

ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2

2021
Београд

ISSN 2466-2801



УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА VII
Број 2, 2021.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

Година VII • Број 2 • 2021 • 195–434

ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Миленко Кундачина, Београд

Редакција:

Проф. др Милица Андевски, Нови Сад

Проф. др Вељко Банђур, Београд

Академик Драго Бранковић, Бања Лука

Проф. др Вељко Брборић, Београд

Доц. др Ивана Висковић, Сплит

Проф. др Јелена Враћешевић, Београд

Др Снежана Вуковић, Београд

Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад

Проф. др Предраг Живковић, Јагодина

Проф. др Миле Илић, Бања Лука

Проф. др Александар Јанковић, Сомбор

Проф. др Марина Јањић, Ниш

Проф. др Бисера Јевтић, Ниш

Др Зорица Јоцић, Ваљево

Проф. др Саит Качапор, Нови Пазар

Проф. др Бранка Ковачевић, Источно Сарајево

Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд

Проф. др Данимир Мандић, Београд

Проф. др Саша Милић, Никшић

Проф. др Хашим Муминовић, Сарајево

Проф. др Милка Николић, Крагујевац

Доц. др Марина Семиз, Ужице

Др Мирослав Павловић, Београд

Проф. др Мариета Петров, Скопље

Проф. др Јелена Стаматовић, Ужице

Др Гордана Чапрић, Београд

Проф. др Сања Филиповић, Београд

Др Тања Шијаковић, Београд

Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице

Секретар редакције: Мр Мирјана Пајић, *KLETT* друштво за развој образовања

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања

Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик; Лариса Стамболија, немачки језик

Графичка припрема: Марко Маринковић

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 100 примерака

Штампа: *АТЦ штампарија д.о.о. Београд*

Часопис излази два пута годишње

LEARNING AND TEACHING

Year VII • Issue 2 • 2021 • 195–434

ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

Editor in Chief:

Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade

Editorial Board:

Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad

Professor Veljko Bandur, PhD, Belgrade

Academic Drago Branković, Banja Luka

Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade

Docent Ivana Visković, PhD, Split

Professor Jelena Vranješević, PhD, Belgrade

Snežana Vuković, PhD, Belgrade

Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad

Professor Predrag Živković, PhD, Jagodina

Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka

Professor Aleksandar Janković, PhD, Sombor

Professor Marina Janjić, PhD, Niš

Professor Bisera Jevtić, PhD, Niš

Zorica Jocić, PhD, Valjevo

Professor Sait Kačapor, PhD, Novi Pazar

Professor Branka Kovačević, PhD, Istočno Sarajevo

Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade

Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade

Professor Saša Milić, PhD, Nikšić

Professor Hašim Muminović, PhD, Sarajevo

Professor Milka Nikolić, PhD, Kragujevac

Docent Marina Semiz, PhD, Užice

Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade

Professor Marieta Petrov, PhD, Skoplje

Professor Jelena Stamatović, PhD, Užice

Gordana Čaprić, PhD, Belgrade

Professor Sanja Filipović, PhD, Belgrade

Tanja Šijaković, PhD, Belgrade

Professor Krstivoje Špijunović, PhD, Užice

Editorial Office Secretary: Mirjana Pajić, MA, *KLETT* Educational Development Society

Editor and Proofreader: *KLETT* Educational Development Society

Translators: Jagoda Čupić, English language; Larisa Stambolija, German language

Graphic Pre-press: Marko Marinković

Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade

Circulation: 100 copies

Printed by: ATC, Belgrade

Published biannually

LERNEN UND UNTERRICHT
7. Jahrgang • Heft 02 • 2021 • 195–434
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević Orlić

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad

Redaktion:

Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad

Prof. Dr. Veljko Bandur, Belgrad

Akademiker Drago Branković, Banja Luka

Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad

Doz. Dr. Ivana Visković, Split

Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad

Dr. Snežana Vuković, Belgrad

Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad

Prof. Dr. Predrag Živković, Jagodina

Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka

Prof. Dr. Aleksandar Janković, Sombor

Prof. Dr. Marina Janjić, Niš

Prof. Dr. Bisera Jevtić, Niš

Dr. Zorica Jocić, Valjevo

Prof. Dr. Sait Kačapor, Novi Pazar

Prof. Dr. Branka Kovačević, Ost-Sarajevo

Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Belgrad

Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad

Prof. Dr. Saša Milić, Nikšić

Prof. Dr. Hašim Muminović, Sarajevo

Prof. Dr. Milka Nikolić, Kragujevac

Doz. Dr. Marina Semiz

Dr. Miroslav Pavlović, Belgrad

Prof. Dr. Marieta Petrov, Skoplje

Prof. Dr. Jelena Stamatović, Užice

Dr. Gordana Čaprić, Belgrad

Prof. Dr. Sanja Filipović, Belgrad

Dr. Tanja Šjaković, Belgrad

Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Užice

Schriftleitung: Mag. Mirjana Pajić, Klett Gesellschaft für Bildungsförderung

Lektorat und Korrektur: Klett Gesellschaft für Bildungsförderung

Übersetzung: Jagoda Čupić, ins Englische; Larisa Stambolija, ins Deutsche

Grafische Gestaltung: Marko Marinković

Umschlaggestaltung: Klett Verlag, Belgrad

Auflage: 100 Exemplare

Druck: ATC, Belgrad

Erscheinungsweise: 2 Hefte pro Jahr

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Радован Т. Чокорило

Самоваспитање као смисао васпитања (оригинални научни чланак) . . . 205–224

Марина Ж. Семиз

Стратегије решавања конфликта у групи
(оригинални научни чланак) 225–246

Виолета Б. Јелачић Србуљ

Стратегија обликовања писаних састава у настави
или откуд увод, разрада и закључак (оригинални научни чланак). . . . 247–278

Драгана С. Љубисављевић

Теорије и учења о проблемској настави (прегледни чланак) 279–294

Данка Х. Тешић, Александар М. Сеничић и Светлана Д. Веселић

Визуелизација у решавању текстуалних математичких
задатка у функцији међупредметне повезаности (стручни чланак) . . . 295–308

Биљана М. Алавања, Светлана Д. Марјановић и Мирјана С. Пајић

Национални идентитет у уџбеницима историје
за први разред средњих стучних школа (претходно саопштење). 309–326

Лаура Ш. Калмар

Теоријске основе развоја еколошке свести (прегледни чланак) 327–340

Фатима Н. Хабота

Методолошки аспекти евалуације рада ученика
као фактор квалитете (претходно саопштење) 341–364

Снежана Д. Ђорђевић и Здравко С. Младеновић

Менторство као елемент побољшања организационих
и функционалних перформанси образовних институција у Србији
(стручни чланак) 365–382

Гордана М. Симић

Квалитет курикулума предшколског васпитања
и образовања и цијеловит развој дјетета (стручни чланак). 383–402

Ана Д. Милошевић и Милан П. Стакић

Утицај садржаја наставних и ваннаставних

активности на промену става у избору здраве ужине у школи

(стручни чланак) 403–414

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Александар П. Јанковић

Насиље у школи

[Горан Маравић, *Стоп насиљу у школи*, Друштво

новинара Војводине, Нови Сад, 2021] 415–418

Владислава Д. Николић

Сигурно и подстицајно школско окружење [Група аутора,

Водич за школе: Ка сигурном и подстицајном школском окружењу,

Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Београд, 2020] . 419–423

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 424–434

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 435–436

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Radovan T. Čokorilo

Self-education as the Purpose of Education (original scientific paper) . . . 205–224

Marina Ž. Semiz

Conflict Resolution Strategies in Student Groups
(original scientific paper) 225–246

Виолета Б. Јелачић Србуљ

Essay Writing Strategies in Teaching or the Origins of the
Introduction, Body and the Conclusion (original scientific paper) 247–278

Dragana S. Ljubisavljević

Theories and Beliefs on Problem-based Instruction (review paper) 279–294

Danka H. Tešić, Aleksandar M. Seničić and Svetlana D. Veselić

Visualization as Instrument for Solving Word Math Problems
Aimed At Achieving Interdisciplinarity (professional paper). 295–308

Biljana M. Alavanja, Svetlana D. Marjanović and Mirjana S. Pajić

National Identity in History Textbooks for the First Grade
of Secondary Vocational Schools (preliminary communication). 309–326

Laura Š. Kalmar

A Theoretical Foundation for the Development of
Environmental Awareness (review). 327–340

Fatima N. Habota

Methodological Aspects of Student Performance
Evaluation as a Factor of Quality (preliminary communication) 341–364

Snežana D. Đorđević and Zdravko S. Mladenović

Mentorship as an Element of Improvement of the
Organizational and Functional Performance of Educational
Institutions in Serbia (professional paper) 365–382

Gordana M. Simić

The Quality of Preschool Curriculum and Comprehensive
Child Development (professional paper) 383–402

Ana D. Milošević and Milan P. Stakić

*Impact of Curricular and Extracurricular Activities on
Changing the Attitude regarding the Choice of Healthy Snacks in School*
(professional paper) 403–414

2. REVIEWS

Aleksandar P. Janković

Violence in School
[Goran Maravić, *Let's put an end to violence in school*,
Independent Journalists' Association of Vojvodina, Novi Sad, 2021] 415–418

Vladica D. Nikolić

A Safe and Stimulating School Environment [Group of authors,
*A Handbook for Schools: Building a Safer and More Stimulating
School Environment*, Ministry of Education, Science and
Technological Development, Belgrade, 2020] 419–423

ABOUT AUTHORS 424–434

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 435–436

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Radovan T. Čokorilo

Selbsterziehung als Sinn von Erziehung (wissenschaftlicher Originalartikel) 205–224

Marina Ž. Semiz

Konfliktlösungsstrategien in der Gruppe
(wissenschaftlicher Originalartikel). 225–246

Виолета Б. Јелачић Србуљ

Strategie zur Gestaltung der Texte im Unterricht, oder wieso
Einleitung, Ausarbeitung und Schluss (wissenschaftlicher Originalartikel) . 247–278

Dragana S. Ljubicavljević

Theorien und Lehren zum Problemunterricht (Rezensionsartikel) 279–294

Tatjana R. Lučić

Gruppenarbeit im Englischsprachunterricht - Anwendung
im klassischen und Fernunterricht (Fachartikel). 295–308

Danka H. Tešić, Aleksandar M. Seničić und Svetlana D. Veselić

Visualisierung bei der Lösung von textlichen mathematischen
Aufgaben in der Funktion der zwischenfachlichen Verbindung
(Fachartikel). 309–326

Biljana M. Alavanja, Svetlana D. Marjanović und Mirjana S. Pajić

Nationale Identität in Geschichtslehrbüchern für die erste
Klasse Sekundarschulen (vorherige Ankündigung). 327–340

Laura Š. Kalmar

Theoretische Grundlagen der Entwicklung des Umweltbewusstseins
(Rezensionsartikel) 341–364

Fatima N. Habota

Methodische Aspekte der Bewertung der Schülerarbeiten
als Qualitätsfaktor (vorherige Ankündigung). 365–382

Snežana D. Đorđević und Zdravko S. Mladenović

Mentorschaft als Element der Verbesserung der organisatorischen und
funktionellen Leistung von Bildungseinrichtungen in Serbien (Fachartikel) . 383–402

Gordana M. Simić

Qualität der Vorschulerziehung und umfassende Kinderförderung
(Fachartikel) 383–402

Ana D. Milošević and Milan P. Stakić

*Der Einfluss von Unterrichtsinhalten und außerschulischen
Aktivitäten auf die Einstellungsänderung bei der Wahl gesundes
Pausenbrot in der Schule* (professional paper) 403–414

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Aleksandar P. Janković

Gewalt in der Schule
[Goran Maravić, *Stoppt die Schulgewalt*, Verband der Journalisten
der Vojvodina, Novi Sad, 2021]. 415–418

Vladica D. Nikolić

Sicheres und anregendes Schulumfeld [Gruppe von Autoren,
*Schulführer: Auf dem Weg zu einer sicheren und anregenden
Schulumgebung*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und
technologische Entwicklung, Belgrad, 2020]. 419–423

AUTORENINFO 424–434

HINWEISE FÜR MITARBEITER 435–436

Радован Т. Чокорило
Нови Сад

САМОВАСПИТАЊЕ КАО СМИСАО ВАСПИТАЊА

Резиме: У ово раду самоваспитање се посматра као круна васпитања, као његов циљ, односно резултат и смисао. Претходи му васпитање као свјесна, сврсисходна, систематична и организована дјелатност, у којој егзистирају два актера – васпитач и васпитаник. Код самоваспитања имамо само једног актера који свјесно формира сопствену личност. Ова два процеса у животу сваког човјека међусобно су повезана и условљена. Самоваспитање личности је непосредно повезано са васпитањем под чијим утицајем се стварају морално-психолошки предуслови самоваспитања. Према нашем моделу основне претпоставке за васпитање су упознавање и остваривање личности, а за самоваспитање – самоспознавање и самоостваривање личности. За самопознавање је битно спознати неколико аспеката сапственог ја: свијест о идентитету, свијест о самом себи као посебној битности, свијест о властитој активности, реално и идеално ја, самосвојне тежње, опажање, доживљавање и мишљење о себи. Самоостваривање је схваћено као динамичан процес који се стваралачки прожима са самоспознавањем. То је процес и стање, потреба и мотив. За разумијевање самоостваривања најзначајнију улогу играју: ја, личност, стваралаштво, самоспознавање и самоусавршавање. Могуће га је посматрати као непрекидан животни процес у коме се догађа потпуно, живо и несебично доживљавање с пуном концентрацијом, одговорношћу и уживањем када особа постаје потпуно и у цјелини људско биће. У самоваспитању треба непрестано слушати глас унутрашњих импулса сопственог ја иако је за већину људи карактеристично да не слушају глас сопственог ја већ усађени глас ауторитета (најчешће глас родитеља или наставника), који треба да буде само једноставни први корак ка самоваспитању. Самоваспитање захтијева посебан план и организацију који морају бити под непосредним руководством наставника и педагога. Педагошко умијеће наставника испољава се не само у томе колико је он успјешно овладао васпитањем

ученика, него још више у томе колико је оспособљен за правилно и организовано руковођење њиховим самоваспитањем. Бављење проблемом самоваспитања ученика наметнуло је неколико дилема чије ће се разрешење назначити у овом раду: Да ли је самоваспитање ученика циљ или процес? Да ли је самоваспитање привилегија најбољих ученика? Да ли самоваспитање доприноси школском успјеху ученика? Каква је улога наставника у самоваспитању ученика? У ком правцу тече самоваспитање након формалног образовања?

Кључне речи: *ученик, наставник, васпитање, самоваспитање, самоспознавање, самоостваривање*

Природа човјековог развоја

Интересовања за природу човјековог развоја веома су стара. Прву систематизацију учинио је већ Аристотел правећи дистинкцију између човјека активног чиниоца који својевољно ангажује сопствене поступке и тиме изазива реакцију сопствене околине, и човјека пасивног чиниоца чије је понашање одговор на спољашње подстицаје који га присиљавају да реагује сходно самој природи тих дражи.

Гледишта и теорије најближе пасивном моделу човјека, Џ. Лангер (1981) именује *теоријом механичког огледала*. Према његовом схватању суштина ове теорије је да треба проучавати понашање дјетета (човјека) које се може свести на реакције, односно исходе активирајућих подстицаја. Притом се проучавају почетни предуслови (дражи односно потребе) које активирају или коче дјететове посљедичне покрете односно понашања, као и другостепене одреднице, нпр. награде или казне, које поткрепљују и формирају већ изазване његове реакције.

Гледиште које на најјаснији начин сагледава човјека као активно биће и његов развој као аутоформативан процес, Лангер назива *теоријом органске свјетилке*. У фокусу овог гледишта је аутогенетска поставка да се човјек развија у оно што ће сопственим поступцима створити од себе. Савремена аутогенетска поставка као претпоставка самоостваривања има своје коријене већ у Сократовом *обдјељивању душе* (самоостваривање самоусавршавањем), Хераклитовом 115. фрагменту: *Душа има мјеру која сама себе повећава*, Ничеовом: *Постани оно што јеси* итд. Репрезентативно је схватање једног пјесника из XIX вијека, по имену Семјуел Тејлор Колриџ, који вјероваше да аутогенеративни раст, односно стваралаштво представља „прву моћ” свих органских система. Према том схватању будућа организација организма прирођена је сјемену из кога ће

се развити, а организам мора унијети и сварити „храну” коју прима споља како би растао. На тај начин урођена (могућа организација) стваралачка снага и функција уношења и примања обезбјеђују обликовање организма док се он изнутра развија. Савремена теорија органске свјетилке афирмише претпоставку да развојни ступњеви подсећају на слијед геометријских теорема од којих је свака неминовно производ свеукупности претходних, а да се у ствари не садржи у њима. Пијаже (1967) је уобличио следећа мјерила за одређивање слиједа измјена развојних ступњева. Прво, сваки ступањ дјететовог функционисања неминован је производ претходног, а уједно и припрема за следећи. Друго, сваки ступањ дјететовог развоја мора се дефинисати у складу са једноставношћу организације која одликује цјелокупно ново понашање настало на том ступњу, а не само на основу једне преовлађујуће одлике. Треће, организација дјететових функционалних структура на сваком ступњу укључује и структуре промјене за нови ступањ. Коначно, слијед ступњева мора бити свеопшти, док се брзина може разликовати од појединца до појединца.

Психоаналитичку теорију, као трећу коју Лангер спомиње у својој систематизацији, није могуће сврстати на право мјесто у погледу активне односно пасивне одређености човјековог дјеловања и развоја. За разлику од претходне двије теорије које уважавају човјекову рационалну димензију, психоаналитичка теорија у први план истиче човјекову емоционалност, посматра га као конфликтно биће које на дјелатност и раст подстичу сопствене страсти, односно инстинкти и захтјеви које поставља спољни свијет. Човјек, дакле, „...непрестано одговара **на** и брани се **од** унутрашњих (инстинктивних) порива и спољашњих (физичких и друштвених) дражи. Природа тако подстакнуте особе мијења се зависно од ступња сазријевања на коме се налази њен психосексуални развој” (Лангер, 1981: 22). Суштинску теоријску претпоставку о процесу сазријевања, односно јављања одређених ступњева Ериксон (1963) је назвао *епигенетичким начелом*. Он сматра да се инстинктивна енергија с којом се дијете рађа улаже у различите дијелове тијела унапријед прописаним слиједом и током унапријед одређених животних раздобља. Нагонско дражење одређеног дијела тијела подстиче тај дио на функционисање, а та функција (усвајање искуства) постаје дјетету превасходан начин дјеловања током тог животног раздобља. Формирање здраве личности зависи од начина на који човјек разријеши сваку од седам криза на седам ступњева развоја.

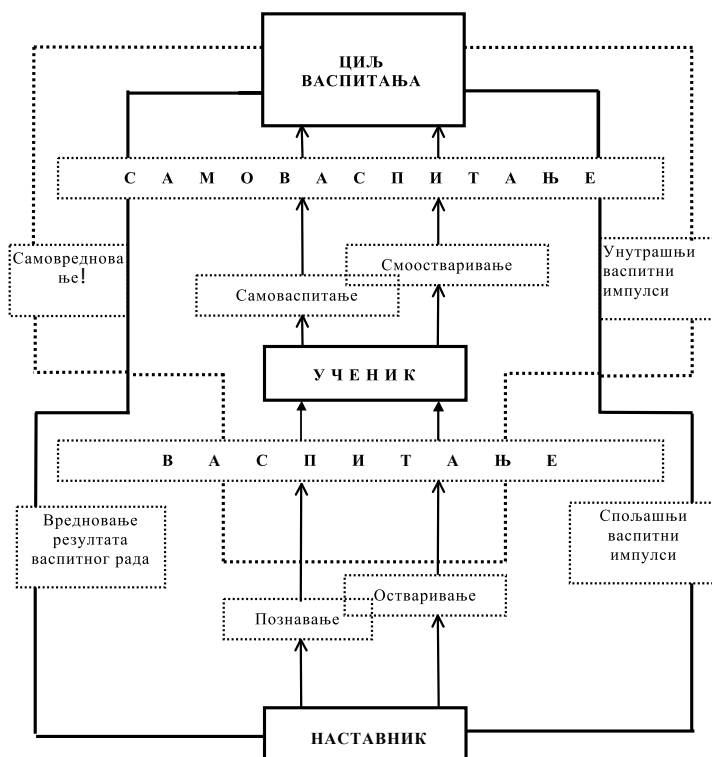
Разрјешење кризе на одређеном ступњу одређује природу и степен здравља за тај период живота, али истовремено утиче на тип здравља и карактерног склопа који ће се развити током каснијег животног раздобља.

Свака од ових теорија жели да изнесе оригиналан поглед на човјека и његов развој. За проблем којим се бавимо погрешно би било прихватити било коју од њих као једино могући и најприхватљивији поглед на човјеков развој. Иако теорија органске свјетилке даје најприхватљивије тумачење самоостваривања, и у другим двјема теоријама оно се наговјештава. Тако о осјећању личне „самосвојности”, односно о стремљењу дјетета да буде „оно што хоће”, Ериксон говори већ на аналном стадијуму (од прве до треће године живота) када дијете жели да вјежба своје мишиће налазећи у томе одређено задовољство. И разрешење осталих криза (Едипов и Електрин комплекс, адолесцентне кризе идентитета и др.) може послужити као психоаналитичко тумачење борбе за осамостаљивање, самоспознавање, самоостваривање – самоваспитање.

Појам самоваспитања

Самоваспитање се најчешће одређује као круна васпитања, као његов циљ, односно резултат и смисао. Претходи му васпитање као свјесна, сврсисходна, систематична и организована дјелатност, у којој егзистирају два актера – васпитач и васпитаник. Код самоваспитања имамо само једног актера (васпитаника) који свјесно, сврсисходно, систематично и организовано утиче на формирање сопствене личности. Ова два процеса у животу сваког човјека међусобно су повезана и условљена. О самоваспитању има смисла говорити тек у пубертетском добу зато што се тада почињу „полагати рачуни” пред самим собом о сопственим активностима и поступцима, препознају се позитивне и негативне особине, изграђује способност самовредновања и сл. (Чокорило и Чокорило, 2006: 410).

Самоваспитање личности ученика је непосредно повезано са васпитањем под чијим утицајем се стварају морално-психолошки предуслови самоваспитања. Без обзира на чињеницу да су васпитање и самоваспитање тијесно повезани, међу њима постоје и неке битне разлике (Слика 1).



Слика 1. Модел самоваспитања ученика

Те разлике препознајемо у следећем: а) код васпитања је личност најчешће објект спољашњих утицаја, док се код самоваспитања објекат и субјекат васпитања подударају; б) васпитању се човек подвргава непосредно по рођењу, док је самоваспитање могуће тек са постизањем одређеног нивоа психолошке и моралне зрелости када је већ развијена самоспознаја, способност самоанализе и самопроцјене; ц) у процесу васпитања се узимају у обзир индивидуалне и узрастне особености личности, док је самоваспитање непосредно одређено узрастним особеностима личности.

Под утицајем околности и васпитања личност постепено постаје самостална, способна да се сама спознаје и усавршава. Тако се самоваспитање појављује као закономјеран резултат развоја личности и све већег ослобађања од

непосредних утицаја околине. Самоваспитањем човјек особине своје личности и сопствено понашање чини објектом свог сазнања и своје воље. У дјетињству самоусавршавање је спонтано и засновано на подражавању одраслих и вршњака. Жеља да се личи на одрасле и тежња за самосталношћу веома су битни мотиви самоостваривања. С обзиром на чињеницу да дјеца не умију упоређивати циљеве нити познају властите могућности, често се дешава да погрешно бирају објекат подражавања, методе и средства самоваспитања. Самоваспитањем се баве спорадично и под утицајем неких важнијих догађаја. Снажне импулсе за самоваспитање могу дати и покушаји стваралачког испољавања дјетета.

Практично искуство потврђује да је суштинска карактеристика васпитаности младог човјека његов однос према самоваспитању, и да је много успјешније васпитање оних који се баве самоваспитањем од оних који се њиме не баве. Тежња за самоваспитањем има низ мотива од којих је обично један доминантан. Најчешћи мотиви су: личити на одрасле, постати примјер у свом разреду, заслужити одобравање својих вршњака итд. Према нашем моделу основне претпоставке за васпитање су упознавање и остваривање личности, а за самоваспитање – самоспознавање и самоостваривање личности.

Појам самоспознавања

Самоспознавање је појам наслијеђен из хеленске мудрости (*Упознај самога себе* – Хилон) и претпоставка је за прихватање и самоостваривање. Та мисао је и данас актуелна зато што упућује на откривање властитих способности, аспирација и жеља. Упознати себе, према многим најтежи је задатак постављен човјеку, па су бројни знаменити људи (Монтењ, Шекспир, Дучић...) сумњали у способност човјека да спозна самога себе. Јован Дучић (1988) је, на примјер, тврдио да човјек не познаје себе колико познаје друге људе. Због тога живи у обманама о себи, не зна шта о њему мисле други и радо ствара предрасуде о њима. К. Г. Јунг (1984: 84) је познавање себе довео у везу са смислом човјековог постојања: „Нигдје не стојимо ближе највећој тајни поријекла свега него у спознаји сопственог бивства, које стално уображавамо да познајемо. Али дубине свемира су нам познатије од наших сопствених дубина, гдје можемо скоро непосредно да ослушнемо стваралачко постајање и постојање, а да их уопште не схватимо.”

За самопознавање је најбитније спознати неколико аспеката сопственог ја:

- свијест о идентитету (ја сам увијек онај исти),
- свијест о самом себи као посебној битности,
- свијест о властитој активности,

- реално и идеално ја,
- самосвојне тежње,
- опажање, доживљавање и мишљење о себи.

Г. Олпорт (1969) тврди да се први вид самосвојности развија из осјећања тјелесног ја. Дијете стално прима струјање органских сензација од унутрашњих органа тијела, мишића, зглобова, жила. Те сензације и ти покрети „хране” свакога од нас сталном свјесношћу да сам ја – ја. Слично мишљење заступа и британски психоаналитичар Ричард Фербер. Он сматра да ја постоји при рођењу, да има свој властити динамички склоп и да је извор властите енергије.

Прихватање (самоприхватање) представља други ниво у процесу самоспознавања. Повезано је са опажањем, доживљавањем, мишљењем о себи, о свом реалном и идеалном ја. Колоквијално, под овим појмовима најчешће се подразумева формирање слике о себи коју појединац ствара и прихвата за себе. Поред слике коју о себи појединац ствара и прихвата, веома је значајно какву слику о њему формирају и прихватају други и колико је она у сагласности с оном сликом коју је он формирао за себе. За сваког појединца карактеристично је да поред реалног поседује и идеално ја, различито од реалног; оно усмјерава личност да тежи бољем и савршенијем од онога што јесте. Рачуна се да је личност стабилнија уколико су реално и идеално ја међусобно више повезани. Васпитни идеал је формирање реалне слике о себи, што омогућава стварање самопоуздања и сигурности, обезбјеђује претпоставке интегритета личности и консеквентно томе успјешнију социјализацију.

У вези са појмом ја у психолошкој литератури најчешће се сусрећу термини ја, его, егоукључење, идентитет, слика о себи, самоостваривање ја-актуелизација и сл. К. Јасперс (1978: 118) је навео четири формалне ознаке појма ја: осјећање дјелатности (свијест о активности), свијест о једнострукости (ја сам један у истом тренутку), свијест о идентитету (ја сам одувјек онај исти) и свијест о самом себи насупрот другима и околини. Креч и Крачфилд (1969: 212) сматрају да појединац има одређену свијест о себи и да на основу тога може да поима и процјењује сопствено ја: „сваки појединац опажа да је он одређен ‘тип људи’ који има извјесне црте личности, навике, карактеристичне начине понашања; да посједује извјесне способности, вјештине, знања, да има различита увјерења, вриједности, ставове; да је усмјерен различитим циљевима и аспирацијама. Он такође опажа своје односе са средином... Све ове ствари заједно сачињавају свеукупну свијест о себи (поимање сопственог ја, енгл. *self-conception*). Начин на који су те ствари састављене и организоване представља структуру свијести о себи.”

Већина психолога у селф-концепт укључује и слику о свом тијелу, односно осјећање тјелесног себе, тјелесни перцепт, тјелесну шему. Сliku тијела не треба схватити статички као скуп визуелних, тактилних и кинестетичких сензација, већ динамички, као активну и промјенљиву организацију физичких елемената путем којих се перцептивна шема нашег тијела стално налази под утицајем нових искустава и активности (Čokorilo i Tišma, 2006: 315).

У савременој психологији личности спознати аспект себе односи се на *појам о себи* (знање о томе ко смо, перцепција властитих мисли, уверења и особина личности) и *свијест о себи* (сам чин размишљања о себи). Ова два аспекта се усклађују како би створили цјеловит доживљај идентитета. Метафорички казано, наше ја је истовремено и *књига* (пуна узбудљивог садржаја сакупљеног током времена) и *читалац те књиге* (који у сваком тренутку има приступ поједином поглављу или може додати неко ново). Емпиријска истраживања потврдила су три важне функције појма о себи: организацијску, емоционалну и извршну (Aronson, Vilson i Akert, 2005: 142–171).

Организацијска функција. Појам о себи дјелује као изузетно важна шема која нам помаже у тумачењу и досјећању информација о себи и о социјалном свијету. Шема је, у ствари, спознајна структура коју стварамо како бисмо организовали своје знање о социјалном свијету. Једна од најважнијих шема које имамо управо је наш појам о себи, па информације које уочавамо, о којима размишљамо и које памтимо организоване су кроз то како доживљавамо себе.

Емоционална функција појма о себи помаже нам да одредимо своје емоционалне реакције. Ми често размишљамо о томе какви смо (наш актуелни појам о себи), упоређујемо се с оним какви бисмо жељели бити (наш идеални појам о себи) и оним каквим мислимо да бисмо требали бити (наш очекивани појам о себи). Када осјећамо да наш актуелни појам о себи заостаје за идеалним – депресивни смо, а када осјећамо да заостаје за очекиваним – постајемо узнемирени.

Извршна функција појма о себи управља нашим понашањем, доноси одлуке и планира будућност. Људи су једина врста која може замислити догађаје који се још нису догодили и упустити се у дугорочно планирање, а то им омогућава појам о себи који планира и има контролу над њиховим поступцима. Метафорички казано, појам о себи је као мишић, па успјех у самоконтроли зависи од тога колико је уморан или колико је ојачан вјежбањем. Количина енергије коју овај „мишић” може потрошити на самоконтролу је ограничена, тако да енергија потрошена на један задатак смањује количину енергије која човјеку остаје на располагању за друге задатке.

Кључно питање је како људи дефинишу себе, односно какав је садржај појма о себи који служи остваривању различитих функција. Постоје занимљиве полне и међукултурне разлике у одређивању појма о себи. У бројним западним културама људи имају независан поглед на себе, па тако одређују себе у терминима властитих мисли, осјећања и понашања. У азијским културама, пак, људи имају међузависан поглед на себе, на основу чега појам о себи првенствено дефинишу у терминима својих односа с другим људима. Новија истраживања показују да су жене у САД више међузависне од мушкараца, тј. више себе дефинишу на основу односа и блиских веза с другим људима. У основи постоје четири начина којима спознајемо сами себе: кроз интроспекцију, самоперцепцију (опажањем властитог понашања), социјално упоређивање (шеме о себи) и социјалну интеракцију (самопредстављање и управљање утисцима).

Интроспективно спознавање себе, без обзира што је непоуздано, често се користи у пракси. Притом постоје двије теорије: 1) теорија свијести о себи и 2) теорија о узроцима властитих осјећања и понашања. Према теорији свијести о себи своју пажњу усмјеравамо на себе, вреднујемо и упоређујемо своје тренутно понашање са својим унутрашњим стандардима и вриједностима. Дакле, постајемо свјесни себе на основу тога што постајемо објективни, процјењујући опажаачи самих себе. Теорија о узроцима властитих осјећања и понашања (зашто осјећамо то што осјећамо; зашто се понашамо тако како се понашамо) најчешће има своје упориште у култури нашег одрастања (нпр. да нам расположење зависи од тога колико смо ноћас спавали или да су разведене особе лош избор за други брак и сл.). Овакво закључивање о узроцима наших осјећања и поступака није увијек исправно.

Теорија самоперцепције сматра да себе спознајемо кроз опажање властитог понашања као што би то учинио и неко други. То се нарочито јавља кад су наша унутрашња стања нејасна и кад нам се чини да не постоје вањски узроци за наше понашање.

Теорија социјалног упоређивања претпоставља да људи спознају своје способности и ставове упоређујући се с другим људима. Социјално упоређивање с људима који су бољи од нас у важној особини може нам помоћи у одређивању стандарда успјешности. Социјално упоређивање с људима који су слабији од нас у релевантној особини, може довести до тога да се осјећамо боље у погледу нашег тренутног неугодног положаја.

Теорија социјалне интеракције утемељена је на самопредстављању и управљању утисцима. Самопредстављање је покушај да покажемо какви смо, или какви желимо да људи вјерују да јесмо, кроз своје ријечи, невербалну комуникацију и поступке. Два су начина самопредстављања: *умиљавање* (процес

у којем људи користе ласкање и похвале обично особи вишег статуса како би јој се свидјели) и *самооптерећивање* (стварање препрека самом себи како бисмо имали спремно оправдање ако постигнемо слабији учинак).

Појам самоостваривања

Самоостваривање је могуће схватити као динамичан процес који се стваралачки прожима са самоспознавањем. Изгледа да је тај процес највећа вриједност инваријантна у индивидуалној и генеричкој перспективи човјекова постојања. Зна се да је то била главна идеја о човјеку код Хераклита (*душа има мјеру која сама себе повећава*), код Сократа (*старање за душу, обдјељивање душе*), код Гетеа (*највећа срећа земних бића нека је сама личност*), код Његоша, Хесеа, Миљковића и многих других. Ако се дубље протумаче, на објективан, а не на теистички или атеистички начин, о дигнитету човјека и његове личности говоре и све шире објављене религије.

У психоанализи и у хуманистичкој психологији, посебно у теоријама личности, а нарочито код Олпорта, Маслово, Фрома и Роџерса, али и код Штерна, Хорнајеве, Ериксона и др., самоостваривање се ставља у сам центар научног психолошког проучавања. Према овим психолозима централно мјесто у структури личности припада њеном ја. У њему је тајна битка и тајна човјековог битка, смисла његова постајања и постојања вјечитих антиномија: бити – постати, коначности – бесконачности, живота – смрти, тјелесног – духовног итд. Само ја окарактерисано је антиномијски – мијеном неизмјењивог. Ја се мијења временом, али остаје једно јединствено, оно које припада почетку постојања. Ја спознаје себе као плод властите активности. Оно је налик на свако друго ја због тога што оно јесте ја, дакле, егзистира, али оно јесте ја јер не личи ни на једно друго ја, дакле постоји. Такво ја које расте, сазријева и спознаје себе је својелики диференцирани битак несличан ни једном другом битку.

У *Психолошком рјечнику* Инглиш-Инглиш (1972: 468–469) под самореализацијом подразумевају „...процесе развијања сопствених способности и талената, разумијевање и усвајање самог себе, усклађивање или интегрисање својих мотива, или стање које је резултат ових процеса.”

Крстић (1988: 530) у свом *Психолошком рјечнику* каже: „Самоактуелизација = самоостваривање, широко прихваћен термин у хуманистичкој психологији. Указује на остварење цјелокупне потенције развоја, прихватање самог себе као јединствене датости и личности и усклађивање егзистенције са датом реалношћу... Није у питању врста и ниво стваралаштва већ само стваралаштво према сопственој личности и реалности која је окружује.” То не мора да значи да

неко постигне нешто недостижно, али може да значи да неко прође кроз напоран и захтјеван период припреме да би остварио своје могућности (Maslov, 1982).

Према оваквом одређењу, самоостваривање није само циљ коме се тежи, него и процес који траје током цијелог живота. Самоостваривање као циљ у Масловљевом смислу значи постићи пуноћу бића, имати врхунски, мистичан доживљај, специфичан начин љубави и сл. До тог идеала доспијева се остваривањем низа потциљева који слиједе на континууму животног пута. Стога је прихватљивије становиште о самоостваривању као процесу у коме свако спознаје, остварује и максимализује сопствене могућности какве год да јесу. Самоостваривање није, дакле, привилегија само изабраних (најбољих), него је потенцијално отворено за све. Разумљиво, сви неће достићи онај узвишени трансцендентални доживљај који уздиже људско биће до божанских висина, али сви могу уложити напор да препознају те мале ничим загарантоване тренутке радости који имају снажно мотивационо дејство, учвршћују самопоуздање и подижу ниво аспирација.

Најчешће употребљавани термини за појам самоостваривања, према Чокорилу (1997: 30), су следећи: самоактуелизација, самореализација, самопревазилажење, саморазвој, постајање, настајање, посебљење, самоусавршавање, индивидуализација, самоваспитање, самоосвјешћивање, самооријентација, аутономија, продуктивно психолошко здравље и сл.

Појам самоостваривања одавно је присутан у дјелима психолога различите оријентације. На доста прихватљив начин употребио га је В. Штерн. Направио је разлику између три животна вида: виталност (биосфера), доживљавање (психичка сфера) и интроцепција (духовна сфера). Самоформирање је одредио као прелаз с подручја биосфере на подручје духовне сфере.

Хорнај (1950) заступа становиште да човјек тежи самореализацији, расту и преузимању одговорности за сопствени живот и односе с људима. Носилац раста је истинско сопство које стреми ка реализацији свих својих могућности.

Роџерс (1985) самоактуелизацију схвата као фактор превазилажења супротности унутар личности, одржавање њене равнотеже и цјеловитости. Она се испољава на двије равни: на ужој (органској) омогућава очување организма и задовољавање нагонских потреба, а на другој (вишој) стасаву у тежњу за актуелизацијом која зависи од двије потребе – потребе за сопственим вредновањем од стране других и од потребе за позитивним самовредновањем. Позитивно самовредновање могуће је када се искуство себе подудара са појмом себе, а када то није случај настаје стање напетости и узнемирености.

Маслов (1982: 315) сматра да самоостварена личност „...мора да буде оно што може да буде”, тј. она мора да буде вјерна својој природи. Ова формула

веома наличи на Кантову максиму „ти можеш, јер мораш”. То за васпитање значи обавезу, дужност и одговорност према себи самоме. Тежњу за самоостваривањем Маслов повезује са здрављем: „Опште узев, требало би научити да се свако непостизање самоостварења сматра знаком психопатологије. Просјечна или нормална особа је исто толико случај за себе колико и психотичар, само мање драматичан и мање прешан.”

На основу презентованих схватања могуће је извући неке опште закључке о самоостваривању. То је процес и стање, потреба и мотив. За разумијевање самоостваривања најзначајнију улогу играју: ја, личност, стваралаштво, самоспознавање и самоусавршавање. Могуће га је посматрати као непрекидан животни процес у коме се догађа потпуно, живо и несебично доживљавање с пуном концентрацијом, одговорношћу и уживањем када особа постаје потпуно и у цјелини људско биће. До тога се долази постепено и уз напорно вјежбање када се наизмјенично смјењују успон и пад, срећа и несрећа, радост и туга. Тренуци радости након оствареног појединачног циља не смију заварати као да је дошао крај самостваривању, оно је увијек веома далеко и што му се више приближавамо, све више нам измиче.

Стратегије самоваспитања ученика

Живот као бескрајно поље човјековог испољавања нуди низ специфичних могућности за самоваспитање. На различитим узрасним нивоима различити су циљеви и могућности самоваспитања. Док је у млађем школском узрасту могуће говорити о почетним корацима или нивоима самоваспитања, у доба пубертета и адолесценције могуће је размишљати о креативности, мистичном доживљају и другим особинама карактеристичним за самоостварене. Дешава се, наравно, да неко као веома млад постигне врхунски резултат у неком подручју и тако се „опију славом”. То може проузроковати непожељне ефекте и кочити самоваспитање, јер за достизање *пуноће бића* неопходно је непрестано превазилажење.

Живот једног човјека може се посматрати као низ могућности избора који се нуде један за другим. На сваком од њих постоји могућност прогреса и могућност регреса. Потребно је одабрати, разумјети и настојати остварити више пута у току припремања могућност напретка, а на другој страни избјежавати страх од неуспјеха и одбрамбене механизме. Централни појам у остваривању је ја које треба да се оствари. Казали смо, то је она загонетка што већ доласком човјека на свијет постоји.

У самоваспитању треба непрестано слушати глас унутрашњих импулса сопственог ја. За већину људи карактеристично је да не слушају глас сопственог ја већ усађени глас ауторитета (најчешће глас родитеља или наставника), који треба да буде само једноставни први корак ка самоваспитању.

Пођемо ли трагом апликације Јасперсових формалних ознака ја, онда свијест о активности, као прва од њих најснажније се испољава у интензивном духовном или физичком вјежбању и представља почетни корак у доживљавању и спознаји самодетерминације. С обзиром да физичко вјежбање представља интензивну психофизичку активност, може се тврдити да оно доминира у односу на друге факторе освјешћивања активности.

Свијест о једнострукости (ја сам један у истом тренутку) у психичком и физичком вјежбању се такође изражава на специфичан и очигледан начин. Притом у сваком временском интервалу осећамо како пуноћом свог јединог бића стојимо наспрам задатка који треба ријешити или противника кога треба побиједити. Овдје значајну улогу игра доживљај слике о себи чије изграђивање представља битан фактор самоваспитања.

Свијест о идентитету (ја сам одувјек онај исти) у контексту самоваспитања, омогућава ученику да доживи себе као релативно независну и јаку особу, која то постаје изграђивањем компетентности у различитим подручјима испољавања.

Свијест о самом себи насупрот другима и околина се такође интензивно развија. Претпоставке за изграђивање такве свијести стичу се у такмичењу са другим, али и у такмичењу са самим собом. Ријеч је о томе да се побиједи ривал или надмаши сопствени резултат. Сваки човјек тежи да постигне самоуважавање и уважавање од других. Због тога настоји бити најбољи да би се доказао пред собом и да би га цијенили његови другови, пријатељи и бројни значајни други.

Преузимање одговорности треба подстицати што раније у школском животу, чак на најнижем узрасту, јер то представља крупан корак ка самоваспитању. Одговорност која се јавља у школи најмање је проучавана у функцији самоваспитања, мада се тај тренутак одговорности тамо може „ухватити” – видјети и осјетити много адекватније него на другим мјестима човјековог испољавања. Без обзира што одговорност може бити појединачна и групна, интринзични доживљај одговорности је увијек присутан и он представља снажан фактор самоваспитања.

Организација самоваспитања ученика

Самоваспитање захтијева посебан план и организацију који морају бити под непосредним руководством наставника и педагога. Педагошко умијеће наставника испољава се не само у томе колико је он успјешно овладао васпитањем ученика, него још више у томе колико је оспособљен за правилно и организовано руковођење њиховим самоваспитањем. На почетку самоваспитања ученика треба створити одређени морални идеал који је истовремено и циљ васпитања, односно образац за подражавање и критеријум за пожељно поступање и дјеловање личности. Организација самоваспитања подразумијева помоћ у састављању индивидуалних планова самоусавршавања. План треба узети у обзир особине личности ученика, узраст, школски успјех, успјех у спорту и породичне услове. До краја треба поштовати принципе индивидуализације и диференцијације. Треба помоћи младима да тачно одређују задатке рада над собом за краће и дуже периоде, усмјеравају напоре за рјешавање постављених задатака и проналазе одговарајуће методе и средства рада. Планови морају бити оптимални; преобимни могу одвратити младе од самоостваривања, а умањени изазвати лакомисленост и претјерану самоувјереност. У почетку план не треба да буде преоптерећен како би све планирано било остварено до краја. Тако ће млади људи отпочетка научити да поштују основни услов самоваспитања – остваривање свега што је планирано.

Самоваспитање захтијева и посебну организацију која почиње формирањем морално-психолошке спремности, свјесног и критичког односа према себи и стварања услова који ће подстицати младе људе на самоваспитање. Наставник их мора систематски усмјеравати на самосталан рад над собом, захтијевати да се замисле над својим негативним особинама и настојати да сами дођу до спознаје о неопходности да у себи формирају нове социјално-психолошке особине, поглед, навика... У организацији самоваспитања наставник се ослања на социјално-психолошке механизме утицаја, као што су јавно мњење школске групе, традиција школе, морално-психолошка атмосфера у школи и сл. Од посебног је значаја оспособљавање младих да стреме стваралачкој самосталности у савладавању проблема. У том смислу ученик треба бити слободан, без наставникове присиле, јер је слобода услов и за стваралаштво и за самоваспитање. Слободно стваралачко мишљење и осјећање младог човјека испољава се, прије свега, у игри, језичкој, музичкој и ликовној култури, гдје он дјелује слободно и непосредно (уп. Harlamov, 1990: 493–506).

Уместо закључка: дилеме и правци њиховог рјешавања

Бављење проблемом самоваспитања ученика наметнуло је неколико дилема чије би разрешење прелазило оквира овога рада, због чега ћемо их навести у облику питања и покушати бар назначити правце њиховог рјешавања.

1. Да ли је самоваспитање ученика циљ или процес?
2. Да ли је самоваспитање привилегија најбољих ученика?
3. Да ли самоваспитање доприноси школском успјеху ученика?
4. Каква је улога наставника у самоваспитању ученика?
5. У ком правцу тече самоваспитање након формалног образовања?

1. На основу анализираних структуралних елемената самоваспитања (самоспознавања и самоостваривања), учили смо да се самоваспитање посматра и као циљ коме се тежи и као процес који траје током цијелог човјековог живота. Као што је познато, Маслов је проучавао људе који су већ били самоостварени. Он наводи њихове особине: спонтаност, аутономију, мистични (врхунски) доживљај, стваралаштво, специфичан начин љубави и др., док мање расправља о самоостваривању као процесу и начину како га достићи. Истину за вољу, Маслов (1993: 46) даје неке препоруке како помоћи људима да се развију до максимума; он пише: „Самоостваривање није статично и крајње већ и процес остваривања нечијих потенцијала у свако доба и по сваку цијену. То је на примјер, када неко учи да би постао паметнији ако је довољно интелигентан. Самоостваривање значи коришћење сопствене интелигенције. То не мора да значи увијек да неко постигне нешто недостижно, али може да значи да неко прође кроз напоран и захтјеван период припреме да би остварио своје могућности. Самоостваривање значи радити да би успјели да урадимо оно што желимо.”

2. Самоваспитање схватамо као могућност сваког ученика да ради на свом остваривању и да своје потенцијале максимално развије. Разумљиво, неће сви достићи онај ниво остваривања који уздиже људско биће до трансценденталних узвишених и мистичних стања, мада се и то може доживјети у добро организованој настави (неизвјесност, изазов, усхићење у рјешавању проблема и сл.). Исто тако, стваралаштво у подручју науке, музике и поезије, гдје је субјект самоваспитања цјеловито људско биће уз ангажовање свих потенцијала, даје снажан подстицај самоваспитању. Додатну мотивацију представља то што се на часовима физичког васпитања ефекти самоваспитања очитују у непосредној акцији у „полетном” кретању човјековог тијела које само по себи изазива задовољство и узвишеност. Ово подручје недовољно је истражено, али и на основу онога што се о њему зна треба вјеровати да у свим врстама покрета, како квалитативним тако и квантитативним, лежи тајна могућности примјереног

остваривања човјека. Неопходно је, такође, признати и „божанску искру” у сваком човјеку и њену исконску тежњу ка самоостваривању.

3. Дилему да ли самоваспитање доприноси или не доприноси школском успјеху ученика најтеже је ријешити. С обзиром на оно што је до сада речено о самоваспитању (као циљу, процесу, мотиву, потреби, аутентичности итд.), исправно је закључити да самоваспитање представља веома широко и неистражено подручје које је могуће посматрати на свим нивоима и у свим видовима наставне активности. Изгледа да ученици који више раде на самоваспитању, лакше рјешавају бројне проблеме на напорном путу до школског успјеха. Сам школски успјех може се посматрати као свијетли тренутак доживљавања пуноће бића, а не само као пролазни тренутак узвишености. Тај пролазни тренутак могуће је искористити као мотивациону снагу за даље самоостваривање (превазилажење достигнутих нивоа) што је истовремено снажан мотив за постизање још већег школског успјеха.

4. Ако смо самоваспитање у школи одредили као процес самоспознавања и самоостваривања, логично је поставити питање каква је улога наставника и колики су домети његовог утицаја. На првом мјесту он би морао бити самоостварена личност, или да је бар имао искуство „врховне” – горње тачке доживљаја и био свјестан његовог присуства током свога образовања. Само такав наставник може помоћи ученику да препозна мале тренутке усхићења који се не могу „купити” и који нису загарантовани. За то је потребна нова врста комуникације, уз емпатичну способност наставника да „погледа” у „туђу тајну душу” и доживи је на емпатичан начин. За „подучавање душе” Маслов је увео појам *психогогија*, док је Бугентал за помагање људима да се развију до максимума увео појам *онтогогија*. У том контексту функција наставника није у томе да научи ученика „који ништа не зна”, него да га учини бољим него „што јесте” на начин као што и јесте. То је, у ствари, Адлеров модел „старијег брата”, према коме је „старији брат” брижна и одговорна особа. Он зна више јер је дуже живио, али није квалитативно другачији нити се налази у другачијој сфери, он зна да поштује унутрашњу природу „млађег брата” и зато га може упутити на најбољи начин како да постане потпунија и боља особа.

5. На завршетку формалног образовања сваки ученик се суочава са низом проблема, а када је у питању самоваспитање оно се присилно прекида или се бар прекида онај његов вид испољавања који је био непосредно везан за образовни процес. Ученици који су формално образовање доживљавали пуноћом свог бића, а не као средство остваривања других циљева, наставиће да „живе с њим” током своје професионалне каријере, само на неки други начин. Поједини ће актуелизовати своје хобије којима се нису могли довољно бавити за вријеме

трајања формалног образовања. Познати су примјери веома успјешних људи који су се „самоостварили” након завршетка професионалног образовања у неком другом подручју испољавања (књижевности, музици, науци...), али нажалост и веома неуспешних који су обесмислили достигнуте нивое самоостварења.

Да не бисте прекинули континуитет самоваспитања, наша је препорука да након завршетка формалног образовања наставите са самоваспитањем све до краја професионалне каријере и даље – све до краја живота. Наравно, то је лакше постићи уколико сте од ране младости вјешто вођени и навикавани на постепено осамостаљивање које је у директној функцији самоваспитања (самоспознавања и самоостваривања) личности.

Литература

- Allport, V. G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Aronson, E., Timothy, D. W., Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Čokorilo, R. (1997). Samoostvarivanje u sportu. Zbornik radova: *Sport i zdravlje stanovnika*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Čokorilo, R. (2015). *Pedagogija i pedagogija spota*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Čokorilo, R., Čokorilo, N. (2006): Diferencijacija nastave fizičkog vaspitanja u svjetlu samovaspitanja učenika. Zbornik radova *Efekti diferencirane nastave fizičkog vaspitanja na psihosomatski status dece i omladine*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Čokorilo, R., Tišma, M. (2006). Self-koncept kao bitan faktor uspeha u sportu. *Sport Mont*. Podgorica: Crnogorska sportska akademija.
- Dučić, J. (1988). *Blago cara Radovana*. Beograd: Prosveta.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Ed. 2. New York: W. W. Norton.
- Харламов, И. Ф. (1990). *Педагогика*. Москва: Высшая школа.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth*. New York: Norton.
- Ingliš, B. H., Ingliš, Č. A. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških psihoanalitičkih pojmova*. Beograd: Savremena administracija.
- Jaspers, K. (1978). *Opšta psihopatologija*. Beograd: Prosveta i Savremena administracija.
- Jung, C. G. (1984). *Duh i život*. Novi Sad: Matica srpska.
- Kreč, D., Kračfeld, R. (1973). *Elementi psihologije*. Beograd: Naučna knjiga.
- Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: „Vuk Karadžić”.
- Langer, Dž. (1981). *Teorije psihičkog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenika i nastavna sredstva.
- Maslov, H. A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

- Maslow, H. A. (1993). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Arkana.
Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

SELF-EDUCATION AS THE PURPOSE OF EDUCATION

Summary

In this paper, self-education is viewed as the pinnacle of education, its ultimate purpose, result and aim. It is preceded by education as a purposeful, systematic and organized activity that involves two parties – teacher and student. In the case of self-education, there is only one participant who consciously shapes their own personality. These two processes are inextricably linked and dependant on each other in every person's life. One's self-education is directly related to their education, whereby the influence of the latter is crucial in the formation of morality and psychological requirements of self-education. According to our model, the basic requirements of education are getting to know one and helping them to achieve self-realization, whereas the requirements of self-education involve self-knowledge and self-realization. Self-knowledge implies several aspects of knowing oneself: awareness of identity, awareness of oneself as unique and important, awareness of one's own activity, real and ideal self, self-aspirations, perception, experience and opinion about oneself. Self-realization is perceived as a dynamic process that creatively permeates self-knowledge. It is both a process and a state, a need and a motive. The most important roles in self-realization belong to: self, personality, creativity, self-knowledge, and self-improvement. It can be viewed as a continuous life process in which one undergoes a complete, living and selfless experience, with full concentration, responsibility and enjoyment of becoming a complete and fully human being. In self-education, one should constantly listen to the voice of one's own inner impulses, although most people tend not to listen to the voice of their own self, but the instilled voice of authority (usually parents or teachers), which should be just the first simple step toward self-education. Self-education requires a special plan and organization that must be under direct guidance of teachers and educators. Teachers' pedagogical skills are manifested not only in the extent to which they have mastered teaching, but even more in the extent to which they are trained to properly organize and manage student self-education. Addressing the problem of student self-education

has raised several dilemmas, the resolution of which will be mentioned in this paper: Is student self-education a goal or a process? Is self-education a privilege of the best students? Does self-education contribute to student academic achievement? What is the role of teachers in student self-education? What is the direction of self-education after formal education?

Keywords: *student, teacher, self-education, self-knowledge, self-realization.*

Radovan T. Čokorilo

Novi Sad

SELBSTERZIEHUNG ALS SINN VON ERZIEHUNG

Zusammenfassung

Selbsterziehung wird in diesem Artikel als Krönung der Erziehung, als ihr Ziel, d.h. Ergebnis und Sinn, betrachtet. Der Selbsterziehung geht Erziehung als bewusste, zielgerichtete, systematische und organisierte Tätigkeit voraus, bei der es zwei Akteure gibt – den Erziehenden und den Erzogenen. Bei der Selbsterziehung haben wir nur einen Akteur, der bewusst seine eigene Persönlichkeit formt. Diese beiden Prozesse im Leben jedes Menschen sind miteinander verbunden und bedingt. Die Selbsterziehung einer Person steht in direktem Zusammenhang mit der Erziehung, unter deren Einfluss die moralischen und psychologischen Voraussetzungen für die Selbsterziehung geschaffen werden. Grundvoraussetzungen für Erziehung sind nach unserem Leitbild die Erkenntnis und Verwirklichung einer Person und für Selbsterziehung - Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung. Für die Selbsterkenntnis ist es wichtig, mehrere Aspekte des eigenen Selbst zu kennen: Identitätsbewusstsein, Selbstbewusstsein als besonderes Wesen, Bewusstsein der eigenen Aktivität, reales und ideales Selbst, Selbstanspruch, Wahrnehmung, Erleben und Nachdenken über sich selbst. Selbstverwirklichung wird als dynamischer Prozess verstanden, der kreativ von Selbsterkenntnis durchdrungen ist. Es ist ein Prozess und ein Zustand, ein Bedürfnis und ein Motiv. Die wichtigsten Rollen für das Verständnis von Selbstverwirklichung spielen: Ich, Persönlichkeit, Kreativität, Selbsterkenntnis und Selbstverbesserung. Es kann als ein kontinuierlicher Lebensprozess betrachtet werden, in dem eine volle, lebendige und selbstlose Erfahrung mit voller Konzentration, Verantwortung und Freude stattfindet, wenn eine Person ein vollständiger Mensch wird. In der Selbsterziehung sollte man ständig auf die Stimme der inneren Impulse des eigenen Selbst hören, obwohl es für die meisten Menschen charakteristisch ist, nicht auf die Stimme des eigenen Selbst zu hören, sondern auf die grundgelegte Stimme der

Autorität (meistens die Stimme der Eltern oder der Lehrenden), was nur ein erster Schritt zur Selbsterziehung sein sollte. Selbsterziehung erfordert einen speziellen Plan und eine Organisation, die unter der direkten Leitung von Lehrenden und Pädagogen stehen muss. Das pädagogische Geschick der Lehrenden zeigt sich nicht nur darin, wie erfolgreich sie die Ausbildung der Schüler gemeistert haben, sondern noch mehr darin, wie sehr sie für die ordnungsgemäße und organisierte Verwaltung ihrer Selbsterziehung geschult sind. Der Umgang mit dem Problem der Selbsterziehung der Schüler hat mehrere Zweifel auferlegt, deren Lösungen in diesem Artikel aufgezeigt werden: Ist Selbsterziehung ein Ziel oder ein Prozess? Ist Selbsterziehung das Privileg der besten Schüler? Trägt Selbsterziehung zum Schulerfolg der Schüler bei? Welche Rolle spielen Lehrende in der Selbsterziehung der Schüler? In welche Richtung geht die Selbsterziehung nach der formalen Ausbildung?.

Schlüsselwörter: *Schüler, Lehrende, Erziehung, Selbsterziehung, Selbsterkenntnis, Selbstverwirklichung*

Марина Ж. Семиз
Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

СТРАТЕГИЈЕ РЕШАВАЊА КОНФЛИКАТА У ГРУПИ

Резиме: Стратегије које ученици и деца користе за решавање конфликта у оквиру различитих формалних и неформалних група не само да обликују актуелне вршњачке односе већ утичу и на будуће интерперсоналне односе, а самим тим, и на социјално и емоционално функционисање уопште. Тежиште овог рада је на систематизовању достигнутих сазнања о стратегијама решавања конфликта у групи у образовно-васпитном контексту. Посебно су издвојена когнитивна и социјално-психолошка тумачења конфликта, као и досадашња истраживања о стратегијама које ученици и деца користе да би решили конфликте у групи. Сprovedена теоријска анализа сугерише да су разноврсне стратегије које ученици и деца користе у решавању конфликта условљене бројним параметрима, а пре свега: узрастом, полом, типом интерперсоналног односа. Усто, поступање ученика и деце у конфликтним ситуацијама и њихово решавање зависе од врсте конфликта, обима, карактера и интензитета испољавања. Утврђена сазнања могу имати значајне педагошке импликације, посебно у домену јачања васпитне улоге школе кроз развијање програма превенције и конструктивног решавања конфликта у школи.

Кључне речи: *конфликт, група, школа, стратегије решавања конфликта, медијација*

УВОД

Уобичајено међу лаицима и етимолошки тумачено, конфликт се третира као друштвени феномен са негативним конотативним значењима, али се у већини савремених научних радова истиче да без конфликта у значајној мери може бити угрожен развој групе и њених чланова (Bar-Tal, 2011; Granad, 2003; Johnson & Johnson, 1996; Mohr & Dichter, 2001; Petrović, 2010; Попадић и сар., 1996). Конфликт је покретачка снага когнитивног, социјалног и емоционалног развоја сваког појединца (Johnson & Johnson, 1996; Shantz, 1987; према: Stevahn et al., 2000), фундаментална за успостављање и одржавање будућих интерперсоналних односа, пре свега пријатељских (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Petrović, 2010) и партнерских (Petrović, 2010). Конфликти су, између осталог, неопходни да би се: омогућио цивилизацијски напредак и иновације насупрот старим вредностима, догамама или праксама; укинуле различите врсте друштвеног неморала (дискриминација, експлоатација, етничко чишћење и геноцид); и остварила права загарантована законима међународне заједнице (Bar-Tal, 2011). Према Гранад (Granad, 2003), употреба било којег приступа који подразумева тимску реализацију захтева од чланова припрему за различите врсте конфликта и управљање њима. Слично Гранад, и Петровић (2010) је указала да сваки дуготрајнији однос у коме постоји емотивно улагање неминовно прате бројне прилике за појаву конфликта и њихово решавање. Штавише, и негативан конфликт може имати значајну улогу у развоју ученика јер упућује на процесе успостављања интерперсоналне хармоније и интегритета ученика (Petrović, 2010).

Користећи методу теоријске анализе у овом раду су приказана и анализирана досадашња сазнања о стратегијама решавања конфликта у групи. Полазећи од општег циља рада разматрана су три аспекта овог научног проблема. У оквиру првог поглавља приказане су постојеће дефиниције конфликта. Друго поглавље рада посвећено је теоријским основама конфликта у образовно-васпитном контексту, са посебним освртом на тумачења развијена у оквиру когнитивно развојне теорије и теорије социјалне међузависности. У трећем, последњем поглављу рада приказана су досадашња релевантна истраживања о стратегијама којима ученици и деца решавају конфликте у групи.

У образовно-васпитном контексту сваку групу карактеришу не само сарадња и координација изјава и активности међу њеним члановима већ и различите несугласице и конфликти, било као повремени или релативно трајни процеси. Не постоји једнозначно одређење конфликта, што је разумљиво с обзиром на чињеницу да је конфликт генерички појам различитих теорија развијених у

психологији и не само интердисциплинарни, већ и трансдисциплинарни научни проблем (социологија, право, безбедност итд.).

Према *Речнику психологије*, конфликт потиче од латинске речи *conflictus* што значи сукоб, борба, судар, спор или свађа (Требјешанин, 2000). Преглед лексикографске грађе упућује на бројне сличности у појмовном одређењу конфликта. Тако се, на пример, у *Лексикону образовних термина* под конфликтом подразумева „унутрашњи сукоб двају различитих, по интензитету и значају сличних али по смеру деловања супротних мотива (потреба, тежњи, жеља, интереса)” (2014: 329). Конфликт је „симултано функционисање супротних импулса, жеља, тенденција које се узајамно искључују, или стање једног лица када су његови супротни интереси или супротне тенденције одговора били активирани” (*Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*, 1972: 235). У *Психолошком речнику*, конфликт означава „сукоб два или више неударживих процеса или стања приближно једнаке стране. Он обухвата сазнајне функције, динамику личности (мотивациона стања) и емоције” (Крстић, 1988: 273). Насупрот овим одређењима, истиче се и негативно значење конфликта, те се под овим појмом подразумевају емоционалне расправе, туче и вербални сукоби (Opotow, 1991). У савременим радовима, уз извесне мање разлике, конфликт се одређује и као „варијабла односа, која укључује две или више страна” (Johnson & Johnson, 1996: 462). Док се сваки конфликт, независно од узрока, последица, интензитета и контекста јављања, може окарактерисати као стање инкомпатибилног понашања, конфликт интереса се јавља у ситуацијама када акције једне особе усмерене ка остварењу одређеног циља ометају акције друге особе (Deutsch, 1973). Према Дојчу (Deutsch, 1973) конфликти су ситуације у групи као резултат манифестованих супротности у ставовима, схватањима и оценама међу члановима групе који се изражавају у њиховим неусклађеним акцијама које предузимају. Слично поменутој дефиницији конфликти су „ситуације у којима две или више страна увиђају да су њихови циљеви и/или интереси у директној супротности једни са другима и одлучују да делују на основу те перцепције” (Bar-Tal, 2011: 217).

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ КОНФЛИКТА

Имајући на уму специфичности група у образовно-васпитном контексту (школа као заједница, групе за учење, одељење, вршњачка група, тимови наставника), могли бисмо конфликт одредити као процес који настаје, развија се и превладава у међусобним односима два члана или више чланова групе због неусаглашених разлика у ставовима, оценама, мишљењима, преференцијама,

положајима, односима у групи или идејама, а манифестује се у инкомпатибилним активностима, понашањима и изјавама чланова групе. Начелно, потребно је указати на разлику између две групе конфликта: прва група конфликта се развија због разлика у мишљењу, идејама или приступима решавању проблема, док се друга група конфликта јавља због разлика у ставовима, стереотипима, или недостатку комуникације (Dilafruz et al., 1995).

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ РЕЛЕВАНТНЕ ЗА РАЗУМЕВАЊЕ КОНФЛИКАТА У ГРУПИ

Значај и улога конфликта разматрани су у оквирима различитих психолошких теорија, попут: психоанализе, бихевиоризма, когнитивних теорија, хуманистичких теорија и социјално-психолошких теорија. Већина психолошких теорија (нпр. психоаналитичка, когнитивно развојна) конфликте третира као неопходне аспекте човековог развоја и развоја људских односа. Конфликт као појам је прво значајно место добио у психоанализи, „која у први план истиче несвесни сукоб сексуалног нагона и нагона ега, односно касније ероса и нагона смрти” (*Лексикон образовних појмова*, 2014: 329). Према психоаналитичкој теорији, конфликти са родитељима су неопходни за развој индивидуалности, успостављање односа и редуковање анксиозности (према: Johnson & Johnson, 1996). У бихевиоризму конфликт се одређује као сукоб две научене тенденције или урођене реакције и наученог одговора, док у хуманистичкој психологији конфликт означава сукоб између аутентичних и биолошких потреба (*Лексикон образовних појмова*, 2014).

Будући да се у овом раду стратегије решавања конфликта разматрају у образовно-васпитном контексту, посебно су приказане две теоријске основе: когнитивно развојна теорија (Pere-Klermon, 2004; Piaget, 1928, 1960) и теорија социјалне међузависности (Deutsch, 1949, 1962, 1973; Johnson & Johnson 1979, 1989, 1996).

У когнитивно развојним теоријама, конфликт се појављује као један од битних аспеката и механизма когнитивног развоја појединца, чије се операционализације крећу у различитим правцима (Pere-Klermon, 2004; Piaget, 1928, 19). У том контексту, Пере-Клермон (Pere-Klermon, 2004) издваја три најчешће операционализације овог појма: а) конфликт који се јавља између хипотезе коју поставља појединац и посматрања које их оспоравају; б) операционални конфликт, који се јавља услед коришћења различитих шема које доводе до контрадикторности; и в) когнитивни конфликт у социјалној средини у коме се међусобно оспоравају стратегије двеју или више особа. Когнитивно

развојне теорије конфликт разматрају као резултат интелектуалног сазревања појединца кроз континуирано ревидирање разумевања себе и стварности (Piaget, 1960). Према Пијажеу (Piaget, 1928) конфликт се јавља услед немогућности усаглашавања тренутних менталних и когнитивних схема детета са захтевима догађаја и објеката. На тај начин, конфликт представља механизам у оквиру којег деца и ученици стичу нове когнитивне структуре, развијају нове обрасце размишљања, што доводи до промена у понашању према другима. Процеси асимилације и акомодације омогућују деци и ученицима да реше когнитивне конфликте у вези са различитим перцепцијама о стварности, што доводи до редуковање егоцентризма у мишљењу. Нови обрасци понашања стварају нове когнитивне конфликте, а улоге и очекивања се поновно преговарају. Пере-Клермон (Pere-Klermon, 2004) је експериментално потврдила да се „социјално-когнитивни конфликт (истовремено когнитивне природе и ’уденут’ у социјалну интеракцију), не може свести на ’просто’ социјално испољавање јединке једног од поменутих типова конфликта и да се ни ефекат овог социјално-когнитивног конфликта не може свести на ефекат опонашања модела” (Pere-Klermon, 2004: 56).

Према *теорији социјалне међузависности*, конфликти су инхерентни у свим социјалним односима, а начин њиховог решавања зависи од природе социјалне међузависности која постоји у одређеној ситуацији (Deutsch, 1949, 1962, 1973; Johnson & Johnson 1979, 1989). Теорија социјалне међузависности почива на три претпоставке у вези са конфликтима (Johnson & Johnson, 1996). Прво, конфликти могу бити деструктивни или конструктивни. Друго, да ли ће конфликт бити деструктиван или конструктиван зависи од тога у којем контексту се појавио и од стратегија које стране у спору користе да би решиле конфликт. Треће, конфликт је неопходни и стални аспект кооперативних напора (нпр. ученици се могу сложити око заједничког циља групе, али ће конфликт настати у вези са путевима и средствима остварења тог циља). У ситуацији кооперације, појединци раде заједно на остварењу заједничких циљева, а кооперација је кључна за конструктивно решавање конфликта (Deutsch, 1962, 1973). Овај став заговорници теорије социјалне међузависности (Deutsch, 1973; Johnson & Johnson, 1979, 1989) елаборирају наводећи две групе аргумената. Прво, конструктивно решавање конфликта подразумева да појединци координишу своје напоре како би остварили циљ и успоставили односе који ће им омогућити кооперативни рад у будућности. Друго, када се конфликт јавља у кооперативном контексту постоји израженија тенденција да буде решен на конструктивни начин јер сукобљене стране препознају да су њихови односи у будућности важнији од тренутних интереса.

За кооперативне ситуације, између осталог, карактеристично је следеће:

а) отворена и пријатна комуникација о релевантним информацијама, у оквиру које свака особа показује интересовање за информисање друге стране.

б) перцепције других особа и њихових акција су тачне и конструктивне, док се погрешне перцепције ретко јављају и лакше коригују;

в) појединци верују једни другима и показују спремност да помогну у остварењу жеља и захтева друге стране;

г) појединци препознају легитимност интереса сваке стране и трагају за конструктивним решењима која одговарају свим странама (Johnson & Johnson, 1996).

У оквиру теорије социјалне међузависности истичу се два главна интереса у решавању конфликта у групи, које појединци опажају на континууму од веома битних до небитних: а) интерес око остварења циља сваке особе; и б) интерес за успостављањем одговарајућих односа са другим особама (Johnson & Johnson, 1996). Конструктивно решавање конфликта подразумева следеће: а) обе стране су задовољне исходом; б) односи између супротстављених страна се унапређују; и в) унапређује се способност супротстављених страна да у будућности конструктивно решавају конфликте (Johnson & Johnson, 1970, 1995).

СТРАТЕГИЈЕ РЕШАВАЊА КОНФЛИКТА У ГРУПИ

Као што постоје различита теоријска схватања о појмовном одређењу, изворима конфликта и њиховом значају за развој и функционисање групе тако аутори на различите начине сагледавају могућности њиховог решавања. У складу с тим, развијене су бројне класификације стратегија за решавање конфликта у групи (Deutsch, 1973; Јелић, 2016; Johnson & Johnson, 1996, 2010; Rot, 2006; Selman & Schultz, 1990; Yeates et al., 1991). Стратегије за решавање конфликта у групи представљају значајан индикатор развијености социјалних вештина ученика (Јелић, 2016; Johnson & Johnson, 1996, 2010) и упућују не само на специфичне и актуелне начине решавања реалних конфликта у групи већ и на комплексан процес приступа конфликту и последицама избора, у стварној или хипотетичкој конфликтној ситуацији.

Рот (Rot, 2006) издваја две стратегије решавања конфликта: а) *доношење одлуке путем гласања*; и б) *преговарање и договарање*. Према Роту (Rot, 1996), *доношење одлуке путем гласања* у групи није корисно из најмање два разлога. Прво, у групи се често дешава да се део групе изјашњава под утицајем и притиском других. Друго, после гласања конфликт често остаје нерешен, а

ставови мањине непромењени. Ова стратегија решавања конфликта је корисна када гласање доводи до јединственог понашања чланова групе.

Преговарање и договарање, према Роту (Rot, 2006), је користан начин решавања супротности у групама, чији је нужни услов постојање делимично заједничких, а делимично супротних интереса страна које су у конфликту. Основна идеја преговарања је да једна страна у конфликту учини одређену концесију (нпр. одустане од неких својих захтева) не постављајући другој страни додатни услов. На тај начин, постоји израженија могућност да и друга страна у конфликту попусти у својим захтевима и да дође до постепеног узајамног поверења. Сумирајући резултате различитих истраживања Дојч (Deutsch, 1973) је издвојио неколико фактора од кључног значаја за решавање конфликта путем преговарања, а пре свега: природу конфликта и његов интензитет, процену могућности за изградњу узајамног поверења, карактеристике особа које су у конфликту. У конфликтној ситуацији када су стране у спору са нижим аспирацијама веће су могућности да дође до узајамног споразумевања. Насупрот томе, постизање компромиса отежавају одређене црте личности, попут: ауторитарности, агресивности, сумњичавости, потребе за доминацијом итд.

Полазећи од развојног нивоа ученика, Селман и сарадници (Selman & Schultz, 1990; Yeates et al., 1991) су понашање ученика током конфликта груписали на четири нивоа: импулсивно физичко понашање; б) унилатералне акције засноване на контроли или попуштању другој страни; в) реципроцитет заснован на размени; и г) кооперација заснована на узајамним циљевима. Са овим нивоима у решавању конфликта повезане су четири вештине ученика у процесирању социјалних информација: а) дефинисање проблема; б) генерисање алтернативних стратегија; в) избор и примена специфичних стратегија; и г) евалуација исхода.

Када је брига за себе и друге полазни критеријум прави се разлика између пет стратегија решавања конфликта: а) попуштање; б) избегавање; в) компромис; г) доминација; и д) решавање проблема (Јелић, 2016). *Попуштање* је стил који подразумева да је брига за резултате друге особе већа него за сопствене, односно особа одустаје од властитих интереса на рачун друге стране. *Избегавање* подразумева мали степен бригае за себе и другу страну, односно особа не покушава да задовољи нити сопствене нити интересе друге стране. *Компромис* је таква оријентација у решавању конфликта где постоји умерена брига за себе и другу страну, односно стране у конфликту прихватају средње решење. *Доминација* је стил у коме постоји висок степен бригае за себе и низак степен бригае за друге, што резултира победом једне и поразом друге стране. *Решавање проблема* је стил који подразумева висок степен бригае за интересе

друге стране, што резултира заједничким решавањем проблема. У случају *избегавања* не постоји конфликтно стање у правом значењу јер је мала брига за друге и себе.

У зависности од тога каква се важност придаје остварењу циљева и успостављању односа Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 1996) разликују пет стратегија за решавање конфликта:

а) *интегративно преговарање, преговарање решавањем проблема* – (циљеви и однос су веома важни) у коме обе стране у потпуности остварују своје циљеве и решавају негативне тензије и осећања;

б) *компромис* – (циљеви и однос су умерено важни) где се стране у сукобу одричу дела циљева и жртвују део односа да би успоставили договор;

в) *попуштање* – (остварење циљева није битно, али је веома битан однос) у коме стране у спору напуштају своје циљеве да би успоставиле односе највишег могућег квалитета;

г) *повлачење* – (циљеви и однос нису битни) када стране у спору одустају и од циљева и од односа и избегавају да причаји и преговарају са другом страном; и

д) *изнуђивање или дистрибутивно преговарање* – (остварење циљева је веома битно али однос није) у коме једна страна у спору тражи да се остваре њени циљеве изнуђивањем).

У контексту учења путем кооперативних група, Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2010) су посебно истакли три стратегије у решавању конфликта: *преговарање, медијацију и конструктивне контроверзе*.

Решавање проблема преговарањем. Преговарање је процес у коме особе које имају супротстављене интересе покушавају да постигну договор (Johnson & Johnson, 2010). У ситуацији конфликта постоје две врсте преговорања: *дистрибутивно* или „победник-губитник” (где само једна особа има користи уколико се друга страна слаже да направи уступак) и *интегративно* или решавање проблема, када супротстављење стране раде на стварању споразума који користи свима). У решавању конфликта преговарањем Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 2010) издвајају следеће кораке:

1. **Описивање жеља** – Стране у конфликту отворено говоре о сопственим жељама и дефинишу конфликт као специфичан узајамни проблем.
2. **Описивање осећања** – Стране у конфликту морају да схвате како се осећају и да то отворено и јасно изнесу другој страни.
3. **Описивање разлога сопствених жеља и осећања** – Овај корак укључује изражавање кооперативних намера, пажљиво слушање и сл.

4. **Заузимање перспективе другог** – Овај корак укључује разумевање перспективе друге стране (нпр. шта друга особа жели, како се осећа и зашто то жели) и истовремено сагледавање проблема из обе перспективе.
5. **Откривање три опциона плана за решавање конфликта који максимизира заједничке користи** – Овај корак обухвата развој плана за решавање проблема.
6. **Избор једног плана и формализовање уговора** – Последњи корак обухвата избор и прихватање споразума, који је праведан за све стране у конфликту. Споразум одређује шта сваки учесник у конфликту треба да учини у будућности и како ће споразум бити процењен уколико стране у спору прекрше договор.

Вршњачка медијација. Медијација је структурирани процес у коме медијатор или неутрална страна помажу сукобљеним странама да интегративно реше конфликт преговарањем (Johnson & Johnson, 2010). Обухвата четири корака:

1. **Окончавање непријатељства** – Непријатељске односе између страна у конфликту треба окончати.
2. **Осигурати да стране у конфликту буду посвећене процесу медијације** – Уобичајено, медијатор пита ученике да ли желе да реше проблем и не наставља све док обе стране у спору не одговоре афирмативно, објашњава да је медијација добровољна, да ће као посредник бити неутралан, да ће свака особа имати прилику да изнесе своје виђење сукоба без прекида, да сви морају да се придржавају правила и поштују постигнут договор.
3. **Пружање помоћи странама у конфликту за узајамно успешно преговарање** – Пружање помоћи кроз преговарање обухвата неколико етапа: (а) заједничко дефинисање конфликта тако што обе стране наводе шта желе и како се осећају; (б) размена разлога; (в) промена перспективе тако да је свака особа у стању да представи положај и осећања друге особе; (д) креирање најмање три опције за обострану корист; и (е) постизање споразума.
4. **Формализација споразума** – Споразум се учвршћује уговором. Стране у конфликту морају да поштују коначне одлуке споразума, а медијатор процењује да ли се одлуке споразума поштују (Johnson & Johnson, 1996, 2010).

Конструктивна или академска контроверза. У циљу конструктивног решавања конфликта насталих у вези са задатком, наставници могу да

структурирају конструктивне контроверзе (Johnson & Johnson, 2010). Контроверза постоји када су идеје, мишљења, информације или закључци једне особе неспојиви са идејама, информацијама и закључцима друге особе док оне покушавају да постигну договор око решења задатка. Примена академске контроверзе укључује пет корака:

1. **Истраживање и припремање позиција** – Сваки пар развија додељену позицију, прикупља релевантне информације и план како да позицију најбоље представи другом пару.
2. **Презентовање и одбрана своје позиције** – Сваки пар презентују своју позицију другом пару у групи, настојећи да буде убедљивији. Чланови супротног пара воде белешке, пажљиво слушају презентоване информације и настоје да разјасне све што не разумеју.
3. **Побијање супротне позиције и напада на своју позицију** – Сваки пар убедљиво брани своју позицију, представљајући што више чињеница, које подржавају њихово гледиште. Такође, критички анализира информације и разлоге противничког пара.
4. **Преокретање перспективе** – Парови преокрећу перспективе и представљају позиције. У залагању за противничку позицију, они додају неку нову информацију коју противнички пар није представио и настоје да истовремено сагледају питање из обеју перспектива.
5. **Синтеза и интеграција најбољих доказа и образложење у заједничку позицију** – Овај корак обухвата неколико етапа: а) писање извештаја групе (наставник оцењује извештај, тј. квалитет писања, логичко извођење доказа и усмено представљање извештаја); б) представљање закључака; (в) индивидуално тестирање које покрива обе позиције; и (д) групно процесирање, тј. рефлектовање колико добро су радили заједно и како могу бити ефикаснији следећи пут (Johnson & Johnson, 2010).

За стицање правог искуства у конструктивном решавању конфликта потребне су године тренинга и праксе због чега Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 1996, 2010) истичу да обука ученика у преговарању, медијацији и конструктивној контроверзи мора постати саставни део школског живота. У том контексту, поменути аутори указују на потребу интегрисања обуке за конструктивно решавање конфликта у оквирима постојећих наставних предмета, неопходност развоја спиралног курикулума и критичког преиспитивања вредности на којима почива скривени курикулум школе. Системи вредности као саставни део скривеног курикулума сваке школе, неретко, у већој мери од прокламованог курикулума рефлектују школски живот и односе (Johnson

& Johnson, 1996, 2010), а тиме и посредно утичу на ток и исходе конфликта у школи. Када се ученици укључују у компетитивне активности у настави и школи, они се имплицитно уче следећим вредностима: (а) важно је бити бољи од других; (б) успех зависи од победе; (в) битна је победа, не компетентност; (г) ометање и саботирање успеха других означавају природан начин живота; (д) осећања радости и поноса повезана су са сопственим победама и поразима других; (е) вредност особе је условна и зависи од њених победа; и (ж) циљ рада је победа, а не учење (Johnson & Johnson, 2010). Вредности инхерентно карактеристичне за кооперативна искуства у школи су: (а) битан је сопствени успех и успех других; (б) успех зависи од заједничких напора свих у постизању заједничких циљева; (в) промовисање и подстицање успеха других означавају природан начин живота; (г) задовољство је повезано са успесима других; (д) други људи представљају потенцијални допринос успеху појединца; (ђ) сопствена вредност и вредност других су безусловни; и (е) вреднује се унутрашња мотивација заснована на тежњи да особа научи (Johnson & Johnson, 2010). Учествовање у кооперативним активностима и конструктивно решавање конфликта промовишу развој грађанских вредности код ученика (Johnson & Johnson, 2010). Кооперација промовише посвећеност успеху и добробити других, односно заједничком добру, док конструктивно решавање конфликта промовише процењивање проблема из свих перспектива и постизање споразума који максимизира заједничку корист (Johnson & Johnson, 2010).

ПРЕГЛЕД РЕЛЕВАНТНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Док бројни теоријски радови сугеришу плурализам у поступцима решавања конфликта у групи оправдано се намећу следећа истраживачка питања: које стратегије решавања конфликта ученици користе у постојећој пракси, који фактори детерминишу избор стратегија за решавање конфликта, колико су емпијски налази о стратегијама решавања конфликта у групи компатибилни постојећим теоријским основама? Пошто третирају различите аспекте и контексте јављања конфликта издвојене су две групе истраживања: а) истраживања о стратегијама решавања конфликта код ученика с обзиром на обученост за конструктивно решавање конфликта; и б) истраживања о карактеристикама и стиливима решавања конфликта у кооперативним групама и групи уопште.

Истраживања о стратегијама решавања конфликта с обзиром на обученост ученика за конструктивно решавање конфликта

Крапман и Освалд (Krappmann & Oswald, 1987) су посматрали и интервјуисали ученике 4. и 6. разреда да би утврдили како управљају конфликтима у природном окружењу (учионица, игралишта). Утврђене стратегије решавања конфликта кодиране су на три начина: а) принуда и манипулација; б) понуда и одговор; и в) расуђивање. Као најзначајнији налази овог истраживања издвајају се следећи: а) значајан проценат ученика користи манипулацију као стратегију у решавању конфликта; б) у преко половине регистрованих конфликта најмање један ученик користи принуду, док ученици, независно од узраста, ретко користе расуђивање; и в) утврђене су разлике у учешћу, репертоару и обрасцима примењених стратегија с обзиром на пол и узраст ученика и тип односа (нпр. пријатељски односи).

Истраживања Селмана и сарадника (Selman & Schultz, 1990; Yeates et al., 1991) су показала следеће: а) понашање ученика током решавања конфликта повезано је са узрастом ученика (старији ученици чешће користе стратегије вишег нивоа за решавање конфликта него млађи ученици); б) у конфликтима са блиским и познатим особама учесталије се користе стратегије вишег нивоа за решавање конфликта; в) употреба стратегија вишег нивоа је повезана са степеном адаптивног функционисања и социјалним компетенцијама ученика; д) употреба стратегија вишег нивоа за решавање конфликта је повезана са социјалним статусом ученика (вршњачка прихваћеност).

Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1992) су пронашли да необучени ученици основне школе најчешће користе следеће стратегије за решавање конфликта: пријављивање наставнику, одговарање на захтев и свађу. Слично овим налазима, и у другим истраживањима (Johnson et al., 1994; Johnson et al., 1995) утврђено је да ученици основне школе пре обуке за конструктивно решавање сукоба најчешће пријављују наставнику конфликт и користе повлачење као стратегије у решавању конфликта. Осим тога, Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1995) су утврдили да пре обуке ученици показују тенденцију да користе и конструктивније стратегије, попут компромиса али да не користе интегративно преговарање.

Истраживања у којима су испитивани начини решавања конфликта код обучених ученика додатно расветљавају проблематику у вези са стратегијама решавања конфликта у образовном контексту. У једној таквој студији, Џонсон и сарадници (Johnson et al., 1995) пронашли су да 94% ученика од 2. до 6. разреда познаје процедуре у примени интегративног преговарања и да 92%

ученика познаје етапе медијације. До сличних резултата се дошло и у другим истраживањима (Johnson et al., 1992, 1995; Stevahn et al., 1995). У једној експерименталној студији (Stevahn et al., 2000) утврђене су значајне разлике између обучених и необучених ученика основне школе у познавању и ретенцији процедура преговарања, способности и спремности коришћења процедура за конструктивно решавање конфликта и концептуалном разумевању пријатељства, у корист ученика који су обучени за примену конструктивних стратегија решавања конфликта.

Џонсон и сарадници спровели су бројне студије ради утврђивања ефеката примене програма вршњачке медијације у школама (Johnson & Johnson, 2005). Резултати тих истраживања указују да поучавање ученика преговарању и процедурама вршњачке медијације доприноси изградњи заједничког разумевања о томе како треба управљати конфликтима и применити процедуре преговарања и медијације на ваншколско окружење. Након обуке уочена је тенденција код ученика да заузимају позитивнији однос према конфликтима и да решавају конфликте са вршњацима без учешћа наставника. Поред наведеног, програми вршњачке медијације који су интегрисани у актуелне наставне предмете значајно утичу и на школско постигнуће и трајност знања ученика. Наставни предмети, посебно књижевност и историја, пружају велике могућности ученицима да боље разумеју не само одређени наставни садржај већ и суштину конфликта и процедуре за његово решавање. Слични образовни и васпитни ефекти пронађени су и у студијама о ефектима примене академске контроверзе. Значајан број истраживања (Johnson & Johnson, 1979, 1989, 2007) показује позитиван утицај те стратегије на постигнућа, трајност знања, развој критичког и метакогнитивног мишљења, креативност, мотивацију за учење, интерперсоналне односе и психичко здравље ученика.

Истраживања о карактеристикама и стратегијама решавања конфликта у кооперативним групама и групи уопште

У посебну групу истраживања издвојили смо она у којима се испитују стратегије решавања конфликта у групи уопште, независно од тога да ли су ученици имали обуку за конструктивно решавање конфликта (Jelić, 2007, 2011; Јелић, 2016; Petrović, 2009, 2010, 2020; Петровић и Вучетић, 2012a; Petrović i Vučetić, 2012b) и истраживања у којима су испитиване стратегије решавања конфликта у кооперативним групама (Dilafruz et al., 1995).

Јелић (Jelić, 2007) је утврдила да средњошколци у Србији користе различите начине решавања интерперсоналних конфликта (попуштање,

доминацију, решавање проблема, избегавање и компромис), и то у подједнакој мери доминацију и решавање проблема, а у најмањој мери бирају попуштање као стил решавања конфликта.

У сродној студији испитана је повезаност стилова решавања међусобних конфликта и школског успеха ученика (Јелић, 2011). Добијени резултати показују да средњошколци користе све стратегије у решавању конфликта, највише интегративни стил, подједнако често доминацију и избегавање, а најмање попуштање. Такође, утврђене су значајне позитивне корелације између интегративног стила решавања конфликта и општег успеха и владања ученика.

У недавно спроведеном истраживању (Јелић, 2016) утврђено је да су компромис и решавање проблема значајно заступљенији код ученика са лаком интелектуалном ометеношћу узраста од 12 до 18 година него код њихових вршњака типичног развоја, као и да са узрастом ученици са благом интелектуалном ометеношћу све чешће примењују попуштање и избегавање, а да све мање бирају доминацију као стил решавања конфликта.

Петровић (2010) је испитивала карактеристике конфликта и конфликтног понашања у вршњачкој групи адолесцената. У погледу стратегија за решавање конфликта ученици највише преферирају конструктивне стратегије (асертивне и стратегије усмерене ка решавању проблема), потом по учесталости следе пасивне стратегије (дистракција и избегавање) и тражење социјалне подршке и на крају, најмање префериране су агресивне стратегије (физичка агресија, вербална агресија и друге индиректно агресивне стратегије). У сродној студији Петровић (2009) је пронашла да адолесценти при решавању конфликта са вршњацима најмање користе попуштање, а највише примењују надметање.

Петровић (2020) је испитивала и значај одређених емоционалних компетенција (разумевање емоција, емпатија, емоционална регулација и препознавање емоција) у предикцији различитих стратегија за решавање вршњачких конфликта. Резултати ове студије потврђују тезу о значају емоционалне компетенције ученика за примену одређених стратегија у решавању конфликта. Утврђено је следеће учешће емоционалне компетенције као предикторске варијабле: а) емоционална контрола има значајну улогу у свим стратегијама, а код агресивних стратегија та веза је негативна; б) разумевање емоција значајан је предиктор у стратегијама усмереним на решавање проблема и у асертивним стратегијама; в) препознавање емоција значајан је предиктор једино код асертивних стратегија; г) емпатија је кључни предиктор стратегија усмерених на решавање проблема и стратегија тражења социјалне подршке.

Петровић и Вучетић (2012b) испитивале су полне и узрасне разлике у стратегијама решавања конфликта са пријатељима и вршњацима. Резултати

су показали да је решавање проблема доминантна стратегија у конфликтима са пријатељима, док се у вршњачким конфликтима чешће примењује надметање. Утврђене су узрасне и полне разлике у стратегијама које адолесценти користе да би решили конфликт. Старији адолесценти се чешће опредељују за решавање проблема, а млађи за повлачење као стратегију. Девојчице се значајно више него дечаци опредељују за решавање проблема, а дечаци су склонији да примењују попуштање у решавању конфликта са пријатељима и вршњацима.

У лонгитудиналној студији Дилафруз и сарадници (Dilafruz et al., 1995) истраживали су перцепције ученика средњих школа о конфликтима који се јављају током кооперативног учења и начинима њиховог решавања. Према резултатима овог истраживања, ученици су известили да се конфликти у групи најчешће јављају око проблема у комуникацији и интеракцији. У погледу учесталости примене ученици су издвојили следеће стратегије за решавање конфликта: дискусију о проблему; тражење интервенције наставника; измештање ученика са ометајућим понашањем из групе и гласање за решење или компромис. *Дискусија* као начин решавања конфликта у групи у већој мери је карактеристична за старије ученике (62%), ученике женског пола (61%) и ученике са високим скоровима на читању (61 %). *Тражење интервенције наставника* известило је 20% ученика, и то пре свега, ученици старијих разреда (33%) и ученици мушког пола (22%). Такође, старији ученици (15%), ученици мушког пола (17%), са вишим скоровима на читању (21%) учесталије користе *измештање ученика са ометајућим понашањем из групе* као начин решавања конфликта у групи. *Гласање за решење или компромис* је карактеристичан начин решавања конфликта током кооперативног учења у групама за 11% ученика.

На избор стратегије решавања конфликта утичу бројни фактори: мотивациони, карактеристике предмета сукоба, личне карактеристике ученика и претходно искуство конфликта (Canary, 2003; Dirks et al., 2007). С обзиром на мотивационе факторе прави се разлика између кооперативне оријентације, „у којој једна страна има позитиван интерес за добробит другог као и за сопствену, и компетитивна, у којој је једна страна заинтересована да делује боље од осталих и учини максимум, али искључиво за себе” (Јелић, 2016: 300). Избор стратегија за решавање конфликта одређен је и претходним искуством (Dirks et al., 2007). У једној ситуацији особа ће изабрати попуштање због бриге за интересе другог, у другој ситуацији јер се плаши друге стране или на изванредан начин зависи од ње. Резултати досадашњих истраживања (Петровић и Вучетић, 2012а) показују да префериране стратегије решавања конфликта варирају у односу на врсту конфликта (нпр. решавање проблема се чешће примењује у конфликтним ситуацијама у вези са разликама у мишљењу) и тип интерперсоналног односа

(решавање проблема је преферирана стратегија у конфликтима са пријатељима, а надметање у вршњачким сукобима). Џонсон и Џонсон (Johnson & Johnson, 1996) наглашавају важност конгруентности процедура за управљање конфликтима и контекста у коме се конфликт јавља. Када су контекст и процедуре за решавање конфликта конгруентни (нпр. интегративне процедуре се користе у кооперативном контексту, а дистрибутивне у компетитивном контексту), онда се може лако управљати конфликтима.

ЗАКЉУЧАК

Конфликти су неизбежне појаве у социјалним односима и животу сваког људског бића. У образовно-васпитном контексту има индиција да се конфликти углавном третирају као негативни феномени, да актуелну школску праксу карактеришу традиционални начини управљања конфликтима у групи. Савремена сазнања, пре свега психолошка и социјално-психолошка, афирмишу тезу о позитивном утицају конфликта за развој групе и њених чланова. Истиче се да су конфликти покретачи целокупног развоја човека. Стратегије које ученици и деца користе за решавање конфликта не само да обликују актуелне вршњачке односе већ утичу и на будуће интерперсоналне односе, а самим тим, и на целокупно социјално и емоционално функционисање (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012; Johnson & Johnson, 1996; Petrović, 2010). С друге стране, ученици који не успеју да развију вештине конструктивног решавања конфликта у већем су ризику од социјалног одбацивања и неприлагођености (Ashby & Neilsen-Hewett, 2012). Имајући то у виду, циљ овог рада је да се систематично прикажу досадашња теоријска и емпиријска сазнања о стратегијама решавања конфликта, које ученици и деца примењују или преферирају.

У теоријском смислу не постоји јединствена класификација стратегија за решавање конфликта у групи, а тиме ни универзална стратегија у конфликтним ситуацијама *per se*. Сагласно теоријским спознајама и истраживања потврђују да ученици и деца, како у реалним, тако и у хипотетичким конфликтним ситуацијама, користе различите стратегије како би решили сукобе у групи (доминацију, попуштање, повлачење, пријављивање наставнику, надметање, вршњачку медијацију, решавање проблема итд.). Спроведена теоријска анализа имплицира да су стратегије које ученици и деца користе у решавању конфликта условљене бројним параметрима, а пре свега: узрастом, полом, типом интерперсоналног односа (блиски однос, вршњачки однос, однос између пријатеља). Поред наведеног, поступање ученика и деце у конфликтним ситуацијама зависи од врсте конфликта, обима, карактера и интезитета испољавања, претходног искуства у

конфликту. Иако добијени резултати нису једнозначни, у већини анализираних студија пронађено је да старији ученици и претежно девојчице примењују ефективније стратегије за решавање конфликта. Тај тренд присутнији је у блиским и пријатељским конфликтима него у вршњачким сукобима.

Валидна спознаја о стратегијама решавања конфликта у децем и школском узрасту може имати значајне практичне импликације, превасходно у домену унапређивања васпитне улоге школе. С тим у вези, програме превенције конфликта у школи и програме за конструктивно решавање конфликта треба конципирати и креирати имајући на уму утврђене узрасне, родне, контекстуалне и ситуационе тенденције.

Резултати истраживања, узети заједно, потврђују да су конфликти и начини њиховог решавања релативни, умногоме детерминисани специфичностима контекста у коме се конфликт појавио и индивидуалним особеностима сукобљених страна. Из тих разлога, потребно је указати и на импликације за даља истраживања. У већини студија спроведених ради утврђивања начина на који ученици решавају конфликте коришћени су упитници и протоколи за интервјуе, док су у мањем броју студија коришћени протоколи за посматрање (Johnson et al., 1994; Stevahn et al., 2000), чиме би се стекла поузданија сазнања о понашању ученика и деце током конфликта. Поред тога, упркос томе што се у литератури посвећује значајна пажња дистрибутивним и интегративним преговарањима као стратегијама решавања конфликта истраживачки интерес није усмерен ка испитивању начина на који ученици дистрибутивно и интегративно преговарају и како обука утиче на начин њиховог преговарања. Пре обуке, како сугеришу резултати истраживања, ученици готово да не користе поступке преговарања у решавању конфликта, док након обуке већина ученика у основним и средњим школама користи поступке интегративног преговарања. Улога одраслих у решавању конфликта између ученика и деце у фокусу је малог броја истраживања (Higgins & Priest, 1990; Skoglund, 2019; Стојановић, Ћирковић Миладиновић, Еремић, 2020) те се увиђа и простор за испитивање степена укључености и подршке одраслих у решавању конфликта код ученика и деце.

Литература

- Ashby, N., Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2) 145–161. DOI: 10.1177/1476718X11430070
- Bar-Tal, D. (2011). Introduction: Conflicts and social psychology. In Bar-Tal, D. (Ed.), *Intergroup conflicts and their resolution: Social psychological perspective* (pp. 217–240). New York: Psychology Press.
- Granad, K. (2003). *The relationship of intragroup work group conflict to job satisfaction and perceived performance*. Unpublished master thesis, Stephen F. Austin State University, Nacogdoches, TX.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In Jones, M. R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 275–319). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dilafruz R. W., Joyce H., Cynthea H. (1995). Cooperative Learning and Conflict Resolution: Perspectives of Urban Middle School Adolescents. *Research in Middle Level Education*, 18(2), 23–47. DOI: 10.1080/10825541.1995.11670045
- Dirks, M. A., Treat, T. A., Weersing, V. R. (2007). The situation specificity of youth responses to peer provocation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 621–628.
- Jelić, M. (2007). Stilovi rešavanja međusobnih sukoba učenika: validnost i pouzdanost skale. *Socijalna misao*, 55(3), 155–168.
- Jelić, M. (2011). Uspех u školi i rešavanje međusobnih konflikata učenika. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 100–115.
- Јелић, М. (2016). Вршњачки односи ученика: Разлике с обзиром на интелектуалне способности и узраст. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*. 46(1), 297–318.
- Johnson, D. W. (1970). *Social psychology of education*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: Contraversy and learning. *Review of Educational Research*, 49, 51–61.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Jonson, D. W., Johnson, R. T. (1995). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506.
- Johnson, D. W., Johnson, R. (2005). *Teaching students to be peacemakers* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. (2007). *Creative constructive controversy: Intellectual challenge in the classroom* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2010). Restorative Conflict In Schools: Necessary Roles of Cooperative Learning and Constructive Conflict. *ESRC Seminar, Restorative Approaches to Conflict in Schools*, September 14.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation Quarterly*, 10(1), 89–99.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., Acikgoz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *Journal of Social Psychology*, 134, 803–817.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B. & Magnuson, D. (1995). Training of elementary school students to manage conflict. *Journal of Social psychology*, 135(6), 673–686.
- Krappmann, L., Oswald, H. (1987). *Negotiation strategies in peer conflicts: A follow-up study in natural settings*. Paper presented at the Biannual Meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Лексикон образовних појмова* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Mohr, N., Dichter, A. (2001). Building a learning organization. *Phi Delta Kappan*, 82(10), 744–747. DOI:10.1177/003172170108201007
- Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova* (1972). Beograd: Savremena administracija.
- Opatow S. (1991). Adolescent Peer Conflicts: Implications for Students and for Schools. *Education and Urban Society*. 23(4), 416–441. DOI:10.1177/0013124591023004005
- Pere-Klermon, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Piaget, J. (1928). *Judgment and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1960). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Petrović, D. (2009). Specifičnosti vršnjačkih konflikata u adolescenciji. *Psihologija*, 42(2), 231–238.

- Petrović, J. (2010). Karakteristike vršnjačkih konflikata u adolescenciji. *Primenjena psihologija*, 3, 223–237.
- Petrovic, J. (2020). Prediktori strategija rešavanja konflikata sa vršnjacima u adolescenciji: šta se krije iza preferiranih strategija? *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 45(2), 77–91. <https://doi.org/10.19090/gff.2020.2>.
- Петровић, Д., Вучетић, М. (2012а). Врста конфликта, тип односа и префериране стратегије решавања сукоба: импликације за програме конструктивног решавања сукоба. *Зборник Института за педагошка исраживања*, 44(1), 163–178. DOI: 10.2298/ZIPI1201163P.
- Petrović, D., Vučetić, M. (2012b). Uzasne i polne razlike u strategijama rešavanja sukoba u hipotetičkim konfliktnim situacijama sa prijateljima i vršnjacima, *Psihološka istraživanja*, 15(1), 51–68.
- Попадић, Д., Плут, Д., Ковач-Церовић, Т. (1996). *Социјални конфликти карактеристике и начин решавања*. Београд: Група МОСТ.
- Rot, N. (2006). *Pshologija grupa: prvenstveno malih grupa i organizacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Selman, R., Schultz, L. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skoglund, R. I. (2019). When “words do not work”: Intervening in children’s conflicts in kindergarten. *International Research in Early Childhood Education*, 9(1), 23–38.
- Стојановић, Б. Ј., Ћирковић Миладиновић, И. Р., Еремић, Н. (2020). Компетенције васпитача за посредовање у решавању конфликта међу децом. *Узданица*, 17(1), 247–260. <http://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.1.15>
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Laginski, A. M., O’Coin, I. (1995). Effects on high school students of integrating conflict resolution and peer mediation training into an academic unit. *Mediation Quartely*, 14(1), 21–36.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K., Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71(3), 772–784.
- Требјешанин, Ж. (2000). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.
- Higgins, A., Priest, S. (1990). Resolving conflicts between young people. *Education Psychology in Practice*, 6(2), 60–64.
- Canary, D. J. (2003). Managing interpersonal conflict: A model of events related to strategic choices. In Greene, J. O. Burleson B. R. (Eds), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 515–549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yates, K., Schultz, L., Selman, R. (1991). The development of interpersonal

negotiation strategies in thought an action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merill-Palmer Quartely*, 37, 369–408.

Marina Ž. Semiz

University of Kragujevac – Faculty of Pedagogy in Užice

CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES IN STUDENT GROUPS

Abstract

Not only do strategies that students and children use to resolve conflict within various formal and informal groups shape current peer relations, but they also affect future interpersonal relationships, and thus, social and emotional functioning in general. The focus of this paper is on the systematization of the acquired knowledge about the strategies for conflict resolution within a group in the educational context. Cognitive and socio-psychological interpretation are particularly singled out, as well as previous research on strategies that children and students use to solve group conflicts. The conducted theoretical analysis suggests that various and diverse strategies that students and children use for conflict resolution depend on numerous parameters, primarily: age, gender, type of interpersonal relation, etc. Moreover, the behavior of children and students in conflict situations, and their resolution depend on the type of conflict, its scope, nature and intensity of manifestation. The acquired knowledge can have significant educational implications, especially when it comes to strengthening the educational role of school through the development of prevention programs and constructive conflict resolution in school.

Keywords: *student, teacher, self-education, self-knowledge, self-realization.*

Marina Ž. Semiz

Universität Kragujevac – Fakultät für Pädagogik Užice

KONFLIKTLÖSUNGSSTRATEGIEN IN DER GRUPPE

Zusammenfassung

Strategien, die Schüler und Kinder anwenden, um Konflikte innerhalb verschiedener formeller und informeller Gruppen zu lösen, prägen nicht nur ihre aktuellen Beziehungen, sondern beeinflussen auch zukünftige zwischenmenschliche Beziehungen und damit das soziale und emotionale Funktionieren im Allgemeinen. Der Fokus dieses Artikels liegt auf der Systematisierung des erworbenen Wissens über die Strategien der Konfliktlösung in der Gruppe im pädagogischen Kontext. Hervorgehoben wurden kognitive und sozialpsychologische Interpretationen von Konflikten sowie bisherige Forschungen zu Strategien von Schülern und Kindern zur Lösung von Konflikten in einer Gruppe. Die durchgeführte theoretische Analyse legt nahe, dass die verschiedenen Strategien, die Schüler und Kinder zur Lösung von Konflikten anwenden, durch zahlreiche Parameter konditioniert werden, vor allem Alter, Geschlecht und Art der zwischenmenschlichen Beziehung. Darüber hinaus hängt das Verhalten von Schülern und Kindern in Konfliktsituationen und deren Lösung von der Art des Konflikts, Umfang, Charakter und Intensität der Manifestation ab. Etabliertes Wissen kann erhebliche pädagogische Implikationen haben, insbesondere im Bereich der Stärkung der erzieherischen Rolle der Schule durch die Entwicklung von Präventionsprogrammen und konstruktiver Konfliktlösung in der Schule.

Schlüsselwörter: *Konflikt, Gruppe, Schule, Lösungsstrategien, Mediation*

Виолета Б. Јелачић Србуљ
Филолошка гимназија Београд

СТРАТЕГИЈЕ ОБЛИКОВАЊА ПИСАНИХ САСТАВА У НАСТАВИ, ИЛИ ОТКУД УВОД, РАЗРАДА И ЗАКЉУЧАК

Резиме: Исходи и циљеви вештине писања састава потребују аутентичне стратегије и, пре него што их преузмемо из британских и америчких практикума за писање есеја, проверимо да ли имамо одговор на питање о пореклу увода, разраде и закључка, или о пореклу самог есеја. Својом академском обрадом античке методичке баштине, овај рад је један могући одговор на питање које нам може поставити ученик у интеракцијском приступу током расправе о сврси, начину писања, изради плана или аргументованом заступању. Показаће се да постоје изворне методике писања и говорења – античке припремне реторске вежбе (прогимназмата) за поступно овладавање умећем писања и вештинама говорења, и да хрија, једна од њих, не само што је „образац за школски писмени састав” већ је и њен троделни, нововековни модел „образац за све остале врсте састава чији су конститутивни елементи: увод, разрада и закључак” (Јелић). Новина коју рад доноси је и заступање аналогije између афтонског, школског модела хрије и аргументативног есеја од пет параграфа, као и двадесетдогодишње професионално сведочење о хрији – припремној реторској вежби која ученику предочава један могући аргументацијски поредак делова текста или исказа којим он може да се користи при образлагању властитог разумевања нечијих речи или поступака – што је основа умећа расправљања, дебатована, излагања, заступања, хваљења или куђења.

Кључне речи: методика креативног писања, композиција састава, прогимназмата, хрија, есеј, стратегије за израду плана излагања, структура аргумената у расправи, структура беседе

УВОД

Реторички монопол школског писаног задатка

После структуралиста, реторика је схваћена као наука о језичкој креативности, али и као општи план о дискурсу који подразумева начела и стратегије умећа писања. Данас можемо рећи да примењујемо реторичко читање када уочавамо ефекте одређених стратегија писања у циљевима аутора чији текст читамо, као и циљеве читаоца у улози интерпретатора (Bean, 2011: 2), а да оно не своди уметничко књижевно штиво на поруку док сугерише могуће видове естетике комуникације. Одувек је реторичка ствар како обликујемо текст, много пре него што се састав (composition) изборио за свој интегритет статуса „креативног писања” под окриљем усвајања умећа писања на матерњем језику. Циљ овог рада је да могућа ученикова запитаност *откуда увод, разрада и закључак* ипак не остане само реторичко питање.

Имплицитно присуство реторике је свепрожимајућа стратегија речи без које нема ни писаног ни усменог говора, ни реченичног уланчавања, ни смисаоних конструкција, основног и пренесеног значења, хипотезирања и поентирања, структуре и динамике, прогресије и кохерентности, само је питање времена када ће ученик то сазнати. Размишљајући о семиолошком статусу реторике у образовању свог времена, Жерар Женет уочава „потпуно раздвајање дескриптивног од нормативног – дискурса о књижевности од књижевног обучавања”. Поклапање дескриптивног и нормативног задржало се само у основној школи, док је комплекснија обука за писање препуштена специјализованим курсевима или самопотврђивању талентованих литерата на школским секцијама организованим поводом наградиних конкурса. „Уметност писања одавно није главни предмет књижевног образовања, чак није ни умеће истородно, „изотопно” са књижевношћу: ученици не пишу басне, већ проучавају Лафонтена, они немају прилике да пишу басне, већ расправе које се односе на басну, а ови не треба да буду написани у форми њиховог предмета”. Овај раскид између интерпретативног проучавања и практичног умећа писања са књижевним амбицијама утицало је на трансформисање поља „књижевних” циљева у исходима који превише подразумевају реторику, коју је у неким образовним системима премостио „састав” (composition). „Књижевност је престала да буде модел да би постала објекат, а школски дискурс је променио план: он више није књижевни дискурс, већ дискурс о књижевности” (Женет, 1985: 130). Тако је нестала „реторика литературе”, а настала је реторика мета литературе, тачније, мета-мета-литература, поучан дискурс о начину на који треба водити школски

дискурс о књижевном дискурсу. Женет ће статус дискурса школског писаног задатка прогласити аутономним – „реторичким”, подразумевајући, вероватно, рад на слободну тему јер тумачење текста одређује као „у целости подређен тексту”. Сагласан са Фукоовим одређењем реторике као балзаковске шагринске коже која се сама од себе скупља, Женет ће објавити реторички монопол писменог задатка и свести школску реторику, готово без остатка, на реторику писменог задатка. Када то тврди, мисли, пре свега, на обликовање текста које је одувек припадало домену реторике и представљало је њен доминантан канон у области дужности беседника (*officia oratoris*) – *dispositio* (структурирање, поредак делова), разрађен у другом канону – *partes orationis* (делови беседе).

Зашто канон за композицију?

Основна инструкција за умеће писања подразумевајуће се тичала обликовања текста у параграфе, пасусе зване „увод, разрада и закључак”. То је најуниверзалнији захтев писаног задатка као примарног школског састава. Жерар Женет, један од водећих француских структуралиста који рехабилитује реторичку тему у савременом концепту школства, у овој троделној композицији види поменути „реторички монопол писменог задатка” и најдужу владавину реторике у школству: „Док је античка реторика била реторика о *inventio*, док је класична реторика била усредсређена на *elocutio*, наша је модерна реторика готово искључиво реторика управљена на *dispositio*, што ће рећи на – план” (Ženet, 1985: 131–132). Античка реторичка традиција није налагала троделну канонску структуру за делове говора, канон је био четвороделни. Само је најстарија подела делова говора, софисте Коракса из Сиракузе у 5. веку пре наше ере, била троделна: *prooimion* (увод), *agōn* (аргументована одбрана одређеног става) и *epilogos* (закључак). Очигледно је сматрана недовољном за судске говоре којима је била намењена јер је већ његов следбеник и ученик Тисија додао наративни део – *diēgēsis*, *narratio*, излагање чињеничног стања (Brauw, 2007: 188). Неки историчари реторике мисле да метареторичке теорије, као што би била оваква расправа о деловима беседе првих сицилијанских реторичара и оснивача реторичке *téchne*, нису могле постојати пре Платона. То је став да се концепција говора одвојено од садржине није могла разматрати пре Платона јер је самосвесна теорија писања управо оно што је недостајало реторичарима из 5. века пре нове ере (Schiappa, 1990; Cole, 1991: 65–84). Ипак постоје два аргумента која канонски редослед говора везују за 5. век: један се тиче Сократовог говора о садржини *technai logōn* из Платоновог *Федра*, где помиње *prooimion*, наративни део, доказ и рекапитулацију: „За увод најпре мислим да

га треба говорити на почетку беседе. Те ствари зовеш украсима вештине, зар не? Што се тиче другог, то је неко приповедање и затим сведочанство, треће су докази, а четврто су разлози вероватности; а о потврђивању и о споредном потврђивању говори, мислим, онај одлични учитељ беседништва из Бизантије (Теодор)” (*Pl. Fed.* 266e). Сократ тада пита Федра да ли познаје какво правило о писању беседе и сам даје одговор: „Свака беседа мора бити састављена као живо биће, мора имати своје властито тело, тако да није ни без главе ни без ноге, него да има и труп и удове, а писана онако како доликује један другоме и целини” (*Pl. Fed.* 264c). Мада Платон набраја четири канонска дела говора, он проширује реторички концепт и ван домена судског беседништва (као што је помињање индиректне похвале), на основу чега Коуп закључује да не постоји вероватноћа да Сократ репродукује распоред делова говора који је пронашао у реторичким приручницима. Други значајан аргумент јесте чињеница да поред четвороделних структура Антифонтине беседе *О убиству Херодову* и Горгијине *Похвале Хелене*, Медејин говор упућен Јасону из Еурипидове *Медеје* показује канонско правило четвороделне деобе, по распореду у стиховима: *prooimion* 465–74, *diégēsis* 475–487, *pístis* 488–515 и *epilogos* 516–519 (Smeltzer, 1996: 156; Gagarin, 1997: 18; Lloyd, 1992: 24; Mastronarde, 2002: 250). Међутим, сасвим је могуће да је четвороделни говор практикован усмено пре него што су записана или свесно артикулисана правила за састављање говора. Чини се да су почетак и крај говора одувек сматрани посебним, а од говорника у суду, који је представљао један од најважнијих форума у раном грчком беседништву, тражило се да изнесе некакву верзију догађаја и да докаже да су се они догодили баш онако како он тврди. С обзиром на ове задатке, говорник је суштински имао две опције за излагање материјала између почетка и краја: могао је да у току препричавања догађаја уноси аргументе који потврђују његову верзију, или је могао да у континуитету најпре преприча догађаје, а затим да изнесе аргументе као целину. Ако би следио овај други модел, дошао би до прототипа канонске структуре, што сугерише могућност да се тако ова пракса усталила као канон. Ако четвороделној структури нису подучавале *téchnai* из 5. века, већ се она јавља тек почетком 4. века, могуће је да је Исократ био први који ју је предавао. Квинтилијан и Дионисије из Халикарнаса четвороделни говор доводе у везу са Исократом и његовом школом, због чега се ова четвороделна структура називала „Исократова структура” (Dion. Hal. *Lysias*, 16; Solmsen, 1941: 35–50). Управо је Исократов ученик Теодект (Theodektes) написао уџбеник у коме је постојао канонски редослед и сваки део говора је био повезан са својим традиционалним функцијама (Rabe, 1931: 216). Тек ће Анаксименова *Реторика за Александра* дати опсежнију анализу делова говора. Познати историчар реторике Кенеди

износи претпоставку да је последњи део ове расправе самосталнија целина и да је можда то изгубљени Тисијин текст о деловима говора. Он закључује да постоји опште јединство теорије и праксе и да су четири дела говора о којима говоре Аристотел и Анаксимен адекватни као структурна основа стварних говора (Kennedy, 1997: 104).

Ако се вратимо Женетовом ставу и питању о сврси канонских деоба говора, одговор из антике није о броју зацртаних делова колико о функцији тих делова у обликовању композиционе целине по принципима јединства, завршености, кохерентности, поступности, адекватности, мотивисаности, заснованости, прогресије, усклађености, компактности, језгровитости, уверљивости, ефектности, и сл. Шопенхауер је једном рекао: „Мало је људи који пишу онако како зида архитекта, јер он најпре саставља план и промишља сваки детаљ. Већина, напротив, поступа као да ређа домине.” За разлику од троделне структуре школског писаног задатка који је у српском школству од педесетих година више био формални него функционални налог, афтонски модел хрије учио је о функционалној улози делова значајних за поменуте принципе који граде унутрашњу кохезиону везу у обликовању вербализоване замисли. Домине се слажу онако како је погодно у датом тренутку, без обзира на целину која настаје. Многи беседници управо тако поступају са деловима својих беседа. Међутим, кућу нико не гради без плана, ни беседу нико не би требало да гради без разраде њене структуре. Добра беседа није пуки збир детаља, она поседује осмишљену унутрашњу структуру. Реторичка структура не ниче аутоматски из језичке, већ представља њено преосмишљавање, допунско уређивање. Добро састављена беседа треба да делује као органска целина, као „живо биће које мора имати своје властито тело, тако да није ни без главе ни без ногу, него да има и труп и удове”. Као таква, беседа је дуго важила за идеал сваке добре књижевне композиције.

Могло би се говорити о реторичким стратегијама школског писаног задатка, ако су већ реторичке стратегије писања есеја општа места европских практикума за умеће писања. Први захтев такве стратегије јесте захтев да се успостави поредак мисли и разврставање грађе о теми. Инструктивне праксе се разилазе баш код деобе – увод, разрада и закључак, јер је структура школског писаног задатка хомогена и смењује се променом планова, а не низањем функција (Женет, 1985: 133), на којима инсистира реторичност текста. Реторичност текста је стратегија речи којом се остварује одређена функционална интенција, било да је реч о изазивању интересовања, аргументованом заступању става или епизодном приповедању неке алузије. Реторичност делова беседе по истој, троделној деоби, показала би хетерогену, функционалну структуру од једног

наративног и два доказна дела. Овде није реч о слагалицама за жанровске пузле састава, већ о потреби заснивања комплексне стратегије писања која ће оспособљавати за разноврсне поступке, намене и ефекте писања, развијајући и стасавајући једну исту компетенцију писања која би, коначно, могла да се кандидује за свој виши образовни циљ: писања са књижевном амбицијом. Методика вештине писања не може да се ослања само на урођени поетски сензибилитет, нешто што се у школу донесе као дар, већ такво даривање треба да постане низ наставних исхода и циљева. Није довољан само рефлекс за план, потребна је стратегија компоновања састава којом се овладава поступно, баш онако како се једна дечија зиданица од песка може претворити у архитектонски конструкт од мисли у речи. Духовитост се може развити преко афористичког писања, а стратегије за афоризам, хумор и досетку јесу део методичке апаратуре реторичности. Реторика није умеће дељења текста, већ уметност кретања духа кроз логос који се тако саморазвија и самоевалуира. „Испоставиће се да троделни план одговара самом кретању духа. Његово златно правило састоји се у томе да оно не буде само просто дељење, просто разврставање, већ да изрази дубоко кретање духа, да буде нека врста реторичког еквивалента логичког процеса, речју, да буде нешто попут еманиције самог живота духа” (Chassang, 1965:16). Такве стратегије обликовања писаних састава из којих се реализује и писани и усмени говор нису подразумевајуће, нарочито то нису за узраст ученика којима се први пут задају. Оне потребују менторски рад, а не хорски речитатив. Индивидуални приступ је овде методолошка неминовност и самим тим хуманизује наставни процес у смислу реалних постигнућа и њихових још реалнијих побољшања. Основни материјал, јединица писменог рада не постоји у сировом стању, као камен или цигла, она једино постоји у самом доказном поступку, у продукцији мисли. Прелазак из репродуктивног препричавања у продуктивно писање важна је, можда и пресудна развојна компетенција која логосно стабилизује нову интелектуалну етапу зрења – етапу самосталног промишљања и заступања, без обзира на то да ли ученик даје коментар неке појаве, хвали нечије речи или поступак, куди, саветује или бодри, уверава или заступа, засмејава, охрабрује или приговара. Уколико заличи да реторичко фаворизује аргументацијско на штету поетског, тренутно најјачу реплику на ту сумњу даје књига *Рођење романа из духа парафраза*, проф. др Ранка Козића, где се под парафразом подразумева вежба реторске амплификације – методике проширења поетског предлошка. Да би ученик добио улогу „естетског субјекта који је оспособљен да истраживачки делује, да активно стиче знања и развија литерарне способности” (Бајић, 2010: 342) неопходне су конкретне стратегије за подстицање стваралачког мишљења и његовог обликовања као текста. Још је

антички образовни систем развијао методике писања водећи рачуна о њиховој поступности у примени. То су чувене прогимназмата (припремне реторске вежбе) које представљају и прве методике за обликовање писаних састава, прве инструкције и стратегије језичке продукције.

Прогимназмата¹ најстарије методике креативног писања

Специфичност реторичке методике у античкој оставштини образовних доктрина јесте постојање разрађених припремних вежбања за стицање умећа писања и говорења. То су, пре свега, вежбе писања које су представљале увод у проучавање реторике, увод у доминантни облик образовања доступан припадницима елите од хеленистичког периода па све до краја античког периода, а у школама света су опстале и до данас. Граматички образовни ниво био је активно заступљен функционалним знањима и умењима јер су песници и прозни писци пружали грађу за многе од ових вежби, што је подразумевало да се од ученика очекује да активно употреби граматичко или неко друго знање стечено у претходним фазама школовања и, што је најважније, да почне да пише и говори оно што је сам могао да осмисли и језички продукује. Оне су представљале флексибилне обрасце умећа презентовања, аргументовања, заступања и дочаравања, који су својом уклопивошћу олакшавали писање састава различитих врста и намена, уносећи стратешки разрађене изражајне модуле у текстове реторичке намене. Према Дионисију из Халикарнаса, ове припремне реторске вежбе биле су „извор техника и грађе које треба прилагодити датом задатку” (*Rhet.* 261). Ефекти обуке нису приметљиви само у говорима већ и у различитим врстама књижевности, нарочито код оних писаца који су у свом образовању били укључени у програм припремних реторских вежбања. Теон, писац најстаријег сачуваног приручника *Progymnasmata*, волео је да укаже на

¹ Gymnasmata је старији назив који је именовао ове вежбе пре 4. века. Тако Елије Теон (Aelius Theon), александријски софист из позног 1. века чешће користи термин *gymnasmata*. Термин *progymnasmata* је у неку руку наметнуо лексикон Суда у свом униформисању назива приручника исте врсте, сам термин се усталио тек крајем 4. века када се појавио најпопуларнији приручник, *Progymnasmata* ретора Афтонија. Отуда и савет класичних филолога да термин *progymnasmata* „можда, не би требало користити пре Афотонијевог времена, када сами аутори реторске вежбе почињу да називају *progymnasmata*” (Поповић, 2007: 10–11).

то да је обука коју он заступа корисна и за песнике, прозне писце или за сваког ко жели да користи моћ речи (*Th.* 60. 19–31). Античко образовање је имало практични друштвени интерес у циљу да од младог човека направи делатника који је упућен на израз који га остварује и који има навику да користи језик као свој *hexis* – моделовање у самопрезентовању. У традицији античког поимања образовања и *progymnasmata* су биле гимнастичко тренирање ума, „у складу са изворним значењем глагола *gymnazô*, обликујући ум за стваралачке активности говором, као што атлетика обликује тело”.

Најстарији сачувани извор о овим првим методикама креативног писања је Анаксименова *Реторика за Александра* из 4. века п.н.е. у којој пише: „Ми смо, дакле, научили која су својства заједничка свим врстама (беседе), које су разлике међу њима и како се употребљавају; уколико бисмо се обучавали и вежбали у њиховом усвајању путем припремних вежби, преко њих бисмо стекли велику окретност – како у говору, тако и у писању” (*Anax. Rhet.* 1436a 23–27; Поповић, 2007: 5). Ипак, прво сведочанство о конкретним вежбама везује се за 1. век пре нове ере, за запажања Квинтилијана и Светонија, као и непосредни текстови сачуваних *Progymnasmata*: Елије Теон из 1. века, Хермоген из 2. века, Афтоније из 4. века, Либаније из 4. века, као и Николај Софиста из 5. века и Присцијанове *Praeexercitamina*, које представљају превод Хермогенових *Progymnasmata*. На латинској страни, најстарија реторичка дела у којима се јављају трагови *progymnasmata* јесу *Реторика за Херенију* и Цицеронова дела *De inventione* и *Orator* из 1. века п.н.е. Квинтилијан, први државни учитељ реторике и највећи ауторитет античке педагогије, поводом значаја ових вежбања апелује у свом чувеном делу *Образовање беседника*: „Нека се реторика, која је своје име добила по снази речитости, не одриче својих дужности и нека се не радује кад нека друга наука преузме њезин терет, јер бежањем од свог делокруга готово да је истерана из свог подручја рада (*Kvint.* II, 1.4–6). Квинтилијанова опаска се тиче мишљења да учитељ реторике треба да сиђе већ на онај образовни ниво на коме „дечак почиње да саставља приче и прве мање покушаје похвале и покуде”. Дакле, уз даљи примарни наставни рад са учитељем граматике, ученик поступно прелази на часове реторичке обуке. Предмет те обуке је у домену ученикових мисли и речи, ставова о стварима и појавама, као и виђења ствари и појава. У том периоду „нежних година” језик најпре покаже назнаке „моралне распојасаности”, које друге наставне предметности заклањају опсервацијама по себи. Жива реч учитеља која се похвалом, подршком или саветом обраћа ученику, вреднија је од много тога прочитаног. „Као што се писањем постиже лакоћа писменог изражавања, тако се слушањем изоштрава способност расуђивања”. Теон, писац првог сачуваног практикума за вештину писања, у 1. веку износи

општи став да су овакве вежбе припреме за једно општије образовање у коме је језичко изражавање стваралачки принцип – „ризница за било који тип елоквентности” доминантне у делатностима историчара, песника, беседника, ликовног критичара, политичара, али и „за моралну обуку”.

Преглед вежбања по заступљености у најстаријим практикумима

Табела 1. Систематизација врста припремних реторских вежбања, према ауторима практикума у којима се појављују и према времену настанка

Теон (1. век)	Хермоген (2. век)	Либаније (4. век)	Афтоније (4. век)
<i>χρεία, usus,</i> хрија	<i>μῦθος, fabula,</i> басна	<i>μῦθος, fabula,</i> басна	<i>μῦθος, fabula,</i> басна
<i>μῦθος, fabula,</i> басна	<i>διήγημα, narratio,</i> приповетка	<i>διήγημα, narratio,</i> приповедање	<i>διήγημα, narratio,</i> приповедање
<i>διήγησις, narratio,</i> приповетка	<i>χρεία, usus,</i> хрија	<i>χρεία, usus,</i> хрија	<i>χρεία, usus,</i> хрија
<i>τόπος, locus,</i> место	<i>γνώμα, sententia,</i> изрека	<i>γνώμα, sententia,</i> изрека	<i>γνώμα, sententia,</i> изрека
<i>ἔκφρασις, descriptio,</i> опис	<i>ἀνασκευή, refutatio,</i> катаскевџ, <i>confirmatio,</i> побијање и утврђивање	<i>ἀνασκευή, refutatio,</i> катаскевџ, <i>confirmatio,</i> побијање и утврђивање	<i>ἀνασκευή, refutatio,</i> попврђивање
<i>προσωποποιΐα, sermocinatio,</i> сликање карактера	<i>κοινός τόπος, locus</i> <i>communis,</i> опште место	<i>катаскевџ,</i> <i>confirmatio,</i> оповргавање	<i>κοινός τόπος, locus</i> <i>communis,</i> опште место
<i>ἐγκώμιον, laus,</i> <i>ψόγος, vituperatio,</i> похвала и покуда	<i>ἐγκώμιον, laus,</i> похвала	<i>ἐγκώμιον, laus,</i> <i>ψόγος, vituperatio,</i> похвала и покуда	<i>κοινός τόπος, locus</i> <i>communis,</i> опште место
<i>σύκρισις, comparatio,</i> поређење	<i>σύκρισις, comparatio,</i> поређење	<i>σύκρισις, comparatio,</i> поређење	<i>ἐγκώμιον, laus,</i> похвала
<i>Θέσις, positio,</i> Теза	<i>ἡθοποιΐα, sermocinatio,</i> сликање карактера	<i>ψόγος, vituperatio,</i> покуда	<i>ἡθοποιΐα, sermocinatio,</i> сликање карактера
<i>νόμος, legis latio,</i> закон	<i>ἔκφρασις, descriptio,</i> опис	<i>ἔκφρασις, descriptio,</i> опис	<i>σύκρισις, comparatio,</i> поређење

Читање	θέσις, positio, теза	θέσις, positio, теза	ἡθοποιΐα, sermocinatio, сликање карактера
Слушање	νόμον εἰσφορά, legis latio, закон	νόμον εἰσφορά, legis latio, закон	ἔκφρασις, descriptio, опис
Парафразирање			θέσις, positio, теза
Разрада			νόμον εἰσφορά, legis latio, закон
ἀνασκευή, refutatio, побијање			

Следећа табела ће показати да се вежбе примењују не само на различитом узрасту већ да су биле део наставне праксе учитеља и језика и књижевности (grammatistēs), као и да су учитељи реторике тек од четвртог нивоа практикума били инструктори за вежбе које су конкретније намењене беседништву. Овај увид сведочи о универзалној намени вежбања која је погрешно подразумевана као специјализована обука за беседника.

Сврставање према образовном нивоу примењивости

У традицији античких грчких приручника *progymnasmata* су почињале од **басне** (μῦθος, mythos), где се обично користе ликови животиња да би се илустровала нека поука, а затим следи једноставно **приповедање** (διήγημα, diegema), где се често преузима грађа из митологије. Потом долази на ред **хрија** (χρεΐα, chreia), анегдота поучног карактера у којој се говори о речима или поступцима неке познате личности, и са њом повезане **сентенце** (γνώμα, gnome); тада је већ и време за **утврђивање** (κατασκευή, kataskeue) и **оповргавање** (ἀνασκευή, anaskeue) неке тврдње или става на основу уверљивог заступања вероватног; следи **опште место** (κοινός τόπος, koinos topos), вежбање изражавања општеприхваћеног мишљења о одређеном типу устаљених карактера, као што су убица, тиранин или пљачкаш храмова; затим следи вежба **похвале** (ἐγκώμιον, eukōmion), која представља панегирик у малом, и њој супротна вежба **покуде** (ψόγος, psogos), затим **поређење** (σύγκρισις, synkrisis), систематично поређење одлика две ствари, које се често користи у оквиру панегирика.

Табела 2. Позноантички нивои беседничке обуке

I ниво: <i>Grammatistés</i>	III ниво: <i>Rhētores</i>
μῦθος, <i>fabula</i> , басна	προσωποποιΐα, <i>sermocinatio</i> , сликање карактера
χρεία, <i>usus</i> , хрија	
γνώμη, <i>sententia</i> , изрека	ἔκφρασις, <i>descriptio</i> , опис
II ниво: <i>Rhētores</i>	IV ниво: <i>Rhētores/Sophistes</i>
διήγημα, <i>narratio</i> , приповедање	θέσις, <i>positio</i> , теза
ἀνασκευή, <i>refutatio</i> , катаσκευή, <i>confirmatio</i> , побијање и утврђивање	νόμον εἰσφορά, <i>legis latio</i> , закон
ἐγκώμιον, <i>laus</i> , похвала	declamationis/meletai реализација беседе пред аудиторijумом на задату или изабрану тему у циљу потврде способности
ψόγος, <i>vituperatio</i> , похвала и покуда	

После овог низа вежби ученик је прелазио на вежбе које су подразумевале већу имажинативност: **сликање карактера** као *прозопопеја* (προσωποποιΐα, *prosōporoiia*) или *етопеја* (ἠθοποιΐα, *ethoroiia*), говор из перспективе неке митске или историјске личности у одређеној ситуацији, и **опис** (ἔκφρασις, *ekphrasis*), сликовит и детаљан опис карактера неке особе. Најкомплексније су биле припремне реторске вежбе: **теза** (θέσις, *thesis*), систематична анализа неког општег питања, и вежба **увођења закона** (νόμον εἰσφορά, *nomou eisphora*). Ове две вежбе представљале су мале говоре са уводом и аргументовањем помоћу топа, док је *теза* практикована и у школама философије (Patillon 1997: 33; Schenkeveld, 1997: 247–252).

„Хрија као образац за писмени састав”²

Наставник српског језика и књижевности и данас је инструктор или учитељ летења када своје ученике поучава како да пишу састав, а узрасни ниво те обуке зависи од успешности савладавања претходних нивоа умећа писања. Прогимназмата су намењене учењу писања о одређеној теми, имају за циљ да активирају менталне мишиће и растегну дискурзивну способност, уз обавезно повећање полета, инспирације и инвенције. Наставник-прогимназматичар је тренер конкретне вештине коју треба да прогресира, да је прати, евалуира и развија до учениковог личног рекорда, највишег индивидуалног домета. Зато су од антике ови циљеви и исходи упоређивани са гимнастичким вежбама из којих је излазио ученик – спортиста *logoí*, а из њега се развијао уметник речи. Све поменуте вежбе су разрада таквог плана тренера, усклађене са способностима, интересовањима, тактички намењене ојачавању одређених компетенција. Умеће писања је комплексна разрада мноштва компетенција које састав треба да покаже, компетенција које често условљавају или употпуњују једна другу. Стратегија редоследа вежбања и поступности у примени је веома важна, али њу регулише индивидуално учениково напредовање и не треба да буде хорско уигравање, већ солистички искорак.

Ако је циљ обуке писање састава, важно је да ли је реч о опису, наративи, расправи, похвали, покуди или есеју. У савременој експанзији есеја као универзалног модула писања, поставља се питање дефинисања састава и специфичности методика њихове реализације. Ево неких: „Писмени састави су самостални ученички радови који настају по наставном подстицају. При писању састава ученици сами одабирају грађу и обликују садржај, али се то чини у складу са задатом темом” (Николић, 1983: 12), или „Расправа је најтежи облик писаних састава и крајњи циљ свих наших вежбања у доброј писмености. Осим расправе, међу једноставније облике писмених састава убраја се опис, приповедање, извештај” (Живковић, 1977: 273). Међу поменутим врстама састава именоване су и неке од античких прогимназмата. У савременим инструкцијама за побољшавање вештине поучавања, састав и есеј су изједначени, а акценат је стављен на „јасно одређену сврху писања и разрађен план”, као и „познавање одређених схема”, уз примену граматичких и правописних правила, „баратање одговарајућим речником”. Разрађујући главне

² Назив поглавља је преузети наслов рада проф. др Војислава Јелића који је 2001. године говорио о овој тему на научном скупу „Филозофско-филолошке науке на почетку 21. века” у Бања Луци, а објављен је у књизи *Трагови реторике*, 2010. године.

тезе, ученик треба да их „поткрепљује примерима, а да закључке изводи из јасно наведених претпоставки”. „Јасноћи писања посебно доприносе организацијски обрасци текста попут набрајања, класификације, упоређивања и контраста, као и одређивање временског следа догађаја” (<https://klett.rs/pisanje-sastava-i-eseja-u-pet-koraka-2>, преузето 8. 1. 2022). Дакле, очекује се знање структурирања, израде плана, познавање схема и њихово јасно и аргументовано заступање. Ово су компетенције које су некада биле исходи читавог система методичких вежбања умећа писања. Међу њима, вежба која је обучавала за план аргументацијске разраде била је – хрија.

Хрија (χρεῖα, chreia, usus) заузима посебно место међу припремним реторским вежбама и примењују се и данас у аутентичним или модификованим видовима вежбања. Теон је ову вежбу сматрао многостраном литерарном формом „корисном како за усавршавање ума, тако и за култивисање духа”. Стављањем хрије на чело целокупног система припремних реторских вежби Теон није указао на њен почетнички статус на полазишту лествице вештине, већ је нагласио њено чеono место међу стартегијама за писање састава. За ретора Афтонија „хрија је кратки писани састав који се, на одговарајући начин, односи на неку личност”, али и „анегдота поучног карактера”. За Хермогена, хрија је приповедање неке изреке или догађаја или обе те ствари, достојне помена, а које се састоји од кратког приказа, и то понајвише ради постизања неког корисног циља”. Етимолошки се хрија везује за „корист”, па су се усталила два одређења хрије: једно које је уздиже на пиједесталу корисности над свим осталим вежбама, и друго, по коме само име ове вежбе потиче од очекивања да ученик може да образложи властито разумевање корисности од мудрих изрека или поступака неке личности. У том смислу би хрија била још једно од херменеутичких вежбања чији је циљ да се протумачи властито разумевање нечијих речи или поступака, или, можда је боље рећи – тумачење властитог разумевања појава, речи, индиција. Као део дужих текстуалних целина за које се тематски везује, хрија је упућена, пре свега, на неки исказ, нечију мисао из које се извлачи поука (χρεῖωδης). Када се каже да је хрија „анегдота поучног карактера”, онда у вези са хријом имамо упућеност на неку личност, њене мисли, исказе, дела (радње, поступке). Отуда и подела на: 1) *chria logike* када је усредсређена на неки исказ – *словна хрија*, 2) *chria praktike* када је у њеном средишту нека радња – *делатна хрија*, 3) *chria mikte* када садржи оба елемента: исказ и радњу – *мешовита хрија*.

Најстарији запис о хрији у српској просвети пронађен је у *Приручнику из реторике* Јована Рајића, на основу рукописа из 1762. године, где је хрија одређена и као „фигура амплификације неког сложеног аргумента, дата да би се он приближио слушаоцима” (Рајић, 2013: 251). Реч је о реторској амплификацији

– примарној стратегији разраде. У својој студији *Хрија као образац за писмени састав* Војислав Јелић полази од прогимназматичке традиције у српској просвети 19. века, од Јожефа Григеља, из чијег су уџбеника *Institutiones oratotiae in usum gymnasiorum* српски ђаци учили реторику и на који су се угледали наши писци реторичких приручника Аврам Мразовић, Јован Стерија Поповић и Ђорђе Малетић. Јелић наводи следећи Григељеву белешку: „Стари су под именом хрија подразумевали неке по својој великој користи значајне изреке које су дечацама задаване да их уче напамет како би могли да се њима служе. Доцније ова изрека почиње и опширније да се разлаже, те због тога поступка није остајала само као сентенција већ се сада под именом хрије разумевало потање и опширније излагање” (Grigely, 1814: 167; Јелић, 2011: 17).

Афтонијев метод³ хрије

Према броју структуралних елемената које је садржавала, хрија је дељена на: **афтонску**⁴ или **школску** (осмоделну), **цицеронску** или **књижевну** (четвороделну), **нововековну (троделну)**, претечу школских писаних састава.

Реторско проширење се овде односи на *causarum pondera* – значај или ваљаност аргумента, односно доказа. Јелић открива да се латински термин *causa* крије у *aetiologia* и објашњава „*Amplificatio* се надовезује на претходни конститутивни елемент цicerонске хрије који је обележен грчким термином *aetiologia*. Исто онако како се *aetiologia* наслања на уводни део *protasis*. На тај начин сви делови хрије, који се преплићу и повезују међусобно, чине да хрија делује као природна и складна текстуална целина” (Јелић, 2011: 20). У школском моделу хрије тај део зовемо „арматура аргумента” као тростепена градација аргументације која се заснива на аналогiji ставова ауторитета.

3 Названу по имену ретора Афтонија (Јелић, 2011: 19).

4 Названу по имену ретора Афтонија (Јелић, 2011: 19).

Табела 3. Делови афтонске и цицеронске хрије

<i>Афтонска или школска хрија</i>	<i>Цицеронска или књижевна хрија</i>
<i>Dictum cum laude auctoris</i> (похвала аутору) <i>Paraphrasis</i> (кратко образложење теме) <i>Causa</i> (разлог, узрок)	<i>Protasis</i> (тачно формулисање теме)
<i>Contrarium</i> (супротно) <i>Simile</i> (слично) <i>Exemplum</i> (пример) <i>Testimonium veterum</i> (сведочанство старих)	<i>Aetiologia</i> (главни докази) <i>Amplificatio</i> (опширније о изнесеним доказима)
<i>Epilogus</i>	<i>Conclusio</i>

**Нововековни модел хрије – претеча троделне структуре:
увод, разрада и закључак**

Елементи реторске амплификације: *similitudo*, *exemplum*, *comparatio* и *antithesis* садржани су у другој целини делова афтонске хрије: *simile*, *exemplum*, *testimonium veterum* и *contrarium*. Међутим, ако се потражи порекло и специфичност троделне структуре која је у традицији савременог школства, пажњу је неопходно упутити ка троделној, нововековној хрији. Јелић у Стеријиној *Реторици* проналази аналогне термине где наш реформатор говори о врстама хрије: „школска, осмоделна”, „поредачна” и „нововековна троделна”. Поредачна хрија јесте она у којој ђаци поштују одређени поредак њених конститутивних елемената. Писмени састави по таквим правилима очигледно су само школски, а веома ретко у списатељској пракси. У књижевној употреби постоје примери примене троделне хрије која има: *увод*, *средњи део* и *закључак*. „Средњи део је, можемо слободно рећи, разрада и он је овде најзанимљивији. Стерија казује да овај средњи део троделне хрије може садржати и пододелке као што су: *подобја*, *примери*, *причине* и други. Ови термини су, сасвим сигурно, српски

еквиваленти за латинске категорије: *simile, exemplum, causa*. А они су, као што смо видели, конститутивни елементи *школске*, односно *афтонске хрије*” (Јелић, 2011: 21).

Табела 4. *Аналогија амплификације афтонске хрије и амплификација цицеронске и нововековне хрије*

<i>Афтонска или школска хрија</i> <i>Осмоделна</i>	<i>Цицеронска хрија</i> <i>Нововековна хрија</i> <i>четвороделна троделна</i>
<i>Dictum cum laude auctoris</i> <i>Paraphrasis</i> <i>Causa</i>	<i>Amplificatio</i>
<i>Contrarium</i> <i>Simile</i> <i>Exemplum</i> <i>Testimonium veterum</i>	} <i>similitudo,</i> <i>exemplum.,</i> <i>comparatio,</i> <i>antithesis</i> } <i>simile,</i> <i>exemplum,</i> <i>causa</i>
<i>Epilogus</i>	

Од афтонске хрије до аргументативног есеја у пет параграфа

Ако упоредимо структуру аргументативног есеја у пет параграфа, који је званични европски формат академске писмености, са структуром школске хрије, уочићемо да се амплификација његове разраде, у виду „пропратног материјала”, састоји од елемената који су сродни античкој *amplificatio*: *примери, анегдоте, цитати* (Јелачић Србуљ, 2007: 142, Јелачић Србуљ, 2016: 169).

Табела 5. *Amplificatio* аргументативног есеја

Афтонски модел хрије

Структура есеја у пет параграфа

Dictum cum laude auctoris →

Protasis →

Paraphrasis →

Causa →

Amplificatio →

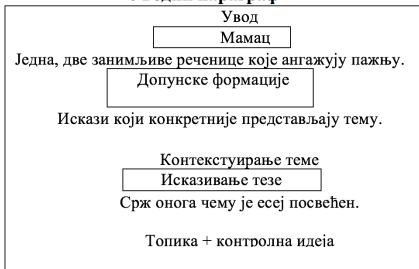
Simile

Exemplum

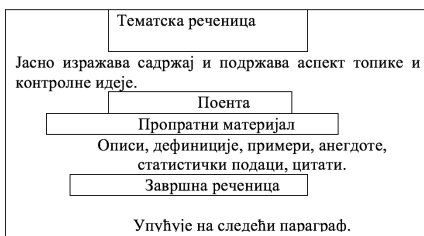
Testimonium veterum

Epilogus →

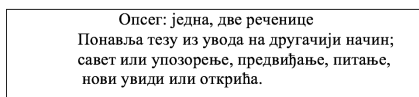
Уводни параграф



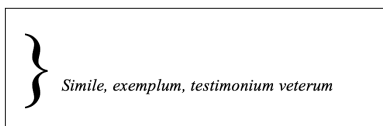
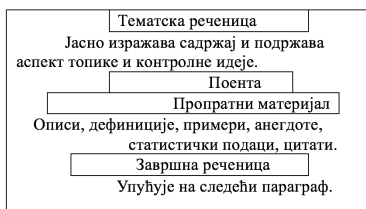
Параграфи у разрази



Закључак



***Amplificatio* есеја**



Структура есеја – реторички фокус есеја

Академско писање углавном подразумева три развојна ступња: умеће писање параграфа, кратког есеја и есеја. Из тога следи да је параграф основна структурална јединица компоновања текста: „Параграф је најмања скупина реченица оријентисана према сижеу, али ипак таква да се може издвојити из осталих идеја, пошто сама за себе представља целовити закључак” (Chassang, Ženet, 1985: 136). Према својој форми, есеји се деле на:

Кратки есеј – са три основна дела: увод, један или два параграфа и закључак. Сваки од ових делова чини засебан пасус. Прва реченица сваког параграфа почиње новим редом. У уводу есеја је садржана теза (тема) есеја, која исказује чему је посвећен есеј. Параграфи развијају идеју која је представљена у уводу. Сваки параграф има своју главну – тематску реченицу и детаље који подржавају тезу из увода. Завршни параграф износи закључак о изреченом.

Есеј од пет параграфа – сложенија есејистичка форма са већом разрадом која укључује и примере, статистичке податке, питања, дефиниције, цитате и анегдоте. По својој природи, они захтевају већу аналитичност. Као и кратки есеј, и есеј од пет параграфа има три дела: увод, главни део (тело, разрада) и закључак. Академске инструкције европских универзитета (Terego, 2000; Zemach, Runisek, 2005) очекују у **развијању три параграфа**. Сваки параграф у развијању треба да садржи главну, тематску реченицу (а topic sentence) која подржава исказивање тезе (а tesis statement) – главну идеју, изјаву, лајтмотив и сл.

Увод у есеј од пет параграфа мора садржати тзв. **мамац**, допунске информације и исказивање тезе, главне теме есеја. **Мамац** је исказ којим почиње увод. Он укључује једну или две занимљиве реченице које ангажују пажњу читаоца и подстичу његову љубопитљивост. **Допунске информације** долазе после мамца и садрже исказе који конкретније представљају тему о којој се дискутује. Оне дају контекст теми есеја. **Исказивање тезе** обично долази на крају увода. Он представља срж онога чему је есеј посвећен. Он садржи топику и контролну идеју читавог есеја. Топика је тема или предмет есеја. Контролна идеја дефинише сврху есеја и поставља његово усмерење.

Тело есеја. Параграфи у развијању. Разрада се углавном састоји од три параграфа који поткрепљују есеј својим детаљима. Тематска реченица јасно изражава садржај сваког параграфа. Она подржава и проширује аспект топики и контролне идеје. Тематска реченица је често прва реченица у параграфу главног текста. Сваки параграф у развијању мора развити поенту присутну у главној тематској реченици. Сви пропратни детаљи у параграфу морају јасно бити повезани један са другим. Они могу подразумевати описе, дефиниције, примере,

анегдоте, статистичке податке или цитате. Цитати могу да буду преузети из објављеног рада или из личног интервјуа. Завршне реченице параграф заокружују или упућују на следећи.

Закључак. Закључак обично садржи једну или две реченице. Он понавља тезу из увода, али исказану другачијим речима. Ово понављање повезује закључак са уводом. Закључак може да садржи савет или упозорење, може да садржи предвиђање или да постави питање. У закључку могу да буду изложени нови увиди или открића до којих је аутор дошао пишући есеј.

Елементи реторичке стратегије есеја:

1. **Јединство** – ефективно писање мора поседовати јединство целине. Јединство постоји онда када све идеје у параграфу или есеју подржавају једна другу. **Јединство унутар параграфа** подразумева да све реченице подржавају главну тематску реченицу која изражава идеју есеја. Тематска реченица параграфа треба да се фокусира на једну топику и контролну идеју. Додатни детаљи у параграфу треба да подржавају топику и контролну идеју главне тематске реченице. Уколико то не чине, есеј ће звучати хаотично и расплинато. **Јединство унутар есеја** реализује спрега главних тематских реченица као подршка главној тези есеја. Без јединства, есеј губи свој фокус и удаљава се од теме.

2. **Кохерентност** – у параграфу подразумева да су све идеје усклађене једна са другом у логичном току. У кохерентном параграфу веза међу идејама је јасна, и једна идеја се логично надовезује на другу. Кохерентност се може достићи коришћењем прелазних израза, логичног поретка, заменица и стилских паралелизама. Један од начина да се постигне кохерентност у есеју јесте и распоређивање идеја у логичном поретку, као што је временски поредак или поредак по важности. Овде су од користи синтаксички паралелизми.

3. **Организовање анализе процеса** – у есеју показује логично напредовање ступњева који воде ка довршеном производу или ка оствареном резултату. Актери анализе процеса: Мамац предочава процес. Допунске информације помажу да се процес разуме. Исказивање тезе есеја идентификује процес који треба да буде објашњен. Тематска реченица у сваком параграфу предочава један ступањ процеса. Сваки ступањ је организован у логичан сегмент повезаних етапа. У параграфима се користе чињенице, примери, дефиниције. У закључку се сумира читав процес. Он обично садржи и крајњи коментар, који може бити дат у виду процене, препоруке или упозорења.

4. **Организација узрока и последица** помаже разумевању одређених поступака, ситуација, појава. Есеј може да започне последицом да би анализирао узроке, али може да почне и узроком како би претпостављао и анализирао последице. „Мамац” предочава узрок или последицу. Допунске информације помажу да се схвате узроци и последице. Исказивање тезе, главна идеја или лајтмотив указују на везу узрока и последице. Тематска, главна реченица у сваком параграфу одређује специфичан узрок којим ће подржати тезу. Параграфи у разрази су организовани према поретку важности, хронолошки или сагласно са краткотрајним или дуготрајним последицама. Сваки параграф мора садржати логички поредак мисли. Закључак сумира узроке и последице дате у есеју. У њему се могу проценити изложене идеје или се о њима може дубоко размислити. Најзад, у закључку се може дати и савет.

5. **Аргументативна организација** – у есеју је важан реторички аспект, због кога се такав есеј назива још и **аргументативни есеј** и есеј убеђивања. Ова врста есеја изражава мишљење о контроверзном питању. Као писац, морате заузети став и убедити читаоца да се сагласи с вашим мишљењем, при чему ћете користити снажне разлоге којима ћете подржати свој аргумент. Мамац предочава тему. Допунске информације објашњавају зашто је тема важна. Овде се могу изложити и детаљи. Исказивање тезе, главне идеје, лајтмотива, **мора јасно изложити пишчево гледиште о датој теми**. У сваком параграфу, главна тематска реченица треба да предочава један очигледан разлог за пишчево гледиште изложено у тези. У сваком параграфу, пропратни детаљи морају подржати главну тематску реченицу. Ови детаљи могу да подразумевају чињенице, примере, статистичке податке, дефиниције, узроке и последице, цитате, анегдоте или питања. Писац често предочава и противно мишљење, уважавајући његову основаност, али мора да изнесе доказ да је његов аргумент снажнији (што одговара реторичком побијању, оповргавању). Закључак сумира аргумент који се појављује у тези. Он може да се заврши тврдњом, упозорењем или неком другом врстом коментара који појачава пишчево становиште.

6. **Контрааргумент, уступак и побијање** – реторички је фокус аргументативног есеја. Циљ аргументативног есеја је да убеди читаоца у пишчево гледиште. Да би аргументативни есеј био снажан, писац укључује контрааргумент, уступак и побијање. Контрааргумент подразумева пишчево мишљење о противном гледишту. Он даје разлоге због којих је његово гледиште оправдано. Укључујући контрааргумент, писац показује да разуме супротно становиште. Користећи тзв. „уступак” другачијем мишљењу, он изражава сагласност да је противно мишљење валидно, али наглашава да је његов аргумент ипак јачи. Побијање је пишчев одговор на контрааргумент. Користећи побијање,

писац показује зашто је контрааргумент слаб, а зашто је његово становиште снажно. Осим тога, побијање може да укључи и дилеме које би читалац могао да има у вези са његовим становиштем.

7. **Реакција** као реторички фокус есеја служи анализи и процени пишевог одговора на различите подстицаје, који могу бити у писаној или визуелној форми. У савременим реторичким студијама ова област је постала предмет посебне дисциплине – тзв. **визуелне реторике**, која анализира технике, примену и утицај оваквих подстицаја и демонстрирања.

Из оваквих инструкција за академски есеј можемо да констатујемо да је у њему садржана доминантна реторичка стратегија и да је писање аргументативног есеја веома блиско састављању беседе.

Од хрије до беседе

Прогимназматичар Николај из Мира експлицитно заступа реторички карактер разрађене хрије. Он тврди да различити делови разраде хрије, *κεφάλαια* (kefálaia), кореспондирају са деловима беседе (Nikol. 152–61; Hock, O' Neil, 2002: 91).

Табела 6. Аналогија делова хрије и делова беседе према *Progymnasmata* софисте Николаја из Мира

Χρεία Κεφάλαια	Partes orationis (делови говора)
ἐγκωμιαστικόν	Προοίμιον
Παραφραστικόν	Διήγησις
αἰτία ἐκ τοῦ ἐναντίου παραβολή παράδειγμα μαρτυρία παλαιῶν	ἀπόδειξις
ἐπίλογος βραχύς	ἐπίλογος

Доксопатрис⁵, коментатор Афтонијеве *Progymnasmata*, подржава и тумачи овакву Николајеву аналогију, коју сам Николај не образлаже. Тако ἐγκωμιαστικόν кореспондира са проοίμιον због тога што похвала настоји да обезбеди благонаклоност, а то је једна од функција коју има увод беседе (Дохор. 2.267,

⁵ Neilos Doxapatres, ђакон у Светој Софији из прве половине 11. века.

27–30; Hock, O’Neil, 2002: 91). Уверљивост оваквог образложења заснована је на познавању беседничких циљева и функције сваког дела говора. *Delectare* је циљ који одговара уводу беседе коме ће савремене реторичке стратегије приписати „мамац” пажње и воље као пожељан исход. На сличан начин Доксапатар одређује аналогију између појмова *παραφραστικός* и *διήγησις* зато што оба настоје да изложе оно што је речено или учињено (Дохор. 2.269, 20–22). Функцију овог информативног дела беседе антика прецизира као „излагање чињеничног стања” или кратко образложење теме (догађаја, случаја). Николајево сврставање пет „налога” за развијање хрије или пет делова образложења користи од ње само једну аргументативну целину коју коментатор види као аргументацијску целину (*τὰ ἀρσιςτικά*) и распоређује их на следећи начин: *αἰτία* пореди са *главним аргументом говора* (*ἐπιχείρημα*), док су *ἐκ τοῦ ἐναντίου*, *παραβολή* и *παράδειγμα* аналогни аргументима разрађивања (*ἐργασίαι*). Пре свих, *ἐκ τοῦ ἐναντίου* је демонстративни аргумент, док су *παραβολή* и *παράδειγμα* аргументи похвале. Осим тога, *παραβολή* претходи *παράδειγμα* јер опште претходи конкретном да би конкретно могло да потврди опште. Најзад, *μαρτυρία παλαιών*, што представља неизмишљени доказ, аристотеловски неуметнички аргумент, који Доксапатар сматра уверљивијим од измишљених доказа, па тако *μαρτυρία* има улогу да одобри све претходне аргументе (Дохор. 2.271, 2–7).

Табела 7. Доксапатарова аналогија и подела делова хрије према функцији реторичке аргументације

<i>αἰτία</i>	<i>Ἐπιχείρημα</i> главни аргумент говора
<i>ἐκ τοῦ ἐναντίου</i> (демонстративни аргумент) <i>παραβολή</i> <i>παράδειγμα</i> (похвални аргументи) <i>μαρτυρία παλαιών</i> (веродостојни аргумент)	<i>ἐργασίαι</i> (аргументи разрађивања говора)

Са становишта креативног писања, поставља се дилема да ли је устаљеност образаца разрађивања текста одузимала слободу у осмишљавању и компоновању текста у овој раној фази античког терцијарног образовног нивоа. Антика је имала свој методички одговор: слобода у процесу писања морала је да причека док ученици не овладају конвенцијама стварања убедљивог аргумента. То је подразумевало и сазревање стила, утицај фазе преузимања и адекватне

обrade преузетог. Утицај нису вршиле само нечије мудре изреке већ и сам узорак обрасца хрије. Допринос ретора Афтонија посведочен је у многим разрађеним хријама које су постајале образац компоновања и обликовања текста. Посебно је уочљиво преузимање језичких облика које Афтоније користи на прелазима из једног дела хрије у други. Искуства данашњих учитеља реторике који примењују позноантичке припремне вежбе могу да посведоче значајну улогу хрије на прелазу ка беседи. Ученик који овлада методом разраде хрије према понуђеним захтевима оспособљава се за основе беседничког жанра. Често се догађа да ученик који је задовољан својом реализацијом хрије модификује хрију у беседу. Чак је и похвала у уводном делу често адекватна уколико се са хваљења конкретне личности упути ка врлинама које она поседује, дакле, преласком од појединачног ка општем.

Пример из школске праксе **Инструктивно-демонстративни приступ реализацији словне хрије,** **по афтонском моделу**

Крајем 4. века Афтоније из Антиохије дао је овој вежби модел једног сасвим развијеног потврђивања хрије, који је, као и сви развијени модели преосталих тринаест вежбања, овом прогимназматичару дао предност у односу на остале писце *Progymnasmata*, због чега је управо он прикључен делу *Corpus Hermogenianum*, које је убрзо постало реторички канон византијског образовања. Стога, с обзиром на његово истакнуто место, не изненађује чињеница да су Афтонијева терминологија и свих осам делова, по њему именованог „афтонског” модела хрије, као и језик и стил његовог модела потврђивања, имали значајан утицај током наредних хиљаду година. У структури афтонског модела хрије можемо сагледати следеће њене делове:

1. похвала, 2. сажето образложење теме, 3. узрок, 4. противно, 5. аналогича, 6. пример, 7. сведочанство старих, 8. кратак закључак.

Школска реторска вежба хрије има своју актуелност и сврсисходност. Тражење подршке и узора у исказима и поступцима познатих честа је потреба савременог човека док аргументује сопствена мишљења и делања. Отуда јој треба и приступити, и вежбати хрију у њеној класичној форми реторске вежбе. Избор хрије за вежбу се углавном препушта ученицима, али се може и задати.

Неки могући иновативни приступи у реализацији хрије

Предлог 1: Избор личности/узора на који се у хрији позивамо: Уместо избора и заступања већ важећег ауторитета, можда би била инвентивнија промоција неке анонимне (мање познате или заборављене) личности која би постала кандидат за нови узор/ауторитет кога би ученик промовисао у реализацији своје хрије. То може бити неки предак, члан породице, мудри рођак, али и друг, пријатељ, текстописац омиљеног бенда, јунак из стрипа или филма, али и заборављени генијалци из националне прошлости, људи из сенке који су друге остварили, важне карике ланца цивилизације, културе и науке. Такав вредносни критеријум који беседник уграђује у статус неке личности преко тумачења властите користи и вредности коју сведочи у њиховим речима или делима, чини важан аспект у критичком вредновању и аргументовању ставова. Умећем хваљења и аргументованог заступања, избором добрих примера сличних ставова ауторитета и истомишљеника, развија се инвенција за карактеризацију по посебности – важну реторичку алатку сваке похвалне беседе. На оригиналан начин хвалити појединце значи умети издвојити посебност којом се неко аргументовано заступа по изузетности. Хвалити из општих места и клишеираних формулација исто је што и кудити, јер тиме што не проналазимо посебност – сведочимо просечност.

Предлог 2: Примена афтонског – осмоделног образложења: **Похвала аутору** (на креативан, иновативан начин представити личност; на потезу је вештина ефектне карактеризације која пројектује наш доживљај, утисак и став о некоме; уколико је личност мање позната или анонимна – представљање је информативно захтевније); **Кратко образложење теме** (појаснити преузето, протумачити значење исказа или поступка на који се позивамо); **Узрок** (заступај разлоге због којих је то изговорено или учињено, разматрај га каузално, узрочно-последично); **Противно** (претпоставка могућег негирања или оповргавања смисла и вредности коју заступамо); **Слично** (пронађи сличне ставове, мишљења, поступке ауторитета; уколико је личност коју заступаш анонимна за јавност, тј. није позната ширем кругу људи, није јавна личност или ауторитет у некој области људске делатности, онда би било добро да је подржимо истомишљеником који је ипак познатији или већи ауторитет) – **A1 (први степен ауторитета у подршци); Пример** (још једна подршка од стране ауторитета који је већи од претходног – градирамо ауторитет по трајању и дometу: светски ауторитет, кроз векове) – **A2 (други степен ауторитета у подршци); Сведочанство старих** (најјачи статус ауторитета у заступању, митологија, предања, Библија, Куран и сл.) – **A3 (трећи степен ауторитета).** *Пример градирања: Ако обрађујете словну хрију и у њој се*

позивате на мудре речи своје прабабе, онда А1 може бити Ђорђе Балашевић, А2 – Достојевски, А3 – Библија. Наравно, најважнија је аналогија подршке, а статус ауторитета не треба да постане препрека у заснивању аргументације заступања. Све ово треба разумети условно, јер важно је пронаћи снажну подршку истомишљеника, а лествица ауторитета може да буде флексибилнија. **Закључак, предлог да се следи узор** (из свега заступаног изведите ефектан епilogus – поенту разлога због којих мисао или дело вашег изабраника вреди и заслужује статус помињања).

Пример ученичке реализације словне хрије, по афтонском моделу:

„Живот је плес, али не класичан, већ модеран балет”
Мага Магазиновић

Похвала аутору: Све је било вероватније од претпоставке да ћу ја говорити о плесу, али управо то сведочи о снази инспирисаности оригиналним животом Маге Магазиновић, прве модерне српске плесачице која је донела и модернистички приступ уметности и утицала на модернизацију српског патријархалног духа уопште. Замислите жену необично витку, дугог и лаког корака, краљевског држања, с ореолом непослушне загасите косе која јој пада на лице. Њене очи нису ни црне ни плаве, већ очи жене која се никада није помирила ни предала, очи луталице, сањара, очи немирне, радознале. Очи девојчице, мајке, уметнице, вође, хероине... То је она, Мага Магазиновић, прва жена новинар почетком прошлог века у тек основаном дневном листу *Политика*, али и прва која је дипломирала философију када су девојке само факултативно пратиле ове студије. Прва је уписала Правни факултет да би девојке могле званично да студирају право, прва жена – библиотекар у Народној библиотеци, прва је од краља Петра добила дозволу да жена буде предавач философије. Међутим, прави живот, онај који је Магу рођењем одабрао, почео је када отац Ристо добио посао у Народном позоришту, а Мага унела принцип модерног плеса у свој животни став.

Кратко образложење: *Живот је плес, али не класични, већ модерни балет*, јер је по њеном убеђењу, у класичном балету значајно изгледати, а у модерном – бити. Бити свој, осетити своје тело које има контакт стопалима са земљом, и на том темељу узвисити сопствени став, испрсити се, винути се.

Узрок: Цео човеков живот је ритам који га одређује. Рођен са пумпом под грудима, он пулсира у ритму емоције, у ритму сопствених мисли. И дисање је ритам, и рад срца је ритам, пулс, ток, такт, покрет, реч... Човеков живот је плес у ритму који сам себи зада. Неко остане у класичној балетској пози, механичкој

истренираности, где је све предвидиво у животном сценарију. Свака балерина личи једна на другу, оне су пируета која се отргла од индивидуалности, а тело је оживело механизам грациозне лутке. Без иницијативе, само бескрајни улог истренираности, истих висина, тежина, боја и покрета. А модеран плес је самоиницијатива, одустајање од типског, искорак, непланирани скок, изување балетанки, одбацивање стереотипа. Живот по властитој музици. Плес босоногих је метафора мисли која управља ритмом живота.

Противно: Наћи ману балерини равно је ругати се дисциплини и савршенству истрајности у складу и лепоти. Зашто једно лепо замењујемо другим, зар рецепт живота није: ред, рад и дисциплина. Аполоновско наспрам дионизијског. Светске силе одражавају први, а анархија је рушилачки принцип. Балерина је метафора музичке кутије која је заменила ону Пандорину.

Слично: За Магу Магазиновић телесност је израз духовности, као што стисак руке читава карактер, а загрљај – домет емпатије, доживљајност је сагледива у енергији покрета. Слично размишља и немачка уметница модерног плесног театра Пина Бауш: „Не интересује ме како се људи крећу, него шта их покреће. Није реч само о уметности и способности, реч је о животу, о проналажењу говора о животу. Сви смо ми имали прилику да доживимо да нас на различите начине могу схватити, не само код куће, него свуда у свету. Плес, како га ми показујемо, буди осећања, сећања и наде – заједничке за све људе”. Њен мото је: *играти против страха*, јер Пина не признаје кореографију као прављење корака и покрета, већ као рад главом. Плес је разговор, најпре монолог, а онда и дијалог.

Пример: Многи људи сматрају живот борбом, али он није борба већ игра. У свом делу *Игра живота*, Флоренс Сковел Шин говори о духовним законима сваке људске игре, по коме би плес могао бити чудесна игра давања и примања, плесна драматизација властитог става коме није потребна музика да би се ритмично исказао. Зато је плес тајни језик душе коју тело рашчитава.

Сведочанство старих: Ниче је веровао да је *пропао сваки дан у коме не плешемо*, а Ајнштајн је плесаче назвао „Божји спортисти”. Препознајемо идеју животног витализма са посебним смислом остварења које не признаје немогуће и неизводиво. То је онај старозаветни талент који ти је дат не на чување, већ на множење и на корист. Сваки живот чека нека плесна дворана, само је питање какви смо плесачи у властитим животним одлукама. Магин је био олимпијски.

Закључак: Мага Магазиновић није била само Аска која игра за живот против смрти, она је за властити живот имала много захтевније кораке. Она је била и Ничеов космички плесач јер је „плес доказ истине”, а Ничеов

кредо је да је „сваки добар философ и добар плесач јер божанско плеше кроз људско”. Ова српска Исидора Данкан можда је прерано заиграла боса на тек калдрмисаном српском тлу, али су њене женске стопе оставиле аутентичан траг у све савременијој српској култури.

Закључак

Изложени рад је прерађени део докторске дисертације која је под насловом *Заснивање реторичких стратегија језичке продукције на примеру античке теорије стила и позноантичких прогимназмата* одбрањен на Филолошком факултету у Београду 2016. године и представља резултат дугогодишњег истраживања у циљу примењивања аутентичних методика у стваралачкој настави писања и говорења. Пронађене у реторичкој оставини припремних реторских вежбања, оне представљају наслеђе које изнова актуелизује појам реторичности као свевремену стратегију ефектности речи у обликованом исказу. Женет је то назвао реторичким монополом структуре школског писаног задатка, најзаступљеније наставне активности у домену умећа писања, чиме ће потврдити да је реторика имплицитно присутна у коренима многих полазишта наставних циљева и исхода. Теоријски аспект рада потврђује класицистичку терминологију заснованост многих савремених назива које користимо када се бавимо планом исказа, међу којима су пронађени и преци већ традиционалних назива за делове састава: увод, разрада и закључак. Испоставиће се да је хрија реторички корелат троделне структуре школског писаног задатка, али и аргументативног есеја од пет параграфа, беседнички предлогак и оригинална стратегија аргументоване похвале. Пример из праксе је својим инструктивно-демонстративним приступом потврдио могућност осавремењавања ових изворних методика концептима стваралачког мишљења у настави са којима су ове инструкције компатибилне. Стваралачки принцип у себи интегрише и истраживачки и проблемски аспект као своје когнитивне процесуалности, те би одвајање креативног од проблемског мишљења било огрешење о идеју највишег вида људске инвентивности. Управо реторика хеуристички принцип сагледава као генеративну способност разумевања и примењивања неког језичког структурирања, али и као базични стваралачки принцип креативног промишљања уопште. И док се методичким почецима изборног предмета *креативно писање* сматрају харвардске реформе курикулума за студентске саставе на енглеском језику из 1874. године, Јован Рајић је познавао учинак „поредачне хрије” још као ђак реторичке класе Мануила Козачинског 1733. године, а потом ју је и сам увео као методички постулат у свој *Приручник из реторике*, српски првенац међу реторичким практикумима

из 1762. године. Зато је овај рад апел савременој методици српске просвете да се још једном осврне на методичко наслеђе које је више пута показало да добра реторска вежба може да изроди врсног писца.

Литература

- Aristotel, (1997). Aristotel, *Retorika 1/2/3*, prevod sa starogrčkog, pogovor i komentari Marko Višić, Novi Sad: Svetovi.
- [Aristotle 1970]. *Rhetorica ad Alexandrum*, with an english translation by W. S. Hett, H. Rackham, Cambridge: Harvard University Press.
- Афтоније, (1997). Προγυμνάσματα ρετορα Афтонија: припремне вежбе за беседнике, превод с грчког, предговор и напомене Војислав Јелић, Београд: САНУ.
- Бајић, ЈБ. (2010). Љиљана Бајић. Princip svesne aktivnosti u nastavi književnosti i srpskog jezika. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, Knjiga I, 341–359.
- Butts, James R. (1986). *The Progymnasmata of Theon: A New Text with Translation and Commentary*. Dissertation, Claremont Graduate School.
- Brown, P. (1992). P. Brown, *Power and Persuasion in Late Antiquity*. Madison.
- [Cicero] (2004), *Ad Herennium*, translated by Harry Caplan, Harvard University Press, Cambridge.
- Cichoka, H. (1992), Progymnasmata as a Literary Form, *SIFC*, 10, 991–999.
- Cope, E. (1867). E. Cope. *An Introduction to Aristotle's Rhetoric*. London.
- Dionysius (1974). Dionysius of Halicarnassus, *Critical Essays*, vol. I, II with an english translation by Stephen Usher, Harvard University Press, LOEB, Cambridge 1974.
- Doxapatres (2002). Anonymous in Daxapatres, Homiliae 3. *Elaborating the Chreia: The Use of the Chreia in the Rhetorical Curriculum*. Brill.
- Gagarin, M. (1997), M. Gagarin, *Antiphon: The Speeches*, Cambridge.
- Gibson, C. A. (2008). *Libanius's Progymnasmata: Model Exercises in Greek Prose, Composition and Rhetoric. Translated with an Introduction and Notes by Craig A. Gibson*. Society of Biblical Literature. Atlanta.
- Gill, C. (1992). Dogmatic Dialogue in Pheadrus, in: *Understanding the Pheadrus: proceedings of the II Symposium Platonicum*, ed. Livio Rossetti, Academia Verlag St. Augustine.
- Јелачић Србуљ. В. (2007). *Rhetorikè téchne*: реторичка вештина кроз реторске вежбе, Београд: *Rhetorikè téchne*.

- Јелачић Србуљ, В. (2016). *Заснивање реторичких стратегија језичке продукције на античкој теорији стила и позноантичким прогимназмата*: необјављена докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет.
- Јелић, В. (1988). *Стерија и Квинтилијан*, Нови Сад: Матица српска.
- Јелић, В. (1997). „О Афтонијевом животу и раду”//*Progymnasmata ретора Афтонија*, САНУ, Београд 1997.
- Јелић, В. (2011). *Трагови реторике*. Београд: Православни Богословски факултет.
- Kennedy, A. G. (2003). *Progymnasmata: Greek textbooks of Prose Composition and Rhetoric; translate with introduction and notes by George A. Kennedy*, Society of Biblical Literature. Atlanta.
- Kvintilijan (1985). *Образовање говорника: одабране стране, са латинског превео, предговор и коментаре направио Петар Пејчиновић*: Сарајево: „Veselin Masleša”.
- Lloyd, M. (1992). *The Agon in Euripides*. Oxford.
- Mastronarde, D. J. (2002). *Euripides: Medea*. Cambridge.
- Morgan, T. (1998). *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*. Cambridge University Press.
- Николић, М. (1983). *Настава писмености*. Београд: Научна књига.
- Patillon, M. (1997). *La Théorie du discours chez Hermogène le Rhéteur: essai sur structures linguistiques de la rhétorique ancienne*. Paris: Les Belles Lettres.
- Платон (1955). *Ијон, Гозба, Федар*, превод Милош Ђурић. Београд: Култура.
- Поповић, Д. (2007). *Хермогенове и Присцијанове припремне вежбе за беседнике*, превод и коментари Душан Поповић. Београд: Чигоја штампа.
- Рајић, Ј. (2013). *Приручник из реторике*, аутограф идентификовао, критичко издање текста приредио, превео и уводном студијом и коментаром, пропратио Ненад Ристовић. Београд: Завод за уџбенике.
- Schenkeveld M. D. (1984). Stoic and Peripatetic Kinds of Speech Act and the Distinction of Grammatical Moods, *Mnemosyne* 37, 291–353.
- Schiappa, E. (1999). *The Beginning of Rhetorical Theory in Classical Greece*, Yale University Press New Haven.
- Smeltzer, M. A. (1996). Gorgias on Arrangement: A Search for Pragmatism amidst the Art and Epistemology of Gorgias of Leontini, *Southern Communication Journal* 50, 156–165.
- Terego, A. (2000). *Essay Writing for High School Students*. Thomson Peterson's.
- Thaniel, K. M. (1973). *Quintilian and the Progymnasmata*. McMaster University. Burlington.

- Felten, J. (1913). (ed), *Nicolai Progymnasmata*. Teubner. Leipzig.
- Hock and O'Neil (2002). Ronald F. Hock and Edward N. O'Neil (ed), The Chreia in Ancient Rhetoric: classroom Exercises”, in: Volume II. *The Progymnasmata*. Society of Biblical Literature. Atlanta.
- Webb, R. (2001). Progymnasmata as Practice. *Education in Greek and Roman Antique*. Brill.
- Worthington, I. (2007) (ed). *A Companion to Greek Rhetoric*. Blackwell Publishing.
- Zemach, L. (2005). *Academic Writing from paragraph to essay*. Macmilan.
- Ženet, Ž. (1985). *Figure*, odabrala i prevela Mirjana Miočinović, Beograd: Kultura.
- Живковић, Д. (1977). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике.

Violeta B. Jelačić Srbulj

Philological Gymnasium, Belgrade

ESSAY WRITING STRATEGIES IN TEACHING OR THE ORIGINS OF THE INTRODUCTION, BODY AND THE CONCLUSION

Abstract

The goals and outcomes of essay writing require authentic strategies, and before we borrow them from British and American essay writing workbooks, let us first check whether we already have an answer to the question on the origins of the introduction, body, and conclusion, as well as on the origins of the essay itself. With its academic treatment of methodological heritage of classical antiquity, this paper can be viewed as a possible answer to the question that can be raised by a student in an interactive approach during a discussion on the purpose, writing method, plan development or argument representation. It turns out that there are original methods of writing and speaking – ancient preliminary rhetorical exercises (progymnasmata) aimed at helping students to gradually master the skill of writing and speaking, and that chreia, one of them, not only represents “the blueprint for school essay writing”, but that its three-part new-age model is “the blueprint for all other written assignments that comprise the introduction, body and conclusions as its constitutive elements” (Jelić). An innovation introduced in this paper is the promotion of the analogy between Aphthonius’s, or school model of chreia, and argumentative five-paragraph essay, as well as twenty-two years of professional experience with chreia – preparatory rhetorical exercise that presents students with a possible argumentative order of parts of text, or statements that can be used to one’s own understanding of another person’s words or actions – which is the basis of the skills of discussion, debate, presentation, promotion, praise or criticism.

Keywords: *teaching methods of creative writing, essay composition, progymnasmata, chreia, essay, strategies of presentation plan development, argument structure in a discussion, oration structure.*

Violeta B. Jelačić Srbulj

Philologisches Gymnasium Belgrad

STRATEGIE ZUR GESTALTUNG DER TEXTE IM UNTERRICHT, ODER WIESO EINLEITUNG, AUSARBEITUNG UND SCHLUSS

Zusammenfassung: Ergebnisse und Ziele des Schreibens von Aufsätzen erfordern authentische Strategien und prüfen, ob wir eine Antwort auf die Frage nach dem Ursprung von Einleitung, Ausarbeitung und Schluss oder nach dem Ursprung des Aufsatzes selbst haben, bevor wir sie aus britischen und amerikanischen Workshops zum Schreiben von Aufsätzen übernehmen. Mit seiner wissenschaftlichen Behandlung des antiken methodologischen Erbes ist dieser Artikel eine mögliche Antwort auf eine Frage, die uns ein Student in einem interaktiven Ansatz während einer Diskussion über das Ziel, beim Schreiben, beim Erstellen eines Plans oder beim Argumentieren stellen kann. Es wird gezeigt, dass es originelle Schreib- und Sprechmethoden gibt – alte vorbereitende rhetorische Übungen (Progymnasmata) zur schrittweisen Beherrschung der Schreib- und Sprechfertigkeiten, und dass Hrija, eine von ihnen, nicht nur ein „Modell für das Schulschreiben“ ist, sondern auch ein dreiteiliges, modernes „Formular für alle anderen Textsorten, deren konstitutive Elemente Einleitung, Ausarbeitung und Schluss sind.“ (Jelić) Die Neuheit, die der Artikel bringt, ist die Darstellung der Analogie zwischen dem aphthösen Schulmodell der Hrije und dem argumentativen Aufsatz in fünf Absätzen sowie zweiundzwanzig Jahre professionelles Zeugnis über die Hrije - eine vorbereitende rhetorische Übung, die dem Schüler eine Möglichkeit bietet argumentative Ordnung, die das eigene Verständnis der Worte oder Handlungen einer anderen Person erklärt - was die Grundlage für die Fähigkeit ist, zu diskutieren, zu debattieren, zu präsentieren, zu vertreten, zu loben oder zu kritisieren.

Schlüsselwörter: *Methodik des kreativen Schreibens, Komposition der Aufsätze, Progymnasmata, Hrija, Essay, Struktur der Argumentation, Struktur der Debatte*

Драгана С. Љубисављевић
Основна школа „Вук Караџић” Књажевац

ТЕОРИЈЕ И УЧЕЊА О ПРОБЛЕМСКОЈ НАСТАВИ

Резиме: Проблемска настава, једна од савремених дидактичких иновација, настала је с циљем превазилажења недостатака традиционалне наставе, а унапређивања учења, креативности, критичког мишљења, истраживачког рада, квалитета и трајности знања које ученици стичу у школи. На значај проблемске наставе и решавања проблема за квалитет знања указивали су многи аутори, теорије и учења. У раду се помињу само нека учења и аутори о проблемској настави, са циљем истицања важности овог дидактичког система.

Кључне речи: *проблемска настава, проблемско учење, дидактички систем*

УВОД

Потребе савременог друштва подстакнуте „експлозивним” растом знања, информатичком „револуцијом” и технолошким прогресом захтевају свестрано образованог појединца који ће развијати способности потребне за живот и рад у савременом друштву и перманентно и доживотно се образовати. Да би перманентно стицали нова знања неопходно је да у току школовања буду оспособљени за проналажење и селекцију вредних, битних и поузданих информација, да буду оспособљени за самосталан рад, самостално стицање знања и самоучење и да су спремни да преузму одговорност за себе и своје поступке. Зато је важно да школа од раног школског узраста својим програмима и наставним процесима обезбеди планско и систематично осамостаљивање ученика, да комбинује поучавање наставника са самоучењем ученика, са тенденцијом да поучавање све више прераста у самоучење, да оспособљава ученике да преузимају иницијативу, да формулишу своје циљеве учења, да

проналазе људске и материјалне ресурсе, да планираја и остварују стратегије и циљеве учења.

Анализе и истраживања указују да васпитно-образовни циљеви који се у најмањој мери остварују у образовним системима јесу: формирање умења за решавање проблема, способност примене стечених знања у новим ситуацијама, развијање самосталности у учењу и интелектуалном раду, развијање способности комуницирања и дијалога (Гајић, 2002). У намери да се превазиђу слабости традиционалне, предавачке наставе и школе настају нове концепције школског учења међу којима јесте и проблемска настава.

Проблемска настава је један од савремених дидактичких система који је настао из потребе да се превазиђу слабости традиционалне наставе, као и да се осмисли нови наставни систем који ће бити у складу са потребама савременог друштва. Савремено друштво је променило схватање концепта знања и образовања. У савременом друштву није довољно да школа ученицима само пренесе одређена знања. Од савремене школе очекује се да, поред осталог, оспособи ученике за самостално решавање проблема са којим ће се суочавати у различитим животним ситуацијама. Ова чињеница представља основну идеју проблемске наставе.

Проблемска настава управо својим квалитетом и ефикасношћу доприноси и одговара све сложенијим захтевима савременог друштва. Проблемска настава и учење, прошли су дуг развојни пут, били су тема полемика, расправа и учења многих аутора, практичара, теорија, школа и учења.

О проблемској настави у прошлости

Корени проблемског учења сежу у далеку прошлост, још од грчких, античких и римских теоретичара, мислиоца и филозофа.

Један од претеча овог учења јесте тзв. *Сократов дијалог*. Сократов дијалог је подразумевао равноправну и демократску комуникацију и интеракцију између учитеља и ученика и између самих ученика. Ученици су полазећи од личних знања и искустава, у току разговора сами откривали решења, долазили до нових знања и закључака. Битне одреднице проблемског поучавања и учења путем самосталног открића налазе се и у делима античких и римских мислиоца и теоретичара, Платона, Аристотела, Квинтилијана.

Квинтилијан, римски учитељ, истицао је значај развоја способности ученика да самостално реши проблем и самообразовање ученика, износећи да је главни циљ наставе „да ученику једног дана не буде потребан учитељ. Залагао се за самообразовање, сурадњу ученика и учитеља. Главна мисао је била

да ученицима треба дат и неколико кратких упута, по којима ће према својим способностима, без туђе помоћи, моћи даље радити” (Думбовић, 2005: 172).

У средњем веку, у периоду хуманизма и ренесансе, елементе проблемског учења налазимо у учењу Коменског, Лока, Макаренка, Монтесори, Овена, Песталоција, Русоа, Ушинског, Фребела и др. „О проблемском учењу као наставном систему и систему учења не може се говорити све до времена Коменског, односно до момента конституисања наставе као организованог, планираног, сврсисходног и целисходног процеса” (Игњатовић, Митић, 2015: 121).

У 16. веку, француски педагог, филозоф и критичар Мишел де Монтењ, (*Michel de Montaigne*) је први поставио основе проблемског учења. Он је, у свом учењу, истицао да ученик треба бити у ситуацији да посматра, упоређује и разликује ствари (Думбовић, 2005).

Учењем путем самосталног открића и решавања проблема посебно су се бавили аутори 20. века, Брунер, Вертхајмер, Виготски, Гање, Дјуи, Кершенштајнер, Килпатрик, Пијаже, Френе, а потом и многи наши аутори, пре свега, Вилотијевић, Ђорђевић, Квашчев, Ничковић, Продановић, Стевановић и други.

У модернијем времену, од 1920. године, једним од оснивача проблемске наставе и проблемског учења сматра се *Селестин Френе* (Celestin Freinet), наставник у једној француској школи. Френе се након Првог светског рата вратио тешко повређен. Због повреда које је имао није могао да обавља улогу наставника и да реализује наставу на дотадашњи, уобичајени, предавачки начин. Био је приморан да пронађе нов и другачији начин рада. Он је тежиште наставе и учења пренео на саме ученике и осмислио различите начине самосталног учења, учење путем решавања проблема уз међусобну комуникацију и интеракцију. На овај начин сами ученици постају одговорни за своје учење. Развој овог облика учења се посебно интензивирао након Другог светског рата, развојем друштвених и природних наука: педагогије, дидактике, психологије, медицине и других наука.

Овај начин учења касније је применио амерички истраживач *Бароуз* (Barrows) код својих студената медицине, који је настојао да их научи да раније стечена знања теоријских дисциплина примене на решавање здравствених проблема пацијената. Медицинска школа *Мек Мастер* (Mc Master) из Хамилтона 1969. године уводи курикулум у коме централно место припада ученику и интерактивним облицима и методама учења.

Медицинске школе у *Мастрихту* (Maastricht), у Холандији почеле су примену ове наставе од 1974. године, уз организовање наставе у групи од 8 до

10 студената. Универзитет у Мاستрихту је исти концепт учења касније одобрио на медицинском факултету, а потом и на правном и економском факултету.

Предности проблемске наставе применили су и универзитети *Алборг* и *Роскилд* (Alborg и Roskilde) у Данској.

Медицинске школе су прве препознате као места где се ученици оспособљавају за перманентно учење и где је неопходно да се учење новог ослања на раније стечено знање. Ово учење обезбеђује највиши ниво преобликовања и трансфера садржаја знања што подразумева примену највиших менталних операција, анализа, синтеза, апстракција, генерализација, метакогниција, што све подстиче развој проблемског мишљења које је основ за квалитетно решавање проблема, развој интелектуалних способности и личности сваког појединца.

Савремена учења и школе о проблемској настави

У 20. веку проблемско учење постаје тема многих аутора, теоретичара и школа. Амерички филозоф, педагог и социјални реформатор *Дјуи* (John Dewey), један је од представника модерне филозофије у Америци. Сматрао је да детету треба указати на комплексност живота, оспособити га да се снађе у друштву у коме живи и свету који га окружује и подстицати га да решава проблеме на које наилази. Дјуи у својим теоријама учења указује на важност образовања у друштвеном животу. Сматрао је да проблеми са којима се ученици сусрећу, са једне стране, треба да представљају новину, а са друге стране, морају бити повезани са претходним искуством ученика (Дјуи, 1970). Био је против унапред осмишљених проблема у наставним ситуацијама, јер је сматрао да уколико су их осмислили сами наставници, они не могу допринети развоју ученика (Дјуи, 1970). Полазио је од тога да проблеми треба да буду свакодневне животне ситуације, да буду реални, а не садржаји одређених предмета: „прилике и материјали за мишљење не налази се у самој аритметици, историји или географији, већ у вештом прилагођавању тог градива захтевима наставника” (Дјуи, 1970: 111). Његов озбиљан рад на кључним појмовима, организационим питањима, значају и месту проблемске наставе у школској пракси наводи на закључак да се Дјуи с правом сматра једним од оснивача и утемељивача проблемске наставе. Он наводи да проблемску наставу од других модела издваја:

- активност ученика,
- проблем и проблемска ситуација,
- истраживачка делатност ученика,
- етапе наставног рада које се темеље на логици научног истраживања.

Указивао је „да појединац у настави формира праве навике мишљења, да учи како се информације могу користити у новим околностима, односно да се обучи за рефлексивно мишљење које има пет етапа:

- предлози за неко решење,
- разјашњавање суштине проблема,
- коришћење хипотеза,
- размишљање о резултатима примене одабране хипотезе,
- тестирање одабране хипотезе имагинативном акцијом (Вилотијевић, 2000: 263).

Он је заједно са својим сарадником Килпатриком (William Kilpatrick), америчким филозофом и педагогом, аутор *пројект-методе*. Циљ ове методе је да ученици самостално изаберу методу коју ће користити приликом решавања проблема. Ова метода је 1932. године модификована у *проблем методу*, али тек је 1965. године призната као дидактички наставни систем и ово је година утемељења проблемске наставе у Америци (Дјуи, 2007). Дјуи истиче вишеструки значај проблемског метода у обликовању наставног процеса:

- проблемски метод је у складу са човековом природом. У природи човека је урођено интересовање за истраживањем, посебно када је суочен са различитим проблемским ситуацијама он активно трага за решењем проблема,
- због сложених услова живота важно је код појединца развити различите стратегије решавања проблема,
- учење кроз решавање проблема подстиче развој критичког и стваралачког мишљења ученика (Aquino, 1998).
- Он сматра да се проблемска метода темељи на поставкама:
- наставни садржаји се бирају из различитих подручја, с тим да главно питање у тим садржајима „делује као магнет”,
- проблемска метода захтева активност, и то пре свега духовну активност и ученика и наставника,
- кроз активност ученици примењују своје знање и проверавају га (Пољак, 1977: 80).

Такође, сматра да је учење путем решавања проблема један од највиших облика учења и треба га подстицати кад год је то могуће (Tanner, 1988). Залагао се за „технике решавања проблема и критичког мишљења, умјесто једноставног памћења градива” (Dewey, 2007: 3).

Велики допринос развоју проблемске наставе пружила је *гешталт-теорија*. Присталице ове теорије сматрају да је учење путем решавања проблема процес који на почетку чине потпуно неорганизовани елементи, да се потом тежи

организацији истих у адекватне целине, а да је крајњи циљ решење постављеног проблема (Костић, 2006). Кључне поставке гешталт теорије, које су допринеле утемељењу организације проблемске наставе, су:

- „ученик реагује на ситуацију идући од целине ка појединачним деловима, при чему је учење схватање целине, форме, гешталта, а делови имају значај само као састојци целине;
- учење је сложен процес реорганизације претходног искуства, а не његово просто понављање;
- учење (респ. решавање проблема) је ход од „нејасне и неадекватне ка прозирној, директној конфигурацији – право из срца субјекта у срце његовог објекта, проблема”;
- у ситуацијама учења субјекат најчешће задати проблем изненадно, наглим увиђањем решава” (Продановић и Ничковић, 1974: 106).

У гешталт теорији *Вертхајмера* (Maksa Verthajmera) инсистира се да „настава треба да се организује тако да ученик буде у позицији да самостално, увиђањем односа међу елементима проблемске ситуације, нађе пут који води решавању проблема. Представници гешталт теорије оштро критикују механичко учење и изводећи многобројне експерименте откривају да решавање проблема поспешује развој продуктивног мишљења” (Вилотијевић, 2000: 191). Сматрали су да учење увидом има много предности над знањем стеченим учењем напамет. Оснивач гешталт теорије Вертхајмер сматра да процес решавања проблема пролази кроз неколико фаза:

- фаза препарације – фаза упознавања са проблемом,
- фаза инкубације – фаза привидног мира,
- фаза илуминације – фаза изненадног решења проблема,
- фаза верификације,
- фаза примене и реализације задатка (Вилотијевић, 1999: 187).

Међутим, иако се често дешава да решење неког проблема „дође” изненада, искуство је показало да и у ситуацијама изненадног увиђања решења, обично претходи низ умних радњи у психи појединца.

Амерички психолог *Гање* (Robert Gagné) указивао је на важност учења за интелектуални развој личности. По њему је учење путем решавања проблема највиши ранг учења који доприноси развоју стваралачког мишљења: „решавање проблема је најефикаснији начин развијања стваралачког мишљења и поставља га у сам врх типова учења” (Вилотијевић, 2000: 241). Он сматра да решавање проблема представља везу између проблемске наставе и учења путем открића (Terhart, 2001). Гање сматра да су „проблеми врхунски тип учења у хијерархији

која се креће од најједноставнијих условљавања, преко учења појмова и начела, до самог решавања проблема” (Вилотијевић, 2008: 40). У својој теорији кумулативног учења Гање је истицао значај организованог, систематичног и логичког повезивања целина у одређене категорије и правила. Услов за успешно решавање проблема јесте познавање правила, које он назива правилима вишег реда. Основна одлика проблемске наставе јесте да у процесу учења дете ставља у ситуацију да самостално мисли, да користи, прилагођава и примењује раније стечена знања у решавању новог задатка. Овај начин учења подстиче развој сложених менталних способности, менталних операција и интелектуалних потенцијала уопште. Да би учење постало решавање проблема, неопходно је свако одсуство управљања учењем (Милановић Наход, 1988). У процесу решавања проблема ученик долази до нових знања користећи когнитивне стратегије и интелектуална умења. Успех у решавању проблема зависи од:

- мотивисаности онога ко решава проблем,
- вербалне усмерености и
- упутства која се дају и по којима се поступа у току решавања проблема (Гање; према: Кркљуш, 1977: 116).

За *Брунера* (Jerome Bruner), представника структурализма „главни циљ васпитања је формирање начина мишљења да би се упознао свет и његови закони” (Ђорђевић, 1997: 465). Био је противник предавачке наставе и добијања знања у готовом облику и оштро је критиковао предавачку наставу у којој се знање ученицима даје у готовом облику. Он истиче да је циљ образовања формирање начина мишљења које ће омогућити појединцу да упозна свет и његове законе. Сматра да је сазнавање процес, а да наставне методе имају циљ да воде ученика према сопственом открићу (Спајић, 2005). Брунер је истицао да настава треба да подстиче интелектуалну радозналост ученика, а да би се подстакла ученикова интересовања неопходно је да настава буде организована тако да ученицима омогући да истражују и откривају. Залагао се да ученици активно учествују у конструисању сопственог знања: „ученик треба да буде активан учесник у наставном процесу који самостално открива везе и односе између понуђених информација и појмова. Тако се постиже виши степен трансфера и боља ретенција, способност решавања проблема” (Вилотијевић, 2000: 289). Наставник има веома важну улогу у овом процесу, посебно у настави путем открића где је његова улога да обезбеди све потребно да би се максимално мисаоно ангажовао сваки ученик. Брунер сматра да је „улога наставника да наводе ученике да буду научници, историчари, писци, да их подучавају како да

уче, да се користе туђим методама долажења до знања, али да развијају и своје (Милановић Наход, 1988: 47). Предности овакве наставе су:

- повећање интелектуалних моћи,
- повећање унутрашње мотивације,
- развијање технике откривања,
- трајније запамћивање наученог (Bruner, 1961).

На његовом учењу заснивају се сви конструктивистички приступи учења путем открића. Представници конструктивистичке теорије истичу да је учење путем открића највиши ниво стицања знања. По мишљењу Брунера ново знање представља узајамни однос између информација; оно не постоји издвојено, само за себе (Вилотијевић, 1999). Применом решавања проблема, по њему, у настави се могу развити више форме креативног мишљења, дивергентност и флексибилност. Брунер истиче да је учење усвајање нових информација, трансформација знања и провера адекватности знања. Наводи да до решења неког проблема ученика очекује низ активности, пре свега, да:

- предузме низ корака, покушаја и погрешака,
- користи раније стечена знања и информације и
- из мноштва података изабере одговарајуће, повеже их у логичке целине и сврста их у одређене категорије.

Процес осмишљавања решења проблема Брунер назива концептуализацијом или категоризацијом.

Совјетски педагог *Скаткин* (Михаил Николаевич Скátкин) истичући важност проблемског учења наводи да се у проблемској настави мења позиција ученика. У проблемској настави развијају се интересовања и активирају се сазнајне активности ученика.

Познати совјетски психолог и филозоф *Рубинштајн* (Сергей Леонидович Рубинштейн) сматра да је проблематичност неутуђиво својство сазнајног процеса. Он истиче да „способност да се уочи проблем јесте функција знања” (Рубинштајн, 1950: 63). Рубинштајн у својим истраживањима истиче да процес мишљења обично почиње проблемом, питањем, чуђењем, односно, проблемском ситуацијом. Сматра да је „за мишљење као мисаони процес специфична његова усмереност ка решавању проблема или задатака” (Рубинштајн, 1950: 61). Према његовом учењу „мисони процес пролази кроз неколико фаза:

- више или мање јасно увиђање проблемске ситуације, као почетна фаза,
- само решавање проблема, као провера одабране хипотезе и
- укључивање резултата решења (мисаоног рада) у праксу, као примена стеченог сазнања у новим практичним ситуацијама” (Ничковић, 1970: 59).

Он истиче да је „решавање проблема, у ствари, налажење, откривање имплицитног (непознатог) на основу експлицитног (познатог)” (Ничковић, 1970: 58).

Швајцарски развојни психолог и филозоф, Жан Пијаже (*Jean Piaget*) један од најзначајнијих развојних психолога 20. века, бавио се мисаоним процесима решавања проблема код деце. Истицао је да се сазнање стиче решавањем проблема помоћу мисаоних структура које одликују сваког поједица. Међутим, сматрао је да се способност за апстрактно логичко мишљење јавља релативно касно, после 12. године, као и да се психички развој детета одвија по строгим стадијумима: стадијум сензорне моторике (до 2. године), стадијум преоперативног мишљења (од 2. до 7. године), стадијум конкретних операција (од 7. до 11. године) и стадијум формалних операција (од 12. до 15. године). Основна одлика стадијума конкретних операција јесте да развој способности за логичко мишљење тече на основу конкретних проблемских ситуација (Шпановић, 2000: 17). Указивао је да у ситуацијама када структуре нису довољне за решење проблема неопходно је мењати их и на тај начин долазити до решења, чиме се успоставља равнотежа између појединца и проблемског задатка. Ови Пијажеови ставови били су предмет бројних полемика како страних тако и наших аутора, а суштина свих расправа је да на млађу децу ипак треба гледати „као на створења која су способна да расуђују и да доносе закључке само ако им зато пружимо подесну могућност” (Isaacs, 1954: 93).

Наши аутори о проблемској настави

Проблемском наставом и учењем бавили су се и многи наши теоретичари и практичари.

У студији о учењу и памћењу *Стевановић* (Боривоје Стевановић) је поред дефиниције учења дао класификацију учења почев од учења помоћу условног рефлекса (најпростије учење), учења моторних радњи, вербалног учења и учења у виду решавања проблема (најсложенији облик учења). Он сматра да је решавање проблема најсложенији облик учења. Решавање проблема карактерише постојање циља који треба постићи и постојање потребе која као мотив подстиче на активност, што говори да су интенционалност и мотивација две главне одлике овог учења (Нићковић, 1970). Стевановић сматра да је „за разлику од животиња, човек свестан циља и потреба, он учи увиђањем, довођењем у однос средстава, начина и путева, са једне стране, и циља за решење проблема, са друге стране. Увиђање је увек увиђање неког односа” (Стевановић, 1950: 38).

Говорећи о настави путем решавања проблема *Квашчев* (Радивој Квашчев) је указивао на значај ове наставе у остварењу што бољих постигнућа ученика. Вежбајући развој критичког и стваралачког мишљења код ученика показао је да настава путем решавања проблема име велики утицај на постизање квалитетног успеха (Квашчев 1978). Квашчев сматра да ученици не могу самостално и стваралачки учити ако их наставници не оспособљавају да уче у виду решавања проблема „али у већини случајева они вежбају испитанике помоћу задатака репродуктивног типа, те се ученици ретко када и налазе у проблемској ситуацији” (Квашчев, 1968: 364). Анализирајући утицај старог знања и искуства за решавање новог проблема тврди да „у продуктивном мишљењу не постоји идентичност старог искуства и садашње ситуације” (Квашчев, 1969: 268).

Теодосић (Радован Теодосић), један од наших првих педагога, који се бавио суштином проблемске наставе, наглашава да „улога наставника у проблемској настави није да саопштава коначне закључке неке науке, већ да покаже ученицима путеве како се дошло до тих истина” (Милијевић, 2003: 372).

Ничковић (Радисав Ничковић) сматра да „са применом решавања проблема у настави треба почети од првог дана школовања, чак и пре” (Продановић, Ничковић, 1974: 363). Проучавајући значај решавања проблема у проблемској настави Ничковић указује да је то „облик ефикасног учења који се карактерише: а) постојањем тешкоће, новином ситуације, противречјем између познатог и непознатог, б) свесном, усмереном и стваралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да, пре свега, увиђањем односа између датог и задатог и налажењем нових путева решења, усвоји нова знања и створи нове генерализације, применљиве у новим ситуацијама учења” (Ничковић, 1977: 91). По њему општи модел решавања проблема чине:

- стварање проблемске ситуације (тешкоћа, противречност између датог и задатог и формулисање проблема);
- израда плана за решавање проблема (постављање хипотеза);
- реализација плана, налажење решења (верификација хипотеза);
- закључак;
- укључивање новог знања и искуства у систем већ постојећих знања, појмова, теорија (Ничковић, 1984: 22).

Он издваја битне фазе проблемске наставе: проблемска ситуација (тешкоћа која изазива психичко стање заинтересованости, емоционалне и умне напетости појединца), дефиниција проблема, избор хипотеза, верификација хипотеза (процес решавања проблема у ужем смислу), извођење генерализација, провера закључака у новим ситуацијама (Ничковић, 1970: 83). Полазећи од становишта дидактике и психологије, указао на разлике између проблема и

проблемске ситуације. Проблемска ситуација представља почетну карику у решавању схваћеног и прихваћеног проблема и као таква она је доживљај неизвесности, очекивања, збуњености, радозналости, тензије (Ничковић, 1976). Ничковић је указао на основне предности ове наставе које се огледају у повећању укупног образовног значаја, већем ефекту трајности, применљивости стечених знања и повезивању са већ постојећим знањем (Ничковић, 1970).

Продановић и Ничковић (Тихомир Продановић, Радисав Ничковић) истичу да је „решавање проблема облик ефикасног учења који се одликује: а) постојањем тешкоће, новином ситуације и противречјем између познатог и непознатог, и б) свесном, усмереном, стваралачком и што самосталнијом активношћу помоћу које ученик тежи да, пре свега увиђањем односа између датог и задатог и налажењем нових путева решења, усвоји нова знања и створи нове генерализације, применљиве у новим ситуацијама” (Продановић, Ничковић, 1974: 358). Исти аутори истичу дидактичке квалитете ове врсте наставе. То су: повећање образовног учинка (општи ниво знања, усвајање чињеничних информација, схватање природе изучаваних појава и законитости; побољшање трајности стечених знања; омогућавање веће пријемчивости значаја), развијање битних квалитета процеса мишљења (стваралачко, односно флексибилно мишљење, осетљивост за проблеме, критичка црта мишљења и др.) и остварење ужих васпитних ефеката (упорност, самосталност, истрајност).

Стевановић и Ђорђевић (Борислав Стевановић, Јован Ђорђевић) наводе шест фаза у решавању проблемске ситуације:

1. постављање проблема;
2. налажење принципа решавања проблема (постављање хипотезе, тражење непознатих на основу познатих елемената), дефиниција проблема;
3. декомпозиција (разлагање) проблема на уже проблеме;
4. процес решавања проблема (верификација хипотеза);
5. закључивање, извођење генерализације;
6. провера закључака у пракси (Стевановић и Ђорђевић, 1981).

Решавање проблема по *Ђорђевићу* (Јован Ђорђевић) је „стваралачка активност којом се у сусрету са посебним захтевима, тражи откривање нових решења са претпоставком да у овој активности учествују сви мисаони процеси у различитим комбинацијама” (Ђорђевић, 1981: 185). Суштина проблемске наставе по њему се огледа у „проблемској ситуацији, самосталном тражењу идеја за њено решавање и у проверавању исправности тих идеја” (Ђорђевић, 1997: 473). Међутим, проблемску ситуацију ученици различито сагледавају, јер оно што је препрека за неке не мора да буде препрека и за друге ученике:

„проблем се успешно може решити само ако је препрека између ученика и постављеног циља у оквиру његових могућности, знања и мотивације, тако да је својим умним трагањем може уочити и превазићи” (Ђорђевић, 1990: 126).

Анализирајући проблемску наставу Вилотијевић је дефинише као „тип наставе у којој ученици, самосталним истраживањем и решавањем проблема, развијају стваралачко мишљење” (Вилотијевић, 1999: 140).

Одређујући проблемску наставу Вилотијевић ипак истичу да је то „такав тип наставе коју карактерише самостална истраживачка активност кроз коју ученици, савлађујући проблемске тешкоће, проналазе нова решења и тако усвајају научне истине. Настава и учење усмерени су на самостално сазнавање, трајну мотивацију и развој мисаоних способности ученика у раду детерминисаном системом проблемских ситуација” (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 40). Исти аутори наводе облике проблемског учења: научно стваралаштво, практично стваралаштво и уметничко стваралаштво (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016).

Милијевић указује на битне одреднице проблемске наставе: „најбржи облик учења, мишљења и стваралаштва; постојање потешкоће, непознате ситуације коју треба решити; ученик врши избор и след мисаоних операција; проблем се решава усмереном и свесном активношћу сваког ученика, тј. увиђањем односа између датог и задатог; решавајући проблем ученик пролази кроз духовни немир, да би доживео духовну смиреност кад га реши; решавајући проблем ученик стиче нова знања, ствара нове генерализације и примењује та знања у новим ситуацијама; путем проблемске наставе ученици се оспособљавају за самостални истраживачки рад који је стваралачког карактера (Милијевић, 2003: 373). У односу на друге облике наставе, ова настава утиче на „повећање ефикасности васпитно-образовног рада, подстицање развоја менталних способности ученика и апстрактног мишљења, омогућавање активног учења, развијање самосталности ученика, упознавање ученика са методама и техникама успешног учења, повећање мотивације, побољшање трајности и применљивости стеченог знања, уважавање индивидуалних способности, темпа и начина рада ученика и у остваривању ужих васпитних ефеката као што су упорност и самосталност” (Милијевић, 2003: 376). Наглашава се да поред повећања ефикасности васпитно-образовног рада, овај метод подстиче и развој менталних способности и апстрактног мишљења ученика, повећава везе између ученика и различитих техника учења, а посебно има важну улогу у процесу индивидуализације и унапређивању мотивације ученика (Милијевић, 2003).

Малиновић-Јовановић, Малиновић (Нела Малиновић-Јовановић, Тодор Малиновић) сматрају да је решавање проблема налажење (откривање) непознатог, где се „прво идентификују познати подаци, а онда проналазе непознати и тражи

оно што недостаје, а има кључну улогу и у решавању проблема” (Малиновић-Јовановић, Малиновић, 2013: 85).

Проучавајући значај вежбања у систему проблемске наставе Шпановић истиче да су „вежбања у решавању проблемских задатака индивидуализованим приступом имала велике позитивне ефекте у примени општих поступака у решавању проблема на нове проблемске задатке” (Шпановић, 2000: 141).

ЗАКЉУЧАК

Анализирајући учења различитих аутора, теорија и школа о проблемској настави уочавамо да се сви слажу да је решавање проблема највиши облик учења. Ово учење прелази у мишљење и стваралаштво. Проблемско учење истиче значај увиђања односа међу стварима које не постоји у условном рефлексу, а скоро да и не постоји у механичком учењу. Код учења без разумевања нема увиђања смисла и веза међу подацима у наставној грађи, зато се оно не може применити у новим ситуацијама и брзо се заборавља. Ова настава усмерава пажњу ученика на решавање проблема, истраживачке активности, подстиче креативност и подржава кооперативно вршњачко учење. Решавањем проблема подстиче се критичко и стваралачко мишљење, знања постају трајна, квалитетна, применљива у новим ситуацијама, подстиче се мотивација за даљи рад, а све то је предуслов за целоживотно учење, перманентно образовање и самообразовање. Проблемском наставом бавили су се, проучавали је и дали допринос њеном даљем развијању и усавршавању многи аутори теоретичари и практичари, међу којима је доста и наших.

Све ово је допринело појави покрета у педагогији и дидактици који подржавају учење путем решавања проблема и проблемску наставу. У новије време, са развојем науке, технике, технологије и хиперрастом светског знања оваква настава добија све већи значај и употребу.

Литература

- Вилотијевић, М. (1998). *Врсте наставе*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I – предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика I – Предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика II – Теорије учења и наставе*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.

- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Dewey, J. (2004). *Liberalizam i društvena akcija*. Zagreb: KruZak.
- Dumbović, I. (2005). *Enciklopedija, pedagozi značajni za praksu i teoriju odgoja*. Lekenik.
- Гајић, О. (2004). *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Сарајево: Свјетлост; Београд ЗЗУИНС.
- Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Научна књига.
- Isaacs, S. (1954). *The Children We Teach Years*, Warwick Square, London.
- Малиновић, Т. и Малиновић-Јовановић, Н. (2002). *Методика наставе математике*. Врање: Учитељски факултет.
- Малиновић-Јовановић, Н. и Малиновић, Т. (2013). *Методика осавремењене наставе математике*. Врање: Учитељски факултет.
- Милановић Наход, С. (1988). *Когнитивне теорије и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милијевић, С. (2003). *Интерактивна настава математике*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Ничковић, Р. (1970). *Учење путем решавања проблема у настави*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС, Београд.
- Ничковић, Р. (1971). *Учење путем решавања проблема у настави*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Ничковић, Р. (1984). Проблемска настава као комплексни дидактички систем, Проблемско учење у настави – прилози са Симпозијума, 7–32. Лозница: Учитељско друштво.
- Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi*. Zagreb: Pedagoško – književni zbor.
- Prodanović, T., Ničković, R. (1974): *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rubinštajn, S. (1950): *Psihologija mišljenja i govora*. Zagreb:
- Теодосић, Р. (1970). Проблемска настава. *Настава и васпитање*, 19(3), 258–268.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Спајић, Н. (2005). О неким питањима припремања и извођења проблемске наставе. *Педагошка стварност*, 51(5–6), 430–442.

Hmelo-Silver, E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?, *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

Шпановић, С. (2000). *Вежбање као индивидуализована активност у систему проблемске наставе*. Сомбор: Учитељски факултет.

Dragana S. Ljubisavljević

Primary School Vuk Karadžić, Knjaževac

THEORIES AND BELIEFS ON PROBLEM-BASED INSTRUCTION

Abstract

Problem-based instruction, one of the modern didactic innovations, was designed with the aim of fixing the flaws of traditional instruction, as well as improving learning, creativity, critical thinking, research, and finally, quality and durability of knowledge students acquire in school. Various authors and education theorists have pointed out the importance of problem-based instruction. The paper mentions some of their beliefs and teachings regarding problem-based instruction, with the aim of highlighting the importance of this didactic system.

Keywords: *problem-based instruction, problem-based learning, didactic system.*

Dragana S. Ljubisavljević

Grundschule „Vuk Karadžić“ Knjaževac

THEORIEN UND LEHREN ZUM PROBLEMUNTERRICHT

Zusammenfassung

Der problembasierte Unterricht, eine der modernen didaktischen Innovationen, wurde mit dem Ziel geschaffen, die Mängel des traditionellen Unterrichts zu überwinden und das Lernen, die Kreativität, das kritische Denken, die Forschung, die Qualität und die Dauerhaftigkeit des in der Schule erworbenen Wissens zu verbessern. Viele Autoren, Theorien und Lehren haben auf die Bedeutung des problemorientierten Lehrens und Problemlösens für die Qualität des Wissens hingewiesen. Der Beitrag erwähnt einige Lehren und Autoren zum problemorientierten Unterrichten, mit dem Ziel, die Bedeutung dieses didaktischen Systems hervorzuheben.

Schlüsselwörter: *Problemunterricht, problemorientiertes Lernen, didaktisches System*

Данка Х. Тешић
Основна школа „Живан Маричић” Жича
Александар М. Сеничић
Гимназија Краљево
Светлана Д. Веселић
Основна школа „Јован Стерија Поповић” Београд

ВИЗУЕЛИЗАЦИЈА У РЕШАВАЊУ ТЕКСТУАЛНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА У ФУНКЦИЈИ МЕЋУПРЕДМЕТНЕ ПОВЕЗАНОСТИ

Резиме: Подстицање менталног развоја ученика, развијање његових способности и вештина, оспособљавање за увиђање односа и веза између елемената у датој ситуацији, неки су од кључних циљева образовања. Решавањем текстуалних задатака/проблема поступком визуелизације, а кроз интеграцију садржаја различитих наставних предмета, подстиче се опажање, комуникација, размишљање, математичко резонување, закључивање, али и природно повезивање предмета. Овакав поступак захтева велико ангажовање и стручност учитеља/наставника да испланира низ смислених активности које ће мотивисати ученика за учење и ангажовано и одговорно учешће у друштвеном животу. Визуелизација је битан корак на путу ка развоју апстрактног мишљења ученика, стимулисању развоја стваралаштва, али и превазилажењу страха од математике и школе уопште. Тиме се постиже да настава буде занимљива, савремена и прилагођена сваком ученику, а школа задовољство, а не обавеза. Ради боље илустрације наведеног, дат је конкретан пример организације наставе кроз тематски дан који се може лако реализовати. Основ за наставни дан је био математички задатак у облику стрипа, где је поступак визуелизације и развој модела решавања задатака стављен у први план.

Кључне речи: *текстуални задаци, визуелизација, моделовање, интеграција, функционално знање, међупредметна повезаност, задовољство*

Формирање функционалних знања

Један од главних изазова и примарних циљева образовних система је стицање функционалних, примењивих знања и развијање способности решавања конкретних задатака/проблема (СВРОС 2020-30).

Улога учитеља/наставника се односи на подршку ученицима у формирању функционалног знања и развијању кључних компетенција које су ученицима потребне за послове будућности и живот у савременом друштву. Остваривост овог циља изгледа као веома тежак задатак када се узме у обзир чињеница да постигнућа петнаестогодишњака у Србији на ПИСА и ТИМСС истраживањима указују на „висок ниво репродуктивног и веома низак ниво функциоалног знања”¹. Дакле, ученици из Србије знају да прочитају, понове и препричају садржај, али им увиђање веза и примена наученог у одговарајућем контексту представља проблем. Ти резултати указују на то да је расуђивање, закључивање и схватање узрочно-последичних веза између различитих појмова на веома ниском нивоу. Ово нас доводи до закључка да је образовањем код ученика неопходно развијати способност да оно што је научено употребе за решавање неког новог проблема, да се снађу у реалној ситуацији, што и јесте један од циљева образовања и васпитања, прописаних Законом о основама система образовања и васпитања: „Развијање компетенција за сналажење и активно учешће у савременом друштву које се мења” (члан 8, став 7), као и „развијање кључних компетенција за целоживотно учење, међупредметних компетенција и стручних компетенција у складу са захтевима занимања, потребама тржишта рада и развојем савремене науке и технологије” (члан 8, став 9). Члан 12. истог закона дефинише опште међупредметне компетенције за које наводи: „Опште међупредметне компетенције заснивају се на кључним компетенцијама, развијају се кроз наставу свих предмета, примењиве су у различитим ситуацијама и контекстима при решавању различитих проблема и задатака”. Каже се и то да „Циљ оријентације ка општим међупредметним компетенцијама и кључним компетенцијама представља динамичније и ангажованије комбиновање знања, вештина и ставова релевантних за различите реалне контексте који захтевају њихову функционалну примену” (члан 12).

Наведени изводи ЗОСОВ-а показују какав пут наставе и учења мора бити, како би ученике оспособили за целоживотно учење.

Сада долазимо до кључних питања: Како припремити ученике за решавање различитих изазова/проблема? Решавањем математичких задатака?

¹ ПИСА 2018. Извештај за Републику Србију, Виденовић др Марина и Чапрић др Гордана, Београд, 2020.

Како их онда мотивисати и активирати да уче садржаје математике, да комбинују знања? Како им објаснити да је математика уткана у живот сваког појединца и у његову стварност, када они мисле да је настава математике тешка, издвојена од других наука и апстрактна?

Како одговорити на ова питања, која задиру не само у школски систем, који јесте постављен темељно, али и тако да влада дистинкција међу предметима, него и у професионална знања, вештине и (не)спремност учитеља/наставника да се мења, напредује и расте заједно са растом и развојем својих ученика? Како да се притом поштују дидактички принципи, педагошке и психолошке законитости, развојне особености ученика и нова потраживања тржишта рада?

Проналажење одговора на постављена питања један је од начина да се ученицима створе услови који ће им приближити чињеницу да је математика највернији савезник за будућност, али и да им се отвори простор у коме ће спајати за сада (у настави) неспојиво: математику и биологију, математику и физичку активност, математику и уметност, ликовну и музичку. Ово спајање је важно, јер ученици математику доживљавају као симболичку, засебну науку и губе мотивацију за њено изучавање. Једноставно не виде сврху тог изучавања. Овде видимо да се намеће потреба промене устаљене праксе по којој се настави математике приступа алгоритамски, а њено изучавање се одваја од природе. Неопходно је повезивање математике са изазовима свакодневног живота и са актуелним трендовима времена у коме живимо (Јешић и Мишић, 2008).

Светомир Бојанин износи мишљење да „школа има неприкладан однос према менталном здрављу”, али и увиђа да дистинктивна организација рада децу удаљава од науке. Он сматра да је математика битна за развој детета и да се не сме дозволити да постане баук у детињству као и да је веома важно „ученика увести у свет математичког размишљања и расуђивања, јер ће једино тако успешно решавати проблеме у животу” (Бојанин, 2017).

Наведене речи једног од утемељивача неуропсихологије развојног доба, проф. Бојанина, само потврђују нашу тврдњу да се у настави све прожима и да ништа не сме бити круто раздвојено. Дакле, прожимање више научних дисциплина које на први поглед изгледају неспојиве, развијају мисаоне процесе који воде ка решавању проблема/задатка. За разумевање и решавање проблема у математици, неопходно је да ученик, осим учења математичких садржаја, овлада основним логичким законима и формама мишљења. Мора се оспособити да врши одређена истраживања да би пронашао/ла прави пут ка решењу, служећи се, пре свега, мисаоним поступцима који му омогућавају да брже анализира, синтетизује, апстрахује, конкретизује (Бојанин, 2017).

Проблем се јавља веома рано, још у нижим разредима основне школе. Логичка математика се примењује већ у првом разреду. Користећи слике и боје, ученицима се математика представља као игра. Скупови се цртају, упоређују, сазнаје се вредност бројева/њихово значење и то децу забавља и ангажује, а потреба за забавом и игром је испољена код човека током целог живота, а нарочито у млађем школском узрасту (Ћетковић и Пинтер, 1998). У другом разреду се забава наставља, али у наредним годинама школовања, разумевање математике зависи искључиво од креативности наставника. Међутим, у пракси се то често занемарује. Већина предавача сматра да је важно да се придржава наставног програма, не обраћајући довољно пажње на методички приступ проблему. У други план се ставља степен развоја логичког закључивања ученика, као и овладаности основним логичким законима и формама мишљења. Приступ попут миметичког, локалне индукције, илустрације, моделовања и многи други, отварају могућност увођења математичких игара и математичких квизова као кратких секвенци часа којима се анимира пажња ученика и пружа могућност ученицима да математику сагледају са различитих аспеката и заволе је (Јешић и Гашић, 2008). Посебну пажњу треба посветити и креирању задатака. Пракса показује да ученици шаблонски решавају одређене типове задатака и учење математике своди на израду задатака за домаћи рад. Недостају задаци које ученик решава критичком анализом. Према посебним препорукама тима за педагошка истраживања потребно је „обучавати учитеље за креирање задатака из математике и природних наука који су усмерени на подстицање развоја виших когнитивних функција (задаци у којима се примењује знање и који захтевају резонување)”².

Визуелизација као помоћ при решавању задатака

Кључ за боље разумевање математичких законитости и за ефикасније решавање проблемских задатака/ситуација лежи у примени поступака, метода, техника које повезују леву и десну страну тела и на тај начин стимулишу мисаоне процесе који доводе до продукције идеја. Важно је пронаћи начин да се активирају мостови који повезују и преносе импулсе и тако шире стимулацију са неурона на неурон (Бојанин, 1985).

Увођење задатака у форми стрипа, загонетних и математичких прича, игара, уметности и физичке активности у наставу (математике), доводи до склада свих делова мозга, који синхронизовано раде. Овакав приступ захтева

² Национални извештај TIMSS 2019. у Србији, 8. 12. 2020, стр. 27.

озбиљно знање, вештину, искуство и припрему учитеља/наставника, али и подстиче неопходну мотивацију ученика. Учитель/наставник тачно мора знати када коју активност уводи и са којим циљем. Такође прецизно мора одредити време трајања и моменат промене сваке активности. Смисао промене активности је да се мозак одмори и интегрише примљене информације. Ако дође до пада концентрације и поспаности, смењивање активности има посебно важну улогу. Смењивање активности може укључити и прелазак са једног на други предмет. На тај начин, предмети који су лакши, или занимљивији, или се уче на други начин, могу имати битну улогу. Такав начин рада је погодан за све узрасте, али је изузетно важан за ученике од седме до дванаесте године, не само због паузе/одмора који за седмогодишњаке мора бити на сваких петнаест минута, већ и зато што се управо у том раздобљу развија велики број неуронских веза неопходних за логичко закључивање и учење учења. Учење било које нове вештине/садржаја, подразумева пренос нервног надражаја дуж нервног влакна. Сваки пут када се то деси, омотач нервног влакна, богат масним супстанцама, „мијелински омотач”, постаје дебљи. То убрзава пренос електричног сигнала и ученик ће лакше и ефективније користити новостечену вештину/садржај (Бојанин, С. 1985: 145. 146). Интензивирање горе поменутог приступа у периоду од другог до шестог разреда основне школе, решило би проблем математике током даљег школовања, јер подстиче уочавање, расуђивање, вежбање мишљења и откривање нових путева решења једног истог проблема.

Алат који се може користити у настави је визуелизација прочитаног. Може се користити за проверу читања са разумевањем, одвајање битног од небитног, за подстицање критичког мишљења, као и за повезивање стечених знања.

Решавање математичких проблема путем визуелизације и цртања, претпоставља да ученици решавају делић по делић, корак по корак математичког проблема/задатка. Поступно и уситњавањем захтева на најмање делове, ученицима се омогућава да лакше схватају концепте и логику решавања. Проблем се претаче у цртеж, а цртеж омогућава ученику да визуелно увиди које се алгебарске операције користе да би се дошло до решења. Развој апстрактног мишљења је дуготрајан процес и прескакање визуелизације у наставној пракси, доводи до тога да велики број ученика не разуме појмове и не усваја поступке и логику решавања математичких проблема. Користећи моделе, ученици лакше решавају алгебарске задатке.

текст задатка -> модел -> алгебарски израз

Овакав начин рада директно усмерава на међупредметну повезаност, јер је уско повезан са читањем и разумевањем текста, анализом, постављањем питања, прављењем плана, чиме се развија и критичко мишљење ученика. Овде

су нумеричке вредности стављене у други план и све је усмерено ка развоју модела решавања задатака. У раду су доминантни текстуални задаци, а калкулус се јавља само приликом последњег корака где се модел претвара у рачун (Форстен, 2010). Применом оваквог метода, ученици су у стању да у млађем узрасту него до сада решавају компликованије математичке проблеме.

Опасност постоји, а односи се на то да ученици касније игноришу алгебарски приступ решавања задатака. Због тога учитељ/наставник мора да буде опрезан и да води рачуна када ће модели уступити место алгебарским изразима.

Овај начин учења решавања задатака/проблема представља потку за тематско планирање, и пут и средство да се остваре исходи наставног процеса и досегну стандарди. Истовремено сагледавање проблема са становишта више предмета, ученика ставља у активан положај кроз различите врсте активности, лично ангажовање, критичко примање информација, као и повезивање знања и умења.

Ефикасно планирање/организација наставног дана

Настава представља сложен „процес у којем ученици, под руководством наставника, свесно, активно и плански стичу знања, вештине и навике, развијају се физички и психички, формирају научни поглед на свет, уче се самосталном учењу и раду уопште” (Вилотијевић, 1999: 145). Планирање наставе је веома битан део образовно-васпитног процеса. То свакако није ређање или преписивање садржаја из програма наставе и учења, већ је веома комплексан и захтеван задатак и изазов за сваког наставника, јер изискује изузетно знање, вештине, искуство, креативност и умеће. Планирање је увезивање интересовања ученика са исходима наставе и учења, међупредметним компетенцијама и стандардима постигнућа, чија се оствареност проверава на крају образовног циклуса.

Први посао наставника је да се определи за приступ. Следећи задатак је да се дефинисањем циља и одабиром сета исхода учења, стандарда постигнућа, и међупредметних компетенција, усклади прописане наставне садржаје, као и наставне предмете, а онда и активности ученика. Однос између циља, исхода, садржаја и активности које ће представљати пут доласка до циља, као и показатељ степена развијености међупредметних компетенција, веома је битан.

На основу дефинисаног циља, из кога „назиремо намеру” (Стојановић, 2019) и одабраног приступа, правимо избор метода, техника и облика рада. На крају дајемо назив теми, која мора бити животна, провокативна, блиска деци тог узраста и остварива. „Теме су сродни садржаји који се могу груписати у једну

целину. Оне су одраз дејег начина живљења. Дакле, животне теме представљају скуп дужих интереса детета за одређени садржај, носе висок ниво мотивације, дуже трају и ученици су њима задовољни јер се темеље на њиховим потребама” (Миљак, 1996: 46).

Пример планираног дана у првом разреду основне школе кроз тему Бакини колачи

Након одабраног тематског приступа следи дефинисање циља: *Овладавање поступком одузимања у оквиру прве десетице. Оспособљавање за самостално причање према низу слика и развијање навика у вези са здравим начином живота у породици и школи (правилна исхрана, хигијена и кретање).*

Табела 1. *Исходи прилагођени наставном дану*

Ученик ће бити у стању да:		
Основни	Средњи	Напредни
– именује појмове на слици и одговара на постављена питања – записује имена ликова са слике и речи које га асоцирају на садржај стрипа	– усмено одговара потпуном реченицом на питања у вези са низом слика – уредно и читко запише једну или више реченица	– усмено прича према низу слика – правилно напише потпуне и јасне реченице спајајући их у целину
– броји унапред и назад до 10 – прочита и запише бројеве прве десетице	– одузме два броја у оквиру прве десетице	– реши текстуални задатак са једном операцијом у оквиру прве десетице
– именује чланове своје породице	– уочи разлику између уже и шире породице	– разуме значај поделе обавеза међу члановима породице
– разликује здраве намирнице од нездравих – изведе разноврсна природна кретања	– уочи мере неопходне за очување здравља – правилно изведе разноврсна природна кретања према договореним правилима	– схвати значај правилне исхране и одржавања личне хигијене – правилно изведе разноврсна природна кретања уз задатке (бројати у напред, назад са прескоком...) поштујући правила

После циља, издвајају се исходи, односно шта ће ученик бити у стању да уради по завршетку планираног дана. Исходи наведени у Табели 1 су прилагођени конкретном наставном дану и одељењу уз поштовање потреба и могућности сваког појединог ученика. Они представљају очекиване резултате учења, али и инструмент за праћење постигнућа.

Према исходима се бирају *стандарди* образовних постигнућа ученика који представљају мерни инструмент за степен остварености исхода и развијености компетенција (Сл. гласник РС, број 117) и *међупредметне* компетенције које показују степен развијености знања, вештина и ставова (Стојановић, 2019). Према претходним одредницама се бирају наставни садржаји из програма наставе и учења који упућују на наставне предмете.

Стандарди: 1СЈ. 0.1.5. уме самостално (својим речима) да описује и да прича на задату тему: држи се теме, јасно структурира казивање (уводни, средишњи и завршни део казивања), добро распоређујући основну информацију и додатне информације; 1.2.1. влада основном техником читања ћириличног и латиничког текста; 1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу, или у једноставној табели (ко, шта, где, када, колико и сл.); 1.3.5. пише кратким потпуним реченицама једноставне структуре; 1.3.8. користи скроман фонд речи (у односу на узраст); правилно их употребљава.

1Ма. 1.1.1. зна да прочита и запише дати број, уме да упореди бројеве по величини и да прикаже број на датој бројевној полуправој; 1.1.4. уме да на основу текста правилно постави израз са једном рачунском операцијом; 2.1.3. сабира и одузима, рачуна вредност израза; 3.1.4. уме да решава сложеније проблемске задатке дате у текстуалној форми.

1ПиД. 1.5.1. зна које друштвене групе постоје и ко су њихови чланови; 1.5.2. зна основна правила понашања у породици, школи и насељу; 1.5.5. зна поступке за очување и унапређивање људског здравља.

У Табели 2 је приказан одабир наставних садржаја, предмета и међупредметних компетенција.

Табела 2. Наставни садржаји, предмети и међупредметне компетенције

Наставна јединица	Наставни предмет
Прича по низу слика – вежбање	Српски језик
Одузимање, текстуални задаци – обрада	Математика
Породица – ужа и шира – утврђивање	Свет око нас
Животне намирнице и правилна исхрана Трчање са променом правца и смера – увежбавање	Физичко и здравствено васпитање
Међупредметне компетенције	Компетенција за учење, Комуникација, Сарадња, Одговоран однос према здрављу, Рад са подацима и информацијама

Активности су добро осмишљени и прецизирани послови и нови изазови са којима се сусреће свака група у образовно-васпитном процесу, али и поља где се проверава способност примене свих претходно усвојених знања, вештина и ставова.

Активности ученика:

- у групама слажу слагалицу „Породица”
- индивидуално учествују у разговору о породици (ужа, шира, подела обавеза)
- на основу стрипа (без текста) причају причу (према низу слика) и дају јој наслов
- пишу састав/реченицу/више реченица у вези са причом коју су усмено састављали
- читају написани састав (неколико ученика чита)
- читају и анализирају пројектован стрип са текстом
- разговарају о прочитаном задатку
- проналазе питање
- препишу одговор и остављају место за решење
- моделују, цртају, рачунају и у написаном одговору уписују решење
- дискутују о шећерима и њиховом уделу у правилној исхрани (за шта су шећери потребни, а када су штетни)
- закључују да са уносом шећера морамо бити пажљиви
- закључују да се пре и после јела морамо придржавати хигијенских мера (прање руку, зуба...)
- извођење вежби трчања, провлачења, скакања и прескакања на полигону

Активности наставника:

- припрема стрип без/са текстом
- припрема листић
- дели ученике у групе
- води разговор, подстиче ученике да говоре, усмерава
- најављује тему дана (Бакини колачи)
- истиче циљ
- најављује задатке које ће обављати током дана
- саопштава ученицима ритам дана
- пројектује стрип без текста
- најављује следећи задатак/писмену вежбу
- пројектује стрип са текстом
- подстиче ученике на читање са разумевањем
- најављује решавање задатка
- приказује презентацију са корацима
- објашњава и усмерава ученике на кораке који воде ка решењу задатка
- подстиче, помаже, контролише, хвали
- приказује слику шампите
- усмерава разговор на шећере и њихов удео у правилној исхрани
- подстиче ђаке да дођу до закључка да са уносом шећера морамо бити опрезни, али и да се пре и после јела морамо придржавати хигијенских мера (прање руку, зуба)
- усмерава ђаке на закључак да је за здрав живот неопходна физичка активност.
- одабир и организација физичких активности
- припрема полигона за вежбање

У складу са наведеним активностима, одређују се методе, технике и облике рада.

У описаном примеру као сврсисходне издвојиле су се: метода разговора, демонстративна, метода откривања, метода образовних игара, текстуална метода, метода писаних радова, а од техника откривање, дискутовање, моделовање, узајамно оцењивање...

Облицима рада у настави се називају различити начини активности наставника и ученика, а карактерише их одговарајућа врста социолошке организованости. Који ће се облици наставног рада користити зависи од дидактичког троугла: од приступа наставника, од узрасних могућности и састава ученика и од врсте наставне грађе. Већ је поменуто да је код седмогодишњака активна пажња ученика у континуитету петнаест минута. То је време након

кога је, како је већ речено, неопходно мењати активност, ритам рада, али и организацију наставног процеса. У току једног дана деца би требало да раде у различитим групама. Тако да би се у планираном дану смењивали: групни, индивидуални и фронтални облици рада, као и кооперативно учење.

Кључне речи представљају суштину онога што је планирано да се оствари. Овде би то биле: одузимање, породица, кретање, правилна исхрана, стрип, цртање.

Пример показује како је могуће задатак реализовати у I разреду основне школе, али као модел он је погодан и за рад у осталим разредима.

Закључак

Образовање има за циљ да формира људе способне за иновације и критички однос према себи и друштву које се брзо мења. Приступ настави (математике) се мора мењати. Теорија која се предаје на часу није довољна да би се развијале компетенције, достизали стандарди и остваривали исходи. Пред учитељима/наставницима је огромна одговорност и велики задатак. Потребно је пронаћи начин како остварити постављене националне стандарде, одржати добар квалитет наставе и остварити висок ниво задовољства свих учесника образовања. Задатак наставника је да коришћењем разноврсних и адекватних приступа, поступака, техника ослушкује, подстиче, провоцира, охрабрује, заинтересује ученике да се посвете изазову и да радно окружење учини што стимулативнијим.

Визуелизација текстуалних задатака као полазна основа за њихово разумевање и међупредметну повезаност омогућава изградњу знања знатно ширих од знања које настаје ограничено на појединачне школске предмете. Доприноси дубљем, свеобухватнијем разумевању појава, процеса, појмова и проблема зато што ученик има прилику да их упознаје и сагледава из различитих углова и да их разматра из различитих перспектива. Самим тим у стању је и да научено примени што није ништа друго до функционално знање.

Литература

- Бојанин, С. (1985). *Неуропсихологија развојног доба*. Београд: ЗУНС.
- Бојанин, С. (2017). *Школа као болест*. Београд: Помоћ породици.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3, организација наставе*. Београд: Учитељски факултет.
- Тетковић, А., Пинтер, Ј. (1998). Занимљиви задаци у функцији остварења васпитних задатака наставе математике, *Учитељ*, 59, Београд, 43–57.
- Закон о основама система образовања и васпитања „Сл. Гласник РС“, 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 6/2020).
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију.
- Јешић, С. и Мишић, Д. (2008). *Савремене методе и нови приступи настави математике у основној школи*, Београд: Герундијум.
- Поја, Ђ. (Pólya György) (1945). *How to Solve It*, Princeton University Press.
- Стојановић, Б. (2019). *Опште међупредметне компетенције и настава и учење*. Приручник за наставнике основне и средње школе, Београд: Klett друштво за развој образовања, Логос и Фреска.
- Стратегија образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*. (2021).
- Форстен, Ч. (2010). *Step-by-step Model Drawing*, Peterborough, Crystal Springs Books.
- Шафер, Ф. (2011). *Singapore Math Mental Math*, Greensboro, North Carolina, Carson Dellosa Publishing LLC.

Danka H. Tešić

Primary School Živan Maričić, Žiža

Aleksandar M. Seničić

Kraljevo Gymnasium

Svetlana D. Veselić

Primary School Jovan Sterija Popović, Belgrade

VISUALIZATION AS INSTRUMENT FOR SOLVING WORD MATH PROBLEMS AIMED AT ACHIEVING INTERDISCIPLINARITY

Abstract

Encouraging students' cognitive development, developing their skills and abilities, training them to recognize relations and links between elements in a given situation are among the primary objectives of education. Solving word problems through visualization, by integrating the content of different subjects, encourages observation, communication, thinking, mathematical reasoning, inference, and natural linking of different subjects. This procedure requires great commitment and expertise on the side of teachers/educators, because they need to plan a series of meaningful activities that will motivate students, and their engagement and responsible participation in social life. Visualization is a major step toward the development of abstract thinking, because it stimulates creativity, and helps students overcome their mathematical anxiety and fear of school in general. It helps make teaching interesting, modern and student-centric, and school thus becomes a pleasure, instead of an obligation. For illustrative purposes, a concrete example of lesson planning as a thematic day that can be easily implemented is provided. The basis for this school day was a math problem in the form of a comic book, with the emphasis on the visualization procedure and problem solving model.

Keywords: *word problems, visualization, modeling, integration, functional knowledge, interdisciplinarity, satisfaction.*

Danka H. Tešić

Grundschule „Živan Maričić“ Žiža

Aleksandar M. Seničić

Gymnasium Kraljevo

Svetlana D. Veselić

Grundschule „Jovan Sterija Popović“ Belgrad

VISUALISIERUNG BEI DER LÖSUNG VON TEXTLICHEN MATHEMATISCHEN AUFGABEN IN DER FUNKTION DER ZWISCHENFACHLICHEN VERBINDUNG

Zusammenfassung

Die geistige Entwicklung der Schüler zu fördern, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, sie in die Lage zu versetzen, die Zusammenhänge zwischen den Elementen in einer bestimmten Situation zu erkennen, sind einige der wichtigsten Ziele der Bildung. Das Lösen von textuellen Aufgaben oder Problemen durch den Prozess der Visualisierung und durch die Integration der Inhalte verschiedener Fächer fördert das Beobachten, Kommunizieren, Denken, mathematisches Argumentieren, aber auch das natürliche Verbinden von Fächern. Dieses Verfahren erfordert großes Engagement und Fachwissen der Lehrer, um sinnvolle Aktivitäten zu planen, die die Schüler zum Lernen und zur engagierten und verantwortungsvollen Teilnahme am sozialen Leben motivieren. Visualisierung ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Entwicklung des abstrakten Denkens der Schüler, sie stimuliert die Entwicklung der Kreativität, aber auch die Überwindung der Angst vor Mathematik und der Schule im Allgemeinen. Das macht den Unterricht interessant, modern und auf jeden Schüler angepasst, und die Schule zu einem Vergnügen, nicht zu einer Pflicht. Um das Obige besser zu veranschaulichen, wird ein konkretes Beispiel für die Organisation des Unterrichts durch einen Thementag gegeben, der leicht zu realisieren ist. Grundlage des Unterrichtstages war eine mathematische Aufgabenstellung in Form eines Comicstrips, bei der der Visualisierungsprozess und die Entwicklung von Problemlösungsmodellen in den Vordergrund gerückt wurden.

Schlüsselwörter: *textuelle Aufgaben, Visualisation, Modellieren, Integration, funktionelles Wissen, zwischenfachliche Verbindung, Vergnügen*

Биљана М. Алавања

ИК „Само корак” д.о.о., Београд

Светлана Д. Марјановић

Техничка школа „Раде Металац”, Лесковац

Мирјана С. Пајић

Klett друштво за развој образовања, Београд

НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У УЧБЕНИЦИМА ЗА ПРВИ РАЗРЕД ИСТОРИЈЕ СРЕДЊИХ СТРУЧНИХ ШКОЛА

Резиме: У раду су приказани резултати емпиријско-неексперименталног истраживања фрагменталног и глобалног поступка процене заступљености садржаја националног идентитета у учбеницима за први разред историје средњих стручних школа у Републици Србији, објављених 2020. године, који се користе током школске 2020/21, одобрених од стране Министарства просвете и науке Републике Србије. Истраживање је реализовано поступцима теоријске анализе и анализе садржаја, обухватајући квантитативну и квалитативну процену према заступљености издвојених категорија националних наратива у одабраним учбеницима. Узорком су обухваћена два учбеника за први разред историје средњих стручних школа, објављена од стране Завода за издавање учбеника, с тим што је први учбеник (аутор Драгољуб М. Кочић) намењен за употребу у оквиру свих средњих стручних школа без обзира на дужину трајања (три или четири године), док је други учбеник (аутор Данило Шаренац) намењен искључиво првом разреду историје трогодишњих стручних школа.

Резултати истраживања показују да су јединице анализе фрагменталном проценом националних наратива у I учбенику заступљени укупно са 34,73%, сврстаних у категорије: *солидарност и заједништво*, *културна баштина*, *породица*, *религија*, *обичаји и традиција*, *симболи и обележја*, *важне личности и опште информације*, док су у II учбенику заступљени са 83,96%. У глобалној процени национални наративи чине 48,08% садржаја основног текста учбеника историје за први

разред средње стручне школе. Анализом садржаја утврђено је да су национални наративи у великој мери заступљени у уџбеницима историје за први разред средњих стручних школа, нарочито у II уџбенику, али и да постоје статистички значајне разлике утврђене фрагменталним приступом између I и II уџбеника, што зависи од низа фактора: ауторских слобода, различитог временског обухвата, обима самих уџбеника, обраде различитих садржаја... С обзиром да се историјски садржаји прописаним програмом учења и наставе за први разред средњих стручних школа, који представља најобимнији обухват ученика овог узрасног периода, ослањају највише на национални историјски концепт, можемо закључити да уџбеници својом садржинском и вредносном функцијом у потпуности задовољавају критеријуме обухваћене категоријама националног идентитета и могућност њиховог развоја. Унутар самих категорија садржаја који припадају категорији *културна баштина* у I уџбенику заступљени су са 14,02%, а у другом са 51,87%, док је глобална присутност 24,29%, што уједно представља и категорију националног идентитета чији садржаји су најдоминантнији у односу све остале категорије обухваћене овим радом.

Кључне речи: *нација, национални идентитет, уџбеник, историја, стручне школе*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Очување националног идентитета се ставља у фокус не само стручне и научне, већ и шире друштвене јавности, услед интензивних процеса глобализације, интеграције и транзиције. Да је проучавање националног идентитета изузетно важно видимо кроз значајан број теоријских расправа и студија посвећених разматрању утицаја образовних садржаја на национални идентитет деце и ученика (Barret, 2005; Barret & Davis, 2008; Pöllmann, 2008; Rapoport, 2009; Philippeu & Klerides, 2010; Tartakovsky, 2011; Kōrouğlu & Elban, 2020, Василијевић и сар, 2021), у којима се васпитању, образовању и образовним системима приписује изузетан значај у формирању националног идентитета, његовог промовисања и оснаживања, као и кроз циклус трибина *Идентитети у фокусу*, организованих у оквиру Фонда за науку Републике Србије, током новембра 2021. године. Трибинама су обухваћене кључне теме и питања друштвено-хуманистичких наука о језику, културној баштини, историји, значају идентитета за дипломатију и безбедност, улози медија и образовања у

обликовању идентитета, којима ћемо се и ми кроз категорије садржаја уџбеника историје за први разред средњих стручних школа бавити у овом раду.

Многе научне дисциплине, међу којима се истичу: социологија, психологија, политикологија, историја и педагогија, баве се питањем нације и националног идентитета. На територији Западне Европе национални идентитети почели су да се формирају када и националне државе, тако да представљају савремену појаву, која се није могла уклопити у етничка и верски хетерогена царства, нити у средњовековним феудалним државама, већ као продукт елите – политичке, верске, културне... Она представља конструкт који се ослања на одређене историјске чињенице. Како би се народ идентификовао са нацијом било је потребно створити јединствени језик и систем образовања. Школе су, уз војску, све до појаве информационо-комуникационе револуције, представљале основно средство ширења националног припадања, осећања, солидарности и заједништва. „Посебан значај имала је званична (државна) интерпретација историје” (Терпић, 2012: 70). Ширењем глобализацијског друштвеног покрета, на шта су поједини аутори упозоравали (Турен) долази до угрожавања културних и националних идентитета мање бројних народа, јер директно утиче на очување њихових културних различитости и стечених идентитета (Шуваковић и Краговић, 2016). Последња таква конструкција представља формирање Европске уније (ЕУ) 1999. године, док је 2002. установљена и јединствена монета, коју нису прихватиле све чланице. Године 2020. Велика Британија излази из ЕУ.

У Србији, крајем 2009. године, усвајањем Закона о уџбеницима, Завод за издавање уџбеника и наставних средстава и званично престаје да буде једини издавач уџбеника, па самим тим и једини (или контролисани) креатор националних наратива.

Овим радом желимо да укажемо на значај развоја и снажења националног идентитета, услед интензивних глобализацијских утицаја, кроз уџбенике за први разред историје средњих стручних школа, као обавезног предмета, а наше теоријске поставке покушаћемо и емпиријски да аргументујемо кроз њихову анализу.

Нација и национални идентитет

Као и сви сложени друштвени појмови и појам нације нужно наводи на утврђивање друштвено-историјског контекста његове примене, а самим тим и појма дефинисања, односно преиспитивања његовог значења (Социолошки речник, 2007: 181). Терминолошки, реч **нација** је латинског порекла, од речи

nasci, која се одређује као *рођен* и означава заједничку припадност услед истог места рођења (Клајн и Шипка, 2008: 491).

Из речи нација изведене су нове фразе и изрази попут: „националан, национализам, националност, национална самосвест, национално осећање, национални патриотизам и национализам” (Чавошки, 2021: 11).

Једна од првих дефиниција идентитета на енглеском говорном подручју налази се у Оксфордском речнику, где је идентитет дефинисан према Локу (Lock) као „истоветност личности или ствари у сваком тренутку или околности”; док према Хјуму (Hume) представља „стање или чињеницу да су личност или ствар једнаки своме сопству, а не нечему другом” (Gleason, 1983: 911).

Психоаналитичар Ерик Ериксон увео је појам *идентитета* у науци, иако његово порекло сеже до корена саме мисли, и утицао на његову популаризацију у хуманистичким наукама, чија је употреба средином двадесетог века постала изузетно широка, али и прилично неодређена. Један од најчешћих разлога је, јер „суштина бављења овим феноменом крије се у одговору на једно од вечних питања, а то је: *Ко сам ја?*” (Стојановић, 2018: 10). Са социолошке стране, питање идентитета Митровић објашњава као „неку врсту (не)једначине којом се утврђује колико је неко једнак самоме себи, а колико и у чему се од других разликује”, наводећи: „*Ја* престајем да будем *Ја* онда када бивам принуђен да постанем неко *Други*. *Ми* престајемо да будемо *Ми* онда када нас принуде да постанемо *Они*” (Митровић, 2016: 48).

Можемо закључити да се идентитет гради кроз спознају себе, али у односу на друге. Током формирања идентитета појединац се мења, сазрева, непрекидно преобликује слику о себи у зависности од многих чинилаца: животног доба, социјалног окружења, интеракције с другима, делатности којом се бави, друштвеним статусом итд., тако да су његове основне карактеристике променљивост и вишеслојност. Вишеслојност подразумева да постоје различите врсте (нивои) идентитета: лични, културни, политички, верски, национални... Изузев личног, сви остали спадају у колективне, односно групне идентитете. „Група функционише као изузетан катализатор индивидуалне идентификације. Група социјализује појединца, а појединац се идентификује с њом. Али, у исто време тај процес омогућава појединцу да буде различит и да делује на своје окружење. За појединца идентитет се не јавља као просто спајање друштвених улога и припадности. Он мора бити схваћен као динамична целина где различити елементи међусобно делују комплементарно или конфликтно” (Ruano-Borbalan, 2009: 9). Из овога произилази да се све групне активности појединца свODE на контрадикторну жељу за припадањем и независношћу, правећи равнотежу између идентитетских група.

Већина мислилаца данас формирање појма *нација* везује за период након Француске револуције од 1789. године, занемарујући да се битна национална обележја појављују знатно раније, још у периоду древних Јевреја и Хелена. Оба народа имала су јасно изражену самосвест на основу које су се Јевреји разликовали од осталих многобожачких народа, а Хелени од варвара. Оставили су за собом задивљујуће културне творевине, као и изразит национални карактер. Непознаница им је била једино национална држава, те због тога формирање самог појма нације везује се за каснији период, иако је као творевина егзистирала много пре (Чавошки, 2021).

Чињеница је да су нације формиране на основу два супротстављена схватања: субјективно, политичко или француско, у оквиру кога се истиче рационалност и уговорност избора припадности нацији и почива на грађанском идентитету и објективно, културно или немачко, које наглашава културне и етничке критеријуме (Тепшић, 2012). Модеран појам националне припадности изједначава је са држављанством, а „појам националног идентитета, ма шта још могао садржати, укључује неко осећање политичке заједнице” (Smith, 2010: 22). Тако да, имајући у виду кључна одређења националног идентитета, као и потребу појединца за припадношћу одређеној групи, можемо да закључимо да се он „историјски формира преко државе и културе као *симболичког универзума*, који појединцима даје општи оквир оријентације у датој политичкој ситуацији” (Голубовић, 1999: 76).

Прихватајући теорију да и сам појам нације настаје током сложених процеса модернизације-интеграције-трансформације људског друштва у новом веку, кроз индустријску револуцију, капиталистичко-индустријско предузетништво, модерно школство и опште образовање, развој урбанизације изграђују се масовни колективитети у којима се људи удружују у нове макроцелине: језичке, културне, образовне, политичке, економске, социјалне... (Корунић, 2003). Без обзира да ли се посматра као субјективна или објективна конструкција, према Василијевић и сар. (2021), национални идентитет укључује следеће компоненте: а) субјективно уверење појединца да припада одређеној нацији; б) осећај националне припадности; в) ставове и емоције према нацији; г) стереотипе о типичним карактеристикама и особинама људи који припадају властитој националној групи и другим националним групама; д) искуство инклузије и перцепције себе као сличног осталим члановима националне групе; и ђ) вољу и спремност појединца да интернализује националну културу, вредности и норме понашања.

Уџбеник као фактор развоја националног идентитета

Теоријско одређење уџбеника дато је у конкретним дефиницијама различитих аутора и истовремено представља одређење учења, школског учења, улоге наставника и ученика у наставном процесу, тј. како би требало да изгледа ефикасан наставни процес. Практични значај дефинисања уџбеника у директној је зависности од тога како дефинишемо његов теоријски значај. Од тога како теоријски одредимо шта је уџбеник зависиће: практична реализација уџбеника у целини – како изгледа основни текст (врста и количина презентованог садржаја), какви су и који допунски текстови, дидактичка апаратура, ликовно-графичко уређење; како уопште планирати и организовати наставни процес, да ли је омогућен самостални рад ученика на уџбенику или је потребно посредовање одраслог; указује на то које све заинтересоване и одговорне стране би требало да учествују у стварању уџбеника (Ивић, Пешикан, Антић, 2009: 16).

Према Закону о уџбеницима¹ појам термина уџбеник, дефинисан је као „основно дидактички обликовано наставно средство у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду у школи за стицање знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних и емоционалних способности ученика и полазника, а чији су садржаји утврђени одобреним наставним планом и програмом.”

Уџбеник се издаје на српском језику и ћириличком писму. Штампана се и на језику и писму националне мањине за ученике за које се образовно-васпитни рад изводи на том језику. Уџбеници страних језика штампају се на одговарајућем страном језику и писму. За лица са сметњама у развоју и инвалидитетом уџбеници се издају у складу са посебним потребама ученика, како на српском, тако и на језицима националних мањина. „За извођење прилагођеног образовно-васпитног рада са слепим и слабовидим, уџбеник, односно наставно средство може да се издаје на Брајевом писму, у електронској форми или форматима који су прилагођени за слепе и слабовиде (текст штампан великим словима, звучни запис или фотографска увећања, односно други облик и медиј). Одредбе овог члана примењују се и на електронски додатак” (2018: 13).

Садржаји развоја и снажења националног идентитета дати кроз уџбеник имају утицај на свакодневни живот сваког појединца, ученика, који користи тај уџбеник, док истовремено представља једну од његових основних функција „у домену свакодневног живота и стручног рада” (Требјешанин и Лазаревић, 2001: 47), утичући непосредно и на њихов емоционални развој.

¹ „Сл. гласник РС”, бр. 42/2016 и 45/2018.

Најдетаљнији подаци истраживања садржаја уџбеника историје у Србији дати су у оквиру Фонда за хуманитарно право. