoju stvaralačkih potencijala i najboljem interesu deteta u »iskustvima igranja« i zaštiti igre od didaktizacije ili pak pristupu igri kao potpunom nemešanju odraslih (Krnjaja, 2012).
-

B. Interna umreženost osnova programa

Tekst osnova programa strukturira se po principu umreženosti. Za predstavljanje principa umreženosti osnova programa koriste se šeme. Šeme, drugom vrstom simboličkog jezika, na očigledan način odražavaju celovitost, umreženost i procesualnost programa. Šematsko predstavljanje ima nekoliko funkcija:

- šema pokazuje da je program kompleksan sistem koji se ne svodi na nekoliko izdvojenih ključnih elemenata ili na identifikovanje toposa, nego predstavlja njihove višestruke veze i funkcije kao celine programa;
- u šemi mogu da se povezuju različiti delovi i da se sklapaju različiti obrasci, ali šema odražava koherentnost celine;
- šemom se artikuliše dinamičnost i hermeneutički proces, nasuprot linearnom povezivanju i tumačenju kroz traganje za uzročno-posledičnim vezama.

Izrada osnova programa kao dokumenta složen je zadatak sastavljanja koherentnog programskega teksta koji se zasniva na određenoj vrednosnoj i teorijskoj orijentaciji. U izradi se ne polazi od toga da je dokument statičan tekst već da je čitanje teksta dinamički proces koji zavisi od toga kako praktičari čitaju pojedine postavke u dokumentu, odnosno kako ga interpretiraju. Značenje programa je stalna socijalna konstrukcija koja se gradi kroz sinteze refleksija praktičara o vlastitim iskustvima i o iskustvima drugih, zasnovane na osnovama programa, na ličnim uverenjima i sistemu vrednosti i na teorijskim znanjima (Nuttall, 2005, prema McLachlan et al., 2010). Odnos između teksta programa i oblikovanja stvarnosti uzajamno je povezan, uzajamno zavisani, preklapajući, interaktivni (Bruner, 2000: 141). Zbog toga je prilikom izrade teksta važno pitanje kako će sadržaj biti predstavljen onima koji će tekst koristiti. Način građenja teksta, kao »kostur«, oblikuje obrazac kojim se vodi interpretacija i razumevanje teksta:

- Nizanje, redosled delova i odnos prema celini teksta oblikuju razumevanje toga šta je relevantno za delovanje, od čega se polazi i šta će se smatrati značajnijim u praksi.
- Tekst programa je određen uverenjima, težnjama, teorijama, vrednostima i namrama; u čitanju teksta se traga za intencionalnim stanjima »iza« radnji, za razlozima a ne za uzrocima i posledicama (Bruner, 2000: 143). Zbog toga je značajnije u programu posvetiti pažnju vrednostima, operacionalizaciji načela i principa, dati smernice za refleksiju, nego navoditi npr. pojedinačne sadržaje, aktivnosti dece i vaspitača.
- Narativni iskaz oblikuje stvarnost svojom kompozicijom »suživotu«; »epizode« ili delovi teksta crpe značenje iz širih narativnih struktura i u njihovoju su funkciji, zbog toga delovi teksta i celina moraju »voditi skladan suživot« (Bruner, 2000: 146). U postupanju, kako navodi Bruner, nastojimo da se uskladimo sa »svetom kakav jeste u narativnom iskazu« i ne odupiremo se težnji narativnog iskaza ka »suživotu«. Zbog toga program mora da bude koherantan i usklađen po svim dimenzijama: ako program polazi od shvatanja o integrisanom učenju dece, onda ne može da se govori o planiranju po oblastima; ako se polazi od celovitog razvoja deteta, onda se npr. ne mogu postavljati zadaci po aspektima razvoja i sl. U protivnom, imamo relativizaciju osnovnih postavki teksta.
- Narativni iskaz oblikuje stvarnost svojom generičkom specifičnošću. Generička

funkcija narativa ostvaruje se kroz generisanje specifičnih slika, tema, diskursa. Specifične slike, teme, u jednom narativnom iskazu, ma kako se činile sličnim sa drugim pričama, uvek su odraz ili primeri pristupa i shvatanja iz kojeg nastaju (Bruner, 2000: 142). Zbog toga svaka promena ili modifikacija bazičnih polazišta programa, npr. promena slike o detetu sa deteta u potrebama na kompetentno dete, zahteva izradu novog teksta, a ne izmene ili dopune postojećeg.

Eksterna umreženost

Obezbeđivanjem uslova za eksterno umrežavanje sledi se princip umreženosti osnova programa i ostvaruje se interakcija kao generička veza kroz koju program postaje kulturni i društveni projekat cele zajednice a ne ekspertske napisan dokument (Moss, 2007; Wilks et al., 2008). Uvođenje osnova programa ne svodi se samo na izradu programskega dokumenta već podrazumeva:

1. *Koncepcijsko povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja.* Time se obezbeđuje jedinstveno vrednosno utemeljenje obrazovne politike i prakse i opšti društveni konsenzus kao i koherencnost obrazovnog sistema i kontinuitet u obrazovnim iskustvima dece.
2. *Resursi.* Uvođenje osnova programa nužno prati: organizaciona struktura (opremanje prostora, vremenska organizacija, struktura zaposlenih) u skladu sa konцепцијom programa (Pavlović Breneselović, 2010a); obezbeđivanje prateće literature, vodiča i priručnika za praktičare koji im pomažu da razumeju osnovne vrednosti programa i da preispituju sopstvenu praksu u odnosu na njih; ICT podrška kroz portale, sajtove i elektronsko umrežavanje; usmeravanje aktivnosti regionalnih centara za podršku razvijanju osnova programa i razvoj model centara.
3. *Uskladištanje inicijalnog obrazovanja i stručno usavršavanje praktičara u funkciji razvijanja programa.* Reformisanjem inicijalnog obrazovanja ostvaruje se njegova koherencnost sa konцепцијom osnova programa predškolskog vaspitanja i stvaraju se prepostavke za kompetentnost vaspitača za razvijanje programa. Stručno usavršavanje praktičara za razvoj programskega okvira ne svodi se na upoznavanje praktičara sa programskim dokumentom već se odvija kroz podršku istraživanjima praktičara za razvoj programa i participativnu evaluaciju, podršku mentorskim programima i drugim oblicima stručnog usavršavanja u kontekstu prakse.
4. *Podrška kontekstualizaciji osnova programa.* Podrška kontekstualizaciji osnova programa ostvaruje se kroz: podsticanje razvijanja zajednice prakse u kojoj se program preispituje u kokonstrukciji sa kolegama, decom, porodicom i zainteresovanim članovima zajednice; diverzifikaciju oblika i programa u lokalnoj zajednici; ulogu nadzorne službe kao podrške u identifikovanju teškoća i pitanja vezanih za razvijanje programa i integriranje i rešavanje takvih pitanja kroz regionalne ili nacionalne projekte; povezivanje praktičara, nosilaca obrazovne politike i naučnoistraživačkih institucija kroz pokretanje projekata. To znači napuštanje administrativnih, kontrolnih, birokratskih i ekspertske pozicije i razvijanje saradničkog učenja istraživača, praktičara i kreatora politike; rekulturaciju i restrukturiranje dečjeg vrtića u skladu sa vrednostima i toposima osnova programa.

Zaključak

Izrada osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja jeste kompleksan proces koji podrazumeva: veliki broj učesnika (istraživača, donosilaca politike, praktičara, roditelja, predstavnika lokalne zajednice i građana, dece); različite vrste aktivnosti (istraživanja, konsultovanja, pisanja teksta); poznavanje savremenih tendencija u koncipiranju osnova programa i u njihovom uvođenju; poznavanje stanja u praksi predškolskog vaspitanja kod nas; poznavanje različitih teorijskih orijentacija; jasno pozicioniranje i ostvarivanje konsenzusa u vrednosnom i teorijskom opredeljenju; razumevanje prirode narativa i kompetentnost za prevodenje concepcije u tekst osnova programa. Upravo razumevajući kompleksnost ovog pitanja, nastojali smo da elaboracijom smernica ukažemo na put izrade osnova programa zasnovanog na kontekstualno primerenom pristupu.

Konačno, kako navodi Bruner, narativni iskaz postaje kulturno značajan pod uslovom da njegov tekst predstavlja »otklon u odnosu na postojeće konvencionalne narativne kanone« (Bruner, 2000: 147). To znači da nove osnove programa imaju kulturnu vrednost i smisao izrade tek kada su iskorak u odnosu na postojeći program i praksu.

Literatura

1. Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Cengage Learning.
 2. Bertram, T., Pascal, C. (2002) *Early years education: An International Perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
 3. Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London: Sage.
 4. Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
 5. Bruner, J. (2000). *Kultura i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
 6. Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
 7. Cook-Sather, A. (2003). Movements of Mind: The Matrix, Metaphors, and Re-Imagining Education. *Teachers College Record*, 105, 946–977.
 8. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge.
 9. Fleer, M. (2002). Sociocultural theory: Rebuilding the theoretical foundations of early childhood education. *Delta: Policy and Practice in Education*, 54(1/2), 105–119.
 10. Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, 66(4), 541–551.
 11. Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 1, 251–267.
 12. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. U: *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (117–131). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
 13. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Politike građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Knjiga 1. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
 14. Lubeck, S. (1998). Is developmentally appropriate practice for everyone? *Childhood Education*, 74, 283–292.
 15. Mac Naughton, G. (2003). *Shaping Early Childhood Learners, Curriculum and Contexts*. Berkshire: Open University Press.
 16. McLachlan, C., Fleer, M., Edwards, S. (2010). *Early Childhood Curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press.
 17. Moss, P. (2007). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a democratic practice*. London: Institute of Education University of London.
-

-
18. OECD (2004). *Curricula and Pedagogies In Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
 19. OECD (2012). *Starting Strong III*. Paris: OECD.
 20. Pavlović Breneselović, D. (2010). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 251–264.
 21. Pavlović Breneselović, D. (2010a). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 65(2), 236–246.
 22. Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
 23. Pavlović Breneselović, D. (2012a). Odnosi na ranim uzrastima. U: A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133–149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
 24. Pound, L. (2011). *Influencing Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press.
 25. Rämö, Hans (1999). An Aristotelian Human Time-Space Manifold: from chronochora to kairotopos. *Time & Society*, 8(2), 309–328.
 26. Rinaldi, C. (2002). Documentation and assessment: What is the relationship? In: C. Giudici, C. Rinaldi, M. Krechevsky (Eds.), *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
 27. Tzuo, P. W., Yang, C. H., Wright, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6 (8), 554–559.
 28. Wilks, A., Nyland, B., Chancellor, B., Elliot, S. (2008). *Analysis of Curriculum/Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)*. Melbourne: Victorian Curriculum and Assessment Authority.

* * *

INSTRUCTIONS FOR CREATING BASES OF THE PRE-SCHOOL PEDAGOGICAL PROGRAMME FOCUSED ON RELATIONS

Summary: *Forming bases of the programme of pre-school pedagogical work does not start with determination of what the programme contains and how it should be structured but forming the process of its creation, defining bases for generating their structure and contents as pre-condition for its contextualisation. Starting from theoretical foundation for socio-cultural theory, sociology of childhood, postmodernism and poststructuralist as well as the analysis of pre-school programmes which are in the international pre-school community recognised as high quality ones, there are starting points for creating the pre-school curriculum directed to relations which is based on contextual applicable approach. Elaborated focal points are: 1) developing the basis of the programme as a collaborative process, 2) name of the programme as a metaphor, 3) topos and 4) internal and external network of the programme.*

Key words: *bases of the pre-school pedagogical work, topos, network, contextualisation of the programme.*

* * *

РУКОВОДСТВО ПО ПОДГОТОВКЕ ОСНОВ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ОТНОШЕНИЯ

Резюме: *Создание основ программы дошкольного воспитания не начинается с выяснения ЧТО в программе должно содержаться и как она должна быть структурирована, но с того, как концептировать процесс ее создания, определяя основы для порождения ее структуры и содержания и предпосылки ее контекстуализации. Начав с теоретических предположений - социально-культурной теории, социологии детства, постмодернизма и постструктурализма, как и анализа дошкольных программ, международно признанных дошкольным сообществом как высококачественные - мы предоставляем руководство для выработки основ программ дошкольного образования, направленного на отношения, основанного на контекстуально-соответствующем подходе. Руководящие принципы суть: 1. развитие основ программы в рамках совместного процесса, 2. название программы в качестве метафоры, 3. топография, 4. внутренняя и внешняя сеть программы.*

Ключевые слова: *основы программы дошкольного воспитания, топология, сеть, контекстуализация программы.*

Dr Kamenko M. MARKOVIĆ
Dr Blagoje V. NEŠIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem
u Kosovskoj Mitrovici

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK: 75:929 Рембрант

UTICAJ PORODICE I SREDINE NA REMBRANTOVU SLIKARSTVO

Rezime: U radu se bavimo jednim segmentom stvaralaštva najznačajnijeg holandskog baroknog slikara Rembranta Harmensa van Rajna (1606–1669). Akcenat je stavljen na jedan broj umetnikovih autoportreta, portreta članova njegove porodice i portreta Rebrantovog prijatelja Jana Siksa. Ti radovi predstavljaju svojevrsne psihološke studije karaktera i »sliku društva« u kojem je Rembrant živeo i stvarao. Takođe, dat je prikaz novog pedagoškog metoda koji je čuveni umetnik razvio: Rembrantova radionica nije bila sofisticirana topionica karaktera, naprotiv, njegovi učenici bili su potpuno samostalni u izboru tema i načina rada. Ovaj metod rada doživeće punu afirmaciju tek početkom XX veka.

Ključne reči: Rembrant Harmens van Rajn, Rembrantov pedagoški metod.

Sjaj i beda genija

Slikarstvo je u srodnosti s Bogom.
Rembrant

Najznačajniji holandski slikar i jedan od najvećih u istoriji umetnosti Rembrant Harmens van Rajn rođen je u Lajdenu 15. jula 1606. godine. Pošto je završio osnovnu školu, Rembrant se 20. maja 1620. upisao na Lajdenski univerzitet. Nekoliko meseci potom, već početkom 1621, postao je učenik lajdenskog slikara Jakoba Isaksona van Svanenburga. U radionici ovog osrednjeg slikara, koji je boravio u Italiji od 1600. do 1617., radeći u Veneciji, Rimu i Napulju, Rembrant je ostao sve do 1624. godine. Njegov novi učitelj je Piter Lastman (1583–1633), koji je takođe radio u Italiji i čije su poitalijanjene slike, obično manjih dimenzija, dramatične skoro do grotesknosti i često obiluju raskošnim bojama. Lastmanove minijaturne barokne scene, Karavađo u malom, uticale su na Rembranta¹.

Po odlasku iz Lastmanove radionice, Rembrant je uredio atelje u očevoj kući i bio tesno povezan sa darovitim lokalnim slikarem Janom Livensom (1607–1674), godinu dana mladim i ništa manje ambicioznim. U rodnom gradu, Rembrant je živeo do

¹ Levi, M. (1975). *Istorija slikarstva (od Dota do Sezana)*. Beograd: Jugoslavija, str. 196.

očeve smrti 1630. godine (Marković, 2005: 108). Poslednju godinu života i rada u Lajdenu Rembrant je obeležio jednim remek-delom, *Portretom majke* koji se danas čuva u Britanskoj kraljevskoj zbirci (Marković, 2013: 604). Nakon očeve smrti, preselio se u Amsterdam i pridružio domaćinstvu trgovca umetničkim slikama Henrika van Ujlenburga. U prvoj polovini 1631. ponovo slika majku. Delo nosi naziv *Rembrantova mati koja čita* (Amsterdam, Rajksmuzej). Portret predstavlja vanrednu studiju karaktera. U Amsterdamu, tokom letnjih meseci 1631, Rembrant upoznaje Henrikovu sestričinu Saskiju, imućnu čerku poznatog sudije. Saskijin otac je bio član Visokog suda u Frislandu (oblasti iz koje je porodica poticala), nekadašnji gradonačelnik Lejvardena i jedan od najgordijih vlastelina u Holandiji. Za njegova života Rembrant nikada ne bi dobio Saskiju. Januara naredne godine Rembrant je potpisao *Čas anatomije doktora Nikolaesa Pitersa Tulpa* (Hag, Maurichojs muzej) i tim delom stupio na stazu slavnih (Marković, 2011: 68). Polovinom 1633. Rembrant i Saskija su se venčali, tek posle gradonačelnikove smrti. Na slici *Rembrant i Saskija* (Dresden, Državna umetnička galerija) prikazao je svoju sreću. Na platnu *Saskija u arkadijskoj odori* (London, Nacionalna galerija) Rembrant je prikazao izabranicu svoga srca u raskošnoj odeći. To je remek-del do stojno divljenja. Ista svojstva ima i slika *Poprsje dame sa šeširom ukrašenim nojevim perom* (Bajon, Muzej Bona), na kojoj prepoznamo Saskiju, godinu i po pre njene smrti. U ovom periodu postaje zreliji, ali ne i srećniji. Decu, rođenu u braku sa Saskijom, dečaka i dve devojčice, otrgnuće mu smrt (Marković, 2012: 110). Rembrant želi da nadigra gradansko društvo Amsterdama. Živi kao kralj, a njegova kuća od kedrovog drveta liči na dvorac ili muzej. U međuvremenu slika, i ne bi prekidao slikanje ni zbog najvećeg kralja na svetu. Amsterdamska sredina, bogata i ohola, nije bila kadra da shvati genijalnog umetnika i vrebala je priliku da mu se osveti.

Rembrant nije odoleo iskušenju da bude istovremeno i slikar i model. Više od sto puta on nam je u razdoblju od 1629. do 1669. predstavio svoje lice. Na autoportretima nastalim u periodu 1629–1630. opisuje svoju bezbrižnu mladost. Međutim, na maloj slici nastaloj 1629,² iz Stare pinakoteke u Minhenu, uzdrhtali potezi sjedinjuju u jednom istom žaru i lik i pozadinu. Rumeno lice sa čupavom kosom, okruglim crnim očima, poluotvorenim ustima, kao i gravire iz istog perioda, psihološka su studija izraza: bolno čuđenje ide uporedo sa uzinemirenošću. On studira svaki duševni pokret čoveka i nastoji da kroz njegovu običnu, svakodnevnu fizionomiju pronikne u suštinu psihofizičkih zbivanja koja se kriju od društva.

Iz portreta u portret na tom licu se ogleda žestina ljubavi ili ambicije, tuga zbog smrti bliskih, gorčina zbog zlog udesa, rezignacija i strah od starosti, koji je osetio vrlo rano i koji ga goni da potraži utočište u detinjstvu. Rembrant gubi decu, jedno za drugim. Ostaje sam, sa tim odveć poznatim licem na kome je upisano približavanje smrti. Ta usamljenost je najuzbudljiviji povod za tolike autoportrete. Kasnije, ta strastvena potreba bila je, izgleda, način da se izdvoji od ostalih. Ali uvek su ti portreti delo slikara, smela isprobavanja sredstava umetničkog izražavanja. Oni nas vode kroz potoku genija (Marković, 1994: 25).

U Rembrantovom stvaralačkom opusu, njegova mati zauzima istaknuto mesto. Njeno neobično lice vidimo na brojnim crtežima, bakropsisima, slikama. S razlogom se može pretpostaviti da je koncem treće i početkom četvrte decenije XVII veka u Holandiji porodica pretrpela promene, koje su se ogledale i u tome što je ženi pripala mnogo

² Ulje na drvetu, 18 x 14 cm.

značajnija uloga, kako u porodici tako i u društvu. Taj preobražaj holandskog društva rezultat je novih ekonomskih prilika u Evropi. Otkrićem novih pomorskih puteva prema Istoku, a naročito otkrićem Amerike, ekonomski centri Evrope pomeraju se s obala Sredozemnog mora na obale Atlantskog okeana. Moćni trgovački gradovi Italije: Venecija, Denova i Firenca, povlače se pred novim trgovačkim i pomorskim silama, kao što su Holandija, Španija, Francuska i Engleska. Pomeranje ekonomskih centara Evrope izazvalo je velike potrese u zemljama koje su do tada imale dominaciju u trgovini. Italija opada sve više i ekonomski i politički, a time i njena umetnost. Nemačka, već oslabljena seljačkim ratovima, doživljava tridesetogodišnji rat (1618–1648) od koga se naredna dva veka nije oporavila. U novim zemljama na obali Atlantika, takođe se dešavaju velike promene. Te zemlje počinju da trguju s Dalekim istokom i da eksploriraju zemlje na američkom kopnu i u Okeaniji. Priliv velike količine zlata, začina, svile, pamuka i ostalih dragocenih artikala stvara u zemljama na obali Atlantika veliko bogatstvo i trgovački promet. Dovoz i prerada sirovina u domaćim radionicama uzima sve više maha i postaje glavno bogatstvo zemlje. Novonastale okolnosti nametnule su ženi značajnu ulogu u društvu. Samo se u ovom kontekstu mogu tumačiti reči Rembrantove majke Kornelije: »Sine, volela bih da uspeš u slikarstvu jer verujem da bi te to učinilo srećnim, ali moraš da znaš i to da ti otac nikada neće oprostiti što si izabroj ovaj nesigurni zanat jer on veruje da bi ti u svakom drugom poslu bio znatno uspešniji.« Možda se u ovim rečenicama krije odgovor na pitanje zašto nam Rembrant nije ostavio nijedan rad za koji bismo sa sigurnošću mogli da tvrdimo da je to lik njegovog oca. Ne zna se pouzdano kako je izgledao Rembrantov otac. Jedan stariji čovek, sa kratkom bradom, stisnutim usnama i dosta visokim čelom često je portretisan u Rembrantovim ranim delima, kako na kompozicijama većeg formata (*Muzički skup*) tako i kao pojedinačni portret (*Portret starijeg čoveka*). Taj model se često naziva Rembrantovim ocem premda nema sličnosti sa čovekom na crtežu (Oksford, Achromolean Museum) na kome je napisano »Harman Gerrits van de Rhijn«, verovatno rukopisom XVII veka, ali ne i Rembrantovim.

Godine 1639. Rembrant je naslikao poslednji portret svoje majke, poznat pod imenom *Rembrantova majka* (Beč, Umetničko-istorijski muzej). Prikazao ju je kao staru ženu koja se oslanja na štap. Naborana koža, bezuba usta i tanke usne izvanredno su urađeni. Izraz tog starog lica, sa očima crvenih ivica koje gledaju u daljinu, spokojan je, na njemu se čak naslućuje osmeh. Četrnaestog jula 1640. Rembrantova majka je sahranjena u Petrovoj crkvi u Lajdenu, u kojoj se pedeset godina ranije venčala³. Godina 1642. predstavlja prekretnicu u Rembrantovom životu i radu. Supruga Saskija rodila je sina Titusa i umrla 14. juna. Amsterdamska sredina okreće leđa genijalnom umetniku. Slomljen nesrećom koja ga je zadesila, Rembrant nalazi utehu u stvaranju slikarskih svetova.

Ravnoteža je uspostavljena kada je u Rembrantov život ušla Hendrikje Stofels, njegova bivša služavka a sada model i ljubavnica. U istoriji slikarskih modela retka je sudbina Hendrikje Stofels. Ona stalno krstari između kuhinje i ateljea. Ponekad nema ni toliko vremena da opere ruke – baca sa sebe haljinu i kecelju, preobražava se iz služavke u *Suzanu na kupanju* (Pariz, Luvr) (Marković, 2013: 162). Ne postoji nijedan portret Hendrikje za koji se pouzdano zna da prikazuje baš nju, tako da su sva prepoznavanja njenog lika u Rembrantovom delu hipotetička. Ipak, više je nego verovatno

³ Hik, B. (1972). *Rembrant*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 156.

da je žena koju je on naslikao mnogo puta posle 1650. zaista Hendrikje. Među tim slikama su *Žena na prozoru* (sada u Berlinu) i *Žena koja se kupa* (London, Nacionalna galerija), senzitivno delo, majstorski naslikano. Dakle, nikome ne bi palo na pamet da u *Portretu mlade žene* (Berlin, Državni muzej) ne prepozna lik Hendrikje Stofels.

Za sliku *Čovek sa zlatnom kacigom* (Berlin, Državni muzej), naslikanu oko 1650, kaže se, s razlogom, da je portret umetnikovog starijeg brata. Prikazan je kao star, istrošen čovek, sa ugaslim očima, debelim nosem, tankim, stisnutim usnama i pro-sedom čekinjastom bradom na izboranim upalim obrazima. Na njemu je oklop, na glavi ima visoku kacigu sa perjanicom, svakako dragocenost iz čuvene slikareve zbirke starina. Dajući lice tog čoveka u prigušenom tonu, prema veoma tamnoj pozadini, on punu pažnju usredsređuje na neobično ukrašenu kacigu, uglačanu do gotovo natprirod-nog sjaja (Marković, 2013: 67).

Jedan od najčuvenijih Rembrantovih portreta jeste *Portret gradonačelnika Jana Siksa* (Amsterdam, Kolekcija Siks). On potiče iz 1654, one kobne godine kada se Rembrant povukao na obale Kanala u ružama, spasivši od negdašnjeg blagostanja samo jednu stvar, koja je vredela više od svih ostalih – netaknuto stvaralašku moć⁴. Hik piše: »Slika Jana Siksa je, po mom mišljenju, jedan od najfinijih portreta ikad napravljenih. Potpuno Rembrantovo majstorstvo je očigledno u svakom pogledu, od široko naslikane odeće do mnogo pažljivije urađenog lica uokvirenog kestenjastom kosom pod crnim šeširom. Rembrant nam nije ostavio bolji primer svoje umetničke intuicije i slikarske snage. Po kompoziciji, po crtežu, boji, modelaciji i majstorskoj tehniци izrade, ova je slika nenađmašna«.⁵

Teško je suočiti se sa svim Rembrantovim patnjama. Saskija umire, a njegov naporni rad nastavlja se bez ijednog dana prekida. Njegov imetak propada u nepovrat, vuku ga pred stečajni sud, oduzimaju mu sve što je voleo. On odnosi slikarske nogare, smešta se drugde, živi bedno, do savremenika ne dopire nijedan krik te duboko ranjene duše, nijedna žalba te čudnovate prirode. Njegovi napori ne slabe, vrednost njegovih dela ne opada, ali blagonaklonost bližnjih narušta ga zajedno s imetkom, srećom, blagostanjem: on odgovara na nepravde sudsbine i na neverstvo svojih sugrađana nenađmašnim slikarskim tvorevinama.

Rembrantovi autoportreti su dirljiva svedočanstva genija, zaokupljenog životom duše, koga je ohola amsterdamska sredina pokušala da smrvi, ne uspevši da ga pre toga integriše u svoje redove, »to su podaci o sopstvenom životu, i svaki od njih predstavlja ponovni pokušaj samoanalize«⁶.

U 1657. i 1658. u krčmi »Kraljevska kruna« u Amsterdamu održane su tri aukcije na kojima je prodavana Rembrantova imovina (Pešo, 1996: 47). Njegova kolekcija, procenjena na 18.000 forinti, sastavljena od mramornih statua, italijanskih i holandskih slika i gravira koje je dobijao u zamenu za svoje ili sam kupovao, prodata je za »lulu duvana«⁷. Bogata amsterdamska sredina, koja se godinama ponosila umetnikom, sad uživa u njegovojo nesreći (Marković, 2006: 11). Materijalno propao, Rembrant živi u krčmi, ponižen, uzneniren, usamljen, sa velikom gorčinom dosade i praznine. Na sli-

⁴ Fromanten, E. (1952). *Stari majstori (Belgija-Holandija)*. Novi Sad: Matica srpska, str. 230.

⁵ Hik, B. (1972). *Rembrant*. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 246–247.

⁶ Fridental, R. (1967). *Istorijsa umetnosti kroz pisma velikih stvaralaca (od Gibertija do Gejnzboroa)*. Beograd: Jugoslavija, str. 167.

⁷ Titus kao mladić (Pariz, Luvr), Titus kao monah (Amsterdam, Kraljevski muzej) i Portret Titusa kako čita (Beč, Umetničko-istorijski muzej), svrstavaju se među remek-dela portretne umetnosti.

ci *Rembrant u 52. godini* (Njujork, Kolekcija Frick) on slika sebe kao veličanstvenog patrijarha u fotelji. Patnja čovekova je samo u njegovom srcu. On gleda svet s visine i drži svoj štap kao skiptar. Nije li on kralj svetlosti koju stvara i vodi po sopstvenoj želji? Ta svetlost, koja je snaga i duhovnost, rasprostire se po čitavoj ličnosti, ali zadržava svoj najveći sjaj za stvaralačke ruke. Gorčina i apatija pojavljuju se i na *Autoportretu* (Vašington, Nacionalna umetnička galerija); i ubuduće Rembrant otkriva svoju dušu: jedan ogroman ponos usađen u jedno ogromno očajanje. Zbunjenost i groza dve su najsajnije nijanse Rembrantove tuge, utisnute na autoportretu iz Eks an Provansa. Crvene bere, žuti okovratnik, mrki kaput, tri izrazite mrlje, otkrivaju svetle namaze boja na licu, dajući ekspresionističku sliku; i ovog puta je čitavo osvetljenje na čelu. To je trijumf boje i svetlosti nad mrakom, u koji Rembrant ipak ponire.

Kao da su Rembrantu Harmensu van Rajnu životne nesreće bile najveći podstrek i povod za rad i kao da su se prvo morale iscrpsti one da bi se on iscrpeo. Godine 1642, kad mu je umrla prva žena, Saskija, on je potpisao najblistaviju tvorevinu barokne umetnosti, čarobnu *Noćnu stražu* (Amsterdam, Rajksmuzej); kad mu je umrla druga, nevenčana žena, Hendrikje, 1663, naslikao je *Homera* (Hag, Kraljevski muzej); kad mu je 1668. umro sin Titus, naslikao je *Autoportret* (Keln, Valraf Rihard muzej) i veličanstveni *Porodični portret* (Brunsvik, Muzej Anton Ulrich). Posle takvih tragičnih dogadaja, uistinu, jedan čovek u životu nije mogao više ništa da izgubi, a jedan umetnik u slikarstvu nije mogao ništa više da dâ (Marković, 2011: 74).

O Rembrantovom »pedagoškom radu« malo toga je pisano. Njegova radionica, kao i radionice drugih slikara toga vremena, bila je istovremeno i škola. Učenici su dolazili oko petnaeste godine, mnogi od njih nisu bili iz Amsterdama. Svi su živeli, radili i spavalii u radionici. Ugovori koji su došli do nas otkrivaju da je Rembrant roditeljima ili starateljima svojih učenika naplaćivao visoku cenu za poučavanje, ishranu i smeštaj. Retko ko je mogao da priušti učenje kod slikara na tako dobrom glasu. Iako je majstora reč bila zakon (Rembrat je odredivao cene slika svojih učenika), Rembrant je, možemo reći, bio liberalniji u poređenju sa slikarima svog doba: dozvoljavao je učenicima da sami biraju teme; kada bi posle izvesnog vremena uočio da je neki učenik darovit, smeštao bi ga u poseban prostor okružen paravanima da drugi učenici ne bi koristili njegove slikarske i crtačke domete. Brojne skice i završeni crteži daju nam sliku života i rada u Rembrantovom ateljeu. Crtati prema živom modelu, često nagom, bila je uobičajena praksa. Gravira *Majstori i učenici u poslu* (Darmštat, Hesenski pokrajinski muzej) to potvrđuje. U Rembrantovom ateljeu bilo je, takođe, i mnogo kipova i lutki na koje je bila postavljena draperija koju su učenici slikali. Rembrantov atelje bio je, na izvestan način, preteča »akademija« koje su proslavile Pariz početkom XX veka. Iz Rembrantovog ateljea izašlo je nekoliko velikih majstora: Herit Dau, Samuel van Honthorst, Hovart Flink, Isak Jaudervil, Karel Fabricijus, Nikolas Mas, Herbrant van den Ejkhaut, Jan Viktors, Ferdinand Bol, Vilem Drost, Barent Fabricijus.

Rembrant je umro 1669. u Amsterdamu, gradu svoje mladosti, u bedi i potpunom razočaranju u svoje doba i u svoj narod. Umro je nekoliko meseci nakon smrti sina jedinca. Sahrana je koštala svega 13 forinti. Rembrant van Rajn, raskošni cvet Amsterdama, danas bi rekli holandski istoričari, genije Amsterdama kome se mudri Baruh Spinoza toliko divio, pošao je od crteža skitnica i prosjaka i završio portretišući najuglednije ličnosti svoga doba (Marković, 1996: 7).

Literatura

1. Pešo, K. (1996). *Rembrant i Holandija u XVII veku*. Novi Pazar: Komuna.
2. Bokemil, M. (2003). *Rembrant*. Keln: Tašen.
3. Marković, K. (1995). Sjaj i beda genija. U: *Majstori svetskog slikarstva*, Niš, Književno društvo »Filip Višnjić».
4. Marković, K. (2004). *O slikarstvu, slikama i slikarima*. Niš: Književno društvo »Filip Višnjić».
5. Marković, K. (2005). Koordinate jedne duše – Rembrant. *Gradina*, br. 11.
6. Marković, K. (2011). *Od Karavada do Brankušija*. Niš: Sven.
7. Marković, K. i Nešić, B. (2011). Psihološka svojstva Rembrantovih autoportreta, pojedinačnih i grupnih portreta (str. 67–80). U: *Radovi*, br. 13, knj. 2, Niš: Filozofski fakultet.
8. Marković, K. (2012). Rembrantovi autoportreti – slike jednog života. *Psihologija i umetnost*, br. 1, str. 107–130.

* * *

INFLUENCE OF THE FAMILY AND THE ENVIRONMENT ON REBRANDT'S PAINTING

Summary: In this paper, we are dealing with a segment of the most significant Dutch painter Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606–1669). The accent is on a number of artist's portraits, portraits of family members and portraits of Rembrandt's friend Jan Siks. These works represent particular psychological character studies and the »picture of society« in which Rembrandt lived and worked. There is also a review of his pedagogical method developed by this famous painter: Rembrandt's Worksop was not a sophisticated melting room of characters. On the contrary, his students individually chose topics and way of work. This work method was fully affirmed at the beginning of the 20th century.

Key words: Rembrandt Harmenszoon van Rijn, Rembrandt's pedagogical method.

* * *

ВЛИЯНИЕ НА ЖИВОПИСЬ РЕМБРАНДТА СЕМЬИ И СРЕДЫ

Резюме: В данной работе мы имеем дело с одним из самых важных сегментов творчества выдающегося голландского художника эпохи барокко – Рембрандта Харменса ван Рейна /1606 – 1669/. Акцент работы сделан на ряде автопортретов художника, портретов его семьи и друга Рембрандта - Яна Сикса. Эти работы представляют собой своего рода психологическое исследование характера и "картину общества", в котором Рембрандт жил и творил. Даётся также и обзор нового педагогического метода, разработанного известным художником. Мастерская Рембрандта не была изысканной плавильной печкой характеров, напротив, его ученики были полностью независимы при выборе тем и метода работы. Такой метод работы с учащимися получит свое полное признание только в начале 20-ого века.

Ключевые слова: Рембрандт Харменс ван Рейн, педагогическая работа Рембрандта.

MA Sanja TATIĆ JANEVSKI

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja
Beograd

Dr Sunčica MACURA MILOVANOVIC

Fakultet pedagoških nauka Jagodina
Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA

LXIX, 3, 2014.

UDK: 376.1-056.26/.36-053.5 ;
371.13(497.11)"2009/2014"

STRUČNO USAVRŠAVANJE U FUNKCIJI PODRŠKE NASTAVNICIMA OSNOVNE ŠKOLE ZA PRIPREMU I SPROVOĐENJE INDIVIDUALNOG OBRAZOVNOG PLANA

Rezime: Šire određenje inkluzivnog pristupa obrazovanju podrazumeva prihvatanje odgovornosti za poučavanje svih učenika kojima je potrebna dodatna podrška u učenju i socijalnoj participaciji. Osnovni instrument kojim se u našim uslovima obezbeđuje ova podrška jeste individualni obrazovni plan (IOP), dok se osposobljavanje nastavnika za inkluzivni pristup i izradu IOP-a dominantno oslanja na stručno usavršavanje. Cilj realizovanog istraživanja jeste da se sagleda u kojoj meri su iskorišćene mogućnosti stručnog usavršavanja nastavnika u funkciji podrške za pripremu i sprovođenje IOP-a. Analiza dostupne baze podataka (Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja) ukazuje na nedovoljan obuhvat nastavnika obukama za IOP. Dobijeni nalaz interpretiran je u kontekstu nalaza istraživanja vezanih za samoprocenu kompetentnosti i potreba nastavnika za daljim usavršavanjem u ovoj oblasti koji ukazuju na to da se IOP-i pripremaju dominantno za učenike sa smetnjama i invaliditetom i da se previda potreba prilagodavanja nastavnog procesa učenicima iz romskih zajednica, što ukazuje na nedovoljno razumevanje šireg koncepta inkluzije.

Ključne reči: inkluzivni pristup obrazovanju, individualni obrazovni plan, stručno usavršavanje nastavnika.

Potreba da se obrazovni sistem u Srbiji razvija u pravcu inkluzivnog pristupa počiva na pridruživanju globalnim obrazovnim promenama i reformama u obrazovanju. Kompleksan i dugotrajan proces uvođenja inkluzivnog pristupa u obrazovanje zvanično je započeo donošenjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV, 2009).

Novine koje su u obrazovnoj politici uvedene navedenim zakonom postavile su zahtev da se izmeni obrazovna praksa nastavnika i drugih zaposlenih u školama. Već prvi princip novog zakona upućuje na to da obrazovanje i vaspitanje za svu decu treba da obezbede »jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mesta boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama« (ZOSOV, član 2). Ovaj

ozbiljan zadatak podrazumeva opredeljenje obrazovne politike Srbije za šire određenje inkluzije sadržano u *Saopštenju iz Salamanke* koje upućuje škole na to da se prilagode svoj deci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, lingvističko ili drugo stanje i da se usmere na otklanjanje prepreka učenju koje se nalaze u ljudima, propisima, institucijama, kulturi ili socioekonomskim uslovima, a ne u samoj deci (UNESCO, 1994: 59). Ovakav pristup podrazumeva prihvatanje odgovornosti za poučavanje sve dece kojoj je potrebna dodatna podrška u učenju i socijalnoj participaciji, a ne samo dece sa smetnjama i invaliditetom.

Individualni obrazovni plan kao podrška inkluzivnom obrazovanju

Važna novina koju je u pogledu inkluzivnosti uveo zakon iz 2009. godine sadržana je u Članu 77. Ovaj član se odnosi na obavezu donošenja individualnog obrazovnog plana (IOP) za učenike kojima je usled socijalne uskraćenosti ili smetnji, invaliditet i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju. Za svu decu kojoj je potrebna dodatna podrška u učenju, planiranje i primena IOP-a treba da obezbedi optimalno učenje, razvoj i napredovanje u okviru redovnog obrazovanja i da spreči izdvajanje u specijalno obrazovanje koje otežava uključivanje u društvo. Prema Mrše i Jerotijević (2012: 6), »individualni obrazovni plan je osnovni instrument i dokument kojim se reguliše i obezbeđuje prilagođavanje škole i nastave obrazovnim potrebama učenika koji (iz bilo kog razloga) nisu mogli da se uklope u postojeći obrazovno-vaspitni proces ili školski program«. Iz navedenog se, s jedne strane, prepoznaje široko određenje inkluzije postavljeno u osnov zakonskog okvira obrazovanja na kome se zasniva obrazovni sistem u Srbiji, a sa druge, važnost da zaposleni u školi razumeju smisao i svrhu IOP-a, načine njegovog osmišljavanja i da ovlađaju veštinama njegove pripreme i sprovodenja.

Izrada i primena individualnih planova podrške konkretizovana je 2010. godine donošenjem *Pravilnika o bližim uslovima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*. Njime je bliže uredeno utvrđivanje prava na IOP i njegova primena za svakog učenika koji ima teškoće, pri čemu se naglašavaju deca koja imaju teškoće u učenju, smetnje u razvoju, invaliditet, ili potiču, odnosno žive u socijalno nestimulativnoj sredini (*Pravilnik*, 2010, Član 2). Eksplicitan zahtev da se planira i sprovodi individualizovani način rada uz prilagodavanje (IOP1) ili menjanje obrazovnih standarda (IOP2) postavio je zaposlene pred zadatkom da mobilišu i unaprede svoje kompetencije u pogledu promene pristupa deci koja su donedavno bila izvan sistema obrazovanja ili nedovoljno primećena u njemu.

