PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

ZVEZDAN M. ARSIĆ, JELENA R. KRULJ DRAŠKOVIĆ: *Uticaj Dragutina Frankovića na razvoj pedagoške nauke u Jugoslaviji u drugoj polovini XX veka*; RADENKO S. KRULJ: *Doprinos Velizara Nedovića uravnoteženosti pedagoške teorije i obrazovne prakse – Sinteza načina mišljenja*; NADA M. VILOTIJEVIĆ, LJILJANA M. MITIĆ, GORAN M. VILOTIJEVIĆ, GORANA M. STARIJAŠ: *Funkcija vrednovanja u reproduktivnoj i heurističkoj nastavi*; GORDANA M. MIŠČEVIĆ KADIJEVIĆ: *The impact of owning pets on the presence of fear of animals in future primary and preschool teachers.*

forum pedagoga

2

2018

GOD. LXXIII Str. 219 – 392 BEOGRAD, 2018.

BEOGRAD

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.

***

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

***

Izlazi tromesečno.
Rukopisi se ne vraćaju.
Pretplata na časopis traje sve dok se ne otkaže.
Pretplata na časopis za narednu godinu otkazuje se najkasnije u decembru tekuće godine.

***

Štampa: »Cicero« Beograd

GLAVNI UREDNIK
dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK
dr Boško Vlahović

REDAKCIJA
dr Marijan Bilić, Ljubljana
dr Ratko Dukanović, Podgorica
dr Grozdanka Gojkov, Vršac
dr Radenko Krulj, Kosovska Mitrovica
dr Ljubomir Kocić, Beograd
dr Nikola Petrov, Skoplje
dr Nataša Vujisić Živković, Beograd
dr Boško Vlahović, Beograd

SEKRETAR REDAKCIJE
Ivana Milošević

LEKTOR I KOREKTOR
Biljana Nikić

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

TEHNIČKI UREDNIK
Angelina Mraković

Uredništvo i administracija:
Beograd, Zmaja od Noćaja 10/1, tel./faks: (011) 2629-903
imejl: forumpedagoga@gmail.com

forum pedagoga

P E D A G O G I J A
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

sadržaj

2 | 2018

UDK-37 ISSN 0031-3807 GOD. LXXIII str. 219–392

RASPRAVE I ČLANCI

Mr Milena V. Krtolica
Dr Katarina M. Todorović **223** *Funkcionalistička perspektiva obrazovanja*

Dr Nada M. Vilotijević
Dr Ljiljana M. Mitić
Dr Goran M. Vilotijević
MA Gorana M. Starijaš **237** *Funkcija vrednovanja u reproduktivnoj i heurističkoj nastavi*

Dr Gordana M. Miščević Kadijević **248** *The impact of owning pets on the presence of fear of animals in future primary and preschool teachers*

Dr Marina D. Matejević
Tijana S. Milić **264** *Transgeneracijski prenos vaspitnih stilova roditelja*

Dr Ljubica S. Isaković
Dr Tamara R. Kovačević
Dr Radomir B. Arsić **279** *Pismenost i raumevanje naloga kod gluvih i nagluvih učenika*

Dr Sanja B. Pribović **297** *Uticaj različitih programskih modela na kreativno mišljenje predškolske dece*

Dr Jasna M. Adamov
Dr Stanislava I. Olić **318** *Pristupi učenju kod studenata hemije*

Msc Nikola T. Antonić
Dr Vera S. Županec
Dr Tijana Z. Pribićević
Dr Tomka G. Miljanović
Msc Tihomir D. Lazarević **336** *Uticaj pola i stila učenja na stavove učenika o primeni informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi biologije*

forum pedagoga

ISTORIJA PEDAGOGIJE

Msc Milica S. Nešić
Dr Nataša A. Vujisić Živković **350** *Prve godine rada Glavnog prosvetnog saveta*

Dr Zvezdan M. Arsić
Dr Jelena R. Krulj Drašković **377** *Uticaj Dragutina Frankovića na razvoj pedagoške nauke u Jugoslaviji u drugoj polovini XX veka*

Dr Radenko S. Krulj **383** *Doprinos Velizara Nedovića uravnoteženosti pedagoške teorije i obrazovne prakse – Sinteza načina mišljenja*

contents

PEDAGOGY
PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM
2 | 2018
UDK-37 ISSN 0031-3807 VOL LXXIII PG. 219– 392

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Milena V. Krtolica, MA
Katarina M. Todorović, PhD **223** *Functional perspective of education*

Nada M. Vilotijević, PhD
Ljiljana M. Mitić, PhD
Goran M. Vilotijević, PhD
Gorana M. Starijaš, MA **237** *Function of evaluating in reproductive and heruistic teaching*

Gordana M. Mišković Kadijević, PhD **248** *The impact of owning pets on the presence of fear of animals in future primary and preschool teachers*

Marina D. Matejević, PhD
Tijana S. Milić **264** *Transgeneration transfer of pedagogical styles of parents*

Ljubica S. Isaković, PhD
Tamara R. Kovačević, PhD
Radomir B. Arsić, PhD **279** *Literacy and understanding requests of deaf and half deaf students*

Sanja B. Filipović, PhD **297** *Influence of different programmed models on creative thinking of preschool children*

forum pedagoga

Jasna M. Adamov, PhD
Stanislava I. Olić, PhD **318** *Approaches to learning of chemistry students*

Nikola T. Antonović, Msci
Vera S. Županec, PhD
Tijana Z. Pribićević, PhD
Tomka G. Miljanović, PhD
Tihomir D. Lazarević, Msci **336** *Influence of gender and style on the attitues of students about application of IC tehnologies in biology classes*

HISTORY OF PEDAGOGY

Milica S. Nešić, MA
Nataša A. Vujisić Živković, PhD **350** *First years of work of the Main educational council*

Zvezdan M. Arsić, PhD
Jelena R. Krulj Drašković, PhD **377** *The impact of the work of Dragutin Franković on the evolution of pedagogy in Yugoslavia in the second half of the twentieth century*

Radenko S. Krulj, PhD **383** *The contribution of Velizar Nedović to the balance between pedagogical theory and educational practise: Synthesis of the concept*

forum pedagoga

содержание

ПЕДАГОГИКА
ИЗДАЁТСЯ ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ
2 | 2018
УДК-37 ИССН0031-3807 ГОД. LXXIII стр. 219–392

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

Мр Милена В. Кртолица
Др Катарина М. Тодорович **223** *Функционалистическая перспектива образования*

Др Нада М. Вилотиевич
Др Лиляна М. Митич
Др Горан М. Вилотиевич
МА Горана М. Старияш **237** *Функцияоценки в репродуктивном и эвристическом обучениях*

Др Гордана М. Мишчевич Кадиевич 248 *Опыт владения домашними животными и присутствие страха перед животными у будуших учителей начальной школы и воспитателей*

Др Марина Д. Матеевич Тияна С. Милич 264 *Трансгенерационная передача родителями стилей воспитания*

Др Любица С. Исакович Др Тамара Р. Ковачевич Др Радомир Б. Арсич 279 *Грамотность и понимание глухими и глуховатыми учашимися получения*

Др Саня Б. Филипович 297 *Влияние разных программных моделей на творческое мышление дошкольников*

Др Ясна М. Адамов Др Станислава И. Олич 318 *Подход к подготовке у студентов химии*

МСц Никола Т. Антонич Др Вера С. Жупанец Др Тияна З. Прибичевич Др Томка Г. Милянович МСц Тихомир Д. Лазаревич 33[illegible] *Влияние пола и стиля подготовки на взгляды учашихся о применении информационных и коммуникационных технологий на уроках биологии*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

МА Милица С. Нешич Др Наташа А. Вучисич Живкович 350 *Деятельность главного совета образования в первые годы его сушествованияя*

Др Звездан М. Арсич Др Елена Р. Круль Драшкович 377 *Влияние Драгутина Франковича на развитие педагогической науки в Югославии во второй половине 20-ого века*

Др Раденко С. Круль 383 *Вклад Велизара Недовича в баланс педагогической теории и учебной практики – синтез образа мышления*

forum pedagogja

Mr Milena V. KRTOLICA
Univerzitet Crne Gore,
Filozofski fakultet, Nikšić
Dr Katarina M. TODOROVIĆ
Univerzitet Crne Gore,
Filozofski fakultet, Nikšić

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK: 316.258
316.74:37

forum pedagoga

FUNKCIONALISTIČKA PERSPEKTIVA OBRAZOVANJA

***Rezime**: Strukturalni funkcionalizam se u literaturi najčešće pominje kao pravac u sociologiji, ali i kao paradigma u proučavanju društvenih, a samim tim i pedagoških fenomena. Kao pristup u istraživanju, funkcionalizam se fokusira na proučavanje pojava s makrostanovišta, spolja, očima posmatrača. On pristupa proučavanju društva razmatrajući jedan njegov aspekt, u ovom slučaju vaspitno-obrazovni sistem, i ispitujući ulogu koju on ima. U tom smislu, u radu se posebna pažnja posvećuje ulozi koju vaspitno-obrazovni sistem ima u procesu socijalizacije, kao jednoj od ključnih tema funkcionalista. Na to se logički nadovezala priča o funkcijama vaspitanja u očuvanju strukture društva prenošenjem sistema vrijednosti i normi idućoj generaciji, kao i funkcijama školovanja u održavanju društvenog poretka. Pored toga, istaknut je i značaj strukturalno-funkcionalnog pristupa u procesu komparativnog proučavanja obrazovanja, koji je 60-ih godina 20. vijeka bio dominantna paradigma u ovim istraživanjima.*

Funkcionalizam se pojavio 50-ih godina 20. vijeka, u punom zamahu je bio 60-ih godina, ali od tada počinje da opada njegov značaj. Upravo je to, možda, jedan od razloga zašto nismo uspjeli da dođemo do značajnih istraživanja koja su obavljana u području obrazovanja, a koja kao osnovni pristup uzimaju strukturalni funkcionalizam. Zbog toga ćemo u ovom radu akcenat staviti na prikaz najznačajnijih pogleda na obrazovanje sa stanovišta ove teorije.

***Ključne riječi**: strukturalni funkcionalizam, paradigma, obrazovanje, komparativno proučavanje.*

Uvod

Funkcionalizam se može posmatrati kao pravac u sociologiji, ali i kao teorijsko-metodološka paradigma u istraživanju društvenih pojava. Teorijsko izvorište za ovaj pravac jeste učenje Emila Dirkema, a kao glavni predstavnici pominju se američki sociolozi Talkot Parsons i Robert Merton.

Strukturalni funkcionalizam, kao istraživačka paradigma u društvenim naukama, istraživanju pojava pristupa sa makrostanovišta, što znači da procese proučava spolja, iz perspektive onih koji taj proces posmatraju. Makrosociolozi fokus stavljaju na šire sociološke fenomene, kao što su cijele društvene strukture, sistemi, institucije. Tako, na primjer, sociolozi koji porodicu posmatraju iz makrosociološke perspektive postavljaju, na primjer, pitanja: Kako ekonomske promjene utiču na razvod ili natalitet u određenom društvu? Da li je napredak tehnologije u vezi sa smanjenjem stope nataliteta? (McIntyre, 1998).

Jedno od glavnih područja strukturalnih funkcionalista jeste analiza struktura i funkcija koje socijalni sistem ima da bi preživio (Ritzer, 1997). Njih interesuju odnosi između djelova društva – koliko su određeni djelovi društva funkcionalni. Dakle, on društvene pojave posmatra sa stanovišta njihove funkcije. Prema ovoj teoriji, svaka društvena pojava ima određenu društvenu funkciju. Kulturni sistem, individua i njena socijalizacija i vaspitanje, ali i društvena integracija, sistem društvenih uloga i sistem društvenih institucija najvažniji elementi su, od njihovog funkcionisanja zavisi održanje i stabilnost društvenog sistema (Ivković, 2003).

Teorijske karakteristike strukturalnog funkcionalizma

Glavno polje interesovanja funkcionalista je društveni sistem. Najveća pažnja se posvećuje analizi strukture određenog društva, a sve društvene pojave se objašnjavaju pomoću njihove funkcije koju vrše u okviru ovog sistema. Analiza sistema trebalo bi da otkrije sredstva pomoću kojih se sistem može razvijati, a da ne dovede u pitanje sopstveni opstanak. Dakle, trebalo bi da sociološka analiza posluži otkrivanju i uklanjanju izvora društvene nestabilnosti (Tripković, 1992). Istraživači koji polaze od funkcionalizma kao paradigme u fokus interesovanja stavljaju pitanje šta elemente društva drži zajedno, kao i kako promjene u jednom dijelu društva izazivaju promjene i u ostalim djelovima (McIntyre, 1998).

forum pedagoga

Funkcionalisti, prilikom istraživanja društvenih pojava, polaze od tri glavne pretpostavke o prirodi socijalnog svijeta. Prva pretpostavka je da u određenom društvu postoji veliki konsenzus oko toga koje vrijednosti i norme su važne, bez obzira na njihovu prirodu. Druga pretpostavka je da se društvo sastoji od mnogo integrisanih djelova. Zbog toga što su svi ti djelovi integrisani ili vezani zajedno, kada se jedan dio društva promijeni, mijenjaju se i ostali djelovi kao odgovor. Na primjer, promjene industrijskog sistema povlače promjene i u sistemu obrazovanja i u porodici. Treća pretpostavka je da svako društvo nastoji da pronađe stabilnost i izbjegne konflikte. Sa stanovišta ove teorije, konflikti nisu normalni, već se smatraju disfunkcionalnim i patološkim (McIntyre, 1998).

Osnovne pretpostavke od kojih polaze funkcionalisti mogle bi se sublimirati i na sljedeći način: da je društvo stabilan sistem; da su djelovi tog sistema dobro integrisani; da svaki dio sistema ima određenu funkciju, tj. da doprinosi održanju, jačanju i razvijanju sistema; da se glatko funkcionisanje sistema zasniva na saglasnosti o osnovnim vrijednostima sistema; da je društveni red osnovna pretpostavka za uspješno funkcionisanje sistema; da je svako odstupanje od takvog reda disfunkcionalno, devijantno i patološko; da je čovjek biće koje se prilagođava sistemu. Dakle, sve što je funkcionalistički orijentisana sociologija uradila, što radi i može da radi, zasniva se na ovim pretpostavkama o prirodi društva i čovjeka. Sva pitanja koje ona postavlja, kao i svi odgovori koje dobija, nužno su uslovljeni i ograničeni njenim polaznim pretpostavkama (Šušnjić, 1973).

Funkcionalisti kažu da je društvo sistem, skup elemenata i komponenti koje su u vezi jedna s drugom. Stoga oni svoju pažnju usmjeravaju na djelove društva, prvenstveno na njegove glavne institucije, kao što su porodica, ekonomski sistem, religija, država, obrazovanje. Oni identifikuju strukturalne karakteristike institucija kao što biolozi opisuju osnovne karakteristike ljudskih organa. Osim toga, proučavaju koje su funkcije tih institucija. Jedna od naglašenih karakteristika sistema, prema funkcionalistima, jeste tendencija prema ravnoteži svih djelova sistema. Promjene u jednoj instituciji imaju implikacije na ostale, kao i na zajednicu i društvo u cjelini. Neke institucije se mogu mijenjati brže nego ostale, doprinoseći socijalnim poremećajima. Tako, na primjer, s porastom broja predškolske djece, raste i potreba za plaćenom radnom snagom koja će brinuti o djeci tokom dana. Međutim, često licencirane ustanove za brigu o djeci ne mogu da odgovore ovim novim

forum pedagoga

potrebama, pa tako veliki broj djece ne dobije adekvatnu brigu od strane institucija (Hughes, Kroehler, Zanden, 1999).

U tumačenju društva, funkcionalizam polazi od temeljnog načela održavanja postojećeg društvenog sistema, zbog čega su i pojedinačne društvene pojave podređene centralnoj funkcionalnoj ulozi održanja ravnoteže društvenog sistema. Stoga je težište strukturalno-funkcionalnog pristupa na analizi društvenog sistema. U društvenom sistemu postoji mnoštvo uloga pojedinaca koje su integrisane u društveni organizam kroz opšti sistem kulturnih i vrijednosnih normi. Tako i ponašanje pojedinca u sistemu postaje očekivano ponašanje, a njegove uloge – očekivane uloge, što doprinosi funkcionisanju cijelog sistema. U tom smislu, značaj socijalizacije veliki je za usvajanje opštih sociokulturnih vrijednosti svakog člana društvene zajednice. Pored društvene kontrole, socijalizacija je osnovni društveni mehanizam koji u svim uslovima reguliše poželjnu stabilnost sistema (Hafner, 1994).

Funkcionalizam sadrži nekoliko bitnih kategorija i principa. Osnovne kategorije teorije funkcionalizma su *društveni sistem*, *uloga*, *struktura* i *akcija*. Funkcionisanje složenog sistema, kakav je društveni sistem, moguće je zahvaljujući *funkcijama adaptacije*, *funkcijama ostvarivanja ciljeva*, *funkcijama održavanja formi egzistencije i integracionim funkcijama sistema*. „Društvo se u toj teoriji posmatra kao zatvoreni i stabilni sistem koji čine različiti elementi (elementi strukture), a koji čine cjelinu, jer akcijama pojedinaca i njihovim očekivanim ulogama upravlja u specifičnom smislu opšti normativno-vrijednosni sistem društva" (Hafner, 1994:167–168). Društvo mora razlikovati dovoljno uloga i načina na koji se ljudi raspoređuju te uloge. U svakom društvu moraju se izvoditi određen aktivnosti, pa se moraju stvarati i uloge da bi se te aktivnosti mogle izvoditi. Najvažniji oblik diferencijacije socijalnih funkcija jeste socijalna stratifikacija. Jedna od glavnih postavki strukturalnog funkcionalizma jeste da društvo mora biti stratifikovano da bi preživjelo. Stratifikacija omogućava mnoge funkcije, kao, na primjer, osiguravanje stabilnosti socijalnog sistema (Ritzer, 1997).

Jedinstvo društva postiže se time što akteri teže ostvarivanju takvih ciljeva koji omogućavaju skladno funkcionisanje društva. Polazni princip funkcionalističke teorije jeste princip funkcionalnog jedinstva, a svako narušavanje harmoničnosti socijalnog sistema je nepoželjno i patološko stanje. Funkcionalizam tumači društveni sistem kao stabilan i uravnotežen, u

forum pedagogya

kome je svaki element nužan i koji pozitivno djeluje na očuvanje i reprodukciju sistema (Hafner, 1994).

Kao primjer funkcionalističkog shvatanja društva navodi se Parsonovo tumačenje religije. Ona je, prema funkcionalističkoj sociologiji, element kulturnog sistema čija je bitna funkcija da osigura društveni konsenzus i stabilan društveni poredak. Religija ima funkciju smanjivanja neizvjesnosti i društvenih napetosti koje nastaju usljed nemogućnosti ljudi da utiču na određene pojave. Ono što je karakteristično za funkcionaliste jeste da oni uzimaju u obzir samo pozitivne funkcije koje religija ima u odnosu na poželjnu stabilnost društva. Postavlja se pitanje šta je sa primjerima disfunkcionalnosti religije, kada je ona područje podjela i konflikata, kao što su vjerski sukobi, neprijateljstva, itd. (Hafner, 1994).

Za razliku od Parsonsa, Robert Merton govori o funkcionalnim i disfunkcionalnim pojavama u društvenom sistemu. Disfunkcionalne pojave utiču na proces smanjivanja adaptibilnosti i normalnog funkcionisanja društvenog sistema (Hafner, 1994). Strukturalni funkcionalizam se mora baviti ne samo pozitivnim funkcijama nego i negativnim posljedicama (disfunkcijama) sistema. On se mora usmjeriti na proučavanje ravnoteže između funkcija i disfunkcija, odnosno utvrđivanja da li je neka struktura funkcionalnija ili disfunkcionalnija (Ritzer, 1997).

Strukturalni funkcionalisti smatraju da u društvu mora postojati i zajednički i individualni sistem vrijednosti. Ljudi u osnovi na svijet moraju gledati na isti način. To im omogućava da sa visokim stepenom tačnosti predviđaju šta će druge osobe misliti i raditi. Stabilno društvo, koje je od najvećeg značaja za strukturalne funkcionaliste, moguće je zbog toga što njegovi učesnici djeluju u okvirima zajedničkih orijentacija (Ritzer, 1997). Temelj zajedničkih vrijednosti svakog društva nalazi se u njegovoj sociokulturnoj sferi. Zajedničke vrijednosti, s jedne strane, proizvodi društvo, a s druge strane, one osiguravaju njegovo trajanje i opstanak. One su, dakle, u osnovu svako društva i njegove kulture, pa ih pojedinac ne stvara i ne može na njih uticati. Kako njihovo izvorište nije pojedinac, nego društvo, one su opštedruštvenog karaktera. Držeći da zajedničke društvene vrijednosti nastaju spontano i da se mijenjaju evolucionistički, funkcionalisti poriču svaki uticaj pojedinca i vladajućih grupa na njihovo nastajanje i mijenjanje. One su opšte i trajne. Pripisujući im nezavistan i samostalan uticaj na članove društva, funkcionalisti zastupaju tezu o njihovoj sociokulturnoj uslovljenosti u društvu, a time i obrazovanju (Goja, 1998).

forum pedagogia

Pogledi funkcionalista na vaspitno-obrazovni sistem

Funkcionalizam ima veliki značaj sa stanovišta proučavanja pojava u vaspitanju i obrazovanju. On se usredsređuje na opis postojećih društvenih procesa ističući ulogu obrazovanja. Funkcionalističko stanovište polazi od sljedećih pitanja: *Kakve su funkcije obrazovanja za društvo kao cjelinu? Kakvi su funkcionalni odnosi između obrazovanja i ostalih djelova društva?* Ovo vodi, na primjer, utvrđivanju doprinosa obrazovanja održavanju konsenzusa vrijednosti i društvene solidarnosti, ili, na primjer, ispitivanju odnosa između obrazovanja i privrednog sistema, i razmatranju na koji način taj odnos pridonosi integraciji društva kao cjeline. Funkcionalističko gledanje na obrazovanje uglavnom se usredsređuje na pozitivan doprinos obrazovanja održanju društvenog sistema (Haralamos i Heald, 1989).

Mnogi funkcionalisti dokazuju da postoji funkcionalni odnos između obrazovanja i privrednog sistema. Ekspanziju privrede industrijskih sistema prati odgovarajuća ekspanzija školskog sistema. U skladnost oni tumače potrebom industrije za kvalifikovanom i obučenom radnom snagom, a to je potreba koju zadovoljava školski sistem. Tako, na primjer, ekspanzija tercijarnog sektora (uslužna industrija) dovodi do sve veće potražnje za činovničkim, tehničkim, profesionalnim i upravljačkim vještinama, a obrazovanje odražava te promjene u privredi. (Haralambos i Heald, 1989). Međutim, ovdje se postavlja pitanje da li je uvijek tako. Da li je obrazovni sistem uvijek usklađen sa potrebama privrede i društva?

Prema funkcionalistima, svaka društvena pojava mora zadovoljiti određenu društvenu potrebu. Više je bitnih elemenata ove teorije i pristupa u izučavanju pojava u vaspitanju i obrazovanju. Prije svega, to su principi funkcionalizma *princip funkcionalnog jedinstva društva, princip univerzalne funkcionalnosti* i *princip funkcionalne neophodnosti* (Ivković, 2003). *Princip funkcionalnog jedinstva društva* podrazumijeva da svaka društvena pojava mora imati određenu pozitivnu ulogu ili funkciju u odnosu na funkcionisanje društvenog sistema u cjelini. Obrazovanje je, u tom smislu, jedna od primarnih društvenih pojava. *Princip univerzalne funkcionalnosti* odnosi se na stav da sve društvene i kulturne pojave moraju zadovoljiti određenu društvenu potrebu i, u tom smislu, imati određene pozitivne funkcije. To znači da obrazovanje daje i mora dati pozitivan doprinos održanju društvenog sistema (Ivković, 2003). Međutim, ovaj princip se može osporiti jer postoje određene društvene pojave koje nemaju nikakvu funkciju i ne zadovoljavaju

forum pedagogga

nikakvu društvenu potrebu, odnosno imaju samo simboličku vrijednost. Prema *principu funkcionalne neophodnosti*, sve društvene pojave i ustanove i njihove funkcije su neophodne da bi društvo opstalo, samim tim i obrazovanje (Koković, 1994).

Sa stanovišta funkcionalnog pristupa, škole daju niz vitalnih doprinosa za opstanak i održavanje modernih društava. Funkcionalisti vide školu u službi socijalizacije, socijalne integracije raznovrsne populacije, selektovanja pojedinaca i razvoja novih znanja (Hughes, Kroehler, Zanden, 1999).

Funkcionalizam je veliku pažnju posvetio socijalizaciji. Prema njima, glavna funkcija obrazovanja jeste prenošenje određenih normi i vrijednosti društva. Obrazovanje osigurava vezu između pojedinca i društva. U tom smislu, škola ima funkciju koju ne mogu osigurati ni porodica, ni grupa vršnjaka (Koković, 1994). Škola osigurava kontekst u kojem se vještine mogu naučiti i, kao takva, ona je društvo u minijaturi, model društvenog sistema. U školi dijete mora ulaziti u interakciju u skladu s određenim pravilima i normama, što je priprema za interakciju sa pripadnicima društva kao cjeline u okvirima određenih pravila (Haralambos, 1989). Sa stanovišta funkcionalizma, školsko odjeljenje može biti tretirano kao „agencija (sredstvo) socijalizacije". To je sredstvo kojim se pojedinci uče da budu motivaciono i stručno adekvatni za izvođenje uloge odraslih. To nije jedina takva „agencija" – porodica, neformalne grupe vršnjaka, crkva i različite volonterske organizacije imaju tu ulogu, baš kao i obuka na radnom mjestu. Međutim, u periodu koji se proteže od prvog ulaska u učionicu do stupanja u proces rada ili brak, razred se može smatrati glavnim mjestom socijalizacije (Parsons, 1970).

Kako obrazovanje neposredno prenosi zajedničke vrijednosti i norme društva na svoje članove, ono je veoma važno sredstvo socijalizacije. Vrijednosti u obrazovanju predstavljaju vrijednosti cijelog društva pa imaju opštedruštveni karakter. Time oni ne postavljaju pitanje zloupotrebe obrazovanja od strane vladajućih skupina u smislu ostvarivanja parcijalnih, a ne opštedruštvenih interesa. Obrazovanje se shvata kao sredstvo transmisije društvenih vrijednosti i normi na članove društva, pa je stoga ono važan mehanizam održavanja društvene kohezije (Goja, 1998). Prema Dirkemu, ideal čovjeka kojeg neko društvo obrazovanjem formira sadrži sve one osobine kojima dotično društvo teži. Društvo obrazovanjem svakom pojedincu usađuje sistem ideja, osjećaja i navika, koje u njima izražavaju ne njihovu ličnost, već grupe kojima pripadaju. Stvoriti društveno biće u svakom

forum pedagoga

pojedincu cilj je vaspitanja. Pojedinac nije svjestan uticaja društva na sebe. On želi ono što društvo od njega traži, i želeći društvo, zapravo želi sebe samog (Dirkem, 1981, citirano u Goja, 1998: 92).

Kada je pitanju vaspitanje i obrazovanje, središnja tema strukturalno--funkcionalnih teorija jeste funkcija vaspitanja u očuvanju strukture društva pomoću dalje predaje sistema vrijednosti i normi (kulturna transmisija) idućoj generaciji i socijalno formiranje ličnosti (socijalizacija) (Fingerle, 1994). Znanja i vještine potrebne u savremenom životu ne mogu biti zadovoljene na automatski i prirodan način, bez škole kao ustanove. Ona je potrebna da bi se na mlade prenosili načini mišljenja, osjećanja i postupanja uslovljeni brzim promjenama društva i tehnologije. Funkcionalisti kažu da je funkcija sistema obrazovanja da ulije ključne vrijednosti jednog društva i oblikuje zajedničku nacionalnu svijest. Na primjer, u SAD učenici uče šta znači biti Amerikanac, opismenjavaju se na engleskom jeziku, dobijaju zajedničko nasleđe, usvajaju osnovne standarde i pravila. Mladi iz različitih etničkih, religijskih i rasnih grupa „uranjaju se" u istu angloameričku kulturu i pripremaju za odgovorne građane. Istorijski, nacionalne škole su odigrale važnu ulogu u amerikanizaciji djece imigranata. Sada, uključujući raznolikost kao dio kurikuluma, mnoge škole naglašavaju multikulturalnu prirodu SAD (Hughes, Kroehler, Zanden, 1999).

Kao što smo već naglasili, Parsons smatra da je, nakon primarne socijalizacije unutar porodice, škola „žarišno sredstvo socijalizacije". Ona predstavlja most između porodice i društva pripremajući dijete za njegovu ulogu odraslog (Haralambos i Heald, 1989). Obrazovanje je mjesto odabiranja i utemeljivanja društvenih uloga, pa je škola, u tom smislu, centralno mjesto raspodjele uloga (Koković, 1994). Učenici se u školama upoznaju sa standardima pravilnog ponašanja u javnom životu, što je sasvim drugačije od pravila ponašanja u porodici. Kao i ostale socijalne institucije, na primjer religija i porodica, obrazovanje priprema mlade ljude da budu produktivni i žive prema pravilima upoznavajući ih sa normama, vrijednostima i sankcijama društva u kom žive.

Funkcionalizam pristupa proučavanju društva tako što u fokus interesovanja stavlja jedan njegov aspekt i ispituje ulogu koju on ima. Za Dirkema, obrazovanje je, prije svega, sredstvo za pripremu djece za zajednički život. Društvo se sastoji od vrijednosti i praksi društvenih grupa, a vaspitno-obrazovni sistem ih putem socijalizacije „unosi u *asocijalna bića*". Funkcija škole jeste da nauči dijete kako da bude disciplinovano unutar

forum pedagoga

socijalnog okruženja, te kako da se bori za zajedničke ciljeve. Funkcionalisti smatraju da obrazovanje, osim toga, ima zadatak i socijalne selekcije, tj. određivanja kako su date socijalne uloge u društvu alocirane u određenim pojedincima (Waller, 2012). Moderna društva moraju vršiti selekciju mladih za pozicije koje zahtijevaju posebne talente, što obično obavlja obrazovna institucija koja je zadužena za skrining i selekciju pojedinaca za različite vrste posla. Najvećim dijelom škole su usmjerene da proizvode ljude koji će se uklapati u društvo, a ne koji će ga mijenjati (Hughes, Kroehler, Zanden, 1999). Prema funkcionalnom stanovištu, škola je glavni mehanizam podjele uloga kojim se pojedinci odabiraju za buduće uloge u društvu. Provjeravajući talente, vještine i sposobnosti, škole raspoređuju učenike na poslove za koje su najprikladniji (Mirović, 2010). Urastanje u društvo događa se učenjem uloga. Proces socijalizacije je preuzimanje sve većeg i diferenciranijeg broja uloga, preko čega čovjek prima vrijednosne postavke i norme društva, tako da one postaju ciljevi i motivaciona snaga njegovog djelovanja (Gudjons, 1994).

Kroz vježbe socijalne kontrole, učenici uče različite vještine i vrijednosti koje će biti ključne u njihovom budućem položaju radne snage. Oni se uče tačnosti, disciplini, planiranju i odgovornim radnim navikama. U stvari, škole služe kao prelazne institucije između roditelja i poslodavaca u životnom ciklusu mnogih pojedinaca. Kao socijalna institucija, škola odražava interese porodice i zauzvrat priprema mlade ljude za njihovo učešće u još jednoj socijalnoj instituciji – ekonomiji. Funkcija socijalne kontrole od strane obrazovanja nije ograničena obrascima pravila i ponašanja. Škole usmjeravaju ali i ograničavaju studentske aspiracije na način da reflektuju socijalne vrijednosti i predrasude. Školska administracija može izdvajati značajna sredstva za atletske programe recimo, a mnogo manje podržavati muziku, umjetnost, ples. Nastavnici i karijerni savjetnici mogu usmjeravati muškarce na nauku, a žene da nastave karijeru na primjer u području brige o djeci u ranom djetinjstvu. Takva socijalizacija se vidi kao forma socijalne kontrole (Schaefer, Lamm, 1998).

Funkcionalizam se bavi i funkcijama školovanja u održavanju društvenog poretka. Funkcionalisti školu vide kao instituciju koja funkcioniše u interesu većine građana, ili je barem tako u demokratskim društvima. Dakle, oni ispituju posebne svrhe školovanja i njegovu ulogu u društvu. Ove svrhe ili funkcije su intelektualne, političke, socijalne ili ekonomske i odnose se na njihovu ulogu u bilo kom postojećem društvu. Moderna

forum pedagoga

funkcionalistička teorija obrazovanja vjeruje da je obrazovanje vitalni dio modernog društva. U tom smislu, školovanje ima važne funkcije u razvoju i održavanju jednog modernog, demokratskog društva, posebno u pogledu jednakih mogućnosti za sve građane. Interesantno je da funkcionalisti tvrde da je nejednakost funkcionalna i neophodna u svim društvima, jer obezbjeđuje da najtalentovaniji pojedinci popunjavaju funkcionalno najvažnije pozicije. Tako obrazovanje ima značajnu funkciju u održavanju modernog društva (Sadovnik).

Govoreći o funkcijama škole, funkcionalisti ističu da obrazovne, kao i sve druge socijalne institucije, imaju manifestnu (otvorenu) i latentnu funkciju (skrivenu**).** Manifestna funkcija je otvorena, prepoznatljiva svrha društvene aktivnosti, dok je latentna prikrivena svrha aktivnosti (Chilcott, 1998). Najosnovnija manifestna funkcija obrazovanja je ute prenošenje znanja. Škole uče učenike kako da čitaju, govore strane jezike, popravljaju automobile, itd. Obrazovanje ima još jednu važnu manifestnu funkciju: ona poklanja položaj (status). Pored ovih manifestnih funkcija, škola izvršava i jedan broj latentnih funkcija. Među njima su prenošenje kulture, promocija socijalne i političke integracije, održanje socijalne kontrole i služi kao agent promjena (Schaefer, Lamm, 1998).

Kao socijalna institucija, obrazovanje izvršava prilično konzervativnu funkciju – prenošenje dominantne kulture. U SAD, kroz školovanje, svaka generacija mladih ljudi uložena je postojećim uvjerenjima, normama i vrijednostima kulture. Mladi se uče da uvažavaju društvenu kontrolu i poštuju uspostavljene institucije, kao što su religija, porodica, predsjedništvo. U Velikoj Britaniji prenošenje dominantne kulture u školama daleko prevazilazi učenje o monarhiji i premijeru. Godine 1996. u Britaniji je predloženo da se u školama učenici socijalizuju kroz nekoliko osnovnih vrijednosti – časnost, učtivost, osjećaj za fer-plej, oproštaj, tačnost, nenasilno ponašanje, strpljenje, poštenje i samodisciplinu (Schaefer, Lamm, 1998).

Obrazovanje služi (što je njegova latentna funkcija) i promociji socijalne i političke integracije transformacijom populacije različitih rasnih, etničkih i religijskih grupa u društvo čiji članovi dijele – na izvjestan način – zajednički identitet. Američka škola, na primjer, ima istorijsku i važnu ulogu u socijalizaciji djece imigranata kroz usvajanje normi, vrijednosti i vjerovanja dominantne kulture. Sa funkcionalnog stanovišta, zajednički identitet i socijalna integracija, potpomognuti obrazovanjem, doprinose socijalnoj stabilnosti i konsenzusu. U prošlosti, integrativna funkcija obrazovanja bila je

forum pedagoga

vidljiva u njegovom nastojanju da promoviše zajednički jezik. Od djece imigranata se očekivalo da nauče engleski. U nekim slučajevima, bilo im je i zabranjeno da govore svoj jezik u školskom okruženju. U skorije vrijeme, bilingvizam je odbranjen i sa strane njegove obrazovne vrijednosti, i kao sredstvo za postizanje kulturne raznolikosti. Međutim, sa stanovišta njegove kritike, bilingvizam potkopava socijalnu i političku integraciju koju obrazovanje tradicionalno promoviše (Schaefer, Lamm, 1998).

Iako je u fokusu proučavanja obrazovanja njegova konzervativna funkcija – odnosno njegova uloga u prenošenju postojeće kulture, promociji socijalne i političke integracije, i održavanja socijalne kontrole, funkcionalisti ističu da obrazovanje može stimulisati ili dovesti do željene socijalne promjene. Kao primjer navode se časovi seksualnog obrazovanja koji su uvedeni u javne škole (u SAD) kao odgovor na rastuće stope trudnoće među tinejdžerkama (Schaefer, Lamm, 1998).

Osim gorenavedenog, strukturalno-funkcionalni pristup veoma je značajan i sa stanovišta komparativnog proučavanja obrazovanja. Tokom šezdesetih godina prošlog vijeka teorijsko polazište većeg broja istraživača bio je strukturalni funkcionalizam. Sa pozicija ovog pristupa, komparativisti su se bavili pitanjem međusobnih veza i odnosa između školskog i drugih društvenih podsistema, posebno time kakva je moć obrazovanja u postizanju ekonomskog napretka, socijalne mobilnosti, smanjenja nezaposlenosti, itd. (Spasenović, 2013). Autor Robert Woock (1981) ističe značaj strukturalnog funkcionalizma kao pristupa za obrazovne analize, a posebno za komparativno proučavanje obrazovnih sistema i odnosa škola–društvo. On ističe da je strukturalni funkcionalizam Talkota Parsonsa teorija koju komparativna pedagogija koristi. Za obrazovnu analizu, samim tim i za komparativno obrazovanje, naročito su važni njegovi funkcionalni imperativi. Prvi funkcionalni imperativ je adaptacija koja je postala dominanta u nekim ranim i važnim analizama obrazovnih sistema u nedovoljno razvijenim zemljama. Zatim, postizanje ciljeva, kao drugi imperativ, uključuje proučavanje onoga što Parsons zove „državno uređenje", odnosno vlade, političkih stranaka, sindikata i socijalnih političkih pokreta. Treći funkcionalni imperativ je integracija. Komparativisti koji polaze od strukturalno-funkcionalne perspektive vide obrazovanje kao važan integrativni faktor u mnogim zemljama, i obratno – nedostatak razvijenog obrazovnog sistema kao jedan od uzroka problema koji se javljaju u socijalnoj integraciji. Četvrti imperativ odnosi se na pitanje skrivenosti (misli

forum pedagoga

se na latentne funkcije škole) i održavanja obrazaca (ponašanja) gdje je obrazovni sistem od suštinske važnosti (Woock, 1981).

Zaključak

Na osnovu prethodno izloženog, možemo zaključiti da je strukturalni funkcionalizam, i kao teorija i kao pristup u istraživanjima, znatno doprineo na polju pedagogije, naročito u području objašnjavanja strukture i funkcije škole. Funkcionalizam je dao značajna saznanja o socijalizaciji u školi, uticaju različitih društvenih sistema na vaspitno-obrazovni sistem, i obratno. On se ističe kao veoma dobar pristup u komparativnoj analizi različitih vaspitno-obrazovnih sistema. Prema Gudjonsu, ovaj pristup ima veliko značenje za pedagogiju jer nas naglašeno upućuje na to da se institucije kao što je škola „ne ravnaju samo prema pedagogijskim zakonima (niti se mogu ravnati), već su povezane u društvenu vezu funkcija" (Gudjons, 1994: 132). Prema funkcionalistima, obrazovanje je osnovni činilac integracije društva jer na njegove članove prenosi zajedničke norme i vrijednosti, pa je samim tim i osnovno sredstvo socijalizacije.

Na osnovu navedenog, vidimo da funkcionalisti akcenat stavljaju na analizu činioca koji integrišu društvo. Njih zanimaju samo društvene institucije, njihove funkcije, pri čemu zanemaruju pojedince.

Funkcionalna perspektiva je koristan instrument u opisivanju društva i identifikacije njegovih strukturalnih elemenata, kao i njihovih funkcija. On obezbjeđuje „širu sliku" o cjelokupnom društvenom životu. Međutim, ovakav pristup se teško suočava sa istorijskim i procesima socijalnih promjena. U stvarnom svijetu društva se stalno mijenjaju, ali funkcionalisti ne uspijevaju da uzmu u obzir neprestani tok interakcije koji se javlja među ljudima. Štaviše, često pretjeraju sa pričom o konsenzusu, integraciji i stabilnosti bez obzira na konflikte, razdore i nestabilnost (Hughes, Kroehler i Zande, 1999). Zbog ovoga im se zamjera da parcijalno sagledavaju problem, pa je ovaj pristup u istraživanju potrebno kombinovati da ostalim pristupima.

forum pedagoga

Literatura:

1. Chilcott, J. H. (1998). Reflections from the Field. Structural Functionalism as a Heuristic Device. *Anthropology & Education Quarterly*, volume 29, pp. 103–111. [doi 10.1525%2Faeq.1998.29.1.103].

2. Fingerle, K. (1994). *Strukturalno-funkcionalne teorije škole*: *od Parsonsa do Fenda*; U: Tillman, K. J. – uredio. *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
3. Goja, J. (1998). Tranzicijski problemi teorije obrazovanja: funkcionalna i konfliktna perspektiva. *Sociologija sela*, br. 36, str. 89–102.
4. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija. Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
5. Hafner, P. (1994). *Uvod u sociološke teorije*. Niš: Prosveta.
6. Haralambos, M. i Heald, R. (1989). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
7. Hughes, M, Kroehler, J. C. i Zanden, J. W. V. (1999). *Sociology The Core*. USA: McGraw-Hill College.
8. Ivković, M. (2003). *Sociologija obrazovanja*. Kragujevac: DIP NOTA.
9. Koković, D. (1994). *Sociologija obrazovanja*. Novi Sad: Matica srpska.
10. McIntyre, L. (1998). *The Practical Skeptic. Core concepts in sociology*. London, Toronto: Mayfield Publishing Company, Mountain View, California.
11. Mirović, D. (2010). Škola u sociološkom ključu globalizacije. *Nova škola*, broj VII, Bijeljina, str. 19–29.
12. Parsons, T. (1970). *Social structure and Personality*. London: Collier-Macmillan LTD.
13. Ritzer, G. (1997). *Suvremena sociologijska teorija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
14. Sadovnik, A. Sociology of Education. Dostupno na: http://www.uk.sagepub.com/leonguerrero4e/study/materials/reference/05434_socpersp.pdf [25. 5. 2015]
15. Schaefer, R. i Lamm, R. (1998). *Sociology*. USA: The McGraw-Hill Companies, Inc.
16. Spasenović, V. (2013). *Školski sistem iz komparativne perspektive*. Beograd: IPA.
17. Šušnjić, Đ (1973). *Kritika sociološke metode. Uvod u metodologiju društvenih nauka*. Niš: Gradina.
18. Tripković, M. (1992). *Sociološke teorije: pregled*. Novi Sad: NIŠJP „Dnevnik".
19. Waller, R. *Sociologija obrazovanja*. U: Duffour, B. i Curtis, W. – uredili (2012) *Studij odgojno-obrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*. Educa: Zagreb, str. 123–151.
20. Woock, R. (1985). Sociological analysis and comparative education. *International Review of Education*, 27 (4), 411–425. [doi 10.1007/BF00598139].

forum pedagoga

* * *

FUNCTIONAL PERSPECTIVE OF EDUCATION

Summary: *Structural functionalism is often mentioned as a sociology branching reference, but as well as a paradigm in studying social phenomena, at the same time pedagogical ones. As an approach to research, functionalism is focused on studying occurrences from the point of makroinhabitants, from the outer world, by the eyes of the observers. It approaches the society studying one single aspect, in this case pedagogical-educational system and studying its role. In this respect, in the paper, we are specially focusing on the role of the pedagogical-educational system in the process of socialization, a one of the key topics of functionalists. The sequence to this is the topic about the functions of*

pedagogical work and preserving the structure of society through transmission of the system of values and norms to the next generation, as well as functions of education in maintaining the social order. Apart from this, the significance of structural-functional approach in the process of comparative studying of education was stressed, and it was in the sixties of the twentieth century a dominant paradigm of this research.

Functionalism appeared in the fifties of the twentieth century and it was at its full flow in the sixties, but since then its significance started to fall. It might be one of the reasons why we did not mange to reach significant research which we e done in the field of education, and which are the basic principle in taking structural functionalism. This is why in this paper we are stressing the reviews of the most significant aspects on education from the point of this theory.

***Key words**: structural functionalism, paradigm, education, comparative studying.*

* * *

ФУНКЦИОНАЛИСТИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ОБРАЗОВАНИЯ

***Резюме:** Структурный функционализм часто упоминается в литературе как направление в социологии, а также как парадигма в изучении социальных явлений, тем самым и педагогических. В качестве подхода к исследованиям, функционализм фокусируется на изучение феномена из макроположения, извне, глазами зрителя. К изучению общества он подходит, рассматривая один его аспект, в данном случае, исследует воспитательно-образовательную систему и роль, которую она имеет. В этой связи, в настоящей работе основное внимание уделяется роли, которую система образования имеет в процессе социализации, как одной из ключевых тем функционалистов. Это логически связано с историей о функциях воспитания в сохранении структуры общества, путем передачи системы ценностей и норм следующему поколению, а также о функциях образования в поддержании общественного порядка. Кроме того, указывается на важность структурно-функционального подхода в процессе сравнительного изучения образования, который в 1960-х годах был доминирующей парадигмой в этих исследованиях.*

Функционализм возник в 1950-х годах 20-ого века, в полном разгаре был в 60-х годах, в постпериод его значение стало падать. Возможно, именно это является одной из причин того, что нам не удалось добиться значительных исследований, которые были проведены в области образования и основывались на структурном функционализме как на базовом подходе. Поэтому, в этой статье, мы представили наиболее важные взгляды на образование, с точки зрения этой теории.

***Ключевые слова**: структурный функционализм, парадигма, образование, сравнительное исследование.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 11. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Nada M. VILOTIJEVIĆ
Učiteljski fakultet u Beogradu
Dr Ljiljana M. MITIĆ
Pedagoški fakultet u Vranju
Dr Goran M. VILOTIJEVIĆ
Visoka strukovna škola Vršac
MA Gorana M. STARIJAŠ
Učiteljski fakultet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK: 371.26:37.026
371.315.4

forum pedagoga

FUNKCIJA VREDNOVANJA U REPRODUKTIVNOJ I HEURISTIČKOJ NASTAVI

Rezime: *Termin vrednovanje odnosi se na utvrđivanje vrednosti nečega što zadovoljava potrebe pojedinca. Za pojam vrednovanja odomaćen je strani termin evaluacija, a u nastavi se odnosi na vrednovanje učenikovih postignuća. U strukturi vrednovanja postoje tri komponente – praćenje kao sagledavanje razvoja neke pedagoške pojave, merenje kao konstatovanje količinskih odnosa u nekoj pedagoškoj pojavi i vrednovanje (evaluacija) kao izricanje potpunijih vrednosnih sudova o postignuću učenika. Istraživanjima su utvrđene mnoge subjektivne slabosti tradicionalnog vrednovanja (nepouzdanost kriterija, halo-efekat, lična jednačina nastavnika kao „mernog instrumenta", greška kontrasta, jačina grupe i sl.).*

Na koncepciju vrednovanja utiče koncepcija nastave. Reproduktivnoj nastavi odgovara tradicionalno ocenjivanje. U radu se daje uporedna analiza vrednovanja u reproduktivnoj i heurističkoj nastavi. U heurističkoj nastavi, posebno u heurističkom vrednovanju, insistira se daleko više na procesu kojim se učenik približava rešenju zadatka nego na samom rezultatu. Manja količina znanja stečena na procesualno ispravniji i pedagoški valjaniji način, na osnovama učeničke samoaktivnosti, kad su učenici svojim misaonim naporima otkrivali, procenjivali, u vrednosnom smislu, sa stanovišta postavljenog cilja, može više značiti od veće količine znanja stečenog pogrešno receptivnim putem, u gotovom obliku, slušanjem predavanja ili naučenog

na drugi manje aktivan način. U stranoj literaturi, na zapadu, u Rusiji, sve više se koristi termin monitoring u nastavi, a pod njim se podrazumevaju vrednovanje i kontrola. U modelu Elkonjina i Davidova, kontrola učeničkog rada ima važno mesto. Operaciona i refleksivna kontrola treba da ispune dijagnostičku i korektivnu funkciju.

U heurističkoj nastavi vrednovati treba ne toliko usvajanje gotovih znanja koliko otklon od njih. Osnovni kriterijum je izrastanje ličnosti učenika, upoređivanje učenika sa samim sobom u određenom nastavnom periodu.

***Ključne reči**: vrednovanje postignuća, vrednovanje u reproduktivnoj nastavi, vrednovanje u heurističkoj nastavi, funkcije vrednovanja*.

Uvod

Pojmovno određivanje vrednovanja

U osnovi termina *vrednovanje* jeste pojam *vrednost*, pod kojim se podrazumeva ono što ljudi osećajno prihvataju kao nešto što unapređuje njihovu egzistenciju, što zadovoljava njihove potrebe, kao dobro prema kome se ponašaju ili samo teže ka njemu (*Rečnik književnih termina*, Nolit, 1985). Psiholozi kažu da je vrednost osobina koja se od strane ocenjivača pridaje nečemu, kao ishod procesa ocenjivanja duž odgovarajuće skale vrednovanja, koja je psihološki data i raspoloživa, bilo kao prihvaćena opšta konvencija, bilo kao individualni odnos (*Psihološki rečnik*, D. Krstić, 1996). Izvedeni termin *vrednovanje* lako je protumačiti kao proces traženja vrednosti u nekom objektu (aktivnosti, proizvodu). Za pojam *vrednovanje* odomaćen je i strani termin *evaluacija* (ređe *valorizacija*), a u nastavi se odnosi na „vrednovanje većeg broja učenikovih osobina i aktivnosti i praćenje mijenjanja njegove ličnosti u toku školovanja" (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, MH, 1963). Dakle, *evaluacija* i *vrednovanje* su sinonimi i najveći broj autora se uglavnom slaže u njihovom pojmovnom određivanju.

Definiše se kao ocenjivanje relativne vrednosti nečega prema usvojenom standardu, a u nastavi se odnosi na procenjivanje razvoja učenika prema ciljevima nastavnog programa (*Ped. enciklopedija*, Zavod za udžbenike i nast. sredstva, 1989). M. Vilotijević kaže da treba razlikovati ocenjivanje i vrednovanje postignuća učenika i naglašava da u strukturi vrednovanja postoje tri međusobno povezane komponente – praćenje kao sagledavanje

forum pedagoga

toka neke pedagoške pojave, merenje kao konstatovanje količinskih odnosa u nekoj pedagoškoj pojavi i vrednovanje kao izricanje potpunijih vrednosnih sudova o postignuću učenika (M. Vilotijević, 1998). Lako je primetiti da definicija data u *Pedagoškoj enciklopediji* i Vilotijevićev naglasak da treba razlikovati ocenjivanje i vrednovanje nisu u potpunom saglasju. U prvom slučaju, evaluacija se shvata kao ocenjivanje i procenjivanje, a u drugom – kao izricanje vrednosnih sudova. U *Velikom rečniku stranih reči i izraza* (I. Klajn, M. Šipka, 2006) evaluacija je određivanje vrednosti čega, procena, procenjivanje.

Ako je evaluacija po shvatanju nekih autora ocenjivanje, onda je logično da se postavi pitanje šta je ocena. Psiholozi kažu da je ocena „vrednovanje duž neke dimenzije ponašanja" (D. Krstić, 1996). Izgleda tako da su ocenjivanje i vrednovanje sinonimi. A mi mislimo da nije tako odnosno da je M. Vilotijević u pravu kad tvrdi da se vrednovanjem izražavaju celovitiji sudovi o postignućima učenika. Isto misli i G. Gojkov, koja ističe da je vrednovanje širi pojam od proveravanja i ocenjivanja znanja u nastavi i da obuhvata identifikaciju i formulisanje širokog opsega ciljeva nastavnog procesa, njihovo jasno definisanje prema ponašanju učenika i kao takvo ne ograničava se samo na nivo savladanosti sadržaja nastavnih programa, uže obrazovnih, odnosno intelektualnih ishoda nastave, nego ima zadatak da zahvati šire promene ličnosti učenika, načine ponašanja, stavove, vrednosti, interesovanja, socijabilnost, odnos prema radu, dakle – šire promene ličnosti izazvane pedagoškim radom (G. Gojkov, 2003). Evaluacija se naslanja na praćenje i merenje, ali se ne svodi na njih jer to je daleko komleksniji proces.

Mi u ovom tekstu polazimo od takvog shvatanja vrednovanja i to će nam biti osnova u sagledavanju njegovih funkcija u nastavi uopšte, a posebno u heurističkoj.

forum pedagoga

Slabosti tradicionalnog ocenjivanja

Ovim pitanjem bavili su se mnogi istraživači i moglo bi se reći da je ono dobro analizirano i nedostaci dobro opisani i činjenično potkrepljeni. Navešćemo kratko one koji se u literaturi najčešće pominju:

- nedostaju pouzdani kriterijumi, nastavnici su nepouzdan merni instrument (R. Bujas, 1941);

- lična jednačina nastavnika – težnja da se neopravdano podiže ili spušta merilo ili da se ispitivač pridržava „zlatne sredine" (R. Bujas, 1941);
- ocenjivanje znanja iz jednog predmeta pod uticajem ocena iz drugih predmeta (I. Toličič, 1967);
- zavisnost učenikovih ocena od kvaliteta odeljenja u kome se nalazi (A. Ostojčić-Bujas, 1969);
- delovanje kontrasta kod učenika sa različitim znanjem, na ocenu učenika utiče odličan ili vrlo slab odgovor prethodnog učenika (R. Đorđevski, 1961).

Vrednovanje i kontrola tradicionalnog nastavnog procesa slabe su tačke i u obrazovanju drugih zemalja. O. V. Škabura naglašava da je tako i u Rusiji. Pedagoška praksa, ističe ona, govori da je nedovoljna efikasnost tradicionalnih oblika monitoringa (kontrolni radovi, ispiti, provere, ocene), jer pate od niza slabosti: a) vrednovanje je epizodnog karaktera i zato ne otkriva dinamiku promena; b) usmereno je na rezultativne ishode nastave kada je sam proces učenja i formiranja kompetencija na nivou posmatranja; v) nedovoljna je informativnost zbog velike subjektivnosti u ocenjivanju rezultata – O. V. Škabura, 2005. (U novije vreme u mnogim zemljama za vrednovanje i kontrolu, pod uticajem informacione tehnologije i menadžmenta, koristi se termin *monitoring* – G. S.).

Sve tri slabosti na koje ukazuje Škabura veoma su bitne za našu temu, jer heuristička nastava kojom se mi bavimo, zbog samog svog karaktera, mora biti na njih imuna.

Funkcije vrednovanja u reproduktivnoj i heurističkoj nastavi

Školska dokimologija, prema subjektu koji obavlja vrednovanje, poznaje dve vrste evaluacije: a) spoljnu (rad škole i učenika vrednuju spoljni subjekti – organi društvene sredine, pedagoški zavodi, inspekcije, državni organi nadležni za obrazovanje) i b) unutrašnju (nastavni proces, aktivnosti, rezultate i napredovanje učenika vrednuju nastavnik, učenici, pedagog, direktor škole).

Obe vrste vrednovanja imaju više funkcija, koje su različite po karakteru. Mi ćemo se u ovom radu koncentrisati na funkcije unutrašnje evaluacije. F. Troj, polazeći od pozicije činilaca u nastavnom procesu, govori o funkcijama bitnim za učenike i onim bitnim za nastavu i nastavnike. Funkcije bitne za učenike su: a) informativna – na osnovu sagledavanja rada i rezultata, nastavnici daju učenicima informacije o uspehu, o tome kako i koliko

forum pedagoga

napreduju; b) instruktivna – polazeći od učenikovog rada i rezultata, nastavnik mu savetuje na šta da obrati posebnu pažnju i kako da radi; v) motivaciona – nastavnik ohrabruje učenika, podiže mu samopouzdanje, posebno ističe njegove kvalitete. Funkcije bitne za nastavnika i nastavu su:

a) informativna – podaci o rezultatima učenika su pouzdana informacija o radu nastavnika i kvalitetu njegovog nastavnog procesa; b) analitička funkcija – rezultati učenika su pogodna osnova za analizu nastavnog procesa sa didaktičko-metodološke strane; v) korektivna funkcija – na osnovu rezultata vrednovanja koriguje se nastavni proces (Prema F. Troj, 1957).

U stranoj literaturi, na zapadu, u Rusiji, sve više se, pod uticajem nove informacione tehnologije i sve prisutnijeg menadžmenta u obrazovanju, koristi termin *monitoring u nastavi*, a pod njim se podrazumevaju vrednovanje i kontrola. Osnovni objekti monitoringa (kontrole i vrednovanja – G. S.) u nastavi su: 1) sama saznajna aktivnost učenika (karakteristike, struktura, tok), 2) psihički razvoj učenika i sticanje novih znanja, 3) razvoj opštenja i vršnjačkog kolektiva, 4) pedagoška aktivnost nastavnika i razvoj njegove ličnosti. Ishodišni momenat je sama nastava kao složen razvijajući proces podložan stalnom usložnjavanju i korekciji (G. V. Repkin, G. V. Repkina, E , V. Zaika, 1995).

Ovi autori naglašavaju da monitoring i vrednovanje podrazumevaju stalno zanimanje za tekuće procese koji izviru iz realizacije nastave. Reč je ne samo o tekućem dobijanju informacija kanalom obrnute veze, što je svakako važno, nego i o dobijanju takvih informacija koje mogu doprineti upravljačkim rešenjima za usavršavanje organizacije nastave i u konkretnim slučajevima i u celini. Za to je potrebna informacija ne samo o tekućim rezultatima nastave (usvajanje znanja, umenja, umni razvoj i razvoj ličnosti), jer, ma koliko su one važne, ne mogu biti neposredna osnova za prihvatanje rešenja, pošto ne daju podatke koji mogu biti neposredna osnova o tome šta konkretno, na operacionom nivou treba izmeniti u organizaciji saznajne aktivnosti konkretnog učenika, a šta u tekućem nastavnom procesu.

U fokusu vrednovanja mora biti sama struktura nastavne aktivnosti, njeni elementi, vrednosti, teškoće i slabosti, jer to može povoljno uticati na poboljšanje kvaliteta nastavnog procesa, organizacije rada, na otklanjanje teškoća u razvoju psihičkih mehanizama učenika.

U didaktičkoj literaturi i istraživanjima nastave pažnja je dominantno bila usmerena pretežno na podatke o usvajanju znanja, umenja i navika i nešto manje na psihički razvoj učenika (pamćenje, motivacija, mišljenje), a

forum pedagoga

najmanje na procesualne karakteristike nastavnog procesa, na probleme i teškoće, iako je procesualna informacija upotrebljivija i efikasnija u modernizaciji obrazovno-vaspitnog rada. Istraživanja koja se odnose na heurističko-razvijajuću nastavu govore da ona podstiče razvoj teorijskog mišljenja, stvaralaštva, sposobnosti za refleksiju, samoregulaciju pamćenja, čuvanje materijala u logičkoj memoriji, podstiče široka uopštavajuća interesovanja. Njen razvojni efekat po nizu pokazatelja daleko nadmašuje efekte tradicionalne nastave. Prava je šteta što o procesualnim karakteristikama nastave ima vrlo malo radova i istraživanja, pa su tako na margini ostale teškoće sa kojima se susreću učenici u pojedinim fazama nastavnog procesa, najslabiji elementi, mogući tipovi pomoći, pomoć učenicima da podignu nivo saznajne aktivnosti.

U nastavnoj praksi, najvažniji uslov za efikasnu saradnju jeste dobro poznavanje procesualnih karakteristika učenikove aktivnosti u određenom periodu, njegove slabe i jake karike, što se može pouzdano utvrditi pomoću vrednovanja. Takva saradnja može dati dopunske podatke o nivou razvijenosti različitih aspekata aktivnosti i ukazati kakva je pomoć odraslog ili vršnjaka učeniku potrebna da bi se on preveo na novi nivo aktivnosti. Dobro dozirana saradnja ima ne samo razvijajući nego i dijagnostički karakter. Najvažniju informaciju o saznajnoj aktivnosti učenika koja odslikava vrhunske tačke njegovoga rasta i koja nas vodi ka najboljim upravljačkim rešenjima možemo dobiti ne samo kad učenik samostalno rešava zadatke nego i u njegovoj saradnji sa odraslim (V. G. Repkin, V. G. Repkina, E. V. Zaika, 1995).

U heurističkoj nastavi, posebno u heurističkom vrednovanju, insistira se daleko više na procesu kroz koji se učenik približava rešenju zadatka nego na samom rezultatu. M. Vilotijević kaže da i manja količina znanja stečena na procesualno ispravniji i pedagoški valjaniji način, na osnovama učeničke samoaktivnosti, kad su učenici svojim misaonim naporima otkrivali, procenjivali, u vrednosnom smislu, sa stanovišta postavljenog cilja, može više značiti od veće količine znanja stečenog pogrešno receptivnim putem, u gotovom obliku, slušanjem predavanja ili naučenog na drugi manje aktivan način (M. Vilotijević, 1992, *Vrednovanje pedagoškog rada škole*, Naučna knjiga).

Šta je osnovni kriterijum vrednovanja u heurističkoj nastavi? U odgovoru na to pitanje A. V. Hutorskoj kaže da stvaralaštvo uvek izlazi iz ustaljenih okvira, menja postojeća saznanja, norme, stvara nove sadržaje koji

forum pedagoga

nisu prethodno uključeni u program usvajanja. Zato u heurističkoj nastavi vrednovati treba ne toliko usvajanje gotovih znanja koliko otklon od njih. Osnovni kriterijum je izrastanje ličnosti učenika, upoređivanje učenika sa samim sobom u određenom nastavnom periodu**.** U ovaj proces treba uključiti vrednovanje i samovrednovanje a) razvoja kvaliteta ličnosti učenika, b) učenikova stvaralačka dostignuća u određenom predmetu, v) nivo usvojenosti i vladanja obrazovnim standardima. (A. V. Hutorskoj, 2003).

Na vrednovanje bitno utiče i to šta se smatra kvalitetom u obrazovnom procesu, jer su pristupi ovome problemu vrlo različiti. Neophodno je da napravimo bar blagu paralelu između ciljeva pokreta za kvalitet u obrazovanju u varijanti za kakvu se zalažu Grin (1954) i B. V. Glazer (1996) i ciljeva heurističke nastave. Prva dvojica i njihove pristalice zalažu se za princip korisnosti i praktičnosti u nastavi i prednost daju sadržajima u odnosu na druge nastavne elemente (znanje, razvoj), što je u osnovi instrumentalistički i tržišni pristup obrazovanju. U heurističkoj nastavi važna odlika je „širenje obima neznanja", što znači da su najheurističniji oni zadaci za koje u početku nema tačnoga rešenja nego postoje mnogi putevi za rešavanje čime se proširuje „polje neznanja" i podstiče želja da se oni stvaralački reše (B. G. Matjunin, 1994). Ukoliko su pitanja opštija, utoliko je veći njihov heuristički potencijal. Heuristička nastava je usmerena na razvoj potencijala ličnosti učenika. Dakle, kvalitet se vrlo različito shvata i u skladu s tim vrednuje. Pristalice Glazerovih shvatanja će na vrh lestvice postaviti veštine, a pobornici heurističke nastave – sposobnost rešavanja nestandardnih zadataka.

U modelu Erkonina i Davidova, kontrola učeničkog rada ima važno mesto, a pod kontrolom oni podrazumevaju sistem dečjih radnji neophodan za pravilno i puno izvršenje operacija koje ulaze u sastav načina delovanja. Zbog toga je kontrola u heurističko-razvijajućoj nastavi, za koju oni daju teorijsku osnovu, prvenstveno procesualne prirode i javlja se u obliku operacione kontrole. A. B. Voroncov i G. A. Cukerman kažu da taj oblik nije dovoljan za rešavanje zadataka koje postavlja obrazovni sistem. Za raznovrsnu učeničku aktivnost u odeljenju potrebno je ostvarivati refleksivnu kontrolu usmerenu na plan radnji i koja se oslanja na određene organizacione principe. Operaciona i refleksivna kontrola treba da ispune dijagnostičku i korektivnu funkciju (A. B. Voroncov i G. V. Cukerman, 1993).

Te funkcije su povezane, pre svega, sa prognostičkim i refleksivnim oblicima ocenjivanja. U toku savladavanja nastavnih zadataka ocena treba da

forum pedagoga

pomogne učenicima da odrede da li su ili nisu usvojili način rešavanja; da li taj način odgovara krajnjem cilju; mogu li učenici (znanja, način delovanja, želje) da reše predstojeće zadatke; koliko se povećavaju njihove sposobnosti za rešavanje zadataka.

Voroncov i Cukerman kažu da Elkonjin i Davidov, u svome modelu, za kontrolu i ocenjivanje postavljaju sledeće pedagoško-psihološke zahteve:

- *Kontrola i ocenjivanje moraju da budu usklađeni sa ciljevima i zadacima, nastavnim etapama, a polaziti od veza između sadržaja, metoda i oblika vrednovanja među etapama.*
- *Kontrola, a i ocena, moraju biti neodvojivi deo učeničke aktivnosti, uključujući tu i kontekst, ali bez spoljnog administrativnog uticaja.*
- *Prednost treba davati učeničkoj samokontroli i samoocenjivanju i nastavnikovoj pomoći u tome procesu.*
- *Treba da kontrola i ocenjivanje za učenika budu proces osmišljenog samomenjanja i samousavršavanja.*
- *Treba da kontrola i ocenjivanje budu potpuno individualizovani i usmereni na proveru dinamike rasta ličnih dostignuća učenika.*
- *Treba da se kontrola i ocenjivanje sprovode isključivo radi dijagnostike i najave razvoja znanja, sposobnosti, mišljenja i sagledavanja rada učenika i radi prognoze i preduzimanja korektivnih pedagoških mera.*
- *Potrebno je da prevladava procesualna nad rezultativnom kontrolom.*
- *Treba ocenjivati i kontrolisati bez pozivanja na petostepenu skalu ocenjivanja koristeći sadržajna sredstva fiksacije tekućih i zbirnih rezultata* (A. B. Voroncov i G. V. Cukerman, 1993).

U širokoj skali zahteva koji treba da budu ostvarenu heurističkim vrednovanjem, navešćemo one najvažnije koji treba da podstiču na:

- razvoj sposobnosti snalaženja u nestandardnim situacijama i traženje rezultata koji nisu unapred poznati ni učenicima ni nastavniku;
- razvoj istraživačkih sposobnosti i vlastitih potencijala;
- sticanje vlastitog iskustva analizom stvarnosti, a ne na prihvatanje iskustava iz prošlosti u gotovom obliku;
- razvoj produktivnog i stvaralačkog mišljenja;
- univerzalno pristupanje zadacima i stvarnosti uopšte;
- negovanje sposobnosti učenika da postavljaju pitanja koja treba smatrati okosnicom heurističke nastave;

forum pedagoga

- postavljanje najraznovrsnijih pitanja i traženje puteva za rešavanje neizvesnog zadatka;
- planiranje svih elemenata vlastitog obrazovanja i projektovanje svoje obrazovne putanje.

Zaključna razmatranja

Vrednovanje prati određenu koncepciju nastave. Tradicionalnoj reproduktivnoj nastavi odgovara tradicionalno ocenjivanje. Istraživanjima je utvrđeno da tradicionalno ocenjivanje boluje od niza slabosti. Nema pouzdanih kriterijuma kojih bi se nastavnici pridržavali. Određenim standardima znanja pokušalo se doprineti objektivizaciji ocenjivanja. U tradicionalnoj reproduktivnoj nastavi u centru nastavnog procesa je nastavnik, koji daje znanja u gotovom obliku a učenici se nalaze u pasivnoj ulozi, samo pamte prenesena znanja. Nastavnik se nalazi i u centru procesa: sam planira, predaje, kontroliše, ocenjuje, kažnjava. Samovrednovanje i učenikova refleksija u nastavi su zapostavljeni. Koncepcija informatičko-razvijajuće nastave, u čijem centru je heuristika, traži aktivniju ulogu učenika, koji mora biti u centru heurističkog učenja i heurističkog vrednovanja, tj. kontrola mora biti na nivou samovrednovanja. Svaki korak aktivnosti učenika mora da prati povratna informacija, tako da on uvek zna na čemu je, šta je dobro a šta nije dobro uradio. Heuristička nastava je usmerena na razvoj potencijala ličnosti učenika, a heurističko vrednovanje mora da podstiče učenike da na samostalno utvrđenoj putanji ostvare ove ciljeve. Vrednovanje mora biti predmet temeljnijih istraživanja jer se njime generišu kvalitetnije razvojne promene u obrazovanju.

Literatura:

1. Voronцov, A. B., Cukerman, G. A. (2003). *Kontrolь i ocenka v učebnoй deяtelьnosti*. Moskva.
2. Vilotijević, M. (1998). *Modelovanje kompleksnog sistema vrednovanja rada škole.* Zbornik radova *Vrednovanje i rejting osnovne škole*, Beograd: Učiteljski fakultet.
3. Воронцов, А. Б., Цукерман Г. А. (2003). *Контроль и оценка в учебной деятельности*. Moskva.
4. Glazer, V. (1996). *Kvalitetna škola bez prisile*. Zagreb: Eduka.
5. Гојков М., Г. (2003). *Докимологија*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
6. Greene, Jorgensen, Greibeich. (1954). *Measurements and Evaluation is Secondary Schools*, ed. Logmans, Green. NU.
7. Davidov, V. V. (1996). *Teorija razvojne nastave.* Moskva; Ruska akademija nauka.

forum pedagoga

8. Đorđevski, R. (1961). Uspeh učenika na prelazu iz osnovne u srednju školu. *Prosvetno delo*, br. 9–10,
9. *Енциклопедијски рјечник педагогије* (1963). Загреб: Матица хрватска.
10. Клајн. И., Шипка М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
11. Крстић Д. (1996). *Психолошки речник.* Београд: Савремена администрација.
12. Matjunin B. G. (1994). *Netradicionalna pedagogogika*, Moskva.
13. *Педагошка енциклопедија* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. Repkin, V. V., Repkina, G. V., Zaika E. V. *O sisteme psihologo-pedago gičeskogo monitoringa v postroenii* (www.voppsy.ru/issues/1995/951/951013.html).
15. *Rečnik književnih termina.* (1985). Beograd: Nolit.
16. Toličič. I. (1967). Metodološki problemi procenjivanja znanja. Saopštenje na kongresu jugoslovenskih psihologa u Beogradu.
17. Хуторской А. В. (2003). *Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения*. - М.: Izd-vo MGU.
18. Шкабура. О. В. (2005). *Информационный подход к педагогическим исследованиям //* Материалы Всероссийской научной конференции «Модернизация национальной системы высшего образования и проблемы интеграции России в мировое образовательное пространство». Новосибирск: НГТУ.

* * *

FUNCTION OF EVOLUTION IN REPRODUCTIVE AND HEURISTIC TEACHING

***Summary**: The term evaluation refers to determination of the value of something that serves the purposes of an individual. The term in Serbian vrednovanje has a synonymous borrowed word evaluacija and it refers to the terms relating from teaching to evaluating students' achievements. The structure of evaluating contains three components – following as the form of observing of development of pedagogical occurrence, measuring as determining quantity relations in a pedagogical occurrence and evaluation as stating more thorough values about the students' achievements. The research determined many subjective weaknesses of traditional evaluation (inadequacy of the criteria, halo-effect, personal equation of teachers as a "measuring instrument", contrast error, strength of the group, etc.)*

The concept of evaluating is influenced by the concept of teaching. Reproductive teaching corresponds to traditional evaluating. In the paper, we are giving comparative analysis of evaluating in reproductive and heuristic teaching. In heuristic teaching, particularly in heuristic evaluating, it is insisted much more on the process which leads the student to the solution of the task, and to the result itself.

Less amount of knowledge gained in process ally correct and pedagogically through way, based on the students' self-activities, when students with their mental efforts revealed, estimated in the valued sense, from the point of the stated aim, may mean more than greater amount of knowledge gained in a wrong receptive way, in the ready state, by listening to lectures or learnt in a less active way. There is more and more usage of the term monitoring in teaching, which enhances both evaluating and control at the same time, in foreign reference books in the West and in Russia. In the model of Elkony and Davidov, the control of the

forum pedagoga

students' work has a significant place. Operational and reflexive control should fulfil diagnostic and corrective function.

In heuristic teaching ready knowledge should not be valued as much as separation from them. The basic criterion is personal growth of students, comparison of themselves to the previous teaching period.

***Key words**: evaluating achievements, evaluating in reproductive teaching, evaluating in heuristic teaching, functions of evaluating.*

* * *

ФУНКЦИЯ ОЦЕНКИ В РЕПРОДУКТИВНОМ И ЭВРИСТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИЯХ

***Резюме:** Термин "оценка" относится к определению ценности чего-то, что удовлетворяет потребности отдельных лиц. Для этого понятия используется и иностранный термин "эвалюация", который в учебном процессе /преподавании/ представляет оценку успеваемости учащихся. В структуре оценки есть три компонента – мониторинг - как рассмотрение развития какого-то педагогического явления, измерение - как констатация количественных отношений в педагогическом явлении и "оценка" /эвалюация/ - как выражение более полных оценочных суждений о достижении учащихся.*

Исследования выявили множество субъективных недостатков традиционной системы оценки (ненадежность критериев, эффект гало, личные убеждения преподавателя как "измерительного инструмента", ошибка контраста, сила группы и т.п.). Концепция преподавания влияет на концепцию оценки. Процессу репродуктивного обучения - соответствует традиционная оценка.

В нашей работе представлен сравнительный анализ оценки в репродуктивном и эвристическом обучениях. В эвристическом обучении, особенно в эвристической оценке, гораздо больше настаивается на процессе, при котором ученик подходит к решению задачи, чем на самом результате. Меньшее количество знаний, полученных более правильным педагогическим способом, на основе самозанятости учащихся - когда ученики сами вдумчиво оценивают достигнутую цель – может иметь большее значение от большого объема знаний, полученных ошибочным путем, слушанием лекций или обучением другим менее активным способом.

В иностранной литературе, на Западе, в России, все больше используется термин мониторинг в обучении – обозначающий оценку и контроль. В моделях Эльконина и Давыдова особое внимание уделяется контролю ученической работы. Оперативный и рефлексивный контроль должны выполнять диагностическую и корректирующую функцию. В эвристической системе обучения, необходимо оценивать не степень усвоения готовых знаний, а то сколько они устранены. Основным критерием является личностный рост учащегося, сравнение ученика с ним самим в определенном периоде обучения.

***Ключевые слова**: оценка достижений, оценка в репродуктивном обучении, оценка в эвристическом обучении, функции оценки.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 11. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Gordana M. MIŠČEVIĆ KADIJEVIĆ
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK:
371.136:159.97.072

THE IMPACT OF OWNING PETS ON THE PRESENCE OF FEAR OF ANIMALS IN FUTURE PRIMARY AND PRESCHOOL TEACHERS

Summary: *It is a generally accepted belief that fear of animals has its roots in the process of evolution and natural selection since the survivors were those who managed to avoid or escape from animals that could hurt them. Previous research has shown that owning and raising animals at home was associated with more positive attitudes and better knowledge. The paper firstly points to the results of earlier research which focused on preschool and primary school children's opinions about and fears of different animals; this is followed by a research conducted to determine the intensity of fear indicated by future preschool and primary school teachers towards certain animal species. It was found that respondents who now have a pet show a lower degree of fear towards all animals observed collectively. Owning a pet in childhood did not significantly affect the average feeling of fear. Apart from parents, preschool and primary school teachers are the models for children to follow. Therefore it is very important for people who opt for this profession to reconsider the degree and nature of any of their own fears of different animals in order to begin to work timely on reducing their intensity.*

Key words: *future preschool teachers, future primary school teachers, fear of animals, pets.*

forum pedagogia

Introduction

It is known that animals have a very important role in people's lives. From the earliest age children get to perceive animals in different ways. This

can occur during or out of school learning, by means of teaching, stories told by adults, based on picture books, characters shown in cartoons, toys, or direct experience while raising pets. Children can have more or less positive attitudes to one kind of animals, whereas they may show more or less negative attitudes to other kinds of animals. There are studies which describe the impact of owning pets on knowledge and attitudes towards animals (Prokop, Tunnicliffe, 2010). Owning and raising animals at home was associated with more positive attitudes and better knowledge about animals, both those "favorite" among the people, and those that are less "popular". Sometimes it can be observed that children do not feel comfortable in the vicinity of some animals or that they fear them. They are not born with a fear of snakes or spiders, but they are taught very early by adults to be cautious with them. That is how feeling of fear can be developed too. The most common fear is of the same animals which parents fear because parents consciously or unconsciously transmit their fears to children, who learn things by observing their parents' reactions. They can also express fear towards those animals that their parents use to frighten them, if parents tend to frighten their children in that way. A similar mechanism is triggered if the child's preschool or primary school teacher is afraid of certain animals and expresses this fear in a variety of verbal or nonverbal, conscious or unconscious ways. There are a number of studies worldwide which show the origin of human fear of animals (Prokop *et al.*, 2009). Children need to be explained how to play with animals, what is acceptable and what is unacceptable in relation to them. They need to be taught the signs with which animals show that they do not like to be played with. Children should be taught from an early age to help animals, to love them, protect and preserve them. Although a pet cannot replace the play with peers, it represents more than a toy, because a child can confide in it when feeling ill-disposed, or attempt to adjust the rules of the game according to the type of animal, or stop the game if the play is not equally enjoyable for both of them. With a pet by its side, the child learns important lessons about responsibility, compassion and empathy towards other living beings. Children get emotionally attached to their pets and their illness or disappearance affects them badly. It is recommended that if a parent deems it better to take a pet away from home, it should not be done without the knowledge of the child. Making such a decision should be shared because the child has got to love the animal, almost like a family member. What may happen is that the child makes an analogy – if the parents so suddenly discarded the animal they loved when it was small, how can they themselves be sure of their love (Hadzi Antovic, 1999). In this case, the explanations directed toward the

forum pedagogja

child should not be based on saying that the animal has grown big and is making a mess in the house, or has become a burden to all members of the household, but should rather be oriented to the positive effects of the separation and relocation for the pet. It is necessary to explain that the animal needs a larger space and freedom of movement because it has grown bigger and that moving to rural areas, or to acquaintances who have a yard, will be a much better decision than keeping the animals in the flat. The child should be allowed to occasionally visit the animal in the new environment. In this way the child will realize that the animal is fine, that it has not been rejected, and that it is happy because it has better living conditions. Sadness that occurs in a child when parting with a pet will be alleviated in this way and eventually eliminated.

The subjects of a recent survey were students' attitudes about *birds*. Attitudes were studied of middle school students in Colombia, Germany, Slovakia and Turkey (Hummel *et al.,* 2015). In previous studies, attitudes toward the birds were very different. They ranged from negative ones, under which birds were taken to be pests, to positive ones which set forth their role in the pollination of plants or regulating the number of insects they feed on. The studies have revealed that people prefer animals such as dogs, birds and squirrels to bats, snails or rats. Reptiles, amphibians and insects (with the exception of the butterfly) were less appealing than most mammals and birds (Bjerke, Ostadhl, 2004; Prokop, Francovicova, 2013). Girls from senior primary school grades expressed more positive attitudes towards birds than boys, while no significant statistical difference was found among the pupils of junior primary school grades. Boys showed more positive attitudes towards the less popular animals such as bats, rats and predators, while girls showed preference towards squirrels, rabbits and small birds (Hummel *et al.*, 2015).

There is an interest in the world to study the origin of human fear of animals. It is a generally accepted belief that fear of animals has its roots in the process of evolution and natural selection, since the survivors were those who managed to avoid or escape from animals that could hurt them. Around the world, some animals, such as snakes, have been a source of fascination or fear, so people used to worship or fear them. Depending on the environment in which they live, people develop a positive or negative attitude about these animals. Researchers are prone to observe human fear of snakes as the result of an ancient evolutionary flow in which this fear is observed as early as in primates. When monkeys that were raised for laboratory purposes watched monkeys in the wild expressing fear of snakes, and no fear of neutral objects, they themselves began to express fear of a similar intensity as that noticed in

forum pedagogja

the observed model (Mineka, Davidson, Cook, Keir, 1984). In an effort to study the essence of the existence of fear, a theoretical model has been proposed that can accommodate both groups of factors: biological and cultural, which would probably have a wider application in the explanation of fear than the models specifically based on only one group of factors (Mallan, Lipp, Cochrane, 2013).

In a study of students' attitudes towards snakes in Slovakia and Turkey, it was found that respondents who declared themselves to have more pets reported a more positive attitude towards snakes (Prokop *et al.,* 2009). Fear of snakes was reported in respondents though none of them had experienced a specific attack or snakebite. When these issues are observed, gender differences in attitudes towards snakes are also noticeable. The female population is generally more afraid of predators, including snakes. Generally, people have little experience concerning direct contact with snakes. More direct experience and exploring the life and behaviour of these animals within zoo parks can contribute to reducing the intensity of the fear people feel towards them.

In another research, an attempt was made to use direct experience and observation of a specific animal to reduce the intensity of negative attitudes towards them (Randler *et al.,* 2012). The pupils of fifth and sixth primary school grades were enabled in their biology classes to get directly introduced to three animals that were considered less popular and potential cause of negative attitudes and emotions in students. Those were the pillbug, snail and mouse. Teachers first explained to students how these animals should be properly treated and then directed them to study the animals. There was no insisting on children's touching the animals unless they themselves wanted to do so. The mouse was studied by observing its behaviour in an experimental box. The pillbug was studied in a glass container, and then in a box with pieces of wood and leaves in order to understand whether the animal prefers light or dark environment, or whether it feels better in an environment with more or less moisture. The movement of the snail was observed on a glass surface. Thus could be seen the contractions of its body and the specificity of its movement. It was given lettuce in order to observe how it feeds. Unharmed, the animals were returned to their natural habitat after the stay at the school. One of the main results of this study was that practical work with the living specimens of animals significantly reduces the disgust towards and fear of animals that are generally conditionally labelled as "unpopular". In addition, very important pedagogical advice was given. Before the immediate teaching, it is necessary to get informed how a certain animal should be approached. It is not advisable to force students to touch the animals against

forum pedagogja

their will. Those who show a higher degree of negative emotions towards a particular type of animal can observe the entire process, but should not be required to directly perform the procedure. It is necessary to organize appropriate classroom discussion about the ethical aspect of using the animals in the classroom. They should be there for a short-term educational purpose and immediately upon the experimental procedure, they should be returned to their natural habitat unharmed.

Children's attitudes towards wolves were studied in pupils aged 7 to 12 in Slovakia and Turkey (Prokop et al. 2011). It was found that children in both countries expressed solid factual knowledge about these animals, as well as a positive attitude towards them (which in some earlier studies was not the case), but the importance of the role of wolves in the ecosystem was poorly understood. In many fairy tales and stories for children wolves are presented in a negative context (*Little Red Riding Hood, The Goat and the Seven Young Kids, Three Little Pigs, The bad joke about the shepherd who shouts "wolves, wolves, help people"* ...). Perceptions of wolves presented in different stories have an impact on children. The more negative perception of wolves, the more negative attitudes towards them. Children's extracurricular experiences were influential in building attitudes toward wolves. Children who spent more time watching educational programmes and films about wolves and who spent more time walking and camping in nature, expressed lower levels of fear of the wolves. There was a significant influence of local tales and stories on the formation of attitudes towards these animals.

The next survey, which will be described, is interesting especially because of the age of the children who participated in it. The aim of the research was to study the factors that can have an impact on children's attitudes towards animals at an early age, and the respondents were children from one to three years of age (LoBue *et al.* 2013). In the first experiment, the children were shown two real animals, a hamster and a fish on one side, and opposite them were toys such as trucks, airplanes, balls, and dolls on the other. The aim was to find out whether they were more attracted to real animals, or toys of attractive colours and shapes. In the second experiment children's reactions to animals were examined, the fish and hamster on one side, and a spider and snake on the other. Adults often feel fear as regards snakes and spiders, so it was expected that children would demonstrate a degree of greater caution towards them in comparison to animals like a hamster or fish. The third experiment sought to uncover the role of parents in children's behaviour towards animals. First, the children respondents spent 5 minutes in contact with animals and toys, as described in the second experiment, and then the parents were invited to join them for another 5

forum pedagogja

minutes. The results showed that children had more interaction with animals than with toys. They asked more questions about them and they mentioned the animals more often than the most attractive toys. During the second and third experiments, it was revealed that the children spent more time playing with the toys because they are easier to manipulate than the animals that were in plastic cages or glass containers in the case of fish. Although they devoted more time to toys, they were more interested in the animals as they asked more questions about them and paid more attention to them than to the toys. It was expected that children would show a degree of mistrust towards snakes and spiders, but here it was not the case, probably because these animals were in secure boxes, so the reactions would probably have been different if the animals had been in a natural environment. It was also found that the children spent more time paying attention to animals when their parents were close, than when that was not the case. This means that parents have an important role in directing their children's attention to animals and developing their interest in them.

The development of fear of snakes was the subject of an earlier study conducted by a team of authors similar to the above-mentioned study (DeLoache, LoBue, 2009). Exploring the reactions of small children, of average age 12 to 18 months, the authors tried to find out what is the basis for developing fear of snakes in humans. Based on the children's reactions to the observation of corresponding photographs that are static and films that show the characteristic movement of the snake, the authors conclude that human beings are predisposed to associate the snake with a sense of fear. They find that the unique movement of the snake may have an impact on this connection, and so do the most common reactions of fear expressed by adults towards these animals.

Preschool children were participants in another study (Kubiatko, 2012). Children aged 5-6 years were shown pictures of ten animals. Five pictures showed animals that researchers conditionally marked as "bad", and these were: spider, bat, shark, snake and bear. The other five pictures showed animals conditionally labelled as "good", and they are: dog, monkey, cat, horse and butterfly. For each of the animals the children were asked the same questions. They were asked to indicate the name of the animal, to indicate on a five-point scale how much they liked the animal, and then to explain why they liked the animals, or did not like them, and finally to mark again on the five-point scale to what extent they felt fear of these animals. Most preschoolers knew the correct answer to the first question, that is, they recognized the animals in question based on the pictures. As regards the appearance of the animals, children liked the dolphin most, then a cat, dog,

forum pedagogia

horse, monkey, bat, snake, bear, shark, and only at the end the spider. The dolphin was popular because of its "jumping out of the water," and because "it looks beautiful", and the spider was the least likable because it is "fuzzy, frightening and can sting." When questioning the fear that children feel towards certain animals, sharks won by far the most votes because of their appearance and teeth. They were followed by the bear, snake, spider, bat, monkey, dog, dolphin, cat and horse. Boys and girls did not differ significantly in answering these questions, but during the interpretation of the results of this study, one should bear in mind the very small sample size of only twenty-seven children. This research confirmed what could be observed in many similar studies, and that is that children are prone to divide animals into those that are good and those that are bad, or those which they are afraid of and those which they are not afraid of. Attitudes and beliefs of adults with whom the children are in contact have an impact on the formation of such impressions in children, as well as the contents that are available to them through different media. Because of that, additional attention should be paid to children from an early age in terms of giving them understandable explanations concerning the importance of the role of animals in the world that surrounds us and of the appropriate behaviour when they are concerned.

forum pedagogia

Methodology of Research

General Background of Research. In this study, we were interested to explore the feeling of fear of animals in pre-service preschool and primary school teachers. This is important because of the impact that they can have on children, as adults with their own attitudes and behaviour. It is very important to separate the feeling of fear from the opinion whether an animal is dangerous to man or not. Based on the information at their disposal, for example about the wolf, an individual may consider an animal as potentially dangerous to man, but need not personally feel afraid of it. In contrast, an animal, for example a mouse, need not be considered as a dangerous animal by an individual, but the individual can still feel fear of it, or disgust to it. The aim of this study was to determine, as close as possible, the level of fear towards certain animals expressed by future preschool and primary school teachers, as well as to determine whether owning pets has an impact in this respect.

The research was based on the following tasks:

1. Determine whether the experience of owning a pet in childhood had an impact on the feeling of fear of animals in future preschool and primary school teachers.

2. Determine whether owning a pet at present has an impact on the feeling of fear of animals in future preschool and primary school teachers.
3. Determine for each of the studied animals separately the level of fear expressed by future teachers on a scale of 1 to 10.

For the purposes of this study, we selected the following variables: *Department* – students may belong to the department for educating primary school teachers, or to the department for educating preschool teachers. *The feeling of fear* – calculated as the average value of the sum of values of expressed fear for each animal separately. *Pet in childhood* – the experience of raising a pet in the respondent's childhood. *Pet at present* – means the experience of raising a pet at present.

Sample of Research. The total sample of respondents consisted of 228 students of the third and fourth years of studies from the departments for educating future preschool and primary school teachers. Details on the structure of the sample are presented in the following tables.

Table 1. Sample structure according to gender and department of education

		department		total
		primary school	preschool	
gender	male	22	3	25
	female	95	108	203
total		117	111	228

Table 2. Sample structure according to the year of study and department of education

		department		total
		primary school	preschool	
year of study	III	65	64	129
	IV	52	47	99
Total		117	111	

forum pedagoga

Table 3. Sample structure according to the department of education and pet owning

	percentage of respondents who owned a pet in childhood	percentage of respondents who own a pet at present
primary school teachers	75%	49%
preschool teachers	80%	58%
total based on the whole sample	78%	53%

The sample of animals for which the level of fear was tested among the respondents consisted of the following nine animals: dog, cat, snake, spider, wolf, mouse, snail, bee and earthworm.

Instrument and Procedures. For the purpose of this research, there is a specially designed questionnaire in which we tried to get relevant answers in relation to research tasks (appendix).

Data Analysis. By using the SPSS software program for statistical analysis, we will present the mean scores and standard deviations, and the results of *Mann-Whitney* tests *and t*-tests.

Results of Research and discussion

The results will be expressed both quantitatively and qualitatively.

Table 4. The effect of the experience of owning a pet in childhood on the average feeling of fear of animals for the total sample of respondents

Variable	**N**	**M**	**SD**	***t***	***df***	***p***	**M-W U**	***z***	***p***
Owning a pet in childhood	177	3.63	1.37	0.485	226	0.628	4353	-0.387	0.699
Not owning a pet in childhood	51	3.74	1.54						

forum pedagogga

Table 5. The effect of the experience of owning a pet in childhood on the average feeling of fear of animals for the subsample of future preschool teachers

Variable	N	M	SD	*t*	*df*	*p*	M-W U	*z*	*p*
Owning a pet in childhood	89	3.58	1.33	1.380	109	0.170	840.5	-1.292	0.196
Not owning a pet in childhood	22	4.02	1.35						

Table 6. The effect of the experience of owning a pet in childhood on the average feeling of fear of animals for the subsample of future primary school teachers

Variable	N	M	SD	*t*	*df*	*p*	M-W U	*z*	*p*
Owning a pet in childhood	88	3.68	1.42	-0.488	115	0.626	1190.5	-0.540	0.589
Not owning a pet in childhood	29	3.52	1.65						

forum pedagoga

Although 78% of respondents had at least one animal in childhood, based on Table 4 it can be concluded that possession of a pet in childhood had no effect on the average expressed feeling of fear of all the animals in the future preschool and primary school teachers observed together. From Tables 5 and 6, where a similar analysis was done for the subsamples of future preschool and primary school teachers individually, a similar situation is noticeable. Owning pets in childhood did not influence the expressed feelings of fear of respective animals at present.

Table 7. The effect of the experience of owning a pet at present on average feeling of fear of animals for the total sample of respondents

Variable	N	M	SD	*t*	*df*	*p*	M-W U	*z*	*p*
Owning a pet at present	121	3.40	1.36	2.940	226	0.004*	4977	-3.012	0.003*
Not owning a pet at present	107	3.94	1.41						

Table 8. The effect of the experience of owning a pet at present on average feeling of fear of animals for the subsample of future preschool teachers

Variable	N	M	SD	*t*	*df*	*p*	M-W U	*z*	*p*
Owning a pet at present	64	3.42	1.24	2.326	109	0.022*	1150.5	-2.112	0.035*
Not owning a pet at present	47	4.01	1.42						

Table 9. The effect of the experience of owning a pet at present on average feeling of fear of animals for the subsample of future primary school teachers

Variable	N	M	SD	*t*	*df*	*p*	M-W U	*z*	*p*
Owning a pet at present	57	3.38	1.50	1.890	115	0.061	1312.5	-2.169	0.030*
Not owning a pet at present	60	3.89	1.41						

Although only 53% of all respondents own a pet at present (whereas in childhood it was 78% of them) based on Table 7 it can be concluded that it

forum pedagogga

did have an impact on the average feeling of fear which respondents indicate to feel towards the researched animals. This influence is also registered with the separate subsamples of preschool and primary school teachers, which can be seen from Tables 8 and 9. This leads us to the conclusion that those respondents who now own a pet report a lower average feeling of fear towards all animals observed collectively. Owning a pet in childhood did not significantly influence the average feeling of fear. An open question remains why in 78% of respondents who owned pets in childhood this had no impact on the average feeling of fear of animals, and in 53% of them who own pets at present it does have a significant impact. Table 10 shows the average values of the feeling of fear expressed by the respondents regarding each of the studied animals on a scale from 1 to 10.

Table 10. The level of fear expressed on a scale from 1 to 10

Animal	**Average level of expressed fear in preschool teachers**	**Average level of expressed fear in primary school teachers**	**Average level of expressed fear in the total sample**
Snail	1.14	1.26	1.20
Earthworm	1.37	1.62	1.50
Cat	1.82	1.84	1.83
Dog	2.49	2.34	2.41
Bee	3.05	3.20	3.13
Mouse	4.22	3.91	4.06
Spider	4.82	4.79	4.80
Wolf	6.41	6.88	6.65
Snake	7.69	6.91	7.29

forum pedagogia

The average value of expressed fear for all the animals in the entire sample, using a scale from 1 to 10, stood at 3.65. This can be considered a lower level of expressed fear if we take into consideration that the mean value of the scale was 5.5. A similar situation was found for the subsamples of future preschool teachers (3.67) and future primary school teachers (3.64). Respondents expressed the lowest degree of fear towards the snail (1.20), then towards the earthworm, cat, dog, bee, mouse, spider, wolf and the greatest towards the snake. Although there was no statistical significance, numerically speaking, future preschool teachers were more afraid than future primary school teachers in the case of the dog, mouse, spider and snake,

while future primary school teachers showed a higher average level of fear towards the earthworm, cat, bee and the wolf in comparison to future preschool teachers. The data on the lower level of expressed fear of animals can be considered as very important because it is positive that people who have chosen the profession of preschool or primary school teachers show as little fear of animals as possible. This, of course, does not mean that they do not consider some animals potentially dangerous or that they are therefore less careful in their presence. This means that they themselves feel less fear than the average level of the observed scale. Fear of snakes was the subject of research with future Slovenian preschool and primary school teachers and then it was found that this fear has a negative impact on students' attitudes about the need to preserve snakes (Torkar, 2015). Students who expressed greater fear of snakes were less willing to include details about snakes in the programme they created for students. On the other hand, students who have had direct experience with the snakes expressed a lower degree of fear of these animals, were willing to support the idea of their preservation in nature, as well as the creation of programmes that include knowledge about them.

Conclusions

Previous research has shown that direct experience of students of teacher education faculties with different animals leads to positive attitudes and greater willingness to include various animal species in curricular design. All above-mentioned results can be taken into account when developing study programmes for teacher education faculties. If the preschool or primary school teacher notice that children feel afraid of certain animals, it is necessary to devise a strategy that will gradually reduce the intensity of present fear. This strategy should be organized within the framework of cognitive, affective and behavioural domains. Within the cognitive domain, efforts should be made towards directing attention and the acquisition of appropriate knowledge about animals, which are the subject of children's fear. Children are often afraid of those animals about which they do not have sufficient quality information, or which they do not understand enough, and compensate through their imagination what they are less familiar with. If the fear is not great, children can be offered to look at those animals placed in appropriate containers in which they can be kept safely. Within the affective domain, an effort should be made to redirect children's attitudes and beliefs that led them to the negative and unpleasant emotions towards certain animals. In respect of the behavioural domain, it is necessary to enable children to get in a safe contact with animals which they fear, as far as it is

forum pedagogia

possible to provide in relation to the type of animal that is the subject of fear. It is necessary to slowly relieve the children of fear by directing their attention to adequate knowledge and proper behaviour towards animals, which includes explaining to them what can be considered a safe treatment of animals, and what can be considered as improper behaviour. In the case of the animals that children often meet, it is important to overcome fear, because every encounter with these animals can be extremely stressful for the child. It is important to know when exactly the fear started to develop in a child, and whether the child was exposed to such situations once or more times. It is important to make an agreement and develop a strategy with the child's family regarding the ways of eliminating fear and possible directions of joint activity in that respect. It is necessary to offer reasonable and applicable explanations that the preschool or primary school teacher will support with their own examples, if possible. We know that, apart from parents, preschool and primary school teachers are among the first models for children to look up to. Therefore, it is very important for those who opt for this profession to reconsider the degree and nature of any of their own fears towards certain animals and to begin to work timely on reducing their intensity and their potential elimination.

forum pedagogja

References:

1. Bjerke, T., & Ostdahl, T. (2004). Animal-related attitudes and activities in an urban population. *Anthrozoos*, 17, 109–129.
2. DeLoache, J., LoBue, V. (2009). The narrow fellow in the grass: human infants associate snakes and fear. *Developmental science*, 201–207.
3. Hadzi Antonic, O. (1999). *Malo dete − velika zagonetka*. Beograd: IP Book Marso.
4. Hummel, E., Gebel, M., Medina-Jerez,W., Francovicova, J., Usak, M., Prokop, P., Randler, C. (2015). Interest in birds and its relationship with attitudes and myths: A cross-cultural study in countries with different levels of economic development. *Educational sciences: theory & practice*, 15(1), 285–296.
5. Kubiatko, M. (2012). Kindergarten children's perception of animals focusing on the look and fear of animals. *Educational sciences: theory & practice*, special issue, 3181–3186.
6. LoBue, V., Bloom Pickard, M., Sherman, K., Axford, C., DeLoache, J. (2013). Young children's interest in live animals. *British journal of developmental psychology*, 31, 57–69.
7. Mallan, K., Lipp, O., Cochrane, B. (2013). Slithering snakes, angry men and out-group members: What and whom are we evolved to fear? *Cognition and emotion*, 27 (7), 1168–1180.
8. Mineka, S., Davidson, M., Cook, M., Keir, R. (1984). Observational conditioning of snake fear in rhesus monkeys. *Journal of Abnormal Psychology*, 93 (4), 355–372.

9. Prokop, P., & Fancovicova, J. (2013). Does colour matter? The influence of animal warning colouration in human emotions and willingness to protect them. *Animal conservation*, 16, 458–466.
10. Prokop, P., Ozel, M., Usak, M. (2009). Cross-cultural comparison of student attitudes toward snake. *Society and animals*, 17, 224–240.
11. Prokop, P., Tunnicliffe, S. D. (2010). Effects of keeping pets on children's attitudes toward popular and unpopular animals. *Anthrozoos*, *23* (1), 21–35.
12. Prokop, P., Usak, M., Erdogan, M. (2011). Good predators in bad stories: Cross-cultural comparasions of children's attitudes towards wolves. *Journal of Baltic science education*, 10 (4), 229-242.
13. Randler, C., Hummel, E., Prokop, P. (2012). Practical work at school reduces disgust and fear of unpopular animal. *Society & Animals*, 20, 61–74.
14. Torkar, G. (2015). Preservice teachers' fear of snakes, conservation attitudes, and likelihood of incorporating animals into the future science curriculum. *Journal of Baltic science education*, 14 (3), 401–410.

Appendix

Instrument for preschool and primary school teachers

Gender *(circle):* **M** or **F** Year of study *(circle):* **III** or **IV**
Department *(circle):* preschool teachers or primary school teachers

1. Did you have a pet in the childhood? **YES NO** If your answer is **YES**, name all the species that you had _____
2. Do you have a pet now? **YES NO** If you do, name all the species that you have _____
3. Try to express as precisely as you can in the following scale from 1 to 10, by writing **X** in the corresponding fields to what extent you feel fear of the following animals. Number 1 signifies that you feel no fear at all, numbers up to 10 signify a growing degree of fear, and number 10 extreme fear.

Please provide as precise answer as possible.

	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Dog										
Cat										
Snake										
Spider										
Wolf										
Mouse										
Snail										
Bee										
Earthworm										

forum pedagogia

* * *

UTICAJ POSEDOVANJA KUĆNIH LJUBIMACA NA PRISUTNOST OSEĆANJA STRAHA PREMA ŽIVOTINJAMA KOD BUDUĆIH UČITELJA I VASPITAČA

Rezime: *Opšteprihvaćeno je uverenje da strah od životinja ima korene u procesu evolucije i prirodne selekcije jer su preživljavali oni koji su uspevali da izbegnu ili pobegnu od životinje koja je mogla da ih povredi. U dosadašnjim istraživanjima je dokazano da je posedovanje i gajenje životinja kod kuće bilo povezano sa pozitivnijim stavovima i kvalitetnijim znanjima. U radu je najpre ukazano na rezultate ranijih istraživanja u kojima je bilo reči o iskazivanju stavova i strahova dece predškolskog i školskog uzrasta prema različitim životinjama, a zatim je realizovano istraživanje intenziteta straha koji su budući učitelji i vaspitači označili da osećaju prema pojedinim životinjskim vrstama. Utvrđeno je da ispitanici koji sada poseduju nekog od kućnih ljubimaca, iskazuju manje prosečno osećanje straha prema svim posmatranim životinjama zbirno. Posedovanje ljubimaca u detinjstvu nije značajno uticalo na prosečno osećanje straha. Vaspitači i učitelji, pored roditelja, predstavljaju modele na koje se deca ugledaju. Zbog toga je veoma važno, za osobe koje se opredele za ove profesije, da se preispitaju o jačini i prirodi sopstvenih eventualnih strahova prema različitim životinjama i počnu na vreme da rade na smanjivanju njihovog intenziteta.*

Ključne reči: *budući vaspitači, budući učitelji, strah od životinja, kućni ljubimci.*

* * *

ОПЫТ ВЛАДЕНИЯ ДОМАШНИМИ ЖИВОТНЫМИ И ПРИСУТСТВИЕ СТРАХА ПЕРЕД ЖИВОТНЫМИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Резюме: *Общепринятое убеждение, что страх перед животными имеет свои корни в процессе эволюции и естественного отбора, поскольку оставшиеся в живых были теми, кому удалось убежать или уйти от животных, которые могли им причинить боль. Прежние исследования показали, что владение домашними животными и их выращивание связаны с более позитивным отношением к ним и более полными знаниями о них. В настоящей работе указывается на результаты ранних исследований, в которых основное внимание уделялось мнению детей дошкольного и младшего школьного возраста о боязни перед разными животными; за этим следует исследование проведенное с целью определения интенсивности страха перед животными у будущих учителей начальной школы и воспитателей. Было обнаружено, что у респондентов, у которых есть домашнее животное, наблюдается более низкая степень страха по отношению ко всем животным. Тот, у кого в детстве было домашнее животное не развил обыденной боязни перед животными. Для детей, помимо родителей, учителя и воспитатели являются своеобразными образцами для подражания. Поэтому очень важно для людей, которые выбирают эту профессию – пересмотреть степень и характер любого из своих собственных опасений по отношеною к животным и начать заблаговременно уменьшать их интенсивность.*

Ключевые слова*: будущие воспитатели, будущие учителя начальной школы, страх перед животными, домашние животные.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Marina D. MATEJEVIĆ
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu
Tijana S. MILIĆ
Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK: 37.018.1
159.922.73
159.922.73.072

forum pedagogga

TRANSGENERACIJSKI PRENOS VASPITNIH STILOVA RODITELJA[1]

Rezime: *U radu se razmatra problem transgeneracijskog prenosa vaspitnog stila roditelja. Kao teorijsko polazište navodi se transgeneracijski pristup, dok se vaspitnom stilu roditelja pristupa prema teorijskom konceptu D. Baumrind. Istraživanje je organizovano sa ciljem da se utvrdi transgeneracijski prenos vaspitnih stilova roditelja. Za utvrđivanje vaspitnog stila roditelja korišćena je skala PSDQ (Robinson et al., 2001). Rezultati istraživanja su pokazali da se vaspitni stil ponavlja kroz dve generacije roditelja, prema modelu socijalnog učenja, najizraženiji transgeneracijski prenos je u odnosu na autoritarni vaspitni stil, gde je korelacija bila r=0.41.**, značajna na nivou 0,01, što ukazuje na to da deca autoritarnih roditelja imaju sklonost da budu autoritarna u roditeljskoj ulozi. Rezultati su takođe pokazali da se primenjuje i suprotan vaspitni stil, prema modelu kompenzacije – deca koja su imala autoritarne roditelje primenjuju premisivni vaspitni stil u ulozi roditelja, r= 0.190**, značajna na nivou 0,01, što nam govori takođe o transgeneracijskom prenosu, ali na drugačiji način. Rezultati koje smo dobili ukazuju na značaj razumevanja transgeneracijskog prenosa u kontekstu vaspitnog stila roditelja, što ukazuje na potrebu obrazovanja roditelja i osvešćivanja puteva transgeneracijskog prenosa vaspitnih stilova.*

Ključne reči: *porodica, vaspitni stil roditelja, transgeneracijski prenos.*

[1] Rad je deo makroprojekta 179074, koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj.

Uvod

Transgeneracijska analiza tumači porodicu kao istorijsku kategoriju, veću pažnju pridaje prošlosti, ranim odnosima između roditelja i deteta, ukazujući na obrasce koji se formiraju u porodici porekla (Milojković i sar., 1997). Porodica porekla jeste glavni predajnik znanja, stavova, uloga i navika, u porodici se oblikuje ličnost, usvaja obrazac ponašanja koji se reflektuje u skoro svim oblicima životnog delovanja (Rovers, 2004). Porodični sistem je jedinstven i poseban u svojoj dinamici, svaki član nosi specifičnosti sistema kome pripada, i nosi „trag" prethodne generacije, pri čemu se ne nasleđuju samo genetske karakteristike, već se prenose i obrasci ponašanja, stavovi, sistem vrednosti, vaspitni stil, prenosi se porodična kultura, sve zajedno čini porodični kod svake porodice. U porodici porekla pojedinac izgrađuje obrazac koji predstavlja rezultat ranog iskustva i odnosa sa članovima porodice. Brojni autori (Bowen, 1978; Rovers, 2004; Todorović i Matejević, 2012, 2014) naglašavaju snagu obrazaca funkcionisanja porodice porekla. Odgovore na brojne probleme u ponašanju deteta možemo naći u istoriji porodice i porodičnoj interakciji između članova, jer roditeljski uticaj i porodični odnosi u velikoj meri determinišu proces formiranja ličnosti deteta. Uticaj stečenog porodičnog obrasca je veliki, čak i u trenucima kada pojedinac napusti porodični dom, jer često ostaje lojalan porodici porekla, sve u cilju održavanja porodičnog kontinuiteta i stanja bez promena.

Značaj transgeneracijskog prenosa za funkcionisanje savremene porodice i za vaspitni stil roditelja ističu Samerof i Fis (Sameroff, Fiese, 1992). Oni smatraju da je previše pažnje posvećeno određivanju obrazaca u odnosima roditelj–dete, pri čemu nije na odgovarajući način sagledana granica između kulturnih uticaja, uticaja porodične kulture i individualnih odnosa, što bi doprinelo razumevanju suštine porodičnog koda. Oni smatraju da u okviru porodice postoje različita verovanja i običaji koji doprinose formiranju porodičnih vrednosti koje porodicu vode kroz život. Napred pomenuti autori smatraju da porodični kod sačinjavaju četiri komponente: porodične paradigme, porodični mitovi, porodične priče i porodični običaji i rituali. Samerof i Fis smatraju da su porodični običaji i rituali najvažniji aspekti samosvesti porodičnog koda. Porodični rituali se mogu rangirati od najstilizovanijih religijskih ponašanja do svakodnevnih obrazaca, kao što je na primer pozdravljanje sa posetiocima. Običaji i rituali obeležavaju početak i kraj života u porodici, regulišu svakodnevno ponašanje, imaju regulativnu funkciju u određivanju uloga i omogućavanju boljih odnosa u porodici. Pomenuti autori navode da je istraživanje o povezanosti porodičnih rituala sa osećanjima sigurnosti i pripadnosti porodici pokazalo da postoji značajna

forum pedagoga

pozitivna veza između privrženosti adolescenata porodici i porodičnih rituala. Samerof i Fis smatraju da je neophodno definisati ključne dimenzije porodičnog koda za ishode razvoja deteta. Dokazano je, tvrde oni, da porodični običaji i rituali imaju zaštitnu funkciju, da porodične priče menjaju uloge i vrednosti, mitovi predodređuju vaspitanje, a paradigme daju informacije o porodici. Porodični mitovi, rituali i priče koji su uspostavljeni u prethodnoj generaciji prenose se na mlađe generacije preko vaspitnih stilova roditelja, u cilju oblikovanja ponašanja u određenoj porodici. Moć porodičnog koda ne odnosi se samo na prošlost već i na sposobnost prilagođavanja u određenoj porodici. Porodica može formirati nove kodove bez žrtvovanja integriteta prošlih generacija i može bolje razumeti generacijski prelaz, poznavanjem prethodnih porodičnih kodova. Naše interesovanje u ovom radu bilo je usmereno ka sadržajima porodične kulture koji se odnose na vaspitne stilove roditelja koji se prenose transgeneracijski.

Transgeneracijski prenos i vaspitni stil roditelja

Porodični sistem vrednosti koji se transgeneracijski prenosi utiče na emocionalne odnose u porodici, vaspitne stavove, principe, distribuciju autoriteta, a utiče i na vaspitni stil roditelja (Todorović i Matejević, 2014). Uticaj familijarnog nesvesnog objasnio je Leopold Sondi šikzal analizom, odnosno analizom predaka, koji žive u nama u formi skrivenih recesivnih gena koji nesvesno determinišu svojne životne izbore i ideale (Sondi, 2011). Familijarna prošlost koja se nesvesno ponavlja, lojalnost porodičnoj tradiciji, stečeni porodični obrasci jesu teorijske činjenice koje možemo povezati sa konceptom transgeneracijskog prenosa porodične kulture življenja, u okviru koje se prenose i vaspitni stilovi roditelja.

Vaspitni stil i postupci roditelja u ranom detinjstvu utiču na kasniji život deteta, odnosno ponavljaju se vaspitni stilovi kroz generacije, konkretno – često se dešava da sinovi ponavljaju greške svojih očeva, ali se isto tako dešava da se deca pobune protiv lošeg iskustva iz detinjstva, što može dovesti do suprotnih reakcija, da sve rade suprotno od roditeljskog načina ponašanja (Klajn, 2001). Postoje dva načina razmatranja transgeneracijskog prenosa: prvi je baziran na teoriji socijalnog učenja koji prepoznaje odnose u porodici porekla kao model koji se prenosi u porodici prokreacije, dok drugi model nudi hipotezu o kompenzaciji (Forste & Jarvis, 2007; Parke, 2002; Pleck, 2004 prema Mihić, 2012). Prema transgeneracijskom pristupu, pojedinac se ne može razumeti izvan konteksta njegovih „važnih" odnosa, odnosno porodičnih odnosa i porodične kulture.

forum pedagoga

Tomas Gordon smatra da se današnji roditelji skoro neizostavno oslanjaju na metode podizanja dece i izlaženja na kraj sa porodičnim problemima koji su koristili njihovi roditelji, roditelji njihovih roditelja, roditelji njihovih dedova i baka (Gordon, 1998: 18). Mladi se pripremaju za brak i porodicu kroz primarnu socijalizaciju u porodici (Đorđević, 1985). Melani Klajn kaže: „Jedan zanimljiv primer uticaja ranih stavova na ceo kasniji život je činjenica da se odnos prema ranim figurama stalno iznova pojavljuje, a problemi koji ostaju nerazrešeni u periodu odojčeta ili ranom detinjstvu bivaju oživljeni, mada u modifikovanom obliku" (Klajn, 2001: 358). Ona ističe da stavovi i postupci roditelja u ranom detinjstvu utiču na kasniji život deteta. Autorka ukazuje na ponavljajuće obrasce roditeljskih stilova kroz generacije, navodeći činjenicu da preterano disciplinujući roditelji ili roditelji kojima nedostaje razumevanje utiču na formiranje ličnosti u ranom detinjstvu, što može prouzrokovati da dete kasnije u životu ponavlja ono kroz što je i samo prošlo sa svojim roditeljima (Klajn, 2001). Ona ističe značaj uloge roditelja u ranom detinjstvu na proces formiranja ličnosti i ukazuje na štetnost prevelike discipline od strane roditelja, ali takođe i prevelika popustljivost može biti podjednako štetna za dete, kao i previše uzdržavanja. Za roditelje je bitno da uspostave ravnotežu između previše i premalo discipline.

Jul (Juul, 1996) smatra da svi roditelji vole svoju decu, ali da postoje velike razlike u sposobnostima roditelja za doživljavanje i iskazivanje ljubavi, što pre svega zavisi od njihove porodične prošlosti. On ističe da deca samo preuzimaju i iskrivljuju destruktivno ponašanje roditelja, deca izvrgnuta pokudama postaju i sama kritična prema drugima ili samokritična; deca vaspitana u porodicama u kojima niko ne iskazuje osećanja, postaju povučena ili pričljiva; deca koja su vaspitana uz primenu nasilja postaju i sama nasilna ili autodestruktivna (Juul, 1996).

Klajn (1997) smatra da roditelji u ranom detinjstvu prenose skriveno i neverbalno zabrane na svoje potomke, dok samo mali broj roditelja savesno i svesno pokušava da izbegne prenošenje sopstvenih zabrana koje su im u detinjstvu ugradili njihovi roditelji. Navedenu tvrdnju autor pokušava da objasni kroz neke primere: malo dete koje je otac odgurnuo dok se pelo na njegovo koleno tumači kao poruku: ne budi blizak, i moguće je da dete ima teškoća u stvaranju intimnih odnosa; zbunjen pogled majke na reči deteta: „Mrzim svog brata!", dete može da protumači kao: ne pokazuj loša osećanja, posledica toga može biti hladna, rigidna i neautentična osoba; besan pogled majke kada dete isprlja pantalone može takođe imati preteće značenje: kad pogrešiš, treba da se osećaš jako loše, roditelj na takav način vaspitava perfekcionistu koji će hronično osećati krivicu zbog sopstvenog ponašanja, a

forum pedagoga

istovremeno će biti veliki kritičar drugih. Kuburić (Kuburić, 1994) smatra da oni roditelji koji su u svom detinjstvu primali ljubav, ako su bili voljeni, imaće tople odnose sa decom, dok oni roditelji koji su u svom detinjstvu iskusili odbacivanje u vlastitom roditeljstvu ponoviće iste greške, kako tumači autorka, možda je to jedan od načina praštanja roditeljima. Obično se dešava da se način pokazivanja ljubavi i postupak kažnjavanja generacijski prenose (Martinović, 2013).

Teorijski koncept Dajen Bomrajnd od posebnog je značaja za naše istraživanje i proučavanje vaspitnog stila kroz generacije. Dajen Bomrajnd (Baumrind, 1966) je definisala tri osnovna vaspitna stila, odnosno tri osnovna tipa odnosa roditelj– dete: autoritarni, autoritativni i permisivni vaspitni stil. Izgrađeni koncept vaspitnih stilova obuhvata dimenziju kontrole i afektivnu dimenziju. Autoritarni roditelji su emocionalno distancirani u odnosu sa detetom, postavljaju visoke i neracionalne zahteve, izgrađuju krute i nefleksibilne porodične granice, primenjuju kaznu i kritiku kao osnovni vaspitni metod bez dvosmerne komunikacije i poštovanja ličnosti deteta. Permisivni roditelji su preterano responzivni i brižni, dosledno odobravaju i prihvataju dete i njegove postupke, bez strogih i racionalnih zahteva, kao i jasnih porodičnih pravila. Permisivni roditelji se često osećaju nesigurno u roditeljskoj ulozi. Autoritativni tip roditelja izgrađuje uravnotežen porodični sistem, poštuje ličnost deteta kroz dvosmernu komunikaciju, postavlja razumnu kontrolu i racionalne zahteve u porodičnim odnosima (Baumrind, 1968).

Roditeljska podrška, razumevanje i ljubav jesu presudan uslov adekvatnog razvoja deteta, jer od ljubavi roditelja, zavisi kako će dete graditi odnose sa drugim ljudima, kako u partnerskoj, profesionalnoj, tako i u roditeljskoj relaciji.

forum pedagoga

Metodološki pristup problemu

Predmet našeg istraživanja odnosio se na utvrđivanje transgeneracijskog prenosa vaspitnih stilova roditelja iz porodice porekla u porodicu prokreacije. Pošli smo od opšte pretpostavke da postoji transgeneracijski prenos vaspitnih stilova roditelja, odnosno da dolazi do prepisivanja vaspitnih stilova iz porodice porekla u porodicu prokreacije prema modelu socijalnog učenja ili prema modelu kompenzacije, koji takođe govori o transgeneracijskom prenosu, ali na drugačiji način. U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i skaliranje kao istraživačka tehnika. Za utvrđivanje vaspitnog stila roditelja kroz dve generacije korišćena je skala PSDQ, The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (Robinson, et al., 2001), koja sadrži dimenzije

autoritarnog, autoritativnog i permisivnog vaspitnog stila i oslanja se na model vaspitnih stilova Dajen Bomrajnd. Dimenzije autoritativnog vaspitnog stila su: Povezanost (Otac/Majka me ohrabruje da slobodno iskazujem svoje mišljenje.), Regulacija (Otac/Majka naglašava koji su razlozi određenih pravila.) i Autonomija (Otac/Majka je dozvoljavao/dozvoljavala da utičem na pravila u porodici.), i one čine prvi faktor upitnika. Dimenzije autoritarnog stila su: Prinuda (Otac/Majka me kažnjavao/kažnjavala kada sam bio/bila neposlušan/neposlušna.), Verbalna hostilnost (Otac/Majka je vikao/vikala na mene kada sam se loše ponašao/ponašala.) i Neobjašnjavanje (Otac/Majka me je kažnjavao/kažnjavala tako što me je ostavljao/ostavljala sa malo ili nimalo objašnjenja.) i oni čine drugi faktor upitnika. Permisivni tj. popustljivi vaspitni stil u upitniku (Otac/Majka me je razmazio/razmazila.), nema posebnih dimenzija, mada čini treći faktor upitnika. Instrument u celini ima 32 ajtema Likertovog tipa, konkretno za potrebe našeg istraživanja primenjen je u dve perspektive:

a) Perspektiva deteta (postupci majke u porodici porekla): 1) Moja majka reaguje na moja osećanja i potrebe; 13) Vikala je na mene kada sam se loše ponašao/ponašala; 18) Moja majka je uzimala u obzir moje mišljenje kada je planirala nešto u porodici; 24) Moja majka me je razmazila; 25) Objašnjavala mi je zašto se pravila moraju poštovati; 32) Dobio/Dobila bih šamar kada bih se loše ponašao/ponašala itd. Kronbahov (Cronbach) koeficijent alfa za Upitnik 1 (perspektiva deteta) iznosi 0.81.

b) Perspektiva roditelja (postupci ispitanika u porodici prokreacije): 1) Reagujem na osećanja i potrebe svog deteta; 13) U trenucima kada se dete loše ponaša vičem na njega; 18) Kada planiram nešto u porodici, uzimam u obzir mišljenje svog deteta; 24) Svoje dete sam razmazilo/razmazila; 25) Svom detetu objašnjavam zašto se pravila moraju poštovati; 32) Ošamarim dete kada se loše ponaša itd. Kronbahov koeficijent (Cronbach) alfa za Upitnik 2 (perspektiva roditelja) iznosi 0.72.

Ispitano je 100 roditelja na teritoriji grada Kruševca u osnovnim i srednjim školama. Radi povećanja uzorka, ispitivanje je dodatno realizovano u elektronskoj formi primenom Google forms-a. Ukupno je ispitano 224 roditelja. U odnosu na pol roditelja: 82 oca, i 144 majke; u odnosu na strukturu porodice: 133 ispitanika potiču iz nuklearne porodice i 91 ispitanik iz proširene porodice; u odnosu na socioekonomski status porodice: nizak 18 ispitanika, srednji 188 ispitanika i visok socioekonomski status 18 ispitanika.

forum pedagoga

Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata istraživanja

Skala vaspitnog stila roditelja PSDQ za potrebe našeg istraživanja primenjena u dve perspektive: perspektiva deteta, gde su ispitanici procenjivali vaspitne postupke majke u porodici porekla i perspektiva roditelja, gde su ispitanici procenjivali sopstvene vaspitne postupke sa svojom decom, u porodici prokreacije. Dobijeni podaci obrađeni su deskriptivnom statistikom.

Tabela 1. *Deskriptivni parametri distribucije vaspitnih stilova roditelja kroz dve generacije*

Distribucija vaspitnog stila		N	Min	Max	M	sd
1) Autoritativni vaspitni stil	Perspektiva deteta	224	15	75	55.67	11.35
	Perspektiva roditelja	224	40	104	65.58	6.90
2) Autoritarni vaspitni stil	Perspektiva deteta	224	13	59	32.13	9.00
	Perspektiva roditelja	224	14	51	29.65	7.28
3) Permisivni vaspitni stil	Perspektiva deteta	224	5	18	12.29	2.52
	Perspektiva roditelja	224	7	20	12.77	2.55

Rezultati u Tabeli 1 pokazuju distribuciju vaspitnih stilova u dvema ispitanim generacijama roditelja. Većina roditelja u ispitanom uzorku preferira autoritativni vaspitni stil. Prema stepenu izražajnosti aritmetičke sredine, na prvom mestu u dvema ispitanim generacijama roditelja nalazi se autoritativni vaspitni stil, zatim sledi autoritarni, dok je na poslednjem mestu permisivni vaspitni stil. Izvršenom komparacijom dveju generacija roditelja u ispitanom uzorku, dobili smo podatak da mlađa generacija roditelja više primenjuje autoritativni vaspitni stil (M=65.58) nego starija generacija roditelja (M=55.67), dok starija generacija roditelja više primenjuje autoritarni vaspitni stil (M=32.13) nego mlađa generacija roditelja (M=29.65). Podaci nam pokazuju da mlađe generacije roditelja u porodici prokreacije više upražnjavaju tople emocionalne porodične odnose, uvažavanjem potreba i interesovanja deteta, odnosno autoritativni vaspitni stil, dok je autoritarni stil izraženiji u vaspitnim postupcima majke u porodici porekla.

forum pedagoga

Tabela 2. *Deskriptivni parametri dimenzija vaspitnih stilova*

Autoritativni vaspitni stil	Perspektiva deteta		Perspektiva roditelja	
	M	sd	M	sd
Povezanost	20.57	3.81	23.07	2.20
Autonomija	17.05	4.31	19.99	2.80
Regulacija	18.93	4.45	22.51	4.00
Autoritarni vaspitni stil	Perspektiva deteta		Perspektiva roditelja	
	M	sd	M	sd
Fizička prinuda	9.87	3.76	8.03	2.78
Verbalna hostilnost	12.96	3.10	12.10	3.01
Kaznene strategije	9.29	3.23	9.51	3.13
Permisivni vaspitni stil	Perspektiva deteta		Perspektiva roditelja	
	M	sd	M	sd
Popustljivost	12.29	2.52	12.77	2.55

U Tabeli 2 prikazane su srednje vrednosti ispitanih dimenzija vaspitnih stilova koje nam potvrđuju učestalost autoritativnog vaspitnog stila u postupcima roditelja. Prema stepenu izražajnosti aritmetičke sredine autoritativnog vaspitnog stila, na prvom mestu nalazi se dimenzija Povezanost (M=20.07, perspektiva deteta; M=23.07, perspektiva roditelja), zatim sledi dimenzija Regulacija (M=18.93, perspektiva deteta; M=22.51, perspektiva roditelja), dok je na poslednjem mestu dimenzija Autonomija (M=17.05, perspektiva deteta; M=19.99, perspektiva roditelja). Prisustvo autoritativnog vaspitnog stila u postupcima roditelja prema izraženosti aritmetičke sredine najviše se ogleda kroz tvrdnje: *Pokazujem razumevanje prema detetu i tešim ga kada je uznemireno* (M=4.70, perspektiva roditelja, porodica prokreacije); *Reagujem na osećanja i potrebe svog deteta* (M=4.60, perspektiva roditelja, porodica prokreacije) itd.

Podaci aritmetičkih sredina u ispitanim dimenzijama u okviru autoritarnog vaspitnog stila pokazuju nam da postoji razlika u dve ispitane generacije roditelja, samo u okviru dimenzije Fizička prinuda (M=9.87,

forum pedagoga

perspektiva deteta; M=8.03, perspektiva roditelja), što nam pokazuje da su starije generacije roditelja sklonije primeni fizičke kazne, kao načina disciplinovanja deteta. Dobijeni podaci na osnovu komparacije aritmetičkih sredina u dimenzijama Verbalna hostilnost i Kaznene strategije ukazuju na činjenicu da starije i mlađe generacije roditelja primenjuju kaznene strategije, kritiku i kaznu kao vaspitne metode u cilju korigovanja ponašanja, kao reakcija na neadekvatno ponašanje deteta, jer su srednje vrednosti u ispitanim dimenzijama skoro identične. Prisustvo autoritarnog stila kroz dimenziju Verbalna hostilnost prema izraženosti aritmetičke sredine u postupcima roditelja najviše se ogleda kroz tvrdnje: *Moja majka me je kritikovala kako bi moje ponašanje bilo bolje* (M=3.73, perspektiva deteta); *Kritikujem dete kako bi njegovo ponašanje bilo bolje* (M=3.54, perspektiva roditelja) itd.

Dobijeni rezultati istraživanja u ispitanom uzorku dozvoljavaju nam da zaključimo da roditelji preferiraju *autoritativni vaspitni stil* u vaspitanju dece. Podaci ukazuju na to da mlađe generacije roditelja u porodici prokreacije više koriste vaspitne postupke koji se baziraju na toplim emocionalnim odnosima sa međusobnom povezanošću, uvažavanjem potreba i interesovanja deteta. S druge strane, autoritarni vaspitni stil je izraženiji u porodici porekla u vaspitnim postupcima majke. Na osnovu komparativne analize dveju generacija, upoređivanjem vaspitnih stilova u porodici porekla i porodici prokreacije, možemo izvesti zaključak da savremeno roditeljstvo u 21. veku karakteriše fenomen pozitivnog, demokratskog roditeljstva, jer mlađa generacija roditelja više upražnjava demokratske metode u vaspitnom procesu, odnosno primenjuju autoritativni vaspitni stil.

Radi utvrđivanja transgeneracijskog prenosa vaspitnih stilova, ispitali smo vrednost Pirsonovog koeficijenta korelacije. Dobijeni podaci u Tabeli 3 potvrđuju hipotezu o postojanju transgeneracijskog prenosa prema modelu socijalnog učenja i modelu kompenzacije.

Tabela 3. *Povezanost vaspitnih stilova iz dve perspektive (generacije roditelja)*

PERSPEKTIVA DETETA	r	p	PERSPEKTIVA RODITELJA
Autoritarni stil	r=0.413**	p=0.000	Autoritarni stil
Autoritativni stil	r=0.304**	p=0.000	Autoritativni stil
Permisivni stil	r=0.242**	p=0.000	Permisivni stil
Autoritativni stil	r= -0.141*	p=0.035	Autoritarni stil
Autoritarni stil	r= 0.190**	p=0.004	Permisivni stil
Permisivni stil	r=0.184**	p=0.006	Autoritativni stil

forum pedagoga

Utvrdili smo međusobnu povezanost dimenzija u okviru stilova, a sumiranjem podataka radi komparacije dveju ispitanih perspektiva došli smo do sledećih zaključaka:

– Ako je majka bila autoritativna u porodici porekla, dete će takođe biti autoritativno u ulozi roditelja (r=0.304**, p=0.00). Dobijena je značajna korelacija na nivou 0.01. Ovaj model povezanosti navodi na postojanje transgeneracijskog prenosa putem socijalnog učenja, gde dete usvaja model vaspitanja indentifikujući se sa svojim roditeljima.
– Ako je majka bila autoritativna u porodici porekla, smanjuje se mogućnost da dete u porodici prokreacije bude autoritaran roditelj (r= –0.141*, p=0.03). Dobijeni podatak ukazuje na negativnu povezanost između stilova, koja je značajna na nivou 0.05. Transgeneracijski prenos se može objasniti kroz socijalno učenje deteta, odnosno kako pojedinac nosi pozitivno iskustvo, veće su šanse da nastavi put svojih roditelja kroz autoritativni stil nego kroz autoritarni stil vaspitanja.
– Ako je majka u porodici porekla bila autoritativna postoji mogućnost da dete u porodici prokreacije bude autoritativni roditelj (r=0.413**, p=0.00). Dobijena je značajna pozitivna korelacija na nivou 0.01. Transgeneracijski se prenosi vaspitni stil socijalnim učenjem, gde se potvrđuju brojne teorijske pretpostavke da deca ponavljaju greške svojih roditelja.
– Ako je majka u porodici porekla bila autoritarna, postoji mogućnost da dete u porodici prokreacije bude permisivni roditelj (r=0.190**, p=0.004). Ovaj oblik povezanosti možemo objasniti kao potrebu deteta da kompenzuje loše iskustvo iz detinjstva, tako što će primeniti suprotan stil od svojih roditelja što takođe ukazuje na postojanje transgeneracijskog prenosa, ali na drugačiji način.
– Ako je majka u porodici porekla bila permisivna, postoji mogućnost da dete u porodici prokreacije takođe primenjuje permisivni stil (r=0.242**, p=0.00). Pozitivna korelacija potvrđuje postojanje transgeneracijskog prenosa permisivnog stila kroz dve generacije.
– Ako je majka u porodici porekla bila permisivna, postoji mogućnost da dete u porodici prokreacije primenjuje autoritativni vaspitni stil (r=0.184**, p=0.006).

forum pedagoga

Tabela 4. *Analiza stepena slaganja vaspitnih stilova roditelja u odnosu na pol, strukturu porodice i socioekonomski status*

	Pol	*N*	*M*	*sd*	*t*	*df*	*p*
Autoritativni stil (perspektiva roditelja)	Muški	82	63.18	6.81	-4.09	222	0.000
	Ženski	142	66.97	6.59			
Autoritarni stil (perspektiva roditelja)	Muški	82	31.14	7.41	2.35	222	0.01
	Ženski	142	28.78	7.09			
	Struktura porodice	*N*	*M*	*sd*	*t*	*df*	*p*
Autoritarni stil (perspektiva roditelja)	Uža	133	28.82	7.83	-2.[illegible]	222	0.03
	Proširena	91	30.85	6.[illegible]			
Permisivni stil (perspektiva roditelja)	Uža	133	12.47	2.62	-2.16	222	0.03
	Proširena	91	13.21	2.39			
	Socio-ekonomski status	*N*	*M*	*sd*	*F*	*df*	*p*
Autoritativni stil (perspektiva deteta)	Nizak	18	49.55	12.92	3.86	2	0.02
	Osrednji	188	57.12	11.15			
	Visok	18	57.83	9.97			
Autoritarni stil (perspektiva deteta)	Nizak	18	37.44	10.18	3.94	2	0.02
	Osrednji	188	31.85	8.88			
	Visok	18	29.77	7.36			

forum pedagoga

Analizom stepena slaganja vaspitnih stilova u odnosu na sociodemografske varijable, dobili smo podatke koji ukazuju da pol, struktura porodice i socioekonomski status determinišu pojedine stavove po pitanju vaspitanih postupaka. U Tabeli 3 prikazani su podaci koji zadovoljavaju kriterijum statističke značajnosti ($p<0.05$), gde smo koristili parametrijske tehnike za poređenje grupa. Nađene su statistički značajne razlike u pojedinim vrednostima: majke su više responzivne, osetljive, brižne, više demokratski orijentisane od očeva ($p=0.00$); zadržao se model oca koji je više autoritaran, hladan, distanciran, kritičan u odnosu sa decom nego majke ($p=0.01$), što zajedno podseća na patrijarhalni model roditeljstva. Potvrdili smo pretpostavku da socioekonomski status roditelja u pojedinim tvrdnjama determiniše vaspitne postupke, konkretno – nizak socioekonomski status

utiče da roditelji više primenjuju autoritarni vaspitni stil (p=0.02), dok visok i srednji socioekonomski status roditelja utiče da roditelji u praksi više primenjuju autoritativni vaspitni stil (p=0.02).

Analizom stepena slaganja vaspitnog stila u odnosu na strukturu porodice (Tabela 4) utvrdili smo postojanje statistički značajne razlike: roditelji iz proširene porodice više nego roditelji iz uže porodice preferiraju autoritarni vaspitni stil (p=0.03), takođe roditelji iz proširene porodice preferiraju permisivni stil više nego roditelji iz uže porodice (p=0.03). Višegeneracijski porodični sistem uslovljava da vaspitni postupci roditelja variraju od preterano toplog (permisivni vaspitni stil) do preterano hladnog vaspitanja (autoritarni vaspitni stil), što nam potvrđuju dobijeni rezultati istraživanja.

Zaključak

Dobijeni rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu o postojanju transgeneracijskog prenosa vaspitnih stilova iz porodice porekla u porodicu prokreacije. U porodici porekla izgrađuje se obrazac koji predstavlja rezultat ranog iskustva i odnosa sa članovima porodice, porodični kod se transgeneracijski prenosi i oblikuje se ponašanje u porodičnom sistemu. Dobijeni podaci potvrđuju postavljenu pretpostavku da se transgeneracijski prenos može razmatrati na dva načina: 1) Prema modelu socijalnog učenja, pojedinac usvaja vaspitni stil svojih roditelja, odnosno dolazi do ponavljanja vaspitnih stilova kroz generacije, u porodici porekla usvaja obrazac imitiranjem ili po modelu. U kontekstu učenja po modelu dobili smo značajnu korelaciju koja potvrđuje hipotezu o postojanju transgeneracijskog prenosa vaspitnih stilova u dvema generacijama: potvrđen je transgeneracijski prenos u odnosu na autoritativni stil, gde je korelacija bila r=0.304**; u odnosu na autoritarni stil, gde je korelacija bila r=0.413**; u odnosu na permisivni stil, gde je korelacija bila r=0.242**, sve navedene korelacije su značajne na nivou 0.01. 2) Prema modelu kompenzacije, pojedinac izgrađuje vaspitni stil vođen negativnim iskustvom iz porodice porekla, pri čemu primenjuje suprotan vaspitni stil od svojih roditelja. U kontekstu kompenzacije, utvrdili smo značajnu korelaciju koja ukazuje na transgeneracijski prenos ali na drugačiji način: deca koja su imala autoritarne roditelje primenjuju premisivni vaspitni stil u ulozi roditelja, gde je dobijena korelacija r= 0.190**, značajna na nivou 0,01. Takođe, utvrdili smo da su pol ispitanika, struktura porodice i socioekonomski status porodice povezani sa vaspitnim stilom roditelja, i ovi podaci mogu biti osnova za neka nova istraživanja povezanosti ovih varijabli sa vaspitnim stilom roditelja.

forum pedagoga

Dobijeni nalazi ukazuju na to da vaspitni stil roditelja predstavlja sastavni deo porodične kulture i da se bolje može razumeti sagledavanjem porodičnog sistema i istorije porodice i porodične tradicije. Utvrđeni transgeneracijski prenos vaspitnih stilova kroz dve generacije potvrđuje jačinu obrazaca koji se usvajaju u porodici porekla. Tumačeno iz okvira transgeneracijske analize, može se reći da roditelji deluju u sadašnjosti, ali tako što reaguju na prošlost. Moguće implikacije dobijenih nalaza bi bile svakako povezane sa potrebom obrazovanja roditelja i osvešćivanja obrazaca porodičnog funkcionisanja, vaspitnog stila roditelja i puteva transgeneracijskog prenosa. Spoznaja i razumevanje da roditelji ponavljaju i dalje prenose porodičnu kulturu u kontekstu vaspitnih stilova može biti veoma značajna, istovremeno i oslobađajuća, kako bi se roditelji otvorili za izbore koji su u funkciji rasta i razvoja njih i njihove dece.

forum pedagoga

Literatura:

1. Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
2. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavoir, Child Development, *Berkeley*, vol. 37, 887–907.
3. Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. Authoritative Parental Control, Adolescence, *Berkeley*, 3, 255–272.
4. Đorđević, B. (1985). *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
5. Gordon, T. (1998). *Umeće roditeljstva: kako podizati odgovornu decu*. Beograd: Kreativni centar.
6. Juul, J. (1996). *Više kompetentno dete*. Beograd: Educa.
7. Klajn, M. (2001). *Unutrašnji svet dečije psihe: izabrani spisi 1921–1963*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Klajn, M. (1957). *Uspešan roditelj*, Beograd: Excelisior.
9. Kuburić, Z. (1994). *Porodica i psihičko zdravlje dece*. Beograd: Tehnološki institut za obrazovanje, informacije i statistiku.
10. Martinović, D. (2013). Uticaj porodice na vaspitavanje deteta. *Socijalna misao*, 1 (77), 41–53.
11. Matejević, M. i J. Todorović (2012). *Funkcionalnost porodičnih odnosa i kompetentno roditeljstvo*. Niš: Filozofski fakultet.
12. Mihić, I. (2012). Modelovanje roditeljske uloge oca: Iskustvo u porodici porekla i uključenost oca. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 44 (2), 332–348.
13. Milojković, M., Srna, J. i R. Mićović (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje, Filozofski fakultet.
14. Robinson C, Mandleco B, Olsen F, Hart C. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). Perlmutter BF, Touliatos J, Straus MA (Eds). *Handbook of Family Measures Techniques. Vol 3*. Sage Publications; Thousand Oaks, CA pp. 319–321.

15. Rovers, M. PhD (2004). Family of Origin Theory, Attachment Theory and the Genogram, *Journal of Couple & Relationship Therapy*: Innovations in Clinical and Educational Interventions, 3 (4), 43–63, DOI: 10.1300/J398v03n04_03.
16. Sameroff, A., Fiesse B. H. (1992). Family Representation of Development, U: Sigel I.E. (ed.) *Parental Belief systems: ThePsychological concequences for children* (2. ed.) LEA Hillsdale, New Jersey.
17. Sondi, L. (2011). *Učenje o familijarnom nesvesnom.* Novi Sad: Prometej.
1. Todorović, J. i M. Matejević, (2014). Transgenerational Transmission of the Beliefs o Competent Parenting. Procedia – *Social and Behavioral Sciences*, 141, 275–279.

* * *

TRANSGENERATION TRANSFER OF PEDAGOGICAL STYLES OF PARENTS

Summary: *In this paper we are discussing the problem of transgeneration transfer of pedagogical style of parents. Theoretical point is transgenerational approach, and pedagogical style of parents is approached by the theoretical concept of D. Baumrind. The research was organised with the aim of determining transgenerational transfer of pedagogical styles of parents. The scale PSDQ (Robinson, et al., 2001) was used for determining pedagogical style of parents. The result of the research showed that pedagogical style is repeated in two generations of parents, according to the model of social learning. The most expressed transgenerational transfer is in comparison to the pedagogical style where the correlation was r=0.413**, significant at the level 0.01, and this shows that children of authoritarian parents tend to be authoritarian in the parents' role. Results also showed that opposite pedagogical style was applied according to the model of compensation, children who had authoritarian parents applied permissive pedagogical style in the role of parents, r= 0.190**, significant at the level 0.01, and this also tells us about the transgenerational transfer in the context of pedagogical style of parents and this points at the need of educating parents and refreshing the paths of transgenration transfer of pedagogical styles.*

Key words: *family, pedagogical style of parents, transagenrational transfer.*

* * *

ТРАНСГЕНЕРАЦИОННАЯ ПЕРЕДАЧА РОДИТЕЛЯМИ СТИЛЕЙ ВОСПИТАНИЯ

Резюме: *В нашей работе речь идет о трансгенерационной передаче родителями стилей воспитания. В качестве теоретически отправной точки приводится трансгенерационный подход, пока стиль воспитания у родителей анализируется следуя за теоретической концепцией Д. Баумринда. Исследование было организовано с целью определения трансгенерационной передачи родителями стилей воспитания. Для определения стиля родительского воспитания использовалась шкала PSDQ (Robinson et al..2001.). Результаты исследования показали, что стиль воспитания повторяется через два поколения родителей, в соответствии с моделью социального обучения; наиболее выражена, трансгенерационная передача, (значительная на уровне 0,01) по отношению к*

forum pedagoga

*авторитарному воспитательному стилю (где корреляция r = 0,413 **), что указывает на то, что дети авторитарных родителей стараются быть авторитарными в родительской роли. Результаты также показали, что в соответствии с моделью компенсации применялся противопожный стиль воспитания, дети у которых были авторитарные родители применяли предпосылочный* стиль воспитания r = 0.190 ** значительного на уровне 0.01,что говорит также о трансгенерационной передаче, только с другим предзнаменованием. Полученные результаты указывают на важность понимания трансгенерационной передачи в контексте родительского стиля воспитания, что указывает на необходимость воспитания родителей и повышения их осведомленности о путях транскультурной передачи стилей воспитания.*

** предпосылка – лат.* praemissa – praemittere – *послать вперед*

***Ключевые слова**: семья, стиль воспитания, трансгенерационная передача.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 20. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Ljubica S. ISAKOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu
Dr Tamara R. KOVAČEVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu
Dr Radomir B. ARSIĆ
Učiteljski fakultet u Leposaviću
Univerzitet u Kosovskoj Mitrovici

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK:
81´23-056.263-053.5

forum pedagoga

PISMENOST I RAZUMEVANJE NALOGA KOD GLUVIH I NAGLUVIH UČENIKA

Rezime: *Problemi sa kojima se gluvi i nagluvi učenici svakodnevno susreću jesu nerazumevanje napisanih reči, rečenica, kraćih tekstova. Čak i najjednostavniji natpisi, imena ustanova, putokazi, smernice mogu predstavljati problem. Teškoće su uočljive i pri razumevanju izgovorenog/pokazanog sadržaja jer je njihov izgovor kratkotrajan i dolazi do nemogućnosti uočavanja konteksta, pa je otežano shvatanje jezičkog materijala. Ni jedan oblik komunikacije, kada govorimo o pismenosti, sam po sebi nije dovoljan za sve aspekte obrazovanja.*

Cilj istraživanja bio je utvrditi koji tip naloga, govorno-znakovne ili pisane, gluvi i nagluvi učenici bolje razumeju i u okviru kog vida jezičkog izražavanja. Ispitaće se i kvalitet njihovih odgovora i vrste grešaka koje prave.

Istraživanje je izvršeno na uzorku od 83 gluva i nagluva učenika uzrasta od trećeg do osmog razreda. U istraživanju smo koristili Korpus za procenu razumevanja naloga (Isaković, Dimić, 2013). On se sastoji iz tri grupe naloga, poređanih po složenosti a proveravano je koliko su nalozi razumljivi kada se daju u pisanom izrazu, a koliko u govoru i znaku. U obradi podataka je primenjena deskriptivna statistika (aritmetička sredina sa pripadajućom standardnom devijacijom, kao i minimum i maksimum). Razlike među grupama određene su pomoću t-testa za nezavisne uzorke. Izvršena je i kvalitativna analiza dobijenih odgovora.

Učenici statistički značajno bolje razumeju i izvršavaju naloge zadate putem govorno--znakovnog jezika nego putem pisanog izraza. Razlike su statistički značajne (p=0,000). Utvrđeno je da su najbolji rezultati ostvareni u okviru prve

grupe (najjednostavniji nalozi), dok sa složenošću naloga opada uspešnost učenika u razumevanju. Data je analiza i tumačenje dobijenih grešaka za svaki zadati nalog. Dobijeni rezultati sugerišu potrebu uvođenja dvojezičnog obrazovanja za gluvu u nagluvu decu (pravo korišćenja znakovnog jezika).

Ključne reči: *govorni i znakovni izraz, pisani govor, nalozi, obrazovanje gluve i nagluve dece.*

Uvod

Školska kultura, vrednosti i verovanja u inkluzivnom obrazovanju ne moraju nužno biti transferabilna za gluve učenike. Maršark i saradnici predlažu nekoliko bazičnih principa koje treba uzeti u obzir u nizu obrazovnih podešavanja: a) Raditi na optimizaciji komunikacije roditelj–dete, kao i komunikaciji roditelj–škola i intervenciji bez predrasuda u odnosu na to šta je najbolje za gluvo dete; b) Akademska dostignuća je od suštinskog značaja; c) Pripremati učenika za rešavanje problema i razvoja kritičkog mišljenja; d) Poboljšanje pismenosti; e) Obezbediti što kvalitetniji pristup jeziku gluvim i nagluvim osobama (Marschark et al., 2006).

Maršark i saradnici navode da gluvi i nagluvi učenici imaju različite okolnosti i iskustva u razvoju komunikacije. Dakle, obrazovna iskustva koja gluvi i nagluvi učenici imaju razlikuju se od čujuće dece. Metode obrazovanja koje su prikladne za čujuću decu ne možemo generalizovati i koristiti za gluvu decu (Marschark, Lang & Albertini, 2002, 2004). Prema Paul (Paul, 1998) metode nastave koje se koriste ne moraju nužno da dovedu do povećanja performansi u pisanoj pismenosti. Planiranje za pisanu pismenost treba da sadrži niz promenljivih, teme i smernice. Smernice su zamenljive i fleksibilne u skladu sa potrebama učenika (French, 1999a, 1999b; Toscano, McKee & Lepoutre, 2002). Učenje jezika zavisi uglavnom od ljudskih interakcija, facilitacije i podsticaja, a ne nužno od nastavnih metoda (Fischgrund, 1991).

Iako je pristup komunikaciji izuzetno važan za uspešno obrazovanje gluvih i nagluvih učenika, nijedan metod komunikacije ne treba da bude u prvom planu u razvoju kompetencija pismenosti, niti metod komunikacije može biti najvažniji prediktor uspešne pismenosti (Marschark, Convertino & LaRock, 2006; Marschark et al., 2002; Toscano et al., 2002).

Maršark i saradnici (2002) sugerišu da zagovornici jednog načina komunikacije, bilo da se radi samo o govornom ili znakovnom izražavanju, nemaju jake dokaze koji ukazuju na to da je jedan oblik komunikacije dovoljan za sve aspekte obrazovanja, naročito kada je pismenost u pitanju.

forum pedagogia

Sve veća heterogenost stanovništva ukazuje na sve veća ograničenja u jednom pristupu nastavi i komunikaciji. I dalje je prisutan izazov kako osigurati što raznovrsnije intervencije koje su dostupne različitim osobama da bi se povećao njihov napredak u različitim razvojnim periodima (Marschark & Hauser, 2008).

Pisani, govorni i znakovni jezik

Jezik se može realizovati putem analognih oblika izražavanja (govorni, pisani ili znakovni jezik). Oni predstavljaju ravnopravne sisteme realizacije jezika i mogu zamenjivati jedan drugi u zavisnosti od konkretne situacije (Bugarski, 1996).

Govorni i znakovni jezici se produkuju i opažaju na potpuno drugačiji način. Govor proizvodimo vokalnim aparatom i percipiramo čulom sluha, dok znakovni jezik produkujemo pokretima ruku, zatim glave, lica i čitavog tela, a percipiramo ga putem čula vida. Prilikom usvajanja jezika, gluva i nagluva deca mogu biti izložena i govornom i znakovnom jeziku. Razlikuju se samo načini usvajanja i upotrebe ova dva jezika. Možemo reći da je bilingvizam kod gluvih poznavanje i redovna upotreba i znakovnog i govornog jezika. Poznavajući i koristeći znakovni i govorni jezik, gluvo dete će ostvariti svoje pune potencijale u intelektualnom, govornom i socijalnom razvoju (Grosjean, 1992, 1996).

Istraživanja su pokazala da gluvi i nagluvi učenici imaju problema sa pisanim jezikom i razvijaju veštine pisanja sporijim tempom nego njihovi čujući vršnjaci (Giddens, 2009). Grupa autora je utvrdila da gluvi i nagluvi učenici postižu niske ili prosečne rezultate pri testiranju koje podrazumeva pisani jezik, i kada treba da prepričaju sadržaj ili izgrade priču u pisanom obliku. Povećanje obrazovnih očekivanja, negovanje i razvoj rane pismenosti važniji su nego ikad, jer je u eri računarske tehnologije komunikacija putem pisanog jezika fundamentalna veština za uspeh pojedinca. Za gluvu i nagluvu decu rano otkrivanje oštećenja sluha podiže obrazovna i jezička očekivanja koja se stalno porede sa sposobnostima čujućih vršnjaka (Antia, Kreimeyer & Reed, 2005; Mayer, 2007).

Autori Pol i O´Rurk (Paul & O´Rourke, 1988) ističu da mnogi „slabi čitači", uključujući i učenike obuhvaćene specijalnim obrazovnim programima, nisu svesni različitih značenja mnogih reči. Slabo poznavanje značenja odražava se na sva buduća usvojena znanja. Stoga bi nastavnici trebalo da obezbede maštovite, direktne instrukcije vezane za proširivanje rečnika. U svom radu daju i primere različitih nastavnih tehnika koje bi bile

forum pedagoga

efikasnije pri usvajanju višeznačnosti reči, a posredno i poboljšanju čitanja sa razumevanjem.

Razumevanje teksta zavisi i od poznavanja, i od izloženosti različitim rečima u odgovarajućim kontekstima za čitanje (Kelly, 1995, 1996; Musselman, 2000; Paul, 1996).

Pojmove koje gluvi nauče treba stalno koristiti, obogaćivati njihovo značenje i stavljati ih u razne kontekste kako bi postali dečja stalna svojina (Dimić, Isaković i Vujasinović, 2006).

Takođe, siromašan vokabular (po veličini ali i dubini semantičkog razumevanja) kod gluvih i nagluvih ograničava njihovo razumevanje pri čitanju (Wauters, Van Bon, Tellings & Van Leeuwe, 2006).

Cilj rada

Cilj istraživanja bio je utvrditi u okviru kog vida jezičkog izražavanja (govorno-znakovni jezik s jedne strane i pisani govor s druge strane) gluvi i nagluvi učenici pokazuju viši stepen razumevanja zadatih naloga.

Uzorak

Istraživanje je izvršeno na uzorku od 83 gluva i nagluva učenika. U odnosu na razred obuhvaćeno je 13 (15,7%) učenika trećeg i po 14 (16,9%) učenika od četvrtog do osmog razreda. U odnosu na pol, ispitano je 43 (51,8%) dečaka i 40 (48,2%) devojčica. Istraživanje je obavljeno u školama za gluvu i nagluvu decu u Beogradu, Zemunu, Jagodini, Kragujevcu i Nišu.

Instrumenti i procedura

U istraživanju je korišćen *Korpus za procenu razumevanja naloga* (Isaković, Dimić, 2013) koji se sastoji od tri grupe naloga (po pet u svakoj grupi). Svih pet grupa naloga zadati su redosledom koji poštuje princip: od jednostavnog ka složenom i od lakšeg ka težem. Prva grupa sadrži naloge sa jednim zahtevom, druga sa dva, dok treća grupa naloga sadrži veći broj zahteva. Nalozi su zadavani najpre u pisanoj formi, a zatim istovremeno u govoru i znakovnom jeziku. (nismo ih mogli zadavati samo u govoru, jer bi se stepen razumevanja rečenog mogao poistovetiti sa sposobnostima čitanja govora sa usana i dobijeni rezultati ne bi bili validni). Takođe, pravilna upotreba znakovnog jezika uvek podrazumeva i simultani govor (zbog velikog broja sinonimnih znakova i čitanja govora sa usana).

forum pedagoga

Statistička obrada podataka

U radu je primenjena deskriptivna statistika (aritmetička sredina sa pripadajućom standardnom devijacijom, kao i minimum i maksimum). Razlike među grupama su proveravane primenom t-testa za nezavisne uzorke. Izvršena je i kvalitativna analiza dobijenih odgovora i analizirana vrsta grešaka koje su pravljene.

Rezultati istraživanja

Tabela 1 – Statističke značajnosti razlika na Korpusu za procenu razumevanja naloga (pisani nalozi i nalozi dati u govoru i znaku)

Grupa naloga	N	Min	Max	AS	SD	t	df	p
Pisani – ukupno	83	0,00	15,00	7,0181	4,5542	-18,759	82	**0,000**
Govorni/znakovni – ukupno	83	1,50	15,00	9,6566	4,0434			

*Statistički značajne vrednosti označene su **podebljanim fontom**.

T-testom je utvrđeno da su ostvarene visoko statistički značajne razlike (p=0,000) u razumevanju naloga datih putem govora i znakovnog jezika u odnosu na naloge koji su dati putem pisanja. Ispitanici su bolje razumeli govorno-znakovne (AS=9,66±4,05) od pisanih naloga (AS=7,02±4,55).

Tabela 2 – Statističke značajnosti razlika između tri grupe naloga (nalozi dati u pisanom izrazu i u govoru i znakovnom jeziku)

Grupa naloga	AS	SD	t	df	p
1. Pisani	3,37	1,590	–7,451	82	**0,000**
1. Govor i znakovni jezik	4,17	1,007			
2. Pisani	2,38	1,898	–12,329	82	**0,000**
2. Govor i znakovni jezik	3,23	1,661			
3. Pisani	1,27	1,373	–12,431	82	**0,000**
3. Govor i znakovni jezik	2,25	1,686			

* Statistički značajne vrednosti označene su **podebljanim fontom**.

forum pedagoga

Poredeći rezultate u okviru prve, druge i treće grupe naloga, vidimo da se bolji rezultati ostvaruju u okviru naloga datih u govorno-znakovnom jeziku. Sve dobijene razlike su visoko statistički značajne na nivou 0,000. U okviru pisanog izraza (kao i u okviru govora i znakovnog jezika) najviša postignuća uočavamo u okviru prve grupe, nešto niža u okviru druge, dok su najlošiji rezultati ostvareni u trećoj grupi naloga.

Tabela 3 – Analiza razumevanja prve grupe naloga

R.b.	Forma naloga	Nalog	Procenat ispitanika koji su razumeli nalog	Reči koje su pogrešno tumačene
1.	Pisana	*Daj mi svoju svesku.*	80,7	Svesku
	Govorno-znakovna		95,2	
2.	Pisana	*Idi do prozora.*	85,5	Do, prozora
	Govorno-znakovna		94	
3.	Pisana	*Otvori vrata.*	78,3	Otvori
	Govorno-znakovna		92,8	
4.	Pisana	*Uzmi čitanku.*	54,2	Čitanku
	Govorno-znakovna		71,1	
5.	Pisana	*Sedi na mesto svoga druga.*	16,9	Mesto, svoga, druga
	Govorno-znakovna		36,1	

forum pedagoga

Kvalitativnom analizom prve grupe najjednostavnijih naloga uočava se konstantno prisutno bolje razumevanje govorno-znakovnih (36,1–95,2%) u odnosu na pisane zahteve (16,9–80,7%). U pisanoj formi najbolje su razumeli drugi nalog (*Idi do prozora.*), sa uspešnošću od 85,5%. Najslabije rezultate ostvarili su kod petog naloga (*Sedi na mesto svoga druga.*), koji je adekvatno razumelo samo 16,9% učenika. U okviru govorno-znakovnog jezika najbolje su razumeli prvi nalog (*Daj mi svoju svesku.*), sa uspešnošću od 95,2%. Najslabije su razumeli peti nalog (*Sedi na mesto svoga druga.*), sa samo 36,1%.

U razumevanju prvog pisanog naloga javlja se problem kod pojma *svesku* u najmlađoj grupi ispitanika (III i IV razred). Učenici su ih tumačili kao *seku*, *seka*. U razumevanju drugog pisanog naloga učenici su uglavnom razumeli reč *idi*, a problem su predstavljale reči *do* i *prozora.* Kod nekih učenika se javio problem razumevanja trećeg naloga napisane reči *otvori*, koja je tumačena kao *odgovori* ili *odgovor*, dok je jedan broj učenika trećeg i četvrtog razreda davao asocijativan odgovor *da uđe*. U četvrtom pisanom nalogu, bilo je problematično razumevanje reči *čitanka*, koju su uglavnom razumeli kao *čita*, *čitam*, što je dovodilo do neshvatanja sadržaja.

Najveći problemi su ekstrahovani u petom nalogu bez obzira na formu (govorno-znakovna ili pisana). Učenici su sve pojedinačne znake pravilno prepoznali, ali nisu shvatili celinu zahteva i nisu uspevali da ga izvrše. Još lošiji rezultati su dobijeni u razumevanju ovog pisanog zahteva. Ispitanici su reč *mesto* najčešće zamenjivali sa *meso*, *svoga* sa *svaki*, a *druga* sa *drugo* ili *drugi*, tako da su uglavnom bili zbunjeni i nisu znali da adekvatno odgovore na celokupan zahtev.

Tabela 4 – Analiza razumevanja druge grupe naloga

R.b.	Forma naloga	Nalog	Procenat ispitanika koji su razumeli nalog	Reči koje su pogrešno tumačene
1.	Pisana	*Ustani i dođi ispred table.*	53,0%	Ustani, ispred, tabla
	Govorno-znakovna		57,8%	
2.	Pisana	*Otvori svoju torbu i daj mi svesku iz srpskog jezika.*	49,4%	Otvori, torbu, svesku
	Govorno-znakovna		59,0%	
3.	Pisana	*Pronađi 38. stranu u čitanci i pročitaj naslov priče.*	7,2%	Pronađi, stranu, čitanci, naslov, priče.
	Govorno-znakovna		25,3%	
4.	Pisana	*Ustani, idi do prozora, pa izađi iz učionice.*	47 %	Ustani, do, izađi, učionice
	Govorno-znakovna		60,2%	
5.	Pisana	*Otvori prozor, zatvori vrata, pa sedi na svoje mesto.*	53,0%	Otvori, zatvori
	Govorno-znakovna		61,4%	

forum pedagoga

Kvalitativnom analizom druge grupe naloga takođe je utvrđeno bolje razumevanje govorno-znakovnih (25,3–61,4%) u odnosu na pisane zahteve (7,2–53%). U pisanoj formi najbolje su razumeli prvi i peti nalog nalog (*Ustani i dođi ispred table.* i *Otvori prozor, zatvori vrata, pa sedi na svoje mesto.*). Najslabije rezultate ostvarili su kod trećeg naloga (*Pronađi 38. stranu u čitanci i pročitaj naslov priče.*), koji je adekvatno razumelo samo 7,2% učenika. U okviru govorno-znakovnog jezika najbolje su razumeli peti nalog (*Otvori prozor, zatvori vrata, pa sedi na svoje mesto.*) sa uspešnošću od 61,4%. Najslabije su razumeli treći nalog (*Pronađi 38. stranu u čitanci i pročitaj naslov priče.*) sa samo 25,3%.

U razumevanju prvog pisanog naloga javlja se problem pri razumevanju reči *ustani*, koju su uglavnom povezivali sa pojmom *usta*, *ispred* sa pojmom *ispod*, dok se pojam *tabla* mešao sa pojmovima *tebe*, *torba* i *telo*. Specifičnost u razumevanju drugog pisanog naloga jeste u tome što se pogrešno razumelo značenje napisanih reči: *otvori* se razumelo kao *govori* ili *ostavi*, *torbu* kao *treba*, *svesku* kao *seku*. Sve ovo dovelo je do konfuzije i nerazumevanja zahteva. U okviru četvrtog naloga pisani pojam *ustani* učenici su razumeli kao *usta* i *stani*, nisu znali značenje predloga *do*, *izađi* su tumačili kao *iza* i *između*, *učionice* kao *učilo* ili *učenici*. Svi učenici osmog razreda adekvatno su razumeli ovaj zahtev (i u pisanom i u govorno-znakovnom izrazu). U okviru petog pisanog naloga pojam *otvori* učenici su razumeli kao *ostavi*, *ostani* i *govori*; *zatvori* kao *razgovor*, pa usled toga nisu razumeli ceo postavljen nalog. U okviru verbalno-znakovnog naloga prepoznavali su pojedinačne pojmove, ali ih nisu adekvatno povezivali u radnju i celinu, tako da nisu mogli da izvrše zadati nalog. Ovo je naročito uočljivo na mlađem uzrastu. Najveći problemi su uočeni u trećem nalogu bez obzira na formu (govorno-znakovna ili pisana). Učenici su pojedinačne znake pravilno prepoznavali, ali nisu shvatili celinu zahteva i nisu uspevali da ga izvrše. Najlošiji rezultati su dobijeni u razumevanju ovog pisanog zahteva. Specifičnost u razumevanju trećeg pisanog naloga je u tome što se pogrešno razumelo značenje napisanih reči: *pronađi* se razumelo kao *poraste* ili *prozor*; *stranu* kao *star*, *stani*; *čitanci* kao *čita*, *čitamo*; *pročitaj* kao *priča*, *pričaj*; *naslov* kao *slovo*, *nasloni* i *našao*; *priče* kao *briše*. Sve ovo dovelo je do nerazumevanja zahteva. Samo 7,2% učenika pravilno ga je razumelo.

forum pedagoga

Tabela 5 – Analiza razumevanja treće grupe naloga

R.b.	Forma naloga	Nalog	Procenat ispitanika koji su razumeli nalog	Reči koje su pogrešno tumačene
1.	Pisana	*Ako je u učionici mračno, upali svetlo.*	19,3%	Učionici, mračno, upali, svetlo, ako
	Govorno-znakovna		31,3%	
2.	Pisana	*Ustani, obuci jaknu, stavi torbu na leđa i izađi iz učionice.*	38,6%	Ustani, stavi, torbu, leđa, učionice
	Govorno-znakovna		47%	
3.	Pisana	*Ako je danas ponedeljak, daj mi plavu bojicu, a ako nije, daj mi crvenu.*	8,4%	Ako, danas, bojicu
	Govorno-znakovna		20,5%	
4.	Pisana	*Uzmi hemijsku olovku, napiši svoje ime i prezime i ime i prezime svog najboljeg druga pa mi daj papir.*	19,3%	Hemijsku, ime, prezime, najboljeg, druga, papir
	Govorno-znakovna		34,9%	
5.	Pisana	*Ako je napolju sunčano vreme, molim te otvori prozor, a ako nije, ostani na svom mestu.*	1,2%	Napolju, vreme, otvori, ostani, mestu
	Govorno-znakovna		12%	

Kvalitativnom analizom treće grupe naloga takođe je uočeno bolje razumevanje govorno-znakovnih (12–47%) u odnosu na pisane zahteve (1,2–38,6%). U pisanoj, kao i u govorno-znakovnoj formi, najbolje su razumeli nalog *Ustani, obuci jaknu, stavi torbu na leđa i izađi iz učionice*. Najslabije rezultate ostvarili su kod naloga *Ako je napolju sunčano vreme, molim te otvori prozor, a ako nije, ostani na svom mestu.*, koji je, u pisanoj formi, adekvatno razumeo samo jedan učenik osmog razreda. U okviru znakovnog jezika i govora učenici su razumeli pojmove *sunce*, *prozor*, *otvori*, što je dovodilo do delimičnog razumevanja, ali je celina naloga ostajala nejasna, tako da je ovaj nalog i ovde predstavljao najveći problem.

forum pedagoga

Specifičnost u razumevanju prvog pisanog naloga jeste u tome što se pogrešno razumelo značenje napisanih reči. Reč *učionici* kao *učenici*; *mračno* kao *oblačno* ili *mesto*; *upali* kao *udari*, *upaljač*, *upala*, *bolestan*; *svetlo* kao *sveska*, *sutra* ili *suvo*. Rečcu *ako* učenici su razumeli *kako* i postavljali pitanje, što ih je zbunjivalo i dovodilo do nerazumevanja ovog zahteva. U okviru govorno-znakovnog izraza uglavnom su razumeli drugi deo rečenice – *upali svetlo*, ali prvi deo nisu razumeli. Kada smo posmatrali razumevanje drugog naloga u pisanom izrazu uočili smo niz specifičnosti. Glagol *ustani* uglavnom su razumeli kao *usta*; *stavi* kao *stvari*, *stani* ili *ostani*; *torbu* kao *toplo* ili *treba*; *leđa* kao *gleda*; *učionice* kao *učiti*. Kod nekih učenika uočili smo i dodavanje teksta na već postojeću rečenicu (*napolje, radnik, idemo, ode*). U okviru govorno-znakovnog naloga učenici su uglavnom razumeli pojmove *ustani*, *obuci* i *izađi*, dok su uočene teškoće u razumevanju drugih reči u rečenici. To je dovelo do toga da se pojavio veliki broj učenika koji su samo delimično razumeli ovaj nalog i usled toga ga nisu mogli u potpunosti izvršiti (36,1% učenika). Kada smo posmatrali razumevanje trećeg naloga u pisanom izrazu, uočili smo sledeće specifičnosti. Uglavnom su razumeli reči *ponedeljak*, *plavu* i *crvenu*, ali nisu razumeli celinu rečenice, tj. naloga, što je dovelo do loših rezultata. Učenici trećeg, četvrtog, petog i šestog razreda nisu razumeli ovaj nalog. Kod ovog govorno-znakovnog naloga učenici su uglavnom razumeli deo rečenice *danas ponedeljak, daj plavu bojicu*, kao i pridev *crvenu*, ali je celina ostala nejasna (delimično ga je razumelo 28,9% učenika). Kada smo posmatrali razumevanje četvrtog naloga u pisanom izrazu, uočili smo sledeće specifičnosti: pridev *hemijsku* razumeli su kao *hemija*; *ime* kao *ima*, *prezime* kao *zima*; *najboljeg* kao *napolje*; *druga* kao *drugo*, *drugi*; *papir* kao *pa-pa*, *ode*. Navedeno pogrešno razumevanje napisanih pojmova dovelo je do loših rezultata pri razumevanju ovog zahteva. U govoru i znakovnom jeziku problem je predstavljalo razumevanje celine naloga. Nijedan učenik trećeg, četvrtog i petog razreda nije adekvatno odgovorio na ovaj zahtev (ni u govoru i znaku, niti u pisanom izrazu). Najveći problemi su uočeni u petom nalogu bez obzira na formu (govorno-znakovnu ili pisanu). U pisanom izrazu uočili smo: prilog *napolju* razumeli su kao *najbolje*; *vreme* kao *sat*, *koliko*; *otvori* kao *odgovori*, *odgovor*; *ostani* kao *ostavi*, *stavi*, *stani*, *ustani*; *mestu* kao *mesu*, *meso*. Sva ova pogrešna tumačenja napisanih reči dovela su do potpune konfuzije i nerazumevanja naloga. U okviru govora i znakovnog jezika učenici su razumeli pojedinačne pojmove, što je vodilo delimičnom razumevanju, dok je celina ostajala nejasna.

forum pedagoga

Diskusija

Našim istraživanjem dokazano je da gluva i nagluva deca imaju značajne teškoće u razumevanju i tumačenju značenja pisanog teksta, u odnosu na razumevanje govorno-znakovnih naloga.

Problemi koje smo uočili u okviru razumevanja naloga u pisanom izrazu odnose se na to da napisane rečenice (naloge) učenici nisu tumačili kao celinu (rečenicu), već su posmatrali svaku reč posebno. Pojmovi u rečenicama, naročito kod učenika mlađeg uzrasta, nisu se razumeli i shvatali i zbog pogrešnog čitanja ili poistovećivanja usled akustičke ili grafičke sličnosti. Na primer, pojam *svesku* razumeli su (tumačili) kao *seku, seka*; *otvori* je tumačeno kao *odgovori* ili *odgovor*; *mesto* su učenici zamenjivali sa *meso*; *svoga* sa *svaki*; a *druga* sa *drugo* ili *drugi*; *usta* su učenici razumeli kao *usta* i *stani*; *učionice* kao *učimo* ili *učenici, između* su tumačili kao *iza* i *između*.

Ovakvi rezultati i neshvatanje celine i konteksta rečenice uslovljeni su nedostatkom govorno-jezičkog iskustva. Ako i pojmovi, odnosno njihovo značenje, nisu jasno i adekvatno usvojeni i diferencirani jedan od drugog.

Gluvi i nagluvi učenici pokazuju teškoće i u usvajanju i razumevanju napisanog, i u shvatanju izgovorenog (prikazanog) jezičkog materijala. Oni tokom školovanja savladavaju veliki broj reči, ali ih malo i nedovoljno koriste. Imenice uglavnom pamte u nominativu, glagole u infinitivu. Tako da, kada se sa rečju susretnu u pisanoj formi, u izmenjenom obliku (usled deklinacije, konjugacije, sa dodatkom prefiksa, sufiksa) dolazi do nerazumevanja i nesposobnosti da se ona shvati i na nju se gleda kao na nepoznat, sasvim nov pojam (Isaković, 2013).

Nije dovoljno samo poznavati određeni pojam, već i omogućiti njegovu aktivnu upotrebu u različitim situacijama. To se može postići dovođenjem učenika u različite govorne situacije. Njihovo govorno osamostaljivanje, u stvari krajnji je cilj ovladavanja pojmovima (Dimić i Isaković, 2008; Dimic, Isakovic i Kovacevic, 2008).

Gluvi učenici čitaju sporo, prave veliki broj grešaka pri čitanju, što dovodi do toga da razumevanje pročitanog ostane na niskom nivou. Uočava se veliki broj različitih grešaka u čitanju koje učenici prave (artikulaciona odstupanja, nerazumljivost izgovora, pauze pri čitanju, izostavljanje slova i slogova u rečima i reči u rečenicama), a koje u velikoj meri uslovljavaju da krajnji ishod čitanja – razumevanje bude na veoma niskom nivou (Isaković i Kovacević, 2014).

forum pedagoga

Gluva deca se često bespotrebno i dugo zadržavaju na svakoj pojedinačnoj reči, pokušavajući da odgonetnu njeno izolovano značenje. U pokušaju da shvate pojedinačna značenja dolazi do neshvatanja celina, rečenica i teksta. Uzrok tome je nedostatak govorno-jezičkog iskustva i nerazvijenost jezika (Isaković i Kovačević, 2016).

Slični rezultati navode se i u drugim istraživanjima. Problem čitanja u stvari postaje problem razumevanja napisanog (King & Quigley, 1985; Kuntze, 1998). Pismeno izražavanje gluve dece značajna je aktivnost koja obezbeđuje sociokulturološke ciljeve nalik onima kod čujuće dece (Williams & Severino, 2004). Drugim rečima, pisanje i razumevanje napisanog je socijalni proces koji predstavlja sredstvo komunikacije putem poruka koje se upućuju nekome i to se odnosi na svu decu (Dorn & Soffos, 2001a, 2001b). Traksler (Traxler, 2000) na osnovu svog istraživanja zaključuje da gluvi i nagluvi između sedam i dvadeset godina starosti razumeju pročitano na nivou deteta od sedam do devet godina koje čuje. Drugi autori navode da mnogi gluvi učenici koji završavaju srednje škole čitaju na nivou od 5 do 9 godina mlađeg čujućeg učenika (Marschark et al., 2008).

U okviru govora i znakovnog jezika gluvi i nagluvi učenici su pokazali bolje razumevanje i shvatanje naloga. Oni su prepoznavali pojedinačne pojmove u rečenicama, ali ih nisu adekvatno povezivali u radnju i celinu, tako da nisu mogli da izvrše i razumeju zadati nalog. Pojmove *prozor*, *vrata* i *sedi* su prepoznavali, ali ih nisu adekvatno povezivali u radnju i celinu, tako da nisu mogli da izvrše zadati nalog *Otvori prozor, zatvori vrata, pa sedi na svoje mesto.* Ovo je naročito uočljivo na mlađem uzrastu.

Naše istraživanje je pokazalo da učenje znakovnog jezika u školama, tj. njegova aktivna upotreba, doprinosi boljem usvajanju znanja i razumevanju jezičkih sadržaja datih u pisanoj formi. Bitno je da nastavnici aktivno koriste oba oblika izražavanja. Nije neophodno neprekidno koristiti znakovni jezik i svaki izgovoreni ili napisani pojam propratiti znakom. Bitno je, u zavisnosti od konteksta, težine i prirode nastavnog gradiva, učenicima putem znakova potpunije objasniti i približiti svakodnevne komunikativne situacije, a naročito apstraktne sadržaje.

Istraživači u Holandiji su opservirali proces u kojem gluva deca uče govorni jezik uz pomoć znakova u procesu obrazovanja. Znakovni jezik je korišćen kao sredstvo za učenje čitanja i razumevanja teksta. Istraživači su otkrili da deca prvo moraju da dobiju koncept reči povezivanjem pisanog teksta sa znakom koji predstavlja reč. Nakon što je znak usvojen, učenik bi počeo da uči govorni oblik reči. Međutim, govorni oblik tek treba da ima značenje za gluvo dete. Sledeći korak je bio da se razvije konceptualni odnos

forum pedagogia

između pisanog teksta i izgovorenih reči. Kada je koncept bio usvojen, učenik je mogao da poveže izgovorenu reč i pisanu reč, i obrnuto (Hermans, Knoors, Ormel & Verhoeven, 2007).

Nedavne studije pokazuju da od srednje škole pa nadalje gluvi i nagluvi učenici uz pomoć znakovno-govornog jezika uspevaju uspešno da uče na osnovu pročitanog teksta kao i čujući vršnjaci (Borgna, Convertino, Marschark, Morrison & Rizzolo, 2011; Marschark et al., 2006, 2009; Stinson, Elliot, Kelly & Liu 2009). Ovi rezultati potvrđuju da je rano korišćenje govorno-znakovnog jezika i slušnih pomagala dovoljno da obezbedi gluvim i nagluvim učenicima da razviju sposobnosti čitanja u skladu sa kalendarskim uzrastom (Geers et al., 2008; Padden & Ramsey, 2000; Holzinger & Fellinger, 2014).

Prepoznavanje i priznavanje znakovnih jezika u svetu imalo je za posledicu promene u politici vaspitanja i obrazovanja gluve dece. Pre trideset godina u svetu su se pojavile dvojezične škole za gluvu decu (Mahshie, 1995; Bradarić-Jončić i Ivasović, 2004, prema Bradarić-Jončić i Mohr, 2010), u kojima znakovni jezik ima status prvog jezika a jezik čujuće okoline gluva deca uče kao strani jezik. U dvojezičnim školama gluva deca uče oba jezika (znakovni i govorni), a nastavnici vladaju obema oblicima izražavanja. Vrednovanje ovakvih oblika obrazovanja gluve dece pokazalo je odlične rezultate.

Maršark i saradnici (2002) sugerišu da zagovornici jednog načina komunikacije, bilo da se radi o govornom jeziku ili stvorenom sistemu znakova, nemaju jake dokaze koji ukazuju na to da je jedan oblik komunikacije dovoljan za sve aspekte obrazovanja, naročito kada je pismenost u pitanju.

Zaključak

Našim istraživanjem je utvrđeno da je bolje razumevanje naloga datih u okviru govora i znakovnog jezika nego u okviru pisanja. Takođe, složenost naloga značajno utiče na stepen njihove usvojenosti. Lakši, kraći, jednostavniji nalozi bolje su shvaćeni od složenijih (deca su adekvatnije izvršavala naloge). Postoji delimično ili potpuno nerazumevanje značenja reči i rečenica koje učenici koriste u svakodnevnim situacijama. Razumevanje i shvatanje konteksta veliki je problem gluve dece. Oni vrlo često traže pojedinačna i izolovana značenja reči, što dovodi do toga da celina misli ostane nejasna i nerazumljiva. Problem pismenosti i dalje ostaje jedan od vodećih izazova kada govorimo o gluvoj deci i njihovom obrazovanju.

forum pedagoga

Dobijeni rezultati idu u prilog teoriji i praksi dvojezičnog obrazovanja za gluvu u nagluvu decu. U Americi i Australiji donose se zakoni o bilingvalnom obrazovanju koje podstiče i promoviše upotrebu jezika manjinskih grupa u školama (pravo korišćenja znakovnog jezika).

Literatura:

1. Antia, S., Reed, S. & Kreimeyer, K. (2005). The written language of Deaf and Hard of Hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10* (3), 244–255.
2. Borgna G, Convertino C, Marschark M, Morrison C. & Rizzolo K. (2011). Enhancing deaf students' learning from sign language and text: Metacognition, modality, and the effectiveness of content scaffolding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16* (79–100).
3. Bugarski, R. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Čigoja štampa XX vek.
4. Bradarić-Jončić, S. & Mohr, R. (2010). Uvod u problematiku oštećenja sluha, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske, 53* (2), 55–62.
5. Dimić, N., Isaković, Lj. (2008). Specifičnosti odgovaranja na pitanja i postavljanje pitanja kod gluve i nagluve dece u govornom, pisanom i znakovnom izrazu, U D. Radovanović, Z. Matejić-Đuričić (Ur.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi (p. 363–374)*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
6. Dimic, N., Isakovic, Lj. & Kovacevic, T. (2008). The specifity of formulating questions and answers in deaf and hearing children, XXIX International Congress of Psychology, 108, 20–25 July, ICP Berlin, Germany, www.icp2008.org.
7. Dimić, N. D., Isaković, Lj. & Kujasinović, Z. (2006). Pitanja i odgovori u nastavi srpskog jezika u školama za decu oštećenog sluha, *Beogradska defektološka škola*, 1, 19–29.
8. Dorn, L. & Soffos, C. (2001a) *Scaffolding Young Writers: A Writers Workshop Approach*. Portland, M. E: Stenhouse.
9. Dorn, L. & Soffos, C. (2001b). *Shaping Literate Minds: Developing Self – Regulated Learners*. Portland, M. E: Stenhouse.
10. Fischgrund, J. E. (1991). *Language and communication issues: Where have we been – where are we now? Planning for Literacy Instruction.* Gallaudet University Laurent Clerc, National Deaf Education Center. http:Nclerccenter.gaIlaudet.edu/Products/sharingIdeas/Planning/lntro.html.
11. French, M. (1999a) *Starting with assessment: A developmental approach to deaf children's literacy.* Washington, D. C.: Pre-College National Mission Programs, Gallaudet University Press, W. D. C.
12. French, M. (1999b). *Planning for literacy instruction: Sharing Ideas.* Gallaudet University Laurent Clerc National Deaf Education Center. http:lleric.ed.gov/ERICDoc~ - storage-01/00 00019b/80/lalf4/69.pdf.
13. Giddens, E. (2009) Teaching writen language to students who are deaf or hard of hearing, Independent Studies and Capstones. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine. http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/186

forum pedagogga

14. Geers A., Tobey E., Moog J. & Brenner C. (2008). Long-term outcomes of cochlear implantation in the preschool years: From elementary grades to high school. *International Journal of Audiology*, *47* (2). S21–S30.
15. Grosjean, F. (1992). The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world, *Sign Language Studies*, 77, 307–320.
16. Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In Parasnis, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E. & Verhoeven, L. (2008). The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs *Jurnal of Deaf Studies and Deaf Education* 13 (4): *518-530*doi:10.1093/deafed/enn009.
18. Holzinger D. & Fellinger J. (2014). Sign language and reading comprehension: No automatic transfer. In: Marschark M., Tang G., Knoors H., (Ed.) *Bilingualism and bilingual deaf education.* (pp. 102–133) New York, NY: Oxford University Press.
19. Isaković, Lj. (2013). Analogni oblici izražavanja i specifičnom jezičkom funkcionisanju gluvih i nagluvih, neobjavljena doktorska disertacija, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
20. Isaković, Lj., Kovačević, T. (2014). Specifičnost razumevanja pročitanog u okviru analognih oblika izražavanja kod gluvih i nagluvih učenika, u: J. Karić, S. Ostojić, M. Radić Šestić (Ur.) Specifičnost oštećenja sluha (str. 119–136), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
21. Isaković, Lj., Kovačević, T. (2016). Uzrast i razumevanje naloga kod gluvih i nagluvih učenika, u: S. Slavnić, V. Nadrljanović (Ur.) *Specifičnost oštećenja sluha – novi koraci* (str. 145–159), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
22. Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. *Exceptional Children, 61* (4), 318–334.
23. Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1* (1), 75–90.
24. King, C. & Quigley, S. (1985). *Reading and deafness.* Austin, TX:Pro-Ed.
25. Kuntze, M. (1998). Literacy and Deaf Children: The Language Question. *Topics in language disorders, 18* (4), 1–15.
26. Mayer, C. (2007). What really matters in the early literary development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12* (4), 411–431.
27. Marschark M., Lang H. G., Albertini J. A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice.* New York, NY: Oxford University Press.
28. Marschark, M., Convertino, C. & LaRock, D. (2006). Optimizing academic performance of deaf students: Access, opportunities, and outcomes. In D. F. Moores & D. S. Martin (Eds.), *Deaf learners: New developments in curriculum and instruction* (pp. 179–200). Washington, DC: Gallaudet University Press.
29. Marschark M. & Hauser P. C. (2012). *How deaf children learn.* New York: Oxford University Press.
30. Marschark, M., Leigh, G., Sapere, P., Burnham, D., Convertino, C., Stinson, M., Noble, W. (2006). Benefits of Sign Language Interpreting and Text Alternatives for Deaf Students' Classroom Learning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11* (4), 421–437. http://doi.org/10.1093/deafed/enl013.

forum pedagogia

31. Marschark M., Sapere P., Convertino C., Mayer C., Wauters L. & Sarchet T. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf, 154* (357–370).
32. Marschark, M., Lang, G. H. & Albertini, A. J.(2004) Educating deaf students: from research to practice. *Deafness & Education International*. Oxford University Press, New York, 277pp, http://dx.doi.org/10.1002/dei.131.
33. Mahshie, S. N. (1995). *Educating Deaf Children Bilingually*. *Pre-College Programs*. Washington, DC: Gallaudet University The Clerc Center.
34. Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 9-31. doi: 10.1093/deafed/5.1.9.
35. Padden, C. A. & Ramsey C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In: Chamberlain C, Morford JP, Mayberry RI (Ed.) *Language acquisition by eye*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum; pp. 165–189.
36. Paul, P. & O´Rourke, J. (1988). Multimeaning Words and Reading Comprehension: Implications for Special Education Students, *Remedial and Special Education, 9* (3), 42–52. doi: 10.1177/074193258800900308.
37. Paul, P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1* (1), 3–15.
38. Paul P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
39. Stinson M. S., Elliot L. B., Kelly R. R. & Liu Y. (2009). Deaf and hard-of-hearing students' memory of lectures with speech-to-text and interpreting/note taking services. *The Journal of Special Education, 43* (45–51).
40. Toscano, R. M., McKee, B. & Lieberute, D. (2002). Success with academic English: Reflections of deaf college students. *American Annals of the Deaf, 147* (1), 5–23.
41. Traxler, C. B. (2000).The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Jurnal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5 (4), 337–348.
42. Wauters L. N., Van Bon W. H., Tellings A. E. & Van Leeuwe J. F. (2006). In search of factors in deaf and hearing children's reading comprehension. *American annals of the deaf, 151* (3), 371–800.
43. Williams J. & Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing 13* (165–172).

* * *

LITERACY AND UNDERSTANDING REQUESTS OF DEAF AND HALF DEAF STUDENTS

Summary: *Some problems the deaf and half deaf students face include misunderstanding of the written words, sentences and shorter texts. Even the simplest headings, names of institutions, signs and directions can cause problems. Difficulties are seen even in understanding the shown contents because their pronunciation is short and there is inability of observing the context, so understanding of the language material becomes difficult. When we talk about literacy, any form of communication separated from other parts is insufficient for all aspects of educating.*

forum pedagogia

The aim of the research was to determine which type of instructions either sign-speaking or written forms are better understood by the deaf and half deaf students. The quality of there replies is going to be examined a types of mistakes they make.

The sample included 83 deaf and half deaf students' age from the third to the eight grades. In the research we used the Corpus for estimating the requests (Isaković, Dimić, 2013). There are three groups of requests ordered according to complexity and it was checked how much these requests were comprehensible when they were given in a written form and how much in the speech and sign. Descriptive statistics was used for the data processing (arithmetic mean with the belonging standard deviating, as well as minimum and maximum). Differences between groups were determined by the t-test for independent samples. Qualitative analysis of the given replies was done. Students statistically better understand and do requests done by speech-sign language, rather than by written language. Differences are statistically different (p=0.000).

It was determined that the best results were done within the first group (the simplest ones), whereas complexity of requests leads to misunderstanding of requests. Analysis and interpreting of the given mistakes was done, according to the each given request. Given results suggest the need for introducing bilingual education for the deaf and half deaf children (the right to use sign language).

Key words: *speech and sign language, written speech, requests, education.*

* * *

ГРАМОТНОСТЬ И ПОНИМАНИЕ ГЛУХИМИ И ГЛУХОВАТЫМИ УЧАЩИМИСЯ ПОРУЧЕНИЯ

Резюме: *Проблемы, с которыми ежедневно сталкиваются глухие и глуховатые дети - это непонимание письменных слов, предложений и коротких текстов. Даже самые простые надписи, названия организаций, дорожные знаки и руководства могут быть проблемой. Трудности также заметны при понимании устного или продемонстрированного содержания ибо они длятся недолго и не дают возможность понять контекст – поэтому трудно разобраться в языковом материале.*

Когда речь идет о грамотности, ни одна форма общения, сама по себе, не достаточна для всех аспектов образования.

Целью нашего исследования было - определить какой тип поручения, речевого знака (произнесенные, высказанные жестом или написанные) глухие и глуховатые учащиеся понимают лучше и в каком виде языкового сообщения. Было также изучено и качество ответов и типы ошибок ,которые учащиеся совершают.

Выборку исследования составляли 83 глухих и глуховатых учащихся в возрасте от 3 до 8 лет. В ходе исследования мы использовали "Корпус для оценки понимания задач" (Исакович, Димич, 2013.). Корпус состоит из трех групп поручений, разбитых по сложности; проверяется сколько поручения понятны, если они даны в письменной форме, а сколько в устной форме или с помощью языка жестов. В обработке данных применялась описательная статистика (среднее арифметическое с соответствующим стандартным отклонением, а также минимальное и максимальное). Различия между группами определялись с использованием t-теста для независимых образцов. Также был проведен качественный анализ полученных ответов. Учащиеся статистически значительно лучше понимают и выполняют задачи, назначенные через разговорную речь и язык жестов, чем с помощью

forum pedagoga

письменного языка. Различия статистически значимы (p = 0,000).Было обнаружено, что лучшие результаты были достигнуты в первой группе (простейшей); со сложностью поручений эффективность учащихся в понимании уменьшалась. Предоставляется анализ и объяснение ошибок в каждом из поручений. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости введения двуязычного образования для глухих и глуховатых детей (право использовать язык жестов).

Ключевые слова: *речь и язык жестов, письменная речь, поручения, образование глухих и глуховатых детей.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 12. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Sanja B. FILIPOVIĆ
Fakultet likovnih umetnosti
Univerzitet umetnosti u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK: 37.036-053.4:73/76
159.954/.956-053.4

UTICAJ RAZLIČITIH PROGRAMSKIH MODELA NA KREATIVNO MIŠLJENJE PREDŠKOLSKE DECE

Rezime: *Shvatanja o dečjem likovnom stvaralaštvu razvijala su se u skladu sa pedagoškim idejama svoga vremena. Programi vaspitno-obrazovnog rada utemeljeni na njima mogu se svrstati u tri kategorije: akademske (u kojima vaspitači „uče" decu crtanju imitirajući njihove uzore), maturacijske (u kojima se vaspitači uzdržavaju od svakog uticaja i samo uklanjaju prepreke „prirodnom" razvoju) i kognitivno-razvojne (u kojima vaspitač uvažava karakteristike dečjeg razvoja, ali i utiče na njega na partnerski način). Istraživanje u kome je primenjen Test sedam crteža (aspekti kreativnog mišljenja) pokazalo je bolje rezultate u korist kognitivno-razvojnog programa likovnog vaspitanja – B model nad A modelom, a koji se više od jedne decenije primenjuje u Srbiji. Ovakav rezultat objašnjava se teoretskom i praktičnom zasnovanošću B modela na iskustvima stečenim dugogodišnjom primenom Karlavarisove Nove koncepcije likovnog vaspitanja, razrađenim ciljevima, sadržajima i metodičkim uputstvima koja vaspitačima sugerišu sistematičnost i postupnost u radu, kao i koncepcijom koja ih ne ograničava, već podstiče da budu kreativni u procesu likovnog vaspitanja dece.*

Ključne reči: *razvoj stvaralaštva, likovno vaspitanje, vaspitno-obrazovni programi, predškolska deca.*

forum pedagogja

Uvod

Različiti pristupi vaspitanju ogledaju se naročito u vaspitno-obrazovnim programima namenjenim deci predškolskog uzrasta, koji se mogu svrstati u tri kategorije, a to su maturacijsko-socijalizacijski, kognitivno-akademski i

kognitivno-razvojni programi (Kamenov, 1982). Kao što je već rečeno, u socijalizacijsko-maturacijskim programima daje se prednost igračkim aktivnostima i „prirodnom" socioemocionalnom razvoju nad kognitivnim razvojem i planiranim obrazovnim aktivnostima, dok kognitivno-akademski programi imaju funkciju obezbeđivanja akademskog uspeha i nadoknađivanja „kulturnog deficita", „usmereni su na predmete školskog tipa" i „zadatke" i visoko didaktički strukturirani (ostvaruju se prema unapred propisanom planu lekcija). Ovakav pristup se može pripisati školskoj tradiciji, gde je merilo uspeha preuzeto iz školskih standarda, pojednostavljanjem programa nižih razreda osnovne škole, kao nedostataka u dečjem razvoju i učenju utvrđenih analizom, sa ciljem da se oni neposredno nadoknade, tj. uklone.

Kognitivno-razvojni programi, posvećeni širim, samo približno određenim aspektima kognitivnog i opšteg razvoja kroz koje dete kao celine, svoje delovanje vrše preko doprinosa prirodnom sledu razvojnih stadijuma, koji se može donekle ubrzavati. Najbitnije razlike između programa, proistekle od stepena njihove strukturiranosti i shvatanja smisla obrazovanja, jesu da visokostukturirani programi, koji su nalik školskim (nastavne oblasti kao nezavisne celine) imaju određene nedostatke, i nisu u skladu sa načinom na koji deca doživljavaju svet, potrebom da međusobno integrišu svoja saznanja, kao ni sa celovitim dečjim iskustvom. Takođe, oni ne uvažavaju specifičnosti uslova i situacija koje se javljaju u vaspitno-obrazovnom radu, kao ni individualne karakteristike dece, čime je vaspitač stavljen u podređen položaj kao izvršilac programa. Suprotno visokostrukturiranim programima, drugi se zadovoljavaju samo načelnim stavovima o predškolskom vaspitanju određujući šta se ne sme činiti, prepuštajući vaspitačima sve ostalo, za šta je potrebno rešiti problem strukturiranosti programa, što se na izvestan način nudi u kognitivno-razvojnim programima, koji su delimično stukturirani programi. Najbitnije razlike između ovih programa proistekle su od stepena njihove strukturiranosti, kao i shvatanja smisla obrazovanja.

Koreni akademskog kurikuluma nastali u Antičkoj Grčkoj potiču još od Platona. Obrazovanje, u okviru akademske koncepcije, primarno egzistira kako bi obezbedilo prenos akumuliranog znanja svakoj novoj generaciji i pripremu za njegovo obogaćivanje. Ideja koja se nalazi u osnovi ovog kurikuluma jeste ideja akulturacije, gde se kultura posmatra kao rezervoar znanja, razumevanja, vrednosti koje obrazovanjem treba preneti određenim redosledom, čime se obezbeđuje socijalna stabilnost i kulturni kontinuitet društva. U okviru ove koncepcije najčešće se podržavaju vaspitno-obrazovni ciljevi kao što su: razvoj bazičnih veština, savladavanje osnovnih činjenica i teorija u tradicionalnim predmetima, razvoj kritičkog mišljenja, rešavanje

forum pedagoga

problema, razvoj radnih navika i želje za učenjem, dok se zdravstveno obrazovanje, profesionalno obrazovanje, razvoj socijalnih veština, personalno i socijalno usavršavanje posmatraju kao oni koji ometaju ostvarivanje primarne funkcije opšteg obrazovanja (Walker & Soltis, 1997: 34).

J. Milutinović u svom istraživanju navodi da akademsku koncepciju kurikuluma, uprkos mnogim bitnim razlikama, ali i sličnostima sa platonskom slikom obrazovanja zastupa veliki broj savremenih filozofa. U okviru akademskog kurikuluma osnovni vaspitno-obrazovni cilj jeste priprema dece za ispunjavanje određenih uloga u društvu, a norme i praksa društva treba da odrede kakav bi kurikulum trebalo da bude, pri čemu znanja i veštine koje bi trebalo da budu stečene tokom obrazovanja moraju da imaju praktičnu primenljivost u društvu. Kurikulum se dizajnira kako bi oblikovao dobre građane koji će usvojiti dominantne vrednosti i verovanja određene društvene grupacije (Milutinović, 2007).

Maturacijski pristup se zasniva na naturalističkim filozofskim idejama Žana Žaka Rusoa (Jean-Jacques Rousseau) i psihološkim učenjima Sigmunda Frojda (Sigmund Freud), a od savremenika Erika Eriksona (Erik Homburger Erikson) i Karla Rodžersa (Carl Ransom Rogers). Najvažniji razvojni aspekt je negovanje detetovih „unutrašnjih dobara", koja se sama razvijaju u odgovarajućim povoljnim uslovima, i da je neophodno obezbediti prijatnu atmosferu u kojoj se dete oseća bezbedno i prihvaćeno ulazeći u interaktivne odnose sa drugom decom i vaspitačima, pri čemu se kognitivni razvoj postavlja u drugi plan. Elen Kej (Ellen Karolina Sofia Key), koja je bila pristalica društvenih pogleda Ž. Ž. Rusoa, koja je kao feministkinja i pedagog smatrala da je borba za prava žena neodvojiva od borbe za prava deteta i da prava jednog uslovljavaju prava drugog. To je došlo do izražaja u njenom glavnom delu *Vek deteta* (1900), u kome je izložila svoje društveno-pedagoške poglede. „Ostaviti prirodu da deluje mirno i polako, i brinuti se samo o tome da sredinski uslovi podržavaju rad prirode, to je vaspitanje" (prema: Kamenov, 2006: 121). Ovakav stav je zadobio najoštrije kritike maturacijsko-socijalizacijskog pristupa, ukazujući na to da uzdržavanje od delovanja na dete ne znači njegovo oslobađanje, već prepuštanje sebi i otvaranje vrata drugim, nekontrolisanim i stihijskim uticajima, za koje je teško pretpostaviti da će pozitivno uticati na njega. E. Kamenov smatra da je besmisleno pored tekovina civilizacije pustiti dete da luta kroz intelektualni lavirint „čoveka ledenog doba".

Kroz odnos tradicionalne američke i britanske predškolske institucije (Nursery School) i „otvoreno vaspitanje" sa jedne strane i kognitivno-razvojnih programa sa druge strane, E. Kamenov definiše razlike koje su se formirale unutar humanističkog pristupa, čije formulisanje vaspitno-

forum pedagoga

obrazovnih ciljeva zavisi od shvatanja odnosa između deteta i društva, karakterističnog za određenu vaspitnu filozofiju (Kamenov, 1982).

Otvoreno vaspitanje, kao primer programa koji u prvi plan stavlja decu, zahteva korenite promene u filozofiji vaspitanja (otvorenost ka promenama, redefinisanje ciljeva i metoda vaspitanja i obrazovanja). Otvorenost se ogleda u vremenu, prostoru, programu, u odnosima vaspitača i dece. Naglasak se stavlja na procese, a ne na rezultate koji podrazumevaju usvajanje unapred predviđenih sadržaja. U prvi plan se stavlja sticanje iskustva, sadržaji se biraju polazeći od dečjih interesovanja, a deca su aktivno uključena u njihov izbor. Prednosti ovakvog kurikuluma (programa) su što je vaspitno-obrazovni postupak prilagođen detetu kao ličnosti, i što on za dete dobija smisao ličnog poduhvata jer se rukovodi njegovim potrebama i interesovanjima, sposobnostima i već stečenim iskustvima. Ovo je specifičan program, koji manje predstavlja propisane sadržaje, a više izvore kojima će se služiti vaspitač. Osnovni cilj otvorenog vaspitanja definisan je kao podrška totalnom razvoju deteta. Osnova za svako učenje je radoznalost i unutrašnja motivacija da se saznaje, koja postoji kod svakog deteta. Igra ima posebnu ulogu, pri čemu se ne pravi razlika između igre, rada i učenja. Sadržaji rada su integrisani u celine prema temama koje se ostvaruju sa decom. U radu sa decom se prilagođavaju metode prema dečjim mogućnostima i interesovanjima, sa naglaskom na aktivnim i induktivnim metodama učenja (Kamenov, 2006).

Prigovori ovakvom pristupu, s obzirom da se zanemaruju društveni ciljevi vaspitanja i obrazovanja i kulturno nasleđe čovečanstva, da ne mogu adekvatno pripremiti dete za život u društvu, da se ne postižu vaspitno-obrazovni ciljevi, da se često zbog spontane i neobavezne organizacije aktivnosti ne obezbeđuju nikakvi značajniji rezultati u vezi sa onim što se uči, kao i da vaspitači nisu u dovoljnoj meri pripremljeni za takav spontani način rada. Zalaganje za dugoročno praćenje i procenjivanje dečjeg razvoja otežava saznanje o efektima ovakvog programa. Treba napomenuti stavove E. Kamenova, koji smatra da se „otvorenost nalazi u tradiciji predškolskih ustanova od njihovog početka, tako da su zahtevi za njome zapravo kucanje na otvorena vrata. Izvesna zatvorenost se javljala samo u slučajevima kada se njihovom organizacijom podražavala škola, čega se odavno odrekla pedagoška nauka" (Kamenov, 1996: 123).

Kognitivno-razvojni pristup, za razliku od socijalizacijsko-maturacijskog, koristi metode koje garantuju potrebne uslove za detetov najsavršeniji razvoj, čuvajući pritom slobodu deteta. Zastupnici kognitivno-razvojnog pristupa, inspirisani idejama Ž. Pijažea (Jean Piaget), L. Vigotskog (Лев Семёнович Выготский), oštro kritikuju prepuštanje dece sebi,

forum pedagoga

smatrajući da je pogrešno verovanje da priroda može sve sama da učini ako joj se uklone prepreke kao što su uticaji iz socijalne sredine (Kamenov, 2006: 120). Razvojna perspektiva ovakvih programa omogućava da se nivoi operacija predviđenih za pojedine uzraste prevedu u program vaspitno-obrazovnog rada, gde dete operiše na onom nivou za koji je sposobno, pripremajući se za postupni prelazak na sledeći nivo.

U kognitivno-razvojnim programima važni činioci razvoja su i kvalitet sredine i kvalitet nege deteta, ali i vaspitanje koje je specifično po tome što predstavlja namerno delovanje na razvoj deteta. To je, kako navodi E. Kamenov, „racionalan, planski i sistematski proces", koji se kao takav retko pojavljuje u stvarnosti, jer je čovek racionalno, ali i intuitivno biće koje se u svojim postupcima vodi i emocijama i nesvesnim težnjama (eksplicitna i implicitna pedagogija), čime vrednosni sistemi postaju višeznačni, slojeviti, i sadrže mnoge protivrečnosti, a vaspitni ciljevi mogu biti samo jedna od odrednica nekih vrsta delovanja na dete.

Visokostukturirani kognititivno-akademski programi, nalik školskim (nastavne oblasti kao nezavisne celine), imaju određene nedostatke, a jedan od osnovnih je da nisu u skladu sa načinom na koji deca doživljavaju svet, potrebom da međusobno integrišu svoja saznanja, kao ni sa celovitim dečjim iskustvom. Takođe ne uvažavaju specifičnosti uslova i situacija koje se javljaju u vaspitno-obrazovnom radu, kao ni individualne karakteristike dece, čime je vaspitač stavljen u podređen položaj kao izvršilac programa. Za razliku od ovakvog pristupa, kognitivno-razvojni pristup se definiše kao pristup koji dete posmatra kao aktivno biće, da je dete dete, a ne čovek u malom. Ovakvi programi obezbeđuju kvalitativan razvoj koji je uslovljen interakcijom između deteta i sredine, a učenje kod deteta je unutrašnje motivisano i zavisi od stadijuma razvoja, zasnovano na celovitom iskustvu i usmereno na procese (Kamenov, 2006: 122).

Razlike koje se javljaju u okviru humanistički orijentisanih kurikuluma odnose se prvenstveno na naglašavanje značaja kognitivnog razvoja u sklopu opšteg razvitka ili stavljanja u plan socioemocionalnog razvitka. Na osnovu ovih razlika, Kamenov izdvaja dva pristupa u okviru humanističkog shvatanja čoveka i uloge vaspitanja, a to su maturacijsko-socijalizacijski pristup i kognitivno-razvojni pristup, na čijim osnovama su i koncipirani i programi vaspitno-obrazovnog rada u našim vrtićima.

Suprotno visokostrukturiranim kognitivno-akademskim programima, pristalice socijalizacijsko-maturacijskog pristupa se zadovoljavaju samo načelnim stavovima o predškolskom vaspitanju određujući šta se ne sme činiti, prepuštajući vaspitačima sve ostalo, čime se dovodi u sumnju potreba postojanja bilo kakvog programa, posebno opšteg, propisanom na državnom

forum pedagoga

nivou. Zastupnici socijalizacijsko-maturacijskih programa stavljaju u prvi plan dete kao celovitu ličnost, oslanjajući se isključivo na njegove unutrašnje snage i sposobnost detetovog samorazvoja. Pred njih se ipak postavlja dilema: „Da li je potrebno ovaj razvoj na određeni način (manje ili više aktivno) potpomoći, ili je dovoljno ukloniti prepreke koje bi mogle da ga ometaju?" (Kamenov, 2006: 120). E. Kamenov navodi da su ovakvi stavovi u suprotnosti sa samom suštinom vaspitno-obrazovnog procesa, koji, da bi bio efikasan, mora da se obavlja planski i sistematski, što znači da njegovi rezultati manje zavise od racionalne organizacije, bazirane na rezultatima pedagoške nauke, nego od inspiracije i intuicije kreativnih i motivisanih pojedinaca. On takođe smatra da se problem strukturiranosti programa može prevazići pronalaženjem „prave mere", za šta su najbolji primer kognitivno-razvojni, delimično stukturirani programi (Kamenov, 2006).

Kada se govori o likovnom vaspitanju, jedan od značajnih aspekata kognitivno-razvojnih koncepta u modelu B oslanja se na Karlavarisovu Novu koncepciju likovnog vaspitanja (1960). U svom delu koje u izvesnom smislu predstavlja jednu vrstu manifesta u oblasti likovne pedagogije, B. Karlavaris je veoma analitički obradio širok spektar problema likovnog vaspitanja i obrazovanja dece i mladih, otvarajući mnoga pitanja koja su zahtevala empirijski proverene odgovore. Nova koncepcija likovnog vaspitanja kao osnovni cilj isticala je stvaranje osnova za likovnu kulturu u pedagoškom radu sa decom.

Analizirajući društvenu opravdanost ciljeva likovnog vaspitanja, B. Karlavaris je pokušao da utvrdi opšte mesto i značaj estetskih fenomena u jednom društvu analizirajući ulogu i značaj umetnosti i za pojedinca, i za celokupno društvo. „Umetnost, koja je neodvojiva od društva i razvija se uporedo sa njim, predstavlja oblik društvene svesti i deo je ideologije određenih društvenih klasa. Evolucijom umetničkih stilova kroz epohe nisu se beležile u delima samo saznajno-istorijske činjenice, već i emocionalne i estetske. Određeno doba svoja shvatanja i osećajnost izražava preko umetnosti i zato svaka epoha ima svoju umetnost, svoj umetnički stil" (B. Karlavaris, 1960: 15). Iz ovih tvrdnji proizilazi da umetnost nudi tačniju sliku naravi i znanja društva određenog vremena, bolje nego mnoge naučne discipline o istom. Otkrivačka priroda umetnika, želja da otkrije novo, neotkriveno u prirodi i društvu, u sferi racionalnosti i emocionalnog formira poseban likovni jezik kao sredstvo komunikacije, otkrivajući posmatraču izvesne istine o svetu u najširem smislu i nastojeći da spozna sebe i vezu sa svojom sredinom (Filipović 2011: 185). „Jednom izražen umetnikov doživljaj je samo to, i nikakve transformacije ne mogu doprineti daljem životu mimo onih elemenata iz kojih je nastao i u kojima je prikazan" (B.

forum pedagoga

Karlavaris, 1960: 16). Uzimajući u obzir fenomen umetnosti i stvaralaštva, on je smatrao da u kontekstu vaspitno-obrazovnog rada treba govoriti o holističkom pristupu i integralnom razvoju deteta. U Novoj koncepciji likovnog vaspitanja isticala se vrednost i značaj dečjeg crteža kao nezamenljivog u vaspitnom procesu. Karlavaris smatra da upravo crtež omogućava da se na najprirodniji način angažuju sposobnosti deteta i da se jedino tako dete može formirati u aktivnu, slobodnu, stvaralačku ličnost. „Pored ostalog, dečji crtež ima i psihološku vrednost… Dete svoje doživljaje iskreno i slobodno izražava bojama i oblicima, i na taj način otkriva sebi, a naročito odraslom svoje predstave o svetu koje su emocionalno obeležene, kao i svoje pozitivne i negativne psihičke osobine, što u velikoj meri omogućava upoznavanje deteta i određivanje vaspitnih mera za njegov dalji pravilan razvoj. Dečja psiha se dakle projektuje na crtežu, ali isto tako i u obrnutom smislu – pogodno postavljeni zadaci i dobro izabran materijal mogu pozitivno da deluju na dete... U slučaju likovnog vaspitanja, dečja psihologija u kontekstu obrazovanja postaje konkretna i stvarna nauka sa velikim mogućnostima primenjivanja u svakodnevnoj praksi" (B. Karlavaris, 1960: 15; navod Filipović, 2011: 189).

Govoreći o programima i sadržajima vaspitno-obrazovnog rada u okviru likovnog vaspitanja, Karlavaris je isticao da novi zahtevi traže i nove sadržaje, dakle nov program koji ti zahtevi mogu da se ostvare. On je razradio problem metoda i sistematičnosti likovnog vaspitanja navodeći potrebu da se traži „sistematičnost druge vrste", ona koja može da kroz postavljene zadatke postepeno pokrene dečje izražajne sposobnosti, prirodno razvijajući kod deteta unutrašnje bogatstvo, senzibilnost i likovnu vrednost. Ukazuje i na važnost uloge nastavnika i vaspitača da upotrebe ona sredstva i zadatke koji će najbrže i najsigurnije dovesti do postavljenog cilja (B. Karlavaris, 1960: 27; navod Filipović, 2011: 190).

S obzirom na stanje istraživačkog rada u ovoj oblasti, ukazala se potreba za ispitivanjima koja mogu doprineti proširivanju metodologija istraživanja, istraživačkih instrumenata i istraživačkog rada na polju likovne kulture i metodike likovnog vaspitanja, kao i potreba teorijskih proučavanja stavova na kojima počivaju razne strategije vaspitno-obrazovnog rada (zavisne od filozofskih i pedagoških postavki o čoveku uopšte, detinjstvu kao specifičnom razvojnom periodu, odnosima među ljudima, cilju vaspitanja i načinima njegovog ostvarivanja, itd.), ali i prikupljanje empirijskih podataka koje treba interpretirati radi vrednovanja uspešnosti ovih strategija.

forum pedagoga

Projekat istraživanja

Osnovni problem istraživanja je bio sagledavanje razvoja shvatanja o dečjem likovnom stvaralaštvu u relevantnoj literaturi, u programima i produktima dečjeg likovnog stvaralaštva, dovodeći činjenice koje su utvrđene u odnos sa karakteristikama dečjeg likovnog stvaralaštva. Utvrđivanje navedenih uticaja poslužilo je kao pedagoška i metodička osnova za davanje odgovora na pitanje: koji faktori, na koji način i u kojoj meri igraju ulogu u razvoju dečjeg likovnog stvaralaštva? Ovaj odgovor je značajan i za izbor i odgovarajuću primenu programa vaspitno-obrazovnog rada, i za naučno zasnivanje metodičkih postupaka kojima se unapređuje dečje likovno stvaralaštvo. U tom svetlu su vrednovane i strategije na kojima se u našim vrtićima zasnivaju razni modeli osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom, posebno u oblasti likovnog vaspitanja i negovanja dečjeg stvaralaštva. Vrednovanje je vršeno uzimajući u obzir i razlike između strategija na kojima se zasnivaju programi, njihovim ciljevima, sadržajima i metodama putem kojih se ostvaruju, shvatanjima vaspitača dobrovoljno opredeljenih za različite programe, kao i njihovog uticaja na decu utvrđenog odgovarajućim naučnim procedurama.

Cilj istraživanja bio je utvrđivanje karakteristika dečjeg likovnog izraza kroz nivo likovnih sposobnosti (kreativno mišljenje), kao i razlika koje se javljaju u pogledu karakteristika dečjeg likovnog stvaralaštva zavisno od opredeljenja njihovih vaspitača za A model ili B model Osnova programa, zatim dovođenje u vezu obrazovnog nivoa porodice i rezultata dece na primenjenim testovima, dovođenje u vezu uzrasta dece (stariji, mlađi) i rezultata dece na primenjenim testovima, kao i dovođenje u vezu pola deteta i rezultata dece na primenjenim testovima.

Istraživački zadatak u ovom delu istraživanja bio je da se utvrde karakteristike dečjeg likovnog izraza kroz nivo likovnih sposobnosti (sposobnost kreativnog mišljenja) odgovarajućim testom i uporediti rezultate između dece čiji su vaspitači opredeljeni za A ili B model, kao i na koji način, i u kojoj meri, faktor programski model (odnosno vaspitač koji radi po njemu) utiče na razvoj dečjeg likovnog stvaralaštva, u ovom slučaju kreativno mišljenje.

Osnovna pretpostavka od koje se pošlo u ovom istraživanju jeste da se na dečju kreativnost izraženu u osobenostima likovnog izraza koje se ogledaju u nivou kreativnog mišljenja utiču: pedagoška koncepcija programa vaspitno-obrazovnog rada koji se ostvaruju u dečjim vrtićima (posebno – programa likovnog vaspitanja); sociokulturne karakteristike porodica iz kojih potiču deca, kao i uzrast i pol dece koja su bila uključena u istraživanje.

forum pedagoga

Hipoteza istraživanja je postavljena u nultom obliku, a odgovarajućim statističkim postupcima provereno je da li se (i sa koliko sigurnosti) može odbaciti. Osim toga, statističkom obradom podataka potražen je odgovor na pitanje o povezanosti i uticaju pojedinih faktora navedenih u okviru nezavisne varijable, pri čemu su utvrđene zakonitosti koje iz toga proizilaze. Hipoteza u ovom istraživanju glasi: Nema razlike između likovnih sposobnosti dece sa kojom vaspitači ostvaruju model A i likovnih sposobnosti dece sa kojima vaspitači ostvaruju model B, što se ogleda kroz nivo likovnih sposobnosti dece (sposobnost kreativnog mišljenja), kao i da faktor programski model (odnosno vaspitač koji radi po njemu) ne utiče na razvoj dečjeg likovnog stvaralaštva.

Nezavisne varijable u ovom istraživanju predstavljali su A model i B model *Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta*, dok je zavisna kao posledica nezavisnih varijabli, rezultat koje su deca postigla u okviru ovog istraživanja. Kao nezavisna varijabla u ovom istraživanju javlja se: pedagoška koncepcija programa vaspitno-obrazovnog rada koji se primenjuju u dečjim vrtićima, posebno – program likovnog vaspitanja koji se sagledava kroz model A i model B Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada.

Zavisna varijabla u ovom istraživanju javlja se kroz karakteristike dečjeg likovnog izražavanja – kreativno mišljenje (likovna osetljivost (sposobnost) – likovna orijentacija, sloboda izraza, izbor motiva, originalnost rešenja, izbor likovnih elemenata, likovni doživljaj; kompozicija – smeštaj u format, kompozicioni odnos masa, kompozicioni odnos boje; likovni uticaj na dete – pozitivan uticaj, negativan uticaj (kopiranje, kič, naturalizam).

U istraživanju je korišćen odgovarajući instrument putem kojeg se došlo do traženih podataka a to je Test sedam crteža, kojim dečji likovni izraz procenjuju Mira Kraguljac i Bogomil Karlavaris (1970), što je prilagođen test Tomasa Munroa (Thomas Munro, 1928) kojim se ispituje i vrednuje niz karakteristika dečjeg likovnog izraza i osobina ličnosti, kao što su: razvijena kreativna sposobnost, likovna osetljivost i originalnost, sposobnost zamišljanja određene situacije, prikazivanje vizuelnog prostora, prikazivanje pokreta, inventivnost, bogatstvo detalja i njihovo povezivanje u celinu, uočavanje proporcija, plastičnost, zapažanje boja i detalja, maštovitost i dr. Pomenuti test je prilagođen i za potrebe ovog istraživanja, naročito imajući u vidu uzrast dece, individualne osobenosti, karakteristike likovnog razvoja uzrasta u celini, vaspitno-obrazovnih zadataka iz likovnog vaspitanja za uzrast dece od 6 do 7 godina i ciljeve istraživanja.

U ovom istraživanju se utvrđuje stanje zavisne varijabile u obe grupe pomoću istraživačkog instrumenta – Test sedam crteža, i to za jedan deo testa

forum pedagoga

koji se odnosi na *kreativno mišljenje* i koji se sastoji od jednog zadatka objektivnog tipa. Upoređivanjem rezultata dobijeni su podaci o efikasnosti, sada naučno proverenih vaspitnih postupaka, koje vaspitači primenjuju u aktuelnoj praksi po modelu A ili modelu B Osnova programa.

Zadatak u ovom istraživanju podrazumeva likovni rad koji su deca realizovala u saradnji sa vaspitačima koji vode grupu. Takođe, posebno su odabrane i likovne tehnike i materijali koji su korišćeni za realizaciju ovih radova. Likovni rad deca su radila oko 30 minuta. Vaspitači su nakon svake od sedam likovnih aktivnosti popunjavali podatke u posebnom obrascu, u kome su beležili svoja zapažanja o likovnoj aktivnosti, koje metode rada je vaspitač koristio u radu sa decom, kako je motivisao decu za likovnu aktivnost… Pri vrednovanju dečjih likovnih radova na zadatu temu, uzelo se u obzir i saznanje o tome koliko deca na uzrastu od 5–7 godina svesno ili spontano koriste osnovne likovne elemente. U ovom delu likovnog Testa sedam crteža deci je bila zadata sledeća tema: *Najomiljenija tema*, u kojoj se sagledavala sposobnost kreativnog mišljenja interpretirana u likovnom radu. Slobodan izbor teme podrazumevao je zajedničku aktivnost cele grupe sa izvesnim usmerenjima i zajedničkom motivacijom. Ovakvim radom dete se oslobađa da kaže nešto što se ne može učiti u drugim likovnim radovima (povoljno za psihološku i pedagošku analizu, pruža podatke o detetovom socioemocionalnom statusu u porodici i grupi, sa drugom, vaspitačem, izražava stavove i shvatanja). Vaspitač je u radu mogao da vodi verbalnu komunikaciju sa svakim detetom, ali bez nametanja motiva, već su se deca samostalno opredeljivala o svemu. Ovaj rad je bio zasnovan na individualnim interesovanjima, a vrednost je bila u tome što je omogućeno da se sagledaju individualne sklonosti deteta zasnovane na ličnim interesovanjima i slobodi. Vaspitač je u radu pomagao dete da u samom procesu ostvari svoju nameru (pruža mu materijal ili pomaže oko tehničkih prepreka), pratio je svako dete u ovim aktivnostima, a na kraju svako dete je dalo objašnjenje za svoj rad, dajući kratak opis šta je nacrtalo. Vaspitač je komentare deteta beležio na pozadini rada. Svako dete je trebalo da slika ono što najviše voli, a izabrane teme su, pored ostalog, pokazale koje to teme zanimaju decu i šta ona vole da obrađuju. Likovne tehnike i materijali u ovom radu su bili olovka, drvene boje ili voštane pastele. U radu su se procenjivali sledeći elementi:

- Na ovom radu, moglo se najbolje proceniti pod kakvim je uticajem dete bilo pri obradi svoje teme, koliko na njega deluje kič, koliko teži realizmu, ili nekom drugom veštački nametnutom pravcu, koliko mu je sačuvana i razvijena sopstvena kreativna sposobnost.

forum pedagoga

- Na osnovu ovakvog crteža moglo se suditi o opštoj likovnoj osetljivosti deteta analizom slobode izraza i originalnosti likovnog rešenja.
- Kompozicija rada i smeštaj u format, kompozicioni odnos masa, kao i kompozicioni odnos boja.

Uzorak u ovom delu istraživanja čine deca koja su pohađala predškolsku ustanovu u toku 2007/2008 godine. Ukupan broj dece koji čine uzorak iznosi stotinu šezdeset četiri (164). Testiranjem su bila obuhvaćena deca iz tri beogradska vrtića koji pripadaju sledećim predškolskim ustanovama: PU „11 April", opština Novi Beograd i PU „Dr Sima Milošević", opština Zemun. Testiranje ispitanika je obavljeno u predškolskim ustanovama koje pohađaju u periodu od februara do aprila 2008. godine u Beogradu. U ovom delu istraživanja uzorak je obuhvatio: približno jednak broj dečaka i devojčica; decu koja su uzrasta 5 godina i 9 meseci do 7 godina i 1 mesec starosti; jednak broj dece koja su bila u predškolskim grupama sa kojima se ostvaruje vaspitno-obrazovni program po modelu A Osnova programa i jednak broj dece koja su bila u predškolskim grupama sa kojima se ostvaruje vaspitno-obrazovno program po modelu B Osnova programa, (što je uzorak pored koji je „nameran", činilo i „kvotnim").

Podaci koji su prikupljeni o deci podrazumevali su sledeće: uzrast deteta (dan, mesec i godina rođenja); pol deteta; sociokulturne karakteristike porodica iz kojih potiču deca; model vaspitno-obrazovnog programa koji se ostvaruje sa detetom.

Tabela broj 1: Test Sedam crteža za sagledavanje kreativnog mišljenja kod dece predškolskog uzrasta – broj dece prema programskom modelu koji pohađa u vrtiću

1. Kreativno mišljenje			
Osnove programa	B model	A model	Ukupan uzorak dece
Broj dece	82	82	164

Celokupan uzorak istraživanja je prigodan. Pri izboru uzorka vodilo se računa da se zadovolje određeni zahtevi koji omogućavaju da se sa izvesnom verovatnoćom vrši generalizacija rezultata istraživanja na populaciju dece, kao i da dobijeni rezultati mogu da pruže dovoljno podataka na osnovu kojih je moguće izvesti određene zaključke, kao i određene implikacije za postojeću predškolsku praksu.

forum pedagoga

Imajući u vidu rezultate do kojih se došlo, postavljajući teorijske osnove istraživanju, da je umetnost od najstarijeg doba prihvaćena kao deo i sredstvo vaspitanja, tj. deo i sredstvo dugotrajnog menjanja ljudskog ponašanja, nastojalo se da se utvrdi kakav je i koliki udeo likovnog vaspitanja u tom procesu, odnosno modela Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada po kome vaspitač ostvaruje likovno vaspitanje dece predškolskog uzrasta, odnosno metodike likovnog vaspitanja, odnosno ličnost vaspitača – njegova opredeljenja i stavovi koje je izgradio prema likovnom vaspitanju.

Može se reći da je korišćeni postupak bio prirodan, jer su određeni uslovi bili nepromenjeni. Vreme održavanja likovnih aktivnosti je bilo uobičajeno i usklađeno sa ostalim aktivnostima u predškolskoj ustanovi. Aktivnosti su vodili vaspitači koji rade u grupi dece, a broj dece u grupi je bio isti kao i u redovnom radu, pri čemu se vodilo računa da se ne remeti tok vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskim grupama. Dakle, u toku istraživanja obezbeđeni su što relevantniji uslovi, kao što je rad sa decom iz iste grupe, što omogućuje približno isti uzrast (predškolska grupa), donekle ujednačeno vreme održavanja likovnih aktivnosti u obe grupe (misli se na period dana dok deca borave u vrtiću, dakle vaspitači su većinom likovne aktivnosti organizovali u jutarnjim časovima kada su deca odmorna za rad). Grupe su radile na uobičajen način, ali sa likovnim zadacima koje su vaspitači sprovodili na osnovu određenih pedagoških postupaka predviđenih modelima Osnova programa. Vaspitači su deci nakon završene aktivnosti postavljali pitanja i beležili njihove odgovore o onome što su proizveli na svom likovnom radu, što je pri analizi dečjih crteža značajno doprinelo formiranju određenih zaključaka.

Osim standardizovanog testa, korišćena je i tehnika proučavanja dokumentacije koja je sprovedena u svojstvu proučavanja problema, pri čemu smo je, polazeći od cilja kao što je razvoj shvatanja o dečjem likovnom izražavanju, sagledavali u relevantnoj literaturi kao što su programi, a to se odnosi na zvaničan dokument. Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta u kome su jasno definisani model A i model B, sa posebnim osvrtom na deo koji se odnosi na likovno vaspitanje, zatim pedagoškoj literaturi, bibliografijama, udžbenicima i dečjim likovnim radovima.

U obradi podataka do kojih se došlo istraživanjem dominirali su neparametrijski statistički postupci. Bilo je predviđeno da se izračunavaju merne vrednosti dobijene procenjivanjem, koje su u što većoj meri bile objektivizirane, zahvaljujući jasno definisanim kategorijama i uz učešće kvalifikovanih procenjivača. U obradi podataka rezultata istraživanja dobijenih Testom sedam crteža za kreativno mišljenje, korišćene su

forum pedagoga

deskriptivne metode – za svaku varijablu izračunate su mere centralne tendencije (mod, medijana, aritmetička sredina) i mere disperzije (maksimalan i minimalan skor, raspon varijacije, varijansa i standardna devijacija, koeficijent varijacije, kvartilno odstupanje i koeficijent interkvartilne varijacije). Za testiranje hipoteza za dve varijable korišćen je: test razlike aritmetičkih sredina korišćenjem studentovog t-testa i faktorska analiza varijanse korišćenjem F-testa.

Osnovna očekivanja u ovom istraživanju bila su da se zahvaljujući rezultatima istraživanja i njihovoj interpretaciji u svetlu teorijskih postavki i do sada vršenih istraživanja fenomena dečjeg likovnog stvaralaštva, može doći do pouzdanijih tumačenja, što ima širi pedagoški i psihološki značaj, ali da može poslužiti i kao polazište za unapređivanje metodike likovnog vaspitanja kao naučne discipline i prakse u dečjim vrtićima. Osnovna hipoteza istraživanja (i posebne hipoteze koje iz nje proizilaze) u globalu ima naučno utemeljenje u dosadašnjem iskustvu vaspitača i likovnih pedagoga, kao i nalazima drugih autora, ali i otvara niz pitanja o uzročno-posledičnim vezama i međusobnoj uslovljenosti u delovanju pojedinih faktora koje su donekle i otkrivene ovim istraživanjem.

forum pedagoga

Rezultati istraživanja

Tabela broj 2: Izračunate vrednosti mera centralne tendencije i mera disperzije za model B i model A

Deskriptivne metode za kreativno mišljenje		B	A
Aritmetička sredina	M	16,024	11,597
Mod	Mo	15	12
Medijana	Me	15,5	11
Maksimalan skor	Max	23	23
Minimalan skor	Min	9	3
Raspon varijacije	RV	14	20
Varijansa	Var	18,591	20,638
Standardna devijacija	σ	4,311	4,542
Koeficijent varijacije	V	26,9%	39,1%
Kvartilno odstupanje	Q1	12,25	9
Kvartilno odstupanje	Q3	20	14
Koeficijent interkvartilne varijacije	Vq	0,24	0,217

Na osnovu pregleda tabela sa deskriptivnim parametrima za model B i model A može se uočiti sledeće:

Kod mera centralne tendencije postoji razlika između aritmetičkih sredina (M) za ova dva modela. Prosečan skor dece u B modelu M = 16.024 veći je od prosečnog skora dece u A modelu M = 11.597, a u korist modela B. U oba modela modovi (Mo), odnosno skorovi koji se najčešće javljaju u uzorku, razlikuju se, u B modelu Mo = 15 i on ima manjih odstupanja od aritmetičke sredine, a u A modelu Mo = 12 i nema značajnih odstupanja od aritmetičke sredine. Medijane, odnosno skor koji diskriminiše statističku masu uzorka na pola-pola, kod B modela je Me = 15.5, a kod A modela je Me = 11.

Kod mera disperzije maksimalan skor (Max) se za ova dva modela ne razlikuje. U oba modela je Max = 23. Kod minimalnog skora (Min) postoji veća razlika, u B modelu Min = 9, a u A modelu Min = 3. Ove razlike između maksimalnih i minimalnih skorova se sagledavaju kroz izračunatu vrednost raspona varijacije (RV), gde je u B modelu RV = 14, a u A modelu je RV = 20. Standardna devijacija (σ) koja predstavlja odstupanje pojedinačnih skorova od aritmetičke sredine u oba modela se značajno ne razlikuju. Kod B modela σ = 4.311, a u A modelu σ = 4.742, pri čemu skorovi dece iz B modela neznatno manje odstupaju od aritmetičke sredine u odnosu na skorove dece iz A modela. Na osnovu koeficijenta varijacije (V) kojom se sagledava postotna vrednost standardne devijacije (odnosno poređenje varijabilnosti skorova) prema aritmetičkoj sredini kao bazi, koeficijent varijacije u B modelu iznosi V = 26.9%, a u A modelu V = 39.1%, pa se zaključuje da se odstupanja od aritmetičke sredine značajno razlikuju između modela. Sa stanovišta interkvartilne varijacije (Vq) serije u oba modela ne pokazuju odstupanja. U B modelu Vq = 0.24, a u A modelu Vq = 0.217.

Za testiranje hipoteza za dve varijable korišćen je Studentov t-test kao test razlike aritmetičkih sredina.

forum pedagoga

Tabela 3: Značajnost razlike za kreativno mišljenje dece koji pohađaju model A i dece koja pohađaju model B predškolskog programa

Varijable: model B (N 82) i model A (N 82)

Studentov T-test značajnosti razlike (df 162)	*t*	*tv*	*p*
Kreativno mišljenje	7.22	3.377	< .001
	7.22	2.347	< .01
	7.22	1.653	< .05
Napomena: N – broj ispitanika; t – Studentov T-test značajnosti razlike; df – stepen slobode; tv – tablične vrednosti stepena slobode; p – nivo statističke značajnosti			

Rezultati dece iz modela B razlikuju se od rezultata dece iz modela A u pogledu kreativnosti sagledavane Testom sedam crteža za aspekt kreativnog mišljenja. Izračunata vrednost značajnosti razlike aritmetičkih sredina ukupnih rezultata dece iz A modela i dece iz B modela je na nivou α.001 veća od tablične [t(162)= 3.377, p<.001] u korist modela B, pa se može, uz rizik greške α0,001, doneti zaključak da su razlike statistički značajne između aritmetičkih sredina za ova dva uzorka (rezultati dece za kreativno mišljenje iz modela A i rezultati dece za kreativno mišljenje iz modela B), u korist B modela.

Tabela broj 4: Izračunate vrednosti F statistike za utvrđivanje modela kao faktora razlike između aritmetičkih sredina skorova dece iz modela A i dece iz modela B za kreativno mišljenje

Izvor varijabiliteta	***df***	Suma kvadrata	Srednji kvadrat	***F***	***tv***	***p***
Faktorska (između grupa dece u modelu A i dece u modelu B)	*df1*=1	*SA* =803.469	*VA* =803.469	40.961	6.67	< .01
Rezidualna (unutar grupa dece iz modela A i grupa dece iz modela B)	*df2*=162	*SR* =3177.670	*VR*=19.615			
Total	*df*=163	*ST* =3981.14				

Napomena: N – broj ispitanika; F – vrednost varijanse; df – stepeni slobode za faktor i rezidual; tv – tablična vrednost stepena slobode; p – nivo statističke značajnosti.

Budući da je realizovana vrednost F statistike značajno veća od granične vrednosti [F(6.67)= 40.961; p<.01], može se, uz rizik greške α.01, doneti zaključak da kontrolisani faktor model sistematski utiče na varijabilitet skorova (rezultata) dece na Karlavarisovom Testu sedam crteža, za kreativno mišljenje, i to u korist B modela.

S obzirom na to da su razlike statistički značajne između aritmetičkih sredina za ova dva uzorka (rezultati dece za kreativno mišljenje iz modela A i rezultati dece za kreativno mišljenje iz modela B), može se doneti zaključak da se hipoteza koja glasi: nema razlike između sposobnosti kreativnog mišljenja dece sa kojom vaspitači ostvaruju model A i sposobnosti kreativnog mišljenja dece sa kojima vaspitači ostvaruju model B, odbacuje a prihvata

forum pedagoga

alternativna koja glasi: ima razlike između sposobnosti kreativnog mišljenja dece sa kojom vaspitači ostvaruju model A i sposobnosti kreativnog mišljenja dece sa kojima vaspitači ostvaruju model B, u korist B modela. Takođe, može se doneti zaključak da kontrolisani faktor (modeli A i B Osnova programa) sistematski utiče na rezultate dece na Karlavarisovom Testu sedam crteža, za kreativno mišljenje, u korist B modela.

Diskusija rezultata

Polazeći od zadatka u ovom delu istraživanja da se utvrde karakteristike dečjeg likovnog izraza kroz nivo likovnog kreativnog mišljenja odgovarajućim testovima i uporediti rezultate između dece čiji su vaspitači opredeljeni za A ili B model, testirana je i nulta hipoteza da nema razlike između likovnih sposobnosti dece sa kojom vaspitači ostvaruju model A i likovnih sposobnosti dece sa kojima vaspitači ostvaruju model B, što se sagledavalo kroz nivo likovnih sposobnosti dece u domenu kreativnog mišljenja. U istraživanju je konstatovano da su razlike između aritmetičkih sredina statistički značajne za rezultate dece za kreativno mišljenje iz modela A i rezultate dece za kreativno mišljenje iz modela B, u korist B modela, kao i kontrolisani faktor model (modeli A i B Osnova programa) sistematski utiče na rezultate dece na Testu sedam crteža, za kreativno mišljenje, u korist B modela.

Kreativno mišljenje se sagledavalo na osnovu slobodnog izbora teme, gde su deca ovakvim radom mogla da se oslobode da kažu nešto što se nije moglo uočiti u drugim likovnim radovima (povoljno za psihološku i pedagošku analizu, pruža podatke o detetovom socioemocionalnom statusu u porodici i grupi, sa drugom, vaspitačem, izražava stavove i shvatanja). Ovaj rad je bio zasnovan na individualnim interesovanjima, a vrednost je bila u tome što je omogućeno da se sagledaju individualne sklonosti deteta zasnovani na ličnim interesovanjima i slobodi. Svako dete je trebalo da slika ono što najviše voli, a izabrane teme su, pored ostalog, pokazale koje to teme zanimaju decu i šta ona vole da obrađuju. Na ovom radu, moglo se najbolje proceniti pod kakvim je uticajem dete bilo pri obradi svoje teme, koliko na njega deluje kič, koliko teži realizmu, ili nekom drugom veštački nametnutom pravcu, koliko mu je sačuvana i razvijena sopstvena kreativna sposobnost. Na osnovu ovakvog crteža moglo se suditi o opštoj likovnoj osetljivosti deteta analizirajući slobodu izraza i originalnost likovnog rešenja, kao i kompozicija rada i smeštaj u format, kompozicioni odnos masa i kompozicioni odnos boja.

forum pedagoga

Primećeno je da (na osnovu deskriptivnih parametara) da se rezultati dece statistički značajno razlikuju, a da se razlike koje se javljaju u velikom broju parametara u korist modela B, prosečan skor dece u B modelu je veći od prosečnog skora dece u A modelu kada se govori o kreativnom mišljenju. Takođe skorovi koji se najčešće javljaju u modelu B pokazuju da je grupa homogenija, jer rezultati koji se najčešće javljaju manje odstupaju od proseka za razliku od A modela, gde ima značajnih odstupanja, dakle – grupa dece nije toliko homogena a visoki rezultati zavise od nekolicine pojedine dece u grupi. Može se reći da je strukturiranost u radu, sistematičnost, kao i prilagođenost uzrastu, na čemu je zasnovan kognitivno-razvojni program, odnosno model B, pokazao veće rezultate u podsticanju i razvijanju kreativnog mišljenja kod skoro sve dece, koja imaju manje oscilacije u skorovima, za razliku od modela A, koji je nesistematičan, nestrukturiran, bez jasnih ciljeva pa je iz tog razloga i došlo do velikih razlika i neujednačenosti unutar same grupe, pri čemu se rezultati pripisuju više individualnim potencijalima same dece nego naporu vaspitača da ciljano razvija određene sposobnosti, u ovom slučaju kreativno mišljenje.

U radu se sagledavalo kreativno mišljenje kod dece kroz likovnu osetljivost (sposobnost) – likovna orijentacija, sloboda izraza, izbor motiva, originalnost rešenja, izbor likovnih elemenata, likovni doživljaj; kompoziciju – smeštaj u format, kompozicioni odnos masa, kompozicioni odnos boje i likovni uticaj na dete – pozitivan uticaj, negativan uticaj (kopiranje, kič, naturalizam).

U uzorku dece sa kojom se ostvaruje B model date su i opisne karakteristike radova dece u kojima je primećeno sledeće:

Deca često prikazuju prostor, figuru u prostoru (najčešće sebe) u određenoj situaciji, dosta dekoracije (srca, cveće). Kompozicija elemenata po principu frizova (zemlja, nebo, sunce, drvo, kuća), manje crtaju zatvoreni prostor (moja soba, ručak sa porodicom). Dosta zreo crtež sa prikazom scena iz života, omiljene igračke, likovi iz mašte (dobra vila), crtani filmovi, igra sa drugarima – veoma raznolike teme. Radovi su dosta ispunjeni elementima. Postoje pokušaji prikaza prostora u perspektivi. Nema mnogo primera nerazvijene šeme, crtež karakterističan za uzrast, a veliki broj radova prevazilaze uzrast. Iako je izražen emocionalni doživljaj, nema neproporcionalnosti, ima pojava prevaljivanja i rendgenskog crteža (što je odlika uzrasta), radovi su tipični za uzrast sa autentičnim likovnim izrazom, u načinu tretiranja površina može se prepoznati dobar uticaj vaspitača.

Može se reći da kroz kreativno mišljenje deca pokazuju likovnu osetljivost (sposobnost) – rad je slobodan, originalan, snažnog doživljaja, bogatih izražajnih sredstava. Kompozicija karakteristična za uzrast – dosta

forum pedagoga

dobar smeštaj u format, kao i kompozicioni odnos masa i kompozicioni odnos boje. Na osnovu obrade teme uticaj vaspitača na likovni izraz dece se može proceniti za većinu radova kao pozitivan uticaj, jer im je očuvana i razvijena kreativna sposobnost.

U uzorku dece sa kojom se ostvaruje A model date su i opisne karakteristike radova dece u kojima je primećeno sledeće:

Primećuje se da su radovi malo siromašniji (sa manje elemenata), često nezavršeni, prostor je neispunjen i jednostavan. Izražavaju se više linearno nego površinski, manji broj radova je kolorisan u celosti, ali ima primera veoma živih boja, uticaj televizije i likova iz crtanih filmova – nerealan prikaz životinje uglavnom asocira na animirane likove. Dosta su ograničeni u temi, kao i materijalu, manje crtaju sebe, uglavnom prikaz scene u igri, oskudan sadržaj, motivi (pejzaž, drvo, cvet, sunce ili neki objekat). Likovni doživljaj kao da ne postoji (tek na nekoliko radova). U uglavnom samo nabrajanje elemenata slike (stereotipnost, ponavljanje), nema mnogo radnje.

Može se reći da kroz kreativno mišljenje deca pokazuju manji nivo likovne sposobnosti – rad je slobodan, ali neoriginalan, zadovoljavajuća je orijentacija, ali bez jačeg doživljaja, a izbor elemenata nije u potpunosti svestan i dosledan, oslanja se uglavnom na spontanost. Kompozicija je slaba u celini, elementi su dosta neusklađeni, kao i kolorit. Likovni uticaj na dete se za veći broj radova ne može oceniti kao pozitivan, jer se prepoznaje uticaj kiča i dekorativnosti, kao i šablonizma i stereotipije, pa se za većinu dece može reći da im nije u potpunosti razvijena kreativna sposobnost.

Važno je napomenuti da u odnosu na ostale radove u okviru Testa sedam crteža, u slobodnom radu je kod dece u obe grupe slabije izražena kreativnost (odnosi se na celokupan uzorak dece), radovi su često stereotipni, ima ponavljanja, preteranog dekorisanja samo da bi se popunio prostor, obično jednoličnim elementima koji se ponavljaju. Opšti utisak je da teme inspirišu decu na kreativna rešenja, a da u slobodnim temama manje izražavaju svoje stvarne kreativne mogućnosti. Varijabilitet u rezultatima manji je kod dece sa kojom se ostvaruje B model, što je verovatno rezultat sistematičnog delovanja na razvoj njihovog likovnog stvaralaštva koji je doveo do određene homogenizacije rezultata dece iz B modela.

Zaključak

Ideja koja se nalazi u osnovi isključivo društveno orijentisanog kurikuluma jeste da dete treba da bude oblikovano u skladu sa normama, vrednostima i verovanjima sveta odraslih, a u osnovi ove koncepcije nalazi se ideja socijalizacije. Ljudska priroda definiše se određenim socijalnim

forum pedagoga

ulogama koje ljudska bića treba da ispune u institucijama društva. Na taj način su postavljeni temelji dva pristupa vaspitanju: funkcionalnog (biheviorističkog) i humanističkog (fenomenološkog).

Polazeći od teorijskih saznanja u domenu vaspitanja predškolske dece, posebno metodike rada, a u skladu sa tendencijama aktuelne vaspitno-obrazovne prakse, ukazuje se potreba da se unapredi situacija u oblasti likovnog vaspitanja, kao i da paralelno sa odgovarajućim sredstvima i uslovima treba popraviti (revidirati) programe likovnog vaspitanja izmenivši, na prvom mestu, odnos prema njima. U tome mogu pomoći i rezultati ovog istraživanja, budući da daju naučno utemeljen odgovor na pitanje koji tip programa vaspitno-obrazovnog rada više pogoduje razvoju dečjeg likovnog stvaralaštva, koji bi mogao da se uzme u obzir, i prilikom koncipiranja programa za dečje vrtiće, i prilikom njihovog ostvarivanja.

Zaključci do kojih se došlo u ovom istraživanju naučno utvrđenih činjenica značajni su i za samu pedagogiju kao nauku, dečju psihologiju i metodiku likovnog vaspitanja, koja je, pod uticajem nekih shvatanja pedocentrističke orijentacije, poslednjih godina počela da gubi na vrednosti i uticaju na prilike u sistemu obrazovanja i vaspitanja. Da ova tvrdnja nije preterana, svedoči marginalizacija likovnog vaspitanja predškolske i školske dece, nedostatak novije i savremenije literature koja bi se bavila problematikom razvoja dečjeg likovnog stvaralaštva i katkada potcenjivački stavovi prema metodici likovnog vaspitanja i likovne kulture, čak i među likovnim stvaraocima. Zaboravlja se da je likovna kultura sastavni deo opšte kulture, bez koje nema napretka u stvaralaštvu kako ni u drugim domenima ljudskog rada. Nadamo se da će rezultati ovog istraživanja u izvesnoj meri doprineti da se odnos društva kvalitativno izmeni prema fenomenu dečjeg likovnog stvaralaštva.

Literatura:

1. Kamenov, E. (1982). *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Kamenov, E. (2006). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
3. Kamenov, E. (2006). *Model B pripremnog predškolskog programa*. Novi Sad: Dragon.
4. Kamenov, E. (1996). *Predškolska pedagogija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike.
5. Karlavaris, B., Kraguljac, M. (1970). *Eksperimentalni program za estetsku procenu likovnih radova dece školskog uzrasta*. Beograd: Umetnička akademija.
6. Karlavaris, B. (1960). *Nova koncepcija likovnog vaspitanja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije, 1960.
7. Milutinović, J. (2007). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka* (doktorska teza), Novi Sad: Filozofski fakultet.

forum pedagoga

8. Ministarstvo prosvete Republike Srbije (1996). Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od tri do sedam godina. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 6.
9. Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2006). Opšte osnove predškolskog programa. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, br. 14.
10. Munro, T. (1928). *Scientific method in esthetics*. New York: W. W. Norton & company, inc.
11. Mužić, V. (1997). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
12. Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti i izdavačka kuća Klett.
1. Walker, D. F., Soltis, J., F. (1997). *Curriculum and Aims*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 34

* * *

INFLUENCE OF DIFFERENT PROGRAMMED MODELS ON CREATIVE THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: *Understanding children's art creativity developed in accordance with pedagogical ideas of its time. Programmes of pedagogical-educational work founded on them, may be placed into three categories: academic (in which preschool teachers "teach" children in the way that they imitate their drawings), traditional (in which preschool teachers refrain from any kind of influence and they just remove obstacles in "natural" development) and cognitive-developmental (in which a preschool teacher respects characteristics of the children's development and influences the partners' way). The research in which the Test of seven drawings was applied (aspects of creative thinking), showed better results in favour of cognitive-developmental programmes of art education - B model over the A model, and which are more than one decade ever applied in Serbia. This result was explained by theoretical and practical model of the experience gained at the long-lasting application of Karlavarisov New concept of art pedagogical work, processed aims, contents and methodological instructions which suggest to preschool teachers systematic and gradable work, as well as concept which does not prevent them, but encourages them to be creative in the period of art pedagogical work with children.*

Key words*: development of creativity, art educating, pedagogical-educational programmes, preschool children.*

* * *

ВЛИЯНИЕ РАЗНЫХ ПРОГРАММНЫХ МОДЕЛЕЙ НА ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Резюме: *Восприятие детского художественного творчества развивалось в соответствии с педагогическими идеями своего времени. На них основанные учебные программы, можно разделить на три категории: академические (в которых преподаватели "учат" детей рисованию имитируя образцы для подражания),*

forum pedagoga

*матурацийные * (в которых преподаватель воздерживается от какого-либо влияния и только устраняет препятствия "естественному" развитию) и когнитивно-развивающие (в которых преподаватель не только учитывает характеристики развития ребенка, но и влияет на него в качестве партнера). Исследование, в котором использованы "Семь рисунков" (аспекты творческого мышления) показало лучшие результаты в пользу когнитивно-развивающей программы художественного образования – Б модель над А моделью – который в Сербии применяется уже более десяти лет. Такой результат объясняется тем, что Б модель теоретически и практически основывается на опыте Новой концепции художественного образования Карлавариса, приобретенного в результате долгосрочного применения разработанных целей, содержания и методических указаний, которые обучают воспитателей работать систематически и постепенно, а также концепции, которая их не ограничивает, но поощряет к творчеству в процессе художественного воспитания детей.*

** матурацийный – анг. mature – зрелый, готовый /созревать, сформиться/*

Ключевые слова: *развитие творчества, художественное образование, учебные воспитательно-образовательные программы, дошкольники.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 1. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 2. 2018.

forum pedagogа

Dr Jasna M. ADAMOV
Dr Stanislava I. OLIĆ
Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK:
159.953.5-057.875(497.113)
378.147::54

PRISTUPI UČENJU KOD STUDENATA HEMIJE[1]

Rezime: *Istraživanje je sprovedeno s ciljem da se identifikuju pristupi učenju kod studenata hemije, kao i da se ispitaju razlike u pristupima učenja kod studenata različitog akademskog postignuća i godina studija. Ukupno 237 studenata hemije Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu popunilo je Inventar pristupa učenju i veštinama učenja studenata (ASSIST). Dobijeni rezultati su pokazali da ispitivani studenti hemije u najmanjoj meri učenju pristupaju površinski, a skoro ujednačeno strategijski i dubinski. Ustanovljena je pozitivna korelacija između ocene iz hemije i strategijskog odnosno dubinskog pristupa, dok je negativna korelacija ustanovljena između ocene iz hemije i površinskog pristupa. U ovom istraživanju evidentirano je da površinski pristup učenju opada sa dužinom studiranja dok se dubinski pristup povećava.*

Ključne reči: *pristupi učenju, hemija, visoko obrazovanje.*

forum pedagoga

Uvod

Ostvarivanje pozitivnih ishoda učenja u visokom obrazovanju od velikog je interesa i za studente i za nastavno osoblje, institucije visokog obrazovanja, ali i ustanove u kojima će ove osobe raditi. Da bi se poboljšao kvalitet ishoda učenja, potrebno je iz perspektive učenika sagledati koji se procesi odvijaju tokom učenja. U proteklih nekoliko decenija sprovedena su mnoga istraživanja o učenju u visokom obrazovanju koja su za predmet

[1] Istraživanja opisana u ovom radu deo su rada na projektu „Povezanost motivacije za učenje hemije sa pristupima učenju kod studenata", koji finansira Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost Autonomne Pokrajine Vojvodine.

proučavanja imala pristup učenju kod studenata (Bolkan, Goodboy & Griffin, 2011; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Dinsmore & Alexander, 2012; Diseth & Martinsen, 2003). Pod terminom *pristup učenju* podrazumevaju se strategije koje pojedinac svesno ili nesvesno razvija u svetlu sopstvenih predrasuda, motivisanosti i sposobnosti (Ryan et al., 2004). Postoje različiti instrumenti za procenu pristupa učenju. U ovom istraživanju primenjen je Inventar pristupa učenju i veštinama učenja studenata, *ASSIST* (Tait, Entwistle & McCune, 1998), prema kojem se razlikuju tri pristupa učenju: površinski, dubinski i strategijski pristup učenju. Navedeni instrument za procenu pristupa učenju kod studenata jedan je od instrumenata koji je često primenjivan i validiran od strane više istraživača (Byrne, Flood & Willis, 2004; Diseth, 2001; Valadas, Gonçalves & Faísca, 2010).

Površinski pristup proizilazi iz namere studenata da ispune postavljene zahteve uz minimalna zalaganja. Kod ovakvog pristupa koristi se nizak nivo kognitivnih aktivnosti, kao što su memorisanje i reprodukcija naučenog. Studenti koji površinski pristupaju učenju vezuju se samo za postavljene zahteve kursa, ne koncentrišu se na detalje izučavanih sadržaja, ne uspevaju da iz primera shvate različite principe i imaju uske poglede. Oni uče bez primarne namere da postanu zainteresovani ili da razumeju izučavane nastavne sadržaje. Njihova motivacija bazirana je na dobijanju ocene ili kvalifikacije (Lublin, 2003). Može se reći da su ovi učenici ekstrinzično motivisani i orijentisani na postignuće.

Dubinski pristup proizilazi iz potrebe studenata za razumevanjem izučavanih sadržaja i ličnim zalaganjem tokom učenja. Studenti koji dubinski pristupaju učenju povezuju nove pojmove sa prethodno stečenim znanjima i sistematski organizuju ideje (Abedin et al., 2013). Ovi studenti su intrinzično motivisani i orijentisani na učenje, aktivno nastoje da razumeju nastavne sadržaje, povezuju koncepte sa svakodnevnim iskustvima i imaju tendenciju za proučavanjem dodatne literature koje prevazilazi zahteve kursa (Lublin, 2003).

Strategijski pristup se smatra kombinacijom površinskog i dubinskog pristupa. Studenti koji poseduju ovaj pristup efikasno organizuju svoje vreme i radni prostor, biraju odgovarajuću literaturu i zadatke za koje misle da će im omogućiti dobijanje najbolje ocene. Ovaj pristup je veoma fleksibilan. Ako studenti imaju malo vremena, učenju će pristupiti površinski. Kada imaju više vremena ili kada su postavljeni viši zahtevi, oni će dubinski pristupiti učenju i razviće dublje razumevanje. Studenti koji usvoje ovaj pristup potpuno su svesni postojećih zahteva i kriterijuma, lako procenjuju šta se od njih očekuje i angažuju se u skladu sa tim zahtevima. Vrlo je verovatno da su

forum pedagoga

ovi studenti motivisani strahom od neuspeha i boriće se za maksimalno postignuće i najbolju ocenu (Abedin et al., 2013).

Povezanost pristupa učenju i akademskog postignuća

Veliki broj istraživanja sproveden je s ciljem da se ispita povezanost pristupa učenju i akademskog postignuća studenata u različitim kontekstima. Diseth i Martinsen (2003) su ispitivali doprinos pristupa učenju, kognitivnog stila i motivacije akademskom postignuću. Rezultati su pokazali da pristupi učenju direktno doprinose postignuću, dok kognitivni stil i motivacija ostvaruju indirektni efekat. Među pristupima učenju, strategijski pristup je evidentiran kao pozitivan prediktor, a površinski pristup kao negativan prediktor akademskog postignuća. Istovremeno, upućuje na vrlo nisku povezanost dubinskog pristupa učenju i akademskog postignuća. Značajna pozitivna povezanost dubinskog i strategijskog pristupa i značajna negativna povezanost površinskog pristupa učenju i akademskog postignuća ustanovljena je u više studija (Bolkan, Goodboy & Griffin, 2011; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Ryan et al., 2004). Postoje empirijske potvrde da na akademsko postignuće studenata najveći uticaj ima kompozitni efekat dubinskog učenja kroz strategijske pristupe (Rodriguez, 2009). Dakle, akademsko postignuće može biti rezultat kombinacije različitih pristupa učenju studenata. Istraživači u ovoj oblasti ukazuju na mnogo kompleksniji odnos između pristupa i akademskog postignuća zbog postojanja drugih faktora koji utiču na ovaj odnos. Na primer, Dinsmore i Alexander (2012) ukazuju na postojanje različitih faktora koji doprinose dvosmislenosti ovih rezultata kao što su konceptualizacija, operacionalizacija, situacioni faktori i specifikacija modela pristupa učenja. U jednoj preglednoj studiji (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010) analizirana su 93 kvalitativna i kvantitativna naučna rada na osnovu čijih rezultata su identifikovani različiti podsticajni i obeshrabrujući faktori od kojih zavise pristupi učenju. Ovi faktori se mogu grupisati u tri grupe: kontekst okruženja za učenje, studentska percepcija tog konteksta i karakteristike samih studenata. Rezultati istraživanja koje su sproveli Bakhtiarvand i saradnici (2011) upućuju na značajnu pozitivnu povezanost dubinskog i strategijskog pristupa, a značajnu negativnu povezanost površinskog pristupa učenju i akademskog postignuća, ovi autori ukazuju i na moderatorski efekat motivacije. Drugim rečima, povećanje akademske motivacije utiče na pristupe učenju, što kao posledicu ima više akademsko postignuće.

Poznavanje pristupa učenju veoma je korisno za osmišljavanje načina za poboljšanje nastave. Na osnovu rezultata prethodnih istraživanja može se

forum pedagogia

izvesti preovlađujuća pretpostavka da dubinski pristup učenju vodi ka višem postignuću, za razliku od površinskog pristupa, koji vodi ka slabijim ishodima učenja. Iz ovoga proizilazi da je najpre potrebno izbeći sve faktore koji podstiču površinski pristup učenja, odnosno površinski pristup učenja transformisati u dubinski kako bi nastava bila kvalitetnija, a samim tim i ishodi učenja bolji (Biggs & Tang, 2007). Načinjene su brojne studije s ciljem da se ustanove optimalni uslovi za podsticanje dubinskog pristupa (Struyven, Dochy, Janssens & Gielen, 2006; Wilson & Fowler, 2005). Međutim, podsticanje dubinskog pristupa učenju u praksi je prilično teško jer moraju biti ispunjeni određeni preduslovi. Loše predznanje ili nesposobnost korišćenja prethodnog znanja tokom učenja umanjiće mogućnost dubinskog pristupa (Entwistle, McCune & Hounsell, 2002, prema: Bälter et al., 2013). Ryan i saradnici (2004) su upozorili na povezanost studentske percepcije velikog opterećenja nastavnim sadržajima i površinskog pristupa učenju. Neki istraživači tvrde da su pristupi učenju kod studenata povezani sa nastavnim pristupom profesora (Abedin et al., 2013; Bolkan, Goodboy & Griffin, 2011). Podsticanjem samostalnog učenja, diskusija, aktivne komunikacije o postojećim problemima i obezbeđivanjem dovoljno vremena za razgovor smanjuje se verovatnoća da će studenti učenju pristupati površinski. Intelektualnim stimulacijama i jačanjem intrinzičke motivacije studenti se ohrabruju za dubinski i strategijski pristup učenju. Ovakva vrsta nastave takođe omogućava studentima da razumeju ono što uče, a ne da koriste samo beleške bez razmišljanja i dodatnog napora i truda.

Zbog mogućnosti da se nastavnim pristupom utiče na pristupe učenja, u prvom koraku potrebno je znati koje pristupe učenju imaju studenti, a u narednom koraku biranti nastavne metode koje će podsticati dubinski pristup. U ovom radu identifikovani su pristupi učenju studenata hemije, ispitana njihova povezanost sa akademskim postignućem, kao i razlike u pristupima učenju kod studenata različite godine studija.

forum pedagoga

Metodologija istraživanja

Istraživanje je sprovedeno da bi se identifikovali i bolje razumeli pristupi učenju hemije, kao i da bi se ispitale razlike u pristupima učenja kod studenata hemije sa različitim akademskim postignućem i sa različitih godina studija. Uzimajući u obzir da su pristupi učenja odraz motivacije, predrasuda i sposobnosti, pretpostavili smo da postoje razlike u pristupu učenju hemije kod studenata različitog akademskog postignuća i godine studija.

U istraživanju je učestvovalo 237 studenata Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu sa Departmana za hemiju, biohemiju i

zaštitu životne, sredine starosti 19–26 godina (studenti druge, treće i četvrte godine osnovnih studija i studenti master studija).

Za procenu individualnog pristupa učenju primenjen je Inventar pristupa učenju i veština učenja studenata (*Approaches and Study Skills Inventory for Students – ASSIST*: Tait, Entwistle & McCune, 1998). Ovaj upitnik je preveden sa engleskog na srpski jezik metodom dvosmernog prevođenja. Primenjeni upitnik se sastoji od 48 stavki koje opisuju tri pristupa učenju – površinski, dubinski i strategijski. Učenici su izražavali svoje slaganje sa iznetim tvrdnjama na petostepenoj skali Likertovog tipa na kojoj viši skorovi predstavljaju veće slaganje sa iznetom tvrdnjom.

Statistička obrada podataka izvršena je primenom softverskog paketa IBM SPSS (verzija 21).

Diskusija i rezultati istraživanja

Analiza upitnika ili pristupi učenja

Primenjeni upitnik se sastoji iz tri supskale sa tvrdnjama koje opisuju površinski, dubinski i strategijski pristup učenju. Za svaku od navedenih supskala izračunati su deskriptivni pokazatelji (Tabela 1). Na osnovu prikazanih vrednosti koeficijenta asimetrije (Sk) i koeficijenta iskošenosti (Ku) može se smatrati da je distribucija podataka normalna. Na osnovu vrednosti Kronbahovog koeficijenta unutrašnje konzistencije α, može se zaključiti da primenjeni upitnik ima zadovoljavajuću unutrašnju konzistentnost i pouzdanost, što je potvrđeno i u ranijim istraživanjima (Abedin, et al., 2013; Ryan, et al., 2004).

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji supskala upitnika

Pristup učenju	Broj stavki	M	SD	Min	Max	Sk	Ku	α
Površinski	16	50,93	9,26	26,00	78,00	–0,08	–0,01	0,77
Dubinski	16	55,43	9,80	19,00	80,00	–0,38	0,14	0,86
Strategijski	20	69,99	11,70	31,00	100,00	–0,40	0,04	0,85

Pošto supskale sadrže različit broj tvrdnji, dobijene vrednosti aritmetičkih sredina su podeljene brojem stavki na supskali. Tako dobijeni skorovi se nalaze u intervalu od 1 do 5. Poređenjem ovih vrednosti zapaža se

forum pedagoga

da je kod studenata hemije u najmanjoj meri zastupljen površinski pristup (M = 3,18), zatim dubinski (M = 3,46) pa strategijski pristup (M = 3,50). Iako ovakav rezultat nije u skladu sa rezultatima ranijih istraživanja, on je ohrabrujući i ukazuje na to da studenti hemije ulažu izvesne napore kako bi razumeli izučavane nastavne sadržaje. Naime, Entwistle, Tait i McCune (2000, prema Bälter et al., 2013) navode da su nediplomirani studenti skloniji primeni površinskog i strategijskog pristupa učenju.

Površinski pristup učenju hemije

Supskala koja se odnosi na procenu zastupljenosti površinskog pristupa učenju sastoji se od 16 tvrdnji kojima su ispitane četiri komponente: nedostatak svrhe učenja, pamćenje bez povezivanja, vezanost za nastavni program i strah od neuspeha. U Tabeli 2 prikazano je slaganje studenata sa ovim tvrdnjama.

Tabela 2. Slaganje studenata sa tvrdnjama vezanim za površinski pristup učenju hemije

KOMPONENTE POVRŠINSKOG PRISTUPA UČENJU		M
P1: nedostatak svrhe učenja		**2,76**
T3	Često se pitam da li je ono što učim zaista vredno tolikog truda.	3,48
T16	Gotovo mi ništa iz gradiva nije zanimljivo niti važno.	1,96
T29	Kad se osvrnem, upitam se zašto sam uopšte odlučio da studiram hemiju.	2,68
T42	Neki izborni predmeti me uopšte ne zanimaju, ali ih biram iz nekih drugih (praktičnih) razloga.	2,92
P2: pamćenje bez povezivanja		**2,84**
T6	Shvatio sam da moram jako mnogo da pamtim od hemijskih sadržaja koje učim.	3,70
T19	Većina gradiva koje učim sastoji se od nepovezanih delića.	2,49
T32	Ne mogu da procenim koji su delovi lekcije važni, pa zapisujem sve što stignem.	2,44
T45	Često mi je teško da shvatim smisao onog što treba da zapamtim.	2,72

forum pedagoga

P3: vezanost za nastavni program		**3,58**
T12	Obično ne čitam šire od onih materijala za učenje koji su mi neophodni da položim ispit.	3,35
T25	Tokom učenja koncentrišem se samo na one delove gradiva koji će biti na ispitu.	3,41
T38	Pažljivo upravljam svojim učenjem da ne bih gubio vreme na ono što neće biti na ispitu.	3,25
T51	Volim da mi se tačno kaže šta se od mene očekuje u zadacima.	4,30
P4: strah od neuspeha		**3,31**
T8	Često osećam da se davim u ogromnoj količini materijala koji moram da proučim.	3,64
T22	Često sam zabrinut da li ću biti u stanju da se izborim sa materijalima za učenje na pravi način.	3,40
T35	Često paničim ako zaostanem sa obavezama.	3,37
T48	Često ne mogu da zaspim jer razmišljam o stvarima koje ne znam ili nisam u stanju da uradim.	2,81

forum pedagoga

Od svih tvrdnji koje predstavljaju karakteristike površinskog pristupa učenju, zapaža se da se studenti najviše slažu sa tvrdnjom da vole da im se tačno kaže šta se od njih očekuje u zadacima. Teško im je da uče hemijske nastavne predmete jer misle da je količina materijala koju moraju da savladaju previše velika, kao i da moraju da pamte jako mnogo činjenica. Stoga ne čitaju dodatne sadržaje koje im profesori preporučuju, već se uglavnom ograničavaju na udžbenike i druge obavezne materijale. Velika količina gradiva im je osnovni problem, ali samo gradivo im nije nezanimljivo ili nevažno. Studenti su se takođe u maloj meri složili s tvrdnjama da ne mogu da procene koji su delovi lekcije važni i da ne mogu da povežu sadržaje, već da ih uče kao odvojene delove. To znači da problem ne leži u njihovoj nezainteresovanosti za gradivo hemije u celini ili njihovo nerazumevanje tog gradiva, već da smatraju da je ono preobimno.

Posmatrajući komponente površinskog pristupa učenju (nedostatak svrhe učenja, pamćenje bez povezivanja, vezanost za nastavni program i strah od neuspeha) zapaža se da od svih odlika površinskog pristupa učenju studenti u najvećoj meri ispoljavaju nezainteresovanost za sadržaje koji premašuju zahteve kurikuluma i da uče samo onoliko o nekoj temi koliko postoji u obaveznoj literaturi. Ograničavajući faktor za dublje razumevanje hemijskih

nastavnih sadržaja jeste i strah od neuspeha, odnosno zabrinutost studenata za svoju sposobnost da sve obaveze vezane za učenje završe u skladu sa postavljenim zahtevima i očekivanjima, i to u predviđenim vremenskim okvirima. Za oko polovinu ispitivanih studenata učenje hemije predstavlja problem jer činjenice koje uče pamte bez njihovog povezivanja u jedinstveni sistem hemijskog znanja, a ponekad ne vide razlog zašto uče određene sadržaje.

Dubinski pristup učenju hemije

Dubinski pristup učenju podrazumeva dublju zainteresovanost za nastavne sadržaje i njihovo povezivanje sa već postojećim znanjem, što doprinosi boljem razumevanju hemijskih pojmova, pojava i procesa. Zastupljenost dubinskog pristupa učenju procenjena je kroz slaganje studenata sa tvrdnjama koje se odnose na četiri komponente: traženje značenja, povezivanje ideja, korišćenje podataka, zainteresovanost za sadržaje i ideje. Prosečno slaganje studenata sa 16 tvrdnji koje se odnose na dubinski pristup učenju prikazan je u Tabeli 3.

Tabela 3. Slaganje studenata sa tvrdnjama vezanim za dubinski pristup učenju

KOMPONENTE DUBINSKOG PRISTUPA UČENJU		M
D1: traženje značenja		**3,90**
T4	Uvek želim da razumem značenje onoga što treba da učim.	4,46
T17	Kada čitam knjigu ili naučni članak, pokušavam da sebi razjasnim šta je tačno autor napisao.	3,84
T30	Kada čitam udžbenik hemije, s vremena na vreme zastanem da razmislim o onome što učim.	3,65
T43	Pre nego što počnem da rešavam problem ili radim zadatak, prvo dobro razmislim šta je u njegovoj osnovi.	3,65
D2: povezivanje ideja		**3,56**
T11	Kad god mogu, pokušavam da povežem hemijske sadržaje na koje naiđem sa onim o kojima učim ili sa sadržajem drugih premeta.	4,02
T21	Kada učim nove hemijske sadržaje, pokušavam da razumem njihove međusobne odnose.	3,97

forum pedagoga

T33	Ideje na koje naiđem u udžbeniku ili naučnom članku često pokrenu lavinu mojih sopstvenih razmišljanja.	2,91
T46	Volim da se igram sopstvenim idejama, čak i ako me to ne dovede do rešenja.	3,33
D3: korišćenje podataka		**3,62**
T9	Pažljivo proučim dokaze i eksperimentalne rezultate i pokušavam da sam dođem do zaključaka o onome što učim.	3,91
T23	Često preispitujem ideje o kojima sam slušao tokom predavanja.	3,10
T36	Kada čitam udžbenik hemije, pažljivo proučim detalje da vidim kako se uklapaju u osnovnu ideju.	3,31
T49	Važno mi je da mogu da pratim argumente i razumem smisao onog što učim.	4,14
D4: zainteresovanost za sadržaje i ideje		**3,09**
T13	Često uhvatim sebe da razmišljam o sadržajima o kojima sam tog dana učio na predavanju i dok radim druge stvari.	3,26
T26	Učenje hemije mi je često vrlo uzbudljivo.	2,75
T39	Neke od ideja na koje naiđem tokom učenja hemije stvarno me obuzimaju.	3,00
T52	Ponekad se „upecam” na naučne teme i poželim da više naučim o njima.	3,36

forum pedagoga

Dobijeni rezultati pokazuju da su se ispitanici u najvećem broju složili sa tvrdnjom da žele da razumeju značenje hemijskih sadržaja koje uče, važno im je da mogu da prate argumente i razumeju smisao onog što uče i da, kad god je to moguće, pokušavaju da povežu nove sadržaje sa onima o kojima su već učili ili sa sadržajima drugih predmeta. Kada uče nove sadržaje, pokušavaju da razumeju njihove međusobne odnose i na osnovu pažljivog proučavanja dokaza i eksperimentalnih rezultata pokušavaju da sami dođu do zaključaka. Međutim, ideje iz udžbenika retko kod studenata pokrenu lavinu njihovih sopstvenih razmišljanja, a manji broj studenata se složio i sa tvrdnjom da često preispituju ideje o kojima slušaju na predavanjima.

Na osnovu svega navedenog, zaključuje se da je kod studenata ispitivanih u ovom istraživanju od svih odlika dubinskog pristupa učenju hemije najzastupljenija njihova težnja da traže i nalaze značenje hemijskih sadržaja koje uče. Oni pokušavaju da povezuju ideje iznete tokom predavanja

i u udžbenicima, kao i da u učenju koriste literaturne ili sopstvene eksperimentalne podatke, a u manjoj meri je izražena njihova zainteresovanost za nove i zanimljive ideje.

Strategijski pristup učenju hemije

Zastupljenosti strategijskog pristupa učenju procenjena je kroz slaganje studenata sa tvrdnjama koje se odnose na pet komponenti: organizovano učenje, organizacija vremena, ispunjavanje zahteva, usmerenost na postignuće i provera samoefikasnosti. Prosečno slaganje studenata sa 20 tvrdnji koje se odnose na strategijski pristup učenju dat je u Tabeli 4.

Tabela 4. Slaganje studenata sa tvrdnjama vezanim za strategijski pristup učenju

KOMPONENTE STRATEGIJSKOG PRISTUPA UČENJU		M
S1: organizovano učenje		**3,47**
T1	Mogu da odredim uslove pod kojima mi je najlakše i najbolje da učim hemiju.	4,24
T14	Sistematičan sam i organizovan kad učim ili ponavljam gradivo za ispite.	3,65
T27	Često čitam i dodatne materijale koje nam nastavnik predloži.	2,58
T40	Obično planiram unapred raspored obaveza tokom nedelje, bilo na papiru ili u svojoj glavi.	3,41
S2: organizacija vremena		**3,25**
T5	Pažljivo organizujem vreme za učenje kako bih ga najefikasnije iskoristio.	3,53
T18	Lako prionem na posao kad god je to potrebno.	3,17
T31	Radim redovno tokom celog semestra i ne ostavljam sve za poslednji minut.	2,81
T44	Obično znam da dobro iskoristim vreme tokom dana.	3,50
S3: ispunjavanje zahteva		**3,38**
T2	Kada radim na nekom zadatku, uvek razmišljam kako ću najbolje da impresioniram profesora/asistenta.	2,94
T15	Pažljivo proučim sve zamerke i ispravke nastavnika kako bih sledeći put dobio bolje ocene.	3,70
T28	Vodim računa o tome ko će pregledati moj zadatak i kakvi su njegovi zahtevi i kriterijumi.	3,03

forum pedagoga

T41	Pažljivo slušam za šta predavač smatra da je važno tokom časa i u učenju se na to najviše koncentrišem.	3,86
S4: usmerenost na postignuće		**3,70**
T10	Važno mi je da osetim da dajem svoj maksimum na predmetu koji učim.	4,00
T24	Kad osetim da mi dobro ide, to me podstiče da uložim još više napora u učenje.	4,32
T37	Ulažem puno napora u učenje hemije jer sam rešio da budem odličan student.	3,40
T50	Nije mi ni najmanje teško da se motivišem za učenje hemije.	3,06
S5: provera samoefikasnosti		**3,76**
T7	Pažljivo pregledam rešenja zadataka koje sam uradio da proverim da li rezultat ima smisla.	4,04
T20	Uvek razmišljam kakvu korist imam od nekog hemijskog predmeta kako bih ostao koncentrisan na učenje.	3,21
T34	Pre nego što počnem da radim zadatak, razmislim na koji je način najbolje da mu pristupim.	3,82
T47	Kada uradim zadatak, napišem seminarski rad i slično, uvek proverim da li je stvarno u skladu sa zadatim zahtevima.	3,96

Uvidom u dobijene rezultate koji se odnose na strategijski pristup ispitivanih studenata zapaža se da studenti poznaju uslove pod kojima najlakše i najbolje uče, da ih dobri rezultati podstiču da ulože više napora za učenje, kao i da im je važno da daju svoj maksimum tokom učenja. Studenti su usmereni na postignuće i zato pažljivo pregledaju rešenja zadataka koje urade da provere da li dobijeni rezultat ima smisla; kada rade zadatke, pišu seminarski rad i slično, uvek provere da li je sve urađeno u skladu sa zadatim zahtevima. Tokom predavanja pažljivo slušaju nastavnike, obraćaju pažnju na delove gradiva koje profesor ističe i na njih se najviše koncentrišu tokom učenja. Studenti su se u najmanjoj meri složili s tvrdnjom da čitaju dodatne materijale koje profesor predloži. Takođe, ukazali su na činjenicu da ne rade redovno tokom celog semestra, već svoje obaveze izvršavaju u „poslednji minut".

Strategijski pristup je mešoviti pristup učenju koji je karakterističan kod studenata orijentisanih na postignuće, a ne na znanje. Za razliku od studenata koji preferiraju površinski pristup, tj. ograničavaju se na minimalno potrebno

forum pedagoga

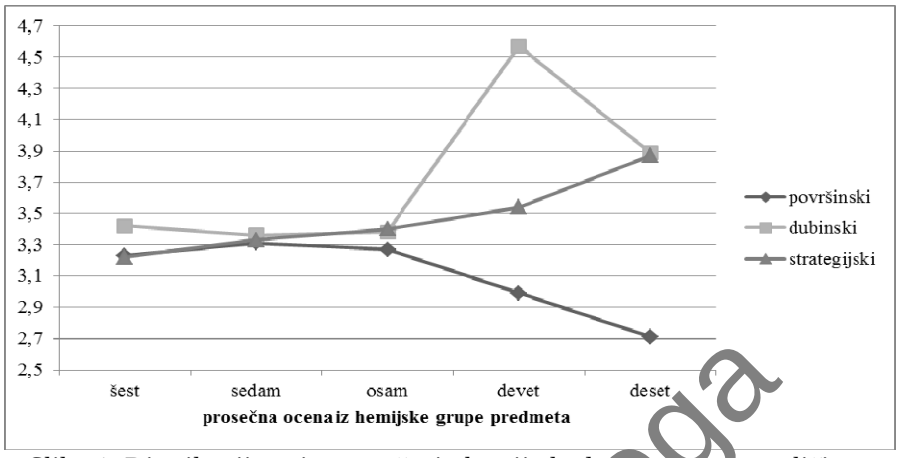
gradivo i ulažu minimalan napor u savlađivanju novih sadržaja, studenti sa strategijskim pristupom mnogo se više zalažu i posvećuju više vremena učenju, čime se približavaju osobinama studenata koji učenju pristupaju dubinski. Međutim, njihov cilj se razlikuje od cilja koji imaju studenti sa dubinskim pristupom. Njihov prevashodni cilj je uspeh na ispitima, dok je učenicima sa dubinskim pristupom učenje samo po sebi cilj. Zbog toga se može reći da je jedna od najvažnijih odlika studenata sa strategijskim pristupom usmerenost na postignuće. Studenti koji žele da ostvare planirani uspeh su dobri u organizaciji vremena i uslova pod kojima uče. Takođe, kod njih je veoma izražena i odlika da uvek proveravaju svoj rad i kontrolišu da li je urađen u skladu sa zahtevima određenog profesora.

Distribucija pristupa učenju hemije kod studenata sa različitim uspehom

Od ukupno 237 studenata Departmana za hemiju, biohemiju i zaštitu životne sredine koji su ispunili upitnik, njih 23 se nije izjasnilo o ocenama iz hemijske grupe predmeta, pa su izuzeti iz dalje analize. Akademski uspeh je određen na osnovu ocena iz onih predmeta koje su položili sa liste traženih predmeta (Opšta hemija, Neorganska hemija, Organska hemija I, Organska hemija II, Analitička hemija I, Analitička hemija II, Fizička hemija I, Fizička hemija II, Osnovi biohemije). Dakle, izračunata je srednja ocena i dodeljena joj je brojčana vrednost od 6 do 10. Ocenu šest ima 1% studenata obuhvaćenih uzorkom, ocenu sedam 15% studenata, ocenu osam ima 30%, ocenu devet 35% i ocenu deset 19%.

Jednofaktorskom multivarijacionom analizom varijanse (MANOVA) istražene su razlike u pristupima učenju kod studenata sa različitim postignućem, odnosno sa različitim ocenama iz hemijske grupe predmeta. Utvrđena je statistički značajna razlika u pristupima učenja: $F(12, 902) = 3,55$; $p = 0,000$ Vilksov lambda = 0,88; parcijalni eta kvadrat = 0,04. Kada su rezultati zavisnih promenljivih razmotreni zasebno (uz po Bonferoniju prilagođen nivo) razlike na sva tri pristupa učenja su dostigle statističku značajnost: površinski pristup $F(4, 443) = 5,64$; $p = 0,000$; parcijalni eta kvadrat = 0,06; strategijski pristup $F(4, 655) = 5,06$; $p = 0,001$; parcijalni eta kvadrat = 0,06; dubinski pristup $F(4, 333) = 3,83$; $p = 0,005$; parcijalni eta kvadrat = 0,04. Na Slici 1 prikazane su prosečne vrednosti na supskalama pristupa učenja kod studenata sa različitom srednjom ocenom iz hemijske grupe predmeta.

forum pedagoga



Slika 1. Distribucija pristupa učenju hemije kod studenata sa različitom srednjom ocenom iz hemijske grupe predmeta

Sa grafika se zapaža da studenti sa ocenom devet imaju najzastupljeniji dubinski pristup. Dubinski pristup je izražen i kod studenata sa ocenom deset koji imaju istovremeno i jednako izražen strategijski pristup, dok je kod ovih studenata u najmanjoj meri izražen površinski pristup. Navedeno ukazuje na to da studenti kojima je cilj sticanje znanja i kompetencija ostvaruju visoka postignuća. Međutim, za postizanje maksimalnih rezultata pored orijentisanosti na znanje neophodno je strategijski pristupiti, ekonomično upravljati vremenom, usmeriti se na učenje delova gradiva koje je profesor sugerisao kao najznačajnije.

Generalno posmatrano, zapaža se da udeo površinskog pristupa opada sa porastom ocene, dok se udeo strategijskog i dubinskog pristupa povećava. Na osnovu ovog zapažanja i dosadašnjih empirijskih rezultata može se postaviti pretpostavka da su uspeh studenata i površinski pristup učenju u negativnoj korelaciji, dok je uspeh u pozitivnoj korelaciji sa dubinskim i strategijskim pristupom. Ova veza je istražena pomoću koeficijenta Pirsonove linerane korelacije, čime je polazna pretpostavka potvrđena. Izračunata je statistički značajna negativna korelacija između ocene i površinskog pristupa ($r = -0,25$; $p = 0,000$), i pozitivna sa strategijskim pristupom ($r = 0,23$; $p = 0,000$), odnosno dubinskim pristupom ($r = 0,21$; $p = 0,000$). Dobijeni rezultati su u saglasnosti sa rezultatima prethodnih sličnih istraživanja (Bolkan, Goodboy & Griffin, 2011; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008).

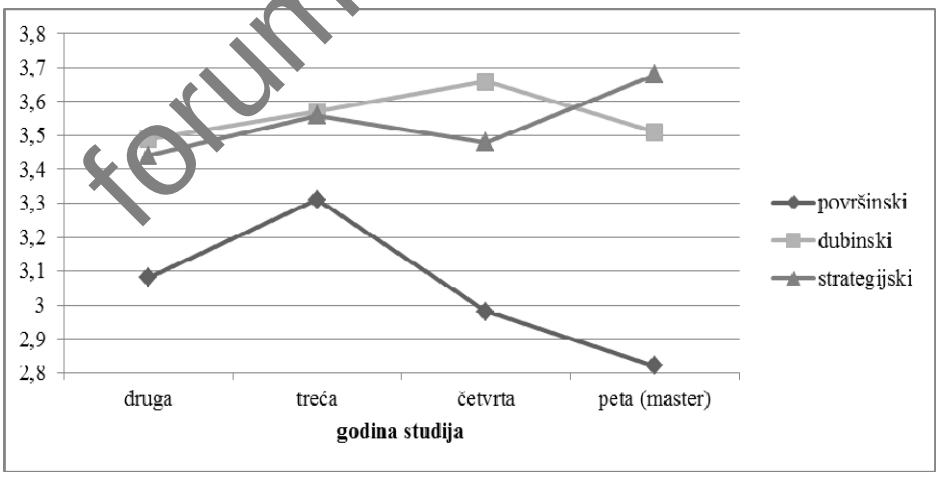
forum pedagoga

Distribucija pristupa učenju hemije kod studenata različitih studijskih godina

Baeten i saradnici (2010) ukazuju na to da je starosna dob ispitanika jedna od najčešće ispitivanih varijabli u kontekstu pristupa učenju. Iako, s jedne strane, postoje istraživanja kod kojih nije utvrđena statistički značajna razlika između ovih varijabli, s druge strane postoje nalazi koji govore u prilog tome da stariji studenti, koje karakteriše otvorenost, iskustvo, savesnost, emocionalna stabilnost, u većoj meri učenju pristupaju dubinski.

U ovom istraživanju se pošlo korak dalje, pa je kao nezavisna varijabla uzeta ne starosna dob ispitanika već godina studija na kojoj se student nalazi. Uzorkom su obuhvaćeni studenti hemije sa različitih studijskih godina: 96 studenata druge godine, 80 studenata treće godine, 86 studenata četvrte godine i 24 studenta master akademskih studija. Primenom MANOVA analize istražene su razlike u pristupima učenja kod studenata različite godine studija. Utvrđena je statistički značajna razlika u pristupima učenju: F(9, 990) = 3,91; p = 0,000; Vilksov lambda = 0,92; parcijalni eta kvadrat = 0,03. Kada su rezultati zavisnih promenljivih razmotreni zasebno (uz po Bonferoniju prilagođen nivo), razlike su dostigle statističku značajnost na površinskim pristupu F(3, 599) = 7,32; p = 0,000; parcijalni eta kvadrat = 0,05; i dubinskom pristupu F(3, 325) = 3,44; p = 0,02; parcijalni eta kvadrat = 0,02. Na Slici 2 prikazane su prosečne vrednosti na supskalama pristupa učenja kod studenata različitih godina studija.

forum pedagoga



Slika 2. Distribucija pristupa učenju hemije kod studenata različitih studijskih godina

Iz dobijenih rezultata se zapaža da je kod studenata svih studijskih godina površinski stil najmanje zastupljen i da s dužinom studiranja opada zastupljenost ovog pristupa. Kod studenata osnovnih akademskih studija zastupljenost dubinskog pristupa ravnomerno raste sa dužinom studiranja, dok se kod studenata master studija zapaža pad. Zastupljenost strategijskog pristupa ujednačena je na svim studijskim godinama, a najizraženija je kod studenata master studija. Ovo je neočekivan rezultat, jer bi se moglo pretpostaviti da studenti koji nastavljaju svoje školovanje na drugom stepenu studija žele da nauče više i šire nego na osnovnim studijama, pa je očekivano da kod njih bude najzastupljeniji dubinski pristup. Rezultati ukazuju na to da studenti četvrte godine u najvećoj meri dubinski pristupaju učenju hemijskih nastavnih sadržaja.

Zaključak

U ovom radu u cilju boljeg razumevanja pristupa učenja najpre su identifikovani pristupi učenju kod studenata hemije a potom su ispitane razlike u pristupima učenju kod studenata različitog akademskog uspeha i godina studija. Na temelju rezultata istraživanja biće navedeni glavni zaključci.

Opšti zaključak je da studenti obuhvaćeni ovim istraživanjem u najmanjoj meri učenju pristupaju površinski, što reflektuje pozitivnu sliku o njima i ukazuje na to da su zainteresovani za sticanje znanja i kompetencija u ovoj oblasti. Pored toga, može se zaključiti da su korelacije koje su ustanovljene u citiranim istraživanjima evidentirane i u ovom istraživanju. Konkretnije, evidentirana je pozitivna korelacija između ocene iz hemije i strategijskog, kao i dubinskog pristupa, dok je negativna korelacija ustanovljena između ocene iz hemije i površinskog pristupa. U ovom istraživanju evidentirano je da površinski pristup učenju opada sa dužinom studiranja, dok se dubinski pristup povećava.

Budući da su dobijeni rezultati pokazali da su dubinski i strategijski pristup u pozitivnoj korelaciji sa postignućem iz hemije, pitanje kojim metodama, tehnikama i oblicima rada se ovi pristupi mogu podsticati kod studenata kako bi ishodi učenja hemije bili pozitivniji predstavlja pravac daljeg istraživanja.

Kao ograničenje ovog istraživanja može se istaći da su njime bili obuhvaćeni samo studenti hemije Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu, mada se hemija kao užestručni predmet izučava i na drugim fakultetima (npr. Tehnološkom fakultetu). Bilo bi interesantno ustanoviti distribuciju pristupa učenju hemije i kod studenata drugih fakulteta, kao i

forum pedagoga

studenata hemije drugih univerziteta, s obzirom na to da različiti nastavnici svojim nastavnim metodama mogu da utiču na pristupe učenju hemije kod svojih studenata.

Literatura:

1. Abedin, N. F. Z., Jaafar, Z., Husain, S. & Abdullah, R. (2013). The validity of ASSIST as a measurement of learning approach among MDAB students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 549–557.
2. Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, *5* (3), 243–260.
3. Bakhtiarvand, F., Ahmadian, S., Delrooz, K. & Farahani, H. A. (2011). The moderating effect of achievement motivation on relationship of learning approaches and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 486–488.
4. Bälter, O., Cleveland-Innes, M., Pettersson, K., Scheja, M. & Svedin, M. (2013). Student approaches to learning in relation to online course completion. *Canadian Journal of Higher Education*, 43 (3), 1–18.
5. Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Phildelphia: Society for Research into Higher Education.
6. Bolkan, S., Goodboy, A. K. & Griffin, D. J. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *Communication Research Reports*, *28* (4), 337–346.
7. Byrne, M., Flood, B. & Willis, P. (2004). Validation of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) using accounting students in the USA and Ireland: A research note. *Accounting Education*, *13* (4), 449–459.
8. Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and individual differences*, *44* (7), 1596–1603.
9. Dinsmore, D. L. & Alexander, P. A. (2012). A critical discussion of deep and surface processing: What it means, how it is measured, the role of context, and model specification. *Educational Psychology Review*, *24* (4), 499–567.
10. Diseth, Å. (2001). Validation of a Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45* (4), 381–394.
11. Diseth, A. & Martinsen, O. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational psychology*, *23* (2), 195–207.
12. Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher education*, *22* (3), 201–204.
13. Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings. *Occasional report*, 1.
14. Lublin, J. (2003). *Deep, surface und strategic approaches to learning*. UCD Dublin: Centre for Teaching and Learning.

forum pedagogia

15. Rodriguez, C. M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher Education Research & Development, 28* (5), 523–539.
16. Ryan, M. T., Irwin, J. A., Bannon, F. J., Mulholland, C. W. & Baird, A. W. (2004). Observations of veterinary medicine students' approaches to study in pre-clinical years. *Journal of Veterinary Medical Education, 31* (3), 242–254.
17. Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction, 16* (4), 279–294.
18. Tait, H., Entwistle, N. J. & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the approaches to studying inventory. *Improving student learning: Improving students as learners*, 262–271.
19. Valadas, S. C. A., Gonçalves, F. R. & Faísca, L. M. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: a Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *Higher Education, 59* (3), 259–273.
20. Wilson, K., & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30* (1), 87–101.

* * *

APPROACHES TO LEARNING OF CHEMISTRY STUDENTS

Summary: *The research was conducted with the aim of identifying approaches to learning of Chemistry students, as well as studying differences in approaches of students of different academic achievements and the academic year. There were all together 237 Chemistry students of the University of Novi Sad, Natural Mathematical Faculty who filed the Inventory of learning approaches and skills of learning of students (ASSIST). Given results proved that the examined students of Chemistry in the least extended approach learning in the surface way, and almost harmonised strategically and in depth. There was a positive correlation established between the Chemistry mark and strategic, i.e. in-depth approach and the negative correlation was established between the Chemistry mark and strategic i.e. in depth approach and negative correlation was established between a Chemistry mark and surf face approach. This research recorded that surface approach lessens with the duration of studying and in-depth approach becomes stronger.*

Key words: *approaches to learning, Chemistry, higher education.*

* * *

ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ У СТУДЕНТОВ ХИМИИ

Резюме: *Исследование проводилось с целью определения подходов к подготовке у студентов химии, а также изучения различий в подходах к обучению среди студентов различных академических достижений и курсов. Всего 237 студентов Природно-математического факультета Ун-та в Нови Саде ответили на*

forum pedagoga

запросы Инвентаря подходов к подготовке и навыкам для подготовки (ASSIST). Полученные результаты показали, что студенты-респонденты изучали химию, как минимум, поверхностно; и почти выровненно стратегически и проникнуто. Положительная корреляция отмечена между отметками по химии и стратегическим и проникнутым подходом; отрицательная корреляция установлена между отметкой по химии и поверхностным подходом. В настоящем исследовании отмечено, что с продолжительностью обучения, поверхностный подход к обученою уменьшается, а проникнутый подход возрастает.

***Ключевые слова**: подход к подготовке, химия, высшее образование.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 1. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 13. 2. 2018.

forum pedagoga

Msc Nikola T. ANTONIĆ
Osnovna škola „Sava Kerković”, Ljig
Dr Vera S. ŽUPANEC
Prirodno-matematički fakultet
Departman za biologiju i ekologiju, Novi Sad
Dr Tijana Z. PRIBIĆEVIĆ
Prirodno-matematički fakultet
Departman za biologiju i ekologiju, Novi Sad
Dr Tomka G. MILJANOVIĆ
Prirodno-matematički fakultet
Departman za biologiju i ekologiju, Novi Sad
Msc Tihomir D. LAZAREVIĆ
Šabačka gimnazija, Šabac

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK: 371.3::51
159.953.5-057.874(497.11)

forum pedagoga

UTICAJ POLA I STILA UČENJA NA STAVOVE UČENIKA O PRIMENI INFORMACIONO-KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA U NASTAVI BIOLOGIJE

Rezime: *U strateškim dokumentima iz oblasti obrazovanja u Republici Srbiji ističe se da je integrisanje IKT u sve aspekte obrazovnog procesa značajna smernica za uspešan razvoj informacionog društva. Od nastavnika se očekuje da integriše IKT u svoj program, primenjuje nastavne strategije podržane novim tehnologijama, koje će učenicima omogućiti da koriste više misaone procese i razvijaju ključne kompetencije. Pri odabiru nastavne strategije nastavnik treba da uzme u obzir razlike u stilovima učenja učenika i da pristupi izučavanju sadržaja na način koji će odgovarati većini stilova. Cilj rada je ispitivanje opšteg stava učenika osnovne škole o primeni IKT u nastavi biologije, kao i sagledavanje razlika u stavovima u odnosu na pol i preferirani stil učenja. Istraživanje pokazuje pozitivan stav učenika prema primeni IKT u nastavi, i pri tom ne postoje značajne razlike u stavovima između dečaka i devojčica, kao i između učenika koji preferiraju različite stilove učenja. U osmišljavanju nastavnih strategija obogaćenih primenom IKT moraju se uzeti u obzir i razlozi učeničkih neutralnih stavova prema korišćenju IKT u cilju poboljšanja kvaliteta obrazovanja.*

Ključne reči: *osnovna škola, nastava biologije, stavovi učenika, primena IKT u nastavi, stilovi učenja.*

Uvod

Primena informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) zastupljena je u svim oblastima društva, pa tako i u obrazovanju. Informaciono-komunikacione tehnologije omogućavaju učenicima pristup velikoj količini informacija iz različitih izvora, lakšu razmenu i primenu informacija u nastavnom procesu. Nastavnicima IKT, pored lakše dostupnosti informacijama, omogućava upotrebu različitih nastavnih sredstava, alata za praćenje i vrednovanje rada učenika, kao i primenu različitih nastavnih pristupa pri izučavanju sadržaja.

Obrazovanje se još uvek suočava sa izazovom prilagođavanja razvoju savremenih tehnologija. Simsek ističe da obrazovne institucije treba da integrišu IKT u nastavne programe i iskoriste što više mogućnosti koje IKT pruža (Simsek, 2008). Jedan od osnovnih zadataka obrazovanja jeste da pripremi učenike za rad i učešće u savremenom informacionom društvu, u kojem je znanje najvažniji ljudski resurs za razvoj celokupnog društva. Od obrazovnih institucija se traži da pronađu odgovarajuće načine za suočavanje sa ovim novim izazovima (Hakkarinen et al., 2000). Poseban izazov za nastavnike je upotreba IKT u nastavi na način koji omogućava visok nivo ostvarivanja ishoda učenja (Cox, 2008). IKT ima potencijal da transformiše okruženje za učenje jer omogućava učenicima da proširuju, transformišu i razmenjuju ideje u različitim oblicima komunikacije (Bhat, 2015). Upotreba IKT u nastavi na različite načine doprinosi stvaranju podsticajnog okruženja za učenje. Prema Smitsu (Smeets, 2005), IKT stvara podsticajno okruženje za učenje na nekoliko načina: predstavljanjem bogatih sadržaja i autentičnih zadataka, podsticanjem aktivnog i samostalnog učenja, podsticanjem kooperativnog učenja i prilagođavanjem nastavnih sadržaja individualnim potrebama i sposobnostima učenika. Lim i Tej (Lim & Tay, 2003) klasifikuju IKT alate u četiri kategorije: informativni alati koji omogućavaju prikaz informacija u različitom obliku (slika, video, animacija, zvuk); situacioni alati su različite simulacije, obrazovne igre i aplikacije za virtuelnu realnost; konstruktivni alati omogućavaju organizovanje informacija u oblike mapa uma, multimedijalnih prikaza, animacija i komunikacioni alati za razmenu informacija između učenika i nastavnika pomoću društvenih mreža, blogova, saradničkih alata. Primena IKT u nastavi doprinosi restrukturiranju procesa učenja i doprinosi razvoju veština za saradnju i produktivan rad učenika

forum pedagoga

(Hakkarinen et al, 2000). Jedan od mnogobrojnih argumenata upotrebe IKT u obrazovanju jeste i činjenica da savremene tehnologije povećavaju motivaciju učenika za učenje u odnosu na tradicionalnu nastavu (Kubiatko & Halakova, 2009). Istraživanja koja se odnose na primenu IKT resursa u nastavi biologije (Grujičić i Miljanović, 2005; Odadžić et al., 2017; Pribićević et al., 2017; Terzić i Miljanović, 2009; Županec, Miljanović i Pribićević, 2013;) pokazala su da primena multimedije i obrazovnih softvera u nastavi biologije doprinosi boljem postignuću učenika, dugotrajnijem pamćenju stečenih znanja i povećanju interesovanja za nastavu biologije. Pozitivan uticaj IKT u obrazovno-vaspitnom procesu potvrđen je i u nastavi fizike (Radulović i Stojanović, 2015; Radulović, Stojanović i Županec, 2016), kao i nastavi matematike (Milovanović, Takači i Milajić, 2011; Takači, Stankov i Milanovic, 2015). Pravilan odabir alata, softvera, oblika i metoda rada od strane nastavnika u velikoj meri doprinose efikasnijoj primeni IKT u nastavnom procesu (Smeets, 2005).

Obrazovanje se još uvek suočava sa izazovom prilagođavanja razvoju savremenih tehnologija. Simsek (Simsek, 2008) ističe da pored organizacije nastavnog rada na času, bitan faktor za uspešnu primenu savremenih tehnologija u izučavanju sadržaja jeste i stav učenika prema IKT. Stav prema IKT definisan je kao procena i osećanje učenika za korišćenje ili protiv primene računara i savremene tehnologije (Kubiatko & Halakova, 2009). Veliki broj istraživanja je pokazao da učenici imaju pozitivne stavove prema upotrebi IKT u nastavi (Beauchamp & Parkinson, 2008; Bhat, 2015; Drakulić i Miljanović, 2010; Kubiatko & Halakova, 2009; Simsek, 2008; Terzić i sar., 2015; Volman et al., 2005). Prema istraživanjima Kubiatko i Halakova (Kubiatko & Halakova, 2009), dečaci imaju pozitivnije stavove prema IKT u nastavi jer su vešti i zainteresovaniji za upotrebu savremenih tehnologija, u odnosu na devojčice. Isti autori su utvrdili i razlike u stavovima učenika različitog uzrasta. Prema ovom istraživanju, mlađi učenici imaju pozitivnije stavove u odnosu na starije učenike, s obzirom na to da savremene tehnologije češće koriste u vannastavnim aktivnostima. Pored toga, mlađi učenici slabije percipiraju nedostatke primene IKT u nastavi (Kubiatko & Halakova, 2009). Istraživanja koja je sproveo Ogunkola (2011) pokazuju da postoji povezanost između postignuća učenika u prirodnim naukama i njihovih stavova prema IKT. Učenici koji su izrazili pozitivne stavove prema IKT ostvarili su bolje postignuće iz prirodnih nauka u odnosu na učenike sa negativnim stavovima prema IKT (Ogunkola, 2011).

Jedno od najznačajnijih pitanja učenja jeste način na koji učenici primaju i obrađuju informacije. Kada pojedinac zna svoj stil učenja, lakše će učiti i biće uspešniji u procesu učenja (Bogdanović i sar., 2015). Postoji nekoliko

forum pedagoga

definicija koje pojmovno određuju stil učenja. Jedna od najprihvaćenijih je definicija koju je formulisao Kefee, 1979. (prema Bhat, 2005). Prema ovoj definiciji, „stil učenja čine kognitivne, afektivne i fiziološke osobine ličnosti koje predstavljaju relativno trajan pokazatelj načina na koji učenici opažaju i reaguju na okruženje koje predstavlja izvor znanja" (Bhat, 2005). Poznajući način na koji učenici uče i misle, uspešnije je ostvarivanje obrazovnih ishoda (Bogdanović i sar., 2016). Ne postoji dobar ili loš stil učenja, već je bitno da se nastavne aktivnosti usklade sa stilom učenja učenika (Caliskan & Kilinc, 2012). Prema Kolbu (Kolb, 1984), učenje je proces sticanja i transformacije iskustva. Postoje dva oblika sticanja iskustva (konkretno iskustvo i apstraktna konceptualizacija) i dva oblika transformacije iskustva (refleksivno posmatranje i aktivno eksperimentisanje). U odnosu na preferirane oblike sticanja i transformacije iskustva, postoje četiri stila učenja: divergentni, akomodirajući, konvergentni i asimilirajući.

Učenici sa divergentnim stilom učenja uče konkretnim iskustvom i reflektivnim posmatranjem, dok učenici sa akomodirajućim stilom učenja uče konkretnim iskustvom i aktivnim eksperimentisanjem. Preferirane faze ciklusa učenja kod učenika sa konvergentnim stilom učenja jesu apstraktna konceptualizacija i aktivno eksperimentisanje, a kod učenika sa asimilirajućim stilom učenja reflektivno posmatranje i apstraktna konceptualizacija (Kolb, 1984). Preferirani stil učenja je jedna od individualnih razlika između učenika (Jangholi, 2013; Olić i Adamov, 2016). Nastava obogaćena savremenom tehnologijom (gotovim softverskim alatima i internetom) i prilagođena različitim stilovima učenja učenika doprinosi boljoj individualizaciji obrazovno-vaspitnog rada. Rezultati sprovedenih istraživanja o povezanosti stilova učenja učenika i njihovih stavova prema IKT različita su. Prema nekim istraživanjima, stil učenja je značajan prediktor učenikog stava prema IKT (Bhat, 2015; Shaw & Marlow, 1999), dok druga istraživanja pokazuju da stil učenja ne utiče na stavove učenika prema primeni savremenih tehnologija u nastavi (Cox, 2008).

S obzirom na to da efekti IKT na poboljšanje učenja i ishoda učenja prvenstveno zavise od primenjenih nastavnih pristupa (*Ključni podaci o učenju i inovacijama kroz ICT u školama u Europi 2011*, 2011), nastavnicima je od važnosti da sagledaju stavove učenika o primeni IKT u nastavi predmeta koji predaje, i prema polu i prema stilu učenja. U skladu s tim, ovo istraživanje je sprovedeno da bi se sagledali opšti stavovi učenika o primeni IKT u nastavi biologije, i razlike u stavovima između dečaka i devojčica, kao i između učenika koji preferiraju različite stilove učenja. Rezultati ovog istraživanja mogli bi uticati na nastavnikove smernice za izbor i

forum pedagoga

primenjivanje onih nastavnih strategija koje će doprineti poboljšanju nastave, efikasnijem i kvalitetnijem sticanju znanja.

Metodologija istraživanja

Ako se imaju u vidu činjenice da postoje različiti načini na koje učenici primaju i obrađuju informacije i da IKT treba da postane sastavni deo nastavnog procesa, veoma je bitno utvrditi kakvi su stavovi učenika prema IKT u odnosu na različite stilove učenja i na taj način prilagoditi upotrebu savremene tehnologije individualnim sposobnostima učenika. Pod pojmom informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi, u ovom radu podrazumeva se upotreba multimedijalnih prezentacija, animacija, interaktivnih nastavnih materijala na CD-u i internetu, veb-alata za proveru znanja i saradnju učenika kroz igrolike aktivnosti.

Cilj istraživanja u ovom radu je ispitivanje stavova učenika osnovne škole prema primeni IKT u nastavi biologije, kao i ispitivanje razlika u stavovima učenika u odnosu na pol i preferirani stil učenja.

Na osnovu postavljenog cilja izvedeni su odgovarajući zadaci istraživanja:

1. Utvrditi opšti stav učenika prema primeni IKT u nastavi biologije.
2. Utvrditi da li postoje razlike u stavovima prema IKT između devojčica i dečaka.
3. Utvrditi da li postoje razlike u stavovima učenika prema IKT u odnosu na preferirani stil učenja.

Uzorak istraživanja. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 101 učenika sedmog razreda iz OŠ „Sava Kerković" iz Ljiga i OŠ „Milovan Glišić" iz Valjevske Kamenice. Prema polu, uzorak je činilo 55 devojčica (54%) i 46 dečaka (46%). Učenici koji su obuhvaćeni uzorkom upoznati su sa različitim oblicima primene IKT u nastavi biologije: multimedijalnim prezentacijama, interaktivnim elektronskim materijalima i veb-alatima za kvizove i proveru znanja. U kabinetima biologije u školama čiji su učenici ispitivani, za realizaciju bioloških sadržaja nastavnik koristi računar, projektor i internet. Pored toga, učenicima je na raspolaganju digitalna učionica sa dovoljnim brojem računara za individualan rad učenika.

Instrumenti istraživanja. U istraživanju su primenjena dva instrumenta: upitnik stavova učenika prema IKT i upitnik za procenu preferiranog stila učenja učenika. Oba sprovedena instrumenta bila su anonimna.

Za konstruisanje upitnika o stavovima učenika prema IKT poslužilo se upitnikom IAQ (ICT Attitudes Questionnaire – IAQ) autora Kubiatko i Halakova (Kubiatko & Halakova, 2009). Upitnik je sadržao dva dela. Prvi

forum pedagoga

deo se odnosio na prikupljanje demografskih podataka učenika (pol, uzrast i ocene iz biologije). Drugi deo upitnika je sadržao 25 tvrdnji koje su bile prilagođene potrebama ovog istraživanja i odnosile su se na upotrebu IKT u školskim aktivnostima. Upitnik je merio pet dimenzija stavova učenika: pozitivan uticaj IKT, negativan uticaj IKT, prednosti IKT, primena IKT u nastavi biologije i nedostaci IKT. Za svaku tvrdnju učenici su izrazili svoj stepen slaganja zaokružujući odgovore na 5-stepenoj Likertovoj skali (1 = uopšte se ne slažem, 5 = potpuno se slažem). Pouzdanost mernog instrumenta ispitana je primenom Kronbahovog alfa (α) koeficijenta. Kronbahov alfa koeficijent za skalu u celini iznosio je 0.82, čime je potvrđena interna konzistentnost upitnika.

Za procenu preferiranog stila učenja učenika korišćen je Inventar stilova učenja LSI (The Learning Style Inventory, version 3.1) autora Dejvida Kolba (Kolb, 2010). Instrumentom se procenjuje zastupljenost četiri faze ciklusa učenja: konkretno iskustvo tj. otkrivanje, apstraktna konceptualizacija tj. razmišljanje, aktivno eksperimentisanje tj. primena i reflektivna opservacija tj. posmatranje. Upitnik se sastojao od 12 stavki koje opisuju različite stilove učenja. Učenici odgovaraju na stavke upisivanjem broja od 1 do 4, u zavisnosti od svog individualnog stila učenja (1 = najmanje se odnosi na ispitanika, 4 = najviše se odnosi na ispitanika). Na osnovu datih odgovora, za svakog učenika određuje se stepen individualnih sklonosti prema svakoj fazi ciklusa učenja, a zatim i preferirani stil učenja: divergentni, akomodirajući, konvergentni ili asimilirajući stil. Kronbahov koeficijent pouzdanosti za supskalu konkretno iskustvo iznosi 0,77, za refleksivno posmatranje 0,81, za apstraktnu konceptualizaciju 0,84 i za aktivno eksperimentisanje 0,80 (Kolb & Kolb, 2005).

Statistička obrada podataka. Za utvrđivanje stepena izraženosti pojedinih varijabli korišćena je deskriptivna statistika. Primenom t-testa za nezavisne uzorke ispitana je razlika u stavovima prema IKT između dečaka i devojčica, dok je jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) ispitana razlika u stavovima prema IKT u odnosu na preferirani stil učenja učenika. Za statističku obradu rezultata istraživanja korišćeni su programski paket SPSS 23.0. i Microsoft Office Excel 2013.

Rezutati istraživanja i diskusija

Stavovi učenika prema IKT u učenju i sticanju novih znanja iz biologije

Analiza dobijenih podataka iz upitnika o stavovima učenika prema IKT u učenju i sticanju novih znanja pokazuje da učenici imaju pozitivne stavove prema implementaciji IKT u nastavi biologije (N = 101, M = 3,65, SD =

forum pedagoga

0,64). Posmatrano po kategorijama (Tabela 1), najvišu vrednost ima kategorija *Pozitivan uticaj IKT*, dok je najniža vrednost dobijena za kategoriju *Nedostaci IKT*. Posmatrano po pojedinačnim stavkama, najviše vrednosti imaju stavke *Savremena tehnologija čini lekcije zanimljivijim* i *Upotreba savremene tehnologije povećava interesovanje za biologiju*. Najnižu vrednost imaju stavke *Upotreba računara dovodi do oštećenja očiju* i *Računar ne štedi električnu energiju*.

Tabela 1: Deskriptivni pokazatelji varijabli korišćenih u upitniku o stavovima učenika prema IKT u učenju i sticanju novih znanja iz biologije

Kategorije	M	SD
Pozitivan uticaj IKT	4,06	0,77
Negativan uticaj IKT	3,37	0,74
Prednosti IKT	3,61	0,91
Primena IKT na času biologije	3,56	0,94
Nedostaci IKT	3,28	0,97
Ukupan opšti stav	3,65	0,64

forum pedagoga

Učenici su primenu IKT u nastavi biologije najpozitivnije vrednovali u područjima: motivacije, zanimljivosti sadržaja, kognitivnog razvoja, pretraživanja i dostupnosti više informacija, razvijanja novih ideja, saradnje i komunikacije sa drugim učenicima, prijatne radne atmosfere na času. Iako kod učenika preovladava pozitivan stav prema primeni IKT u učenju i nastavi biologije u različitim područjima, ne smeju se zanemariti i njihovi neutralni stavovi o negativnom uticaju i nedostacima IKT u procesu sticanja znanja. Učenici su u okviru ovih kategorija iskazali nesigurnost u područjima: nedovoljne koncentrisanosti na učenje, loše komunikacije sa nastavnikom i vrednovanja rada učenika. Rezultati ovog istraživanja su saglasni sa rezultatima ranijih istraživanja da učenici imaju pretežno pozitivne stavove o implementaciji IKT u nastavi (Dündar & Akçayırb, 2014; Incantulpo & Treagust, 2013; Kubiatko & Halakova, 2009), iako su svesni i mogućih nedostataka primene novih tehnologija.

Inovativni nastavni pristupi podržani primenom IKT koji podstiču učenike na aktivnost, učenje pretraživanjem, kognitivni razvoj, sticanje znanja na zanimljiv način, saradnju i razmenu ideja sa drugim učenicima, i razvijaju učeničke digitalne kompetencije odgovaraju savremenim zahtevima unapređenja nastave biologije. Kao posledica dugotrajne stalne interakcije učenika sa digitalnim okruženjem, današnji učenici nazvani digitalnim

urođenicima (Prensky, 2005) žele da uče na drugačiji način, uz pomoć digitalnih nastavnih materijala i multimedije u nastavi, a na nastavnicima je zadatak da svojim strategijama odgovore njihovim potrebama i sposobnostima.

Uticaj pola na stavove učenika prema IKT u učenju i sticanju novih znanja iz biologije

Deskriptivni pokazatelji stavova učenika različitog pola prema primeni IKT u učenju i sticanju novih znanja prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2: Deskriptivni pokazatelji stavova učenika različitog pola prema primeni IKT u učenju i sticanju novih znanja iz biologije

Kategorija	Pol	N	M	SD	t	p
Pozitivan uticaj IKT	Ženski	55	4,03	0,38	-0,461	0,65
	Muški	46	4,10	0,24		
Negativan uticaj IKT	Ženski	55	3,42	0,62	0,347	0,74
	Muški	46	3,30	0,74		
Prednosti IKT	Ženski	55	3,47	0,48	-0,679	0,52
	Muški	46	3,68	0,40		
Primena IKT na času biologije	Ženski	55	3,60	0,56	-0,056	0,96
	Muški	46	3,62	0,64		
Nedostaci IKT	Ženski	55	3,21	0,12	-1,206	0,29
	Muški	46	3,36	0,17		
Ukupan opšti stav	Ženski	55	3,63	0,63	-0,356	0,72
	Muški	46	3,67	0,65		

Rezultati iz Tabele 2 pokazuju da se opšti stav učenika o primeni IKT u učenju i sticanju novih znanja ne razlikuje prema polu učenika. Analiza dobijenih podataka iz upitnika pokazala je da su dečaci imali neznatno pozitivniji opšti stav prema primeni IKT od devojčica. Vrlo male razlike u stavovima dečaka i devojčica iskazane su i u okviru svih pojedinačnih kategorija primene IKT. Primenom t-testa utvrđeno je da razlike u stavovima između dečaka i devojčica nisu statistički značajne ($p>0,05$) ni na jednoj od ispitivanih kategorija primene IKT. Saglasno sa našim rezultatima, Volman i saradnici (Volman et al., 2005) pokazali su da razlike u stavovima između dečaka i devojčica prema primeni IKT u učenju i nastavi nisu značajne. Za razliku od ovih nalaza, rezultati brojnih istraživačkih studija (Bhat, 2015;

forum pedagoga

Hakkarinen et al., 2000; Incantulpo & Treagust, 2013; Kubiatko & Halakova, 2009) pokazali su da dečaci imaju značajno pozitivnije stavove prema IKT od devojčica, što je objašnjeno time što dečaci češće koriste savremene tehnologije nego devojčice. S obzirom na to da su današnji učenici, i dečaci i devojčice, već dugi niz godina u stalnoj interakciji sa kompjuterskom tehnologijom i da IKT predstavlja svakodnevni deo njihovih aktivnosti, očekuje se da će razlike između polova u stavovima prema novim tehnologijama biti sve manje. Rezultati dobijeni u ovom radu mogu se objasniti i činjenicom da su ispitanici istraživanja pre anketiranja bili upoznati sa mogućnostima, značajem i čestom upotrebom IKT u redovnoj nastavi biologije. Za prevazilaženje mogućih razlika u stavovima učenika različitog pola prema primeni IKT u učenju i nastavi biologije, neophodno je da nastavnici biologije uključuju IKT resurse (obrazovne softvere, multimedijalne prezentacije, edukativne igre...) na časovima obrade sadržaja, utvrđivanja gradiva, kao i u pripremi učenika za čas. Za tu svrhu, mnoge izdavačke kuće u Srbiji (na primer Gerundijum, Bigz), uz štampani udžbenik, dodeljuju i elektronsku verziju udžbenika koja sadrži multimedijalne dodatke: video i audio zapise, alate za označavanje teksta u lekcijama, galerije fotografija, edukativne kvizove, internet linkove. Elektonska verzija udžbenika pruža mogućnost nastavnicima da dodaju ili menjaju sadržaje, i na taj način ih prilagode individualnim potrebama i sposobnostima učenika. Nastavnik korišćenjem e-udžbenika, kao i samostalnom izradom multimedijalnih prezentacija i obrazovnih softvera, može na jasniji način da predstavi gradivo, prilagodi sadržaje oblicima diferencirane nastave, nadomesti nedostatak sredstava za izvođenje praktičnih i eksperimentalnih vežbi.

Uticaj stila učenja na stavove učenika prema IKT u učenju i sticanju novih znanja iz biologije

U cilju ispitivanja različitih stilova učenja na opšte stavove učenika prema IKT u učenju i sticanju novih znanja iz biologije, najpre je za svakog učenika određen stil učenja Kolbovim inventarom stilova učenja. U odnosu na preferirani stil učenja, učenici su podeljeni u četiri grupe: učenici sa divergentnim stilom, akomodirajućim stilom, konvergentnim stilom i asimilirajućim stilom. Deskriptivni pokazatelji opšteg stava učenika prema primeni IKT u učenju i sticanju novih znanja, u odnosu na preferirani stil učenja, prikazani su u Tabeli 3.

forum pedagoga

Tabela 3: Opšti stav učenika prema IKT u odnosu na stil učenja

Stil učenja	N	M	SD
Divergentni stil	15	3,57	0,82
Akomodirajući stil	8	3,62	0,65
Konvergentni stil	51	3,69	0,59
Asimilirajući stil	27	3,63	0,64

Rezultati iz Tabele 3 pokazuju da stilovi učenja nisu ravnomerno raspoređeni u maloj populaciji učenika osnovne škole. Slični rezultati su potvrđeni i kod učenika drugog i trećeg razreda gimnazija u Republici Srbiji (Olić i Adamov, 2016). Razlike u stavovima učenika koji preferiraju različite stilove učenja prema primeni IKT u učenju i nastavi gotovo da ne postoje. Među njima, učenici sa konvergentnim stilom učenja su najpozitivnije vrednovali stavove o primeni IKT, dok su najmanju vrednost istim stavovima dodelili učenici sa divergentnim stilom učenja. Učenici sa asimilirajućim i akomodirajućim stilom učenja jednako su vrednovali opšte stavove prema IKT. Iako su učenici koji preferiraju različite stilove učenja izrazili vrlo slične stavove prema IKT, razlike između njih su ispitane primenom jednofaktorske analize varijanse (ANOVA). Dobijeni rezultati ($F_{3,97} = 0,174$, $p > 0,05$) pokazuju da razlike u stavovima prema IKT između navedenih grupa učenika (prema stilovima učenja) nisu statistički značajne. Dakle, učenicima sa različitim stilovima učenja jednako odgovara primena IKT u učenju i nastavi biologije. Ovi rezultati nisu u skladu sa nekim prethodnim istraživanjima (Bhat, 2015; Shaw & Marlow, 1999), čiji rezultati pokazuju da stavovi učenika prema IKT zavise od preferiranog stila učenja. Rezultati dobijeni u ovom istraživanju mogu se objasniti činjenicom da su ispitanici sa različitim stilovima učenja, odrastajući u digitalnom okruženju, prihvatili IKT kao nešto sasvim prirodno i potrebno za život, tako i njihovo obrazovanje. S obzirom na to da većina osnovnih škola u Republici Srbiji poseduje digitalne kabinete i internet, nastavnici treba efikasno da ih integrišu u nastavnu praksu radi podsticanja inovativnosti u nastavi i postizanja višeg nivoa ostvarenosti standarda obrazovnih postignuća.

forum pedagoga

Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici osnovne škole imaju pozitivne opšte stavove prema primeni IKT u učenju i sticanju znanja iz biologije, i pri tome se ovi stavovi ne razlikuju među učenicima različitog pola, kao i učenicima koji preferiraju različite stilove učenja. Sagledavajući stavove učenika na pojedinačnim kategorijama primene IKT, oni su pozitivno iskazani na kategorijama: pozitivan uticaj IKT, prednosti IKT i primena IKT na času biologije, dok su neutralni na kategorijama: negativan uticaj IKT i nedostaci IKT. Učenici smatraju da IKT u učenju i nastavi mogu da doprinesu boljoj motivaciji za učenje, većoj dostupnosti informacija i zainteresovanosti za biološke sadržaje, razvoju kognitivnih sposobnosti i novih ideja, boljoj saradnji i komunikaciji sa drugim učenicima, prijatnijoj atmosferi na času, unapređenju i modernizaciji nastave biologije. Pored istaknutih pozitivnih vrednosti IKT, učenici su izrazili neutralne stavove o nedovoljnoj koncentrisanosti na učenje, lošoj komunikaciji sa nastavnikom, vrednovanju rada učenika kada se primenjuju IKT u učenju i nastavi biologije. Ovi podaci pokazuju da učenici prepoznaju novu nastavnu tehnologiju kao faktor koji treba upotrebljavati u nastavi biologije onda kada može stvoriti specifičnu nastavnu situaciju i ponuditi koristan pristup za učenje i sticanje novih znanja.

Rezultati ovog istraživanja su dobijeni na relativno malom uzorku učenika koji na časovima redovne nastave biologije koriste različite oblike savremenih tehnologija i multimedijalnih nastavnih sredstava, iako je reč o maloj sredini iz unutrašnjosti Srbije. U budućim istraživanjima neophodno je kompleksnije ispitati stavove učenika različitog uzrasta prema IKT i sprovesti ih na većem uzorku koji bi obuhvatio širu populaciju učenika iz različitih školskih sredina. Zatim, potrebno je ispitati povezanost učeničkog preferiranog stila učenja i primene određenog oblika IKT u nastavnom procesu, radi boljeg prilagođavanja različitih oblika savremenih tehnologija individualnim sposobnostima i interesovanjima učenika.

forum pedagoga

Literatura:

1. Bhat, M. A. (2015). Learning by ICT in Association to their Learning Styles: An Attitudinal Study of High School Students. *International Education Conference on Learning Technologies in Education,* ID: IEC15-1173.
2. Beauchamp, G. & Parkinson. J. (2008). Pupils' attitudes towards school science as they transfer from an ICT-rich primary school to a secondary school with fewer ICT resources: Does ICT matter? *Education and Information Technologies, 13* (2), 103–118.

3. Bogdanović, I., Budić, S., Segedinac, M., Obadović, D., Pavkov-Hrvojević, M. (2016). Povezanost nivoa metakognitivnih sposobnosti učenika i obrazovnih ishoda u kognitivnom području. *Nastava i vaspitanje*, *65* (1), 47–60.
4. Bogdanović, I., Obadović, D., Cvjetićanin, S., Segedinac, M., Budić, S. (2015). Students' Metacognitive Awareness and Physics Learning Efficiency and Correlation between Them. *European Journal of Physics Education*, *6* (2), 18–30.
5. Volman, M., Van Eck, E., Heemskerk, I., & Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, *45* (1), 35–55.
6. Grujičić, M. & Miljanović, T. (2005) Uticaj savremenih didaktičkih medija na efikasnost nastave biologije. *Nastava i vaspitanje*, *54* (4–5), 327–337.
7. Drakulić, V., Miljanović, T. (2010). Stavovi učenika o primeni programirane nastve biologije uz pomoć kompjutera u osnovnoj školi, u: Gajić, O. i sar., *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, zbornik radova/knjiga 6, 215–232, Filozofski fakultet, Novi Sad.
8. Dündar, H. & Akçayır, M. (2014). Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions. *Computers in Human Behavior*, *32*, 40–46.
9. Županec, V., Miljanović, T. & Pribićević, T. (2013). Effectiveness of computer assisted learning in biology teaching in primary schools in Serbia. *Journal of the Institute for Educational Research*, *45* (2), 422–444.
10. Incantulpo, L. & Treagust, D. (2013). Measuring Student Attitude and Knowledge in Technology-RichBiology Classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, *23* (1), 98–107.
11. Jangholi, F. (2013). The impact of Information and Communication Technology (ICT) on learning styles (Kolb Model) in Smart Secondary Schools in Qom Province. *Journal of Educational and Management Studies*, *3* (4), 405–409.
12. *Ključni podaci o učenju i inovacijama kroz ICT u školama u Europi 2011*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011. URL: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/key_data_series/129HR.pdf
13. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Yersey: Prentice Hall.
14. Kolb, D. (2010). *Kolb learning style inventory (LSI workbook)*. Hay Group. URL: http://www.haygroup.com/tl/lsi/2343_1_9-29-2005_1-43-30_pm.pdf.
15. Kolb, A. & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston MA: Hay Resource Direct.
16. Kubiatko, M. & Halakova, Z. (2009). Slovak high school students' attitudes to ICT using in biology lesson. *Computers in Human Behavior*, *25*, 743–748.
17. Lim, C. P. & Tay, L. Y. (2003). Information and communication technologies (ICT) in an elementary school: Engagement in higher order thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *12* (4), 425–451.
18. Milovanović, M., Takači, Đ. & Milajić, A. (2011). Multimedia approach in teaching mathematics – example of lesson about the definite integral application for determining an area. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *42* (2), 175–187.
19. Odadžić, V., Miljanović, T., Mandić, D., Pribićević, T. & Županec V. (2017). Effectiveness of the Use of Educational Software in Teaching Biology. *Croatian Journal of Education*, *19* (1), 11–43.

forum pedagoga

20. Ogunkola, B. J. (2011). High School Student's Attitude to Use of Technology in Science Teaching, Interest in Science and Study Habits as Determinants of Science Achievement in Barbados. *European Journal of Scientific Research, 65* (4), 564–571.
21. Olić, S. & Adamov, J. (2016). Relationship between learning styles grammar students and school achievement. *Teme, XL* (4), 1223–1240.
22. Prensky, M. (2005). Digitalni urođenici, digitalni pridošlice. Preuzeto 24. 8. 2017. http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.
23. Pribićević, T., Miljanović, T., Odadžić, V., Mandić, D. & Županec, V. (2017). The Efficiency of Interactive Computer-Assisted Biology Teaching in Grammar Schools. *Croatian Journal of Education, 19* (3), 803–839.
24. Radulovic, B. & Stojanović, M. (2015). Determination Instructions Efficiency of Teaching Methods in Teaching Physics in the Case of Teaching Unit "Viscosity. Newtonian and Stokes Law". *Acta Didactica Napocensia, 8* (2), 61–78.
25. Radulović, B., Stojanović, M. & Župane[illegible], V. (2016). The Effects of Laboratory Inquire-Based Experiments and Computer Simulations on High School Students 'Performance and Cognitive Load in Physics Teaching. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja, 48* (2), 264–283. DOI: 10.22[illegible]8/ZIP1602264R.
26. Sagin Simsek, C. S. (2008). Students' attitudes towards integration of ICTs in a reading course: A case in Turkey. *Computers & Education, 51* (1), 200–211.
27. Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environmentsin primary education?. *Computers & Education, 44*, 343–355.
28. Shaw, G. & Marlow, N. (1999). The role of student learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technologyassisted learning. *Computers & Education, 33* (4), 223–234.
29. Takači, D., Stankov, G. & [illegible]ović, I. (2015). Efficiency of learning environment using GeoGebra when calculus contents are learned in collaborative groups. *Computers & Education, 82*, 421–431.
30. Terzić, J. & Miljanović, T. (2009). Efikasnost primene multimedije u nastavi biologije u gimnaziji. *Nastava i vaspitanje, 58* (1), 1–14.
31. Terzić, J., Miljanović, T., Župane[illegible], V., Pribićević, T. (2015). Stavovi učenika o primjeni elektronskog udžbenika u nastavi biologije u gimnaziji, *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, 91–106.
32. Hakkarainen, K., Muukkonen, H., Lipponen, L., Ilomäki, L., Rahikainen, M. & Lehtinen, E. (2001). Teachers' Information and Communication Technology (ICT) Skills and Practices of Using ICT and Their Pedagogical Thinking. *Journal of Technology and Teacher Education, 9* (2), 181–197.
33. Caliskan, H., Kilinc, G. (2012). The Relationship Between the Learning Styles of Studentsand Their Attitudes Towards Social Studies Course. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 55, 47–56.
34. Cox, T. (2008). Learning Styles and Students' Attitudes Toward the Use of Technology in Higher and Adult Education Classes. *Institute for Learning Styles Journal, 1*, 1–13.

forum pedagogia

* * *

INFLUENCE OF GENDER AND STYLE ON THE ATTITUES OF STUDENTS ABOUT APPLICATION OF IC TECHNLOGIES IN BIOLOGY CLASSES

Summary: *Strategic documents from the field of education in the Republic of Serbia show that integrating ICT into the all aspects of educational process is a significant direction for successful development of IT society. Teachers are expected to integrate ICT into their programme, to apply teaching strategies supported by new technologies, which will help students use higher thoughtful processes and to develop key competencies. Teachers are expected to integrate ICT into their programme, to apply teaching strategies supported by new technologies, which will enable students to use higher thoughtful processes and to develop key competencies. Choosing teaching strategies, a teacher should take into account differences in styles of learning of students and to approach contents in the ways which will suit most of the styles. The aim of the paper is studying general attitudes of students of the primary school about applying ICT in the biology classes as well as observing differences in attitudes in relation to the gender and preferred style of learning. The research shows positive attitude of students towards application of ICT in teaching, and there are significant differences in attitudes between boys and girls and between students who have different styles of learning. Creating teaching strategies enriched by ICT applications must include the reasons of students' neutral attitudes towards using ICT with the aim of improving the quality of education.*

Key words: *primary school, biology classes, attitudes of students, application of ICT in teaching, styles of learning.*

* * *

ВЛИЯНИЕ ПОЛА И СТИЛЯ ПОДГОТОВКИ НА ВЗГЛЯДЫ УЧАЩИХСЯ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Резюме: *В стратегических документах по области образования в Республике Сербии отмечено, что интеграция ИКТ, во все аспекты образовательного процесса, является значительным ориентиром для успешного развития информационного общества. От преподавателя ожидается, чтобы он интегрировал ИКТ в свою программу, внедрил в преподавательскую стратегию новые технологии, которые позволят учащимся использовать мышление высшего порядка и развитие ключевых компетенций. При выборе стратегии преподавания, учитель должен учесть различия в стилях подготовки у учащихся и выбрать стратегию, которая будет соответствовать большинству стилей. Цель нашего исследования - справиться о том, как учащиеся начальной школы относятся к применению ИКТ на уроках биологии, как и о различиях в мнении, в зависимости от пола и предпочтительного стиля в подготовке урока. Исследеование показывает, что учащиеся относятся позитивно к использованию ИКТ в обучении и что не наблюдаются значительные разницы по отношению применения ИКТ в обучении; в то же время не существуют значительные различия во взглядах мальчиков и девочек, также между учащимися которые предпочитают разные стили подготовки урока. При разработке стратегии преподавания, с использованием ИКТ, необходимо, с целью повышения качества преподавания, принять во внимание и нейтральное мышление к внедрению ИКТ.*

Ключевые слова: *начальная школа, уроки биологии, отношение учащихся, использование ИКТ на уроке, стили подготовки урока.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 1. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 2. 2018.

forum pedagoga

Msc Milica S. NEŠIĆ
Beograd
Dr Nataša A. VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK:
354.32:061.1(497.11)"1880-1887"

PRVE GODINE RADA GLAVNOG PROSVETNOG SAVETA[1]

Rezime: *U ovom radu bavili smo se prvim godinama rada Glavnog prosvetnog saveta, savetodavnog tela Ministarstva prosvete i crkvenih dela koje je u Kneževini Srbiji osnovano 1880. godine. Analizirali smo zapisnike sa zborova i sednica Glavnog prosvetnog saveta, tragajući za nekim zajedničkim imeniteljima u radu ovoga tela. Glavni prosvetni savet je u prvim godinama po osnivanju obavljao važnu ulogu u modernizaciji srpskog školstva i prosvete, predstavljao je telo koje se prekornim radom svojih članova istrgalo na tadašnjoj društvenoj sceni Srbije. Svi zakonski akti, nastavni planovi i programi, udžbenici, organizacija školskog nadzora, sve ove teme prethodno su obrađivane na brojnim sastancima Glavnog prosvetnog saveta. U izvesnosti možda nije mnogo toga urađeno u odnosu na predloge koje je Glavni prosvetni savet upućivao Ministarstvu, ali njegov rad svedoči o istinskoj dobroti i poučnom pregalaštvu njegovih članova.*

Ključne reči: *Glavni prosvetni savet, period 1880–1887.*

forum pedagoga

Uvod

Sastavni deo *Zakona o uređenju Glavnog prosvetnog saveta* iz 1880. bio je *Poslovni red,* kojim je bilo utvrđeno to da Glavni prosvetni savet radi u zborovima, kojima su morali biti prisutni svi članovi i sastancima, kojima su

[1] Članak je nastao u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br. 179060).

prisustvovali samo redovni članovi. Što se sastanaka tiče, oni su mogli biti redovni, koji su održavani jednom sedmično, i vanredni ukoliko je to bilo neophodno.[2] *Zakonom o uređenju Glavnog prosvetnog saveta* iz 1880. godine, utvrđeno je i to da, da bi se donela određena odluka koja je bila punopravna i važeća, kao i objavljena u određenim listovima javno, bilo je neophodno da na sastanku prisustvuje barem polovina članova. I sastancima i zborovima rukovodili su predsednici ili njihovi zamenici, koji su birani iz redova redovnih članova na dve godine, a imali su tu čast da otvaraju i zatvaraju sastanke, zborove, da vode evidenciju o poslovnom redu i održavaju mir, kao i da saopštavaju konačne odluke.[3] Slika o količini posla koji je Glavni prosvetni savet obavljao dobija se ako se uzme u obzir da je godišnje u proseku održano oko četrdeset sastanaka, a s obzirom na to da je svaki sastanak trajao najmanje četiri sata, dolazi se do podatka da je na sastanke u periodu 1880–1888. godine utrošeno oko 1280 sati konstantnog rada. Iako grubom računicom, ipak se može zaključiti da se radilo o ozbiljnoj količini posla koji je trebalo obaviti i koji je iziskivao mnogo vremena, požrtvovanosti, zalaganja, rada i truda.[4]

Širok spektar rada Glavnog prosvetnog saveta zapravo je obavljan u tek nekoliko stalnih vidova, i to: u razmatranju zakonskih predloga u vezi sa osnovnim i srednjim školama, nastavnih planova i programa i drugih akata kojima je regulisan pedagoški rad u osnovnim i srednjim školama; zatim u razmatranju stručnih kvalifikacija kandidata koji će svoju nastavničku dužnost obavljati u srednjim školama; u razmatranju zahteva u pogledu priznavanja učiteljske službe i prava na učiteljske ispite učitelja i učiteljica u osnovnim školama, kao i u razmatranju krivica učitelja i učiteljica osnovnih škola i u razmatranju i vrednovanju udžbenika koji su se koristili za potrebe osnovnih i srednjih škola, kao i drugih knjiga koje su se koristile kao nagrade za uzorne učenike ili uopšte knjiga koje po svom korisnom sadržaju mogu biti odobrene za štampanje.[5] Generalno, to je tek nekoliko užih oblasti kojima se bavio Glavni prosvetni savet. Međutim, u okviru tih nekoliko užih oblasti postojalo je još mnogo delatnosti i mnogo pitanja srodnih navedenim oblastima, mnogo posla i odgovornosti, mnogo odricanja i mnogo rada i truda uloženog da se u prosveti postave standardi i temelji za dalji razvoj.

forum pedagoga

[2] Tešić, V. (1980): *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 40.
[3] *Isto*, str. 40.
[4] *Isto*, str. 46.
[5] *Isto*, str. 46.

Prve godine rada Glavnog prosvetnog saveta

Negde na samom zvaničnom početku rada, Glavni prosvetni savet dobio je priliku da potvrdi svoju ulogu i značaj, i to kada je na zahtev ministra prosvete i crkvenih poslova na razmatranje i analizu dobio projekat reforme osnovnih škola, o čemu je u kratkom roku trebalo da iznese svoje mišljenje. Konkretan zadatak Glavnog prosvetnog saveta u ovom projektu bio je da razmisli i iznese svoje mišljenje o tome koje prednosti nosi sa sobom ukidanje gimnazijskih realki i otvaranje dvorazrednih građanskih škola, za koje je sam ministar prosvete i crkvenih poslova smatrao da su ekonomičnije i značajnije, jer bi učenici dobijali samo korisna znanja potrebna zanatlijama i trgovcima; zatim za koliko godina bi trebalo produžiti trajanje osnovnih škola i da li bi to podjednako važilo i za osnovne škole u selima i za osnovne škole u varošima; takođe, kakvo znanje je trebalo pružiti učenicima viših razreda koje bi ih što bolje spremilo za pozive za koje će se opredeliti u budućnosti, ali i za kvalitetniji život; do kog razreda bi trebalo uditi opšte obrazovanje, podjednako za sve, nakon čega bi se učenici mogli prijaviti za upis u srednje škole i da li bi promene u povećanju godina trajanja osnovnih škola nužno dovele do toga da se poveća i broj učitelja.

U izveštaju članova komisije Glavnog prosvetnog saveta nalazilo se pre svega da treba razlikovati varoške i seoske škole jer su u varoškim školama roditelji sa zadovoljstvom slali svoju decu kako bi bili što pismeniji ali i bolji ljudi puni znanja, koje im ne može škoditi (bilo je i biće „koliko znaš toliko vrediš").[7] Međutim, toga su u mnogo manjoj meri bili svesni roditelji seoskih škola, pa su iz tog razloga članovi komisije smatrali da seoske osnovne škole treba da upisuju decu sa devet i završavaju ih sa jedanaest godina, nakon čega bi pohađali nedeljne produžene škole, te da je u selima trebalo otvoriti okružne jednogodišnje praktične poljoprivredne škole.[8] Pored toga, istakli su i da treba ukinuti šest gimnazijskih realki i da treba otvarati prosvetne ustanove širom Srbije da bi se smanjila navalica i pritisak na beogradske gimnazije, pa je tako predloženo otvaranje dve velike gimnazije u Beogradu, jedne u Nišu, jedne u Kragujevcu i jedne u Negotinu ili Kladovu. Predloženo je zatim i deset polugimnazija, i to u Valjevu, Šapcu, Smederevu, Požarevcu, Paraćinu, Kruševcu, Čačku, Knjaževcu, Pirotu i Vranju, dve velike realke u

[6] *Isto*, str. 48.
[7] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", „Izveštaj", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, br. IX, str. 311.
[8] *Isto*, str. 311.

forum pedagoga

Beogradu i Užicu i sedam malih realki u Leskovcu, Aleksincu, Jagodini, Svilajncu, Zaječaru, Loznici i Kuršumliji.[9]

Posebnu pažnju članovi komisije posvetili su i organizaciji zanatlijske stručne nastave, jer su je smatrali „odskočnom daskom" za industrijski razvoj u Srbiji. Njihova zamisao bila je da se otvori nedeljna zanatlijska škola u svim varošima, koja bi bila najniži nivo ove vrste podučavanja, ali da se i u nekoliko industrijskih centara otvori srednja zanatlijska škola, koja bi oformila kvalitetne rukovodioce fabrika i da se u Beogradu otvori umetničko-zanatlijska škola, iz koje će izaći najsposobnije zanatlije u zemlji. Ideja je bila ta da srednje zanatlijske škole imaju svoje radionice, koje će učenicima pružati praktična znanja, kao i više smerova za koje će se učenici opredeljivati, i to metalska škola, iz koje će izlaziti podučeni časovničari, zlatari, bravari, kovači; zatim građevinsko-zanatlijska škola, koja bi obezbedila dobre zidare, stolare, staklare i dr.; takođe tkačka srednja škola i ženska tkačka škola za izradu različitih tkanina, ćebadi, svile, ćilima; zatim lončarsko-staklarska škola, koja bi doprinela proizvodnji staklenih predmeta; škola za drvodeljske zanate doprinela bi proizvodnji predmeta od drveta; kožarsko-industrijska škola, razume se, osposobljavala bi zanatlije opančara, obućara, sedlara i na kraju krojačka škola za krojače, jorgandžije i dr.[10]

U prvim mesecima rada, Glavni prosvetni savet je na sličan način pristupao i raspravljao i o drugim problemima, kao što je preuređenje srednjih škola i gimnazijskog obrazovanja, revizija nastavnih planova za gimnazije, enterijer i eksterijer škola, razmatranje pravila za učiteljske ispite u Višoj ženskoj školi, kao i pravila ispita zrelosti za učenike gimnazije i realke. Ono što je važno naglasiti jeste da je Glavni prosvetni savet u davanju saveta i iznošenju stavova o navedenim i mnogim drugim pitanjima bio izuzetno konkretan, jasan i koncizan, što je svakako čitav proces olakšalo i ubrzalo.[11]

Početak rada Glavnog prosvetnog saveta obeležilo je „more zanimljivih tema", o kojima se razmatralo i polemisalo na zborovima i sastancima. Radnju Glavnog prosvetnog saveta u 1880. godini obeležili su: Prvi zbor Glavnog prosvetnog saveta[12], Zapisnici savetskih sastanaka (redovnih sastanaka dvadeset i sedam i jedan vanredni 17. avgusta 1880. godine)[13],

[9] *Isto*, str. 311.
[10] *Isto*, str. 312.
[11] Tešić, V. (1980). *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 51.
[12] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, str. 1.
[13] *Isto*, str. 2.

forum pedagoga

Odluke Glavnog prosvetnog saveta (o kvalifikovanju za nastavničku službu u srednjim školama, o krivicama nastavnika osnovnih škola, o spisima podnetim Savetu na ocenu, o drugim predmetima upućenim Savetu, redovni savetski sastanci, dnevni red savetskih sastanaka, pretres Poslovnika Glavnog prosvetnog saveta i mnogim drugim)[14]. Drugu godinu rada, odnosno 1881, uz ne toliko puno izmena, ali uz određene dopune obeležili su: Drugi zbor Glavnog prosvetnog saveta (zapisnici zborskih sastanaka, rad na zboru – beseda ministra prosvete i crkvenih poslova Stojana Novakovića kojom je otvorio zbor, pretres nastavnog plana za gimnazije, članovi zbora za overavanje zapisnika, nastavni plan za realke, beseda Ministarstva prosvete i crkvenih poslova, kojom je zaključen rad zbora), Zapisnici redovnih svetskih sastanaka[15], Odluke Glavnog prosvetnog saveta (kao i prethodne godine)[16] i referati pisma i izveštaji o spisima i drugim predmetima upućenim Savetu na ocenu.[17] Treću godinu rada, 1882. godinu, obeležili su: Zapisnici redovnih savetskih sastanaka[18], Odluke Glavnog prosvetnog saveta (kao i prethodne godine.)[19] i referati pisma i izveštaji o spisima i drugim predmetima, upućenim Savetu na ocenu.[20] Ovakav tempo i organizacija rada nastavlja se i u narednim godinama.

Reforma školskog sistema zvanično je započela donošenjem *Zakona o osnovnim školama* 31. decembra 1882. godine, i to u saradnji Glavnog prosvetnog saveta i ministra prosvete. *Predlog zakona o osnovnim školama* svakako je jedno od najznačajnijih pitanja reforme narodnog obrazovanja u ovom periodu, čiji je smisao bio da udari temelje obaveznom osnovnom obrazovanju u Srbiji, a takođe je i dokaz veličine, vrednosti, značaja i smisla Glavnog prosvetnog saveta.[21] Ovaj predlog je Glavnom prosvetnom savetu dat na razmatranje i procenu još septembra 1881. godine, kada je izabran i odbor, koji je o ovom pitanju izneo svoje stručno mišljenje. Članovi odbora, i to Vojislav Bakić, Milorad Popović Šapčanin, Stevan D. Popović, Dimitrije Josić i Živan Živanović, održali su čak 30 sednica, na kojima je detaljno, temeljno i postepeno razmatrano o svim segmentima ovog predloga, nakon

forum pedagoga

[14] *Isto*, str. 2–3.
[15] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, str. 6–7.
[16] *Isto*, str. 7–8.
[17] *Isto*, str. 8–9.
[18] *Isto*, str. 13.
[19] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, str. 13–14.
[20] *Isto*, str. 15–16.
[21] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. XXII, str. 778.

čega su u izveštaju izneli svoja zapažanja, stavove i kritičke primedbe. U vezi sa navedenim predlogom članovi odbora su u svom izveštaju izneli pre svega da je ovaj zakon zaista bio veliki pomak u reformi naših osnovnih škola, jer se o pitanju njih ništa nije u većoj meri menjalo dugi niz godina. Ovim zakonom se želelo omogućiti u društvu pre svega to da individua nakon završetka osnovne škole, a ukoliko ne želi dalje da se školuje i usavršava u srednjim ili višim školama služi svom narodu i ima mogućnost da radi, zarađuje i stvara za svoju porodicu.[22]

Činjenica je da je, uz sve oduševljenje odbora da se o pitanju osnovnih škola napokon nešto radi i menja, u zakonu bilo segmenata koje su bez pogovora podržavali, ali bilo je i onih koji su osporavani i kritikovani od strane odbora. Jedan od njih je svakako odredba kojom se isticalo da „niža osnovna škola može ostati i bez četvrtog razreda", jer su smatrali da se četvrtim razredom ništa ne gubi, ne zahteva dodatna sredstva i nastavni kadar, a može se mnogo izgubiti skraćenjem trajanja osnovne škole, jer se tim potezom osporavala težnja zakona da se u osnovnoj školi više i duže uči i da je znatno veći broj dece morao pohađati osnovnu školu. Da bi se steklo osnovno obrazovanje neophodno i dovoljno za osposobljavanje individue da radi i zarađuje za svoj život, trebalo je učiniti da ta osnovna škola bude zaista čvrst „kamen temeljac", na koji se mnogo osloniti i koji je mogao i morao mnogo toga nuditi, a to svakako nije bilo moguće postići smanjenjem trajanja osnovne škole. Baš naprotiv, da bi postigli nivo kakav su imale druge zemlje koje su nam služile kao uzor, bilo je korisno i produžiti osnovnu školu, koja je upravo u tim zemljama trajala i po osam, devet godina.[23]

Odredba koja je doživela kritiku od strane odbora jer se kosila sa težnjom zakona jeste i ona u kojoj se nalazilo da će se školska obaveza zavesti onda kad to bude moguće, jer se samim tim nikako nije moglo postići to da deca određenog uzrasta dobiju osnovno obrazovanje, te je tu odredbu trebalo zameniti onom koja će tačno reći kada je trebalo da se zakonska obaveza u pogledu pohađanja osnovne škole ostvaruje. U vezi s tim, članovi odbora u svom izveštaju izneli su sledeće: „I odboru je sasvim uviđavno bilo da se školska obaveza ne može za sad odjedanput dekretovati. Tome su na putu mnoge smetnje, a na prvom mestu oskudica prostranih i udobnih zgrada školskih i oskudica u nastavničkom osoblju. Pa ipak, ne treba ni misliti, ni govoriti o širenju obrazovanja u masi naroda, ako se zakonom ne naredi da se od sada i duže ide u osnovnu školu i da se više dece uči u njoj. Sve donde, dokle škole bude pohodilo samo 1/7 ili 1/6 od onog broja dece koja su u

[22] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. XXII, str. 778.
[23] *Isto*, str. 779.

forum pedagoga

uzrastu za školu, ne možemo se nadati da će se i najelementarnija pismenost odomaćiti u našeg naroda, a kamoli da će dostići koji viši stupanj u obrazovanju mase narodne […] odbor je stavio u prelazno naređenje, da se ovakav način upisivanja dece ima izvesti u roku od 9 godina i on je uveren da će se učiniti znatan napredak u narodnoj prosveti, ako se ovo za predloženo vreme potpuno ostvari, kao što su svi izgledi za to."[24]

Izmena predloga koju je odbor predložio odnosila se i na deo da se u zakon uvede i član po kome će građani Srbije koji su druge nacionalnosti biti u mogućnosti da otvaraju svoje privatne škole, kao i to da se za stručno usavršavanje učitelja organizuju seminari, i to o trošku države, da se ustanovi institucija stalnog stručnog nadzora. Niz je odredbi koje su takođe doživele kritiku od strane odbora, među kojima su bile i one koje su se odnosile na učenike i materijalni položaj učitelja. Svoje izveštaje članovi odbora uvek su završavali zahvaljivanjem Glavnom prosvetnom savetu na ukazanom poverenju i uveravanjem da su se sva njihova izlaganja zasnivala isključivo na opštim školskim interesima. O svim izveštajima Glavni prosvetni savet raspravljao je temeljno i iscrpno dok članovi nisu sagledaju sve i iz svih uglova, pa je tako i za ovaj izveštaj trebalo malo više vremena, čak više od deset sastanaka, gotovo mesec dana, kada je i postignuta saglasnost u pogledu mišljenja, o čemu je dalje bio obavešten, neizostavno, i ministar prosvete i crkvenih poslova.[25]

Nakon ove turbulentnije godine rada Glavnog prosvetnog saveta, dolazimo i do četvrte, odnosno 1883. godine. Radnja Glavnog prosvetnog saveta 1883. godine bila je obeležena: Zapisnicima savetskih sastanaka[26], Odlukama Glavnog prosvetnog saveta (kao i prethodnih godina.)[27] i referatima i izveštajima o spisima i drugim predmetima upućenim Savetu na ocenu.[28] Godinu 1884, inače petu godinu rada Glavnog prosvetnog saveta, obeležili su: Zapisnici redovnih savetskih sastanaka[29], Odluke Glavnog prosvetnog saveta (kao i prethodne godine)[30] i referati i izveštaji o spisima i drugim predmetima upućenim Savetu na ocenu.[31] Sledeće, 1885. godine, radnju

[24] *Isto*, str. 779–780.
[25] *Isto*, str. 778–787.
[26] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1883, god. IV, str. 21.
[27] *Isto*, str. 21–23.
[28] *Isto*, str. 23.
[29] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1884, god. V, str. 28.
[30] *Isto*, str. 28–29.
[31] *Isto*, str. 29.

forum pedagoga

Glavnog prosvetnog saveta su činili: Zapisnici redovnih savetskih sastanaka[32], Odluke Glavnog prosvetnog saveta (kao i prethodne godine)[33] i referati, pisma i izveštaji o spisima i drugim predmetima upućenim Savetu na ocenu.[34] Iste obaveze obeležile su rad Saveta i u 1886. godini: Zapisnici redovnih savetskih sastanaka[35], Odluke Glavnog prosvetnog saveta[36] i referati i izveštaji o spisima i drugim predmetima upućenim Savetu na ocenu, kao i u 1887. godini[37]: Zapisnici savetskih sastanaka[38], Odluke Glavnog prosvetnog saveta[39] i referati pisma i izveštaji o spisima i drugim predmetima upućenim Savetu na ocenu.[40]

Predlog novog zakona o narodnim školama razmatran je tek 1887. godine. Njime se predviđala četvorogodišnja osnovna škola, odnosno ukidanje produžene osnovne škole, sa argumentom da je šestogodišnja osnovna škola po opštinski budžet bila kobna, a i roditeljima je bilo teško da novčano isprate produženu osnovnu školu i već pomenuti manjak stručnog kadra, odnosno učitelja. Rasprava, debata i pretres *Predloga dopuna i izmena zakona o osnovnoj školi* nastavljen je i u 1888. godini, ali do Ministarstva prosvete i crkvenih poslova, kao ni do skupštinske procedure, nije stigao. Novi zakon o narodnim školama donet je tek krajem devedesetih godina 19. veka.

Pored osnovnih škola, kao što je već rečeno, u centru interesovanja Glavnog prosvetnog saveta nalazile su se svakako i srednje škole, u čijim je reformama učestvovao i dao veliki i veoma značajan doprinos. On se mogao videti pre svega u vezi s *Predlogom nastavnog plana za više i niže gimnazije*, koji mu je 1881. godine od strane ministra prosvete i crkvenih poslova stigao na razmatranje, a kojim su se šest dana bavili i redovni, i vanredni članovi Glavnog prosvetnog saveta. Sam ministar prosvete i crkvenih poslova Stojan Novaković izneo je svoj stav o važnosti ovih reformi, jer je smatrao da je dobar nastavni plan osnova za dobro funkcionisanje i organizaciju škole i „prvi korak na putovanju od hiljadu

[32] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, str. 31.
[33] *Isto*, str. 31–34.
[34] *Isto*, str. 34–35.
[35] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1886, god. VII, str. 38.
[36] *Isto*, str. 38–39.
[37] *Isto*, str. 39–40.
[38] „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1887, god. VIII, str. 43–44.
[39] *Isto*, str. 44–45.
[40] *Isto*, str. 45–46.

forum pedagoga

milja" i na toj osnovi je dalje moguće graditi nastavne programe, na osnovu kojih će se dalje odrediti literatura koja će se u školi koristiti, kao i to da je sve to bio posao stručnjaka i da je trebalo sve stručne snage iskoristiti i konsultovati u izgradnji što jače i sigurnije osnove. Za taj zaista odgovoran posao najstručnijim je smatrao upravo Glavni prosvetni savet i tvrdio je da će njegova snaga, znanje i moć ispuniti davno zacrtan cilj, a to je da se utvrdi stabilna osnova za organizaciju naših škola.[41]

U centru interesovanja i Ministarstva prosvete i crkvenih poslova, i Glavnog prosvetnog saveta našao se i školski nadzor. Bez mnogo polemike prihvaćeni su svi Bakićevi predlozi, i to: da se uvede stalni stručni nadzor; da se izmeni dosadašnji način ocenjivanja učitelja, što bi omogućilo da se smanji broj nadzornika spajanjem školskih okruga, a da se u okruzima u kojima ima više od 120 učitelja postave po dva nadzornika; da se učitelji koji završe filozofsko-pedagošku grupu predmeta na Filozofskom fakultetu u Velike škole postavljaju za školske nadzornike.[42]

Zakon o nadziranju škola donet je 21. marta 1881. godine i njime je zvanično uveden stalni školski nadzor u osnovnim školama. Ministar prosvete i crkvenih poslova bio je taj koji je postavljao nadzornike, ali na predlog Glavnog prosvetnog saveta, a njihov broj zavisio je od trenutne potrebe za tim kadrom i od godine do godine je varirao. Donošenjem ovog zakona, nisu rešena sva pitanja vezana za školski nadzor. Međutim, donošenjem *Zakona o osnovnim školama* 1882. godine, *Zakon o nadziranju škola* iz 1881. godine prestao je da važi u onom delu koji se odnosi na osnovne škole, kada su određene dve vrste nadzora, i to opšti nadzor „radi pouke i reda" u toku godine i poseban nadzor radi ocene uspeha učitelja na kraju godine.[43] U skladu s tim sledilo je i novo *uputstvo za nadzornike osnovnih škola* 1883. godine, sa potpisom ministra Stojana Novakovića. U navedenom uputstvu u prvi plan su se isticali pedagoški zahtevi koji su se odnosili na metode nastavnog rada: naglašavalo se da nadzornik treba da prati da li se nastava predavala u duhu pedagogije i savremenih nauka i da li se znanje, koje se stekne u osnovnoj školi pripisivalo razvitku mišljenja i samoradnje učenika, ili je dospelo do dece prevelikim naprezanjem pamćenja; zatim se tražilo da nadzornik ocenjuje rad učitelja najpre u odnosu na njihov metod rada, koji primenjuju i da vodi evidenciju i navede sve one

[41] Tešić, V. (1980). *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 57–58.
[42] Vujisić-Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet, str. 303.
[43] *Isto*, str. 262–268.

forum pedagoga

učitelje koji se koriste „mehanicizmom u nastavi" i diktiranjem.[44] Još jedan kriterijum ocenjivanja rada učitelja bio je svakako i ponašanje učenika, jer su upravo deca ogledala svojih učitelja, odnosno način na koji sede, pišu, govore, oblače se, vode računa o školskom priboru i knjigama, odnos sa drugarima, govori mnogo o vaspitnom delovanju učitelja, kao i ponašanje učitelja i prema deci i prema njihovim roditeljima, prema kolegama, prema sugrađanima. Ono što se zahtevalo da svaki učitelj poseduje jesu svakako urednost, tačnost, ljudskost, dobrota, poštenje, mudrost, savesnost, požrtvovanost i naravno, kao ključna – ljubav.

U narednoj, školskoj 1883/84. godini doneto je opet novo uputstvo za nadzornike. Uputstvo je bilo specifično po tome što je sadržalo jednu izmenu koju je bitno izdvojiti, a to je da su nadzornici sad morali voditi računa i o političkim aktivnostima svakog učitelja, što je dovelo do premeštaja, čak i otpuštanja pojedinih učitelja. Ako nikom drugom, Vojislavu Bakiću je ova poražavajuća činjenica svakako bila trn u oku. Naravno, izmenama i dopunama se uvek težilo, pa je tako i 1885. godine opet došlo do izmene u uputstvu za nadzornike osnovnih škola, kojim se jasnije ističu dužnosti nadzornika. I u periodu koji je sledio uslaz lo je do različitih izmena ovog uputstva, sa manjim i većim oscilacijama, ali uvek u nadi da se postigne što bolji kontinuiran uvid u postojeću situaciju u osnovnim školama.[45]

U početnom periodu na sastancima se, pored navedenih tema, razmatralo i o posebnom nagrađivanju učitelja produžene škole, o usavršavanju učitelja na različitim seminarima, kao i o ocenjivanju učitelja i o mnogim drugim. Učešće i doprinos Glavnog prosvetnog saveta video se i u mnogim sledećim, što dopunama već postojećih zakonskih akata vezanih za osnovne i srednje škole (učiteljska, viša ženska, gimnazija, bogoslovija), što u konstruisanju novih zakona. Isto tako, budno su pratili doprinos i rezultate postojećih nastavnih planova i programa i u srednjim i u osnovnim školama, dopunjavali ih, razvijali i menjali, razume se – sve uz dogovor i saglasnost ministra prosvete i crkvenih poslova. Može se steći takva slika da je i bavljenje samo planovima i programima osnovnih i srednjih škola i zakonima više nego dovoljan okvir rada. Međutim, i pored svih tih obaveza, Glavni prosvetni savet je neprestano učestvovao u stvaranju školskih i pedagoških akata poput *Pravila o polaganju učiteljskih ispita*, *Pravila o ispitu zrelosti*, *Pravila i*

[44] *Isto*, str. 269.
[45] *Isto*, str. 262–279.

forum pedagogya

programa za profesorske ispite, *Pravila o vladanju učenika učiteljskih škola*, *Pravila o vladanju učenika srednjih škola* i mnogih drugih.[46]

Osvrnućemo se opet na jedan od, po našem mišljenju, najvažnijih poslova Glavnog prosvetnog saveta, a to je bavljenje literaturom koja se u nastavi svakodnevno koristila. Članovi ovog savetodavnog tela su i u toj sferi imali zaista pune ruke posla, jer su im konstantno stizale knjige koje je trebalo „tri puta premeriti, pa preseći" da ocene i procene da li su podobne za nastavu.[47] Veoma mali broj je uspevao u tome jer su kriterijumi i očekivanja, razume se, bili zaista visoki. Svoja načela i neke standarde Glavni prosvetni savet postavio je 1882. godine, kada je u veoma kratkom roku morao doneti odluku koji su udžbenici prikladni za školsku upotrebu, a koji nisu.[48]

Nakon prvog zbora Glavnog prosvetnog saveta donete su određene odluke, i to o pitanjima koja su bila donekle standardna na svim zborovima, ali, razume se, sa stalnim izmenama i dopunama. Dalje, odluke koje su se donosile ticale su se: *kvalifikovanja za nastavničku službu u srednjim školama*, *o krivicama nastavnika osnovnih škola*, *o spisima podnetim Savetu na ocenu*, kao što su *Zemljopis Srbije* (preštampavanje), *Poznavanje domovine i sveta* (preštampavanje, Petar Miketić), *Neven* (dečji list dr J. Jovanovića Zmaja), kao i *o programima, planovima i rasporedima nastavnih predmeta*, ali i o *mnogim drugim predmetima upućenim Savetu* (pretres pravila za učiteljski ispit učenica u Višoj ženskoj školi, pretres pravila ispita zrelosti za učenike gimnazija i realke, preštampavanje školskih knjiga, pretres poslovnika Glavnog prosvetnog saveta, preuređenje srednjih i osnovnih škola, kao i Trgovačko-zanatlijske škole, pravila o građenju i nameštaju škola, mere za školske klupe, preuređenje Više ženske škole, revizija nastavnog plana u gimnazijama, uređenje arhiva u srednjim školama). Kako su se sastanci odmicali tako su se i nove teme otvarale, novi problemi, uz rešavanje ili produbljivanje prethodnih. Nije bila retkost da se o određenom problemu vodi rasprava i na nekoliko sastanaka ili zborova.

Drugog maja 1880. godine u Beogradu bio je održan prvi zbor Glavnog prosvetnog saveta, kome su se na poziv ministra prosvete i crkvenih poslova odazvali svi redovni i vanredni članovi Glavnog prosvetnog saveta koju su bili u Beogradu, i to dr Josif Pančić, Josif Pecić, Stojan Marković, Panta Srećković, Mihailo Petković, Jovan Bošković, arhimandrit Nestor, dr Lazar Dokić, Jovan Đorđević, Jovan Valenta, Milan Milovuk i dr Vojislav Bakić,

[46] Tešić, V. (1980). *Sto godina Prosvetnog saveta Srbije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 62.
[47] *Isto*, str. 63–64.
[48] *Isto*, str. 64–72.

forum pedagogga

dok su od vanrednih članova bili Dimitrije Nešić, Svetomir Nikolajević, Miloš Zečević, Svetislav Vulović, Svetozar Milosavljević, Ljubomir Kovačević, Todor Mijušković, Nikola Stajević, Svetozar Niketić, dr Lazar Lazarević i Jovan Jugović.[49] Sastanak je otvorio ministar prosvete i crkvenih poslova govorom.[50] I na drugom zborovom sastanku 5. maja 1880. godine u Beogradu predsedavao je ministar, jer dr Josif Pančić zbog zdravstvenih problema nije bio u mogućnosti. Tajnim glasanjem i vanrednih i redovnih članova za zamenika predsednika Glavnog prosvetnog saveta izabran je Josif Pecić. S obzirom na to da je mnogo posla bilo pred članovima, ministar je izneo i stav da se sastanci moraju redovno održavati, čak i za vreme raspusta, jer je zbog količine posla to bilo neophodno.[51]

Prvi sastanak Glavnog prosvetnog saveta održan je 30. maja 1880. godine, na kome su dnevni red činili sledeći predmeti: da se odredi način vođenja zapisnika, tj. hoće li se beležiti samo odluke ili celi govori pojedinih članova; čitanje ministarskih pisama, kojima se upućuju Savetu da o njima Savet svoje mišljenje iskaže; određenje stalnog vremena za redovne sastanke.[52] Prvo pitanje rešeno je tako da se u zapisnik beleže samo odluke s motivacijama, a ministarska pisma odnosila su se na ispravke koje treba učiniti u sadašnjim pravilima, o ispitima zrelosti. Toga radi, ministar prosvete poslao je Savetu primedbe koje su na ta pravila učinili direktori beogradske i kragujevačke gimnazije; poziva se Savet da da svoje mišljenje o projektu pravila za polaganje učiteljskog ispita u Višoj ženskoj školi, koji je izradio savet iste škole; traži se mišljenje Saveta o preštampavanju sledećih školskih knjiga: *Zemljopisa Srbije*, *Poznavanja domovine i sveta*, *Uputstva za bukvar*, *Teorije pedagogije*, *Nemačke gramatike po Trautu I deo* i *Francuskog bukvara*. Glavni prosvetni savet uzeo je odmah u razmatranje pitanje o preštampavanju *Zemljopisa Srbije*, pošto je ova stvar bila naglašena kao hitna. Nakon duže debate, Savet je doneo odluku da se ne može upuštati u pregledanje poslatog mu rukopisa i generalno u pregledanje za štampu priređenih školskih knjiga, dok se tačno ne utvrdi šta treba da uđe i u koju knjigu i dok se ne odrede programi, šta će se iz koje nauke i u kojoj školi predavati. Svi članovi Saveta bili su saglasni u tome da je neophodno da se za svaki predmet odredi program, koga bi se pisac morao pridržavati prilikom pisanja školskih knjiga, a da se do tad knjige pregledaju po već utvrđenim pravilima, ali da se štampaju samo u onoliko primeraka, koliko je bilo

[49] „Rad Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, Beograd, 1880, god. I, br. I, str. 9.
[50] *Isto*, str. 9–12.
[51] *Isto*, str. 12.
[52] „Rad Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, Beograd, 1880, god. I, br. III, str. 101.

forum pedagoga

potrebno za jednu školsku godinu. Na sastanku je bilo rešeno i da se redovni sastanci održavaju petkom u pet sati po podne, a, ukoliko je to potrebno, i ranije će se zakazivati vanredni sastanci.[53]

Glavnom prosvetnom Savetu upućeno je pismo 24. juna 1880. godine od strane ministra prosvete i crkvenih poslova, u kome on iznosi najpre da je odredio jednu stručnu komisiju da izradi projekat o preobražaju naših osnovnih škola i to na sledećoj osnovi: iz dana u dan se javljala sve veća potreba da se opšte obrazovanje u narodnim školama proširi, odnosno da se godine učenja povećaju i da se u poslednje godine unesu, što je više moguće, znanja neophodna za život i da se ujedno razmisli i razmotri šta bi se to moglo dodati tadašnjem nastavnom planu u osnovnim školama i da li će se godine učenja povećati i u selima i u gradovima, kao i da li je u tom slučaju potrebno povećati i broj učitelja. Zanimalo ga je mišljenje Glavnog prosvetnog Saveta i o preobražaju i naših osnovnih i srednjih škola. Smatrao je da dvorazredne i trorazredne gimnazijske realke, koje su se u tom trenutku bespotrebno namnožile, a koje nisu davale zadovoljavajuće rezultate i pritom državu veoma skupo koštale, pored produženih godina učenja u osnovnim školama, ne bi bilo šteta ukinuti sasvim ili im preobraziti u zanatlijsko-trgovačke ili građanske škole, koje bi pohađali mladi, koji su želeli ranije da se daju na zanate i trgovinu. U njima bi se u tom slučaju za dve godine, koliko bi trajale, učilo računovodstvo, knjigovodstvo, korespondencija i nešto iz tehnologije, bile bi zatim znatno jeftinije i troškove bi snosila opština, a država bi samo vršila nadzor i vodila računa o izboru stručnog kadra. O državnom trošku bile bi u tom slučaju pored osnovnih škola, samo još niže (njih 10–12) i više gimnazije (njih tri), koje bi učenike spremale za Veliku školu, univerzitet. Na sva navedena pitanja ministar prosvete i crkvenih poslova tražio je mišljenje upravo Glavnog prosvetnog Saveta, i to u što kraćem roku.[54]

Peti sastanak, 4. jula 1880. godine, u Beogradu, otvorio je potpredsednik Josif Pečić objavom da ima nekoliko pisama upućenih Savetu od ministra prosvete. U prvom je pismu ministar ukazao Savetu na potrebu i tražio njegovo mišljenje u što kraćem roku o tome da se zgrade za osnovne škole grade prema određenom novom planu i prema pedagoškim i zdravstvenim pravilima, jer se broj učenika povećavao, pa je bilo neophodno omogućiti im i veći i zdraviji prostor za učenje, uz sve poteškoće da se to i sprovede u delo. Nakon čitanja ovog pisma, Savet je na predlog g. Stojana Markovića doneo odluku da se taj predmet uputi naročitom odboru, koji su činili dr Dokić, dr

[53] *Isto*.
[54] „Glavnom prosvetnom Savetu", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, br. V, str. 173–174.

forum pedagoga

Valenta i dr Bakić. Drugim pismom ministar je obavestio Savet da je odobren poslovni red Glavnog prosvetnog Saveta i da je naredio da se isti štampa u *Prosvetnom glasniku*, dok je trećim pismom javio Savetu da trenutni delovođa Glavnog prosvetnog Saveta nije bio u stanju da, zbog svog slabog vida, vrši tu dužnost, te je Savetu skrenuo pažnju da za svog delovođu postave nekog od svojih članova, na šta je Stojan Marković negodovao zato što su svi njihovi članovi bili već preopterećeni poslom i nisu u mogućnosti da prihvate nove dužnosti, s čime se i Savet složio i odlučio da za novog delovođu ne postavljaju svoje članove, već da prepuste ministru prosvete da iz redova svojih činovnika odabere nekog za tu dužnost. Nakon čitanja pisama, potpredsednik je rekao da treba pristupiti biranju članova i zamenika stalnih odbora, te je predložio da se najpre izabere odbor za nadzor disciplinskih stvari, a zatim i odbor za prethodno pretresanje nastavnih planova, programa i nastavnih sredstava za više i niže škole i za pregledanje školskih knjiga. Savet je usvojio taj predlog i jednoglasno izabrao redovne članove za prvi stalni odbor, i to Stojana Marlovića, arhimandrita Nestora i Milana Milovuka, a za zamenike vanredne članove Dimitrija Nešića, profesora Velike škole, i Svetozara Milosavljevića, direktora Učiteljske škole. U drugi stalni odbor izabrani su bili takođe jednoglasno, za redovne članove J. Bošković, Jovan Đorđević i dr Jovan Valenta, a za zamenike vanredni članovi Svetomir Nikolajević, profesor Velike škole, i Svetislav Vulović, profesor beogradske gimnazije. Savet je odlučio i da se o navedenim izborima obavesti i ministar prosvete. Na dnevnom redu je potpredsednik dalje izneo pretres pravila za učiteljski ispit učenica Više ženske škole. G. Srećković tražio je da se najpre pročitaju pravila, koja je odbor izradio, kako bi se videlo da se u njima već nalaze primedbe ministra prosvete. Dr Valenta je zatim izjavio da je odbor proučio i prvobitna pravila koja je sačinila direktorka Više ženske škole, kao i predlog potpredsednikov, u svom govoru je naveo i to da je odbor imao u vidu pre svega glavni zadatak Više ženske škole, a to je da je ta škola ženama davala više obrazovanje i da je spremala učiteljice za niže škole. G. Marković je smatrao da su ministrove primedbe zapravo nov predlog i da je korektno bilo da se upute odboru na razmatranje, pa da se na sledećem sastanku stvar reši. Dr Dokić je predložio nov odbor kome bi se prosledilo sve što je o ovom predmetu urađeno i da se sastavi nov projekat pravila. Savet je odlučio da se pročitaju pravila koja je odbor doneo, nakon čega se otvorila debata o tim pravilima. Dr Bakić izneo je stav da su pravila odbora bila prepuna formalnosti i sitnica, kojima nije mesto u pravilima, zatim nije bio za to da ispiti ne budu javni, jer je smatrao da roditelji i nastavnici učenica imaju prava da prisustvuju ispitu, a na kraju je dodao i to da se i za žensku školu mogu koristiti pravila propisana za ispit

forum pedagoga

zrelosti u Učiteljskoj školi, jer su već bila oprobana. Kao odgovor na to, dr Valenta izneo je svoje mišljenje, koje se kosilo sa Bakićevim, jer je smatrao da su pravila odbora bila sasvim korektna i ne treba da ispiti budu javni, jer bi to zbunjivalo učenice. G. potpredsednik nije bio za to da pravila za ženske škole budu stroža od pravila za učiteljske škole, jer učiteljska sprema koju imaju učenice više ženske škole nije ista kao ona koju iznose učenici iz učiteljskih škola. G. Srećković je izložio svoj stav da u Višoj ženskoj školi učenice treba da polože osnovu višeg ženskog obrazovanja, naročito one koje žele da budu učiteljice i za to je trebalo utvrditi stalna pravila, kako bi dobili kvalitetne učiteljice. Međutim, g. Đorđević izneo je svoje mišljenje da je ispit za učenice ženskih škola bio previše strog, čak i stroži nego u učiteljskoj školi. G. potpredsednik rešio je da ovu debatu nastave i na sledećem sastanku i nakon čitanja i odobravanja zapisnika sa prošlog sastanka, zaključio je i ovaj sastanak.[55]

U Beogradu je 22. januara 1881. godine održan trideset šesti sastanak. Pod prvom tačkom dnevnog reda, pročitao se zapisnik sa prethodnog, trideset petog sastanka, koji se sa manjim izmenama i primatio. Zatim je ministar prosvete i crkvenih poslova saopštio Savetu predlog zakona o izmenama i dopunama zakona o uređenju Učiteljske škole i o ustanovljenju još jedne učiteljske škole u Nišu. Nakon što je g. ministar objasnio nužnost ovih izmena i dopuna u zakonu, pozvao je Savet da izabere odbor, koji bi pregledao podnesene zakonske predloge, uz izjavu da lično želi da u odbor uđu stručna lica iz Saveta i izvan Saveta, nakon čega je Savet rešio da predlog zakona o izmenama i dopunama u zakonu o uređenju učiteljske škole i o ustanovljenju još jedne učiteljske škole u Nišu pregledaju: Stevan D. Popović, Sv. Milosavljević, dr Nik J. Petrović, Ljub. Kovačević i dr Vojislav Bakić i da sa pregledom budu gotovi već nedelju dana nakon ovog sastanka, kada bi se oba zakonska predloga stavila na dnevni red. U nastavku sastanka pročitao se i referat Dim. Nešića o *Algebri*, koju je preveo Stojan Marković. Na osnovu referata g. Nešića, Savet je rešio da se primi prevod g. Markovića, s tim da ga on popravi po primedbama g. referenta, nakon čega bi g. Nešić ponovo pregledao isto delo i, ukoliko zaključi da je dopunjeno i ispravljeno kako treba, štampaće se o državnom trošku kao školska knjiga i prevodiocu će se kao nagrada dati četrdeset dinara. G. arh. Dučić dalje čita svoj referat o *Istoriji Starog i Novog zaveta*. Referent nije preporučio ovo delo za otkup kao školsku knjigu, zato što nije metodički udešeno, nije dovoljno pažnje posvećeno srpskim svecima, imala je dosta nepravilnosti i mnoštvo reči, koje ne bi trebalo da se nalaze u školskoj knjizi. Drugi referent, dr Vojislav Bakić

[55] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, br. VI, str. 214–216.

forum pedagogga

prihvatio je Dučićevo mišljenje i dodao da ovo delo nije za osnovne škole i zbog toga što iz Starog zaveta nije izvađeno sve što ima moralne vrednosti. Na osnovu ovih referata Savet je rešio da se *Istorija Starog i Novog zaveta* ne može preporučiti za školsku knjigu, nakon čega je sastanak i zaključen.[56]

Aktom ministra prosvete i crkvenih poslova od 16. aprila 1881. godine postavljeni su za vanredne članove Glavnog prosvetnog saveta: Jovan Turoman, profesor Velike škole; Svetomir Nikolajević, profesor Velike škole; Sima Živković, profesor i direktor kragujevačke gimnazije; Stojan Marković, profesor II niže gimnazije beogradske; Mijailo Marković, profesor i direktor niške gimnazije; Ljubomir Kovačević, profesor i upravitelj učiteljske škole; Svetislav Vulović, profesor beogradske gimnazije; Vladimir Karić, profesor niže gimnazije šabačke; Milovan Marinković, profesor i direktor niže gimnazije negotinske; Borislav Todorović, profesor učiteljske škole; Andra Nikolić, profesor I niže gimnazije beogradske; Živojin Simić, profesor i privremeni direktor niže gimnazije zaječarske; Petar Đorđević, profesor kragujevačke gimnazije; Dimitrije S. Jovanović, profesor niže gimnazije kruševačke; Stevan Lovčević, profesor niže gimnazije požarevačke; dr Jaroslav Kuželj, lekar čačanskog okruga; dr Lazar K. Lazarević, lekar beogradskog okruga; Milan Nastić, učitelj osnovne škole u Loznici; Đorđe Tešić, učitelj osnovne škole u Beogradu, i Vasilije Janković, učitelj osnovne škole u Valjevu.[57]

Pedeset šesti sastanak, 30. juna 1881. godine u Beogradu, počeo je čitanjem i prihvatanjem zapisnika sa pedeset petog sastanka, zatim je predsednik stavio na dnevni red izveštaj nastavnog odbora o programu i nastavnom planu za zemljopis za srednje škole. Pošto je taj izveštaj već bio čitan pred Savetom, nije se čitao u celini, već samo pojedine primedbe M. Zečevića na izveštaj nastavnog odbora. Zatim se prešlo na pitanja pojedinih odeljaka, te G. Kovačević primećuje da se zahteva mnogo od učenika osnovnih škola kad se traži da znaju i glavne evropske države, a da bi se ovaj zahtev precizirao, Savet je odlučio da je dovoljno da učenici osnovne škole van zemljopisa Srbije i srpskih zemalja znaju velike evropske države i sve delove sveta i da ih umeju naći na mapi. Od predložena dva načina izučavanja geografije, Savet je odlučio da se geografija izučava samo u nižoj

[56] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. III, str. 77.
[57] „Pretpisi ministra prosvete i crkvenih poslova – Postavljena vanrednih članova Glavnoga prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. VIII, str. 275.

forum pedagogia

gimnaziji. Što se tiče udžbenika, Savet usvaja da se za svaki razred napiše naročiti udžbenik, onako kao što je to predložio nastavni odbor.[58]

Na devedesetom sastanku, 23. decembra 1881. godine u Beogradu, kao što je i inače bila praksa, pročitan je i usvojen protokol sa prethodnog osamdeset devetog sastanka, nakon čega se prešlo na pretres *Predloga zakona o osnovnim školama*. Dalje je, po ministarskom predlogu i odborskoj izmeni člana 47, dr L. Dokić podsetio kako je Savet propisao pravila o građenju škola i tamo utvrdio broj 60 kao najveći koji se smeo dati jednom učitelju. Pritom je predlagao da Savet i dalje ostane, jer se soba sa osamdesetoro dece higijenski ne može nikad tako urediti da otuda ne proiziđu nezgode po zdravlje deteta. A. Nikolić dopunjuje govor dr L. Dokića da 60 đaka bude najviše samo za jedan razred, a ako učitelj uči više razreda, onda da ne bude više od 40 đaka. St. D. Popović napominje da je i odbor želeo što manje đaka dati jednom učitelju, jer je to, van svake sumnje, bolje i po nastavu i po zdravlje dečije. Ali pitanje je bilo može li se to ostvariti. A. Nikolić je izneo glavno pitanje može li se raditi sa tolikim brojem đaka koliko se predlagalo. Nije bilo sumnje da ne može. I kada je sve to bilo jasno i kada se znalo da za maksimum od 60 đaka nije bilo učitelja, onda je trebalo otvarati više učiteljskih škola, kako bi se kroz deset godina stvorila ta mogućnost. Dakle, bilo je neophodno ostaviti broj 60 kao maksimalan broj đaka ukoliko je jedan razred u pitanju, a ako ih ima više, ne preko 40 đaka. Sa deset naspram tri glasa, Savet je taj predlog i usvojio.[59]

U Beogradu je 17. februara 1882. godine održan i sto prvi sastanak. Poslovođa je najpre pročitao zapisnik sa stotog sastanka, koji je i prihvaćen od strane Saveta, nakon čega se prešlo na drugu tačku dnevnog reda – predsednik je saopštio Savetu pismo ministra prosvete i crkvenih poslova, o preštampavanju nemačke i latinske gramatike i *Flore okoline Beograda*. Savet je po tom pitanju odlučio da dr Pančić pregleda svoju *Floru okoline Beograda*, ne bi li se njoj mogle dodati slike, zatim da se za pregledanje latinske gramatike zamole Jov. Đorđević i Jov. Đaja, a za pregledanje nemačke gramatike – K. Vujić i Dim. Josić. Predsednik je dalje saopštio Savetu pismo ministra prosvete i crkvenih poslova od 1881. godine, kojim je pozvao Savet da odredi honorar, prema novoj osnovi za drugo izdanje dela *Poznavanje čoveka* od Josifa Pecića. Savet je o ovom pitanju odlučio da se upita ministar prosvete, da li je g. Pecić pre svega svoje delo sredio po uputstvima i primedbama referenata, kao što je Savet odlučio na sastanku 28.

[58] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. XIII, str. 460–461.
[59] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, br. I, str. 2–3.

forum pedagoga

oktobra 1881. godine, da bi prema tome dalje mogao raditi šta treba. G. A. Nikolić je u daljem toku sastanka referisao usmeno o *Pismenim sastavima* za srpske osnovne škole. Referent je zaključio da su u tom delu i stil i jezik loši, da mu je premalo pažnje posvećeno i da previše sadržaj čine stvari koje nisu za decu, pa je u skladu s tim predložio da se ne preštampava. M. Milovuk se kao drugi referent složio sa svim što je g. Nikolić izneo, s toga ni on nije bio za dalje preštampavanje. Savet se sa svim stavovima referenata složio i doneo odluku da se delo ne preštampava o državnom trošku, s čime je predsednik i zaključio sastanak.[60]

Četrnaestog aprila 1882. godine, u Beogradu održan je i sto osmi sastanak Glavnog prosvetnog Saveta, na kome je ministar prosvete i crkvenih poslova, na osnovu člana 7 *Zakona o uređenju Glavnog prosvetnog saveta*, za redovne članove postavio: Josifa Pecića, načelnika prosvetnog odeljenja pri ministarstvu prosvete; Dimitrija Nešića, rektora i profesora Velike škole; Ljubomira Klerića, profesora Velike škole; Nićifora Dučića, bibliotekara Narodne biblioteke; dr Vojislava Bakića, profesora učiteljske škole; arhimandrita Nestora, profesora Bogoslovije; Miloša Zečevića, profesora beogradske gimnazije; Milana Milovuka, direktora i profesora beogradske realke; Dragoljuba Jovanovića, profesora II niže beogradske gimnazije, i Lazara Stefanovića, beogradskog lekara, a za vanredne članove: Mihaila Valtrovića, čuvara Narodnog muzeja; Svetislava Vulovića, profesora Velike škole, Simu Živkovića, direktora kragujevačke gimnazije; Ljubomira Kovačevića, upravitelja Učiteljske škole; Jovana Đorđevića, profesora Učiteljske škole; Miloša Davidovića, direktora niže gimnazije smederevske; Mihaila Markovića, direktora niške gimnazije; Đuru Kozarca, direktora niže gimnazije šabačke; Stojana Markovića, direktora niže gimnazije valjevske; Miloja Vlajića, upravitelja Učiteljske škole niške; Borislava Todorovića, profesora Učiteljske škole beogradske; Dimitrija S. Jovanovića, profesora niže kruševačke gimnazije; Živojina Simića, privremenog direktora niže zaječarske gimnazije; dr Mihaila Spiridonovića, okružnog fizikusa šabačkog; dr Đorđa Dimitrijevića, okružnog fizikusa aleksinačkog; Savu Jovičića, učitelja karanovačkog; Dimitrija Dukića, učitelja šabačkog, i Petra Niketića, učitelja beogradskog.[61]

U Beogradu je 19. avgusta 1883. godine održan sto osamdeset četvrti sastanak. Pročitan je najpre i potpisan zapisnik sa sto osamdeset trećeg sastanka. Arh. N. Dučić referisao je da je sa protosinđelom Nikanorom

[60] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, br. VII, str. 179.
[61] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, br. X, str. 316–317.

forum pedagoga

sastavio nov nacrt programa za Nauku hrišćansku. Članovi Saveta su izneli stav da se program za Nauku hrišćansku pretrese zajedno sa ostalim, kad za to dođe vreme. I P. Niketić je obavestio da je on sastavio kratak nacrt programa za Jestastvenicu. Privremeni poslovođa pročitao je dalje predlog za nastavni plan za varoške, seoske i ženske više osnovne škole. Nakon primedbe protosinđela Nikanora, odlučeno je da se u petom i šestom razredu predaje Nauka hrišćanska sa po četiri časa nedeljno, a po predlogu ministra prosvete i crkvenih poslova Glavni prosvetni Savet rešio je da se Srpski jezik predaje u petom i šestom razredu sa po pet časova nedeljno. Protosinđel Nikanor smatrao je da je malo vremena određeno za Opštu istoriju, pa je u skladu sa tim predložio da se predaje u petom razredu sa tri časa nedeljno, a u šestom sa četiri časa nedeljno, što je bilo i prihvaćeno. Art. Dučić i Jov. Đorđević bili su istomišljenici po pitanju nastavnog materijala za Istoriju, u smislu da nije dobro izabran i raspoređen, a usled toga odlučeno je da Jov. Đorđević izradi materijal za nastavni program za Opštu istoriju. Po predlogu Drag. Plajela odlučeno je da se Geometrijski oblici sa geometrijskim i slobodoručnim crtanjem uče u petom razredu šest, a u šestom razredu osam sati nedeljno. Ministar prosvete smatrao je da bi se Fizici i Hemiji mogao oduzeti po jedan čas nedeljno i petom i šestom razredu, što je i prihvaćeno. Nakon toga su prešli na nastavni plan za seoske više osnovne škole. Pošto su opšti nastavni predmeti isti kao u varoškim višim osnovnim školama, protosinđel Nikanor primetio je da je previše vremena odvojeno za Poljsku privredu, s čim se složio i Glavni prosvetni Savet, te je u petom razredu sa dvanaest smanjio na deset sati učenja nedeljno, a u šestom sa sedamnaest na jedanaest sati nedeljno. Da bi se utvrdio materijal koji treba obrađivati u višim osnovnim školama, odlučeno je da J. Pecić, Drag. Jovanović i P. Niketić sastave nacrt programa nastavnih predmeta za više osnovne škole. Kod nastavnog plana za ženske više osnovne škole, primetili su da bi Opštoj istoriji trebalo dati dva časa nedeljno u oba razreda, a Ženski rad da se uči u oba razreda sa po osam časova nedeljno, što je takođe prihvaćeno. I tako su primljeni nastavni planovi za više osnovne škole. Dalje je privremeni poslovođa pročitao nastavni plan i program za produžene škole, što je Glavni prosvetni Savet primio bez prethodnih izmena.[62]

Na dvesta devetnaestom sastanku, 28. marta 1884. godine u Beogradu, pročitan je i potpisan zapisnik sastanka dvesta osamnaestog. St. D. Popović pročitao je listu kandidata za nadzornike za srednje škole, koja je i prihvaćena, zatim i listu kandidata za nadzornike za osnovne škole, koja je

[62] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1883, god. IV, br. XVIII, str. 725–728.

forum pedagoga

takođe prihvaćena. B. Todorović je pročitao svoj referat o *Fizici* Mite Petrovića.[63] U Beogradu je 24. maja 1884. godine održan i 231. sastanak. Kao i na svim sastancima, pročitan je i usvojen zapisnik sa prethodnog, 230. sastanka. Dalje je pročitano pismo g. zastupnika ministra prosvete i crkvenih poslova od 23. maja, kojim je upitao Savet da li treba izmeniti član 11 pravila za razredne starešine srednjih škola, kao što je to predložio direktor kragujevačke gimnazije, koji je smatrao da je jako teško realizovati taj član u praksi, jer bi u tom slučaju starešine nižih razreda morali biti u zavodu i kada nemaju svoje časove. Uputila se tim putem molba nastavnom odboru da svoj predlog o tome podnese Savetu. G. Ljuba Kovačević, pročitao je zatim pismo zastupnika ministra prosvete i crkvenih poslova takođe od 23. maja 1884. godine, kojim se daju Savetu na ocenu dva udžbenika za nauku hrišćansku, a koje je izradio g. Jevrem A. Ilić, profesor Bogoslovije, za učenike trećeg i četvrtog razreda osnovne škole. Savet je u vezi s tim odlučio da se zamole g. arh. Nić. Dučić i g. dr Vojislav Bakić, profesor učiteljske škole, da detaljno pregledaju oba dela i da Glavnom prosvetnom Savetu što pre iznesu svoje mišljenje da li mogu poslužiti za udžbenike za osnovne škole i, ako mogu, kako se pisac može nagraditi. Poslovođa u ovoj odluci nije učestvovao, jer je i sam pisac analiziranih knjiga. U daljem toku sastanka, pročitan je i program iz Fizike za peti i šesti razred više osnovne škole, međutim mišljenja su bila podeljena. Neki, zapravo većina je smatrala da je program adekvatan, samo da ga malo treba skratiti na pojedinim mestima, a drugi su pak bili protiv takvog programa, jer su bili mišljenja da programi za osnovnu školu moraju biti popularniji i po sadržaju i po obliku, kako bi ono što se iz navedenog predmeta predaje u osnovnoj školi učenicima bilo pre svega razumljivo i naravno korisno, odnosno primenljivo. Tako su pojedini segmenti u toku čitanja izostavljeni, a ostali su usvojeni, samo je jedan član izričito bio protiv ovog programa. Međutim, većina je odlučila da je program Fizike ipak prikladan za učenike petog i šestog razreda viših osnovnih škola i s tim je sastanak i zaključen.[64]

Ministar prosvete i crkvenih poslova postavio je za vanredne članove Glavnog prosvetnog saveta za 1885. godinu sledeća lica: Mihaila Valtrovića, profesora Velike škole; Milana Andonovića, profesora Velike škole; Simu Živkovića, direktora kragujevačke gimnazije; Jevtu Đorđevića, direktora II niže beogradske gimnazije; Todora Mijuškovića, direktora I niže beogradske gimnazije; Jovana Đorđevića, profesora učiteljske škole; Aćima Pivljakovića,

[63] „Zapisnik Glavnog prosvetnog Saveta", *Prosvetni glasnik*, 1884, god. V, br. VII i VIII, str. 185.
[64] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1884, god. V, br. IX i X, str. 243.

forum pedagoga

direktora jagodinske niže gimnazije; Petra Živkovića, profesora beogradske realke; Mihaila Markovića, direktora niške gimnazije; dr Vojislava Bakića, profesora učiteljske škole; Borislava Todorovića, profesora učiteljske škole; Živka Popovića, profesora beogradske gimnazije; dr Pavla Stejića, fizikusa uprave varoši Beograda; Nikolu Stajevića, protojereja, i Lazara Obradovića, beogradskog učitelja.[65] Šesnaestog januara 1885. godine, održan je 259. sastanak. Pročitan je najpre i prihvaćen zapisnik sa prošlog sastanka, nakon čega je pročitano pismo ministra prosvete i crkvenih poslova, kojim je pozvao Savet da delo *Zemljopis* za treći razred osnovne škole od Vlad. Karića, profesora beogradske gimnazije, oceni i proceni da li se isto može usvojiti za udžbenike i, ako može, kolika bi nagrada usledila tvorcu tog dela. Odlučeno je da se detaljno njime pozabavi dr Vojislav Bakić i svoje mišljenje i referat prosledi Savetu. Pročitano je dalje i pismo ministra prosvete i crkvenih poslova, kojim prosleđuje Glavnom prosvetnom savetu molbu Maksima Petrovića, koji je inače otpušten iz učiteljske službe zbog političkog angažovanja, da mu se vrati mogućnost za učiteljsku službu. Ako je ministar saglasan i smatra da se popravio i da je za tu službu spreman ponovo, Savet ne bi imao ništa protiv da mu se ta mogućnost povrati. Saslušano je u daljem toku sastanka mnjenje disciplinskog odbora o krivicama učitelja kovačke osnovne škole Jovana Milenkovića. Većinom glasova Savet je odlučio da Jovan Milenković ostane i dalje u učiteljskoj službi, sve dok se ne dokaže da za to nije podoban. Saslušano je i mišljenje disciplinskog odbora, odnosno Ante Čoaševića, otpuštenog učitelja, koji je takođe molio za povratak u službu, gde Glavni prosvetni savet donosi odluku da mu se omogući da privremeno bude učitelj ponovo, pa ako se dobro pokaže i ispuni svoja obećanja, da na tom mestu i ostane. Takođe, saslušano je i mišljenje disciplinskog odbora Petra Božića, još jednog otpuštenog učitelja, koji bi da to opet postane. Kao i u prethodnom slučaju, Savet je odlučio da mu se pruži prilika da privremeno bude učitelj i pokaže da zaslužuje to mesto i da može tu i ostati. Srećko Đurić bio je sledeći na listi otpuštenih učitelja, koji bi se tom pozivu rado vratio, te mu je Glavni prosvetni savet takođe dao mogućnost da posvećivanjem isključivo školi i školskoj nastavi zasluži da se tim poslom ponovo bavi. G. Svet. Vulović pročitao je i program za Literarne oblike za peti razred gimnazije, koji je sa manjim dopunama i izmenama i usvojen i time je i sastanak zaključen.[66] Dvesta devedeset šesti sastanak

[65] „Postavljenje članova glavnog Prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, br. IX i X, str. 264.

[66] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, br. VII i VIII, str. 188–189.

forum pedagoga

održan je 20. novembra 1885. godine u Beogradu, a obeležilo ga je, pre svega, čitanje i prihvatanje zapisnika sa dvesta devedeset petog sastanka, zatim je pročitano pismo ministra prosvete i crkvenih poslova upućeno Glavnom prosvetnom savetu, kojim se šalje na pregled i ocenu i treći (poslednji) deo francusko-srpskog rečnika koji je izradio Nastas Petrović, profesor Velike škole. Odlučeno je da V. Jovanović i S. Vulović pregledaju delo i Savetu iznesu svoje mišljenje. Pročitan je zatim referat D. Nešića o *Geometriji* za četvrti razred gimnazije i realke koju je napisao profesor S. Davidović.[67]

Naredne, 1886. godine za redovne članove izabrani su: Stevan D. Popović, načelnik ministarstva prosvete; dr Nikola J. Petrović, referent za osnovnu nastavu; Mihailo Valtrović, profesor Velike škole; Svetislav Vulović, profesor Velike škole; Jovan Žujović, profesor Velike škole; Đura Kozarac, direktor beogradske gimnazije; Ljubomir Kovačević, upravitelj učiteljske škole u Beogradu; Momčilo Ivanić, profesor beogradske realke; dr Milan Jovanović, lekar sreza vračarskog; dok su za vanredne izabrani sledeći članovi: Svetomir Nikolajević, profesor Velike škole; dr Ljubomir Nedić, suplent Velike škole; Kosta Crnogorac, profesor gimnazije; Živko Popović, profesor gimnazije; Vladimir Karić, profesor gimnazije; Mihailo Marković, direktor niške gimnazije; Milenko Cvetković, direktor valjevske niže gimnazije; Mihailo Đurović, profesor učiteljske škole; Borislav Todorović, profesor Učiteljske škole; Dimitrije Dovijanić, direktor paraćinske niže gimnazije; Janj Maiojlović, profesor užičke realke; Sreta Stojković, profesor beogradske gimnazije; Miladin Tutuiović, profesor negotinske niže gimnazije; dr Laza Lazarević, lekar, dr Mihailo Spiridonović, lekar; Nikola Krupežević, sveštenik topčiderski; Nikola Popović, učitelj beogradski; Marko Antonijević, učitelj beogradski; Ilija Miljković, učitelj petrovački, i Jakov Golemović, učitelj niški.[68]

Treći sastanak održao se 12. februara 1886. godine, gde je pročitan i prihvaćen zapisnik sa trista drugog sastanka, pročitano je pismo Srete J. Stojkovića upućeno Glavnom prosvetnom savetu zajedno sa rukopisom *Planimetrija* za više razrede gimnazija i realki, zatim je produžen pretres pitanja o *Zemljopisu* za četvrti razred osnovnih škola profesora B. Karića, koje je ostalo nerešeno od prošlog sastanka, te se na ovom sastanku o istom donela konačna odluka da se delo vrati piscu da ga popravi i preradi po utvrđenim primedbama u Glavnom prosvetnom savetu i da ga zatim ponovo

[67] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, br. XXIII–XXIV, str. 753.
[68] „Ukazi njegovog veličanstva", *Prosvetni glasnik*, 1886, god. VII, br. XXIV, str. 990.

forum pedagoga

pošalje na procenu Savetu. S tim je sastanak zaključen.[69] Šesnaestog maja 1887. godine u Beogradu, održan je vanredni 342. sastanak. Najpre je standardno pročitan, pa i prihvaćen zapisnik sa 341. sastanka. Pročitan je zatim i naknadni referat g. J. Pecića o knjizi *Zoologija* za više razrede gimnazija Đ. Kozarca. Pročitan je za ovim i referat dr Laze Dokića o istom delu. U daljem toku sastanka doneta je i odluka da se produži pretres pitanja o reformi srednjih škola. Na red je došao Latinski jezik. Ljub. Kovačević izneo je svoj nastavni plan za Latinski jezik, kako ga je rasporedio po razredima i sa kolikim brojem časova. Prema njegovom mišljenju, Latinski jezik počinje u drugom razredu i uči se kroz sve ostale razrede sa po četiri časa nedeljno u svakom razredu. Sr. J. Stojković zamolio je Savet da bude štedljiviji sa određivanjem broja časova iz Latinskog jezika i pristaje da se sa Latinskim krene u drugom razredu, iako smatra da je praktičnije u trećem, da bi u nižim razredima bilo manje časova. Međutim Đ. Kozarac se nije složio sa njihovim mišljenjem, čak je smatrao da bi sa Latinskim jezikom trebalo krenuti u prvom razredu, i to sa pet časova nedeljno, a sa njim je mišljenje delio i dr Nik. J. Petrović, jer je smatrao da se jedino tako latinski jezik u potpunosti može savladati. Bor. B. Todorović se protivio ovolikom broju časova iz Latinskog jezika, smatrao je da nikako ne sme da premaši broj časova iz maternjeg jezika. Dr Jovan Turoman naveo je da ako se Latinskom jeziku da po pet časova u svakom razredu, imaće svega polovinu časova koliko je istom jeziku dato u nemačkim klasičnim gimnazijama. Dr Ljuba Nedić zastupao je isto mišljenje kao i dr Jovan Turoman. St. D. Popović smatrao je da nigde deca nisu manje opterećena nego u našim školama i to opravdava navođenjem velikog broja neradnih dana u godini, odnosno kad se ne ide u školu. Sa dr Turomanom složio se i Momčilo Ivanić. U podužem govoru o izučavanju latinskog jezika, predsednik Saveta Stevan D. Popović tražio je da ostane minimum onoliko časova koliko traži dr Turoman. Nakon njihovog izlaganja pristupilo se glasanju. Glasalo se za dva predloga: za dvadeset osam časova ako se počne u drugom razredu, odnosno za trideset dva časova ako se počne u prvom razredu i za četrdeset časova. Sa osam prema pet glasova odlučeno je da se Latinskom jeziku da četrdeset časova u gimnaziji. Zatim se povela reč o tome koliko časova da se da Latinskom jeziku u pojedinim razredima. Takođe, bila su u ponudi dva predloga: da se u niža četiri razreda gimnazije predaje Latinski sa po šest časova, a u četiri viša razreda sa po četiri časa nedeljno i da se Latinski uči u svim razredima sa po pet časova nedeljno. Sa 10 prema 3 glasa, odlučeno je da se sa Latinskim jezikom krene već u prvom razredu, i to sa po šest časova nedeljno u prva

[69] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1886, god. VII, br. V, str. 162.

forum pedagoga

četiri niža razreda gimnazije i sa po četiri časa nedeljno u četiri viša razreda gimnazije. Posle Latinskog, na red je došao i Grčki jezik. Nakon iznošenja mišljenja više govornika otvorilo se pitanje da li sa Grčkim jezikom treba početi u nižoj ili višoj gimnaziji. Nakon glasanja doneta je odluka da se Grčki uči sa 20 časova u gimnaziji, i to sa po pet časova nedeljno u sva četiri viša razreda gimnazije. Nakon toga, na red dolazi i utvrđenje nastavnog plana za učenje jednog živog jezika, francuskog ili nemačkog. Izneta su o tom pitanju tri predloga, i to: da se sa učenjem stranog jezika krene u prvom razredu, ili je drugi za to najprikladniji, ili pak treći. Glasanjem sa 9 prema 4, odlučeno je da se sa učenjem stranog jezika krene u drugom razredu gimnazije i dato mu je 24 časa u drugom, trećem i četvrtom razredu gimnazije po četiri časa nedeljno, a u četiri viša razreda gimnazije po tri časa nedeljno. Sa tim je sastanak i zaključen.[70]

Zaključak

Pored navedenih, izdvojićemo još tema kojima se Glavni prosvetni savet bavio jer se jedino na taj način možemo upoznati sa radom i okvirom posla Glavnog prosvetnog saveta. Dakle, problemi kojima se još bavio Glavni prosvetni savet već u prvih nekoliko sastanaka su i pretres predloga za zakon o osnovnim školama, pretres predloga o preštampavanju školskih knjiga, praktična učiteljska predavanja, o pravilima za polaganje ispita zrelosti, teme za profesorske ispite, o pravilima za polaganje učiteljskog ispita učenika učiteljske škole, novi redovni i vanredni članovi Saveta, o pozivanju vanrednih članova da prisustvuju savetskim sednicama, kandidovanje nadzornika osnovnih i srednjih škola, o pravilima za vladanje učenika učiteljske škole, o pravilima za razredne starešine u srednjim školama, izmene u zakonu o gimnazijama i realkama, o izradi čitanke za III i IV razred osnovne škole. Isto tako, i nastavni plan za Hrišćansku nauku u gimnazijama i realkama, modeli za crtanje u srednjim školama, koliko godina može đak osnovne škole učiti jedan razred, može li se dopustiti nastavnicima u srednjim školama da manjim zatvorom kažnjavaju učenike, o nastavnom planu iz pevanja i muzike u srednjim školama, o obimu predavanja Srpskog jezika u I razredu osnovne škole, o planu i programu za pisanje knjiga, koje bi se o godišnjim ispitima poklanjale učenicima u osnovnim školama, novi redovni članovi Saveta.

[70] „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1887, god. VIII, br. XV, str. 558–560.

forum pedagoga

U okviru „drugih predmeta upućenih Savetu" našla su se i pitanja o preuređenju srednjih škola, o izvršenju zakona o Bogosloviji, o držanju privatnih časova u srednjim školama, novi redovni članovi Saveta, novi potpredsednik Saveta, dnevni red Saveta, o predlogu za zakon o izmenama i dopunama u zakonu o osnovnim školama, o izgubljenim učiteljskim pravima, kad se ponovo vrati u službu, o odlukama učiteljske skupštine, o fakultativnom učenju stranih jezika u srednjim školama i zaista još mnoštvo drugih pitanja, ali svakako srodnih sa već navedenim i u vezi sa njima. Čitava ova lista zaduženja i pitanja kojima se Glavni prosvetni savet bavio zapravo su samo čist dokaz koliko su bili ogromni njegovi okviri rada i na kojim je sve poljima morao brzo, efikasno, blagovremeno i na pravi način da deluje i stane pred ministra sa predlozima i rešenjima.

forum pedagoga

Literatura:

1. Tešić, V. (1980). *Sto godina prosvetnog saveta Srbije 1880–1980*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Vujisić-Živković, N. (2012). *Vojislav Bakić i razvoj pedagoške nauke u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Izvori:

1. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, str. 1–3.
2. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, str. 6–13.
3. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, str. 13–16.
4. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1883, god. IV, str. 21–23.
5. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1884, god. V, str. 28–29.
6. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, str. 31–35.
7. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1886, god. VII, str. 38–40.
8. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", 1887, god. VIII, str. 43–46.
9. „Pregled sadržaja Prosvetnog glasnika, Hronološki pregled – radnja Glavnoga prosvetnoga saveta", *Prosvetni glasnik*, 1888, god. IX, str. 49–51.
10. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", „Izveštaj", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, br. IX, str. 311–312.
11. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. XXII, str. 778–787.

12. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, br. VI, str. 214–216.
13. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. III, str. 77.
14. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. XIII, str. 460–461.
15. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, br. I, str. 2–3.
16. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, br. VII, str. 179.
17. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1882, god. III, br. X, str. 316–317.
18. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1883, god. IV, br. XVIII, str. 725–728.
19. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1884, god. V, br. VII i VIII, str. 185.
20. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1884, god. V, br. IX i X, str. 243.
21. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, br. VII i VIII, str. 188–189.
22. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, br. XXIII–XXIV, str. 753.
23. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1886, god. VII, br. V, str. 162.
24. „Zapisnik Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1887, god. VIII, br. XV, str. 558–560.
25. „Rad Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, Beograd, 1880, god. I, br. I, str. 9–12.
26. „Rad Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, Beograd, 1880, god. I, br. III, str. 101.
27. „Glavnom prosvetnom savetu", *Prosvetni glasnik*, 1880, god. I, br. V, str. 173–174.
28. „Pretpisi ministra prosvete i crkvenih poslova – Postavljena vanrednih članova Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1881, god. II, br. VIII, str. 275.
29. „Postavljenje članova Glavnog prosvetnog saveta", *Prosvetni glasnik*, 1885, god. VI, br. IX i X, str. 264.
30. „Ukazi njegovog veličanstva", *Prosvetni glasnik*, 1886, god. VII, br. XXIV, str. 990.

* * *

FIRST YEARS OF WORK OF THE MAIN EDUCATIONAL COUNCIL

Summary: *Our paper is on the first years of work of the Main Educational Council, the counceling body of the Ministry of Education and church body, which was founded in the County of Serbia in 1880. We analysed minutes from the staff meetings and genral assembleys of the Main Educational Council, searching for mutual subjects of work of this body. The Main Educational Council had an important role of modernising Serbian educaiton and shools, and it was the body which was the leader in the social scene of Serbia, due to the hard work of its*

forum pedagoga

participants. All legislative acts, syllabi and curricula, course books, oragnisiton of the school inspectins, all these topics were carefully discussed in many meetings of the Main Educaitonal Council. There might not have been many things realised in comparison to the suugestions to the Ministry, but its work at that time tells much about the true gain and thoriught work of its pariticipants.

Key words: *Main Educaitonal Council, period 1880–1887.*

* * *

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГЛАВНОГО СОВЕТА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ ЕГО СУЩЕСТВОВАНИЯ

Резюме: *В настоящей работе мы рассмотрели первые годы работы Главного Совета Образования, консультативного органа Министерства образования и церковных дел, который был основан в Княжестве Сербии в 1880 году. В поисках некоторых общих знаменателей в работе этого органа, мы проанализировали разные протоколы заседаний и собраний Главного Совета Образования. Главный Совет Образования в первые годы после своего создания сыграл важную роль в модернизации сербского образования и просвещения, представляя собой орган, который выдвигался на тогдашней общественной сцене Сербии из-за самоотверженной работы своих членов. Все темы, как: юридические акты, учебные планы и программы, учебники, организация школьного надзора - были заблаговременно тщательно рассмотрены на многочисленных заседаниях Главного Совета Образования. На самом деле, может быть не все что предлагал Главный Совет Образования -осуществлено, тем не менее, его работа свидетельствует об истинной старательности его членов.*

Ключевые слова*: Главный Совет Образования, период 1880-1887гг.*

forum pedagogia

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 1. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 2. 2018.

Dr Zvezdan M. ARSIĆ
Filozofski fakultet Priština, Kosovska Mitrovica
Dr Jelena R. KRULJ DRAŠKOVIĆ
Učiteljski fakultet Prizren, Leposavić

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK:
37.01:929 Франковић Д.

UTICAJ DRAGUTINA FRANKOVIĆA NA RAZVOJ PEDAGOŠKE NAUKE U JUGOSLAVIJI U DRUGOJ POLOVINI XX VEKA

forum pedagoga

Situacija, karakter i ishodi vaspitanja i obrazovanja u Jugoslaviji u drugoj polovini XX veka u velikoj meri bili su određeni idejama i delom profesora Dragutina Frankovića. Učestvujući u radu više državnih i narodnih zajednica i institucija nekadašnje SFRJ, u tadašnjoj jedinstvenoj prosvetnoj politici, profesor Franković dao je veliki doprinos, koji danas predstavlja izuzetno značajan deo baštine obrazovanja i nauke o vaspitanju. Navedenu konstataciju potvrđuje njegova bibliografija, koja broji preko 400 radova objavljenih u zemlji i inostranstvu. Ovom prilikom, izdvajamo nekoliko najkarakterističnijih, koji ukazuju na značaj njegovih shvatanja i ideja za razvoj pedagoške nauke u Jugoslaviji u drugoj polovini XX veka.

Pojava profesora D. Frankovića na pedagoškoj pozornici poklapa se sa radikalnim promenama u jugoslovenskom društvu, nakon velikih problema i krize u odnosima naroda Jugoslavije tokom Drugog svetskog rata. On je pedagog socijalističkih idejnih opredeljenja, kojima je ostao dosledan sve vreme svog pedagoškog delanja. Inače, područje rada i izdavačke delatnosti profesora D. Frankovića veoma je široko i obuhvata opštu pedagogiju, istoriju pedagogije, komparativnu pedagogiju, didaktičko-metodičke aspekte obrazovanja, obrazovnu tehnologiju, inovacije u vaspitno-obrazovnom i nastavnom procesu, ali i probleme koji se odnose na reformu obrazovanja. U skladu sa svojom obrazovanošću i entuzijazmom kojim se odlikovao, na prvo mesto svog profesionalnog angažovanja stavio je mlade, decu, obrazovanje odnosno vaspitanje, inteligenciju i znanje, moral i lepotu, rad i učenje, koji

predstavljaju sadržaj celovitog uobličavanja ličnosti učenika. Prema profesoru Frankoviću, interesi i potrebe vaspitanja iznad su svega drugog i predstavljaju sudbinsku orijentaciju za mlade generacije, ali i za budućnost društva u kome se vaspitanje ostvaruje.

Kada je u pitanju problem koji se odnosi na razvoj shvatanja o pedagogiji kao nauci kod nas, posebno treba istaći činjenicu da profesor D. Franković nije uzmicao ni pred najtežim problemima nauke o vaspitanju, pa je otvoreno razmatrao nejasna pitanja koja su proizilazila iz različitih strategija tokom njenog istorijskog razvoja, ali i ona „savremenija" koja su proizilazila iz strategije društvenog razvoja kod nas. Među prvima je našoj javnosti ukazao na svu složenost i dubinu različitih pedagoških shvatanja i kontroverzi iza pedesetih godina prošlog veka, aktuelno, ali i suštinsko suočavanje nauke i ideologije, neizbežno i u domenu vaspitanja i obrazovanja (Nedović, 1999: 75–76). Ponet odlučujućim činjenicama obrazovanja, on se neće podrediti minihejskom načelu preklapanja nečeme nekom, niti uskom izboru između dvaju stavova, dvaju merila – svetlosti i mraka, već za svoje bogate teorijske i informacijske prezentacije otvorenih problema, pretpostavki i izlaza, ponirući u suštinu problema (Isto: 76). Takav odnos naročito je primetan u njegovom nastojanju da se što jasnije i preciznije definiše pedagogija kao nauka i odredi jedan od glavnih problema pedagogije, tj. da se odredi njen predmet. Ovim problemima D. Franković posvećuje poseban rad *O sovjetskim definicijama pedagogije* (1950), koji predstavlja jednu od prvih otvorenih kritika sovjetske pedagogije. U tom radu, naročito se ističe da je predmet prvo pitanje svake nauke i da u njegovom definisanju uvek dolazi do izražaja osnovna filozofska, tj. društvena i klasna pozicija autora. Prema D. Frankoviću, „marksizam-lenjinizam uvršćava pedagogiju među društvene nauke i priznaje joj poseban predmet i posebne metode proučavanja" (Isto). Nema „odgoja uopće", već postoji samo „konkretno-historijski" određen odgoj, pa i predmet pedagogije treba tako definisati. Profesor. D. Franković posebno naglašava da kod sovjetskih pedagoga postoje dve definicije pedagogije – opšta pedagogija, koja je nauka o vaspitanju dece (mladog naraštaja), čiji je predmet vaspitanje, i posebna tj. sovjetska pedagogija, koju definiše kao nauku o komunističkom vaspitanju. U vezi s tim, on postavlja dva pitanja: jesu li to dve ili jedna pedagogija i kakav je odnos među njima. Odgovarajući na postavljena pitanja, D. Franković kaže da se slaže da se pedagogija „mora" definisati opštom i posebnom definicijom, ali se one moraju dijalektički povezati, i nastavlja: „sovjetska pedagogija se ne može definisati kao nauka o komunističkom vaspitanju uopšte, već samo kao pedagogija o komunističkom vaspitanju u Sovjetskom Savezu, ne može se identifikovati

forum pedagoga

marksističko-lenjinistička sa sovjetskom pedagogijom, odnosno širi sa užim pojmom, jer postoji i kineska i jugoslovenska marksističko--lenjinistička pedagogija, a takva pedagogija se danas razvija i na zapadu". Ugledanje na sovjetsku pedagogiju, i pored velike pomoći koju smo od nje dobili, bilo je, bez sumnje, „kočnica razvitka naše pedagogije, a jedan od uzroka za to nalazio se i u samoj sovjetskoj pedagogiji, koja uopšte neće da zna za bilo kakvu drugu pedagogiju osim sovjetske i buržoaske". Zasnivajući svoje analize na mnogim primerima iz sovjetske literature, D. Franković u navedenom radu zaključuje da „od sovjetske pedagogije treba učiti, ali se prema njoj treba i kritički odnositi i ne treba prihvatati njenu hegemoniju, budući da je svaka nauka, pa i pedagogija, i nacionalna i internacionalna".

U referatu pod naslovom *O socijalističkoj idejnosti i političnosti moralnog odgoja*, kojim je učestvovao na Prvom kongresu pedagoga Jugoslavije u Beogradu, profesor D. Franković je insistirao da se prevaziđu „revizionistički stavovi sovjetske pedagogije koja je moralno vaspitanje zasnivala na potčinjenosti individuuma birokratskoj državi", koja je pogrešno shvatila „idejnost i političnost nastave i moralnog vaspitanja, što je prisutno i u našoj pedagogiji" (1952: 1–8). Opredeljujući se za nov pristup u shvatanju idejnosti i političnosti u nastavi i vaspitanju, u referatu je istakao zahtev da on bude zasnovan i da se ostvaruje u praktičnoj delatnosti. Primeri koje je D. Franković navodio radi ilustracije svog izlaganja i stavova izazvali su određene reakcije pojedinih učesnika kongresa (Potkonjak, 1994: 40). Ipak, sama suština pitanja da li vaspitanje treba da bude idejno i politički usmereno i kako to praktično ostvarivati kada je u pitanju moralno vaspitanje, u diskusijama nije dovođeno u pitanje (Isto). To se tada podrazumevalo kao jedino moguće i ispravno rešenje.

Govoreći na savetovanju na Sjemenu kod Zagreba o značaju pedagogije kao nauke, D. Franković u radu pod naslovom *Stanje i problemi pedagogije u našem društvu* stoji na stanovištu da je pedagogija izuzetno značajna društvena nauka, ali konstatuje i da je malo koja društvena nauka toliko bila kritikovana kao pedagogija (1963: 19). Objašnjavajući razloge za kritiku pedagogije kao nauke, D. Franković zaključuje da oni leže u tome „što pedagogija zaostaje, iako su pedagozi dali značajan doprinos socijalističkoj izgradnji i što postoji sve veći raskorak između novih i sve većih potreba našeg socijalističkog društva na tom (društvenom) području i pedagogije kao nauke koja je trebalo da ova područja istražuje i svojim vodećim saznanjem vodi napred". Pored prethodno navedenih razloga, D. Franković smatra „i da je udeo društvenih nauka, i posebno političkih snaga u vaspitanju veći od pedagoških i da nije bilo dovoljno smelosti da se kritički odnosimo prema nekim preterivanjima", kao što su veliki respekt prema prosvetnoj politici

forum pedagoga

koja se bez rezerve prihvata i podržava od većine, sporo prevazilaženje shvatanja nasleđenih iz predratnog perioda, nedovoljna osposobljenost generacija predratnih pedagoga da samostalno rešavaju aktuelne probleme.

Na Drugom kongresu pedagoga Jugoslavije, koji je održan u Zagrebu, D. Franković je podneo uvodni referat pod naslovom *Odgoj socijalističke ličnosti u našem društvu*, u kome je temeljno razmatrao probleme vaspitanja socijalističke ličnosti u našem društvu (1965: 18–20). Polazeći od stava da su politika i vaspitanje čvrsto povezani, ali nisu identične društvene funkcije, profesor Franković ističe da je vaspitanje konstitutivni element samoupravljanja. Pored ovoga, profesor Franković ističe i stav da su i individualnost i sloboda u tesnoj vezi. Definišući individualnost kao težnju za neuslovljenošću, za stvaranjem, za slobodnim izražavanjem svojih misli i osećanja koja se izražavaju originalnošću, inicijativu i težnju ka novom, on konstatuje da u pedagogiji u to vreme, još uvek „nije u dovoljnoj meri sagledan značaj vaspitanja ličnosti i razvijanja individualnosti kao zadataka socijalističkog vaspitanja". Kritikujući zaostajanje pedagoške nauke u tom domenu, posebno dogmatizam koji je u njoj bio prisutan (a koji ni dan-danas nije prevaziđen), D. Franković izričito zahteva da „socijalistička pedagogija mora uvek biti zasnovana na dijalektici, da mora uvek postupati s gledišta revolucionarnog marksizma i da mora više uvažavati ono što je marksizam dao pedagogiji socijalizma kao fundamentalne principe". Shvatanja, opservacije, konstatacije i zahtevi koje je profesor D. Franković izneo u svom uvodnom referatu na Drugom kongresu pedagoga Jugoslavije predstavljaju, za to vreme, najcelovitiji pristup vaspitanju sa aspekta pojedinca, posebno njegovo insistiranje na poštovanju ličnosti i uvažavanju njene individualnosti, što je smatrano značajnom novinom u socijalističkoj pedagogiji, koja stvara uslove za konačno prevazilaženje staljinističke koncepcije vaspitanja, po kojoj su društvo, zajednica, partija, država i posebno „socijalistički kolektiv" stavljeni iznad ličnosti.

U radu *Idejno-vaspitna funkcija škole* (1982: 217–230), profesor D. Franković izražava veru u značaj škole i insistira na njenoj vaspitno-obrazovnoj reorganizaciji koja će omogućiti da ona bude ne samo učionica nego i snažna vaspitna zajednica u kojoj će se učenici razvijati kao savesni, radni i odgovorni članovi. Nasuprot idejama o ukidanju škole, on ističe zahtev za njenu promenu i razvoj, negirajući ono što predstavlja ostatak etatizma u njoj, nastojeći da afirmiše njen novi karakter samoupravne radne organizacije, kao dela udruženog rada u razvoju. Škola ima posebne vrednosti i zato se tako dugo održala kao tekovina kulture. Svoju društvenu ulogu ona ostvaruje preko obrazovne, vaspitne, kulturne i političke funkcije, gde su primećeni određeni nedostaci, posebno u domenu vaspitne funkcije,

forum pedagoga

koji se manifestuju u ponašanju onog dela naše omladine kojim ne možemo biti zadovoljni, ali i u strukturi znanja i u izrečenim stavovima šire populacije učenika. Posebno se to odnosi na idejno-vaspitni rad, tj. onu komponentu vaspitanja koja putem određenog sistema ideja i vrednosti utiče na razvoj svesti učenika i utiče na njihovo ponašanje, kaže D. Franković.

Ovo su samo neki karakteristični izvodi iz shvatanja D. Frankovića o pedagogiji kao nauci, njenom predmetu, aktuelnim problemima i mogućnostima njihovog prevazilaženja, kao i shvatanja o vaspitnoj funkciji škole. U njima je primetna „značajna primesa idejnosti", koja je, pre svega, posledica nastojanja da se pedagoška nauka i škola kao vaspitno-obrazovna institucija odrede u skladu sa aktuelnim vrednostima društva u kome je on živeo i proveo svoj radni vek. Ono što je očigledno odnosi se na činjenicu da su shvatanja profesora D. Frankovića imala veliki uticaj na razvoj pedagoške nauke kod nas i kreirala njen razvojni put u drugoj polovini XX veka. Pored toga, profesor D. Franković je bio izuzetna ličnost, čovek i pedagog, o čemu svedoče radovi njegovih kolega i saradnika. Naslovi radova *Dragutin Franković – naš vrhunski pedagog i prosvetni rukovodilac* (Juhas, 1999), *Dragutin Franković – naučnik i nastavnik* (Nedović, 1999), *Doajen među pobornicima demokratizacije obrazovanja i škole i vaspitanja mladih za promene za budućnost* (Bezdanov, 1999), *Dragutin Franković – naučnik širokog dijapazona* (Filipović, 1999), koji su saopšteni na skupu povodom 85-godišnjice njegovog rođenja i 60 godina života i rada (1999: 51–96), potvrđuju navedeni zaključak.

forum pedagoga

Literatura:

1. Bezdanov, S. (1999). *Doajen među pobornicima demokratizacije obrazovanja i škole i vaspitanja mladih za promene za budućnost*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, str. 82–85.
2. Juhas, M. (1999). *Dragutin Franković – naš vrhunski pedagog i prosvetni rukovodilac*, Pedagogija, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, str. 70–73.
3. Nedović, V. (1999). *Dragutin Franković – naučnik i nastavnik*, Pedagogija, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, str. 73–82.
4. Potkonjak, N. (1994). *Razvoj shvatanja o konstitutivnim elementima pedagogije u Jugoslaviji 1945–1992*, Beograd: Naučna knjiga.
5. Filipović, D. (1999). *Dragutin Franković – naučnik širokog dijapazona*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije, str. 85–89.
6. Franković, D. (1950). *O sovjetskim definicijama pedagogije*, Pedagoški rad, Zagreb.
7. Franković, D. (1952). *Problem socijalističke idejnosti i političnosti našeg moralnog vaspitanja*, Prvi kongres pedagoga Jugoslavije (uvodni referat u sekciji), Beograd: Savremena škola, str. 5–7.

8. Franković, D. (1963), *Stanje i problemi pedagogije u našem društvu*, Savetovanje o stanju i problemima daljeg razvoja pedagoške nauke u našoj zemlji, Sijeme (Zagreb) (uvodni referat), Pedagogija, Beograd: Savez pedagoških društava, str. 18–21.
9. Franković, D. (1965), *Odgoj socijalističke ličnosti u našem društvu*, Drugi kongres pedagoga Jugoslavije (uvodni referat), Pedagogija br. 1–2, Beograd, str. 18–20.
10. Franković, D. (1982). *Idejno-vaspitna funkcija škole*, Nastava i vaspitanje, Beograd. str. 217–230.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 1. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 2. 2018.

forum pedagoga

Dr Radenko S. KRULJ

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 2, 2018.
UDK:
37.01:929 Недовић В.

DOPRINOS VELIZARA NEDOVIĆA URAVNOTEŽENOSTI PEDAGOŠKE TEORIJE I OBRAZOVNE PRAKSE

Uvodna reč na okruglom stolu o Dragutinu Frankoviću i Velizaru Nedoviću

Poštovani učesnici okruglog stola,

Uz veliku zahvalnost na odzivu da učestvujete u evociranju sećanja na ličnosti i dela naša dva velikana pedagoške misli – Dragutina Frankovića i Velizara Nedovića, želim da vas podsetim da je Forum pedagoga još 2008. godine, povodom obeležavanja 200-godišnjice zasnivanja i razvoja Pedagogije, tj. podsećanja na doprinos nauke u vaspitanju, razvoju građanske države, kao i oblikovanje institucija obrazovanja od prosvetitelja Dositeja Obradovića i Prvog srpskog ustanka, ukazao na činjenicu da se pedagogija i obrazovanje posmatraju u skladu sa problemima koji se u životu dešavaju svuda, ali i u skladu sa onim što će se dogoditi u budućnosti. To je umnogome pomoglo prepoznavanju tekovina koje omogućavaju bolje razumevanje sadašnjih pedagoških problema i podsticalo na nova razmišljanja i shvatanja njihove uloge u osvajanju kulturnih i civilizacijskih vrednosti.

S obzirom na to da je to period u kome su na pedagoškoj sceni Srbije delovale brojne organizacije pedagoga koje su bile tumači pedagoške teorije i stvaraoci nastavne prakse, delatnosti obrazovanja u Srbiji, nosioci naučnih i istraživačkih projekata, teorijskih koncepcija pa i kritičari, dužni smo osvrnuti se na njih i njihovo stvaralaštvo.

Bogatstvo pedagoških ostvarenja na podizanju pedagoške kulture brojnih generacija predstavljaju i dva veoma uvažena znalca i profesora, koji nas obavezuju da iz sinteze njihovog plodnog delovanja istaknemo i formulišemo

forum pedagoga

poruke za nastavljače i sledbenike njihovih ostvarenja na kojima su istrajavali tokom čitavog svog života i rada.

Sinteza načina mišljenja

Pedagoški rad i stvaralaštvo Velizara Nedovića, u školi, na univerzitetu i u institucijama za unapređenje i usavršavanje školstva i nastave, predstavlja celovit, plodan i nezaobilazan učinak koji je imao značajan uticaj na razvoj obrazovanja i prosvete. U pedagoškom teorijskom obzorju on je najzastupljeniji stvaralac-pedagog Srbije, a njegovi radovi su izazovni i često su bili praćeni ne samo podrškom već i kritikom, suočavanjima pedagoga na teorijsko-kritičkom nivou. V. Nedović svakako ulazi u red naših najtemperamentnijih polemičara u domenu obrazovanja i pedagogije.

U pedagoškim shvatanjima, a još više u pedagoškom radu Nedovića, nije teško uočiti evropska pedagoška polazišta i kriterijume naučnosti. Čini se da je on pedagog koji je u nas, među generacijama pedagoga Srbije krajem XX veka najviše insistirao na toj vezi balkanske i evropske, posebno nemačke pedagoške nauke i kulture. U njegovim radovima nailazi se na sinteze koje znače veoma korektan nivo tumačenja stanja na srpskoj pedagoškoj sceni u širim vremenskim intervalima.

U već rečenome nalazimo dovoljno razloga za ilustraciju, sa nekoliko izvoda, načina mišljenja i pisanja prof. dr Velizara Nedovića.

Među prvim pojmovima koje pedagozi sa razlogom izbegavaju, naročito 1918. godine (posle ujedinjenja), još više 1945. godine (nakon stvaranja FNRJ), jeste srpstvo. Pojam veoma fakultativno, katkad i provizorno, tumačen je poznatom nagnutošću njegovog značenja prema panslavizmu, na jednoj strani, i nacionalizmu, na drugoj strani. Značenjski nezaobilazan, sadržinom bogat i uvek aktuelan, taj problem, naročito s obzirom na njegovu ulogu u moralnom vaspitanju, posebno u negovanju značajnosti, rodoljublja i sl., srpstvo je pojam koji ima polazno značenje za dalje razumevanje mnogih drugih pedagoških pojmova pa i za prepoznavanje mesta koje izvesnom pedagogu i intelektualcu pripada i u domovini, i u Evropi, i u svetu. Evo kako ga shvata profesor V. Nedović: „Srpstvo je po nekima oznaka za duhovni ambijent u kome je ovaploćena određena kultura. Malo je naroda koji su tako snažno prizivanje prošlosti uzimali kao znamenje borbe za budućnost, naroda čiji su ideali to što je jednom već bilo. Srpstvo jeste odbrana prošlosti od zaborava, ali i ushićenost prošlim idealima, veća nego što je sposobnost da se oduševi vizijama o budućnosti". Srpstvo se, pogotovo zbivanjima u XX veku kao filozofija, kao kulturni i istorijski pojam, kao drama čiji junaci nisu samo ličnosti, već narod. Po tome je srpstvo obrazac života, ali i obrazac patnje

forum pedagoga

zbog istorije i posebnost, večne potrebe za obnovom, za vaskrs države, slobode, vere. „Upravo iz tih razloga i traži se oslonac u onoj vrsti duhovnosti koja je izraz rodoljublja, onaj deo političkog mišljenja na kome se može zasnovati jedinstvo političkih pogleda i aktivnosti. Zato se ovde i insistira na pojmu srpstvo, moguće više nego što bi ono moglo biti kriterijum prosvetne politike. Čini se da je jedino rodoljublje, odnos prema otadžbini i svome narodu, mogao biti kohezioni elemenat susretanja različitih stanovišta u srpskom narodu, odlučujući, za njegovo učešće u dramatičnim svetskim zbivanjima u prvim decenijama XX veka" (*Pedagoški ogledi Sretena Adžića*, str. 39, 1998).

Sličan pristup profesora V. Nedovića je i pristup drugoj, u našoj pedagogiji veoma retko obrađivanoj temi prosvetna politika sa naučno-pedagoškog stanovišta. Ta tematika, nezaobilazna za svaki iole ozbiljniji pedagoški projekat i za poziciju obrazovanja u bilo kom društvu, u nas je (i ne samo u nas) tokom XX veka silno opterećivana ideološkim i kvazipolitičkim razmatranjima. Zato i neće imati pažnji prof. Nedovića: „Prosvetna politika je, u onom delu u kome je bila domen vladavine, funkcionisanja državne uprave, odnosno nivo svrstavanja ljudi oko različitih političkih stanovišta i akcija, potvrđen kao neizmerno dinamična, ponekad i sa krhkim političkim temeljima, nesigurnim merilima njenog potvrđivanja u životu srpskog naroda. No, prosvetna politika, shvaćena kao strategija obrazovanja, kao osnova za prosvećivanje, kulturno uzdizanje naroda, pogotovu njihove dece i omladine, kao rad škola, obezbeđivanje i usavršavanje obrazovanja i vaspitanja imala je konzistentnosti i održavala se kao izuzetno pozitivan elemenat u razvoju srpskog naroda". Politički prioriteti Srbije u decenijama krajem XIX i na početku XX veka nisu bili na strani obrazovanja i vaspitanja. Bilo je odveć egzistencijalnih tereta, pa i neprilika, bilo da su dolazili iz spoljnih izvora ili nastajali na unutrašnjoj političkoj sceni Srbije. „Istaknuti pedagozi su u tim prilikama isticali društvenu, razvojnu ulogu obrazovanja, sada ne više kao eho prosvetiteljstva iz XIX veka, već u smislu shvatanja obrazovanja kao bitnog elementa razvoja društva, kao uslova za izvesniju i bolju budućnost, kao sposobnosti jednog socijalnog miljea da se, na osnovu znanja i stvaralaštva, masovne primene tekovina nauke i tehnike u životu naroda, transformiše u nove socijalne i razvojne programe XX veka" (*Pedagoški ogledi Sretena Adžića*, str. 40 i 41, 1998).

U radovima prof. V. Nedovića nailazi se na sinteze koje znače veoma korektan nivo tumačenja stanja na srpskoj pedagoškoj sceni u širim vremenskim intervalima koje prelaze granice i vekove. On piše: „Tokom protekla dva veka kristalizovalo se naučno-pedagoško mišljenje na kojem je

forum pedagoga

trebalo, i danas treba da se zasniva pedagoška praksa. To stanovište nastalo na početku XIX veka može se prepoznati u učenju čuvenog švajcarskog pedagoga H. Pestalocija i njegovih brojnih sledbenika. Prepuštajući Ženevljanina zaboravu, druga polovina XX veka je, uprkos njemu, zasnivala pedagoško učenje, teoriju škole i teoriju obrazovanja, na zadacima vaspitanja koji su sistematizovani i učvršćeni u konceptu marksističke pedagogike – totalan, svestran, mnogostran itd. čovek, situiran u nekoliko teorijsko--pedagoških ravni – intelektualno, moralno, estetsko, fizičko, katkad i radno, tehničko (radno-tehničko) vaspitanje. Time je uspostavljena neka vrsta kompromisa između nesaglasnih, pa i suprotstavljenih pedagoških pogleda i saznanja u filozofiji, psihologiji, antropologiji, sociologiji i sl. Iako je to bila osnova više nego poluvekovne sadržinske i značenjske strukturalizacije pedagogije, teorije vaspitanja, nije se steklo dovoljno naučnih razloga da to stanovište i opstane u nauci o vaspitanju, da se definitivno u nauci i školskoj praksi potvrdi u meri u kojoj je bilo prihvaćeno u XX veku, upravo zbog svoje uprošćenosti. „Kao saznanje, kao nauku pedagogiju nije bilo moguće zasnovati na političkim projektima i na ideološkoj argumentaciji a da ova ne izgubi dignitet nauke. Ukoliko se, na drugoj strani, ima u vidu razvoj teorije znanja i škole u građanskom društvu, argumentacija u prilog njene naučnosti, započeta sa Herbartom i njegovim brojnim sledbenicima na Starom kontinentu, kao da nije bila dovoljno ubedljiva za pedagoške stvaraoce XX veka. Uprkos smeštanju upravo pedagoških stanovišta u okvir državne politike u obrazovanju, ta filozofija obrazovanja i vaspitanja nije bila dovoljno motivišuća za ljude koji u praksi ostvaruju takve ciljeve, načela i sl. Pedagogija je ostala ne samo ravnodušna prema takvim koncepcijama već je postala odbojna, kritička. Ako nije mogla dati više od toga, bila je smela i sposobna da odbaci tako ponuđene obrasce kao nesolidne" (*Pedagoški ogledi Sretena Adžića*, str. 112–114, 1998).

Nedović je tragao i za suštinom, za bitnim odrednicama, čime se jedino mogu upotpuniti i obogatiti predmet i sadržaj nauke o vaspitanju. Za njega ipak: „Domet i način pedagoškog mišljenja ni danas nije na visini, jer više artikuliše domen pragmatične upotrebe sposobnosti, negoli što uspeva naći efikasne pokretače i izazove koji bi izmamili, izvukli napolje neizmerno i neograničeno bogatstvo iz inače zagonetne zatvorenosti najsposobnijih. Nema ni danas pedagoškog teorijskog mišljenja koje dovoljno razume šta učenici mogu, niti pedagoškog obrasca koji otvara put u radosni život svim mogućnostima savremenog čoveka. Priroda čoveka nije neotklonjivo uskraćena reduciranjem mogućnosti u odnosu na sposobnosti. Uvek je moguća uspešnija koncepcija vaspitanja i obrazovanja, jer je to područje potvrđivanje tog procesa, kome nema granica, pogotovo onih koje se daju

forum pedagoga

postavljati uskraćivanjem stvaralačkog delatnog habitusa pojedinca. Svako može ispričati svoju priču o tome zašto nije postao to što je mogao biti i što je tek naknadno, sa nenadoknadivim zakašnjenjem uočio" (*Vaspitanje u rasponu mogućnosti*, str. 266, 1993).

Neka bitna pitanja stvaralačkog prepoznavanja tokova savremenog obrazovanja i vaspitanja u poslednjim godinama XX veka takođe su bila tema za teorijsko promišljanje prof. Nedovića. U tom smislu on je pisao: „Ambiciozni programi razvoja obrazovanja u XX veku, predviđanja za XXI vek i pouke i poruke iz prošlosti obrazovanja, predmet su intenzivnih proučavanja u svetu, to više što su određeni regioni razvojno više involvirani, oni gde se traže projekti i gde se saznajno prodire što dublje u svet sutrašnjice. Uprkos svim nastojanjima, obrazovanje je delatnost nedostupna, nesavladiva i za najoptimističnije saznajne entuzijaste, zbog čega je Karl Manhajm (K. Manheim, 1956) i postavio čuvenu konstataciju – je li moguće da je upravo onaj deo ljudske delatnosti od čijeg shvatanja zavisi naša sudbina do te mere neprobojna da mu nauka ne uspeva odgonetnuti tajne"(*Direktor škole – nastava i nastavnici*, str. 23, 1998).

„Škola, savremen pedagoški institut, socijalni i duhovni nukleus masovnog obrazovanja i vaspitanja svih pripadnika generacija koje se spremaju za ulazak u neko sutra, za život posle XX veka, razume se, traga za što autentičnijim i što verodostojnijim smislom sveta koji dolazi... Nastaće školska, pedagogizovana slika o budućem, o normama koje tamo vrede i koje dolaze iz života i dvorišta male škola. Život će ih dramatično proširiti, ne priznajući u XX veku ni granice kontinenata, đačkih vizija i ideala poniklih u klupama i nastalih na didaktičkim igračkama i ilustratorima tipa školskih kompjutera, zlatnih knjiga, crtanica i neumornih predavača iz učionice" (*Direktor škole – nastava i nastavnici*, str. 24, 1998).

Savremena škola je, u shvatanju prof. Nedovića, institucija širokog određenja, primarno odredište kulture. Naime: „Škola je ogledalo odnosa okruženja škole i škole sa svim različitostima koje čine to okruženje. Taj odnos je jedno od bitnih merila nivoa opšte kulture, a škola odredište kulturnog uticaja, prema nekima i sedište, kulturni centar sredine određenog nivoa razvijenosti i razumevanja sredine za situaciju detinjstva i mladosti. No, to što se događa u učionicama, zaista je svojevrstan vatromet inkulturacije, nekad i veoma komplikovan model susretanja i suočavanja kulturnih inspiracija nastavnika, obrazaca kulture učenika, donetih iz porodice. No, tu se zasnivaju i obrasci javne i kulturne komunikacije nastavnika i učenika, pedagoški ukrštenih sa izvorima saznanja u nastavi, sadržajima obrazovanja, sredstvima i kanalima didaktizovanog komuniciranja u učionicama, laboratorijama, kabinetima i drugim mestima

forum pedagoga

poučavanja. Taj kompleks pojava i označavamo kao domen pedagogije (*Direktor škole – nastava i nastavnici*, str. 26, 1998).

Učenik je posebno uočen kao odredište i predmet pedagoškog promišljanja u ovom kontekstu. „Učenik je slušalac sa malim mogućnostima da bira ponašanje u učionici, dijalog u razgovoru, polemiku u disputaciji, plenumsku graju, zadirkivanje i heurizam. Kad god zaželi, nastavnik sve može prekinuti utilitarizovanim manirima ponašanja nekoga ko sve zna, ko ne strahuje od greške, od neznanja, od obzira prema stanovištu drugog. Tako nastavnik postaje činilac dezintegracije sveta mladih, sabijenih između zidova učionice, omeđenih voljom nastavnika" (*Direktor škole– nastava i nastavnici*, str. 34, 1998).

Na samom kraju XX veka, istupajući u svojstvu prvog referenta na Devetom kongresu Saveza pedagoških društava Jugoslavije 11. maja 2000. godine, prof. Nedović je uočio neka ontički značajna pitanja obrazovanja i nauke o vaspitanju. Između ostalog, on je u tom prilogu rekao: „Danas na obrazovanje i vaspitanje bitno utiču pitanja rata i mira, političkog ambijenta u susretu vekova, razvoja i privrede, javnih službi, pluralizma u organizaciji života i demokratije. Tu su i stare ontičke i antropološke zagonetke – Šta je čovek, kako nastaje, kakav jeste i kakav može da bude? Kako čovek stvara sliku o sebi, između stvarnosti i fikcije, neumorno radi na toj slici, na sebi. Pazi na svet i drži do mišljenja drugih, ali sve čini da bude sopstveno delo, ne prepuštajući kičicu samoportretisanja nikom, pa ni pedagozima! Takva pitanja lako se stavljaju u kontekst obrazovanja i vaspitanja, ali ne sa obaveznim učešćem pedagoga. Prema neznatnim pravima od njih se traži visoka odgovornost, ispravnost i snaga naših odgovora na pitanja zadata u životu koji zavise od usredsređenosti pedagoga na pravu stvar. Takva su pitanja – postavljena li svet koji se boji škole, svet čija moć nad prirodom postaje sve vidljivija. Međutim, moć nad čovekom, nad sobom, nad delom prirode, nad svešću i savešću kao da zbunjuje savremene pedagoge, čini ih nemoćnim! Ako je škola jedne didaktičke linije, barokne i racionalističke kakva se danas još uvek održava ispala tako loša, škola sa odveć neodmerenom i kitnjastom slobodom didaktičkog izraza, sa dominantno učionicom kao retoričkim poligonom, sa pultom neizostavne govornice (katedre) u svakoj učionici, tablom i kredom..., šta li nas u školi sutrašnjice čeka, kada neke njene moći izmiču kontroli, neke sile obrazovanja postaju neograničene, neki putevi mladosti nesavladivi?" (*Obrazovanje na razmeđi vekova*, str. 4, 2000). I dalje: „Obrazovanje je u XX veku postalo oblik i područje globalne integracije savremenog sveta, opšteprihvaćen svetski sistem, ali značajno različit u različitim zemljama. Upravo je obrazovanje jedan od najjačih dokaza za jedinstvo civilizacije, kultura, načina učenja i

forum pedagoga

oblikovanja ljudi današnjice. Ono je jedan od načina približavanja ljudi, kultura, naroda, uprkos tolikim, ne samo geografskim, etničkim, već i razvojnim, tehničkim i tehnološkim razlikama među zemljama i regionima sveta" (*Obrazovanje na razmeđi vekova*, str. 10, 2000).

Pedagog uočava neizvesnost pozicije obrazovanja na pragu novog veka i novog milenijuma: „Na kraju XX veka iskazuje se nedovoljnost milenijumski usavršene talmudističke i aleksandrijske, kasnije gutembergovske tradicije za savremenu organizaciju obrazovanja. Kao da je na pomolu skriptivne i narativne škole. Naše vreme najavljuje digitalnu školu, koja i u biogenom smislu, pogotovu u psihološkom, istražuje sasvim drugačije osnove i polazišta od klasičnih domova za učenje i obrazovanje. Novi izvori motivacije, dublji razlozi obrazovanja i efikasnija tehnologija iz temelja pomeraju odomaćenu sintagmu, dovoljnu tokom nekoliko vekova za određenje škole kao intelektualističke, memorijske, kognitivističke i reproduktivističke ustanove čija je najvažnija uloga sticanje znanja. Iz rakursa pojavnosti u obrazovanju, u horizontima našeg vremena, odigraće se susret, povući neka granica, razmeđe vekova i epoha, koje su učestvovale u pripremi XXI veka, svakako sa onim doprinosom koji je nadživeo epohe i savladao raznovrsne otpore... U predvorju XXI veka, stupajući tamo, ulazimo sa obrazovanjem, sa školom koja nije manje obećavajuća i manje perspektivna i prosperitetna od fabrike, kasarne, pošte, tržnice, od drugih potencijala neophodnih za život savremenog čoveka. Novi vek – nova škola! Ništa prirodnije i ništa neočekivanije. No, odveć pojednostavljeno za složene okolnosti razvoja društva, za neslućene razvojne mogućnosti ličnosti i ljudskih zajednica u XXI veku" (*Obrazovanje na razmeđi vekova*, str. 18, 2000).

U nivou razmatranja uloge nauke o vaspitanju, autor se pita: „Da li pedagogika kakvu smo imali u XX veku, može biti dovoljna za predstojeće zadatke obrazovanja? Može li biti njegova teorija, njegov putokaz? Koji je najbolji način da se pedagogika razvije u savremenu teoriju škole, teoriju obrazovanja, da predvodi procese u ovoj oblasti, predviđa i osvetljava takva obrazovanja?" (*Obrazovanje na razmeđi vekova*, str. 30, 2000). Odgovor prof. V. Nedovića na ovakva pitanja, izgovoren u istoj prilici, glasi: „Nedovoljno poznavanje i osavremenjavanje znanja u pedagoškim teorijama, neretko je kompromitovalo napore za promenama u obrazovanju XX veka... Razvijeniji sistemi obrazovanja, i njihova društva, neprestano paze na pedagoške aspekte dešavanja, cene objašnjenja pedagoga, jer izostajanje takvih tumačenja određenih pojava, sasvim sigurno umanjuje efikasnost napora koji se u društvu preduzimaju. Ako ne na nivou teorije, provokatibilna

forum pedagoga

pitanja se razmatraju u granicama dostupnih saznanja...” (*Obrazovanje na razmeđi vekova*, str. 36, 2000).

Profesor Nedović samo u takvoj – stvaralačkoj povezanosti teorije, nauke i društva, vidi značenje pedagogije i smisao učenja o vaspitanju uopšte, što je sa teorijskom erudicijom razmatrao u knjizi *Prilozi teoriji obrazovanja* (1991). Čak i definicijsko određenje pedagogije on vidi u takvoj funkciji u životu društva. Za njega, „samo u tom smislu pedagogika jeste jedan teorijski sistem. Logičko-teorijska struktura, koja saznanjem povezuje pedagoške pojave i kategorije, pedagoške činioce i zakone, obrazovanje i vaspitanje kao i vrednosti i kao vrednosne pretpostavke formiranja čoveka, ali i praksu i proces obrazovanja, pedagošku tradiciju i baštinu duhovnog stvaralaštva. Pedagogika je način i nivo promišljanja pedagoške stvarnosti, potvrđeno naučno saznanje o pojavama, procesima, organizaciji pedagoškog rada. Pedagogika je, istovremeno, samostalan naučno-teorijski sistem razuđen i situiran u više naučnih disciplina u kojima se obrađuje delovanje tradicije, tekovina kulture i civilizacije na mogućnosti formiranja čoveka saglasno ciljevima i zadacima određenog društva, vremena, teorijske i vrednosne koncepcije” (*Prilozi teoriji obrazovanja*, str. 11, 1991).

U konstituisanju pedagogije, kao teorije i kao naučnog sistema, bitno je postojanje trajnosti i kontinuiranosti tog saznanja, karakter i priroda stvarnosti koju ova pokriva, ali i prepoznavanje pojava koje objektivno jesu i koje čine predmet ove, a ne neke druge nauke. U tom smislu, u krug obeležja naučnog-pedagoškog saznanja, prof. Nedović pre svega ima u vidu: „Nužnost je elemenat, svojstvo pedagoške zakonitosti koje je bilo najviše osporavano. Ima autora koji smatraju da je najviša zakonitost pedagogike u nepostojanju zakonitosti, u izostanku mogućnosti nužnog povezivanja pojava i odnosa. Naprotiv, to su veoma otvoreni procesi i pojave koje se opiru predvidivoj neizmenjenoj nužnosti. U pedagoškoj stvarnosti, nužnost je u rastu učenika, u promenama njihove unutrašnje strukturalnosti, u svojstvima ličnosti, ali nužnosti vlada u izboru pedagoških pristupa i u funkcionisanju marginalnih odnosa i zavisnosti u inače veoma relativno obeleženoj stvarnosti vaspitanja... Vaspitanje nije nužnošću određeno kao proces koji se ne da kreirati, oblikovati, saglasno različitim uticajima i zavisnostima. Ono je u svakoj praksi postalo neophodan elemenat razvoja društva, te zaista jeste nužno u onom smislu u kom je nužna kultura, civilizacija, umetnost i sl. Vaspitanje je nužna pretpostavka za nastajanje, formiranje čoveka određenog vremena, epohe, društva, što nužnost u pedagogici čini drugačijom od one koja se direktnije manifestuje u prirodnim naukama” (*Prilozi teoriji obrazovanja*, str. 51, 1991).

forum pedagoga

Prof. Nedović ima u vidu izvesne teškoće pedagogije, koje se nalaze u osporavanju ovoj mogućnosti da se teleološki odredi, jer pedagog ne određuje ciljeve vaspitanja, već se prema njima određuje nakon što su utvrđeni na nekom drugom mestu (na primer: u politici, ideologiji, kulturi, u kakvim civilizacijskim institucijama). Ova vrsta suprotnosti i kontroverzi u teoriji obrazovanja postaje naročito oštra kada se suoči sa vrednosnim osnovama formiranja savremenog čoveka, pogotovo sa potrebom da se i obrazovanje vidi kao bitna karika u lancu sistema vrednosti. „Obrazovanje ne samo što nije vrednosno neutralno, već se njime mogu uvećavati vrednosti i smisao života... Kao što nije pravi, prirodni život, pedagoška praksa nije ni pravi vrednosni medij. Ona je pre predvorje vrednosti, provetravanje kriterijuma njihovog izbora, naslućivanje i uočavanje izvesne vrednosne imaginacije i navođenje na ponašanje saglasno vrednostima. Škola više izlazi u susret saznanjima negoli vrednosnim sadržajima. Vaspitne, u procesu vaspitanja i obrazovanja nije interesantno samo kako neka stvar vredi, već i put kako se ona prihvata, usvaja. Kako vrednost in potentia, u procesu obrazovanja postaje ostvarena vrednost? Paradoksalnost tog procesa ogleda se, i u postojanju sredstava prinude, ograničavanja, ali i podsticanja, savetovanja, upućivanja, i u tome da se u pedagoškoj praksi moralno vaspitanje ostvaruje metodama spречavanja, prisiljavanja, zabranjivanja... Tako se nameće pitanje je li škola vrednosna zajednica koju čine učenici ili ona „čini" učenike. Takvim dilemama pogoduje veoma razvijen edukativni inženjering, koji sopstvenost učenika vidi samo u njegovom izražajnom ansamblu, poznatom kao davanje odgovora, dobijanje ocena, način slušanja predavanja itd. Čak i u najrafiniranijem delu obrazovanja, prezentaciji novih znanja, postoji za učenike jedan odgovor – učiti sve, pa i vrednosti, na primer: pravičnost, slobodu, stvaralaštvo, što je veoma neizvesno" (*Prilozi teoriji obrazovanja*, str. 89, 1991). Napokon, „u tom procesu čovek se realizuje kao biće koje stiče znanja, zauzima stavove i usvaja vrednosti" (*Prilozi teoriji obrazovanja*, str. 90, 1991), te čovek i jeste jedinstvo sve tri mogućnosti, ne žrtva ma kako smislenog uticaja tokom usađivanja samo jedne od njih.

Krajem prošlog veka (jedva koju godinu ranije, 1997) objavljena je knjiga prof. Nedovića *Narav nastavnika*. Knjiga skoro da počinje (drugi pasus, str. 11) konstatacijom: „Obrazovanje je velika škola istraživanja, a nastavnik je jedan od najneizvesnijih objekata učeničke radoznalosti. Učenik gleda svoje nastavnike širom otvorenih očiju". Zanimljiva je konstatacija da je pedagogija koja se zasnivala na zakonima dijalektike, posebno na borbi i jedinstvu suprotnosti, bila učenje koje se klonilo suprotnosti. Uprkos različitosti naziva (socijalistička, marksistička, samoupravna, proleterska i

forum pedagoga

sl.), to je bila pedagogija bez konfrontacije sa simuliranim suprotnostima, dogmatična, zataškanih protiv stavljanja, ideologizovana. Zato postoji opasnost da se odloži kritički sud o obrazovanju koji smo imali, da se zastane nad mogućnostima kritičke pedagogije... bez dobrih i stvarnih ideja za budućnost, pozivajući se više nego drugi na dolazeći novi vek i novi milenijum (v. *Narav nastavnika*, str. 15, 1997).

Prema prof. dr Velizaru Nedoviću, u sistemu obrazovanja koji smo izabrali, polazišta u promene i reforme u nas deklasirana su rezolucijama, zaključcima, stavovima, često izvan obrazovanja da bi bila obznanjena zakonima i drugim propisima, silinom državne vlasti i političke moći. Kada je državna uprava ozakonila model obrazovanja, njemu su prilagođeni svi njegovi učesnici, što je svakako bilo najbolnije za nastavnike i učenike. Ne samo zato što se u školi odvijaju procesi i obavljaju poslovi koji ne trpe iznenađenja i provizorijume već i zato što su nesaglasnosti između nauke, politike i ideologije često bile odveć velike da bi se iz tog pravca poboljšavalo obrazovanje.

Bilo je u nas pedagoga koji su znali da svuda razvijeni sistemi obrazovanja rade upravo drugačije. Pedagoški stvaralac naše vaspitno-obrazovne misli prof. dr Velizar Nedović svakako je jedan od retkih pedagoga u nas koji je znao da svuda razvijeni sistemi obrazovanja rade upravo drugačije, pa ih treba slediti. To stvaralaštvo i taj doprinos razvoju nauke u nas jeste ne samo prisećanje već će predstavljati i naučno-teorijsku i kritičku osnovu za sud o obrazovanju u našem vremenu.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 1. 2018.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 2. 2018.

forum pedagoga

UPUTSTVO ZA AUTORE

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

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

Časopis izlazi 4 puta godišnje:

- broj 1 − u periodu do 15. aprila; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. marta
- broj 2 − u periodu do 15. jula; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. maja
- broj 3 − u periodu do 1. oktobra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 15. avgusta.
- broj 4 − u periodu do 31. decembra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. novembra.

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

Literatura u tekstu

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

Litraratura

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

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

REDAKCIJA

forum pedagoga

forum pedagoga

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807