Složen i delikatan zadatak uvođenja inkluzije kroz razvijanje osetljivosti i pozitivnih stavova prema učenicima koji imaju teškoća u učenju i socijalnoj participaciji i primene individualizovanog pristupa učenju, oslonjen je prvenstveno na stručno usavršavanje nastavnika. Razlog leži u tome što se promene u programima inicijalnog obrazovanja nastavnika odvijaju veoma sporo, pa time i sticanje i unapredavanje kompetencija za inkluzivno obrazovanje tokom studija. Da bi se oni koji već rade u obrazovanju pripremili za inkluzivni pristup obrazovanju, izmenjen je i koncept stručnog usavršavanja. Novi koncept stručnog usavršavanja zahteva ravnomeran razvoj kompetencija nastavnika u odnosu na četiri osnovne grupe kompetencija definisane u dokumentu *Kompetencije za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011). Među njima se nalaze i kompetencije za »podršku razvoju ličnosti učenika«, koje između ostalih

log uključuju i »znanje i razumevanje fizičkih, emocionalnih, socijalnih i kulturnih razlika među učenicima; znanja o načinima podrške učenicima iz osetljivih društvenih grupa«. Pored toga, *inkluzija dece i učenika sa smetnjama u razvoju i iz društveno marginalizovanih grupa* jedna je od prioritetnih oblasti stručnog usavršavanja za period od tri godine, po odluci koju je ministar prosvete prvi put doneo 2011, a zatim i 2013. godine (Pravilnik, 2013).

Obuke za planiranje i sprovođenje dodatne podrške proistekle su iz uspešne prakse nastavnika (objedinjenih Mrežom inkluzivnog obrazovanja koja je osnovana 2006), iz projekata nevladinih organizacija i pilot-projekata Ministarstva prosvete u periodu 2005–2010. godine (Radivojević i sar., 2008; Kovač Cerović i sar., 2013). Počele su da se sprovode nakon stupanja na snagu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009).

Obuhvat nastavnika za pripremu i sprovođenje IOP-a obukama od javnog interesa

Podatak koji govori o tome koliko je ukupno zaposlenih u obrazovanju pripremljeno za implementaciju inkluzivnog obrazovanja predstavljen je na konferenciji »Obrazovanje po meri deteta« (Maksimović i Miloradović, 2012). U periodu 2010–2012. godine obučeno je preko 17.000 zaposlenih u predškolskim ustanovama, osnovnim školama i školama za učenike sa smetnjama u razvoju (što uključuje i članove interesornih komisija, prosvetne savetnike, pedagoške asistente i romske mentore). Ovaj podatak odnosi se na obuke razvijene u okviru projekata »Pružanje unapredenih usluga na lokalnom nivou« (DILS), koje je posebnim rešenjem odobrio ministar prosvete kao obuke od javnog interesa.

DILS projektom Svetske banke podržano je uvođenje inkluzivnog pristupa u obrazovni sistem Republike Srbije i razrađene su procedure za inkluzivno obrazovanje na školskom nivou. U okviru ovog projekta, u prvoj polovini 2010. godine započela je nacionalna obuka za inkluzivno obrazovanje dvodnevnim seminarom *Inkluzivno obrazovanje i individualni obrazovni plan – nacionalna obuka*. Obuka je bila namenjena novoformiranim »stručnim timovima za inkluzivno obrazovanje« (STIO) i direktorima škola¹. Ovom obukom bilo je obuvaćeno ukupno 6419 učesnika – po pet učesnika iz svake osnovne škole i po jedan predstavnik iz svake srednje škole u Srbiji (Maksimović i Miloradović, 2012). Kada se izuzme po jedan predstavnik iz 440 srednjih škola, dolazi se do rezultata da je nacionalnom obukom bilo obuhvaćeno 5979 ili oko 11% od 52.675 zaposlenih u osnovnom obrazovanju (*Statistički kalendar Republike Srbije*, 2014).

Prvi susret zaposlenih u školama sa konceptom inkluzije bio je informativnog karaktera. Ciljevi nacionalne obuke bili su: osposobljavanje STIO timova za olakšavanje prihvatanja i razvijanje koncepta inkluzivnog obrazovanja u školama; učešće u planiranju i realizaciji aktivnosti inkluzivnog obrazovanja kroz razvijanje individualnih obrazovnih planova zasnovanih na pedagoškom profilu deteta i koordiniranje aktivnosti stručnog tima za inkluzivno obrazovanje (Mrše i Jerotijević, 2010). Nacionalna obu-

¹ STIO formira direktor ustanove. U osnovnoj školi čini ga pet članova: obavezno jedan stručni saradnik, dva nastavnika razredne nastave i dva nastavnika predmetne nastave. STIO u srednjoj školi čine stručni saradnici i predmetni nastavnici (ZOSOV, 2009, Član 77).

ka je počivala na očekivanju da će nakon obuka STIO timovi preneti stečeno znanje kolegama u školama.

Kompleksan i dugotrajan proces uvođenja inkluzivnog pristupa nastavljen je dodelom bespovratnih (grant) sredstava za male inkluzivne projekte u 320 škola u svim regionima Srbije². Za STIO timove škola koji su na konkursu Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja dobili grantove, tokom školske 2010/11. godine održana su četiri seta tematskih obuka za podršku inkluzivnom pristupu obrazovanju. To su: *Strategije i postupci prilagođavanja nastave (2 dana); Inkluzivno obrazovanje – planiranje i izrada IOP-a (dva dana); Inkluzivno obrazovanje – praćenje, vrednovanje i revizija IOP-a (dva dana)* i *Motivacija za učenje i psihološki principi učenja* (jednodnevna obuka). Obuhvat zaposlenih u 320 škola namenskim setom obuka dat je u Tabeli br. 1 (prilagođeno prema Maksimović i Miloradović, 2012).

Tabela br. 1. Obuhvat zaposlenih u osnovnim školama DILS obukama

Naziv obuke	Broj realizovanih obuka	Broj učesnika
Inkluzivno obrazovanje (IO) – strategije i postupci prilagođavanja nastave za decu sa smetnjama u razvoju i darovitu decu	55	1540
IO – planiranje i izrada IOP-a	55	1513
IO – praćenje, vrednovanje i revizija IOP-a	30	699
Motivacija za učenje i psihološki principi učenja	218	6156

Od četiri navedene obuke, prve tri pohađalo je po pet *istih* učesnika iz svake od 320 škola (članovi STIO timova). Ukupan broj obučenih na prva dva seminara jeste oko 1500. Treći seminar je do januara 2012. godine pohađalo 699 učesnika, dakle samo polovina timova iz škola koje učestvuju u projektu. Četvrtoj obuci prisustvovali su svi zaposleni iz 320 škola.

Pored postupnog uvođenja u principe inkluzivnog obrazovanja, strategije prilagođavanja nastave i nastavnih postupaka, timovi su osmišljavali i korigovali pedagoške profile i individualne obrazovne planove za učenike iz svojih škola, a na materijalu koji su prethodno pripremili i donosili na obuke. Obuke su tekle kroz diskusije, radionice, razmenu mišljenja sa kolegama i isprobavanje strategija primerenih potrebama odabranih učenika sa iskusnim voditeljima i autorima obuka.

Ista prepostavka o prenošenju znanja kolektivu i o kreiranju inkluzivne klime postojala je i za rad 320 STIO timova koji su dobili i set od četiri dodatne obuke. Pored navedenih obuka, svaka škola kojoj je dodeljen grant birala je još neku od obuka iz *Kataloga* kao podršku razvijanju kompetencija za inkluzivno obrazovanje i/ili je realizovala studijsku posetu školi sa iskustvom u inkluzivnom pristupu.

Ove obuke, osmišljene za potrebe projekta, nastavnici su veoma dobro ocenili u pogledu unapredavanja kompetencija za inkluzivno obrazovanje. U studiji *Brza evaluacija stručnog usavršavanja zaposlenih za inkluzivno obrazovanje* (Petrović i Živadi-

² Podaci o broju osnovnih škola koje su učestvovale u projektu nisu saglasni. Prema Kovač Cerović (2013) bilo ih je 313, a prema podacima prezentovanim na Konferenciji *Implementacija inkluzivnog obrazovanja – postojeći resursi, obuhvat, izazovi* (dostupno na http://zadecu.org/?page_id=1333), taj broj je 320.

nović, 2012) navodi se da su učesnici DILS obuka (uzorak je činilo 669 ispitanika članova STIO tima iz 156 škola) ocenili da su ove obuke u poređenju sa drugim izvorima saznanja »najznačajniji činilac koji doprinosi unapredavanju kvaliteta rada sa decom iz osetljivih grupa« (Petrović i Živadinović, 2012: 33) i da 93,7% ispitanika smatra da su im DILS obuke pomogle u radu sa decom iz osetljivih grupa. Međutim, ovakva kompleksna, namenska, postupno vođena i korisna obuka stigla je samo do oko 30% škola od 1106³ matičnih osnovnih škola u sistemu.

Metodološki okvir istraživanja

Imajući u vidu složenost i značaj uvođenja IOP-a kao osnovnog oruđa uspešne implementacije inkluzivnog obrazovanja, cilj istraživanja bio je da se odgovori na pitanje u kojoj meri su iskorišćene mogućnosti za stručno usavršavanje nastavnika u funkciji podrške za pripremu i sprovodenje IOP-a⁴.

Stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju sprovodi se u najvećoj meri putem programa obuka koje odobrava Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), a objavljuju se u *Katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora* svake druge godine. Pored toga, programe od javnog interesa »koji svojim sadržajem, ciljevima i ishodima doprinose sistemskom razvoju i unapređivanju obrazovno-vaspitnog rada i ne podležu konkursu«, odobrava ministar prosvete, koji određuje i izvodača obuke (*Pravilnik*, 2013, Član 7). Stoga smo, s namerom da odgovorimo na svoje istraživačko pitanje, analizirali podatke pohranjene u bazi ZUOV-a za školsku 2011/12, 2012/2013. i 2013/2014. godinu.

Rezultati istraživanja

Koliki je obuhvat nastavnika obukama za pripremu IOP-a iz *Kataloga programa stručnog usavršavanja ZOUV-a*? Ovim pitanjem bavimo se, polazeći od stava da su elementi IOP-a, pre svega priprema pedagoškog profila, »osnov za planiranje mera individualizacije prema detetu, odnosno učeniku« (*Pravilnik*, 2010, Član 3), čak i kada se mere individualizacije sprovode bez IOP-a kao pisanog dokumenta. Obuka za pripremu IOP-a neophodna je zaposlenima u obrazovanju jer je škola obavezna da donese pisani individualni obrazovni plan ako prethodno preduzete mere individualizacije ne dovedu do zadovoljavanja obrazovnih potreba konkretnog učenika.

Po završetku projekta DILS, obuke za pripremu, praćenje i reviziju IOP-a su akreditovane i pod delimično izmenjenim nazivima prešle su u stalnu ponudu programa stručnog usavršavanja za zaposlene u obrazovanju (katalozi ZUOV-a za školsku 2011/12, 2012/2013. i 2013/2014. godinu). Jedino obuka *Inkluzivno obrazovanje – praćenje, vrednovanje i revizija IOP-a* nije podneta na konkurs ZUOV-a i nije prešla u ponudu stručnog usavršavanja preko kataloga ZOUV-a.

U Tabeli br. 2 dati su podaci o obuhvatu obukama za IOP zaposlenih u 786 škola koje nisu bile obuhvaćene projektom DILS, od 1106 matičnih osnovnih škola u Srbiji. Prve dve obuke u tabeli jesu obuke razvijene u okviru DILS-a. Ostale obuke su one koje su odobrene na konkursu ZUOV-a, a odnose se na pripremu IOP-a.

³ Podatak Ministarstva prosvete, sporta i tehnološkog razvoja iz istraživanja P. Kurčubića (2012).

⁴ U ovom radu, s ciljem da se tekst rastereti ponavljanja istih reči, pod pojmom *nastavnik* podrazumevamo i direktore, stručne saradnike i pedagoške asistente.

Tabela br. 2. Obuhvat zaposlenih u osnovnim školama odobrenim obukama ZUOV-a za pripremu IOP-a

Naziv obuke	2009/ 2010.	2010/ 2011.	2011/ 2012.	2012/ 2013.	2013/ 2014.	ukupno učesnika
Inkluzivno obrazovanje i individualni obrazovni plan			194	135	200	529
Podrška nastavnicima u unapređivanju inkluzivnog obrazovanja i prevazilaženju problema u deljenju				22	57	79
Kreiranjem obrazovnih planova do inkluzivne prakse	1918	908	562			3388
Individualni programi podrške (IPP) za decu sa razvojnim smetnjama	8	43				51
Individualni plan podrške i individualni obrazovni plan	404	90	130	62		686
Individualni razvojni i obrazovni plan – korak ka inkluzivnom obrazovanju	161	137	179	31		508
Podrška vaspitačima i nastavnicima u pravljenju i primeni individualnih vaspitno-obrazovnih planova	210	83	241			534
Izrada individualnog obrazovnog plana za decu/učenike sa smetnjama u razvoju koja su uključena u redovni vaspitno-obrazovni sistem		52	43			95
Individualni obrazovni planovi – kako ih praviti i primenjivati u praksi		52	267	83	120	522
Planiranje i realizacija dodatne obrazovne podrške deci/učenicima sa smetnjama u razvoju u vrtiću/školi				52	74	126
Planiranje podrške – pedagoški profil, individualizacija i IOP				97	26	123
Individualni obrazovni plan za decu/učenike sa smetnjama u razvoju u redovnom vos-u				45	79	124
Individualni obrazovni planovi u praksi				213		213
Ukupno	2701	1365	1616	628	616	6926

Kao što se iz Tabele br. 2 može videti, prve dve obuke (razvijene u okviru projekta DILS, a kasnije akreditovane pod nešto izmenjenim nazivima) nije pohađalo mnogo učesnika. Broj učesnika, osim za prvu obuku, manji je od 100 za tri školske godine, što je neznatan broj u odnosu na ukupan broj zaposlenih. Među ostalim programima namenjenim kreiranju IOP-a, značajniji obuhvat polaznika imao je samo program Saveza učitelja Srbije (SURS) *Kreiranjem obrazovnih planova do inkluzivne prakse*.

Podatke navedene u ovoj tabeli treba posmatrati uz sledeću ogragu: baza stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika ZUOV-a vodi se po obukama a ne po učesnicima. Zbog toga je ukupan broj učesnika u poslednjem redu tabele samo približan broj. Postoji, iako veoma mala, mogućnost da je isti nastavnik pohađao nekoliko seminara sa istim temama. Međutim, čak i ukoliko je tako, ukupni broj zaposlenih u osnovnom obrazovanju koji je pripremljen za implementaciju IOP-a može biti samo manji od navedenog. Navedeni broj učesnika obuka obuhvata nastavnike, direktore škola, stručne saradnike i saradnike u nastavi. Podaci u bazi u okviru grupe *stručni saradnici* odnose se na stručne saradnike u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju. Isto važi i za *saradnike u nastavi*, odnosno pedagoške asistente, andragoške asistente, pomoćne nastavnike u srednjoj stručnoj školi i saradnike (korepetitore) u muzičkim školama. Uzimajući u obzir sve navedeno, maksimalno je još 13,15% zaposlenih u osnovnim školama prepoznalo potrebu da unapredi svoje kompetencije u oblasti inkluzivnog pristupa obrazovanju i odabralo odgovarajuću obuku.

Samoprocena kompetentnosti nastavnika za inkluzivni pristup obrazovanju i njihove potrebe za stručnim usavršavanjem

Istraživanje Kurčubića (2012) koje je sprovedeno posle prve godine uvođenja inkluzije školske 2010/11. godine na uzorku od četiri petine svih škola u Srbiji, pokazalo je da nastavnici u osnovnim školama (razlika između nastavnika razredne i predmetne nastave nije značajna) pohađaju obuke više nego nastavnici srednjih i specijalnih škola. Rezultati istraživanja Kolića iz 2012. (prema Kovač Cerović i sar., 2013.) ukazali su na to da nastavnici razredne nastave u proseku veruju da su sposobni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Kolić takođe navodi i da je samoefikasnost značajno veća kod onih nastavnika koji su prošli bar jednu obuku čija je tema inkluzivno obrazovanje nego kod onih koji nisu prošli nijednu obuku, kao i da razlike između onih koji su imali jednu obuku i onih sa dve ili više obuka nema. U tom smislu se naglašava »da bi važnije bilo obezbediti da *svi* nastavnici prođu kroz *bar jednu* obuku čija je tema inkluzivno obrazovanje nego da deo njih prođe kroz veći broj obuka« (ibid.: 157).

Nalazi istraživanja Stefanovića i saradnika (2013), dobijeni putem deskriptivne analize postojeće prakse sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u 25 osnovnih škola u pet gradova u Srbiji, ukazuju na to da su u ovim školama za povećanje kompetencija za inkluzivno obrazovanje bili najviše motivisani zaposleni koji su u odelenju imali dete kome je potrebna dodatna podrška. Autentična potreba za promenom pristupa svakako je najbolji pokretač učenja, međutim treba pomenuti i da većina zaposlenih koja nema takvu vrstu motivacije »nije spremna da se dodatno edukuje u ovoj oblasti, izbegavajući tako da im se dodeli dete kome je dodatna podrška potrebna« (ibid.: 47). Ne bi trebalo prenebregnuti ni podatak da članovima STIO timova ispitivanih škola nije u potpunosti jasna njihova uloga, kao ni zaposlenima. Postoje obrazovne ustanove u kojima se ni u jednom dokumentu ne pominje inkluzivno obrazovanje, ni rad STIO timova za pružanje dodatne podrške, što upućuje na to da je informisanost i obučenost ovih timova nedovoljna za podršku inkluziji.

U istraživanju Petrović i Živadinović (2012), pominju se razlike u proceni potreba za stručnim usavršavanjem nastavnika razredne i predmetne nastave, kao i specifične potrebe za obukama u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici razredne nastave posebno ističu potrebu za dodatnim usavršavanjem kad je reč o uključivanju i

obezbeđivanju napredovanja u obrazovanju dece iz socijalno nestimulativnih sredina. Nastavnici predmetne nastave prepoznaju, ali u manjoj meri od ostalih zaposlenih u osnovnim školama, da im je potrebno dodatno stručno usavršavanje u nekoj od oblasti relevantnoj za obrazovanje dece iz marginalizovanih grupa. Kao oblasti u kojima se prepoznaje nedostatak kompetencija, preko 50% učesnika istraživanja navelo je: podsticanje kritičkog mišljenja, podršku razvoju ličnosti učenika, uspešno uključivanje i obezbeđivanje napredovanja u obrazovanju učenika iz socijalno nestimulativnih sredina, senzibilizaciju nastavnika za potrebe dece iz marginalizovanih grupa, motivisanje učenika za učenje, komunikacijske veštine i veštine konstruktivnog rešavanja sukoba, komunikacijske veštine i timski rad i saradnju u školi. Prilikom procene potrebe za dodatnim usavršavanjem svojih kolega, više od 70% učesnika istraživanja navelo je iste oblasti ali i nedostatak kompetencija za individualizaciju i IOP (76,2%). Učesnici istraživanja su takođe naglasili da je neophodna veća dostupnost i obaveznost obuka i veći obuhvat obukama za inkluzivno obrazovanje zaposlenih u školama.

Jeremić i saradnici (prema Kovač Cerović i sar., 2013) kod predmetnih nastavnika identifikuju potrebe za obukom u oblasti saradnje sa roditeljima, ali i za obukama za izradu IOP-a. Iako rezultati koji govore o tome kako nastavnici opažaju svoje kompetencije za inkluzivno obrazovanje nisu jednoznačni, oni ipak ukazuju na to da potreba za stručnim usavršavanjem u ovoj oblasti i za senzibilizacijom nastavnika za inkluzivno obrazovanje i dalje postoji.

IOP za učenike iz osetljivih grupa

Da li se u osmišljavanju dodatne podrške (pripremi IOP-a) može prepoznati tendencija izlaženja u susret potrebama sve dece u učenju, posebno one kod koje postoji veći rizik da budu marginalizovana ili isključena iz obrazovnog sistema. To su deca, odnosno učenici koji su posebno naglašeni u Članu 2 *Pravilnika o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010) koji imaju teškoće u učenju (zbog specifičnih smetnji u učenju ili zbog problema u ponašanju i emocionalnom razvoju), imaju smetnje u razvoju ili invaliditet (telesne, motoričke, čulne, intelektualne ili višestruke smetnje ili smetnje iz spektra autizma) ili potiču, odnosno žive u socijalno nestimulativnoj sredini (socijalno, ekonomski, kulturno, jezički siromašnoj sredini ili dugotrajno borave u zdravstvenoj/socijalnoj ustanovi).

Istraživanje Kurčubića (2012), iako koncipirano s ciljem da obezbedi osnovne podatke za dalji razvoj sistema monitoringa i evaluaciju sprovođenja inkluzivne politike obrazovanja, pruža podatke o individualnim obrazovnim planovima za učenike iz osetljivih grupa koji se mogu generalizovati na celokupnu populaciju škola i učenika koji ih pohađaju. Prema nalazima ovog istraživanja, pedagoški profil kao osnova za individualizaciju izrađen je za 1,3% učenika u osnovnim školama tokom školske 2010/11. godine. Procenat učenika za koje su izrađeni IOP-i, odnosno planirana i osmišljavana podrška u redovnim osnovnim školama, veoma je mali (IOP1 = 0,6%, N = 3072) i (IOP2 = 0,2%, N = 863). IOP-a je (očekivano) više u grant školama koje su doobile set obuke iz projekta DILS nego u školama kojima nije dodeljen grant. Implementacija IOP-a manja je za učenike koji potiču iz socijalno nestimulativne sredine (5,8%) u odnosu na učenike sa smetnjama i invaliditetom (25,5%) i na učenike sa teškoćama u učenju (13,9%). U školskoj 2010/11. procenat učenika kojima je potrebna

podrška, a koji završavaju razred, najmanji je bio među decom koja potiču iz socijalno nestimulativne sredine (u koju spadaju i romska deca – 90,4%) u odnosu na učenike sa smetnjama u razvoju (95,2%) i učenike sa teškoćama u učenju (92,1%). Iako autor tvrdi da je ovo »očekivan rezultat, s obzirom na to da je ovoj deci dovoljna individualizacija«, stiče se utisak da broj IOP-a za ovu grupu učenika nije dovoljan.

Dalji uvid u trend nedovoljne individualizacije rada sa romskom decom daje istraživanje Jovanovića i saradnika (2013). Ovo kvalitativno istraživanje sprovedeno je u četiri opštine na uzorku od 536 romskih učenika iz osam škola sa velikim procentom romskih učenika iz izrazito siromašnih sredina. Procenat IOP-a sačinjenih za učenike romske nacionalnosti na nivou je od jedan do dva odsto, što »približno odgovara proporciji dece u celokupnoj populaciji koja mogu imati potencijalne potrebe za individualnim obrazovnim planom...« (ibid.: 52). Međutim, i sam autor dalje napominje da nije očekivano da deca iz socioekonomski depriviranih sredina koja žive u nedovoljno stimulativnim uslovima za razvoj i obrazovanje (kao u školama u ovoj studiji) bez teškoća prate nastavu. Ono što ih izdvaja među učenike koji se prepoznaju u Članu 2 *Pravilnika* (2010), nije pripadnost etničkoj manjini, već upravo teškoće u učenju koje proizlaze prvenstveno iz socioekonomskih razloga ili iz školovanja na nematernjem jeziku.

Prema istoj studiji, broj IOP1 povećava se sa 1,2% na 2,4% u četvrtom razredu (kada se smanjuje broj romskih učenika). Kvalitativni podaci upućuju na obrazloženje da učitelji pokušavaju da niska postignuća pojedinih romskih učenika u školi formalizuju preko IOP1 i na taj način obezbede dodatnu podršku u predmetnoj nastavi. Međutim, autor primećuje da nastavnici predmetne nastave nisu zainteresovani za decu sa IOP-om niti učestvuju u pripremi i prilagođavanju IOP-a.

U istraživanju Stefanovića i saradnika (2013), ključna dimenzija praćenja inkluzivne prakse bila je obuhvat dece iz različitih ciljnih grupa inkluzivnim obrazovanjem (prema OECD klasifikaciji)⁵. Podaci o broju dece obuhvaćene inkluzivnim obrazovanjem prikupljeni su iz evidencije na kraju drugog polugodišta školske 2011/12. i početkom školske 2012/13. godine i putem dubinskog intervjua sa 97 članova STIO timova. Iako su predstavljeni samo brojčano, ne i procentualno, može se primetiti da je od ukupnog broja IOP-a (104), najviše (71) sačinjeno za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, zatim za decu iz socijalno nestimulativnih sredina (11) i za decu sa teškoćama u učenju (6). Može se zapaziti da je najveći broj pedagoških profila sačinjen za decu iz socijalno nestimulativnih sredina (245), među kojima se prepoznaju najčešće romska deca, dok je za učenike sa smetnjama u razvoju napravljeno 113, a za učenike sa teškoćama u učenju 41 pedagoški profil. Pored toga, u sažetku ovog izveštaja navedeno je da su »deca koja se školuju na nematernjem jeziku i/ili su izrazito lošeg socioekonomskog statusa u većem riziku da ne budu identifikovana kao deca iz osetljive grupe kojoj je potrebna dodatna podrška u obrazovanju« (ibid.: 4), mada se kao nalaz navodi i to da se deca sa teškoćama najređe identifikuju kao deca kojoj je potrebna dodatna podrška.

⁵ Ista klasifikacija, koja korespondira i sa navođenim Članom 2 *Pravilnika* (2010), upotrebljena je i u istraživanju Kurčubića (2012), mada Stefanović i saradnici koriste sledeće izraze: deca sa kognitivnim, fizičkim ili senzornim smetnjama; deca sa emotivnim problemima ili problemima u ponašanju i deca koja se školuju na nematernjem jeziku i/ili su izrazito lošeg socioekonomskog statusa.

Zaključci i preporuke

Uvid u obuhvat nastavnika obukama za pripremu i sprovođenje IOP-a kao osnove za planiranje dodatne podrške u obrazovanju, ukazuje na to da je broj nastavnika u obaveznom obrazovanju koji je pohađao ove obuke mali. Na to upućuju sledeći podaci: a) samo 11% zaposlenih u osnovnom obrazovanju učestvovalo je u nacionalnoj dvodnevnoj obuci koja je rešenjem ministra prosvete označena kao obuka od javnog značaja za sistemski razvoj i unapredavanje obrazovno-vaspitnog rada; b) u jednoj trećini od ukupnog broja osnovnih škola samo je po petoro zaposlenih dobilo set DILS obuka od javnog značaja; c) mali broj zaposlenih u osnovnom obrazovanju bira obuke iz kataloga stručnog usavršavanja koje su namenjene unapredavanju kompetencija nastavnika za pripremu individualnog obrazovnog plana (IOP-a), kojim se obezbeđuje prilagođavanje obrazovno-vaspitnog proseca potreбama učenika iz osetljivih grupa.

Pregled izveštaja i istraživanja o proceni kompetencija nastavnika u oblasti inkluзivnog obrazovanja ukazuje na to da postoji potreba za dodatnim obukama, posebno kod predmetnih nastavnika. Uvidom u dostupna istraživanja i izveštaje o sprovođenju inkluзije, zapaženo je da se i pedagoški profili i individualni obrazovni planovi osmišljavaju za veoma mali broj učenika u osnovnim školama. IOP-i se najčešće pripremaju za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Uočena je i tendencija da zanemaruju učenici iz socioekonomski depriviranih sredina, među kojima se uglavnom prepoznaju deca iz romskih zajednica.

Na osnovu navedenog, možemo reći da pregled i analiza dostupnih podataka, istraživanja i izveštaja, govori o tome da stručno usavršavanje zaposlenih u osnovnom obrazovanju zasada nije u dovoljnoj meri u funkciji podrške nastavnicima osnovne škole za pripremu i sprovođenje IOP-a, kao i da postoji tendencija užeg razumevanja inkluзije. Zbog toga je potrebno da Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja nastavi aktivnosti na senzibilizaciji obrazovne javnosti o značaju, smislu i konceptu inkluзivnog pristupa obrazovanju. Bilo bi takođe korisno da se poveća obuhvat svih zaposlenih u obaveznom obrazovanju obukama za pripremu i sprovođenje IOP-a. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja trebalo bi, takođe, da naznači obavezan minimalni broj sati obuke u prioritetskoj oblasti koja se odnosi na inkluзiju i na taj način indirektno usmeri budžetska sredstva lokalnih samouprava ka ovom prioritetu. Trodnevne obuke za pripremu i sprovođenje IOP-a trebalo bi da budu obavezne za sve zaposlene u osnovnom i u srednjem obrazovanju. Sastavni deo ovih obuka treba da budu teme koje se odnose na razumevanje šireg koncepta inkluзije kao i one teme koje se tiču razumevanja sociokulturalnih faktora koji doprinose individualnim razlikama u učenju.

Literatura

1. Jovanović, V. (ur.) (2013). *Obrazovna inkluзija dece romske nacionalnosti – Izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
2. Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jovanović, O., Jovanović, V., Jokić, T., Rajović, V. i Baucal, I. (2013). *Razvoj okvira za praćenje inkluзivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju.
3. Kurčubić, P. (ur.) (2012). *Monitoring realizacije inkluзivnog pristupa u obrazovnom sistemu u Srbiji, podaci za 2010/11*. Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke.

-
4. Macura Milovanović, S., Pantić, N. & Closs, A. (2012). The rationale for a wider concept of Inclusive Education for teacher education: A case-study of Serbia. *Prospects – Quarterly, Review of Comparative Education*, 42(1).
 5. Maksimović, B., Miloradović, S. (2012). *Implementacija inkluzivnog obrazovanja – postojeći - resursi, obuhvat, izazovi*. Dostupno na: http://zadecu.org/?page_id=133
 6. Mrše, S., Jerotijević, M. (2010). *Vodič za trenere: Inkluzivno obrazovanje i individualni obrazovni plan*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
 7. Mrše, S., Jerotijević, M. (2012). *Priročnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
 8. Petrović, D. S., Živadinović I. (2012). *Brza evaluacija stručnog usavršavanja zaposlenih za inkluzivno obrazovanje*. Beograd: UNESCO i Centar za obrazovne politike.
 9. Radivojević, D. i sar. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
 10. Stefanović, S. i sar. (2013). *Izveštaj o rezultatima praćenja obrazovanja po inkluzivnim principima (inkluzivnog obrazovanja) u ustanovama obrazovnog sistema*. Niš: Društvo za razvoj dece i mladih – otvoreni klub.

Katalozi programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora, zakoni, pravilnici

1. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Prosvetni glasnik*, br. 72/09, 52/11 i 55/13.
2. Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika. *Prosvetni glasnik*, br. 13/2012. i 85/2013.
3. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. *Prosvetni glasnik*, br. 76/2010.
4. Pravilnik o standardima kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Prosvetni glasnik*, br. 5/2011.
5. *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2009/10*. Beograd: ZUOV.
6. *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2010/11*. Beograd: ZUOV.
7. *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/12*. Beograd: ZUOV.
8. *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2012/13. i 2013/14*. Beograd: ZUOV.

* * *

PROFESSIONAL DEVELOPMENT FUNCTIONING AS SUPPORT TO TEACHERS OF A PRIMARY SCHOOL FOR PREPARATION AND MANAGING INDIVIDUAL EDUCATIONAL PLAN

Summary: Wider determination of inclusive approach to education means accepting responsibility for teaching all students who need additional support in learning and social participation. Basic instrument, which is needed in our condition, is individual educational plan (IOP), whereas training teachers for inclusive approach and creating of IOP, dominantly relies on professional development. The aim of the realised research is to see in which extent possibilities of professional development are used, for the purpose of support for managing IOP. The analysis of the available database (Institute for the Advancement of Education) points at insufficient inclusion of teachers for IOP. Given report was interpreted in the context of the result of the research connected to self-evaluation of the competence and the needs of teachers for further improvement in this field, which shows that IOP prepares dominantly for students with disabilities and invalidity and that need for adjusting the teaching process of the Roma children is neglected, and this points to insufficient understanding the wider concept of inclusion.

Key words: inclusive approach to education, individual educational plan, professional development of teachers.

* * *

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИЙ В КАЧЕСТВЕ ПОДДЕРЖКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ

Резюме: Более углубленное определение инклюзивного подхода к образованию предполагает принятие ответственности за обучение всех учащихся, которые нуждаются в дополнительной поддержке в подготовке уроков и в социальном участии. В нашей среде, основным инструментом обеспечивающим эту поддержку, является индивидуальный план учёбы ИПУ, пока подготовка учителей для инклюзивного подхода и создания ИПУ, преимущественно опирается на профессиональное развитие, повышение квалификаций. Целью реализованного исследования было изучение, в какой степени использованы способности профессионального усовершенствования преподавателей для того, чтобы они были в состоянии дать поддержку и подготовить и реализовать ИПУ. Анализ имеющихся данных (Институт по улучшению образования и воспитания) указывает на то, что преподаватели недостаточно охвачены обучением для ИПУ. Эти данные интерпретируются в контексте исследований, связанных с самооценкой компетенций и потребностей учителей в дальнейшем совершенствовании в этой области; они указывают на то, что ИПУ подготавливается преимущественно для учащихся с ограниченными способностями и инвалидностью и что потребность адаптации учебного процесса для учащихся из рома сообщества – упускается из виду. Это значит, что понимание более широкой концепции включения / инклюзии - отсутствует.

Ключевые слова: инклюзивный подход к обучению, индивидуальные планы учёбы, профессиональное усовершенствование учителей /повышение квалификаций/.

IMPLICITNE PEDAGOGIJE NASTAVNIKA: MOGUĆNOST ILI OGRANIČENJE ZA INKLUIZIJU¹

Rezime. U radu su prikazani rezultati istraživanja implicitnih pedagogija učitelja i nastavnika. Istraživanjem je obuhvaćeno 82 učitelja i 120 nastavnika predmetne nastave iz osnovnih škola u Beogradu, Subotici i Zrenjaninu. Podaci su prikupljeni skalom procene Likertovog tipa koja je kreirana za potrebe istraživanja. Dobijeni rezultati ukazuju na to da su implicitne pedagogije učitelja bliže savremenom shvatanju obrazovanja u odnosu na implicitne pedagogije predmetnih nastavnika, da su uverenja i učitelja i nastavnika o dečjem razvoju, učenju i vlastitim profesionalnim ulogama u skladu sa savremenim shvatanjima obrazovanja, a da su njihova uverenja o detetu bliža tradicionalnoj pedagoškoj paradigmi. Takođe, pokazalo se da ne postoji povezanost između dužine radnog staža i uključenosti učitelja i nastavnika u projekat »Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne škole – škola po meri deteta«, s jedne, i njihove implicitne pedagogije, s druge strane.

Ključne reči: implicitne pedagogije učitelja i nastavnika, inkluzivno obrazovanje.

Pitanje ličnih uverenja ili implicitnih pedagogija u direktnoj je vezi sa vaspitno-obrazovnom praksom i radom nastavnika. Pod implicitnom pedagogijom nastavnika podrazumevamo »skup međusobno povezanih mišljenja, stavova, uverenja, očekivanja i predstava o detetu, njegovom razvoju, procesu učenja i vlastitim ulogama« (Vujačić, 2010: 171). Lična pedagoška uverenja nastavnika formiraju se pod uticajem kako ličnih karakteristika nastavnika, njegovog prethodnog znanja i iskustva u nastavnoj praksi, tako i pod uticajem sociokulturalnog konteksta u kome nastavnik živi i radi. Rezultati istraživanja ukazuju na to da je način na koji nastavnik radi sa učenicima i način na koji organizuje nastavni proces u velikoj meri zasnovan i na ovim ličnim uverenjima. Prema mišljenju nekih autora (Leroy et al., 2007), implicitna pedagogija nastavnika predstavlja određenu konceptualnu strukturu koja je u osnovi nastavnikovih odluka koje donosi u radu sa učenicima.

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektima »Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu«, br. 179034 (2011–2014) i »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije«, br. 47008 (2011–2014), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Polazeći od toga da na praksi nastavnika utiču njegova lična uverenja, prepostavlja se da ova uverenja u velikoj meri određuju i način rada nastavnika sa decom koja imaju teškoće u razvoju. Jedan od neophodnih uslova za kvalitetan rad nastavnika, a samim tim i za kvalitetno uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole, jesu adekvatne predstave nastavnika o detetu, dečjem razvoju, procesu učenja i vlastitim ulogama koje su u skladu sa savremenim shvatanjima obrazovanja i sa »novom pedagoškom paradigmom« koja je u osnovi inkluzivnog obrazovanja (Vujačić, 2010). Zbog toga smo u ovom istraživanju želeli da dođemo do podataka o tome kakve su implicitne pedagogije nastavnika i da li one predstavljaju mogućnost ili ograničenje za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole. U istraživanju smo pošli od prepostavke da implicitne pedagogije koje su bliže savremenim shvatanjima nastave i procesa učenja predstavljaju dobru osnovu za kvalitetnije uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole u odnosu na implicitne pedagogije nastavnika koje su bliže tradicionalnoj pedagoškoj paradigmii (Joksimović i sar., 2012). Kod nastavnika bi trebalo da postoji svest o tome da je, nasuprot nastavi usmerenoj na prosek, u procesu učenja i razvoja važno uvažavati individualne karakteristike svakog deteta. Nastavnik bi proces učenja trebalo da razume ne kao prenošenje gotovih informacija već kao proces u kome dete stiče znanja u interakciji sa odraslima, vršnjacima i okruženjem, što bi u velikoj meri uticalo i na način njegovog rada i na shvanjanje vlastitih uloga u vaspitno-obrazovnom procesu.

Opis istraživanja

Istraživanje koje je u fokusu ovog rada deo je većeg istraživanja čiji je cilj sagledavanje mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole u Srbiji. U ovom radu ćemo prikazati i analizirati rezultate koji se odnose na shvanjanja učitelja i nastavnika o detetu, njegovom razvoju, procesu učenja i vlastitim ulogama u ovom procesu. Pored toga, želeli smo da proverimo u kojoj meri na implicitne pedagogije učitelja i nastavnika utiču sledeće varijable: uključenost/neuključenost škola u pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja, obrazovni profil (učitelj ili nastavnik predmetne nastave) i dužina radnog staža nastavnika.

Za potrebe istraživanja odabran je nameran uzorak. Imajući u vidu to da je jedna od nezavisnih varijabli istraživanja uključenost/neuključenost škola u pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja, uzorkom su obuhvaćene škole »Sonja Marinković« iz Subotice i »Ivan Goran Kovačić« iz Beograda, u kojima je realizovan pilot-projekat britanske humanitarne organizacije *Save the Children* i Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu pod nazivom »Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne škole – škola po meri deteta«. Ostale škole izabrane su prema dva kriterijuma. Prvi kriterijum je podrazumevao da u ovim školama nije realizovan pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja. Drugi kriterijum se odnosio na iskustvo u radu sa decom koja imaju teškoće u razvoju – odabrali smo škole koje imaju bogato iskustvo i koje pohada veliki broj dece sa teškoćama u razvoju. Uzorkom je obuhvaćeno ukupno 202 nastavnika (82 učitelja i 120 nastavnika predmetne nastave) iz deset osnovnih škola u Srbiji (Beograd, Subotica i Zrenjanin).

Imajući u vidu činjenicu da je pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja »Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne škole – škola po meri deteta« u škole uveden ranije, nezavisno od ovog istraživanja primenili smo i eks-post-fakto postupak u si-

tuacijama kada smo želeli da ispitamo efekte ovog pilot-projekta na implicitne pedagogije učitelja i nastavnika. Za procenu implicitnih pedagogija učitelja i nastavnika koristili smo petostepenu skalu sa sedamnaest tvrdnji, koja je kreirana za potrebe ovog istraživanja. Učitelji i nastavnici su biranjem jedne od ponuđenih opcija (u potpunosti se slažem, delimično se slažem, ne mogu da odlučim, delimično se ne slažem i u potpunosti se ne slažem) iskazivali stepen svog slaganja sa svakom od ponuđenih tvrdnji. Pojedine tvrdnje iz skale procene (4, 6, 9, 12, 13, 14, 15. i 17) pozitivno su formulisane (biranje opcije »u potpunosti se slažem« označava najveći stepen saglasnosti sa datim tvrdnjama, što ukazuje na to da su implicitne pedagogije učitelja i nastavnika bliže savremenom shvatanju obrazovanja; biranje opcije »u potpunosti se ne slažem« označava najmanji stepen saglasnosti sa datim tvrdnjama, što ukazuje na to da su implicitne pedagogije učitelja i nastavnika bliže tradicionalnom shvatanju obrazovanja). Ostale tvrdnje iz skale procene (1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11. i 16) negativno su formulisane (biranje opcije »u potpunosti se slažem« označava najveći stepen saglasnosti sa datim tvrdnjama, što ukazuje na to da su implicitne pedagogije učitelja i nastavnika bliže tradicionalnom shvatanju obrazovanja; biranje opcije »u potpunosti se ne slažem« označava najmanji stepen saglasnosti sa ovim tvrdnjama, što ukazuje na to da su implicitne pedagogije učitelja i nastavnika bliže savremenom shvatanju obrazovanja).

U obradi podataka, u zavisnosti od prirode analiziranih varijabli, primjenjen je t-test i F-test (analiza varijanse).

Rezultati istraživanja

Da bismo dobili odgovor na to kakve su implicitne pedagogije učitelja i nastavnika i da li one predstavljaju mogućnost ili ograničenje za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole, ispitali smo kakva su njihova uverenja o prirodi deteta i njegovog razvoja, o procesu učenja i o vlastitim ulogama u ovom procesu.

Rezultati ukazuju na to da, generalno gledano, uverenja učitelja i nastavnika o detetu nisu u skladu sa savremenim shvatanjem obrazovanja ili sa »novom pedagoškom paradigmatom«, koja je u osnovi teorijskih polazišta inkluzivnog obrazovanja.

Za uspeh inkluzivnog obrazovanja posebno je važno da nastavnici budu svesni individualnosti svakog deteta i razlika koje među njima postoje. Ukoliko nastavnik shvati da su sva deca u odeljenju osobena bića koja se međusobno razlikuju po mnogim karakteristikama, biće spremniji da prihvati dete sa teškoćama u razvoju. Podaci našeg istraživanja ukazuju na to da je više od polovine učitelja i nastavnika (58,9%) u potpunosti ili delimično saglasno sa tim da su deca više slična nego što se razlikuju. Ovaj podatak ukazuje na nedovoljno razvijenu svest učitelja i nastavnika o specifičnostima svakog deteta i njegovog razvoja. Iako deca imaju neke zajedničke karakteristike, ona se mnogo više razlikuju nego što su slična. Svako dete je neponovljivo, specifično i jedinstveno. Deca se razlikuju po mnogim karakteristikama: po porodičnom poreklu, interesovanjima, temperamentu, stilu učenja, sposobnostima, veštinama, prethodnim iskustvima i znanjima. Svest nastavnika o tome da su deca međusobno različita uticaće na to da u procesu nastave svoj način rada i odnos prema deci prilagode njihovim specifičnostima. Samim tim, svest nastavnika o tome da je svako dete specifično i različito od ostale dece uticaće i na njihovo lakše prihvatanje deteta sa teškoćama u razvoju.

Jedan od ključnih problema koji može negativno da utiče na uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne škole jeste shvatanje nastavnika da postoje »prosečna deca« i da bi nastava trebalo da bude usmerena na »prosečnu decu«. Ovakvo mišljenje se reflektuje i na način rada nastavnika. Usmerenost na zamišljeni prosek utiče na odabir ciljeva, izbor metoda i oblika rada, kreiranje okruženja u kome se uči, način ocenjivanja, komunikaciju i interakciju nastavnika sa decom (Vujačić, 2010). Podaci našeg istraživanja pokazuju da je preko 65% učitelja i nastavnika saglasno s tim da bi za uspešno obrazovanje u redovnoj školi dete trebalo da bude »prosečnih« sposobnosti, što ukazuje na nedovoljnu svest nastavnika o tome da su deca među sobom različita i da prosek zapravo ne postoji. Ovi odgovori se podudaraju sa prethodno iznetim nalazom da je više od polovine učitelja i nastavnika saglasno s tim da su deca više slična nego što se međusobno razlikuju.

Nešto manje od polovine učitelja i nastavnika (45%) u potpunosti ili delimično je saglasno s tim da dete sa teškoćama u razvoju ne može da postigne uspeh u redovnoj školi. Jedan broj učitelja i nastavnika (12%) bio je neodlučan, dok se 35% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično ne saglašava sa ovom tvrdnjom. Mogućnost da dete sa teškoćama u razvoju postigne uspeh u redovnoj školi umnogome zavisi od očekivanja koja nastavnik ima od deteta. Dete sa teškoćama će teško postići uspeh ukoliko nastavnik ima predrasude da je ono manje vredno od ostale dece i da je, samim tim što ima teškoća, manje sposobno za učenje i participaciju u grupi vršnjaka. Ova predrasuda je često uslovljena pogrešnim pristupom detetu sa teškoćama. Naime, dete se posmatra samo u odnosu na problem koji ima, a zanemaruje se ličnost u celini i brojni potencijali koje dete poseduje u mnogim drugim oblastima u kojima nema teškoća u razvoju (Hrnjica, 1997). Takođe, dete sa teškoćama u razvoju teško će postići uspeh u redovnoj školi ukoliko je nastava usmerena na »prosek« i ukoliko nastavnik očekuje da dete sa teškoćama u razvoju ostvari ciljeve koji su postavljeni nezavisno od deteta i njegovih sposobnosti. Ukoliko se u nastavi zanemaruju specifičnosti deteta sa teškoćama u razvoju, njegovi potencijali i objektivne teškoće, i ukoliko nastavnik očekuje da dete nauči sve ono što je predvideno planom i programom, neminovno će doći do neuspeha. To se naknadno može negativno odraziti na motivaciju i interesovanje deteta za dalje aktivnosti.

Preko 60% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično saglasno je sa tim da dete »rođenjem ne donosi ništa« već da samo sredina utiče na njegov razvoj. Ovi podaci ukazuju na to da učitelji i nastavnici negiraju uticaj naslednih faktora na razvoj deteta i da ne prepoznaju značaj potencijala koje dete dobija rođenjem. Dete se rađa sa određenim potencijalima koji se dalje razvijaju u interakciji sa okruženjem, odraslima i drugom decom. Zadatak nastavnika je da ove potencijale prepozna i da ih razvija.

S druge strane, rezultati ukazuju na to da su uverenja učitelja i nastavnika o razvoju deteta bliža savremenim shvatanjima dečijeg razvoja, što je u suprotnosti sa prethodno iznetim nalazom. Oko 60% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično nije saglasno s tim da je detetu »rođenjem određeno do kog nivoa može da se razvija«. Ovi podaci ukazuju na to da kod učitelja i nastavnika postoji svest o značaju sredinskih činilaca na razvoj deteta. Takođe, 95% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično saglasno je s tim da je za razvoj deteta veoma važna socijalna interakcija sa vršnjacima i odraslima. Kod učitelja i nastavnika postoji svest o značaju koji odrasle osobe i vršnjaci imaju za dečiji razvoj.

Dobijeni podaci pokazuju da su predstave učitelja i nastavnika o procesu učenja bliže savremenom shvatanju ovog procesa: samo 6,9% učitelja i nastavnika u potpunosti je saglasno s tim da deca najbolje uče kada nastavnik izlaže gradivo a učenici pamte činjenice; više od 80% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično saglasno je s tim da bi u procesu učenja trebalo poći od ličnog iskustva, sposobnosti i predznanja deteta; preko 90% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično saglasno je s tim da je za proces učenja važna unutrašnja motivacija i da će dete biti uspešnije ukoliko pronađe lični smisao u onome što uči i radi; preko 90% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično saglasno je s tim da deca najbolje uče kada su angažovana i aktivna u procesu učenja, dok je oko 90% učitelja i nastavnika saglasno s tim da deca najbolje uče kada su u interakciji sa materijalima, drugom decom i odraslim osobama.

Uverenja nastavnika o njihovim ulogama u procesu učenja, na osnovu podataka koje smo dobili, takođe su bliža savremenim shvatanjima o ulogama nastavnika: preko 80% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično saglasno je s tim da nastavnik ima važnu ulogu u procesu učenja i razvoja deteta; preko 70% učitelja i nastavnika saglasno je s tim da svako dete može postići uspeh u školi ukoliko nastavnik blagovremeno otkrije njegove potencijale. Za celokupan razvoj deteta i proces učenja važno je da odrasli prepoznaju i na vreme otkriju dečije potencijale. Otkrivanje očuvanih potencijala deteta omogućava da se na njima dalje unapređuju oni aspekti koji nisu u dovoljnoj meri razvijeni. Takođe, skoro 90% učitelja i nastavnika u potpunosti ili delimično saglasno je s tim da uspeh učenika umnogome zavisi od socio-emocionalne klime u odeljenju. Ovi podaci ukazuju na to da kod nastavnika postoji svest o tome da kvalitet međusobnih odnosa i način komunikacije između dece i nastavnika mogu pozitivno da utiču na uspeh učenika.

Dodatnom analizom podataka želeli smo da utvrdimo da li postoje razlike u implicitnim pedagogijama učitelja i nastavnika u zavisnosti od uključenosti u pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja, od obrazovnog profila nastavnika i od dužine radnog staža.

Učitelji i nastavnici koji rade u školama u kojima je realizovan pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja, u okviru projekta imali su dodatnu podršku u radu sa decom sa teškoćama u razvoju (dodatnu edukaciju, pomoć stručnjaka, organizovane aktivnosti i slično). Za razliku od njih, učitelji i nastavnici koji rade u školama u kojima nije realizovan pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja nisu imali takvu vrstu dodatne podrške u radu sa decom sa teškoćama u razvoju. Na taj način, prepostavka od koje smo pošli u ovom istraživanju jeste da će organizovane aktivnosti u okviru pomenutog pilot-projekta i dodatna podrška školama i nastavnicima pozitivno uticati na implicitne pedagogije učitelja i nastavnika koji rade u školama u kojima je realizovan pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja. Međutim, podaci prikazani u Tabeli br. 1 pokazuju da naša prepostavka nije potvrđena.

Tabela br. 1. Poređenje ukupnih skorova učitelja i nastavnika u zavisnosti od uključenosti/neuključenosti škola u pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja

	Učitelji i nastavnici u projektu			Učitelji i nastavnici van projekta			Značajnost razlika
	N	AS	SD	N	AS	SD	
Ukupan skor	86	63,58	7,906	87	62,91	7,705	$t(171) = .576;$ $p < .571$

Dobijeni podaci ukazuju na to da pojedine programske aktivnosti koje su realizovane u okviru pilot-projekta (na primer, obuka nastavnika putem seminara) nisu bile usmerene na menjanje implicitnih pedagogija nastavnika i njihovih uverenja o detetu, njegovom razvoju, učenju i vlastitim ulogama u ovom procesu.

Kako ukupan uzorak nastavnika čine učitelji (nastavnici razredne nastave) i nastavnici predmetne nastave, pretpostavka od koje smo pošli jeste da će razlike koje među njima postoje uticati na njihove implicitne pedagogije. Najpre, između učitelja i nastavnika postoje razlike u inicijalnom obrazovanju, koje je, kada su u pitanju učitelji, didaktički i metodički sadržajnije od inicijalnog obrazovanja nastavnika. Osim toga, razlike postoje i u pogledu konteksta u kojem rade. Učitelji rade sa jednim odeljenjem u nižim razredima osnovne škole, dok predmetni nastavnici nastavu drže u različitim odeljenjima viših razreda osnovne škole. Imajući u vidu pomenute razlike, pošli smo od pretpostavke da će implicitne pedagogije učitelja biti bliže savremenim shvatanjima obrazovanja i »novoj pedagoškoj paradigmi« u poređenju sa implicitnim pedagogijama nastavnika. Podaci prikazani u Tabeli br. 2 pokazuju da je naša pretpostavka potvrđena.

Tabela br. 2. Poređenje ukupnih skorova učitelja i nastavnika u zavisnosti od obrazovnog profila nastavnika

	Učitelji			Nastavnici			Značajnost razlika
	N	AS	SD	N	AS	SD	
Ukupan skor	71	64,70	7,569	102	62,23	7,816	t(171)= 2,078; p<.05

Ovaj podatak je očekivan imajući u vidu bolju pedagoško-psihološku pripremljenost učitelja tokom inicijalnog obrazovanja, kao i uslove u kojima rade (rad sa jednim odeljenjem tokom četiri godine, učitelj ne deli odgovornost sa drugim nastavnicima jer jedini radi sa svojim učenicima).

Učitelje i nastavnike smo, prema godinama radnog staža, podelili u četiri grupe: od 0 do 10 godina, od 11 do 20 godina, od 21 do 30 godina i preko 30 godina radnog staža. Pošli smo od pretpostavke da će implicitne pedagogije učitelja i nastavnika sa manjim radnim stažom biti bliže »novoj pedagoškoj paradigmi«. Međutim, podaci prikazani u Tabeli br. 3 ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika između ukupnih skorova učitelja i nastavnika na skali procene implicitnih pedagogija u zavisnosti od dužine radnog staža.

Tabela br. 3. Poređenje ukupnih skorova učitelja i nastavnika u zavisnosti od dužine radnog staža

	Učitelji			Značajnost razlika
	N	AS	SD	
0–10 godina	66	61,74	5,375	F(3) = -,702; p<.552
11–20 godina	36	63,42	7,477	
21–30 godina	44	62,68	10,055	
preko 30 god.	27	64,14	7,075	
Ukupno	173	63,24	7,790	

Moguće objašnjenje za ovakve nalaze jeste da, s jedne strane, u programima inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika nije bilo bitnijih promena koje bi značajno uticale na stvaranje drugačijih pedagoških uverenja i implicitnih pedagogija učitelja i nastavnika. Pored toga, moguće objašnjenje jeste i to da sadržaji u okviru novih predmeta na fakultetima na kojima se školju novi nastavni kadrovi nisu pomogli učiteljima i nastavnicima da svoja pedagoška uverenja približe »novoj pedagoškoj paradigmii«. S druge strane, moguće je da učitelji i nastavnici sa manjim brojem godina radnog staža svoja pedagoška uverenja formiraju pod uticajem konteksta u kome rade i ustaljene prakse svojih kolega koji imaju više godina radnog staža, te da je to razlog što ne uočavamo bitnije razlike u pogledu njihovih pedagoških uverenja, odnosno njihovih implicitnih pedagogija.

Zaključak

Podaci dobijeni našim istraživanjem ukazuju na to da su, generalno gledano, implicitne pedagogije učitelja i nastavnika bliže savremenim shvatanjima obrazovanja i »novoj pedagoškoj paradigmii« koja je u osnovi ideje o savremenoj školi i inkluzivnom obrazovanju. Postojeća shvatanja učitelja i nastavnika o dečijem razvoju, procesu učenja i vlastitim ulogama predstavljaju dobru polaznu osnovu za kreiranje vaspitno-obrazovne prakse koja prevaziđa ograničenja tradicionalne nastave. Ovakva vaspitno-obrazovna praksa u redovnim školama predstavlja dobru osnovu za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju. Ovi podaci su na neki način u suprotnosti sa podacima koji se odnose na uverenja učitelja i nastavnika o detetu za koja se u našem istraživanju pokazalo da su bliže tradicionalnom shvatanju. Dodatna analiza podataka ukazala je na to da su implicitne pedagogije učitelja bliže savremenim shvatanjima obrazovanja u poređenju sa implicitnim pedagogijama predmetnih nastavnika. Ovaj podatak ukazuje na potrebu za obezbeđivanjem dodatne podrške predmetnim nastavnicima tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, koja će voditi ka usklađivanju njihovih implicitnih pedagogija sa »novom pedagoškom paradigmom«. Podaci pokazuju da na implicitne pedagogije nastavnika ne utiču bitno dužina radnog staža i uključenost u pilot-projekat inkluzivnog obrazovanja. Smatramo da prilikom osmišljavanja pilot-projekata inkluzivnog obrazovanja treba voditi računa i o odabiru aktivnosti koje će biti usmere na osvećivanje implicitnih uverenja nastavnika o nastavnoj praksi i na njihovo po-stepeno menjanje ukoliko se pokaže da nisu dobra osnova za rad sa decom sa teškoćama u razvoju. Na kraju, naglašavamo da, s obzirom na složenost fenomena ličnih uverenja nastavnika, kao i na moguća ograničenja ispitivanja ovog problema putem skale procene, u daljim istraživanjima treba primeniti i kvalitativne istraživačke metode i tehnike, kao što su polustrukturisani intervju, fokus grupe, posmatranje i druge.

Literatura

1. Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
2. Joksimović, A., Vujačić, M. i Stanković, D. (2012). Implicitne pedagogije nastavnika i njihova inicijativa za saradnju sa roditeljima. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 432–446.
3. Leroy, N., Bressoux, P. Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 529–545.

-
4. Vujačić, M. (2010). Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

* * *

IMPLICITE PEDAGOGIES OF TEACHERS: POSSIBILITIES OF LIMITATIONS FOR INCLUSION

Summary: This paper is on the results of the research of the implicit pedagogies of primary school teachers and subject teachers. The research included 82 primary teachers and 120 subject teachers from primary schools in Belgrade, Subotica and Zrenjanin. The data were collected by the estimation scale of Likert's type which was created for the needs of the research. Given results show that implicit pedagogies of teachers are closer to the contemporary understanding of education in comparison to implicit pedagogies of the subject teachers, that comprehension of primary school teachers and subject teachers about children's development, learning and own professional roles are in accordance with contemporary understanding of education, that their understanding the child is closer to traditional pedagogical paradigm. Nevertheless, it has been shown that there is connection between the length of working experience and participation of parents and teachers in the project »Inclusion of students with developmental difficulties into regular schools – School according to the needs of a child«, on one side and their implicit pedagogy on the other side.

Key words: implicit pedagogy of primary school teachers and subject teachers, inclusive education.

* * *

НЕЯВНЫЕ ПЕДАГОГИКИ УЧИТЕЛЕЙ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ/ВКЛЮЧЕНИЯ

Резюме: В данной работе представлены результаты исследования неявных педагогик учителей и преподавателей. В исследование были включены 82 учителя и 120 преподавателей-предметников из начальных школ в Белграде, Суботице, Зренянине. Данные собирались с помощью шкалы ликертовского типа, которая была создана для исследовательских целей. Результаты показывают, что 1. неявные педагогики учителей – ближе к современной концепции образования, по сравнению с неявными педагогиками преподавателей-предметников; 2. убеждения и учителей и предметников о развитии ребенка, обучении и своей профессиональной роли – в соответствии с современными концепциями образования; 3. их убеждения, касающиеся ребенка – ближе к традиционной педагогической парадигме. Кроме того, кажется, что нет никакой корреляции между продолжительностью стажа и участия учителей и преподавателей в проекте "Инклюзия учащихся с ограниченными возможностями в регулярные школы - Школа в меру ребенка", с одной стороны, и их неявных педагогик с другой.

Ключевые слова: неявные педагогики учителей и преподавателей, инклюзивное образование.

Dr Jasmina KARIĆ

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Univerzitet u Beogradu

Dr Siniša RISTIĆ

Medicinski fakultet u Foči

Univerzitet u Istočnom Sarajevu

Dr Snežana MEDENICA

Medicinski fakultet u Foči

Univerzitet u Istočnom Sarajevu

Mr Biljana MILANOVIĆ DOBROTA

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXIX, 3, 2014.

UDK:

159.942.2.072(497.6)

NIVO EMOCIONALNE EMPATIJE STUDENATA RAZLIČITIH STUDIJSKIH PROGRAMA

Rezime: U radu su predstavljeni rezultati istraživanja emocionalne empatije studenata koji se obrazuju za »pomagačke profesije« – studenata medicine, defektologije, zdravstvene nege i teologije – fakulteta u Foči (Republika Srpska). Istraživanjem je obuhvaćeno 297 ispitanika oba pola. Za ispitivanje empatije korišćen je prilagodeni »Upitnik za merenje emocionalne empatije« (QMEE). Dobijen je nalaz da postoji statistički značajna razlika u pogledu emocionalne empatije između polaznika različitih studijskih programa, ali da ova razlika ne postoji kada se uporede studenti prve, četvrte i šeste godine studija, što upućuje na to da tokom studija ne dolazi do daljeg razvoja emocionalne empatije studenata.

Ključne reči: emocionalna empatija, studenti, pomagačke profesije.

Emocionalna inteligencija se definiše kao skup emocionalnih veština koje nam omogućavaju da odaberemo ispravan način upotrebe osećanja i nesvesnih, instinkтивnih mehanizama u interakciji sa drugim ljudima, kao i da razumemo i poboljšamo sebe. Između ostalog, emocionalna inteligencija uključuje i sposobnost empatije (Salovey & Mayer, 1990). Pojam empatija je relativno novijeg porekla iako se o sličnim procesima u psihologiji govorilo i ranije. Termin je prvi put upotrebio Tičener, koji ga je koristio u značenju razumevanja nas samih ali i u kontekstu razumevanja drugih (Pigman, 1995). Frojd je smatrao da je put koji vodi od identifikacije prema imitaciji do empatije put koji vodi razumevanju mehanizma koji nam omogućava da zauzmemos stav prema mentalnom životu dugih. Svakako je jedno od najbitnijih pitanja vezanih za definisanje empatije pitanje uloge kognitivnih procesa. Kognitivni aspekt empatije odnosi se na razumevanje stanja svesti druge osobe, odnosno načina na koji određeni događaji deluju na druge. Dok jedni autori smatraju da je kognitivna empatija preduslov emocionalnoj, drugi smatraju da je emocionalna empatija, odnosno uskladivanje osećanja sa osećanjima druge osobe, bitnija od kognitivne. Ali, postoji opšta saglasnost autora koji se

bave empatijom da ona uključuje i kognitivne i emocionalne procese i da su te dve komponente međusobno isprepletene i u određenoj ravnoteži. Ukoliko je prenaglašena kognitivna komponenta, svaki pokušaj razumevanja i saosećanja sa drugom osobom biće samo intelektualni pokušaj razumevanja njenog stanja, koji bez propratne emocionalne komponente nije dovoljan za pojavu empatije. Ukoliko je emocionalna komponenta prenaglašena, može doći do gubitka granica između sebe i druge osobe, što opet otežava razumevanje druge osobe i pojavu empatije. Međutim, iako je pojedini autori definišu kao kognitivnu svesnost o unutrašnjim stanjima druge osobe, tj. o njenim mišljam, osećanjima, opažanjima i namerama (Hofman, 2003), termin empatija se najčešće koristi u značenju emocionalne empatije. Dakle, empatiju možemo razumeti kao sposobnost uživljavanja u emocionalna stanja druge osobe i razumevanje njenog položaja (npr. patnje, ugroženosti) na osnovu percipirane ili zamišljene situacije u kojoj se drugi nalaze.

Broj istraživanja razvoja empatije relativno je mali. Jedan od istraživača koji je na sveobuhvatan način pokušao da objasni razvoj empatije jeste Martin Hofman. Prema mišljenju ovog autora, razvojni nivoi empatije rezultat su interakcije načina izazivanja empatije i stepena sociokognitivnog razvoja na kojem se osoba nalazi. Pri tome je osećajna komponenta empatije odgovorna za motivacijska svojstva emocija, dok je kognitivna komponenta odgovorna za oblikovanje emocionalnog iskustva. Razvojni nivoi empatije i nivoi kognitivnog razvoja međusobno su povezani – određen nivo kognitivnog razvoja jeste preduslov da bi došlo do odgovarajućeg razvojnog nivoa empatije uopšte.

Iako je empatija univerzalni fenomen, ona ima veliku i specifičnu ulogu u nizu tzv. pomažućih profesija (Radovanović, 1991). Istraživanje empatijske osetljivosti socijalnih radnika, koje je sprovedeno u beogradskim centarima za socijalni rad, pokazalo je da su socijalni radnici emocionalno empatički reagibilniji, da pokazuju viši stepen emocionalne osetljivosti (Žegarac, 1997). U istraživanju empatičnosti beogradskih nastavnika, Radovanović je (1993) došao do nalaza da nastavnici imaju visok skor afektivne komponente empatičnosti ali i nedostatak njene kognitivne komponente, koja bi usmerila empatijsko ponašanje u saznajno efikasnem pravcu.

Metodološki okvir istraživanja

U ovom istraživanju ispitivali smo nivo emocionalne empatije studenata koji su se opredelili za tzv. pomažuće profesije, odnosno studenata medicine, zdravstvene nege, defektologije i teologije. Pošli smo od pretpostavke da je nivo empatije studenata različitih studijskih programa ujednačen, s obzirom na to da je reč o fakultetima čiji je cilj da pripreme (obrazuju) mlade ljude za tzv. pomažuće profesije, u čijem fokusu je čovek kome je potrebna pomoć. Takođe, naša je pretpostavka da tokom studija kod studenata dolazi do razvijanja empatije.

Istraživanjem je obuhvaćeno 297 studenata, 115 (38,72%) muškog i 182 (61,28%) ženskog pola. Od ukupnog broja anketiranih, 93 su budući defektolozi i lekari, 43 su studenti studijskog programa Zdravstvena nega i 52 su studenti teologije. Anketirano je 28 (9,43%) studenata šeste godine studija, 70 (23,56%) studenata četvrte godine i 199 (67%) studenata prve godine studija.

Tabela br. 1. Karakteristike uzorka s obzirom na pol i studijski program

Pol	Studijski program									
	Medicina		Zdravstvena nega		Defektologija		Teologija		ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muški	45	39,13	3	2,60	15	13,04	52	45,21	115	38,72
Ženski	48	26,37	40	21,97	94	51,64	/	/	182	61,28
Ukupno	93	31,31	43	14,47	109	36,70	52	17,50	297	100,00

Za ispitivanje empatije korišćen je »Upitnik za merenje emocionalne empatije« (*Questionnaire Measure of Emotional Empathy – QMEE*), koji je prilagođen potreba ovog istraživanja, u smislu da je skala odgovora smanjena na tri odgovora – »nikako se ne slažem«, »delimično se slažem« i »potpuno se slažem«. Maksimalan broj bodova na ovako prilagođenoj skali iznosi 33, a minimalan broj bodova – 33. Pouzdanost izražena Kronbahovim koeficijentom α unutrašnje konzistentnosti adekvatna je i iznosi 0,67.

Rezultati istraživanja i diskusija

U zdravstvenom sektoru i sektoru socijalne zaštite empatija zaposlenih je od ključne važnosti u obezbeđivanju kvalitetne usluge i razumevanja »osoba u nevolji«. U ovom istraživanju se pokazalo da postoji statistički značajna razlika na nivou 0,05 ($\chi^2=27,039$, $p = 0,001$) između studenata različitih studijskih programa kada je reč o nivou emocionalne empatije: studenti teologije i zdravstvene nege imaju pretežno umeren ili visok nivo emocionalne empatije, dok studenti Medicinskog i Defektološkog fakulteta imaju pretežno umeren ili nizak nivo emocionalne empatije.

Tabela br. 2. Studijski program i nivo empatije

Studijski program	Nivo emocionalne empatije					
	Nizak		Umeren		Visok	
	N	%	N	%	N	%
Medicina	44	47,30	26	28,00	23	24,70
Zdravstvena nega	7	16,30	16	37,20	20	46,50
Defektologija	36	33,00	45	41,30	28	25,70
Teologija	12	23,10	14	26,90	26	50,00
Σ	99	33,33	101	34,00	97	32,65

Podaci do kojih smo došli ne ohrabruju ali su u skladu sa nalazima istraživanja emocionalne empatije defektologa u kojima se pokazalo da defektolozi pokazuju nizak nivo empatije (Ahn & Stifter, 2006; Tettegah, & Anderson, 2007) u istraživanjima stava učenika sa posebnim potrebama u kojima se došlo do podatka da učenici smatraju da defektolozima nedostaje razumevanje za njihove individualne potrebe u učenju (Long, MacBlain & MacBlain, 2007).

Tabela br. 3. Studijski program i nivo empatije

Godina studija	Nivo emocionalne empatije						Σ			
	Nizak		Umeren		Visok					
	N	%	N	%	N	%				
Prva	61	30,70	67	33,70	71	35,70	199	67,00		
Četvrta	24	34,29	26	37,14	20	28,57	70	23,57		
Šesta	14	50,00	8	28,57	6	21,43	28	9,47		
Σ	99	33,33	101	34,00	97	32,65	297	100,00		

$\chi^2 = 6,992$; $p = 0,322$

Pokazalo se da ne postoje statistički značajne razlike između studenata koji su na različitim godinama studija u pogledu nivoa emocionalne empatije: najveći procenat ispitivanih studenata šeste godine (50,00%) ima nizak nivo emocionalne empatije, 28,57% umeren, a samo 21,43% studenata šeste godine ima visok nivo emocionalne empatije.

S obzirom na eksplorativni karakter našeg istraživanja, kao i na činjenicu da se u istraživanju nismo bavili ispitivanjem pojedinačnih dimenzija empatičnosti, rezultate koje smo dobili možemo shvatiti samo kao podsticaj za dalja istraživanja. Za dobijanje validnijih odgovora neophodno je na prvom mestu ispitati sve pojedinačne dimenzije empatičnosti i povećati i ujednačiti uzorak.

Literatura

1. Ahn, H. J. & Stifter, C. (2006). Child care teachers' response to children's emotional expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253–270.
2. Hofman, M. L. (2003). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.
3. Long, L., MacBlain, S. & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: an emotional model of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 124–134.
4. Radovanović, V. (1991). Empatija kao veština i podsticajni čimilac profesija koje pružaju pomoć. U: *Pravci razvoja teorije i prakse obrazovanja odraslih* (str. 159–171). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
5. Radovanović, V. (1993). Empatičnost srednjoškolskih nastavnika. *Psihologija*, 1–2, 11–50.
6. Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
7. Tettegah, S. & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82.
8. Žegarac, N. (1997). Empatijski stil u jednoj pomažućoj profesiji. U: S. Joksimović, S. Gašić Pavišić, Lj. Miočinović (ur). *Vaspitanje i altruizam* (str. 308–319). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

* * *

DEGREE OF EMOTIONAL EMPATHY OF STUDENTS OF DIFFERENT STUDYING PROGRAMMES

Summary: In the paper, we presented results of the research of emotional empathy of students who are being educated for “helping professions” – students of Medicine, Special Education, Health Service and Theology – Faculty of Foča (Republika Srpska). The research included 297 interviewees of both genders. For the empathy studying, we used the adjusted »Questionnaire for Measuring Emotional Empathy« (QME). There is a finding that there is statistically significant difference in the respect of

emotional empathy among the candidates of different studying programmes, but that this difference does not exist when compare students of the first, fourth and sixth year of studies, and this point to the fact that during studies there is no further development of emotional empathy of students.

Key words: *emotional empathy, students, helping professions.*

* * *

УРОВНИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ

Резюме: В статье представлены результаты изучения, на факультете в г. Фоча (Республика Сербская), эмоционального сопереживания у студентов медицины, дефектологии, здравоохранения, теологии, которые готовятся стать "профессиональными помощниками". В исследование были включены 297 респондентов обоих полов. Чтобы проверить соучастие, мы использовали адаптированную "Анкету для измерения эмоционального сопереживания (QMEE). Что касается эмоционального сопереживания, по результатам исследования было выявлено, что существует статистически значимая разница между студентами разных учебных программ; эта разница не существует при сравнении студентов первого, четвертого и шестого курсов, что ведет к выводу, что в течение учебы не происходит дальнейшее развитие эмоционального сопереживания студентов.

Ключевые слова: эмоциональное сопереживание, студенты, помогающие профессии.

Dr Isidora KORAĆ
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Beograd

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK: 371.134 ;
371.3::73/76

PROFESIONALNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA LIKOVNE KULTURE

Rezime: U radu su predstavljeni rezultati analize karaktera obrazovanja budućih nastavnika likovne kulture iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike nastave, kao i stavovi nastavnika likovne kulture o njihovom inicijalnom profesionalnom obrazovanju. Dobijen je nalaz da između studijskih planova i programa visokoškolskih institucija na kojima se pripremaju nastavnici likovne kulture postoje velike razlike, kako u pogledu fonda časova za predmete iz oblasti pedagogije, psihologije i metodike nastave, tako i u pogledu organizovanja prakse studenta u školama. S druge strane, nastavnici likovne kulture imaju protivrečne stavove o karakteru profesionalnog obrazovanja, o čemu svedoči podatak da oko polovina ispitanih smatra da je pedagoško-psihološko-metodičko obrazovanje neophodno za kvalitetniju realizaciju nastavnog procesa, dok se preko tri četvrтине izjašnjava da je za nastavničku profesiju najvažniji talent.

Ključne reči: profesionalno obrazovanje nastavnika likovne kulture, pedagoško-psihološko-metodičko obrazovanje nastavnika.

Kompetencije nastavnika likovne kulture zasnivaju se na raznovrsnim ulogama u nastavi, koje su vezane za planiranje, organizovanje, realizaciju i evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada. Pitanje koje se otvara jeste da li tokom inicijalnog profesionalnog obrazovanja budući nastavnici likovne kulture razvijaju potrebne kompetencije za preuzimanje novih, sve složenijih zadataka i uloga.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je da se ispita u kom stepenu programi inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika likovne kulture mogu da pomognu razvijanju pedagoško-psihološko-metodičkih kompetencija nastavnika likovne kulture. Analizirani su programi osnovnih i master studija Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu, osnovnih studija Visoke škole likovnih i primenjenih umetnosti u Beogradu, osnovnih studija Fakulteta primenjenih umetnosti u Beogradu i osnovnih studija Akademije umetnosti u Novom Sadu.

Takođe, predstavili smo i deo rezultata istraživanja stavova nastavnika likovne kulture o njihovom inicijalnom profesionalnom obrazovanju. Uzorak istraživanja činilo je 220 nastavnika likovne kulture zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Srbiji.

Rezultati istraživanja

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je inicijalno obrazovanje nastavnika likovne kulture u našoj zemlji raznoliko i da se odnos umetničkog i psihološko-pedagoško-metodičkog aspekta obrazovanja nastavnika likovne kulture razlikuje od institucije do institucije. Tako u školama rade nastavnici čije je inicijalno profesionalno obrazovanje trajalo dve godine (na Višoj školi likovnih i primenjenih umetnosti, Višoj pedagoškoj akademiji), oni kojima je inicijalno profesionalno obrazovanje trajalo pet (na Fakultetu likovnih umetnosti, Fakultetu primenjenih umetnosti), pa čak i sedam godina (nastavnici koji su završili magisterske studije na nekom od umetničkih fakulteta), diplomci trogodišnje Više škole likovnih i primenjenih umetnosti (sada Visoke škole likovnih i primenjenih umetnosti strukovnih studija), zatim nastavnici koji su diplomirali na Filozofskom fakultetu – odsek Istorija umetnosti, koji tokom četvorogodišnjih studija nisu imali nijedan predmet iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike, ali ni predmete čiji su sadržaji u vezi sa likovnim tehnikama, različitim umetničkim oblastima i sl.

Analiza programa studija pokazala je da postoje velike razlike u koncepciji, sadržaju i fondu časova predmeta iz oblasti psihologije, pedagogije i metodike nastave, kao i u organizovanju prakse studenata u školama. Analiza ciljeva, ishoda i tema koje su zastupljene u planu i programu predmeta iz oblasti psihologije, govori da oni obuhvataju sadržaje iz opšte psihologije i psihologije ličnosti, koji su relevantni za bavljenje umetnošću, ali da je nedovoljna zastupljenost sadržaja iz razvojne i pedagoške psihologije. Za razliku od drugih fakulteta, u programu Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu postoje četiri jednosemestralna predmeta iz oblasti psihologije (Psihologija ličnosti, Psihologija 2, Psihologija umetnosti i Psihologija stvralaštva) u okviru kojih budući nastavnici likovne kulture mogu da ovlađaju sadržajima koji su relevantni za nastavni rad.

Analiza programa predmeta iz oblasti pedagogije i didaktike na Fakultetu likovnih umetnosti u Beogradu, Fakultetu primenjenih umetnosti u Beogradu i Akademiji umetnosti u Novom Sadu pokazuje da u njima dominiraju sledeći ciljevi i ishodi: da studenti steknu znanja o obrazovnom sistemu u našoj zemlji i da razumeju osnovne zakonitosti vaspitanja i obrazovanja; da steknu znanje o pedagogiji kao nauci; da razviju osnovne komunikacijske veštine; da umeju da planiraju nastavni proces; da se ospose za adekvatan izbor nastavnih metoda, sredstava i oblika rada i za kreiranje sredine za učenje koja je u funkciji postavljenih ciljeva obrazovno-vaspitnog rada; da se ospose da u praksi primenjuju tehnike kontinuiranog i autentičnog procenjivanja dostignuća učenika; da razviju potrebu i sposobnost da relevantno rasuduju o različitim pedagoškim problemima; da se ospose da argumentuju svoje pedagoške stavove; da razviju aktivan istraživački pristup prema pedagoškoj delatnosti.

Nadalje, rezultati analize programa ukazuju na to da su u programima Fakulteta primenjenih umetnosti u Beogradu i Visoke škole likovnih i primenjenih umetnosti zastupljene sledeće teme koje se ne izučavaju na Fakultetu likovnih umetnosti u Beogradu i Akademiji umetnosti u Novom Sadu: epistemološko-metodološke osnove peda-

gogije, vaspitanje u slobodnom vremenu, vrednosti i vaspitanje, kultura i vaspitanje. Joksimović (2009) navodi da se pomenute teme ne nalaze ni u programima fakulteta koji obrazuju nastavnike vizuelnih umetnosti u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, Velikoj Britaniji, Francuskoj, Nemačkoj, Finskoj, Austriji, Sloveniji i Hrvatskoj. Takođe, rezultati analize programa ukazuju na to da na pojedinim visokoškolskim institucijama koje obrazuju buduće nastavnike likovne kulture ne postoje važne pedagoške teme, kao što su: načini kontinuiranog praćenja i evaluacije nastave i rada nastavnika, oblast liderstva i menadžmenta, oblici i sadržaji saradnje roditelja i nastavnika.

Nastavna praksa je prisutna u svim analiziranim studijskim programima, realizuje se kroskurikularno, kroz sadržaje psihološko-pedagoško-metodičke grupe predmeta i kao posebna praksa u školama. Broj sati prakse studenata, budućih nastavnika likovne kulture, primetno varira: najmanji fond časova prakse imaju studenti Fakulteta primenjenih umetnosti u Beogradu (dva časa nedeljno u toku jednog semestra na četvrtoj godini studija), dok program master studija na Fakultetu likovnih umetnosti u Beogradu uključuje praksu na prvoj i drugoj godini u trajanju od dva časa nedeljno, i to u predškolskim ustanovama, u osnovnim i srednjim školama, u školama za decu sa posebnim potrebama i u ustanovama koje vode brigu o deci bez roditeljskog staranja. Na Visokoj školi likovnih i primenjenih umetnosti u Beogradu praksa je zastupljena sa po tri časa nedeljno u toku petog i šestog semestra.

S druge strane, naše je istraživanje pokazalo da petina anketiranih nastavnika zaposlenih u srednjim školama nije u toku svog inicijalnog profesionalnog obrazovanja imala predmete iz oblasti psihologije, pedagogije i metodičke nastave, kao ni dovoljan broj predmeta iz oblasti umetnosti. Naime, od ukupnog broja anketiranih nastavnika zaposlenih u srednjim školama, 14,3% je navelo da na studijama nije polagalo predmete iz oblasti pedagogije, metodičke nastave i psihologije. Za razliku od nastavnika likovne kulture u srednjim školama, izuzetno visok procenat (95,7%) nastavnika likovne kulture u osnovnim školama naveo je da je tokom studija polagao predmete iz oblasti pedagogije, metodičke nastave i psihologije. Takođe, visok procenat nastavnika likovne kulture (51,4%) u potpunosti ili u velikoj meri (42,8%) saglasan je sa stavom da je za uspešnu realizaciju nastave likovne kulture nastavniku potrebljano znanje iz pedagogije, metodičke nastave, psihologije i didaktike. Istovremeno, čak 87,7% anketiranih nastavnika smatra da je za nastavnički poziv potreban talenat koji treba dalje razvijati u procesu inicijalnog profesionalnog obrazovanja i stalnim stručnim usavršavanjem.

Najveći procenat anketiranih nastavnika (67%) smatra da je neophodno da se tokom studija organizuje više prakse u školama i da ona treba da bude sadržajnija, da uključuje hospitovanje i analizu nastavnih časova. Isti procenat nastavnika smatra da je potrebno na studijama povećati fond časova iz psihološko-pedagoško-metodičke grupe predmeta, a kada je reč o sadržaju ovih predmeta, navode da ih treba obogatiti sledećim temama: novi medijumi, obrazovna tehnologija, inkvizija, značaj umetnosti za razvoj ličnosti, ocenjivanje i motivacija učenika, razvoj deteta, psihologija dečijeg crteža, značaj stalnog stručnog usavršavanja. Takođe, 34% anketiranih nastavnika navelo je da je neophodna bolja selekcija kandidata za nastavnički poziv, a 26% je navelo da je neophodno kvalitetnije organizovati period pripravnštva. Jedan broj (12%) anketiranih nastavnika ukazao je na potrebu uspostavljanja saradnje sa inostranim fakultetima s ciljem da se razmenjuju iskustva i da se upoznaju školski sistemi u drugim zemaljama; 46% je akcentovalo potrebu da se osnuju udruženja nastavnika likovne kulture, a 35% potrebu da se pokrene časopis koji bi bio okrenut pitanjima nastave likovne kulture.

Kada je reč o organizovanju inicijalnog profesionalnog obrazovanja, nastavnici predlažu različita rešenja: osnivanje visoke pedagoške škole za obrazovanje nastavnika, formiranje posebnog smera na fakultetima na kome bi se pripremali nastavnici likovne kulture, koncipiranje studija tako da studenti imaju priliku da se od početka studija opredеле za nastavnički poziv.

Zaključna razmatranja

Rezultati istraživanja ukazuju na to da u institucijama koje su činile uzorak istraživanja postoje razlike u pogledu fonda časova predmeta iz oblasti pedagogije, psihologije i metodičnosti nastave i u organizovanju prakse studenata u školama, te da postoji potreba za preispitivanjem odnosa umetničkog i psihološko-pedagoško-metodičkog obrazovanja budućih nastavnika likovne kulture.

Kada je reč o modelu inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika likovne kulture, nameće se pitanje kada kandidati treba da se opredeljuju za nastavnički poziv. Naime, mi sa pouzdanjem ne znamo da li studenti prilikom upisa na određeni fakultet sebe vide kao buduće nastavnike likovne kulture i da li žele da se bave nastavničkom profesijom. Moguća su dva modela studija: model u kome kandidati na početku studija biraju da se pripremaju za nastavničku profesiju i model u kome bi studenti, po završetku nekog od umetničkih fakulteta, ukoliko žele da rade kao nastavnici, počeli master studije koncipirane na takav način da ih pripreme za nastavničku profesiju.

Literatura

1. European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.
2. Joksimović, A. (2009). Inicijalno školovanje, profil i uloga nastavnika vizuelnih umetnosti. *Nastava i vaspitanje*, 9, 73–89.
3. Marjanović, A. (2003). Zastupljenost individualizovanog pristupa učeniku u nastavi likovne kulture u starijim razredima osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 5, 50–61.
4. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

* * *

PROFESSIONAL EDUCATION OF ART CULTURE TEACHERS

Summary: In the paper, we presented results of the character analysis of education of future art culture teachers from the fields of psychology, pedagogy and teaching methodology, as well as attitudes of Art Culture teachers about their initial professional education. Given finding that there are significance differences concerning curricula at the higher education institutions where art teachers are educated, both concerning the number of classes of the subjects Pedagogy, Psychology and Teaching Methodology as well as in the field of organising professional training of students at schools. On the other hand, teachers of Art culture have contradictory about the character of professional education. This is supported by the opinion of one half of the interviewees think that pedagogical-psychological education is necessary for realisation of the teaching process whereas over three fourths of the interviewees have the opinion that teaching profession requires talent as the most important factor.

Key words: professional education of teachers of art culture, pedagogical-psychological-methodological education of teachers.

* * *

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ**

Резюме: В статье представлены результаты анализа характера образования будущих учителей изобразительного искусства в области психологии, педагогики и методики преподавания, а также мнение учителей изобразительного искусства об их первоначальном профессиональном образовании. Мы подошли к выводу, что между учебными планами и программами высших учебных заведений, которые готовят учителей изобразительного искусства, существуют большие различия – например, что касается количества уроков, посвященных предметам по области педагогики, психологии и методики преподавания или как организуется практика студентов в школах. С другой стороны, у преподавателей изобразительного искусства обнаружено противоречивое мнение о природе профессионального образования, о чем свидетельствует тот факт, что около половины респондентов считают, что педагогико-психологическо-методическое образование необходимо для лучшего осуществления учебного процесса, в то время как более три четверти респондентов заявили, что для профессии учителя важнейшим является талант.

Ключевые слова: профессиональное образование преподавателей изобразительного искусства, педагогико-психологическо-методическая подготовка учителей.

Dr Emilija LAZAREVIĆ
Institut za pedagoška istraživanja
Beograd

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK: 159.946.3-056.3-053.2 ;
376:616.89-008.434.5

RAZVIJENOST FONOLOŠKE SVESTI KAO PRETČITALAČKE VEŠTINE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA¹

Rezime: U radu je predstavljen deo rezultata prve faze longitudinalne studije razvoja dečje pismenosti u Srbiji. Cilj ove faze istraživanja bio je da se sagleda razvijenost fonoloških sposobnosti dece predškolskog uzrasta i to sposobnost auditivne diskriminacije i kvalitet artikulacije glasova. Istraživanje je realizovano na prigodnom uzorku od 65 dece predškolskog uzrasta. Dobijen je nalaz da u domenu sposobnosti auditivne diskriminacije deca imaju skorove iznad prosečnih vrednosti, a da u domenu artikulacije glasova čak 42,2% dece ima poremećaj u izgovoru glasova po tipu različitih vrsta distorzija i supstitucija. Sagledavanje razvijenosti navedenih prediktora fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta omogućava da se na pouzdanim osnovama osmislе postupci stimulativnog rada s ciljem da se smanje poremećaji čitanja i pisanja, koji su, i pored transparentnosti ortografije srpskog jezika, u porastu.

Ključne reči: fonološka svest, pretčitalačke veštine dece predškolskog uzrasta, poremećaji čitanja i pisanja.

Interesovanje za razvijenost prediktora za uspešno ovladavanje veštinama čitanja i pisanja proizlazi iz potrebe ranoga otkrivanja teškoća koje mogu da dovedu do problema u ovladavanju čitanjem i pisanjem. Aktuelnost ove teme potvrđuje brojnost istraživanja različitih prediktora uspešnog usvajanja čitanja i pisanja, kao što su: razvijenost fonološke sposobnosti, bogatstvo leksičkog fonda, sposobnost prepoznavanja i stepen razumevanja koncepcata o pisanom kodu dece predškolskog uzrasta (Torgesen, 2000; Bishop & Snowling, 2004; Carroll & Snowling, 2004; Chiat & Roy, 2008). Najviše ispitivani prediktor za uspešno usvajanje čitanja i pisanja jeste razvijenost fonoloških varijabli, a razni istraživači podržavaju ideju o različitom značaju i uticaju pojedinih segmenata fonološke sposobnosti (De Cara & Goswami, 2002; Goswami, 2000; Ziegler & Goswami, 2005). Takođe, prisutna su i različita shvatanja o značaju razvijenosti fonoloških varijabli u različitim fazama razvoja sposobnosti čitanja i pisanja (Hul-

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektima »Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu« (br. 179034) i »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije« (br. 47008), koje finansira Ministarstvo просвете, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2014).

me, 2002; Hulme et al., 2002). I dok se razvijenost fonemske svesnosti kod dece predškolskog uzrasta pokazala važnom za početo čitanje i pisanje (Shcäffler et al., 2004; Combley, 2001), njena važnost se sa uzrastom smanjuje.

Fonološka sposobnost se sastoji od veština koje se razvijaju postepeno i sekvencialno na predškolskom uzrastu, a automatizuju se na mlađem školskom uzrastu. U opisivanju fonološke sposobnosti u literaturi se koriste dva termina: fonološka svesnost i fonemska svesnost. Flečer i saradnici (Fletcher et al., 2007) definišu fonološku svesnost kao metakognitivno razumevanje da reči koje čitamo ili slušamo imaju unutrašnju strukturu – u tom smislu ona se odnosi na opštiji (površni) nivo svesnosti u odnosu na fonemsку svesnost. Fonemska svesnost na ranom uzrastu podrazumeva sposobnost da se foneme zapaze, identifikuju i da se njima manipuliše. Fonološku svesnost (*phonological awareness*) čine: auditivna percepcija, auditivna diskriminacija, auditivna diferencijacija, auditorna analiza, auditorno kombinovanje, auditorna memorija, kontinuirana auditorna klasifikacija, auditorno raspoznavanje reči, formiranje rima, aliteracije i intonacija ili akcenat (Golubović, 2003).

Dizajn istraživanja

U ovom radu smo predstavili deo rezultata prve faze longitudinalne studije čiji je cilj da se sagleda povezanost razvoja govorno-jezičkih, metalingvističkih, opštih kognitivnih i grafomotoričkih sposobnosti dece na predškolskom uzrastu sa uspehom u usvajanju čitanja i pisanja na školskom uzrastu. Prva faza longitudinalne studije, sprovedena tokom aprila i maja 2012. godine, uključivala je utvrđivanje nivoa razvijenosti govorno-jezičkih, metalingvističkih, opštih kognitivnih i grafomotoričkih sposobnosti dece koja još nisu ovladala veštinom čitanja i pisanja. Ovde ćemo predstaviti nalaze onog dela prve faze longitudinalne studije čiji je cilj bio da se sagleda razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta, i to sposobnosti auditivne diskriminacije glasova i sposobnosti artikulacije glasova.

U uzorak prigodnog tipa uključeno je 65 dece predškolskog uzrasta prosečne starosti 6,8 godina ($M = 79,85$; $SD = 3,037$). Deca uključena u uzorak imala su tipičan govorno-jezički razvoj i u trenutku ispitivanja nisu ovladala veštinama čitanja i pisanja. Uzorak je ujednačen prema polu (uključeno je 46% dečaka i 54% devojčica) i prema strukturi predškolskih ustanova – 48% dece iz uzorka pohadalo je državne predškolske ustanove, a 52% dece privatnu predškolsku ustanovu.

Nivo intelektualnog razvoja dece koja su uključena u uzorak ustanovljen je *Testom za ispitivanje prvaka* (TIP-1)². Razvijenost sposobnosti auditivne diskriminacije procenjivana je primenom I suptesta – Auditivna diskriminacija AKADIA testa razvojnih sposobnosti. Sposobnost artikulacije glasova ispitana je primenom Globalnog artikulacionog testa³. Ispitivanje dece obavljeno je uz saglasnost roditelja dece koja su uključena u uzorak, neposredno pre kraja realizacije predškolskog pripremnog programa.

² Ivić, I., Milinković, M., Pešikan, A. i Bukvić, A. (1995). *Test za ispitivanje prvaka (TIP-1) – Priručnik*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.

³ Kostić, Đ., Vladislavljević, S. i Popović, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

U obradi podataka korišćena je deskriptivna statistička analiza (AS; SD, Min i Max), kao i testovi statističkog zaključivanja (jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja).

Rezultati istraživanja

Na početku, naglasimo da je utvrđen visok stepen pouzdanosti I suptesta Auditivna diskriminacija AKADIA testa razvojnih sposobnosti ($\alpha = 0,75$). Na našem uzorku je ustanovljeno visoko prosečno postignuće dece na ovom testu ($N = 65$; AS = 18,62; SD = 1,295; Min 13; Max 20). Postignuće dece na pojedinačnim ajtemima primjenjene testa dano je u Tabeli br. 1.

Tabela br. 1. Postignuća ispitanika na suptestu Auditivna diskriminacija

Ajtemi (1–10)	N	AS	SD	Ajtemi (11–20)	N	AS	SD
1. ker–kep	65	1,00	0,000	11. pik–pek	65	,97	,174
2. žena–vena	65	1,00	0,000	12. tor–tur	65	,95	,211
3. maj–taj	65	1,00	0,000	13. nu–nu	65	,83	,378
4. lim–lem	65	1,00	0,000	14. bek–beg	65	,57	,499
5. čuk–čuk	65	,89	,312	15. kelj–kej	65	,63	,486
6. bor–tor	65	,97	,174	16. miš–vis	65	,98	,124
7. mal–val	65	1,00	0,000	17. crv–crv	65	,95	,211
8. sol–šav	65	1,00	0,000	18. pet–pet	65	,98	,124
9. prud–skut	65	,98	,124	19. rep–red	65	,95	,211
10. ples–ples	65	,97	,174	20. tor–for	65	,97	,174

Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja nisu utvrđene statistički značajne razlike u pogledu sposobnosti auditivne diskriminacije među dečaka i devojčica ($F = ,438$; $p = ,510$). Analizom varijanse za neponovljena merenja primetena je marginalno značajna razlika u postignućima dece iz privatnih i državnih vrtića ($F = 3,776$, $p = 0,056$). Deca iz privatnih vrtića nešto su uspešnije rešavala zadatke na testu auditivne diskriminacije u odnosu na decu iz državnih vrtića. Istraživanje programa pismenosti u predškolskim kurikulumima u deset evropskih zemalja potvrdilo je da uvođenje strategija za povećanje fonološke svesnosti na predškolskom uzrastu značajno doprinosi uspešnom razvoju pismenosti kod dece (Tafa, 2008). Dobijeni nalaz našeg istraživanja otvara dalja istraživačka pitanja vezana za programe usmerene na podizanje fonološke svesnosti dece predškolskog uzrasta.

Pouzdanost Globalnog artikulacionog testa koji je korišćen za prikupljanje podataka o razvijenosti sposobnosti auditivne diskriminacije visoka je ($\alpha = 0,842$). Sa fonetsko-fonološkog aspekta, uobičajeno je mišljenje da se sistem automatizovanih artikulacionih navika u maternjem jeziku uspostavlja do sedme godine, što znači da bi u sedmoj godini trebalo da se uspostavi automatizovan izgovor svih glasova u sistemu, u svim tipovima fonetskih pozicija (Kašić, 2003). Ako uzmemo u obzir činjenicu da je za sve glasove srpskog jezika završen fonološki razvojni period u trenutku kada je procenjivan kvalitet artikulacije dece u našem uzorku, dobijeni nalazi su zabrinjavajući. Nai-me, utvrđeno je da samo 57,8% ispitanika ima urednu artikulaciju i da 42,2% ispitanika ima poremećaj u izgovoru glasova po tipu različitih vrsta distorzija i supstitucija.

Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja nisu ustanovljene razlike između dečaka i devojčica u kvalitetu izgovora glasova ($F = ,006$; $p = ,940$). U govoru naših ispitanika sledećih 11 glasova odstupa od pravilnog izgovora: C (9,2%), Č (20%), Đ (20%), Č (26,2%), DŽ (24,6%), S (12,3%), Z (13,9%), Š (36,9%), Ž (15,4%), R (4,6%) i L (7,7%). Kod glasova od čijeg se pravilnog izgovora odstupa, najviše odstupanja je prisutno po tipu distorzovanih glasova, zatim graničnih i supstituisanih glasova, a sva tri tipa odstupanja od pravilnog izgovora zahtevaju logopedsku korekciju. Glasovi od čijeg se pravilnog izgovora odstupa pripadaju različitim grupama i razlikuju se po zvučnosti, mestu i načinu izgovora. Najviše odstupanja od pravilnog izgovora kod dece u našem uzorku evidentirano je pri izgovoru frikativa Š i Ž i afrikata Č i DŽ. Sva ispitivana deca imala su pravilan izgovor svih vokala, ploziva, nazala, deo laterala i frikativa.

Zaključak

Naše istraživanje je potvrdilo često spominjanu ocenu da su govorno-jezički poremećaji u porastu. Podatak da samo 57,8% ispitivane dece ima urednu artikulaciju glasova srpskog jezika govori o neophodnosti uvođenja logopedskog tretmana u sve predškolske ustanove, budući da je predškolski uzrast optimalno vreme za otklanjanje ovih poremećaja. Ovaj nalaz ukazuje i na potrebu za osnivanjem logopedskih službi i u osnovnim školama. Početna obuka čitanja i pisanja veoma je zahtevan zadatak za vaspitače i učitelje i onda kada rade sa grupom dece koja imaju razvijene pretčitalačke veštine. Rano otkrivanje poteškoća i uvođenje logopedskog tretmana može značajno da doprinese smanjenju poremećaja čitanja i pisanja, koji su, i pored transparentnosti ortografije srpskog jezika, kod nas u porastu.

Literatura

1. Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858–888.
2. Carroll, J. M. & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631–640.
3. Chiat, S. & Roy, P. (2008). Early phonological and sociocognitive skills as predictors of later language and social communication outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 635–645.
4. Combley, M. (2001). *The Hickey Multisensory Language Course (3rd edn)*. London: Whurr.
5. De Cara, B. & Goswami, U. (2003). Phonological neighbourhood effects in a rhyme awareness task in five-year-old children. *Journal of Child Language*, 30, 695–710.
6. Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. New York, London: The Guilford Press.
7. Golubović, S. (2003). Taksonomija fonoloških poremećaja. *Istraživanja u defektologiji*, 2, 77–95.
8. Goswami, U. (2000). Phonological Representations, Reading Development and Dyslexia: Towards a Cross-Linguistic Theoretical Framework. *Dyslexia*, 6, 133–151.
9. Goswami, U. (2002). Phonology, reading development and dyslexia: A cross-linguistic.
10. Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 58–64.
11. Hulme, C., Hatcher, P. J., Nation, K. & Brown, A. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset–rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2–28.
12. Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162–170.

-
13. Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55–64.
 14. Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.

* * *

DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL CONSCIOUSNESS AS PRE-READING TASK OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary: In the paper we gave a part of the results of the first longitudinal study of development of children's literacy in Serbia. The aim of this phase of the research was to observe development of phonological abilities of children of pre-school and this is with the aid of auditory discrimination and quality of voice articulation. The research was realised on the sample of 65 pre-school children. The given results is in the domain of abilities of auditory discrimination and children have aptitudes high above average values, and that in the domain of sound articulation 42.2% of children have impairment in pronunciation of voices according to different types of distortions and substitutions. Observing development of the stated predictors of phonological abilities of pre-school children enables creating actions of simulative work with the aim of lessening the reading impairment which are, apart from transparency of Serbian, increasing.

Key words: phonological consciousness, pre-reading skills, children of pre-school age, disorders of reading and writing.

* * *

РАЗВИТИЕ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ КАК /ПЕРЕД/ЧИТАТЕЛЬСКОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: В статье представлены результаты первого этапа продольного исследования развития грамотности детей в Сербии. Целью данного этапа исследования было изучить развитие фонологических способностей у детей дошкольного возраста, а именно, способности слуховой дискриминации и качества артикуляции голосов. Исследование проводилось на соответствующей выборке из 65 детей дошкольного возраста. Результаты говорят, что, в области слуховой дискриминации, дети получали баллы выше среднего значения: в области артикуляции даже 42,2% детей имеют расстройство в произношении голосов по типу различного вида искажений и замен. Рассмотрение вопроса разработки вышеупомянутых предсказателей фонологических способностей дошкольников дает возможность на твердом основании разработать методы поощряющей работы, чтобы уменьшить расстройство чтения и письма, количество которого растет, несмотря на орфографическую прозрачность сербского языка.

Ключевые слова: фонологическая осведомленность, /перед/читательские навыки, дети дошкольного возраста, нарушения чтения и письма.

Dr Tatjana NOVOVIĆ
Filozofski fakultet u Nikšiću
Dr Veselin MIĆANOVIĆ
Filozofski fakultet u Nikšiću

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK: 373.21(497.16)

DIMENZIJE REFORMISANOG PREDŠKOLSKOG KONTEKSTA U CRNOJ GORI

Rezime: U radu se bavimo reformama predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori u protekloj deceniji. Ispitali smo sledeće dimenzije vaspitno-obrazovnog konteksta: aktivnosti, učenje i interakcija djece, dječja samostalnost i pravo na izbor, pristup dječjem razvoju i učenju, individualizacija, planiranje vaspitno-obrazovnog procesa. U istraživanju je korišćen protokol sistematskog posmatranja koji predstavlja prilagođenu i funkcionalno redukovani verziju ISSA instrumenta za procjenu kvaliteta rada u vrtićima i školama. Istraživanjem smo obuhvatili 99 vaspitnih grupa iz sve tri regije u Crnoj Gori, odnosno 11 predškolskih ustanova u sjevernoj, 59 u centralnoj i 29 u južnoj regiji.

Ključne riječi: vaspitno-obrazovni kontekst, predškolski kurikulum, reforme predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori.

Dugogodišnje sagledavanje ranog djetinjstva u kontekstu deficitarnog modela (»konceptije nedostajućeg djetinjstva«) i već »omeđenih« razvojnih kategorija koje precizno određuju djeće mogućnosti i granice, zanemarivalo je unutrašnji i spoljašnji kontekst odrastanja i razvoja. Mehanističku, pozitivističku paradigmu iz koje proizlazi fragmentarna slika djetinjstva i ranog učenja, danas je zamijenila holistička, sistem-ska, probabilistička paradigma, koja je utemeljena na punom razumijevanju djeteta u kontekstu, odnosno svih varijabli koje u »prepletu« određuju dječji razvoj, učenje i potrebe (Slunjski, 2011). Holističko sagledavanje dječjeg ranog učenja i razvoja dobija u važnosti 80-ih, a naročito 90-ih godina prošlog vijeka, zahvaljujući naučnim nalazima i relevantnim istraživanjima pedagoga i psihologa, kao i otkrićima uzročno-posledičnih veza između načina podsticanja djece i dugoročnih efekata tih intervencija. Uporišta za konceptiju otvorenog vaspitanja i za sistemsku paradigu sežu u daleku prošlost (Ruso, predstavnici maturaciono-socijalizacijskih teorija). U novije vrijeme, ekološke teorije, zatim psihodinamske, kao i konstruktivističke konceptije djetinjstva (teorije Piaget-a, Brunera, Eriksona, Bronfenbrenera i drugih) određuju ukupni razvoj i perspektive djeteta. Umjesto školarizovanog, didaktički usitnjeno, na posebne oblasti izdijeljenog kurikuluma, a time i cijelokupne organizacije života u predškolskoj ustanovi, do segmentacije i samog ličnog dječjeg plana razvoja i učenja na posebne aspekte i oblasti, u kontrolisanim vremensko-prostornim okvirima, reformisanim konceptom u Crnoj Gori, afirmisan je holistički orijentisani, otvoreni, kontekstu primjereni pristup.

Kontekst je sistemski organizovan i slojevito »ispletен« oko djeteta/vaspitne grupe/vrtića. Devedesetih godina prošlog vijeka, Bronfenbrenerov ekološki model postaje novo uporište istraživanja i sagledavanja dimenzija predškolskog konteksta. Dijete je jedinstveno biće, ličnost sa kompleksnim i raznovrsnim potencijalima, i to treba razumjeti i afirmisati u odgovarajućem, suportivnom ambijentu. Objasnjavajući simbolično potrebu uvažavanja dječjih jedinstvenih mogućnosti, naspram otuđivanja i vještakog atomiziranja razvojnih dimenzija u nezavisne segmente, Loris Malaguci piše: »Stotina postoji. Dijete ima stotinu jezika (i opet stotinu i stotinu), ali kradu mu ih devedeset i devet. Škola i kultura odvajaju mu glavu od tijela. Govore mu da misli bez ruku, da čini bez glave, da sluša i ne govori, da shvaća bez veselja, da voli i da se divi!« (Malaguzzi, u: Miljak, 2009).

Promjene u predškolskom kontekstu Crne Gore

U crnogorskom obrazovnom sistemu, nakon višedecenijskog njegovanja predškolskog koncepta usmjerenog na sadržaje u školski strukturisanom sistemu, uz zanemarivanje i djelimično uskraćivanje prava na osobenost i različitost ovog specifičnog segmenta, definisan je koncept predškolskog vaspitanja koji polazi od holističko-ekološkog poimanja dječjeg učenja i razvoja. Polazi se od djeteta i njegovog jedinstvenog kapaciteta unutar osobenog porodičnog i društvenog konteksta. U osnovi dječjeg učenja i razvoja jeste specifični, individualizovani sociokonstruktivistički put saznavanja.

Upravo polazeći od paradigme aktivnog učenja i razvoja dječjih potencijala u procesu razmjene sa vršnjacima i odraslima, u Crnoj Gori je u okviru jedinstvene reforme obrazovanja ureden novi koncept predškolskog vaspitanja, usmjeren na dijete, u kojem se razvija integrirani kurikulum, putem timskog angažovanja profesionalaca, roditelja, predstavnika lokalne zajednice.

U radu ćemo pokušati da sagledamo dimenzije predškolskog konteksta u Crnoj Gori iz vizure reformskih ciljeva/promjena koje su se dogodile u protekloj dekadi. Istraživanje smo obavili u okviru projekta »Efekti reformskih promjena predškolskog vaspitno-obrazovnog konteksta u Crnoj Gori«, u toku 2012. i 2013. godine.

Istraživanjem smo obuhvatili sve tri regije u Crnoj Gori, odnosno 99 vaspitnih grupa, u predškolskim ustanovama u sjevernoj (11), centralnoj (59) i južnoj regiji (29), odnosno u slijedećim gradovima: Podgorica, Nikšić, Cetinje, Bar, Budva, Herceg Novi, Pljevlja, Berane i Bijelo Polje.

U svrhu opservacije kompleksnog i slojevitog vaspitno-obrazovnog procesa, korišćena je skala/protokol posmatranja koja predstavlja prilagođenu i funkcionalno redukovana verziju poznatog ISSA instrumenta za procjenu kvaliteta rada u vrtićima i školama. Protokol za posmatranje sadrži, uz svaki tematski indikator, četiri opcije/gradacije intervalne procjene (1 – *neadekvatno*, 2 – *dobar početak*, 3 – *kvalitetna praksa*, 4 – *korak dalje*).

U sjevernoj i južnoj regiji nema vaspitnih grupa u kojima broj djece značajno prevazilazi pedagoške normative (kategorija: 35 i više), dok je u centralnoj regiji u našem uzorku 19% ovakvih vaspitnih grupa (ovdje smo naveli stanje na koje smo naišli prilikom opservacije, dok je broj upisane djece iznad navedenih brojki). U uzorkom obuhvaćenim vaspitnim grupama dominira broj djece u srednjoj kategoriji na našoj skali – od 25 do 29. Po brojnosti vaspitnih grupa prednjači centralna regija, a posebno

vrtići u Podgorici, što je i očekivano ako imamo u vidu brojnost populacije u ovom gradu. U vaspitnim grupama koje smo posmatrali u svim regijama/sredinama, najčešće smo od odraslih osoba nailazili na vaspitače koji su samostalno radili sa djecom i, eventualno, vaspitače pripravnike. Vrijeme posmatranja vaspitno-obrazovnog procesa u vrtićima/grupama kretalo se u intervalu od 30 do 50 minuta.

Tabela br. 1. Uzorak istraživanja

Vaspitna grupa	Javna predškolska ustanova										Σ
	JPU »Dušo Basekić«, Bijelo Polje	JPU »Radmila Nedić«, Berane	JPU »Eko-bajkak«, Pljevlja	JPU »Zagorka Ivanović«, Cetinje	JPU »Ljubica Popović«, Podgorica	JPU »Đina Vrbica«, Podgorica	JPU »Dragan Kovačević«, Nikšić	JPU »Naša radost«, Herceg Novi	JPU »Ljubica Jovanović Masek«, Budva	JPU »Vukosava Ivanović Mašanović«, Bar	
Mlađa f/%	2	3	2	6	5	3	2	17	14	8	24
	8,3	12,5	8,3	25,0	20,8	12,5	4,2	4,2	0,0	4,2	100,0
Srednja, f/%	4	3	3	8	1	4	3	1	1	1	29
	13,8	10,3	10,3	27,6	3,4	13,8	10,3	3,4	3,4	3,4	100,0
Starija, f/%	3	5	3	6	9	6	2	1	3	1	39
	7,7	12,8	7,7	15,4	23,1	15,4	5,1	2,6	7,7	2,6	100,0
Mješovit a f/%	0	0	0	0	2	0	1	0	0	1	4
	,0	,0	,0	,0	50,0	,0	25,0	,0	,0	25,0	100,0
Jaslice, f/%	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3
	33,3	,0	,0	,0	,0	33,3	33,3	,0	,0	,0	100,0
Σ , f/%	10	11	8	20	17	14	8	3	4	4	99
	10,1	11,1	8,1	20,2	17,2	14,1	8,1	3,0	4,0	4,0%	10,0

Iz Tabele br. 1, koja prikazuje uzorak istraživanja (ukupno 99 jedinica), vidimo da je najveći broj jedinica opserviran u centralnoj regiji – 59 vaspitnih grupa (Podgorica, Nikšić i Cetinje), zatim u južnoj regiji – 29 grupa (Bar, Budva i Herceg Novi) i najmanje u sjevernoj regiji – 11 vaspitnih grupa (Pljevlja, Bijelo Polje i Berane). Ovakava distribucija uzorkovanih vaspitnih grupa srazmjerna je fluktuaciji djece predškolskog uzrasta u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori.

Interakcija i individualizacija

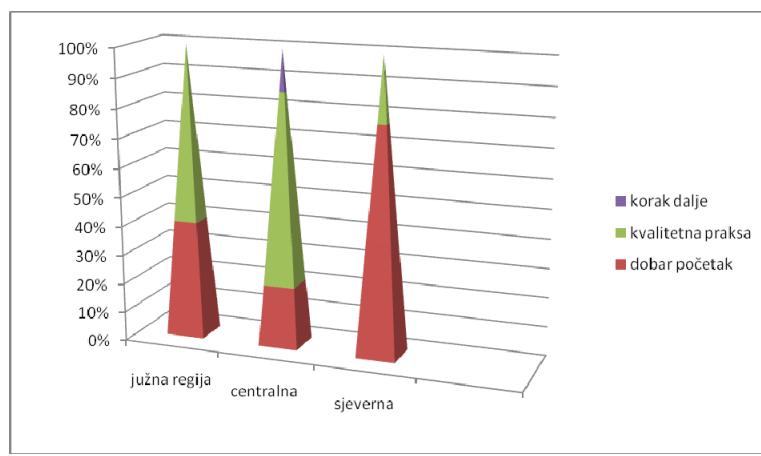
Kvalitet ranog predškolskog konteksta uslovljen je, pored čvrstih, mjerljivih strukturalnih varijabli, unutrašnjim procesnim indikatorima: personalnim, porodičnim, vremenskim, kulturološkim, riječju – holističkim (Sočo Petrović, 2011). Dijete se izražava na različitim poljima i uči u okruženju koje je slojevito, isprepleteno kao »asura« (novozelandski *te wariki* – naziv za specifični predškolski kurikulum), promjenjivo, »pulsirajuće«. Nastojanje naučnika i istraživača dječjeg razvoja da sve aspekte dječjih promjena i unutrašnjih supstancijalnih, konstitutivnih elemenata, svedu na odredene

kategorije i razvojne etape, pokazuje kontinuirano praznine i nedorečenosti. Razdvajanje, fragmentisanje, »rasparčavanje« razvoja u definisane i zatvorene »fioke«, osiromšuje i »oneprirođuje« slojeviti rast u svim domenima individualiteta koji je u jedinstvenoj interakciji sa ekološkim sredinskim stimulusima.

Mi smo, imajući u vidu jednu od ključnih konceptualnih pretpostavki predškolskog vaspitno-obrazovnog sistema, nastojali da posmatranjem prakse u crnogorskim vrtićima, kao i putem intervjua i analize dokumentacije, saznamo u kojoj mjeri je holistički pristup zaista afirmiran. Vaspitači/vaspitačice u posmatranim grupama svojim adekvatnim postupcima u radu, tokom fokusiranih aktivnosti, po procjeni istraživača/posmatrača, nastoje da podrže jake strane djeteta (u svim domenima), u značajnoj mjeri, u sve tri regije (opcija 2. *dobar početak* – 32,0%; 3. *kvalitetna praksa* – 51,5%, 4. *korak dalje* – 11,3%). Iz intervjua saznamo da vaspitači/vaspitačice povezuju životno-praktične aktivnosti sa različitim područjima i oblastima i omogućavaju djeci da kroz raznovrsne igrovne sadržaje koriste jezičko-komunikacijske, kognitivne i socioemocionalne vještine.

Individualizacija, kao princip kompatibilan sa pomenutim holističkim pristupom i vodeća pretpostavka za kreiranje programa i vaspitno-obrazovnog procesa usmjerenog na dijete, predstavlja jedno od polazišta reformisanog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori. Na pitanje/indikator u protokolu za posmatranje vaspitnog procesa koje se odnosi na kreiranje prilika u kojima vaspitači/vaspitačice omogućavaju djeci da biraju materijale, aktivnosti, centre interesovanja i da slijede svoja interesovanja, opredjeljenja posmatrača su bila dominantno usmjerena na 2. i 3. opciju, tj. na *dobar početak* i *kvalitetnu praksu*. Da je u pitanju *kvalitetna praksa*, posmatrači su zaključili za 51,7% vaspitnih grupa u južnoj, 63,8% vaspitnih grupa u centralnoj regiji, dok je značajno drugačija situacija u sjevernoj regiji. Naime, u ovoj sredini, u kategoriji *kvalitetna praksa* nalazimo samo 18,2% vaspitnih grupa i 63,6% vaspitnih grupa ocijenjenih opcijom *dobar početak*.

Takođe, i kada je u pitanju sledeći indikator – *vaspitačica stvara prilike u kojima djeca imaju mogućnost izbora i u kojima se njihovi izbori realizuju i uvažavaju*, nalazimo dominantan broj opredjeljenja u opcijama 2 i 3: *dobar početak* – 36,7% i *kvalitetna praksa* – 63,3%. (Grafikon 1 / $\chi^2 = 16,401$, $df = 2$, $p = .000$, Kramerov $V = ,409$).



Grafikon 1

Članovi projektnog tima, posmatrajući vaspitno-obrazovni proces u grupama, zaključivali su o nivou i načinu poštovanja dječjih prava na izbor u igri, učenju i radu. Pokazatelji su bili: ponuda i zastupljenost raznovrsnih aktivnosti, centri interesovanja opremljeni odgovarajućim didaktičkim, nestrukturiranim, prirodnim materijalima, individualizovani zadaci i dr. Sagledavajući zastupljenost tih elemenata, u okviru navedenog indikatora u protokolu, od četiri ponuđene opcije na intervalnoj skali posmatrači/istraživači su markirali drugu i treću opciju (*dobar početak* i *kvalitetna praksa*), dok krajnje kategorije (najniža i najviša vrijednost) nijesu bile zabilježene. U centralnoj regiji posmatrači markiraju treću opciju – *kvalitetna praksa*, tj. u 45 od 58 grupa (77,6%) cijene da se dječja prava na izbor u igri i učenju poštuju, dok u sjevernoj regiji isti posmatrači procjenjuju da je u 18,2% vaspitnih grupa bila vidljiva odista *kvalitetna praksa*, a u južnoj regiji je taj procenat bio znatno viši – 51,7%.

Po ocjeni istraživača/posmatrača, vaspitači/vaspitačice kroz interaktivni vaspitno-obrazovni proces »podstiču djecu da osvijeste i prepoznaju vlastita osjećanja, kao i osjećanja drugih«, tj. podstiču ih da na prihvatljiv način izražavaju emocije, da učestvuju i da prepoznaju različita emocionalna stanja drugih kroz različite aktivnosti, kao što su igranje uloga, čitanje priča, u 38,9% vaspitnih grupa na nivou opcije 2 – *dobar početak*, a u 46,3% na nivou opcije 3 – *kvalitetna praksa*.

Aktivno učenje/učešće djece u vaspitnom procesu predškolskih ustanova

Zašto je aktivno učenje za predškolsku djecu toliko važno? Teorije igre ukazuju na velike mogućnosti učenja kroz spontane, životnom iskustvu bliske aktivnosti. Psihodinamske teorije (Frojd) ukazuju na emocionalnu dimenziju spontanog učenja koje nije rezultat ciljanog podučavanja, već igrovnog izbora. Tu su i kognitivističko-konstruktivističke teorije (Medouz, Kešdan, 2000), prema kojima je preduslov učenja aktivnost djeteta putem koje ono upoznaje predmete, izgrađuje iskustvo i djeluje u okruženju. Prema situacionoj teoriji učenja, dijete saznaće kroz proces koparticipacije u svakodnevnim prirodnim životnim situacijama koje predstavljaju izvore sadržaja u vaspitnoj grupi. Kad su u pitanju strategije aktivnog učenja, koje vaspitači/vaspitačice koriste u radu, poput obezbjeđivanja situacija u kojima djeca posmatraju i aktivno učestvuju, sarađuju, istražuju, upoređuju, suprotstavljaju mišljenja, posmatrači su zabilježili primjere *kvalitetne prakse* u 72,4% aktivnosti u centralnoj regiji, 46,4% aktivnosti u južnoj regiji, a u sjevernoj regiji dominira opcija 2. – *dobar početak* (81,8%).

U vremenu predviđenom za opservaciju pratili smo i da li vaspitači podstiču djecu na aktivno i adekvatno rješavanje problemskih situacija. Analizirajući markirane opcije u odgovorima/procjenama, utemeljenim na zajedničkim opservacijama posmatrača o načinu rješavanja i prevazilaženja problemskih situacija u vaspitnim grupama, nalazimo da dominira treća kategorija na četvorostepenoj skali: *kvalitetna praksa* u 62,7% situacija u centralnoj regiji, 34,5% u južnoj regiji, dok u sjevernoj regiji dominira opcija *dobar početak*.

Prilikom posmatranja vaspitno-obrazovnih aktivnosti u odabranim sredinama, procjenjivali smo koliko vaspitači kreiraju i koriste odgovarajuće neformalne prilike za učenje (realne životne situacije usmjerene na socijalni kontakt, poput organizovanja igre, brige o biljkama...). Procjene posmatrača kreću se u okviru dvije opcije na četvorostepenoj skali procjene – *dobar početak* (2) i *kvalitetna praksa* (3), ali su one, kao i kod prethodnih indikatora, pozicionirane u različitim kategorijama u pojedinim regija-

ma. U južnoj regiji je 55,2%, u centralnoj 60,7% odgovora koncentrisano u kategoriji *kvalitetna praksa* (opcija 3), a samo 18,2% u sjevernoj regiji.

Takođe, pratili smo i da li vaspitači omogućavaju djeci da uče, razumiju i postavljaju sebi ciljeve. I ovu komponentu/indikator u skali smo »raslojili« na četiri kategorije. Sagledavajući dobijene odgovore/procjene posmatrača vaspitno-obrazovnog procesa u vrtićima, u sve tri regije, zapažamo da u svim sredinama dominira druga opcija, tj. – *dobar početak*. Pored uočavanja primjera/situacija, u kojima se djeca vješto oslanjaju na prethodna znanja, prave smislene veze između sadržaja i realizuju zadatke/aktivnosti u dužem periodu, pokazatelje o zajednički postavljenim individualnim ciljevima (djeca i vaspitači) nalazimo i u dječijim portfolijima.

Kada je u pitanju razvoj jezičko-komunikacijskih vještina djece u centralnoj i južnoj regiji, zapažamo da dominiraju odgovori koji ukazuju na *kvalitetnu praksu*.

Budući da savremeni vaspitno-obrazovni proces, primjereno dječjim potrebama, posebnim interesovanjima, jedinstvenim mogućnostima, odgovara aktuelnim promjenama koje donosi savremeni kontekst, prirodno je i očekivano da vaspitači/vaspitačice koriste prednosti savremene informacijske tehnologije i tako potpomažu proces dječjeg učenja i razvoja. Svjesni činjenice da djeca u savremenom kontekstu žive i provode značajno vrijeme uz računare, čiji sadržaji postaju dio mikrokulture njihove svakodnevice, bilo je nužno da pratimo djecu i u tom segmentu njihovog zanimanja. Pokušali smo da prepoznamo i zabilježimo situacije u kojima vaspitači funkcionalno koriste prednosti informatičke tehnologije (različite logičke i društvene igre, edukativni sadržaji i dr.). Međutim, u ovom domenu u predškolskim ustanovama još uvek nema značajnih iskoraka! Uglavnom, u vaspitim grupama/učionicama postoje TV aparati, CD plejeri, a negdje i kompjuteri. U centralnoj regiji evidentiran je određeni broj primjera dobre prakse, dok je u sjevernoj potrebno mnogo više raditi na informatičkom upotpunjavanju sadržaja vaspitno-obrazovnog rada.

U kojoj mjeri su vaspitači spretni, spremni i angažovani na planu primjene odgovarajućih strategija kojima podstiču djecu na samostalno i samoinicijativno djelovanje? Vaspitač može cijelishodno razvijati vaspitno-obrazovni proces ukoliko permanentno posmatra, prati djecu, prepoznaće vrstu i opseg njihovih interesovanja, razumije u kakvoj sredini funkcionišu, šta ih zanima, kakva pitanja postavljaju, koliko razumiju i poštuju zajednički uspostavljena pravila. Takođe, vaspitač omogućava djeci da samostalno obavljaju aktivnosti i u tome ih ohrabruje (od brige o sebi, do određenih složenijih zadataka), podstiče ih da adekvatno realizuju određene uloge u saradničkim aktivnostima, ostavljajući im slobodu da sama odluče o načinu djelovanja, cijeni inicijative koje dolaze od djece (Tankersley, D., Brajković, S. i dr., 2012). Posmatrajući vaspitno-obrazovne aktivnosti u vrtićima koje smo obišli iz vizure ovog indikatora, u kategoriji *kvalitetna praksa* nalazimo 46,5% odgovora u ukupnom uzorku, s tim da su razlike između tri regije značajne ($\lambda^2 = 10,856$, $df = 2$, $p = .004$, Kramerov $V = ,331$). Dok u centralnoj regiji nalazimo 69,5% primjera koji odgovaraju opciji *kvalitetna praksa*, u južnoj regiji je taj procenat 51,7%, a u sjevernoj 18,2%.

Težnja kreatora obrazovnog sistema usmjerenog na dijete jeste, pored ostalog, i osnaživanje socijalnih kompetencija djece. Stoga se od vaspitača očekuje da pospješuju djecu da učestvuju u različitim aktivnostima, u paru, u maloj ili većoj grupi, kako bi imala više prilika za razmjenu, saradnju i kooperativne konstruktivne aktivnosti.

Tabela 2

N = 99 $\chi^2 = 13,571$, df = 2, p = .001 Kramerov V = ,370						
			Vaspitačica koristi strategije kojima djeci pomaže izgraditi pozitivne odnose i saradnju s drugima			
			dobar početak	kvalitetna praksa	Σ	
Regija	južna	f	13	16	29	
		%	44,8	55,2	100,0	
	centralna	f	15	44	59	
		%	25,4	74,6	100,0	
sjeverna	sjeverna	f	9	2	11	
		%	81,8	18,2	100,0	
Σ		f	37	62	99	
		%	37,4	62,6	100,0	

U centralnoj regiji nalazimo 74,6% situacija koje su od posmatrača ocenjenjene opcijom 3 – *kvalitetna praksa*, u južnoj regiji je ova opcija markirana u 55,2% situacija, dok u sjevernoj regiji dominira opcija *dobar početak* (81,8%).

Tematsko planiranje

Tematsko planiranje omogućava integrisano a ne samo asocijativno povezivanje sadržaja iz različitih oblasti u jedinstvenu i smislenu cjelinu (Krnjaja, Miškeljin, 2006).

Integrисано учење, korelacija između ciljeva, sadržaja i tema, predstavljaju puteve za uspostavljanje smislenih veza između pojmove i koncepata, koje djeca postepeno razvijaju. Varijacije u organizaciji i sadržajima rada poželjne su i nužne u skladu sa specifičnim potrebama i mogućnostima djece. U istraživanju smo nastojali da ispitamo koliko vaspitači funkcionalno povezuju ciljeve i programske sadržaje u okviru odabralih tema. Naša ocjena zasnivala se, osim na rezultatima posmatranja konkretnih aktivnosti, i na analizi dokumentacije i analizi odgovora dobijenih u razgovoru sa vaspitačima/vaspitačicama. Obično smo u radnim sobama ili ispred njih mogli da vidimo tematske planove, u kojima su aktuelne teme razrađene po područjima ili po centrima interesovanja, u svim sredinama koje smo obišli. U sedmičnim i mjesečnim planovima nalazimo detaljniju razradu ciljeva po područjima (mjesečni planovi), odnosno po centrima interesovanja (sedmični planovi). U dnevnicima rada vaspitači evidentiraju realizovane teme, ukazujući na kvalitet korelacije između područja i prave kratak osvrt (neku vrstu samoevaluacije) na postignute kratkoročne ciljeve. Na temelju analize urađenog, vaspitači markiraju otvorena pitanja za dalju razradu i planiraju nove teme i aktivnosti.

Teme koje vaspitači biraju i realizuju najčešće se određuju prilično široko, uopšteno i tiču se uobičajenih životnih koncepata: godišnja doba (*U susret zimi; Sve se budi; Razigrano proljeće; Stigla je jesen; Zimske čarolije; Stigla nam je teta jesen; Jesen je... jesen; Saobraćaj; Jesen donosi darove; Zimske čarolije; Stvaramo zimsku idilu; Zima – zimske radosti; U susret zimi; Pozna jesen u svijetu; Zima; Jesen žuta putuje; Jesenje teme; Promjene u prirodi – jesen*); zanimanja ljudi (*Pekar; Kad porastem*

biću...), u frizerskom salonu (Bez alata nema ni zanata; Kod ljekara; U zubarskoj ambulanti...), sve o meni (Moje tijelo; Kako čuvam svoje zdravljie; Moja osjećanja; Moje omiljene stvari; Ja volim svoje drugare; Saznajemo o svom tijelu), ponašanja – osjećanja (Kad sam ljut/srećan...), zdravlje (higijena, ishrana, lječenje, rekreacija...); o životinjama (Šumske životinje; U svijetu životinja; Šumski stanovnici; Domaće životinje u mom kraju; Volim, volim životinje...), biljke (Moj grad u dane mimoze), praznici (Praznik mimoze; Novogodišnje radosti; Dan naših majki; Veseli dani u mojoj porodici; Dječji maskenbal i mažoretke), saobraćaj (vodeni saobraćaj, kopneni saobraćaj), prirodne pojave (kiša, magla, vjetar, voda, vazduh, na zemlji...), porodica (Porodica nekad i sad; Kod rođaka; Porodične proslave; Mama čeka bebu).

Vaspitači navode da nailaze na sledeće probleme pri planiranju:

- poteškoće u konkretizaciji programskih ciljeva u okviru fokusiranih tema i u njihovom prilagođavanju razvojnim mogućnostima djece;
- neadekvatno strukturirana pedagoška evidencija;
- broj djece ne odgovara pedagoškim normativima;
- nedostatak literature, posebno odgovarajućih priručnika za nastavnike;
- neusaglašena mišljenja vaspitača, tj. implicitne pedagogije i očekivanja;
- teme su često fluidne/rasplinute.

Radni ambijent

Radni ambijent je izuzetno važna pretpostavka za ostvarivanje reformskih intencija. Stoga smo prilikom posmatranja aktivnosti u predškolskim ustanovama posebnu pažnju posvetili sagledavanju dimenzija radnog prostora u kojem uče i žive djeca i vaspitači. U programima usmjerenim na djecu, radni ambijent je mobilan, vitalan, promjenljiv, životan. Kako rade vaspitači, da li ambijent odražava životne potrebe učesnika, da li je adekvatan za učenje, rad, saradnju i učešće u različitim aktivnostima, da li djeca mogu slobodno da se kreću i koriste materijale u centrima interesovanja, procjenjivali smo posmatrajući njihov rad. Za razliku od mnogih prethodno razmatranih aspekata/indikatora, gdje su opredjeljenja istraživača bila uglavnom koncentrisana u dvijema središnjim opcijama (2. i 3), kod ovog pitanja ocjene su bile distribuirane u svim kategorijama na četvorostepenoj skali. U centralnoj regiji nalazimo 72,9% odgovora unutar prve dvije opcije – *kvalitetna praksa* i *korak dalje*, dok je u južnoj regiji taj skor 67,9%; u sjevernoj regiji 36,45 odgovora je u ovim opcijama, pa je jasno da u svim sredinama ne postoje sasvim odgovarajući radni uslovi usklađeni sa savremenim vaspitno-obrazovnim zahtjevima i tendencijama.

U nastavku smo pitanje okruženja podrobnije analizirali kroz konkretnije aspekte, poput sagledavanja kvaliteta i osobenosti radnih materijala i sredstava u centrima interesovanja. Vaspitači/vaspitačice koriste tehnike sistematskog posmatranja kako bi cijeloshodnije organizovali/organizovale i razvijali/razvijale kurikulum i individualizovali/individualizovale vaspitne postupke usmjerene prema svoj djeci u grupama. Iako, generalno, u svim sredinama nalazimo odgovore u kategorijama 2 i 3, razlike između regija su prilično izražene (opcija *kvalitetna praksa* u centralnoj regiji zabilježena je u 74,6% situacije).

Zaključci i preporuke

Polazeći od opšteg cilja i istraživačkih zadataka/polja, moguće je izvesti slijedeće zaključke:

- Vaspitači u posmatranim grupama, u crnogorskim predškolskim ustanovama, adekvatnim postupcima u fokusiranim aktivnostima nastoje da podrže jake strane djeteta (posebno u centralnoj regiji).
- Vaspitači stvaraju prilike u kojima djeca imaju mogućnost izbora i u kojima se njihovi izbori realizuju i uvažavaju. Poštovanje različitosti i posebnosti ogleda se u prepoznavanju potreba, želja i interesovanja djece i omogućavanja izbora u skladu sa njihovim individualnim mogućnostima (na nivou cijelog uzorka dominira opcija *kvalitetna praksa*, dok u sjevernoj regiji preovlađuje opcija *dobar početak*).
- Vaspitači podstiču samostalnost, socijalne vještine, kooperativno ponašanje djece.
- Zahvaljujući adekvatnoj i efikasnoj primjeni metodskih postupaka i procedura, podstiče se aktivno učenje kroz socijalnu interakciju, istraživanje, otkrivanje, rješavanje problema.
- Istraživački rezultati ukazuju na to da po svim indikatorima dominantno nalazimo odgovore u kategoriji *kvalitetna praksa* iako su razlike između predškolskih ustanova u pojedinim regijama uočljive, tj. u sjevernoj regiji na intervalnoj skali u protokolu istraživači dominantno markiraju opciju *dobar početak*.

Vaspitači ukazuju na sledeće izazove sa kojima se sučeljavaju:

- veliki broj djece u vaspitnim grupama;
- obimna i nefunkcionalna pedagoška evidencija (»previše pišemo/prepisujemo«);
- saradnja sa porodicom i zajednicom nije afirmisana u dovoljnoj mjeri;
- rad sa djecom jaslenog uzrasta i dalje je nedovoljno utemeljen u programima, propisima, inicijalnoj pripremi kadra;
- uvođenje djece sa posebnim potrebama u već brojne grupe otežano je i često nefunkcionalno;
- normativna ograničenja onemogućavaju zapošljavanje stručnih saradnika, kao i saradnika užestručnog profila (za primjenu specijalizovanih programa).

Na osnovu navedenog, ukazujemo na sledeće preporuke:

- nužno je sistemski unaprijediti poziciju predškolskog vaspitanja na nivou cjelokupnog sistema i društvenog konteksta;
- vaspitno-obrazovni proces treba učiniti fleksibilnijim, tj. potrebno je unaprijediti interakciju i aktivnu participaciju sve djece u vaspitno-obrazovnom kontekstu kako bi se poboljšala ukupna atmosfera u vaspitnoj grupi/vrtiću;
- potrebno je stimulisati istraživanje prakse, otvorenost ustanove »unutra i spolja«, kao i intenzivnije, planski i funkcionalno angažovanje svih zainteresovanih strana jer je vrtić »živi sistem« (Fullan, 2000: 106);
- planiranje treba primjeriti programu i životnom kontekstu, ciljeve odrediti iz ugla djeteta, teme učiniti operativnijim, omeđenim, bližim kontekstu i djetetu;

-
- potrebno je proširiti programsku ponudu;
 - saradnju sa porodicom i sredinom treba učiniti raznovrsnjom i sadržajnjom;
 - potrebno je poštovanje pedagoških standarda kada je u pitanju broj djece u vaspitnim grupama, »rastegnuti« vremenske i prostorne granice u vrtiću, povećati obuhvat djece predškolskim kontekstom (sa današnjih 30%);
 - potrebno je unaprijediti prateću dokumentaciju i evidenciju i unaprijediti i funkcionalizovati informatičko-tehnološke vještine vaspitača;
 - neophodno je da se radi na promjeni stavova vaspitača/vaspitačica i ostalih učesnika u predškolskom kontekstu o nužnosti stalnog mijenjanja vrtića;
 - konačno, važno je da se ne zaboravi da je »uloga odraslog da olakšava a ne da upravlja procesom učenja deteta« (Gordom Wells: The Meaning Makers).

Literatura

1. Fullan, M. (2000). *Sile promjene*. London: The Falmer Press.
2. Krmajaja, Ž., Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: AM Graphic.
3. Medouz, S., Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: ZUNS.
4. Miljak, A. (2009). *Življene djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada d.o.o.
5. Sočo Petrović, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: D. Maleš (ured.), *Nove paradigmne ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
6. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma*. Zagreb: »Mali profesor».
7. Tankersley, D., Brajković, S. i dr. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište »Korak po korak».

* * *

DYMENSIONS OF REFORMED PRE-SCHOOL CONTEXT IN MONTENEGRO

Summary: In the paper, we are dealing with the reforms of pre-school education in Montenegro in the past decade. We studies the following dimensions of eduaitional-pedaogical context: activities, learning and children's interaction, children's individuality and right for the choice, approach to children's development and learning, individualisation, planning of educational-pedagogical process. In the research we used the protocol of systematic observation which represents adjusted and functionally reduced version of ISSA instrument for estimation the quality of work in the kindergartens and schools. The research included 99 groups of children from all three regions of Montenegro, i.e. 11 pre-school initiations in Northern, 59 in central and 29 in Southern region.

Key words: pedagogical-educational context, pre-school curriculum, reform of pre-school education and pedagogical work in Montenegro.

* * *

РАЗМЕР РЕФОРМИРОВАННОГО ДОШКОЛЬНОГО КОНТЕКСТА В ЧЕРНОГОРИИ

Резюме: В данной работе мы имеем дело с реформой дошкольного образования в Черногории в течение последнего десятилетия. Мы рассмотрели следующие сферы образовательных контекстов: деятельность, обучение и взаимодействие детей, самостоятельность детей и право выбора, доступ к развитию и обучению детей, индивидуализация, планирование воспитательно-образовательного процесса. В исследовании использован протокол системного наблюдения, который представляет собой адаптированную и функционально сокращенную версию ISSA инструмента для оценки качества работы в детских садах и школах. В исследование были включены 99 воспитательных групп из всех трех регионов в Черногории, т.е. 11 дошкольных учреждений в северном, 59 в центральном и 29 в южном регионе.

Ключевые слова: воспитательно-образовательный контекст, дошкольный учебный план, реформе дошкольного воспитания и образования в Черногории.

Dr Radenko KRULJ

Filozofski fakultet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

Univerzitet u Prištini

Dr Darko DIMITROVSKI

Fakultet za hotelijerstvo i turizam u Vrnjačkoj Banji

Univerzitet u Kragujevcu

Blaženka DIMITROVSKI

Prva kragujevačka gimnazija

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXIX, 3, 2014.

UDK:

371.233(497.11)"2012"

MOTIVI ZA ODLAZAK NA ŠKOLSKE EKSKURZIJE – STUDIJA SLUČAJA SREDNJIH ŠKOLA GRADA KRAGUJEVCA

Rezime: Cilj istraživanja čije rezultate predstavljamo u ovom radu bio je da se utvrde motivi za odlazak na školsku ekskurziju maturanata srednjih stručnih škola i gimnazija i da se ispita njiva ocena pedagoških aspekata školske ekskurzije. Deskriptivna statistika pokazuje da učenici kao najjači motiv za odlazak na ekskurziju ocenjuju druženje i provod, kao i upoznavanje novih prirodnih lepota, dok su najniže ocenjeni motivi učenje jezika i upoznavanje privredno-tehnoloških dostignuća. Faktorskom analizom identifikovana su tri faktora: 1) socijalno-edukativni motivi, 2) zabava i kupovina i 3) upoznavanje prirode i privrede.

Ključne reči: turizam, učenje, školske ekskurzije.

Danas su mladi u znatno većem stepenu upoznati sa svetom oko sebe u odnosu na njihove roditelje i pretke. Preookeanska putovanja su nekad bila izuzetak, a danas su za najveći broj mlađih koji žive u ekonomski razvijenijim državama nešto što je normalno i uobičajeno. Nove informacione tehnologije takođe su uticale na otklanjanje geografskih barijera, unapređujući način na koji mladi mogu da istraže udaljene kulture.

Školska putovanja povećavaju interesovanje učenika za učenje i predstavljaju jedno novo i uzbudljivo iskustvo koje utiče na njihovo ukupno školsko postignuće (Ramey-Gassert et al., 1994).

Razlika između učenja u školskom okruženju i neformalnog učenja koje se ostvaruje na školskim ekskurzijama očigledna je jer je »učenje veoma uslovljeno okruženjem, socijalnim odnosima i individualnim verovanjima, znanjem i stavovima« (Dirking, 1991: 4). Učenje ograničeno na učioniku i na skromna nastavna sredstva limitira mogućnost da učenici istražuju i povezuju ono što su naučili u školi sa onim što mogu da vide i neposredno dožive na školskim ekskurzijama. Učenje izvan škole je samomotivisano, volontersko i određeno interesovanjima učenika. Školsko putovanje kao vrsta turističkog putovanja sa izraženim edukativnim ciljem i sadržajem pruža mogućnost za razvoj novog pristupa učenju. Savet Evrope (2004) pojma neformalnog obrazovanja, koje se nekad isključivo odnosio na ono što nazivamo učenje izvan škole, proši-

rio je i na aktivnosti vezane za školska putovanja, posete muzejima, naučnim institucijama, izložbama, seminarima i konferencijama. Muzeji (prirodnjački, istorijski, umetnički) veoma su značajan i cenjen edukativni i kulturni resurs. Oni služe kao novo i ne-tipično okruženje za učenje.

Termin ekskurzija potiče od latinske reči *excursio* (put, putovanje). Školska ekskurzija »kao oblik nastave izvan školske učionice predstavlja specifičan vid nastavnog rada i jedan od najznačajnijih načina neposrednog povezivanja škole sa životom. One se organizuju da bi učenici upoznali predmete, pojave, procese i dostignuća u neposrednoj prirodnoj sredini, imaju veliki vaspitni zanačaj jer su najefikasnija spona između nastavnog procesa i procesa proizvodnje i života« (Krulj, Kačapor, Kolić, 2003: 298). Ekskurzija, izlet, zimovanje, letovanje i kamp jesu vannastavni oblici obrazovno-vaspitnog rada čiji je cilj savladavanje i usvajanje dela nastavnog programa neposrednim upoznavanjem pojava i odnosa u prirodnoj i društvenoj sredini, upoznavanje kulturnog nasledja i privrednih dostignuća koja su u vezi sa delatnošću škole, kao i rekreativno-zdravstveni oporavak učenika (*Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama*, 2005; *Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju*, 2006).

Nastavna ekskurzija je važan segment moderne nastave, aktivno je usmerena ka učenicima i ka konkretnim životnim situacijama i obuhvata sve tipove putovanja koja organizuje škola i njeno rukovodstvo. Školsko putovanje na našim prostorima uključuje školsku ekskurziju koja se organizuje na godišnjem nivou. U poslednje vreme i u okviru srednjoškolskog obrazovanja, promenom stava prema neformalnom učenju, sve češće se organizuju kratka školska putovanja i posete muzejima, pozorištima, izložbama, sajmovima.

Dačko putovanje je zabavan, drugačiji i uzbudljiv odmor od školske svakodnevice, ali školska ekskurzija nije samo izgovor da se »pobegne« iz škole na jedan dan ili na više dana. Školsko putovanje je trenutak da nastavnik proveri znanje učenika i da oda priznanje najvrednijim i najupornijim učenicima za trud koji su uložili tokom školske godine i ujedno da populariše neformalno učenje i učenje uopšte. Školska ekskurzija ili bilo koji tip školskog putovanja jeste alternativa školskim tradicionalnim aktivnostima u kojima dominira izlaganje nastavnika (Orion, 1994).

Pravi rezultat školske ekskurzije postiže se samo ako su njeni sadržaji proaktivno uskladeni sa kurikulumom (Noel, 2007). Plan i program školskog putovanja mora da bude prilagođen kurikulumu, stepenu interesovanja i godištu učenika. Učenici na školskim ekskurzijama počinju da razmišljaju izvan nametnutih i standardizovanih okvira.

Za školsku ekskurziju i usvajanje znanja i veština stečenih na njoj važno je prethodno znanje učenika i socijalna interakcija sa ostalim učesnicima. Blud (1990) ukazuje na to da socijalna interakcija na školskim putovanjima može da pospeši kvalitet kognitivnih procesa. Školske ekskurzije pružaju mogućnost za socijalnu interakciju između učenika, a posebno doprinose razvijanju osećanja zajedništva i pripadnosti razredu. Učenje izvan škole obeleženo je sociokulturnim faktorima, među kojima se izdvaja značaj razgovora, socijalizacije, kulturnih dimenzija i osećanje pripadnosti grupi.

Ovaj oblik rada važan je i kao aspekt upoznavanja sa geografijom i budućim razvojem turizma (Pawson and Teather, 2002). Istraživanja (Fuller et al., 2003; Scott et al., 2006; Fuller et al., 2006) pokazuju prednosti školskih ekskurzija jer upoznavanje i iskustvo geografske sredine razvija znanje, obezbeđuje specijalne veštine prenošenja

znanja i interakciju sa predavačima i vršnjacima. Učenje na školskim ekskurzijama u originalnom geografskom okruženju ima uticaj na sveukupno iskustvo učenja, zbog čega ga je teško porediti sa drugim oblicima učenja. S druge strane, efektivno učenje se ne može očekivati samo zato što su učenici krenuli na školsku ekskurziju, već je neophodno planom i programom školske ekskurzije maksimalno insistirati na konkretnim ciljevima učenja koji su realno ostvarivi. Učenička ekskurzija treba da se prilagodi svim vidovima učenja, vizuelnom, auditivnom i kinestetičkom. Ona podstiče i zdrav način života jer uključuje pešačenje i druge elemente aktivnog odmora.

Ovaj oblik rada posebno je inspirativan za usvajanje novih znanja kroz intenzivane socijalne odnose između učenika i između učenika i nastavnika. Fuler i saradnici (Fuller et al., 2003) smatraju da je najveća vrednost školskog putovanja u činjenici da obezbeđuje učenicima bolji osećaj za realni svet i direktno iskustvo konkretnih prirodnih i društvenih fenomena.

Planiranje školske ekskurzije

Učenje na školskom putovanju mora da bude organizovano u skladu sa prethodnim znanjima, kao i sa mogućnošću usvajanja novih. Određena znanja korisna za buduće putovanje treba obnoviti pre puta, uz instrukciju turističkog vodiča tokom puta, a usvojena znanja utvrditi po povratku sa ekskurzije. Pripremu pre putovanja moguće je organizovati kao vanškolsku aktivnost u kojoj se učenici, na primer, putem interneta spremaju za ekskurziju upoznavanjem sa turističkim atrakcijama koje će posetiti, kroz neku vrstu »virtuelne posete«.

U toku putovanja, stalnom interakcijom na relaciji učenik–nastavnik–turistički vodič, treba da se postigne balans između novih informacija i ličnog iskustva učenika. Za što bolju organizaciju samog putovanja potreban je i određeni edukativni materijal (kao što je itinerer sa satnicom, plan gradova koji se obilaze i neke osnovne informacije o državama koje se posećuju). Tokom sproveđenja školske ekskurzije važan je i aspekt brige za bezbednost dece (Jacobs, 1996; Thomas, 1999), zbog čega je pre puta potrebno postaviti pravila ponašanja. Postekskurzionali period karakterišu aktivnosti sažimanja podataka usvojenih u toku puta. Neophodno je planiranje aktivnosti nakon sproveđenja ekskurzije jer se na taj način pojačava efekat svega što su učenici usvojili na školskoj ekskurziji.

Pažljiv odabir plana puta školske ekskurzije mora da sadrži posetu najznačajnijim kulturno-istorijskim spomenicima i prirodnim lepotama, ali važno je i da uključi interesantne zabavne sadržaje, što takođe omogućava novo iskustvo učenja. Učenici aktivno uče kroz iskustvo otkrivanja novih prostora, snalaženja u novim situacijama i kroz interakciju sa drugim učenicima i sa nastavnicima.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u periodu maj–juni 2012. godine, nakon završene maturske ekskurzije. Uzorak čini ukupno 164 učenika, 100 mladića i 64 devojke. Ukupni uzorak se sastoji od 93 učenika IV razreda Ekonomski škole i 71 učenika IV razreda Druge kragujevačke gimnazije. Istraživanje je sprovedeno samo sa učenicima koji su se izjasnili da su bili na maturskoj ekskurziji sa istim itinererom za obe škole na relaciji Srbija–Italija–Francuska–Španija.

Podaci su sakupljeni putem upitnika od 29 pitanja koji je organizovan u dve celine. Prvi deo upitnika je strukturiran po principu petostepene Likertove skale (1 – najslabiji motiv, 5 – najjači motiv) i njime su prikupljeni podaci o motivima za odlazak na školsku ekskurziju. Drugi deo upitnika obuhvata pitanja na koja su učenici odgovarali sa da ili ne ili su otvorenog tipa, odnosno omogućeno je da učenici sami daju dodatna pojašnjenja.

Rezultati istraživanja

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da su učenici kao najjači motiv za odlazak na ekskurziju naveli »druženje i provod«, zatim »upoznavanje novih prirodnih lepota« i »posetu kulturno-istorijskim znamenitostima«, dok su najniže ocenjeni motivi »učenje jezika« i »upoznavanje privredno-tehnoloških dostignuća«. Motiv »zabavno-sportski sadržaji« ima najveću vrednost standardne devijacije (1,18) sa značajnjim odstupanjem od aritmetičke sredine, što ukazuje na neujednačen stav ispitanika o zabavno-sportskim sadržajima kao motivu za odlazak na ekskurziju.

Tabela br. 1. Deskriptivna analiza osnovnih motiva za odlazak na ekskurziju

N = 164	Min.	Max.	Mean	SD
1. Druženje i provod	2,00	5,00	4,83	,43
2. Učenje jezika	1,00	5,00	2,78	1,09
3. Upoznavanje nove kulture i običaja tog naroda	1,00	5,00	3,91	,90
4. Poseta kulturno-istorijskim znamenitostima te zemlje	1,00	5,00	4,08	,86
5. Šoping	1,00	5,00	3,84	1,17
6. Zabavno-sportski sadržaji	1,00	5,00	3,58	1,18
7. Upoznavanje novih prirodnih lepota	1,00	5,00	4,15	1,00
8. Upoznavanje privredno-tehnoloških dostignuća	1,00	5,00	2,94	1,12
9. Neki drugi motiv	1,00	5,00	1,42	1,09

Pošto uzorak čini 100 učenica i 64 učenika, bilo je interesantno da se ispita da li između te dve grupe postoje statistički značajne razlike u oceni motiva za odlazak na školsku ekskurziju. Za utvrđivanje razlika korišćen je t-test. Analiza je pokazala da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika i učenica kod četiri motiva.

Tabela br. 2. Rezultati t-testa – motivi kod kojih postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica

A – Učenici Druge kragujevačke gimnazije B – Učenici Ekonomskе škole	Mean A (SD)	Mean B (SD)	t
1. Upoznavanje nove kulture i običaja tog naroda	3,75	4,02	-1,80
2. Poseta kulturno-istorijskim znamenitostima te zemlje	3,81	4,26	-3,25
3. Šoping	3,50	4,07	-3,06
4. Upoznavanje novih prirodnih lepota	3,84	4,36	-3,25

Rezultati t-testa (Tabela 2) pokazuju da su učenice sva četiri motiva ocenile u proseku višom ocenom nego učenici, što ukazuje na to da su izdvojeni motivi važniji

za učenice nego za učenike. Motiv »šoping« je važan za učenice, koje takođe pokazuju i veće interesovanje za upoznavanje kulture, običaja, kulturno-istorijskih vrednosti i prirodnih lepota.

Pošto uzorak čine učenici dve škole, Ekonomski škole i Druge kragujevačke gimnazije, koje se razlikuju po pedagoškom programu (Ekonomski škola je srednja stručna škola a Druga kragujevačka gimnazija jeste škola opštobrazovnog tipa), bilo je interesantno da se ispita da li između te dve grupe učenika postoje statistički značajne razlike u oceni motiva za odlazak na školsku ekskurziju. Za utvrđivanje razlika korišćen je t-test. Analiza je pokazala da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika Ekonomski škole i Druge kragujevačke gimnazije kod dva motiva.

Tabela br. 3. Rezultati t-testa – motivi kod kojih postoji statistički značajna razlika između učenika Druge kragujevačke gimnazije i Ekonomski škole

A – Učenici Druge kragujevačke gimnazije B – Učenici Ekonomski škole	Mean A (SD)	Mean B (SD)	t
1. Učenje jezika	2,5915	2,9355	-1,986
2. Šoping	3,6056	4,0323	-2,283

Rezultati t-testa (Tabela br. 3) pokazuju da su učenici Ekonomski škole izdvajene motive ocenili u proseku višom ocenom nego učenici Druge kragujevačke gimnazije. Pošto su u Ekonomskoj školi zastupljenije učenice, i rezultati su očekivani jer učenice pridaju više pažnje »šopingu« (što je potvrđeno i u prethodnom t-testu) i učenju jezika.

S ciljem da se devet motiva redukuje na manji broj promenljivih (faktora), sprovedena je eksplorativna faktorska analiza. Njenom primenom želeli smo da utvrdimo faktorsku strukturu odabranih motiva za odlazak na ekskurziju. Pre same implementacije, putem KMO statistike (Kaiser–Meyer–Olkin) ispitano je da li je pogodno korišćenje faktorske analize. Vrednost KMO se može kretati u intervalu od 0 do 1 i ukoliko su vrednosti više od 0,5, smatra se da je primena faktorske analize opravdana. Budući da je dobijena KMO vrednost koja je iznad zahtevanog praga ($KMO = 0,636$), može se konstatovati da se faktorska analiza može implementirati. Uz to, i Bartletov test (Bartlett's test of sphericity) potvrđuje opravdanost primene faktorske analize ($p = 0,000$). Na osnovu rezultata ovog testa, odbacuje se nulta hipoteza da ne postoji značajna korelacija između promenljivih.

Nakon sprovodenja faktorske analize, identifikovana su tri faktora: 1) socijalno-edukativni motivi, 2) zabava i šoping i 3) upoznavanje prirode i privrede. Za izdvajanje faktora korišćen je metod glavnih komponenti. Prvi faktor opisuje 27,010% ukupne varijanse. Oko njega su se grupisali oni atributi koji se odnose na socijalne motive druženja i na upoznavanje novih kultura i običaja, kao i edukativni motivi učenja novih jezika i upoznavanja kulturno-istorijskih znamenitosti. Generalno, ovaj faktor odražava odnos prema socijalnoj interakciji i učenju na školskoj ekskurziji. Drugi faktor obuhvata motive koji se odnose na zabavno-sportske sadržaje i na šoping kao zabavnu dimenziju školske ekskurzije sa ne tako istaknutim edukativnim sadržajima i ciljevima. Navedeni faktor opisuje 15,528% ukupne varijanse. Treći faktor obuhvata motive koji uključuju upoznavanje prirode i privrede. Ovom faktoru pripada 12,106% ukupne varijanse.

Tabela br. 4. Rezultati faktorske analize

Faktori	Faktorska opterećenja	Eigen value	% opisane varijanse	Alpha
1. Faktor 1: Socijalno-edukativni motivi		2,431	27,010	0,597
2. Druženje i provod	0,509			
3. Učenje jezika	0,518			
4. Upoznavanje nove kulture i običaja tog naroda	0,829			
5. Poseta kulturno-istorijskim znamenitostima te zemlje	0,603			
6. Faktor 2: Zabava i šoping		1,398	15,528	0,500
7. Šoping	0,644			
8. Zabavno-sportski sadržaji	0,675			
9. Neki drugi motiv	0,530			
10. Faktor 3: Upoznavanje prirode i privrede		1,090	12,106	0,529
11. Upoznavanje novih prirodnih lepota	0,772			
12. Upoznavanje privredno-tehnoloških dostignuća	0,752			

Procenat ukupno opisane varijanse jeste 54,38%; KMO = 0,636 > 0,5; Bartlett test of Sphericity: p = 0,000.

Sva tri faktora približno objašnjavaju 54,38% varijanse. Pouzdanost identifikovanih faktora merena je na osnovu vrednosti koeficijenta *Cronbach's alpha*. Ukoliko su vrednosti datog koeficijenta za svaki faktor više od 0,5, možemo konstatovati da faktori poseduju adekvatan nivo pouzdanosti i interne konzistentnosti uključenih atributa (Hair et al., 2006, Bowling, 2002). U ovom istraživanju sva tri faktora imaju stepen pouzdanosti koji je viši od minimalno zahtevanog praga.

Drugi deo istraživanja obuhvata pitanja koja se odnose na ostale aspekte školske ekskurzije u kontekstu ostvarenosti pedagoških ciljeva.

Drugi deo upitnika počinje pitanjem »da li ste ranije putovali u inostranstvo i gde ste najčešće putovali«, na koje je 149 (90,9%) učenika odgovorilo da je ranije već putovalo u inostranstvo, dok se 15 (9,1%) učenika izjasnilo da pre ove ekskurzije nije putovalo u inostranstvo. Učenici koji su pre maturske ekskurzije putovali u inostranstvo najčešće su navodili strane države koje su posetili na ekskurzijama u prethodnim razredima (Makedonija, Grčka, Mađarska, Austrija, Češka, Slovačka i druge).

Odgovori na pitanje »da li ste pre ekskurzije imali neke predrasude o narodima čije ste zemlje posetili«, uglavnom su bili odrični: 151 učenik (92,1%) odgovorio je da nije imao predrasude. Na pitanje »da li ste promenili mišljenje nakon ekskurzije i bližeg upoznavanja tih naroda«, 111 učenika (67,7%) reklo je da nije, dok je 53 učenika (32,3%) odgovorilo da jeste.

Na pitanje »da li su zemlje koje ste posetili čistije od naše, tj. da li smatrate da je ekološka svest stanovnika tih zemalja na višem nivou«, 153 učenika (93,3%) odgovorila su da su države koje su posetili čistije i da je ekološka svest na višem nivou. Većina (119 ili 72,6%) učenika je ocenila da će novo iskustvo koje su stekli na ekskurziji uticati na njihove ekološke navike.

Većina učenika (98 ili 59,8%) smatra da su usvojili neka nova znanja o kulturi i običajima zemalja koje su posetili. Takođe, na pitanje »da li vam znanja koja ste ste-

kli na ekskurziji olakšavaju razumevanje uzročno-posledičnih odnosa u konkretnim prirodnim i društvenim uslovima« potvrđno je odgovorila većina uli 115 (70,1%) učenika.

Na pitanje »da li će vam znanja i veštine koje ste stekli na ekskurziji koristiti, tj. olakšati učenje pojedinih predmeta u školi«, 56 učenika (34,1%) dalo je potvrđan odgovor, dok je 108 učenika (65,9%) dalo negativan odgovor. Ovakvi odgovori pokazuju da učenici ne doživljavaju iskustvo školske ekskurzije kao korisno za ostvarivanja pedagoških ciljeva u budućnosti. Učenici su uglavnom svesni da će to iskustvo da im koristi, ali ne i da će im olakšati učenje pojedinih predmeta.

Kada je u pitanju usvajanje stranih jezika, rezultati upitnika su pokazali da većina učenika, njih 120 (73,2%), smatra da su na ekskurziji unapredili poznavanje stranog jezika koji uče, kroz konverzaciju sa lokalnim stanovništvom, dok 44 učenika (26,8%) smatraju da nisu postigli značajniji napredak u poznavanju stranog jezika. Na pitanje »da li ste naučili nove reči ili fraze jezika zemalja koje ste posetili, a te jezike niste učili u srednjoj školi«, 125 učenika (76,2%) navelo je da je usvojilo nove reči ili fraze jezika zemalja koje su posetili.

Što se tiče novih veština, učenici su podeljeni: 93 učenika (56,7%) smatraju da su stekli nove veštine, kao što su orijentacija u prostoru i snalaženje u novim prevoznim sredstvima (metrou), dok 71 učenik (43,3%) smatra da nije stekao nove veštine.

Neformalna atmosfera ekskurzije pruža mogućnost nastavnicima i učenicima da ostvare prisniji kontakt. Od ukupnog broja anketiranih, 116 učenika (70,7%) smatra da je unapredilo odnos sa nastavnicima, dok 48 učenika (29,3%) ne smatra da je odnos sa nastavnicima dodatno unapređen. Slični rezultati su dobijeni kao odgovor na pitanje da li je unapređen odnos sa drugovima/drugarcama: 152 učenika (92,7%) smatraju da su unapredili odnos sa svojom drugovima i drugarcama, dok samo njih 12 (7,3%) smatra da nisu unapredili odnose sa vršnjacima. Kada su u pitanju nova prijateljstva, posebno ona sa stanovnicima država koje su učenici posetili, 72 učenika (43,9%) stekla su i to novo iskustvo, dok 92 učenika (56,1%) nisu stekla nova internacionalna prijateljstva.

Tabela br. 5. Učenička percepcija ispunjenih očekivanja ekskurzijom

	f	(%)
(1)	1	,6
(2)	5	3,0
(3)	19	11,6
(4)	69	42,1
(5)	70	42,7
Total	164	100,0

Na kraju su učenici upitani u kojoj meri su ispunjena njihova očekivanja koja je trebalo da prikažu na petostepenoj Likertovoj skali (1 – nimalo; 5 – u potpunosti). Učenici su pokazali visok nivo zadovoljstva: dobijena aritmetička sredina 4,23 i standardna devijacija 0,81, pokazuju da su očekivanja učenika u velikoj meri ispunjena.

Zaključak

Neformalni sadržaji poput školskih putovanja poseduju potencijal da angažuju i zainteresuju učenike, da ih nauče, da stimulišu njihovo bolje razumevanje pojava i procesa u svetu i, što je najvažnije, da im pomognu da preuzmu punu odgovornost za svoje postupke i za buduće učenje. Falk i Dierking (1997) ustanovili su da školska putovanja i posete muzejima, kao i drugim neformalnim sredinama za učenje, unapređuju dugoročni opoziv naučenog sadržaja. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da većina (66%) učenika sumnja u primenu znanja i veština koje su stekli na ekskurziji u nastavnom procesu, dok 43% učenika smatra da na ekskurziji nije usvojilo nove veštine. Zbog toga je potrebno posebno naglasiti edukativne ciljeve nastavnih ekskurzija u periodu pre njihove realizacije. Školske ekskurzije obezbeđuju lično iskustvo vezano za nastavni sadržaj, stvaraju kvalitetan okvir za učenje, razvijaju nova interesovanja. Istovremeno, one predstavljaju neponovljivo iskustvo koje može da utiče na obrise budućeg života učenika.

Literatura

1. Blud, L. (1990). Social interaction and learning among family groups visiting a museum. *Museum Management and Curatorship*, 9, 43–51.
2. Bowling, A. (2002). *Research Methods in Health. In Investigating health and health services. Second edition.* Buckingham: Open University Press.
3. Council of Europe (2004). *Activities of the Council of Europe 2002 Report.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
4. Dierking, L. (1991). Learning theory and learning styles: An overview. *Journal of Museum Education*, 16, 4–6.
5. Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator*, 40, 211–218.
6. Fuller, I. C. (2006). What is the Value of Fieldwork? Answers from New Zealand Using Two Contrasting Undergraduate Physical Geography Field Trips. *New Zealand Geographer*, 62, 215–20.
7. Fuller, I. C., Gaskin, S. and Scott, I. (2003). Evaluation of Student Learning Experiences in Physical Geography Fieldwork: Paddling or Pedagogy? *Journal of Geography in Higher Education*, 24, 199–215.
8. Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. (2006). *Multivariate Data Analysis.* New Jersey: Pearson International Edition.
9. Jacobs, Y. (1996). Safety to adventure activities centres following the Lyme Bay tragedy: What are the legal consequences. *Education and the Law*, 8(4), 295–306.
10. Krulj, R., Kačapor, S., Kulić, R. (2003). *Pedagogija.* Beograd: Svet knjige.
11. Krulj, R., Stojanović, S., Krulj Drašković, J. (2007). *Uvod u metodologiju pedagoških istraživanja sa statistikom.* Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet, Centar za naučnoistraživački rad.
12. Noel, A. M. 2007. Elements of awinning field trip. *Kappa Delta Pi Record*, 44(1), 42–44.
13. Orion, N. (2007). A Holistic Approach for Science Education for All. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 99–106.
14. Orion, N. and Hofstein, A. (1994). Factors that Influence Learning During a Scientific Field Trip in a Natural Environmental. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097–1119.
15. Pawson E, Teather, E (2002). 'Geographical expeditions': Assessing the benefits of a student-driven fieldwork method. *Journal of Geography in Higher Education*, 26, 275–89.
16. Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama. *Prosvetni glasnik*, br. 11/05.
17. Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju. *Prosvetni glasnik*, br. 2/06.
18. Ramey-Gassert, L., Walberg, H. III & Walberg, H. (1994). Reexamining connections: Museums as science learning environments. *Science Education*, 78, 345–363.

-
19. Scott, I., Fuller, I. C., Gaskin, S. (2006). Life without fieldwork: Some lecturers' perceptions of geography and environmental science fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 30, 161–171.
 20. Thomas, S. (1999). Safe practice in the 'outdoor classroom'. In: C. Raymond (Ed.), *Safety across the curriculum* (131–150). London: Falmer.

* * *

MOTIVES FOR GOING ON SCHOOL EXCURSIONS – CASE STUDY OF THE HIGH SCHOOLS OF THE CITY OF KRAGUJEVAC

Summary: Result of the research presented in this paper is determining motives for going on excursions of high school and vocational school graduates and to study their mark of pedagogical aspects of school excursion. Descriptive statistics show that the strongest motif for students is socialising and good time, and getting to know natural beauties, and the lowest marks are for motives of leaning a language and getting to know economic-technological achievements. Factor analysis identifies three factors: 1) socially-educative motives; 2) fun and shopping and 3) getting to know the countryside and economy.

Key words: tourism, learning, school excursions.

* * *

МОТИВЫ ОТПРАВЛЕНИЯ НА ШКОЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ – ТЕМАТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДНИХ ШКОЛ В г. КРАГУЕВАЦЕ

Резюме: Целью исследования, результаты которого мы представляем в настоящей работе, было определить мотивы отправления выпускников средних профессионально-технических училищ и гимназий на школьную экскурсию и отметить качество педагогического аспекта школьной экскурсии. Описательные статистические данные показывают, что учащиеся как сильнейший мотив отправления в поездку упоминают социальные мероприятия и развлечение, затем, знакомство с новыми краями и их природной красотой; наименьшую оценку получили мотивы изучения языков и знакомство с хозяйственными и технологическими достижениями. Анализ факторов определил три фактора: социально-образовательные мотивы 2. развлечения и шопинг 3. знакомство с природой и хозяйством

Ключевые слова: туризм, обучение, школьные экскурсии.

Dr Aleksandar TADIĆ
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu
MA Ivana MRVOŠ
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK:
371.12(497.11)"2014"

VASPITNI KONCEPT UČITELJA¹

Rezime: U radu je razmatrana prepostavka o uticaju vaspitnog koncepta učitelja na primenu određenih pedagoških postupaka u konkretnim nastavnim situacijama. Cilj sprovedenog istraživanja bio je da se ispita vaspitni koncept učitelja i povezanost dimenzija vaspitnog koncepta sa sociodemografskim i profesionalnim karakteristikama učitelja. Korišćena je originalna verzija instrumenta VKN (Tadić, 2014) kojim su ispitana 433 učitelja osnovnih škola iz Srbije.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje značajne razlike u vaspitnom konceptu između učitelja sa najkraćim i najdužim radnim stažom, kao i između onih sa višom i visokom stručnom spremom. Sociocentrički vaspitni koncept izraženiji je kod najiskusnijih učitelja i učitelja koji su završili višu školu. Dobijeni nalaz ukazuje na potrebu da se profesionalni razvoj učitelja usmeri u prvacu formirajna potebe, veština i kompetencija učitelja za refleksivni pristup vlastitom pedagoškom radu.

Ključne reči: vaspitni koncept, učitelj, refleksivni praktičar.

Odsustvo ispitivanja uverenja nastavnika koja oni razvijaju u procesu profesionalnog razvoja smatra se značajnim faktorom održavanja zastarelih i neefikasnih oblika nastavne prakse. Vaspitni koncept nastavnika je presudan za prihvatanje i primenu određenih pedagoških postupaka u konkretnim nastavnim situacijama (Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Tauber, 2007). Meditativno, i danas u okviru inicijalnog profesionalnog obrazovanja nastavnika dominira tendencija porasta broja kurseva u kojima se sadržaji izučavaju bez dovođenja u vezu ili zasnivanja na ličnim iskustvima i uverenjima nastavnika o opštim pedagoškim pitanjima i o praktičnom pedagoškom radu. Tradicionalni model obuke, uvežbavanje, treniranje tehničkih veština, pasivno usvajanje znanja koje kao recepte treba primeniti u praktičnim situacijam, kako Radulović piše »... obično se ne odvija u uslovima realne prakse i za cilj nema preispitivanje teorije i prakse, već vežbu u primeni nekih saznanja o praksi« (Radulović, 2011: 127).

¹ Rad predstavlja rezultat rada na projektu (broj 179020) *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* Učiteljskog fakulteta u Beogradu (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

Poslednjih decenija razvijen je model tzv. refleksivnog praktičara koji u načelu podrazumeva kritički odnos nastavnika prema školskoj praksi, prema tehnokratskim zahtevima zasnovanim na kvalifikacijama (radnim) i kompetencijama koji su potisnuli ljudsku komponentu na marginu. Ovaj model »prepostavlja nastavnika koji je svestan značaja opštег socijalno-političkog konteksta za kreiranje kurikuluma u skladu sa interesima i potrebama učenika. On, takođe, podrazumeva nastavnika koji, imajući na umu svu kompleksnost obrazovnog procesa, ispituje i interpretira proces učenja i kritički se osvrće na metodičke procedure koje primenjuje, istražujući u tim procesima vlastitu profesionalnu delatnost« (Milutinović, 2012: 588). Na nastavnika se ovde ne gleda kao na *konzumenta znanja*, već kao na praktičara koji kritički razmišlja o teorijskim postulatima, praktičnim rešenjima, o ličnom vaspitnom konceptu i sistemu vrednosti, ličnom iskustvu i delovanju: »Nastavnik kao refleksivni praktičar ne primenjuje gotova saznanja koja je usvojio kao tehnike, već misli na svoj rad, ispituje svoju praksu, uočava i definiše konkretnе probleme prakse u određenom kontekstu, dovodi ih u vezu sa dotadašnjim znanjem (teorijski i iskustveno razvijenim), i dalje deluje nastojeći da svoj rad prilagodi novim situacijama, konkretnim učenicima i svojim novim saznanjima, te nastavlja da ispituje delovanje« (Schön, 1987. prema Radulović, 2011: 63-64).

Pregled relevantne literature pokazuje da u istraživačkoj zajednici pretežu istraživanja karakteristika vaspitnog koncepta budućih predmetnih nastavnika, znatno ređe učitelja. Tako je grupa autora sa nekoliko državnih univerziteta u SAD realizovala više istraživanja u ovoj oblasti (Minor et al., 2002; Witcher et al., 2002),² u kojima je pošla od pretpostavke da u načelu možemo da razlikujemo dva vaspitna koncepta (filozofije nastave),³ *transmisivni* (TVK) i *progresivni* (PVK). Razlike između ovih koncepta ogledaju se preko 1) odgovora na pitanja o ulogama nastavnika u nastavnom procesu, 2) stavova o karakteristikama procesa učenja i 3) stavova o ciljevima i metodama disciplinovanja. (Witcher et al., 2002) Podaci su prikupljeni putem WTSEB instrumenta (*Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs*) konstruisanog za potrebe studije – reč je o skali sudova Likertovog tipa koja se sastoji od 40 tvrdnji, od koji polovina odražava transmisivni, a polovina progresivni vaspitni koncept. Tvrđnje su formulisane na osnovu stanovišta ključnih teoretičara vaspitanja o pojedinim pedagoškim pitanjima, pre svega Dž. Djuija, L. N. Vigotskog i Dž. Brunera. Na ovoj skali ispitanicu su mogli da ostvare maksimalan skor od 40 bodova, pri čemu se visoki skor (24–40, tj. 60–100%) tumači kao pokazatelj progresivnog pristupa, nizak skor (0–16, tj. 0–40%) kao pokazatelj transmisivnog pristupa, a skor između 17 i 23 kao pokazatelj eklektičkog pristupa. U istraživanju se došlo do sledećeg nalaza: 30.8% budućih predmetnih nastavnika ima transmisivni pristup, 15.4% progresivni, a 53.8% ima pedagoška uverenja eklektičkog tipa⁴.

² University of Central Arkansas, Houston State University, Valdosta State University.

³ Izraz *vaspitni koncept* ovde koristimo sinonimno sa izrazom *pedagoški stav* (videti: Vujisić-Živković, 2005: 33-38).

⁴ Instrument je konstruisan na pretpostavci da izraženost uverenja transmisivnog tipa automatski znači niske skorove, odnosno slabu izraženost uverenja progresivnog tipa. Isto smo uočili i u drugim radovima ovih autora (Minor et al., 2002; Onwuegbuzie et al., 2003; Witcher et al., 2002). Za takav zaključak, međutim, bilo bi korisno imati rezultate faktorske analize, kako bismo mogli da uočimo da li može da se govori o dva ekstrema jedne dimenzije. Ovde se ne razmatra mogućnost da jedna osoba može istovremeno da ima i transmisivni i progresivni vaspitni koncept ili da nema nijedan od njih. Tek uz podatak o negativnoj međusobnoj korelaciji, tj. podatak da visoko izražen transmisivni vaspitni koncept automatski znači

U komparativnoj studiji TALIS (OECD, 2009), sprovedenoj u 23 države, ispitivana su *uverenja nastavnika o prirodi učenja i nastave*.⁵ Ispitivanje je zasnovano na teorijskoj podeli na uverenja transmisivnog tipa i uverenja konstruktivističkog tipa. *Uverenja transmisivnog tipa* karakteriše shvatanje nastave kao procesa direktnog prenošenja znanja. Nastavnici koji izražavaju takva uverenja smatraju da je uloga nastavnika »da saopšti znanja na pregledan i strukturiran način, da objasni ispravna rešenja, da da učenicima jasne i rešive probleme i da obezbedi mir i koncentraciju u učionici« (OECD, 2009: 92). *Uverenja konstruktivističkog tipa* karakteriše viđenje učenika kao aktivnih učesnika u procesu sticanja znanja: nastavnici naglašavaju podržavanje istraživačkih aktivnosti učenika, radije daju učenicima priliku da samostalno dolaze do rešenja problema i omogućavaju im aktivnu ulogu u učenju. Dobijeni rezultati ukazuju na to da su uverenja konstruktivističkog tipa izraženija od onih transmisionog tipa: u većini zemalja nastavnici smatraju da njihov zadatak nije samo da iznose činjenice i daju učenicima priliku da vežbaju, već da treba da im pomognu da aktivno konstruišu znanja. (OECD, 2009: 94) Autori ovog istraživanja su očekivali negativnu ili nultu korelaciju izdvojenih faktora – *uverenja transmisivnog i konstruktivističkog tipa*. Takva pretpostavka potvrđena je u Australiji, Austriji, Islandu, dok u pojedinim državama u Aziji, Centralnoj i Južnoj Americi (Koreja, Malezija, Meksiko i Brazil) nije potvrđena. I u državama istočne i južne Evrope (Bugarska, Litvanija, Poljska, Slovačka, Slovenija, Italija, Portugal, Španija, Turska) dobijena je *umereno visoka* pozitivna korelacija između praćenih faktora. Takođe, pokazalo se da u većini država nastavnici u većoj meri nego nastavnice izražavaju *uverenja transmisivnog tipa* i da ne postoji povezanost između godina radnog iskustva i uverenja nastavnika.

Tadić (2014) je ispitivao karakteristike vaspitnog koncepta nastavnika predmetne nastave u Srbiji i povezanost ove varijable sa uverenjima nastavnika o disciplini i postupcima koje primenjuju kako bi uspostavili razrednu disciplinu. Vaspitni koncept nastavnika posmatran je na kontinuumu koji se kreće između koncepta kontrolišućeg tipa (sociocentrički-adultocentrički) i koncepta nekritički autonomnog tipa (pedocentrički). Za potrebe istraživanja konstruisan je instrument sastavljen od ankete (za ispitivanje sociodemografskih i profesionalnih karakteristika nastavnika) i skale procene. Stavke u skali procene odnose se na uverenja nastavnika o osnovnim pedagoškim pitanjima: kakva je dečja priroda, šta je cilj vaspitanja i ko ga određuje), da li u vaspitanju prednost treba dati interesima pojedinaca ili zajednice, na koji način treba vaspitavati decu – adekvatne aktivnosti i sadržaji.⁶

Radi utvrđivanja strukture korišćene skale primenjena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Zadržana je dvofaktorska solucija. Reprezentativnost početnog skupa varijabli je zadovoljavajuća ($KMO = .751$). Prvi faktor, nazvan *sociocentrički vaspitni koncept*, zasićen je indikatorima koji ukazuju na insistiranje na prenošenju tradicionalnih vrednosti kao svrsi vaspitanja: cilj vaspitanja je prenošenje društvenih pravila, dok je način na koji se takvo vaspitanje sprovodi strog, u većoj meri rigi-

nisko izražen progresivni vaspitni koncept, mogli bismo da ih uzimamo za dva ekstrema na jednoj dimenziji.

⁵ U istraživanju je korišćen instrument u formi četvorostepene skale Likertovog tipa. Pojedinačne tvrdnje odnose se na stavove o nastavi i učenju.

⁶ Stavke u skali su indikatori *vaspitnog koncepta nastavnika*. Od ukupno 12 stavki, pojedine su formulisane na osnovu osnovnih ideja predstavnika sociocentričnih vaspitnih concepcija (Emila Dirkema, Paula Natorpa, Georga Keršenštajnera), dok su preostale formulisane na osnovu osnovnih ideja predstavnika pedocentričkih vaspitnih concepcija (Elen Kej, Aleksandra Niša, Lava Nikolajevića Tolstoja).

dan, sa konstantnom kontrolom i nadziranjem. U drugi faktor, interpretiran kao *pedo-centrički vaspitni koncept*, ulaze stavke koje govore o uverenju nastavnika u »dobru« i »razumnu« dečju prirodu koja će se sama manifestovati ukoliko dete odrasta u povoljnim okolnostima: ciljevi vaspitanja su definisani fleksibilno, proizilaze iz interesovanja i interesa svakog pojedinačnog deteta i sprovode se spontano. Ovo istraživanje je pokazalo da je korelacija ekstrahovanih faktora nultog reda ($r = .008$), odnosno dobijen je nalaz da u pozadini vaspitnog koncepta nastavnika ne стоји jedna dimenzija sa dva ekstrema, već da jedan nastavnik može istovremeno da poseduje i sociocentrička i pedo-centrička pedagoška uverenja, izražena u različitim formama i stepenu. Istovremeno je potvrđena pretpostavka da su postupci koje nastavnici primenjuju kako bi uspostavili i održavali razrednu disciplinu povezani sa njihovim uverenjima o disciplini, koja su, pak, povezana sa uverenjima nastavnika opštijeg tipa. Takođe, pokazalo se 1) da postoje značajne razlike jedino u pogledu *pedo-centričnog vaspitnog koncepta* ($p = .001$) između nastavnica i nastavnika – pedo-centrični koncept je učestaliji kod nastavnica, 2) da se nastavnici i nastavnice ne razlikuju značajno u pogledu izraženosti *sociozentričnog vaspitnog koncepta*; 3) da je kod nastavnika sa stažom preko 30 godina izraženiji *sociozentrični vaspitni koncept*.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja koje smo realizovali bio je da se ispita izraženost vaspitnog koncepta učitelja i njihovi korelati (povezanost dimenzija vaspitnog koncepta učitelja sa sociodemografskim i profesionalnim karakteristikama). Korišćena je originalna verziju instrumenta »VKN« (Tadić, 2014). Uzorak je činilo 32 učitelja (7.4%) i 392 učiteljica (90.5%) osnovnih škola iz Srbije, ukupno 433. Prosečna dužina radnog staža je 20 godina. Radi detaljnijih analiza ispitanike smo podelili u četiri grupe u zavisnosti od dužine radnog staža: do 10 godina 18.2% (79), od 11 do 20 godina 34.6% (150), od 21 do 30 godina 37.0% (160) i više od 30 godina radnog staža 9.7% (42). Od 433 ispitanika, 64.0% su učitelji sa teritorije grada Beograda (277), dok je 35.8% ispitanika iz centralne Srbije i Vojvodine (155). Prema stručnoj spremi, struktura uzorka je sledeća: 72.7% visoka stručna spremu – učiteljski fakulteti (315), 25.2% viša stručna spremu – pedagoške akademije (109) i 0.9% srednja stručna spremu – učiteljske škole (4). Od ukupnog broja ispitanika 38.1% završilo je Učiteljski fakultet u Beogradu, 12.9% Učiteljski fakultet u Somboru, 14.1% Učiteljski fakultet u Jagodini ili Užicu, 5.5% Učiteljski fakultet u Vranju ili Leposaviću, 12.7% Pedagošku akademiju u Beogradu, a 11.8% ostale pedagoške akademije (u Šapcu, Vršcu, Užicu, Jagodini, Kruševcu, Novom Sadu, Sremskoj Mitrovici, Negotinu i Pirotu). Istraživanje je realizovano u maju i junu 2014. Godine. Za obradu podataka, pored deskriptivnog frekvencija, procenata, mera centralne tendencije i disperzije, primenjeni su i korelacija, t-test i analiza varijanse.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Deskriptivne informacije o dimenzijama vaspitnog koncepta (sociocentrički i pedo-centrički) date su u tabeli br. 1.

Tabela br. 1. Deskriptivni podaci o dimenzijama vaspitnog koncepta učitelja

Varijabla	Min	Maks	AS	SD	Standard. skjunis	Standard. kurtozis
Pedocentrički vaspitni koncept	2.50	7.00	4.81	.90	-1.73	-1.46
Sociocentrički vaspitni koncept	2.00	7.00	4.96	.97	-2.74	-.93

Aritmetičke sredine odgovora ispitanika nešto su iznad teorijskog proseka skale koji iznosi 4. Dakle, utvrđeno je da učitelji iz ovog uzorka imaju nešto više izražen i sociocentrički i pedocentrički vaspitni koncept. Vrednosti standardizovanog skjunisa i kurtozisa sugerisu da distribucije ovih varijabli ne odstupaju značajno od normalne raspodele.

Naredni istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje povezanosti dimenzija vaspitnog koncepta učitelja sa kontrolnim varijablama – sociodemografskim i profesionalnim karakteristikama nastavnika (pol, dužina radnog staža, veličina mesta u kome se škola nalazi, stručna sprema učitelja i ustanova u kojoj su diplomirali). Da bi se ispitalo da li postoje polne razlike u vaspitnim konceptima nastavnika s obzirom na navedene varijable primjenjen je t-test za nezavisne uzorke. Dobijeni rezultati sugerisu da učitelji muškog i ženskog pola imaju podjednako izražen i pedocentrički i sociocentrički vaspitni koncept (tabela br. 2).

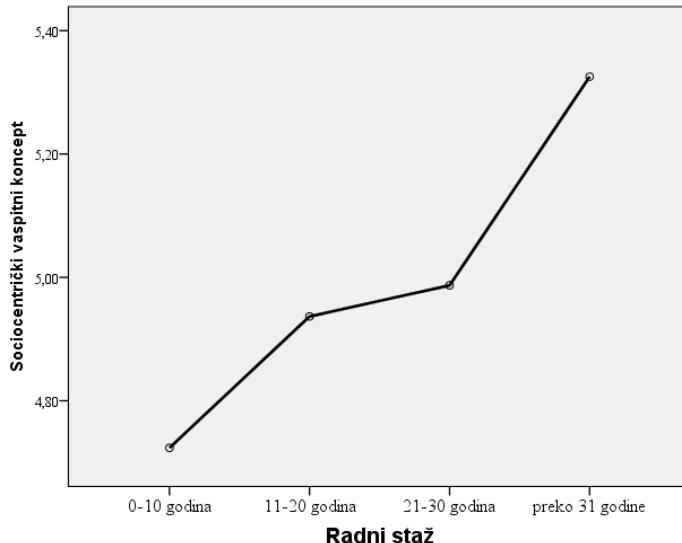
Tabela br. 2. Polne razlike u vaspitnim konceptima učitelja

Varijabla	T	p	AS _{muško}	AS _{žensko}
Pedocentrički vaspitni koncept	1.393	.164	5.02	4.79
Sociocentrički vaspitni koncept	.643	.521	5.06	4.94

U istraživanju Tadića (2014) utvrđeno je da se nastavnici i nastavnice predmetne nastave ne razlikuju značajno u pogledu izraženosti sociocentričnog vaspitnog koncepta. Takav rezultat dobijen je i u ovom istraživanju. Međutim u okviru TALIS studije (OECD, 2009) je dobijeno da nastavnici predmetne nastave u većoj meri od nastavnica imaju uverenja transmisivnog tipa. Objasnjenje ovih razlika delom se može naći u metodološkim osobenostima istraživanja – karakteru uzorka istraživanja i primenjenim statističkim postupcima obrade podataka.

Da bismo utvrdili da li je vaspitni koncept učitelja povezan sa dužinom radnog staža, prvo je izračunat Pirsonov koeficijent korelacije između dužine radnog staža i obe dimenzije vaspitnog koncepta nastavnika. Pedocentrički vaspitni koncept ne korelira značajno sa radnim stažom ispitanika ($r = .001$, $p > .05$), dok sociocentrični vaspitni koncept ostvaruje značajnu, ali nisku pozitivnu korelaciju sa radnim stažom ($r = .134$, $p < .01$). Dakle, što duže učitelji rade u obrazovanju, u njihovom vaspitnom konceptu sve su izraženiji stavovi sociocentričnog tipa.

Pored toga, ispitanike smo podelili u četiri grupe s obzirom na dužinu radnog staža (kako je navedeno u opisu strukture uzorka). Četiri grupe ispitanika poređene su jednofaktorskom analizom varijanse na dimenzijama vaspitnog koncepta. Značajne razlike su dobijene samo na dimenziji sociocentričnog vaspitnog koncepta, a post hoc poređenja grupa Sheffé-ovim testom ukazuju (grafikon br. 1) da značajne razlike postoje samo između ispitanika sa najkrćim (do 10 godina) i onih sa najdužim radnim stažom ($p < .05$).



Grafikon br. 1. Izraženost sociocentričnog vaspitnog koncepta kod ispitanika sa različitom dužinom radnog staža

Dobijeni rezultati konzistentni su nalazima istraživanja vaspitnog koncepta nastavnika predmetne nastave Tadića (2014): dobijene su značajne razlike samo u pogledu izraženosti *sociocentričnog vaspitnog koncepta*, uz podatak da je kod nastavnika predmetne nastave sa stažom preko 30 godina *sociocentrični vaspitni koncept* izraženiji u odnosu na nastavnike koji imaju do 20 godina radnog staža, a da je kod učitelja sa stažom preko 30 godina *sociocentrični vaspitni koncept* izraženiji u odnosu na učitelje sa najkraćim pedagoškim iskustvom (do 10 godina).

Naredni zadatak bio je da se ispita da li postoje razlike u vaspitnom konceptu učitelja u zavisnosti od mesta u kome se nalazi škola u kojoj su zaposleni. Ispitanici su podeljeni u dve grupe: na one koji su zaposleni u školama na teritoriji Beograda i one koji rade u drugim mestima u Srbiji. Rezultati sugerisu da se ispitanici koji rade na teritoriji Beograda i u drugim mestima širom Srbije ne razlikuju u pogledu vaspitnog koncepta. (tabela br. 3).

Tabela br. 3. Razlike u vaspitnom konceptu učitelja prema mesta u kome učitelji rade

Varijabla	T	p	AS _{Bg}	AS _{ostalo}
Pedocentrički vaspitni koncept	-1.265	.207	4.769	4.884
Sociocentrički vaspitni koncept	-.669	.504	4.936	5.001

Ispitivano je i da li postoje razlike u vaspitnom konceptu nastavnika s obzirom na stručnu spremu. Pokazalo se da postoje samo razlike u pogledu *sociocentričnog vaspitnog koncepta*: ispitanici sa višom stručnom spremom imaju izraženiji sociocentrični vaspitni koncept (tabela br. 4).

Tabela br. 4. Razlike u vaspitnom konceptu u zavisnosti od stepena stručne spreme

Varijabla	T	p	AS _{visoka}	AS _{viša}
Pedocentrički vaspitni koncept	.634	.526	4.818	4.755
Sociocentrički vaspitni koncept	-2.309	.021	4.897	5.146

Na kraju, pokazalo se da ne postoje statistički značajne razlike između vaspitnog koncepta učitelja s obzirom na ustanovu u kojoj su stekli inicijalno profesionalno obrazovanje.

Tabela br. 5. Razlike u vaspitnom konceptu u zavisnosti od ustanove na kojoj su učitelji diplomirali

Varijabla	F _(3,428)	p
Pedocentrički vaspitni koncept	.533	.751
Sociocentrički vaspitni koncept	1.734	.126

Zaključna razmatranja

Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike u vaspitnom konceptu između učitelja različitog pola, učitelja koji su zaposleni u na teritoriji Beograda i u drugim mestima u Srbiji, niti između učitelja koji su diplomirali na različitim fakultetima ili višim školama u Srbiji. Značajne razlike su utvrđene između učitelja sa najkraćim radnim stažom (do 10 godina) i onih sa najdužim radnim stažom, preko 30 godina, kao i između onih sa višom i visokom stručnom spremom. Sociocentrički vaspitni koncept izraženiji je kod najiskusnijih učitelja i učitelja koji su završili višu školu.

Smatramo da bi menjanje vaspitnog koncepta učitelja tokom njihovog profesionalnog razvoja, posebno u pogledu izraženosti uverenja kontrolišućeg, sociocentričnog tipa, trebalo da bude jedan od prvih koraka. Uverenja nastavnika su racionalno i iskustveno utemeljena i podložna promenama, što otvara prostor za kretanje od kontrolišućih praksi nastavnog rada, ka onima koje podržavaju autonomiju učenika. Do znatnih promena u nastavnom radu moglo bi doći ukoliko bi se praktičari bavili ličnim teorijama koje postaju vidljive kroz proces samorefleksije. Potrebno je da izlažu i kritički analiziraju implicitne, skrivene teorije u svojoj praksi, da osveste lična uverenja, prepoznaju njihovu zavisnost od istorijskog i kulturnog konteksta. To ne znači odbacivanje izučavanja naučnih teorija vaspitanja. One pružaju okvir za formiranje uverenja i principa za organizovanje prakse. Odstranjivanje pedagoških teorija, naučnih saznanja i principa, iz programa profesionalnog obrazovanja nastavnika i oslanjanja samo na neposredno iskustvo nastavnog rada i lične teorije, nastavnicima može da uskrati dostizanje nivoa refleksije kome je cilj promena (*mišljenje o delovanju*).

Literatura

1. Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45-64.
2. Milutinović, J. (2012). Kritički konstruktivizam: uspostavljanje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, br. 141, 583-594.

-
3. Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
 4. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, preuzeto 11.11.2012. godine sa sajta http://www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en
 5. Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., Collins, K. M. T. & Moore, J. (2003). Factors associated with teachers' beliefs about discipline in the context of practice. *Research in the Schools*, 10(2), 35-44.
 6. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
 7. Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M., Sawyer, B., Pianta, R. C. & La Paro, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities and beliefs in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
 8. Tadić, A. (2014). *Modeli i strategije uspostavljanja i održavanja razredne discipline*, (neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
 9. Tadić, A. i Radovanović, I. (2012). Efekti problemski zasnovanog učenja o savremenim koncepcijama vaspitanja i modelima razredne discipline u obrazovanju studenata Učiteljskog fakulteta. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2), 237-457.
 10. Tauber, T. R. (2007). *Classroom Management – Sound Theory and Effective Practic*. London: Preager, Westport, Connecticut.
 11. Vujišić-Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
 12. Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., Filer, J. D. & Minor, L. C. (2002). *The Relationship Between Teacher Candidates' Beliefs about Education and Discipline Orientation*, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (29th, Chattanooga, TN, November 6-8, 2002), preuzeto 22.02.2013. godine sa sajta: <http://www.unco.edu/AE-Extra/2007/12/Onwuegbuzie.html>

* * *

TEACHERS' PEDAGOGICAL CONCEPT

Summary: This paper considers the assumption about the impact of teachers' pedagogical concept to the use of certain pedagogical actions in specific teaching situations. The aim of conducted research was to examine the teachers' pedagogical concept and the correlation between dimensions of pedagogical concept and socio-demographic and professional characteristics of teachers. We used the original version of the instrument VKN (Tadić, 2014) to test 433 teachers from elementary schools in Serbia.

The research results show that there are significant differences in the pedagogical concept among teachers with the shortest and longest work experience, as well as between those with different levels of degrees (two-year post-secondary school qualifications/university qualifications). Most experienced teachers and teachers with two-year post-secondary school qualifications manifested higher level of sociocentric pedagogical concept. These findings emphasizes the need to focus teachers' professional development on developing teachers' needs, skills and competencies toward reflective approach to their own pedagogical work.

Key words: pedagogical concept, teacher, reflective practitioner.

* * *

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме: В работе рассматривается предположение о влиянии воспитательной концепции учителей на применение определенных педагогических образов действий в конкретных

учебных ситуациях. Целью исследования было изучение воспитательной концепции учителей и корреляция величин воспитательной концепции с социально-демографическими и профессиональными характеристиками учителей. Использована оригинальная версия инструмента ВКН (Тадич, 2014), которым испытана 433 учителя из начальных школ в Сербии.

Результаты исследования показывают, что существуют значительные различия в воспитательной концепции среди учителей с наименьшим и наибольшим рабочим стажом, а также между тем, кто с высшим образованием и кто с высоким образованием. Социоцентрическая воспитательная концепция была более выражена у самых опытных учителей и преподавателей, закончивших высшую школу. Полученные результаты указывают, что необходимо, профессиональное развитие учителей направить на формирование потребностей, опыта и компетенцию учителей для рефлексивного приступа собственной педагогической работе.

Ключевые слова: воспитательная концепция, учитель, рефлексивный практик.

Dr Boris KORDIĆ
*Fakultet bezbednosti
Univerzitet u Beogradu*
Dr Lepa BABIĆ
*Poslovni fakultet
Univerzitet Singidunum, Beograd*

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 3, 2014.
UDK:
316.614:331.08(497.11)

PROCENA USPEŠNOSTI OBLIKA SOCIJALIZACIJE NOVOZAPOSLENIH¹

Rezime: U radu su predstavljeni rezultati istraživanja u kome je ispitivan uticaj oblika socijalizacije na indikatore socijalizovanosti novozaposlenih. Podaci su prikupljeni upitnikom, na prigodnom uzorku tri radne organizacije na teritoriji Beograda. Izdvojeni su faktori koji govore o samoproceni socijalizacije (prihvaćenost u kolektivu, profesionalna spremnost), o procesi oblika socijalizacije (planirana socijalizacija, spontana socijalizacija, uticaj edukacije), kao i o samoproceni indikatora organizacione socijalizacije (zadovoljstvo poslom i kolektivom, stres i apsentizam, uključenost i uspeh u radu). Rezultati istraživanja ukazuju na to da novoza poslenima u prilagođavanju najviše pomažu kolege i nadređeni, potom razni oblici organizacione socijalizacije, kao što su mentorski rad, priručnici, simulacije na radnom mestu, kao i edukacija usmerena na socijalizaciju. Time se potvrđuje poseban značaj socijalne podrške tokom procesa organizacione socijalizacije.

Ključne reči: organizaciona socijalizacija, edukacija u organizaciji, zadovoljstvo poslom, stres, uspeh u radu.

Organizaciona socijalizacija se posmatra kao ključni mehanizam koji organizacija upotrebljava kako bi ugradila organizacionu kulturu među zaposlene. Organizaciona socijalizacija se definiše kao proces kojim zaposleni uče vrednosti, norme i potrebna ponašanja koja im omogućavaju da učestvuju kao članovi u funkcionisanju organizacije. U upotrebi je takođe pojam »ukrcavanje« (engl. *onboarding*) kojim se označavaju mehanizmi putem kojih novozaposleni stiču potrebna znanja, veštine i ponašanja koja ih čine dobro uklopljenim članovima organizacije (Bauer & Erdogan, 2010). Datim procesom se novozaposleni pretvaraju u funkcionalne članove organizacije i u njima se ojačavaju ključne vrednosti i verovanja organizacije. Novozaposlenima prvi meseci rada u novoj organizaciji znaju biti veoma stresni jer se susreću sa nepoznatim ljudima, sa raznoraznim očekivanjima, sa naizgled nepovezanim događajima, sa nerazumljivim

¹ Ovaj rad je proistekao iz saradnje dva projekta, »Bezbednost i zaštita organizovanja i funkcionisanja vaspitno-obrazovnog sistema u Republici Srbiji (osnovna načela, principi, protokoli, procedure i sredstva)«, br. 47017 (2011–2014), i »Unapređenje konkurentnosti Srbije u procesu pristupanja Evropskoj uniji«, br. 47028 (2011–2014), koje podržava Ministarstvo nauke Republike Srbije.

jezikom i slično. Organizaciona socijalizacija im stoga pomaže da se uklope u radno okruženje.

Organizacije se razlikuju po svom pristupu socijalizaciji novozaposlenih. Neke prepustaju novozaposlenima da se sami snađu; ukoliko uspeju da »isplivaju« iz teškoća na poslu, onda je to znak njihovog daljeg opstanka u organizaciji. Druge primenjuju različite procedure i postupke koji pomažu zaposlenima da se uklope u novo radno okruženje. U svakom slučaju, moguće je razlikovati tri faze organizacione socijalizacije: anticipirajuću socijalizaciju, susret, te promenu i postignuće. Anticipirajuća socijalizacija se odvija pre nego što osoba počne sa radom na novom radnom mestu. To se dešava na osnovu informacija koje osoba stiče o različitim karijerama u zavisnosti od pri-vrednih sektora, zanimanja i pozicija u kojima može da se nađe kao zaposleni. Izvor anticipirajuće socijalizacije jesu zaposleni i njihovo radno iskustvo. Tokom faze susreta, zaposleni uče kakva je organizacija u kojoj su počeli da rade. To je faza u kojoj mnoge organizacije koriste razne postupke da pospeše socijalizaciju, kao što su: formalni susreti, seminar, video i štampani materijali, mentorski rad i slično. To je period u kojem se novozaposleni integrišu u funkcionisanje organizacije kroz usvajanje organizacionih procedura, organizacione kulture i svoje radne uloge (Moscato, 2005). Tokom faze promene i postignuća, novozaposleni ovlađavaju radnim zadacima i ulogama i uskladjuju se sa grupnim vrednostima i normama (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo & Tucker, 2007). Važno je da ih tokom ove faze kolege u organizaciji prihvate.

Istraživanja potvrđuju da upotreba određenih mehanizama organizacione socijalizacije daje pozitivne ishode kod novozaposlenih, kao što su: veće zadovoljstvo poslom, veća posvećenost organizaciji, smanjen stres i odsustvo želje da se da otkaz (Ashford & Black, 1996; Cable & Parsons, 2001; Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003). Uobičajeno je da se ti mehanizmi nazivaju taktikama socijalizacije. Najpoznatija tipologija deli taktike socijalizacije na osnovu šest kriterijuma. Na taj način se razlikuju sledeće dimenzije: kolektivno ili individualno, formalno ili neformalno, sekvencialno ili slučajno (da li postoje ili ne postoje jasni koraci ka dostizanju radne uloge), fiksno ili varijabilno (da li je unapred određeno ili nije potrebno vreme za socijalizaciju), serijalno ili disjunktivno (da li postoje jasni uzori ili ne), uključujuće ili ukidajuće (da li se promovišu podobne karakteristike individua ili se menjaju nepoželjne karakteristike)².

Druga tipologija deli taktike socijalizacije u dve kategorije: individualnu i institucionalnu socijalizaciju. Institucionalne taktike obuhvataju sledeće dimenzije prema prethodnoj tipologiji: kolektivno, formalno, sekvencialno, fiksno i serijalno. U okviru institucionalne socijalizacije postoje definisani programi koje novozaposleni prolaze, a koji mogu da uključe i mentorske programe. Pojedini nalazi ukazuju na to da formalno mentorstvo ne donosi ni približno dobre rezultate kao dostupnost kolege na poslu od kojeg se mogu dobiti informacije i koji služi kao spona u upoznavanju sa organizacijom i kolektivom (Rollag, Parise & Cross, 2005). U okviru individualizirane socijalizacije pojedinac počinje sa poslom odmah i postepeno se uklapa u radnu sredinu. Ovakav vid socijalizacije zahteva proaktivnu ulogu novozaposlenih u okviru koje oni sami traže potrebne informacije i podstiču međusobne odnose sa kolegama.

² Van Maanen, J. (1976). Breaking In: Socialization to Work. In: R. Dubin (Ed.), *Handbook of Work, Organization, and Society* (pp. 67–130). Chicago: Rand-McNally; Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In: B. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior* (pp. 209–264). Greenwich, CT: JAI.

Od indikatora organizacione socijalizacije kojima se procenjuje u kojoj meri su se novozaposleni prilagodili organizaciji najčešće se koriste sledeći: radna efikasnost ili ovladanost zadatkom, tendencija da se dâ otkaz (Cooper-Thomas & Anderson, 2005; Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein, & Song, 2013), jasnoća radne uloge (Jokisaari, & Nurmi, 2009; Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003), zadovoljstvo poslom (Jokisaari, & Nurmi, 2009; Cooper-Thomas & Anderson, 2005), posvećenost organizaciji (Allen & Rhoades, 2013; Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003), uključenost u posao (Nigah, Davis, & Hurrell, 2012), stres (Bolino, Valcea, & Harvey, 2010), integracija u kolektiv i poznavanje programskih politika (Kammeyer-Mueller & Wanberg, 2003).

Metodološki okvir istraživanja

Cilj našeg istraživanja bio je da ispitamo da li postoji povezanost između oblika organizacione socijalizacije i indikatora socijalizovanosti novozaposlenih u organizijama na teritoriji Srbije. U okviru organizacione socijalizacije, interesuje nas da li se organizuju posebni oblici edukacije koji pomažu u socijalizaciji novozaposlenih, da li se koristi mentorski rad i drugi oblici taktika socijalizacije i koja je uloga socijalne podrške nadređenih i kolega na poslu. Od indikatora smo se odlučili da koristimo zadovoljstvo poslom, prihvaćenost u kolektivu, stres na poslu, tendenciju ka absentizmu i otkazu, uspeh u radu i uključenost u posao.

Podaci su prikupljeni upitnikom na prigodnom uzorku koji su činili zaposleni u tri organizacije na teritoriji Beograda. Ukupan uzorak čini 100 novozaposlenih. Od toga je 41 muškarac i 59 žena uzrasta od 18 do 56 godina, sa radnim stažom od mesec dana do 36 meseci u datoj organizaciji. Prosečan uzrast je 31 godina, a prosečan staž 15 meseci. Upitnik se sastojao od 53 tvrdnje i konstruisan je za potrebe ovog istraživanja. Osam tvrdnji govori o samoproceni socijalizacije (trostepena Likertova skala), 20 tvrdnji o proceni aktivnosti organizacije usmerenih na socijalizaciju, a 25 tvrdnji se odnosi na samoprocenu indikatora organizacione socijalizacije (petostepena Likertova skala).

Rezultati istraživanja

Prvo ćemo izneti rezultate faktorske analize glavne komponente a zatim i korelacije između dobijenih faktora. Faktorska analiza glavne komponente rađena je za svaku grupu tvrdnji posebno. Prva tvrdnja je izdvojena kao zasebna jer govori o samoproceni uklapanja u novu radnu sredinu: 11% anketiranih smatra da im je bilo dovoljno nedelju dana da se ukope u novu sredinu, 53% mesec dana, dok je ostalima (36%) trebalo više od mesec dana. Izdvojena su dva faktora samoprocene socijalizacije (Tabela br. 1) koji objašnjavaju 59,639 procenata varijanse ($KMO = .654$, Bartletov test = 208,377, $p < .001$), od toga prvi faktor 43,862, a drugi 15,776. Prvi faktor smo označili kao »prihvaćenost u kolektivu«, a drugi kao »profesionalna spremnost«. Prihvaćenost u kolektivu govori o kvalitetu ophođenja nadređenih i kolektiva prema novozaposlenima, te o njihovom doživljaju u odnosu na kolege, na potrebnu pomoć i podršku u prilagođavanju na radnu sredinu i procenu stresa u novom radnom okruženju. Profesionalna spremnost govori o ovladanosti potrebnim znanjima i veštinama za dato radno mesto kao i o poznavanju ciljeva i politike organizacije. Interkorelacija između dva navedena

faktora jeste $r = .404$. Pouzdanost skale samoprocene socijalizacije zadovoljavajuća je (Cronbach's Alpha = 0,781).

Tabela br. 1. Faktorska analiza glavne komponente samoprocene socijalizacije
– matrica sklopa.

	Komponente	
	1	2
Nadređeni su se prema meni ophodili:	,916	
Kolektiv se prema meni ophodio:	,853	
U novom kolektivu sam se u odnosu na kolege osećao/osećala:	,657	
Bila mi je potrebna pomoć i podrška kako bih se prilagodio/prilagodila novoj radnoj sredini:	,538	,284
Bio/bila sam pod stresom zbog novog radnog okruženja:	,437	,379
Posedovao/posedovala sam znanja i veštine neophodne za obavljanje radnih zadataka:		,954
Bio/bila sam upoznat/upoznata sa ciljevima i politikom organizacije:		,574

Izdvojena su tri faktora procene aktivnosti organizacione socijalizacije (v. Tabelu 2) koji objašnjavaju 68,450 procenata varijanse ($KMO = .871$, Bartletov test = 1693,73, $p < .001$), od toga prvi faktor 47,359, drugi 12,040, a treći 9,051. Prvi faktor označili smo kao »uticaj edukacije«, drugi kao »planirana socijalizacija«, a treći kao »spontana socijalizacija«. Uticaj edukacije govori o proceni ispitanika da im je dodatna edukacija donela i proširila relevantna znanja i veštine, pomogla u prilagođavanju radnoj sredini i izgradnji dobrih kolegijalnih odnosa. Planirana socijalizacija govori o proceni ispitanika da je organizacija preduzela konkretnе mере radi njihove bolje socijalizacije kroz mentorski rad, priručnike, simulacije, rotacije i obuke na radnom mestu. Spontana socijalizacija govori o proceni spremnosti i nastojanja kolega i nadređenih da pomognu u prilagođavanju, upoznavanju sa kolegama i radnim okruženjem. Interkorelaciјe između faktora su srednje i visoko izražene i kreću se od $r = .471$ (između 1. i 3. faktora) do $r = .689$ (između 1. i 2. faktora). Interkorelacija između 2. i 3. faktora jeste $r = .498$. Pouzdanost skale procene aktivnosti organizacione socijalizacije visoka je (Cronbach's Alpha = 0,938).

Tabela br. 2. Faktorska analiza glavne komponente organizacione socijalizacije
– matrica sklopa.

	Component		
	1	2	3
Dodata edukacija mi je pomogla da steknem i proširim svoja znanja i veštine.	,965		
Smatram da su mi upravo takva stečena znanja i veštine bili neophodni.	,921		
Edukativni procesi u organizaciji pozitivno su uticali na moje prilagođavanje novoj radnoj sredini.	,920		
Organizovani su različiti kursevi, seminari i predavanja.	,915		
Edukativni procesi u organizaciji pomogli su mi da uspostavim bolji odnos sa kolegama i nadređenima.	,845		
Edukativni procesi u organizaciji pozitivno su uticali na moju profesionalnu karijeru i napredovanje.	,775		
Stečena znanja i veštine uspeo/uspela sam da primenim u praksi, prilikom obavljanja konkretnih radnih zadataka.	,757		
Smatrao/smatrala sam da je dodatna edukacija neophodna i veoma važna za moje funkcionisanje u organizaciji.	,536		
Preduzimane su dodatne vanredne aktivnosti (rekreativne, zabavne) koje su mi pomogle u prilagođavanju.	,485	,441	
Dodeljen mi je stručni mentor radi edukacije.		,985	
Dodeljen mi je mentor radi upoznavanja sa radnim zadacima i okruženjem.		,877	
Postojali su konkretni priručnici pomoću kojih sam se upoznao/upoznala sa pravilima i procedurama.		,760	
Organizovane su simulacije određenih radnih situacija i zadataka.	,325	,678	
Organizovana je obuka na radnom mestu u vidu zadavanja konkretnih zadataka.		,616	
Vršena je rotacija posla između zaposlenih.	,307	,534	
Starije kolege su pokazale spremnost da pomognu u mom prilagođavanju.			,921
Neposredno nadređeni su nastojali da me upoznaju sa kolektivom i radnim zadacima.			,830
Neposredno nadređeni su preduzimali konkretne aktivnosti radi mog lakšeg prilagođavanja.			,826
Imao/imala sam pomoć najbližih saradnika i kolega.	,256		,685

Izdvojena su tri faktora samoprocene indikatora socijalizacije (v. Tabelu 3) koji objašnjavaju 63,881 procenat varijanse ($KMO = .861$, Bartletov test = $2065,037$, $p<.001$), od toga prvi faktor $37,451$, drugi $16,962$, a treći $9,468$. Prvom faktoru smo dali naziv »zadovoljstvo poslom i kolektivom«, drugom »stres i apsentizam«, a trećem »uključenost i uspeh u radu«. Zadovoljstvo poslom i kolektivom govori o pozitivnim osećanjima i zadovoljstvu vezanom za radno okruženje, radnu ulogu, mesto u organizaciji, te za međuljudske odnose sa kolegama i nadređenima. Stres i apsentizam govore o pojačanom stresu i odsustvu sa posla zbog problema na poslu usled nedovoljnih kompetencija, neadekvatnog tretmana nadređenih i loših međuljudskih odnosa. Uključenost i uspeh u radu govori o odgovornom odnosu prema radu koji podrazumeva postavljene ciljeve, poštovanje rokova, kvalitetno obavljanje posla, osećanje pune kompetentnosti, ulaganje svih potencijala i praćenje povratnih informacija. Interkorelacije iz-

među faktora su nisko ($r = -.331$ između 1. i 2. faktora) i srednje izražene ($r = .527$ između 1. i 3. faktora). Interkorelacija između 2. i 3. faktora nije statistički značajna. Pouzdanost skale samoprocene indikatora socijalizacije visoka je (Cronbach's Alpha = 0,820).

Tabela br. 3. Faktorska analiza glavne komponente indikatora socijalizacije – matrica sklopa

	Component		
	1	2	3
Zadovoljan/zadovoljna sam svojim radnim okruženjem.	,954		
Osećam se prijatno i ugodno u sredini u kojoj radim.	,886		
Kolege i nadređeni prema meni se ophode sa poštovanjem i uvažavanjem.	,886		
Zadovoljan/zadovoljna sam načinom na koji se nadređeni ophode prema meni.	,852		
Zadovoljan/zadovoljna sam odnosom sa kolegama.	,845		
Osećam da sam ravnopravni član organizacije.	,813		
Smatram da sam prihvaćen/prihvaćena od strane kolektiva.	,811		
Zadovoljan/zadovoljna sam ulogom koja mi je dodeljena na poslu.	,790		
Smatram da sam usklađen/usklađena sa organizacionim procedurama i pravilima.	,626		,255
Zadovoljan/zadovoljna sam poslom koji obavljam.	,496		,282
Izložen/izložena sam stresu zbog nedostatka znanja i veština neophodnih za obavljanje radnih zadataka.		,928	
Izložen/izložena sam stresu zbog neadekvatnog i lošeg tretmana nadređenih.		,908	
U poslednje vreme često sam bio/bila na bolovanju.	,268	,879	
Često mi se javlja želja da odsustvujem sa posla.		,854	
Izložen/izložena sam stresu zbog odnosa kolega prema meni.		,843	
Na poslu se često susrećem sa stresnim situacijama.		,743	,282
Smatram da mi ne nedostaju određena znanja i veštine za kvalitetno obavljanje posla.		-,641	
Prilikom obavljanja radnih zadataka preuzimam punu odgovornost.			,803
Uvek jasno definišem ciljeve koje u radu treba realizovati.			,754
Veoma mi je važno da uspešno obavim radne zadatke.			,751
Svoje radne aktivnosti uvek planiram na duži rok.			,700
Veoma mi je značajna povratna informacija o mojoj uspešnosti.			,602
Važno mi je da se kroz posao koji obavljam u potpunosti ostvarim i iskoristim sve svoje potencijale.			,529
Smatram da kvalitetno obavljam sve svoje radne zadatke.	,351		,523
Osećam da sam u potpunosti ovlađao/ovladala znanjima i veštinama neophodnim za obavljanje posla.			,494

Između faktora samoprocene socijalizacije i indikatora socijalizacije (v. Tabelu 4) postoji male i srednje izražene povezanosti (od $r = .317$ do $r = .547$, $p < .001$) sa izuzetkom povezanosti između prihvaćenosti u kolektivu i uključenosti i uspeha u radu.

Između faktora samoprocene socijalizacije i procene organizacione socijalizacije postoje male statistički značajne povezanosti samo sa spontanom socijalizacijom.

Tabela br. 4. Povezanosti između samoprocene socijalizacije i ostalih faktora

	uticaj edukacije	planirana socijalizacija	spontana socijalizacija	zadovoljstvo poslom i kolektivom	stres i apsentizam	uključenost i uspeh u radu
prihvaćenost u kolektivu	.101	-.103	.351(**)	.512(**)	-.547(**)	.196
profesionalna spremnost	.082	-.065	.201(*)	.317(**)	-.323(**)	.338(**)

** statistička značajnost na nivou 0,01

* statistička značajnost na nivou 0,05

Sve aktivnosti organizacione socijalizacije pokazuju malu do visoku povezanost sa zadovoljstvom poslom i kolektivom (od $r = .334$ do $r = ,623$; $p < .001$), te malu do srednju povezanost sa uključenošću i uspehom u radu (Tabela br. 5). Stres i apsentizam imaju srednju povezanost samo sa planiranom socijalizacijom.

Tabela br. 5. Povezanosti između procene organizacione socijalizacije i samoprocene indikatora socijalizacije

	zadovoljstvo poslom i kolektivom	stres i apsentizam	uključenost i uspeh u radu
uticaj edukacije	.334(**)	.182	.302(**)
planirana socijalizacija	.374(**)	.314(**)	.235(*)
spontana socijalizacija	.623(**)	-.167	.358(**)

** statistička značajnost na nivou 0,01

* statistička značajnost na nivou 0,05

U Tabeli br. 6 prikazane su prosečne vrednosti izraženosti faktora. Ukupno gledano, najviše su izraženi faktori koji ukazuju na prihvaćenost u kolektivu, uključenost i uspeh u radu, te na zadovoljstvo poslom i kolektivom. Od aktivnosti organizacione socijalizacije najviše je izražena spontana socijalizacija, zatim uticaj edukacije, a najmanje planirana socijalizacija. Stres i apsentizam su ispodprosečno izraženi. Analiza podataka za svaku organizaciju ponaosob pokazuje da se javljaju pojačano samo u jednoj organizaciji.

Tabela br. 6. Prosečne vrednosti izraženosti faktora socijalizacije novozaposlenih

	skala	AS	St. D.
prihvaćenost u kolektivu	1–3	2,48	0,51
profesionalna spremnost	1–3	2,29	0,52
uticaj edukacije	1–5	3,47	1,09
planirana socijalizacija	1–5	3,07	1,00
spontana socijalizacija	1–5	3,76	0,94
zadovoljstvo poslom i kolektivom	1–5	4,07	0,81
stres i apsentizam	1–5	2,38	1,21
uključenost i uspeh u radu	1–5	4,15	0,48

Diskusija

U svom istraživanju ispitali smo povezanost između oblika organizacione socijalizacije i indikatora socijalizovanosti novozaposlenih na prigodnom uzorku organizacija iz Beograda. Utvrdili smo da se oblici organizacione socijalizacije mogu grupisati u tri kategorije: uticaj edukacije, planirana socijalizacija i spontana socijalizacija. Na našem uzorku najizraženija je spontana socijalizacija, a zatim uticaj edukacije i planirana socijalizacija. S jedne strane, to nam govori o velikom značaju međuljudskih odnosa za organizacionu socijalizaciju, pojavu koja se sve više naglašava u literaturi (Allen & Rhoades, 2013; Kammeyer-Mueller i sar., 2013). S druge strane, prisutni su napori da se planiraju programi i procedure socijalizacije novozaposlenih, ali još uvek ne u dovoljnoj meri.

Indikatori organizacione socijalizacije u našem istraživanju grupisali su se u tri kategorije, čime je početni broj indikatora prepolovljen. Tako zadovoljstvo poslom i prihvaćenost u kolektivu čine jedan indikator koji smo nazvali »zadovoljstvo poslom i kolektivom«, stres na poslu i tendencija ka absentizmu i otkazu čine drugi indikator koji smo nazvali »stres i apsentizam«; a uspeh u radu i uključenost u posao čine treći indikator nazvan »uključenost i uspeh u radu«. Uključenost i uspeh u radu, te zadovoljstvo poslom i kolektivom predstavljaju mere koje su se pokazale najizraženijim u našem istraživanju. Uključenost u posao se, u poslednje vreme, posmatra kao značajna pojava koja govori o psihološkom i radnom kapitalu zaposlenog i povezana je sa uspehom u radu (Nigah i sar., 2012). Izraženost navedenih faktora govori o tome da ispitanici u našem uzorku vole svoj posao, ulazu se u njega i osećaju zadovoljstvo socijalnim okruženjem na poslu. Naši nalazi su u skladu sa postojećim rezultatima istraživanja koja potvrđuju značaj socijalne podrške i integrisanosti u kolektiv za ukupno zadovoljstvo poslom (Anderson & Thomas, 1996; Jokisaari & Nurmi, 2009).

Što se tiče stresa, ekstrahovani faktor je relativno izražen u određenim organizacijama, što ukazuje na potrebu za mobilizacijom posebnih resursa na rešavanju ovog problema. Naše istraživanje nije usmereno na traganje za izvorima stresa u organizacijama tako da se naša zapažanja zadržavaju na značaju praćenja stresa i absentizma kao značajnih indikatora socijalizacije zaposlenih u organizaciji. Inače, istraživanja potvrđuju da stresna situacija na poslu, posebno ako je izazvana ponižavajućim odnosom

nadređenih prema zaposlenom, sa velikom verovatnoćom vodi otkazu (Kammeyer-Mueller i sar., 2013).

Oblici organizacione socijalizacije pokazuju najvišu povezanost sa »zadovoljstvom poslom i kolektivom«, a među njima je najizraženija *spontana socijalizacija*. U literaturi se najviše pratila povezanost uticaja organizacione socijalizacije na radni učinak (Bauer i sar., 2007), verovatno zbog značaja koji radni učinak ima za ukupno poslovanje organizacije. Međutim, novija istraživanja ukazuju na značaj socijalne podrške za zadovoljstvo poslom i posvećenost organizaciji (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007; Morrison, 2002) i za smanjenu želju za otkazom (Allen & Rhoades, 2013), što je posebno značajno u današnje vreme s obzirom na veliku fluktuaciju radne snage i na sve veća materijalna ulaganja koja organizacija ima u novozaposlene. Socijalna podrška se pokazuje kao najznačajniji faktor u vezivanju zaposlenih za organizaciju i za smanjivanje mogućnosti otkaza (Allen & Rhoades, 2013). Smatramo da je to mogući razlog što je *planirana socijalizacija* izraženije povezana sa »zadovoljstvom poslom i kolektivom« od uticaja *edukacije*. Planirana socijalizacija uključuje mentorski rad koji se pokazao kao značajan faktor psihosocijalne podrške povezane sa karijerom (Pullins, Fine, & Warren, 1996). Drugim rečima, međuljudski odnosi su izraženiji kroz aktivnosti planirane socijalizacije za razliku od ostvarenih kontakata tokom dodatne edukacije.

Oblici organizacione socijalizacije takođe su povezani sa »uključenošću« i »uspehom u radu«. I ovde spontana socijalizacija pokazuje najizraženiju povezanost. Međutim, odnos druga dva faktora je drugačiji. Uticaj *edukacije* pokazuje veću povezanost od *planirane socijalizacije*. Ovaj nalaz treba razumeti u kontekstu rezultata drugih istraživanja koja ukazuju na to da se socijalna podrška pojavljuje preko psihološkog i radnog kapitala kao medijator koji značajno utiče na radnu efikasnost i uključenost u rad (Nigah i sar., 2012). Takođe, neka istraživanja svedoče o tome da je početni uticaj podrške nadređenih posebno važan za usvajanje jasne radne uloge i ovladavanje radnim zadacima (Jokisaari & Nurmi, 2009) i da kasnije taj uticaj slabiti, tako da se radni učinak nakon određenog perioda socijalizacije ponaša relativno nezavisno u odnosu na taktike socijalizacije (Morrison, 2002), dok se socijalna podrška i dalje smatra značajnom za posvećenost organizaciji (Jokisaari & Nurmi, 2009) i zadovoljstvo poslom (Anderson & Thomas, 1996; Jokisaari & Nurmi, 2009). Starije kolege i nadređeni očigledno su značajan izvor informacija i konkretne pomoći i podrške koji doprinosi da novozaposleni ovladaju zadacima i radnom ulogom tokom dužeg vremenskog perioda, dok su edukacija i taktike socijalizacije karakteristične za planiranu socijalizaciju vremenski ograničenog trajanja i stoga slabijeg uticaja.

Iznenađujući rezultat čini povezanost između *planirane socijalizacije* i »stresa i absentizma«, i izostanak statistički značajnih negativnih povezanosti između oblika *organizacione socijalizacije* i »stresa i absentizma«. Ovaj nalaz treba shvatiti u kontekstu malog uzorka i relativno izražene razlike u samoproceni »stresa i apsentizma« s obzirom na pripadnost određenoj organizaciji. Dobijena povezanost verovatno ukazuje na specifične teškoće prilagodavanja prisutne u jednoj organizaciji koja, stoga, koristi određene taktike socijalizacije kako bi prevazišla postojeće teškoće, ali sa nedovoljnim uspehom. Potrebno je organizovati posebno istraživanje kako bi se utvrdili razlozi koji stoje u pozadini dobijene povezanosti.

S obzirom na to da je naš uzorak prigodan, dobijene rezultate istraživanja treba uzeti kao pokazatelje odnosa između oblika i indikatora organizacione socijalizacije. Pozitivno je što se dobijeni nalazi poklapaju sa rezultatima inostranih istraživanja tako

da je moguće koristiti preporuke novijih istraživanja organizacione socijalizacije koja ukazuju na značaj socijalne podrške, te psihološkog i radnog kapitala na zadovoljstvo poslom i kolektivom, kao i uključenost i uspeh u radu. Uticaj edukacije je značajan u prvom periodu organizacione socijalizacije, dok je socijalna podrška značajna na duže staze i doprinosi kontinuiranom usavršavanju u obavljanju zadataka i saživljavanju sa radnom ulogom.

Literatura

1. Allen, D. G. & Rhoades, L. S. (2013). Perceived organizational support and embeddedness as key mechanisms connecting socialization tactics to commitment and turnover among new employees. *Journal of Organizational Behavior*, 34(3), 350–369.
2. Anderson, N. & Thomas, H. D. C. (1996). Work group socialization. U M. A. West (Ed.), *Handbook of work groups* (str. 423–450). Chichester: Wiley.
3. Ashford, S. J. & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 199–214.
4. Bauer, T. N. & Erdogan, B. (2010). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. In: S. Zedeck i sar. (Eds.), *APA Handbook of industrial and organizational Psychology*, Vol. 3, 51–64. Washington, DC: APA Press.
5. Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M. & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707–721.
6. Bolino, M., Valcea, S. & Harvey, J. (2010). Employee, manage thyself: The potentially negative implications of expecting employees to behave proactively. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 325–345.
7. Cable, D. M. & Parsons, C. K. (2001). Socialization tactics and person-organization fit. *Personnel Psychology*, 54(1), 1–23.
8. Cooper-Thomas, H. & Anderson, N. (2002). Newcomer adjustment: The relationship between organizational socialization tactics, information acquisition and attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(4), 423–437.
9. Feldman, D. C. (1981). The Multiple Socialization of Organization Members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309–318.
10. Jokisaari, M. & Nurmi, J. E. (2009). Change in Newcomers' Supervisor Support and Socialization Outcomes After Organizational Entry. *Academy of Management Journal*, 52(3), 527–544.
11. Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262–279.
12. Kammeyer-Mueller, J. D. & Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the organizational entry process: Disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 779–794.
13. Kammeyer-Mueller, J., Wanberg, C., Rubenstein, A. & Song, Z. (2013). Support, undermining, and newcomer socialization: Fitting in during the first 90 days. *Academy of Management Journal*, 56(4), 1104–1124.
14. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and job satisfaction. *Personnel Psychology*, 60(3), 541–572.
15. Morrison, E. W. (2002). Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1149–1160.
16. Moscato, D. (2005). Using technology to get employees on board. *HR Magazine*, 50(4), 107–109.
17. Nigah, N., Davis., A. J. & Hurrell, S. A. (2012). The impact of buddying on psychological capital and work engagement: an empirical study of socialization in the professional services sector. *Thunderbird International Business Review*, 54(6), 891–905.

-
18. Pullins, E. B., Fine, L. M. & Warren, W. L. (1996). Identifying peer mentors in the sales force: An exploratory investigation of willingness and ability. *Journal of Academy of Marketing Science*, 24(2), 125–136.
 19. Rollag, K., Parise, S. & Cross, R. (2005). Getting New Hires Up to speed Quickly. *MIT Sloan Management Review*, 46(2), 35–41.

* * *

ASSESSMENT OF FORMS OF SOCIALIZATION OF NOVICE TEACHERS

Summary: In the paper, we presented the results of the research in which we studied the influence of the form of socialisation on the indicators of socialisation of novice teachers. Data were collected by questionnaire with the appropriate sample of three working units at the territory of Belgrade. There are factors which tell about self-evaluation of socialisation (acceptance by the colleagues, professional readiness), about the estimation of the form of socialisation (planned socialisation, spontaneous socialisation, influence of education), as well as self-estimation of indicators of organisational socialisation (satisfaction with work and colleagues, stress and absence, involvement in the success at work). Results of the research show that novice teachers who are being adapted, are mostly helped by colleagues and superiors, then different forms of organisational socialisation, such as mentor work, manuals, simulation at work and education directed to socialisation. This is how particular significance of social support is stressed, and this is during the process of organisational socialisation.

Key words: organisational socialisation, education in organisation, satisfaction with work, stress, success in work.

* * *

ОЦЕНКА УСПЕШНОСТИ ФОРМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ НОВОПРИНЯТЫХ НА РАБОТУ

Резюме: В статье представлены результаты исследования, в котором было рассмотрено воздействие форм социализации на показатели социализированности новопринятых на работу. Данные были собраны с помощью анкеты на соответствующей выборке из трех рабочих организаций в Белграде. Обособлены факторы, которые говорят о 1. самооценке социализации (прием в коллективе, профессиональная готовность), 2. об оценке форм социализации (планированная социализация, спонтанная социализация, влияние образования), как и о 3. самооценке показателей организационной социализации (удовлетворенность работой и коллективом, стрессы, прогулки, включение – вовлечение и успех в работе). Результаты показывают, что новым сотрудникам адаптироваться помогают больше всего коллеги и начальство, потом разного рода организационные социализации, таких как работа с ментором, пособия, учебники, поощрения на рабочем месте, образование- ориентированное на социализацию. Это подтверждает особую важность социальной поддержки в процессе организационной социализации.

Ключевые слова: организационная социализация, образование в организации, удовлетворенность работой.

Dr Igor MATIJAŠEVIC

Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu

Milena TOŠIĆ

Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu

Dr Jasminka N. KOROLIJA

Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu

Pregledni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXIX, 3, 2014.

UDK:

373.31.214(497.11)"1953/
2014" ; 371.3::54(497.11)

KARAKTER NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA HEMIJE ZA OSNOVNU ŠKOLU OD 1953. GODINE DO DANAS¹

Rezime: Predmet našeg istraživanje jesu nastavni planovi i programi hemije za osnovnu školu od 1953. godine do danas. Istraživačko pitanje je glasilo kada i kako su se menjali planovi i programi, tj. koje su strukturne komponente imali programi hemije za osmogodišnju osnovnu školu. Nastavni plan hemije u osnovnoj školi nije se menjao od 1959. godine, od kada se hemija uči u VII i VIII razredu, dok se nastavni program menjao više puta, u svakoj deceniji najmanje jedanput. Pored promena u nastavnim sadržajima, izmene su obuhvatale i promene u broju i vrsti strukturalnih komponenti programa.

Ključne reči: nastava hemije, nastavni plan, strukturne komponente nastavnog programa, metodička nastave hemije.

Nastavni planovi i programi pripadaju grupi dokumenata prosvetne politike od najveće važnosti. Zato planovi i programi treba da budu stalni predmet teorijskih i empirijskih istraživanja metodičara, pedagoga i psihologa. Predmet našeg istraživanja jesu nastavni planovi i programi hemije u osnovnoj školi u Srbiji u poslednjih šezdeset godina. Osnovni cilj istraživanja bio je da se utvrde i analiziraju promene u planu učenja hemije kao i promene u strukturalnim komponentama programa. S obzirom na to da su programi tekstualni dokumenti, pod strukturalnim komponentama podrazumevamo delove programa (na primer, rečenice koje označavaju cilj nastave, sadržaje nastave, predloge ogleda, metodička uputstva, brojeve koji ukazuju na plan časova za obradu nastavne teme itd.). U ovom radu dat je pregled promena plana i strukturalnih komponenti

¹ Rad je rezultat istraživanja na projektu »Teorija i praksa nauke u društvu: multidisciplinare, obrazovne i međugeneracijske perspektive« (br. 179048) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

programa od 1953. godine do danas. Analiza pojedinačnih strukturnih komponenti predviđena je za drugi rad.

Pregled literature

Pregledom literature nastojali smo ustanoviti šta su, pre svega, metodičari nastave hemije, ali i drugi pedagoški radnici, pisali o nastavnim planovima i programima (i pojedinim komponentama programa). Pregledom domaće literature² ustanovljeno je da istraživanje poput našeg dosada nije realizovano za osmogodišnje osnovne škole, ali da jeste za gimnazije (videti Bojović, Trivić i Tomašević, 2008; Bojović, 2009). Takođe, ustanovljen je veoma mali broj radova koji se tiču nastavnog plana i programa hemije za osnovnu školu. To pokazuje da niti u teorijskom niti u empirijskom smislu metodičari nastave hemije nisu značajnije razmatrali osnovnoškolske planove i programe, što je prevashodno rezultat malog broja školovanih metodičara nastave hemije. Ukratko ćemo razmotriti pronađene radove.

Sredinom šezdesetih godina, Vajgand je iznela stav da programom za osnovne škole treba predviđeti »minimum eksperimenata i praktičnih vežbi«³. Osvrt na nastavne planove hemije (biologije i fizike) za niže gimnazije i osmogodišnje osnovne škole u periodu 1945–1963. pružio je Jakovljević⁴. On je razmatrao programe sa aspekta u kojoj meri njegove strukturne komponente (zadaci nastave, sadržaji i metodička uputstva) omogućavaju osposobljavanje učenika za primenu znanja, tj. povezivanje teorije i prakse. Jakovljević je zaključio da od svih posleratnih programa hemije samo poslednja dva (iz 1959. i 1963. godine) sadrže komponente koje doprinose osposobljavanju učenika za primenu znanja. Neophodnost značajnih promena u planu i programu hemije zagovarao je Rakočević⁵. Prema njegovom mišljenju, neophodno je da se program hemije zasniva na savremenim shvatanjima teorije hemijske veze (tzv. elektronska teorija hemijske veze), što bi iziskivalo uvođenje izuzetno složenih teorijskih pojmova u nastavne programe. Prema njegovom mišljenju, za takve izmene bile su neophodne ili izmene u programu poznavanja prirode ili izmene u planu i programu učenja fizike (videti objašnjenja 1–7 uz Tabelu 1). U slučaju poslednjeg, Rakočević je napisao da bi fizika mogla da se uči u VI i VII razredu, a hemija u VII i VIII razredu. Početkom osamdesetih godina publikovan je rad Kosića (1981) u kojem je između ostalog autor poхvalno pisao o slobodnim aktivnostima kao struktornoj komponenti programa hemije. Celovitog razmatranja nastavnih sadržaja (kao strukturne komponente programa) nije bilo, ali je u nekoliko radova razmatrano mesto pojedinih nastavnih tema u programu (Korolija, Stojanović i Mandić, 2003) i kako su se pojedine nastavne teme menjale u periodu od nekoliko decenija (Cvjetićanin, Segedinac i Letić, 2008, 2009). Korolija je, analizirajući menjanje nastavne teme *Osnovni hemijski pojmovi* kroz programe u periodu od 1953. do 1991. godine, zaključila da se izbor pojmljova koji čine navedenu temu nije menjao četrdeset godina, ali da se menjao redosled njihovog izučavanja »ali ne kao

² Pregledani su časopisi *Pedagogija*, *Nastava i vaspitanje* i *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* od prve godine izlaženja i časopisi *Pedagoška stvarnost*, *Norma i Inovacije u nastavi* od 1991. godine, zaključno sa poslednjim brojem u 2013. godini za sve navedene časopise.

³ Vajgand, Đ. (1965). Praktične vežbe u nastavi hemije, *Pedagogija*, 1–2, 195.

⁴ Jakovljević, R. (1966). Problem osposobljavanja učenika za primenu znanja i nastavni programi za osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*, 3–4, 260–270.

⁵ Rakočević, M. M. (1969). O pojmu hemijske veze u nastavi opšteobrazovne škole, *Nastava i vaspitanje*, 2, 211–214.

posledica rezultata urađenih istraživanja u oblasti metodike nastave hemije⁶. Cvjetićanin i saradnici (2008) razmatrali su nastavne programe u periodu od 1976. do 2006. godine sa aspekta sadržaja o hemijskoj proizvodnji i zaključili su da su programi sa svakim narednim izmenama bili siromašniji navedenim sadržajima. U radu iz 2009. godine isti autori ponudili su i spisak tema i podtema u okviru industrijske hemije i hemijske proizvodnje koje bi trebalo izučavati, odnosno integrisati u novi nastavni program. Na kraju, pomenimo i rad Adamove i saradnika (Adamov, Radanov, Olić i Segedinac, 2012) o potrebi uvođenja hemije u program VI razreda kao izvesnu tendenciju u između plana učenja hemije⁷.

Istorijski pregled promena nastavnog plana i programa

Po završetku Drugog svetskog rata počela su nastojanja da se obrazovni sistem značajno unapredi u odnosu na onaj koji je bio u Kraljevini Jugoslaviji i koji je nasledila posleratna Jugoslavija. Pre svega, to se ogledalo u nastojanju da se produži obavezno obrazovanje sa šest na osam godina. Naime, već 1945. godine doneta je uredba o obaveznom sedmogodišnjem školovanju, a 1948. godine otvorene su državne sedmoletke, jedinstvene škole za ostvarivanje sedmogodišnjeg obavezognog obrazovanja (Klemenović i Milutinović, 2002). Godinu dana kasnije, odlučeno je (Rezolucija III plenuma CK KPJ) da sedmogodišnje osnovno obrazovanje treba da preraste u obavezno osmogodišnje osnovno obrazovanje, što je 1952. godine dovelo do otvaranja škola za ostvarivanje osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja, tzv. osmoletki (Klemenović i Milutinović, 2002). Međutim, sve do 1958. godine postojalo je šarenilo škola koje su pružale osnovno osmogodišnje školovanje jer su tada za drugi stupanj osmogodišnjeg školovanja (od V do VIII razreda) u NR Srbiji postojale: produžna šestogodišnja škola, osmogodišnja škola, niža gimnazija, ili kao samostalna ustanova ili u sastavu potpune, i klasične gimnazije⁸. Ovakvo stanje nije odgovaralo, ne samo zbog političkih nazora da ono pruža klasno raslojavanje, nego i zbog činjenice da su deca uzrasta od 7 do 15 godina uglavnom sticala oskudna osnovna znanja, što je bila posledica neadekvatnog osnovnog obrazovanja. Stoga je za standard, kome treba težiti, uzeto jedinstveno osmogodišnje školovanje, što je bilo regulisano *Opštim zakonom o školstvu* iz 1958. godine (*Prosvetni glasnik*, 1958). Uvođenje osnovne osmogodišnje škole smatra se prekretnicom u celokupnom školskom sistemu Jugoslavije (Klemenović i Milutinović, 2002).

⁶ Korolija, J. N. (1995). *Novi pristup usvajanju osnovnih naučnih pojmoveva na početku učenja hemije* (neobjavljena magistarska teza), Beograd: Hemijski fakultet, str. 90.

⁷ Dodajmo ovome i rezultate ispitivanje stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola o korisnosti komponenti programa za planiranje i realizaciju različitih aktivnosti u nastavi (Tomašević i Trivić, 2013), između ostalog i za pospešivanje kreativnosti i divergentnog mišljenja putem nastave hemije (Tomasevic and Trivic, 2014). Tomašević i Trivić (2013) istakle su da nastavnici nijednom nisu naveli metodičko uputstvo kao najkorisniju komponentu programa. Nažalost, rezultati nisu dati posebno za nastavnike osnovnih škola pa se zbog toga ne vidi kako su oni sa navedenog aspekta ocenili važeće planove i programe hemije. Takođe, Tomašević i Trivić (2009, 2013) iznеле su stav da su naši planovi i programi (prevashodno za gimnazije) siromašni u pogledu broja strukturalnih komponenti i njihovog sadržaja. Ovaj stav primarno se bazira na analizi inostranih kurikuluma (Tomašević, Trivić i Bojović, 2007, 2008, 2009). Kako se radi o kurikulumima za uzrast koji bi odgovarao našoj srednjoj školi, iz tog razloga ove radove nećemo podrobnije obraditi. Međutim, vredno je pomenuti da su, na primer, analizirani ciljevi učenja/nastave hemije (Tomašević i sar., 2007, 2008) i kako su strukturirani oni delovi kurikuluma koji uređuju istraživački pristup u učenju/nastavi hemije (Tomašević i sar., 2009).

⁸ Mirković, M. (1953). Teze o obaveznom osmogodišnjem školovanju, *Nastava i vaspitanje*, 1–2, 13–17.

Sledeća velika izmena u obrazovnom sistemu bilo je uvođenje tzv. usmerenog obrazovanja, što se odrazilo i na uređenje osnovne škole. Naime, nastojalo se da se stvori jedinstven, organski povezan i kontinuiran program vaspitno-obrazovnog rada osnovne i srednje škole. Osnovna ideja reformi bila je stvaranje samoupravne savremene socijalističke škole⁹ koja je trebalo da nikne na temelju jugoslovenske marksističke pedagogije¹⁰. Upravo zbog navedenih opredeljenja inicirane su česte promene (uglavnom zvane reforme) u školskom sistemu, što je za posledicu imalo učestale izmene u nastavnim planovima i programima. Kako je rekao Potkonjak (2001), jedva da je neka reforma školskog sistema bila sprovedena a već je pripremana druga, ali uvek parcijalno zbog čega se nisu mogli postići željeni rezultati. Ova parcijalnost ogleda se u tome što nijedna reforma »odozgo« (promene koje potiču od prosvetnih vlasti) nije uspela jer nije izvršena reforma »odozdo« (školska praksa)¹¹.

Ove česte izmene, sa aspekta Hemije kao nastavnog predmeta, odrazile su se više na program (izmene u sadržajima nastave i obogaćivanje programa strukturnim komponentama) nego na plan nastave hemije (videti Tabelu 1 i objašnjenja uz tabelu). Plan učenja hemije u VII i VIII razredu sa po dva časa nedeljno nije se menjao od 1959. godine, dok je u periodu uvođenja osmoletke hemija bila zastupljena u osmom razredu sa po tri časa nedeljno. Ukupan broj časova u godini menjao se u zavisnosti od toga koliko je dana trajala školska godina (od 1959. godine broj časova na godišnjem nivou u oba razreda kretao se od 60 do 72).

Položaj hemije u osnovnoškolskom nastavnom planu nije dovođen u pitanje u posleratnom periodu. U jednom radu navodi se da je u školstvu pojačana orijentacija na pojedine predmete, u prvom redu na fiziku, hemiju i biologiju zbog izgradnje socijalističke privrede¹². U tom »ranom« periodu, opravdanost potenciranja prirodnih nauka i politehničkog obrazovanja u sadržaju opštег obrazovanja dolazila je od toga što se radilo na formiranju socijalističkog »čoveka širokih vidika«, koji shvata »osnovne zakonitosti« prirodnih nauka ali i »društvenu stranu proizvodnje«¹³ (Đukić, 1957: 366). Zato ne čudi što se smatralo da su reformom iz pedesetih godina hemija i druge prirodne nauke zauzele »jedno novo mesto« u planu i što je obezbeden kontinuitet učenja prirodnih nauka od prvog do osmog razreda¹⁴. Kasnije je takođe istican značaj prirodnih nauka. Tako je Rezolucijom X kongresa SKJ iz 1974. godine iznet stav da sadržaje, organizaciju i metode vaspitno-obrazovne delatnosti treba uskladiti, pored ostalog i sa dostignućima nauke, tehnologije i kulture¹⁵. Uopšte rečeno, naši pedagozi su prepozna-

⁹ Franković, D., Juhas, M., Mirković Lebl, D. i Paprenica, M. (1969). Realizacija konцепције i dalja modernizacija osnovnog obrazovanja, *Pedagogija*, 1, 51–69; Potkonjak, N. M. (1981). Jugoslovenska pedagogija između reforme i samoupravnog socijalističkog preobražaja obrazovanja i vaspitanja, *Nastava i vaspitanje*, 1, 25–34; Šimleša, P. (1979). Pristup programiranju osnovnog i općeg odgoja i obrazovanja, *Pedagogija*, 1–2, 1–15.

¹⁰ Shvatanja o potrebi stvaranja »jugoslovenske marksističke pedagogije«, u novije doba označeno kao »nacionalizacija pedagoškog znanja« (videti Vujišić Živković and Spasenović, 2010), dovele su, u izvesnoj meri, do zatvorenosti prosvetnog sistema prema pozitivnim iskustvima drugih zemalja, ali i do ishitrenih stvaranja jedinstvenih prosvetnih struktura, sve pod izgovorom da je naša pedagogija jedinstvena.

¹¹ Knežević, V. (1986). Nastavni program i celishodnost vaspitanja, *Nastava i vaspitanje*, 4–5, 543–565.

¹² Pešić, V. (1953). O preopterećenosti udžbenika, *Nastava i vaspitanje*, 1–2, 1–12.

¹³ Đukić, S. (1957). Šta ulazi u pojam savremenog opštег obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, 7, 366.

¹⁴ Petrović, S. (1958). Osnovna škola sa novim nastavnim planom i programom, *Nastava i vaspitanje*, 7, 411.

¹⁵ Ničković, R. (1986). Organizacija nastave: stanje, problemi, perspektive, *Nastava i vaspitanje*, 4–5, 583–597.

li neophodnost zastupljenosti prirodnih nauka u nastavnim planovima i programima s obzirom na to da je veliki uticaj tih nauka na tehničko-tehnološki napredak društava širom sveta¹⁶. Konačno, stav da se »obrazovanje javlja i kao uslov i kao posledica naučno-tehnološkog razvoja« podjednako važi i danas¹⁷. Klasičan primer uticaja naučnih i tehničko-tehnoloških dostignuća na nastavu jeste lansiranje sovjetskog *Sputnika* 1957. godine, što je u SAD-u izazvalo nezadovoljstvo stanjem obrazovnog sistema, posebno u domenu prirodnih nauka. Vajgand i Rakočević naveli su da su kao posledica ovog događaja u SAD-u usledile mnoge promene u nastavi prirodnih nauka, što je imalo uticaja na programe širom sveta pa i kod nas (na primer, programi prirodnih nauka značajno su obogaćeni teorijom)¹⁸. Od svih programa hemije za osnovnu školu, prema našem mišljenju, to se posebno odrazilo na program iz 1976. godine.

U Tabeli br. 1 pobrojane su sve godine u kojima se menjao plan odnosno program za hemiju. Zapravo, gotovo sve pobrojane godine odnose se na menjanje programa. Svi programi, izuzev važećih, doneti su kao integralna celina, za oba razreda učenja hemije u osnovnoj školi.

Tabela br. 1. Godine donošenje novih nastavnih planova i programa hemije i godine njihovih izmena i dopuna

Godina donošenja novog nastavnog plana i programa	1952 ¹ , 1959 ⁴ , 1976 ⁷ , 1985 ⁸ , 1991 ¹⁰ , 2009 ¹² , 2010 ¹²
Godina donošenja izmena i dopuna nastavnih planova i programa	1953 ² , 1957 ³ , 1963 ⁵ , 1974 ⁶ , 1989 ⁹ , 1995 ¹¹ , 1996 ¹¹ , 2001 ¹¹ , 2006 ¹¹

^{1, 2} *Odbor za škole za opšte obrazovanje* povukao je dotadašnje planove i programe (*Prosvetni glasnik*, 1952) i za školsku 1952/53. doneo je novi nastavni plan i program za niže razrede gimnazije i više razrede osmogodišnjih škola (*Prosvetni glasnik*, 1953). Razlog povlačenja programa verovatno je taj što su programi bili bliski sovjetskim programima, a usled političkih razmerica SSSR i Jugoslavije krajem 40-ih i početkom 50-ih godina takvi programi više nisu odgovarali. Nije nam bio dostupan nastavni program hemije iz 1952. godine. Razlozi ponovnog štampanja programa 1953. godine jesu i ti što nisu sve škole i nastavnici došli do nastavnog plana i programa, objavljenog prethodne godine, a osim toga bile su unete i neke izmene (*Prosvetni glasnik*, 1953). Nastavni plan i program bio je jednak u novoosnovanoj osmogodišnjoj osnovnoj školi i nižoj gimnaziji, što je bio početak postepenog ukidanja nižih gimnazija. Prema nastavnom planu, hemija je učena u VIII razredu sa tri časa sedmično. Fizika je učena u VII i VIII razredu sa po tri časa, a biologija u V, VI i VII razredu sa (redom) 3, 3 i 2 časa, pri čemu je u VIII razredu uvedena Higijena sa dva časa nedeljno. Dakle, od svih prirodnih nauka hemiji je planom dato najmanje prostora. Ovakva situacija ponovo je prisutna u planovima iz 1976. godine i kasnije.

¹⁶ O tome videti članke: Đorđević, J. (1988). Naučno-tehnološka revolucija i promene u nastavnim programima, *Nastava i vaspitanje*, 1–2, 5–16. i Đukanović, R. (1990). Promjene u sadržajima i organizaciji obrazovanja u uslovima naučno-tehnološkog razvoja, *Pedagogija*, 1, 59.

¹⁷ Đukanović, R. (1990). Promjene u sadržajima i organizaciji obrazovanja u uslovima naučno-tehnološkog razvoja, *Pedagogija*, 1, 59.

¹⁸ Vajgand, V. i Rakočević, M. (1987). Međuzavisnost naučnih, pedagoških i društvenih faktora u stvaranju i realizaciji planova i programa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 62–67.

³ Godine 1957. Savet za školstvo NR Srbije doneo je odluku da se uradi sažimanje programa bez menjanja plana s obzirom na to da su bile uočene izvesne slabosti u važećem programu (*Prosvetni glasnik*, 1957). Ostaje pitanje potrebe donošenja izmena programa 1957. godine, imajući u vidu to da se na reformi već radilo nekoliko godina. Prepostavljamo da je razlog za to bila neizvesnost kada će se rad na reformi završiti.

⁴ Na osnovu *Opšteg zakona o školstvu* iz 1958. godine i *Zakona o osnovnoj školi* iz 1959. godine, Savet za prosvetu NR Srbije doneo je 1959. godine nastavni plan i program za osnovnu školu (*Prosvetni glasnik*, 1959). Prema novom planu, hemija je izučavana u VII i VIII razredu sa po dva časa nedeljno, što se zadržalo do današnjih dana. Biologija i fizika takođe su izučavane u VII i VIII razredu i broj sedmičnih časova biologije bio je dva, a fizike tri. U IV, V i VI razredu učilo se Poznavanje prirode. Ovaj predmet je najviše obuhvatao sadržaje iz biologije. Potrebno je istražiti kako su se nastavni sadržaji ovih predmeta menjali sa prelaskom na novi plan, koji je bio sličniji današnjem nego planu do 1958. godine. Takođe, trebalo bi naglasiti da je predmet Poznavanje prirode, u kome su integralno obradivani sadržaji prirodnih nauka, omogućavao kontinuitet izučavanja pojedinačnih nastavnih predmeta prirodnih nauka u višim razredima. Kada je u pitanju hemija, to danas nije slučaj jer između predmeta Priroda i društvo u IV razredu i Hemije u VII razredu postoji vremenski razmak od dve godine. Gleđano sa te strane, opravдан je predlog za ranije uvođenje nastavnog predmeta Hemija u osnovnu školu.

⁵ Sredinom 1962. godine Prosvetni savet NR Srbije analizirao je rezultate reforme osnovnog obrazovanja (*Prosvetni glasnik*, 1962). U analizi je istaknuto da su uloženi veliki napor u ostvarivanju reforme, ali i da postoje izvesne slabosti u primeni nastavnog plana i programa (*Prosvetni glasnik*, 1962: 136). Stoga je 1963. godine donet novi nastavni plan i program za osnovnu školu u SR Srbiji koji je predstavljao redakciju plana iz 1959. u smislu zaključaka Saveta za prosvetu SR Srbije iz 1962. (*Prosvetni glasnik*, 1963). Iako su u plan unete izmene, sa aspekta hemije (fizike i bilogije) nije došlo do promena. Naime, smanjen je broj časova Poznavanja prirode i društva sa četiri na tri časa u III razredu i Poznavanja prirode sa tri na dva časa u IV i V razredu. U VI razredu ostala su tri časa.

⁶ Nastavni plan i program hemije, usvojen 1963. godine, nije se menjao sve do 1974. godine, kada su urađene izvesne promene koje su se odnosile na redosled nastavnih tema i na izostavljanje određenih sadržaja (*Prosvetni glasnik*, 1974).

⁷ Međutim, već 1976. godine Prosvetni savet SR Srbije doneo je novi plan i program (*Prosvetni glasnik*, 1976). Zbog potrebe da se postupno uvede novi program hemije, program za sedmi razred primenjivan je tek od 1979. godine, a za osmi od 1980. Novi plan predviđao je da se biologija uči od V do VIII razreda sa po dva časa nedeljno (izuzev u VII razredu sa po jednim časom), fizika od VI do VIII razreda, sa dva časa sedmično, a hemija u VII i VIII razredu, takođe sa dva časa sedmično. Takva situacija postoji i danas (s tim što se bilogija u VII razredu uči sa dva časa).

^{8, 9} Godine 1984. Prosvetni savet SR Srbije usvojio je novi plan i program (*Prosvetni glasnik*, 1984/85), a 1989. godine donete su izmene i dopune, koje su, što se tiče hemije, bile malobrojne (*Službeni glasnik SRS – Prosvetni glasnik*, 1989).

¹⁰ Međutim, već 1990. odnosno 1991. godine, Prosvetni savet doneo je novi plan odnosno program (*Službeni glasnik SRS – Prosvetni glasnik*, 1990; *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 1991). Bilo je predviđeno da se program hemije za VII razred uvede školske 1992/93, a za VIII školske 1993/94.

¹¹ Već 1995. godine donete su izmene i dopune programa (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 1995). Prvi put donosilac je bio ministar prosvete s obzirom na to da je ukinut Prosvetni savet. Izmene i dopune u planu i programu doneće su već i sledeće godine, a potom 2001, odnosno 2006. godine, takođe formalno od strane ministra (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 1996, 2001, 2006).

¹² Nove planove i programe doneo je Nacionalni prosvetni savet 2009. godine za VII razred, odnosno 2010. godine za VIII razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i na snazi su do danas (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 2009, 2010).

Strukturne komponente nastavnih programa

Prema vrsti i broju komponenti, svi programi hemije za osmogodišnje osnovne škole mogu se svrstati u dve kategorije: u prvoj je program iz 1953. godine, dok su u drugoj svi ostali programi. Ova podela zasniva se na činjenici da je program iz 1953. godine sadržao samo spisak tema i podtema (pri čemu za neke teme nisu date podteme, što je karakteristično i za kasnije programe iz 1959. i 1963. godine) i nijednu drugu komponentu¹⁹. Svi kasniji programi sadrže više strukturalnih komponenti.

Značajan napredak programa iz 1959. godine u odnosu na prethodni jeste taj što sadrži zadatke nastave hemije i tzv. objašnjenje. »Objašnjenje« je zapravo tekst koji bliže određuje izvesne aspekte odabranog sadržaja nastave i način njegove realizacije. U kasnijim programima reč »objašnjenje« zamjenjena je sintagmama poput: didaktičko-metodičko uputstvo, uputstvo za ostvarivanje programa, način ostvarivanja programa. Program koji sadrži nešto više strukturalnih komponenti u odnosu na onaj iz 1959. godine jeste program iz 1963. godine. U ovom programu postoji spisak »praktičnih vežbi« i spisak vrste »računskih zadataka« koji treba da su deo nastave hemije. Značajnije izmene u koncipiranju programa uradene su programom iz 1976. godine, koji je, pored zadataka nastave hemije, prvi put imao i cilj izučavanja hemije i operativne zadatke. Zadaci i cilj bili su dati za obe godine učenja hemije i takav pristup zadržan je u svim narednim programima i njihovim izmenama, osim u slučaju sadašnjih programa koji su doneti posebno za VII, odnosno za VIII razred. Operativni zadaci prisutni su i u svim narednim programima. U programima iz 1976. i 1985. godine spisak operativnih zadataka dat je posebno za sedmi, odnosno za osmi razred i prethodi nastavnim sadržajima. U svim programima od 1976. godine, pored svakog naziva nastavne teme stoji broj koji ukazuje na broj časova neophodnih za realizaciju nastavne teme. U okviru svake teme navedene su podteme, odnosno nastavne jedinice (samo se u programima iz 1976. i 1985. godine kaže da su podteme zapravo nastavne jedinice), i dat je broj sati za njihovu obradu. Takođe, u programima iz 1976. i 1985. godine prisutna su slova P i R, pored nastavnih jedinica koje treba usvojiti na nivou primene odnosno razumevanja. Ukoliko ne stoji oznaka, onda se očekuje nivo znanja, tj. sposobnost reprodukcije sadržaja (*Prosvetni glasnik*, 1976: 426). Novina je i što je programom iz sedamdesetih, pomoću tri broja, iskazan potreban broj časova za obradu nastavne teme (prvi broj), za utvrđi-

¹⁹ U svim programima, izuzev programa iz 1959. godine, dat je broj časova na sedmičnom nivou a u većini slučajeva i na godišnjem. Iako je broj časova sastavni deo programa i vidimo ga kao komponentu, u daljem tekstu broj časova više nećemo razmatrati. Već je rečeno da se broj časova na sedmičnom nivou nije menjao od 1959. godine, a da je na godišnjem nivou taj broj bio između 60 časova i 72 časa. Vredno je nglasiti da je planom iz 1976. godine bio predviđen najmanji broj časova (68 u VII razredu i 60 u VIII razredu), a istovremeno je program iz te godine bio najobimniji od svih ostalih programa.

vanje gradiva te teme (drugi broj), i za izvođenje, prevashodno eksperimentalnih vežbi (treći broj). Ovaj model prisutan je i u današnjim programima. U odnosu na program iz 1963. godine, program iz 1976. a i svi ostali programi, pored spiska praktičnih vežbi koji je dat posle svih nastavnih tema, imaju spisak demonstracionih ogleda u okviru svake nastavne teme. U svim kasnijim programima, demonstracioni ogledi i vežbe dati su u okviru nastavne teme, tj. posle spiska podtema.

Novina u programu iz 1976. godine jeste i komponenta koja se odnosi na dodatnu nastavu. Sadržaji dodatne nastave tada su, kao i u svim narednim programima, bili strukturirani putem tema i podtema. Međutim, jedino su u ovom programu sadržaji dodatne nastave podeljeni u dva dela: a) »sadržaji koji proširuju i produbljuju program redovne nastave« i b) »sadržaji koji se interdisciplinarno povezuju sa fizikom, biologijom i tehnikom«. Pored toga, u ovom programu data je, prvi put, komponenta »slobodne aktivnosti«, a reč »objašnjenje«, iz prethodnog programa, preimenovana je u »didaktičko-metodičko uputstvo«. Dodatna nastava u programu iz 1984. godine takođe sadrži teme i podteme ponaosob za oba razreda i prvi put je naveden broj časova koji je potreban za realizaciju dodatne nastave (po 35 časova u oba razreda). To su aspekti koje sadrže i sadašnji programi.

Didaktičko-metodičko uputstvo u ovom programu dato je detaljnije nego u prethodnim. Sastoji se iz četiri dela (uvodni deo, organizacija vaspitno-obrazovnog rada – i to posebno za redovnu nastavu a posebno za dodatnu – obrazovni standardi i praćenje i vrednovanje rada učenika). Posebno treba naglasiti poslednje dve navedene komponente jer se putem njih s jedne strane vide koren sadašnjih obrazovnih standarda za kraj obaveznog obrazovanja, a s druge strane vidi se i da je u jednom momentu integralni deo programa hemije bilo i praćenje i proveravanje efekata nastave, što se smatra obavezним²⁰. Program iz 1991. godine takođe donosi neke novine po pitanju strukturalnih komponenti. U ovom programu operativni zadaci prethode sadržajima nastavne teme, dok je uputstvo za njenu realizaciju dato nakon sadržaja (što je prisutno u svim kasnijim i trenutno važećim programima). Izmena u odnosu na prethodni program iz 1984. godine jeste ta što su oznake P i R stavljene pored operativnih zadataka, a više nije prisutan ni broj časova pored podtema. Metodički deo, odnosno »uputstvo za ostvarivanje programa« iz 1991. godine razlikuje se od uputsva iz 1984. godine jedino po tome što se u njemu ne spominje dodatni rad. Na kraju oba programa data je i napomena o tome koliko ukupno časova treba utrošiti za obradu gradiva, odnosno za njegovo utvrđivanje.

Program iz 1995. godine nije doneo nove komponente, štaviše izostavljeni su napomena i sadržaji za dodatnu nastavu. Program iz 2006. godine i važeći program (iz 2009. i 2010. godine) sadrže većinu pomenutih komponenti, ali su izostavljene oznake P i R, a u uputstvu za ostvarivanje programa ne pominju se obrazovni standardi i praćenje i vrednovanje rada učenika. U najnovijim programima nema novih strukturalnih komponenti, ali je za razliku od prethodnih programa prisutna nedoslednost u pogledu mesta komponente slobodne aktivnosti. Naime, dok su u programu za VII razred slobodne aktivnosti podnaslov komponente dodatni rad, u VIII razredu tekst o slobodnim aktivnostima, odvojen podnaslovom, nalazi se u strukturnoj komponenti »način ostvarivanja programa«.

²⁰ Ivić, I. (1996). A draft of a necessary curriculum theory. In G. Zindović Vukadinović and S. Krnjajić (eds), *Towards a modern learner-centred curriculum*. Belgrade: Institute for Educational Research, UNESCO, UNICEF (pp. 24–46).

Zaključak

Plan učenja hemije nije se menjao od 1959. godine, od kada se hemija uči sa po dva časa u VII i VIII razredu. Počevši od programa iz 1953. godine, svaki naredni program donosio je veće ili manje izmene. Na primer, prvo su uvedeni zadaci nastave hemije i objašnjenja, tj. metodička uputstva. Potom su uvedeni sadržaji dodatne nastave, dok su sadržaji redovne nastave bili dopunjeni spiskom ogleda. Takođe, uvedeni su bili i operativni zadaci, a metodičko uputstvo bivalo je sve obimnije, da bi od 1991. godine operativni zadaci i uputstvo bili priloženi uz svaku nastavnu temu. Svrha novih komponenti trebalo je da učini program rukovodstvenijim za nastavnike. Koliko se u tome uspelo, donekle bi mogla pokazati analiza sadržaja pojedinačnih komponenti. Iako je u ovom radu prikazana samo forma programa u poslednjih šezdeset godina, smatramo da smo i time pokazali da komponente važećeg programa imaju korene u programima starijim bar trideset i više godina. Upravo zato smatramo da je ovaj rad doprinos istoriji metodičke nastave hemije u Srbiji, a da je ujedno i doprinos savremenoj metodici nastave hemije. Iz tog razloga pridružujemo se stavu o »potrebi za istorijskim pristupima aktuelnim pedagoškim fenomenima« (Maksimović, 2012: 154). Mnogi aktuelni fenomeni u pedagogiji (mi ćemo dodati da se samim tim podrazumeva i u metodici) imaju »korene« u prošlosti i za njihovo sagledavanje neophodan je istorijski stup (Maksimović, 2012). Nema sumnje, i postojeći nastavni plan i program hemije aktuelan je metodički fenomen između ostalog i zbog rasprava među nastavnicima i metodičarima o tome koliko je nastavni plan i program »dobar«. Prema tome, znajući koji je bio razvojni put oblikovanja broja i vrsta komponenti sadašnjeg programa (o čemu će više biti reči u drugom radu), bolje ćemo sagledati njihovo mesto i ulogu u budućim programima.

Literatura

1. Adamov, J., Radanov, Lj., Olić, S. i Segedinac, M. (2012). Analiza stavova nastavnika i učenika o potrebi za uvođenjem hemije u šesti razred. *Pedagogija*, 3, 376–386.
2. Bojović, S. (2009). *Hemija u gimnazijama u Srbiji u XIX i XX veku*. Beograd: Hemijski fakultet.
3. Bojović, S., Trivić, D. i Tomašević, B. (2008). Razvoj gimnazijskih programa iz hemije u Srbiji u 19. i 20. veku. *Nastava i vaspitanje*, 4, 552–566.
4. Cvjetićanin, S. M., Segedinac, M. i Letić, Lj. B. (2008). Nastavni sadržaji o hemijskoj proizvodnji u osnovnoj školi. *Nastava i vaspitanje*, 4, 441–454.
5. Cvjetićanin, S. M., Segedinac, M. i Letić, Lj. B. (2009). Hemijska proizvodnja i primenjena hemija metalna i nemetalna u nastavnom programu hemije za osnovnu školu. *Hemijska industrija*, 2, 129–136.
6. Klemenović, J. i Milutinović, J. (2002). Iskustva dosadašnjih reformi sistema vaspitanja i obrazovanja na našoj zemlji (I deo). *Pedagogija*, 4, 51–73.
7. Korolija, J., Stojanović, S. i Mandić, Lj. (2003). Još jednom o naučnim pojmovima na početku učenja hemije – tri pristupa izučavanju pojma supstanca. *Nastava i vaspitanje*, 2–3, 157–167.
8. Maksimović, A. (2012). Značaj istorijskih istraživanja u pedagogiji. *Pedagogija*, 1, 150–156.
9. Potkonjak, N. M. (2001). Škola tokom XX veka nije rešila svoja suštinska pitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 110–117.
10. Tomašević, B. i Trivić, D. (2013). Stavovi nastavnika o nastavnim programima hemije. *Pedagogija*, 4, 605–618.
11. Tomasevic, B. and Trivic, D. (2014). Creativity in teaching chemistry: how much support does the curriculum provide? *Chemistry Education: Research and Practice*, 2, 239–252.
12. Tomašević, B., Trivić, D. i Bojović, S. (2007). Ciljevi obrazovanja u oblasti prirodnih nauka i hemije u srednjoj školi – I deo. *Pedagogija*, 4, 644–656.

-
13. Tomašević, B., Trivić, D. i Bojović, S. (2008). Ciljevi obrazovanja u oblasti prirodnih nauka i hemije u srednjoj školi – II deo. *Pedagogija*, 2, 261–273.
 14. Tomašević, B., Trivić, D. i Bojović, S. (2009). Kurikulum kao podrška istraživačkom pristupu u učenju hemije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 477–495.
 15. Vujišić Živković N. and Spasenović, V. (2010). Modernisation, ideology and transformation of educational science – former Yugoslavia case (1918–1990). *Pedagogija*, 2, 213–222.

Izvori

- Uredba o upotrebi novih nastavnih planova i programa u opštobrazovnim školama. *Prosvetni glasnik*, 1952, god. II, br. 8, str. 5.
- Nastavni plan i program za niže razrede gimnazije i više razrede osmogodišnjih škola. *Prosvetni glasnik*, 1953, god. III, br. 8, str. 3 (za hemiju).
- Uputstvo za sažimanje nastavnog programa za osmogodišnje škole. *Prosvetni glasnik*, 1957, god. VII, br. 8, str. 101, 102, 126 (za hemiju).
- Opšti zakon o školstvu. *Prosvetni glasnik*, 1958, god. VIII, br. 7.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu u Narodnoj Republici Srbiji. *Prosvetni glasnik*, 1959, god. IX, br. 7, 8, 9, str. 101, 135–137 (za hemiju).
- Izmene u nastavnom planu i programu osnovne škole. *Prosvetni glasnik*, 1962, god. XII, br. 7, 8, 9, str. 136, 137 (za hemiju).
- Nastavni plan i program za osnovu školu. *Prosvetni glasnik*, 1963, god. XIII, br. 11–12, str. 341, 371–375 (za hemiju).
- Uputstvo o rasterećenju i osavremenjavanju nastave u osnovnoj školi. *Prosvetni glasnik*, 1974, god. XXIV, br. 2, str. 85–89 (za hemiju).
- Pravilnik o zajedničkom planu i programu obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi. *Prosvetni glasnik*, 1976, god. XXVII, br. 6, 7, 8, 9, str. 419–426 (za hemiju).
- Zajednički plan i program vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi. *Prosvetni glasnik*, 1984/85, god. XXIV, br. 3, 4, 5, str. 389–399 (za hemiju).
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o zajedničkom planu i programu vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi. *Službeni glasnik SRS – Prosvetni glasnik*, 1989, god. XXXVIII, br. 3, str. 11, 12 (za hemiju).
- Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik SRS – Prosvetni glasnik*, 1990, god. XXIX, br. 4.
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 1991, god. XL, br. 2, str. 322–329 (za hemiju).
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 1995, god. XLV, br. 5, str. 43–45 (za hemiju).
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 1996, god. XLVI, br. 6, str. 33 (za hemiju).
- Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 2001, god. L, br. 4, str. 12,13 (za hemiju).
- Pravilnik o izmenama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 2006, god. LV, br. 9, str. 62–13 (za hemiju).
- Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 2009, god. LVIII, br. 6, str. 53–58 (za hemiju).
- Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 2010, god. LVIII, br. 2, str. 13, 76–83 (za hemiju)

CHARACTER OF CHEMISTRY CURRICULA FOR THE PRIMARY SCHOOL IN THE PERIOD 1953-2014

Summary: *The subject of our research is the Chemistry curricula for the primary school in the period 1953-2014. Research question was: When and how were the curricula changed, i.e. what were the structural components of Chemistry curricula for the primary school? Chemistry curricula have not been changed since 1959 and this is when Chemistry started to be taught in the 7th and 8th grade, whereas teaching programme was changed at least once in a decade. Apart from changes in teaching contents, the changes included changes in the number and kind of structural components of the programme.*

Key words: *Chemistry teaching, curriculum, structural components of the curriculum, Teaching Methodology of Chemistry.*

* * *

ХАРАКТЕР УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ ПО ХИМИИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С 1953-ЕГО ГОДА ДО СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

Резюме: Предметом нашего исследования являются учебные планы по химии в начальной школе с 1953-его года до сегодняшнего дня. Вопрос исследования был таким: когда и как менялись планы и программы т.е. какими структурными компонентами обладали программы по химии в восьмилетней школе? Учебный план по химии в начальной школе не менялся с 1959 года, когда химия началась преподаваться в седьмом и восьмом классах, пока учебная программа меняется несколько раз, в каждом десятилетии, по крайней мере – один раз. В дополнение к изменениям в учебных содержаниях, менялось и число и вид структурных компонентов программы.

Ключевые слова: обучение химии, учебный план, структурные компоненты учебной программы, методика преподавания химии.

**OBELEŽEN JUBILEJ PROFESORA NIKOLE M. POTKONJAKA:
DEVEDESET GODINA ŽIVOTA I ŠEZDESET GODINA NAUČNOG RADA**

U Beogradu je 23. maja ove godine održan naučni skup sa temom *Uticaj promena društvenog sistema (uređenja) na cilj i zadatke vaspitanja – značaj i potreba proučavanja*, kojim je obeleženo devedeset godina života i šezdeset godina naučnog rada profesora Nikole M. Potkonjaka, doajena srpske pedagogije i jednog od najistaknutijih jugoslovenskih pedagoga druge polovine XX veka. Skup su organizovali: Srpska akademija obrazovanja, čiji je prvi (i sadašnji) predsednik i jedan od osnivača profesor Potkonjak, i Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, na kojem je dugo – od 1950. pa sve do 1989, kada odlazi u penziju – predano radio obrazujući brojne generacije pedagoga i pripremajući mladi naučni kadar u oblasti pedagogije. Ovim je iskazano poštovanje prema delu profesora Potkonjaka i njegovom doprinosu srpskoj pedagogiji, školovanju pedagoga i razvoju naučnih kadrova u ovoj oblasti, kao i obrazovanju i prosveti u celini.

Skup je imao dva dela. U prvom delu, o životu i radu profesora Potkonjaka govorili su: prof. dr Jovan Đorđević, prof. dr Mladen Vilotijević, prof. dr Nedeljko Trnavac i prof. dr Radovan Antonijević. Takođe, u ovom delu predstavljena je i monografija profesora Potkonjaka *Srpski pedagozi o cilju i zadacima vaspitanja* (koautori J. Đorđević i N. Trnavac), koja je pripremljena za ovaj naučni skup. Knjigu su predstavili recenzenti M. Vilotijević i G. Gojkov. U ime autora o knjizi je govorio N. Trnavac.

Jovan Đorđević, kolega iz studentskih dana, kao i iz profesorskih dana, i jedan od najблиžih prijatelja Nikole Potkonjaka, emotivno je govorio o životu mладог Potkonjaka, koji je kao učenik trećeg razreda Učiteljske škole u Karlovcu bio prinuđen da prekine školovanje i 1941. napusti Pavelićevu NDH. Teške izbegličke dane proveo je u Beogradu, gde je radio najpre kao pomoćni vaspitač, a po završetku učiteljske škole kao vaspitač, u domovima za izbegličku decu, sa kojom je delio »sve muke i teškoće izbegličkog života«. J. Đorđević je podsetio i na ratničke dane Nikole Potkonjaka, kada je otišao u partizane i učestvovao u borbama za oslobođenje Zapadne Srbije i Beograda i »prošao sve strahote rata na Sremskom frontu, učestvovao u oslobođenju Zagreba, da bi svoje ratovanje završio kod Trsta«. Evocirajući uspomene iz studentskih dana (N. Potkonjak i J. Đorđević bili su u drugoj posleratnoj generaciji studenata pedagoške grupe na Filozofском fakultetu u Beogradu, upisane 1946. godine), posebno je istakao dragocenu pomoć koju je Nikola Potkonjak pružao svojim kolegama studentima, angažujući se na obezbeđivanju materijala neophodnog za učenje i pripremu ispita. Zahvaljujući poznavanju daktilografije, radio je na pripremi skriptata (zajedno sa studentom Milenkom Misailovićem, koji je stenografsao predavanja profesora), što je bilo veoma značajno za studente budući da u to vreme (1946–1950) udžbenika gotovo nije bilo.

Mladen Vilotijević, u svom obraćanju skupu, ocenio je da je profesor Potkonjak »najveći srpski pedagog druge polovine dvadesetog veka«, da je »vrhunski teoretičar, istoričar i praktičar«, da je u našu pedagogiju »uneo svoju veliku erudiciju, teorijsku dubinu, studioznost i naučnu analitičnost« i obogatio je. Ukazao je na veliki raspon

njegovih naučnih interesovanja – »od antike i Rima, od Ćirila i Metodija do današnjih dana« i posebno istakao vrednost knjiga *Pedagogija u Srbu* i *Naši veliki prethodnici*, koje je nazvao »kulnim knjigama«, a koje je profesor Potkonjak napisao poslednjih godina, kao i njegov rad na izradi *Pedagoške enciklopedije* (koju je uredio zajedno sa Petrom Šimlešom). Naglasio je i da je profesor Potkonjak veoma zaslužan »što je u Srbiji pobedila i zaživila ideja o fakultetskom obrazovanju učitelja«, i pored toga što su otpori ovoj ideji bili veoma snažni. Takođe, veoma značajnim smatra i to što je profesor Potkonjak odlučno stao »u odbranu struke i jezika od opasnog zagadivanja stranim terminima koje je uzelo maha i ukazao na to da se i najsloženije postavke mogu jasno izraziti našim rečima – srpskom pedagoškom terminologijom«.

Nedeljko Trnavac govorio je o doprinosu profesora Potkonjaka »učvršćivanju pozicije pedagogije kao nauke i ugledu Katedre na Filozofskom fakultetu u Beogradu, a potom i u jugoslovenskom prostoru«, istakavši da je on dugo »neposredni učesnik i svedok i glavni akter svega onoga što se kao važno dešavalo na matičnoj Katedri«, odnosno da uz Vojislava Bakića i Vićentija Rakića čini »stub Katedre za pedagogiju u Beogradu, od njenog osnivanja, do danas«. Posebno se osvrnuo na ulogu profesora Potkonjaka u pripremanju naučnog kadra, odnosno na njegov mentorski rad sa kandidatima koji su pripremali doktorske disertacije u oblasti pedagogije. Objasnio je to na sledeći način: »Rodoslovno stablo naše pedagoške nauke ukorenjeno je na profesorskem i mentorskem radu Nikole Potkonjaka u poslednjih pet decenija. Njegovi studenti i doktorandi stvorile nove centre za razvoj pedagoške nauke na katedrama i studijskim grupama za pedagogiju i na učiteljskim fakultetima u Beogradu, Novom Sadu, Sarajevu, Skoplju, Prištini – Kosovskoj Mitrovici, Rijeci, Užicu, Jagodini i Somboru«. Naveo je, potom, imena doktora pedagoških nauka koji su stekli ovaj naučni naziv pod mentorstvom profesora Potkonjaka, kao i onih kojima je bio član komisije za odbranu doktorske disertacije. Mnogi od njih kasnije će postati univerzitetski nastavnici i biti mentori pri sticanju doktorata drugim kandidatima. Zbog svega toga, označio je profesora Potkonjaka kao »duhovnog oca i mentora savremene srpske pedagogije«.

Radovan Antonijević pozdravio je skup u ime Odeljenja za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, na kojem je profesor Potkonjak proveo ceo svoj radni vek. Uzao je na ključne tačke u razvoju pedagogije kao nauke i u razvoju Katedre i Odeljenja za pedagogiju i andragogiju, počev od osnivanja Katedre za pedagogiju, 1892. godine, kada je za profesora pedagogije na Velikoj školi postavljen Vojislav Bakić. Istakao je značaj rada profesora Potkonjaka za razvoj pedagoških disciplina koje se izučavaju na Grupi za pedagogiju, kao i njegovo veliko angažovanje i u drugim aktivnostima značajnim za rad i unapređenje rada Katedre, Odeljenja i Fakulteta, imajući u vidu da je obavljao značajne funkcije na Fakultetu – bio je šef Katedre za opštu pedagogiju, upravnik Odeljenja za pedagogiju, upravnik Centra za pedagoško, psihološko i metodičko obrazovanje studenata, prodekan Fakulteta. Naglasio je ključni doprinos profesora Potkonjaka razvoju jugoslovenske pedagogije i pedagogije u Srbu, od završetka Drugog svetskog rata pa sve do današnjih dana. Na kraju svog obraćanja skupu, u ime Odeljenja za pedagogiju i andragogiju zahvalio je profesoru Potkonjaku na svemu što je učinio za razvoj pedagogije i Odeljenja i poželeo mu dobro zdravlje, uz očekivanje daljeg doprinosa razvoju pedagogije u Srbu.

Profesor Potkonjak zahvalio je svima prisutnima što su uveličali njegov jubilej, kao i organizatorima naučnog skupa koji je posvećen njemu. Posebnu zahvalnost upu-

tio je Mladenu Vilotijeviću koji je najzaslužniji za organizovanje ovog skupa, a posebno za štampanje knjige o cilju i zadacima vaspitanja i brošure o jubileju.¹

* * *

Drugi deo skupa posvećen je raspravi o temi *Uticaj promena društvenog sistema (uredenja) na cilj i zadatke vaspitanja – značaj i potreba proučavanja*. Uvodno izlaganje imao je profesor Potkonjak, koji je pripremio referat za ovaj naučni skup sa naslovom »Pravi smisao i značaj bavljenja ciljevima i zadacima vaspitanja«. Za skup je prijavljeno pedesetak saopštenja pretežno pedagoga, ali i psihologa, filozofa, sociologa i drugih stručnjaka. Ovoliki broj prijavljenih saopštenja pokazuje svojevrsni odnos pedagoga, kao i stručnjaka iz drugih oblasti, prema profesoru Potkonjaku i njegovom delu.

Ova tema izabrana je, s jedne strane, zbog aktuelnosti, tj. zbog potrebe da se razmotri i preispita cilj vaspitanja, imajući u vidu društvene promene u Srbiji izvršene početkom XXI veka, a s druge strane, stoga što se profesor Potkonjak, baveći se dugo problemima vaspitanja, posebno interesovao za pitanje cilja vaspitanja i o tome napisao više značajnih radova. To je, u stvari, jedno od centralnih pitanja opšte pedagogije, komoj se profesor Potkonjak pretežno bavio, a za pedagogiju uvek značajno i aktuelno. Pitanje cilja vaspitanja jeste pre svega teorijsko pitanje, ali je i te kako važno i za vaspitnu praksu, te je zbog toga potreba za bavljenjem njime još naglašenija. U uvodnom referatu profesor Potkonjak ističe da ovaj problem – iako je o njemu dosta pisano, a bilo je i naučnih skupova sa tom temom – »zahteva da se stalno preispituju dosad dati odgovori«, odnosno »da se preispituju jednom prihvaćena rešenja za taj pedagoški problem iz aspekta novih uslova, potreba, zahteva i okolnosti u kojima treba ostvarivati vaspitanje i obrazovanje u jednoj društvenoj zajednici«. I dodaje: »Dosadašnji odgovori i rešenja za takve probleme više ne zadovoljavaju nove potrebe, ne odgovaraju *novim uslovima*, nisu u skladu sa *novim zahtevima* koji se postavljaju vaspitanju«. Otuda potreba da pedagozi stalno tragaju za novim odgovorima na »stara« pitanja, kao i za odgovorima na nova pitanja koja se u vezi sa ciljem i zadacima vaspitanja postavljaju. Valjan odgovor na ta pitanja stvorio bi dobru osnovu za sagledavanje i rešavanje i drugih značajnih pitanja vaspitanja i pedagogije. Uostalom, biće jasnije – ističe dalje profesor Potkonjak – i »na kojim osnovama treba zasnivati i voditi *prosvetnu politiku*, kako očuvati i *dalje razvijati*, i putem vaspitanja, *nacionalni identitet, duhovnost i osobnosti srpske zajednice* i svakog njenog člana ponaosob u eri globalizacije i novih međunarodnih odnosa, u kom pravcu treba preduzimati reformske i inovativne korake na menjanju postojećeg u novo vaspitanje, posebno na planu institucionalno organizovanog i ostvarivanog vaspitanja/obrazovanja«. Imo osnova da se pretpostavi da će neki odgovori koje su pedagozi i drugi stručnjaci ponudili u svojim saopštenjima pripremljenim za ovaj skup – baveći se različitim aspektima cilja vaspitanja – biti vredan doprinos u tome smislu.²

* * *

¹ Pozdravne reči J. Đorđevića, M. Vilotijevica i N. Trnavca objavljene su u publikaciji *Život i delo Nikole M. Potkonjaka – povodom devedesete godišnjice života*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, 2014, str. 5–16. Citati u ovom delu teksta su iz ove publikacije.

² Citirano iz uvodnog referata: N. Potkonjak, *Pravi smisao i značaj bavljenja ciljevima i zadacima vaspitanja*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, 2014, str. 2–33.

Profesor Potkonjak ima impresivno naučno delo. Njegov opus meri se desetinama monografija, studija, udžbenika, priručnika i drugih posebnih publikacija i stotinama članaka i rasprava, prikaza, ocena i osvrta objavljenih u pedagoškim časopisima i zbornicima. Širok je dijapazon njegovih naučnih interesovanja – osim radova iz oblasti pedagoških disciplina koje je predavao studentima i razmatranja teorijsko-metodoloških problema pedagogije, pisao je dosta i o sistemu obrazovanja i vaspitanja u našoj zemlji, kao i u drugim zemljama, o obrazovanju nastavnika, posebno o obrazovanju učitelja u Srbiji, bavio se radnim i politehničkim obrazovanjem i vaspitanjem, pisao o istaknutim srpskim pedagozima i o pedagogiji u Srbiji, o pedagogiji XX veka, a ima i dosta radova iz oblasti opšte istorije pedagogije i istorije pedagogije srpskog naroda.

Pored bogatog naučnog rada u oblasti pedagogije (brojnih monografija i drugih publikacija, kao i članaka u časopisima i zbornicima), veoma je značajna i predavačka aktivnost profesora Potkonjaka. Osim predavanja na matičnoj katedri i fakultetu, držao je predavanja studentima osnovnih i postdiplomskih studija i na drugim filozofskim, pedagoškim i učiteljskim fakultetima (u Skoplju, Osijeku, Rijeci, Mariboru, Sarajevu, Zrenjaninu, Užicu, Banjaluci, na Palama), a održao je i veliki broj predavanja o aktuelnim pedagoškim pitanjima za nastavnike (u Srbiji, Crnoj Gori, Bosni i Hercegovini).

Učestvovao je u realizaciji većeg broja naučnoistraživačkih projekata – kao rukovodilac projekta ili član istraživačkog tima (o politehničkom obrazovanju i vaspitanju, o udžbenicima pedagogije, o projekciji razvoja školstva i obrazovanja u Beogradu, o efikasnosti sistema obrazovanja, o metodološkim problemima pedagogije, o neuspehu i ponavljanju u osnovnim školama Beograda, o ostvarivanju vaspitnih zadataka osnovne škole, o obrazovanju i naučno-tehnološkom razvoju Jugoslavije).

Značajno je angažovanje profesora Potkonjaka u Pedagoškom društvu Srbije i u Savezu pedagoških društava Jugoslavije – bio je član redakcije časopisa *Nastava i vaspitanje* i više godina odgovorni urednik časopisa *Pedagogija*; organizovao je više naučnih i stručnih skupova u okviru ovih asocijacija (poznati su okrugli stolovi časopisa *Pedagogija* koje je neposredno organizovao dok je bio odgovorni urednik ovog časopisa).

Učestvovao je na svim kongresima pedagoga Jugoslavije i Srbije, kao i na brojnim naučnim i stručnim skupovima pedagoga. Na mnogima od njih imao je uvodne (glavne) referate. Recenzirao je više desetina knjiga, studija i naučnoistraživačkih projekata.

Bio je predsednik Prosvetnog saveta Srbije (u dva mandata), kao i član i predsednik više saveta, komiteta, odbora i drugih tela naučnih, stručnih, izdavačkih i prosvetnih institucija i organizacija. Pored ostalog, bio je i predsednik Programskega saveta Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva u Beogradu, predsednik Naučnog veća, a potom i predsednik Saveta Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu, u kojem je rukovodio projektima iz oblasti metodologije pedagogije.

Aktivno je učestvovao u radu društava i organizacija koje brinu o deci i mladima – bio je predsednik Saveza prijatelja dece Srbije, predsednik Saveta za tehničko vaspitanje mladih Srbije i Jugoslavije, predsednik Podmlatka Crvenog krsta Jugoslavije, kao i član Centralnog veća Narodne tehnike Jugoslavije i član Centralnog odbora Jugoslovenskog Crvenog krsta.

Značajna je aktivnost profesora Potkonjaka i na međunarodnom planu, tj. njegov rad u međunarodnim organizacijama – bio je stalni predstavnik Jugoslavije u OECD-u (i član Upravnog odbora Centra za istraživanje i inovacije u obrazovanju –

CERI), učestovao je kao član jugoslovenske delegacije na zasedanjima UNESKO-a, kao i na zasedanjima Lige Crvenog krsta i Međunarodnog podmlatka Crvenog krsta, a bio je i član Izvršnog odbora Međunarodne organizacije za pedagoška istraživanja (AISE – IAAR), kao i član borda direktora Međunarodne organizacije za svetski mir (IAEWP).

Učestovao je na brojnim međunarodnim naučnim i stručnim skupovima o obrazovanju – na Međunarodnom kongresu pedagoga (Varšava, 1969), Međunarodnom seminaru o obrazovnoj tehnologiji (Budimpešta, 1976), Međunarodnom simpozijumu o savremenim tendencijama u obrazovanju nastavnika (Zonenberg – Zapadna Nemačka, 1978), kao i na međunarodnim konferencijama: o vaspitanju za međunarodno razumevanje (Pariz, 1983), o srednjem obrazovanju (Ženeva, 1986), o savremenim reformama obrazovanja (Kjoto – Japan, 1987), a bio je učesnik i na skupovima međunarodnog karaktera održanim u Jugoslaviji i Srbiji. Bio je i na drugim međunarodnim skupovima i sastancima na kojima su razmatrana pitanja obrazovanja – u Minhenu, Stokholmu, Torontu, Lozani, Ženevi, Rimu.

Imao je i kraće studijske boravke u inostranstvu – u Engleskoj, SSSR-u, SAD-u, Kanadi, Švedskoj.

Za svoj rad dobio je više priznanja – diploma, povelja, plaketa – pedagoških društava, fakulteta, humanitarnih organizacija, organizacija za brigu i vaspitanje dece i mladih. Nosilac je državnih odlikovanja (Ordena rada sa zlatnim vencem, Ordena rada sa crvenom zastavom, Ordena bratstva i jedinstva sa zlatnim vencem, Ordena zasluga za narod sa srebrnim zracima, Medalje zasluga za narod), a dobitnik je i najviših priznanja u Republici Srbiji – Sedmojulske nagrade Republike Srbije i Nagrade »25 maj« Skupštine Republike Srbije.³

* * *

Ovaj osvrt na rad i delo profesora Potkonjaka pokazuje da je reč je o pedagogu sa impozantnim naučnim delom, naučniku izvanredne intelektualne snage i izuzetnih stvaralačkih sposobnosti, ogromne radne energije, izrazite smelosti da pokrene ključna, najsloženija (i najteža) teorijska pitanja pedagogije i da traga za odgovorima na takva pitanja, koji je ispoljio veliku upornost u traženju rešenja za efikasniju i bolju vaspitno-obrazovnu praksu, koji je pokazao veliku odgovornost za razvoj i napredak nauke u kojoj deluje i spremnost, odlučnost i jaku volju da svojim radom i delom tome doprine se. I što je najbitnije, pokazao je značajne rezultate – kako u razmatranju i osvetljavanju fundamentalnih teorijsko-metodoloških pitanja pedagoške nauke, tako i u otvaranju puteva i predlaganju rešenja i mera za razvijanje i usavršavanje praktičnog rada u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Nije, dakle, ostao kabinetski naučnik, nego je svoje teorijsko delo stavljao u službu vaspitne prakse i uporno radio na iznalaženju rešenja koja bi tu praksi unapredila. Svojim radom i delom obogatio je pedagošku nauku i dao značajan doprinos vaspitnoj praksi.

Sve ovo potvrđuje i činjenica da je i nakon odlaska u penziju nastavio da stvara gotovo istim tempom, energijom i mentalnom snagom kao i ranije – objavio je u ovom periodu nekoliko knjiga i na desetine članaka. U svojoj devetoj deceniji, pored niza

³ Za pripremu ovoga dela teksta korišćeni su podaci iz biografije Nikole M. Potkonjaka, koja je objavljena u publikaciji *Život i delo Nikole M. Potkonjaka – povodom devedesete godišnjice života*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, 2014, str. 17–28.

vrednih priloga objavljenih u pedagoškim časopisima i zbornicima, napisao je i tri obimne monografije (*Naši veliki prethodnici*, 2010; *Pedagogija u Srbiji*, 2012; *Srpski pedagozi o cilju i zadacima vaspitanja*, 2014), koje predstavljaju značajan doprinos pedagoškoj nauci u Srbiji.

Završavajući ovaj tekst, ostaje nam samo da poželimo profesoru Potkonjaku dobro zdravlje, da zadrži energiju koju ima i nastavi svoj stvaralački rad na zadovoljstvo generacija pedagoga koje je u svom dugogodišnjem radu obrazovao i uvodio u naučni rad i na dobrobit pedagogije i obrazovanja u Srbiji.

Lj. Kocić

SARADNICIMA ČASOPISA

»Pedagogija«, časopis Forum-a pedagoga, objavljuje članke u skladu sa zahtevima međunarodnih standarda (ISO) razvrstane u sledeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni naučni radovi i stručni radovi. Časopis takođe objavljuje prevode, prikaze, ocene, bibliografije, aktuelne informacije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sledećih zahteva:

1. Radovi se dostavljaju redakciji u dva primerka pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine 12 tačaka, sa razmakom od 2 reda. Rad ne treba da bude duži od jednog autorskog tabaka, odnosno 16 strana (30 000 znakova), dok prilozi treba da su do 5 stranica.
2. Naslov članka treba da je jasan, sažet, da izražava njegov sadržaj i da se sastoji iz što manje reči. Rukopis treba da sadrži rezime na srpskom jeziku do 15 redova (od 150 do 200 reči). Rezime treba da bude koncizan i informativan. Na kraju rezimea navesti do pet ključnih reči.
3. Uz naslov navesti sledeće podatke: ime i prezime i zvanje autora, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen i mesto. Posebno treba dostaviti godinu rođenja autora, kontakt adresu, E-mail adresu i broj telefona.
4. Ako rad sadrži slike, tabele i druge ilustracije neophodno je da one imaju naslov, numeraciju i legendu.
5. Bibliografske podatke treba srediti prema metodološkim zahtevima.

Radovi se recenziraju. Rukopisi se ne vraćaju.

Uredništvo nije dužno da objavljuje radove redosledom kojim pristižu.

Uz ispis na papiru, radove treba poslati na CD-u ili elektronskom poštom.

Saradnja u časopisu je uslov njegovog kvalitetnog izlaženja.

Radove slati na adresu:

Forum pedagoga, Gospodar Jovanova 22, 11000 Beograd

ili putem e-mail: forumpedagoga@gmail.com

REDAKCIJA

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

**UDK = 37
ISSN 0031-3807**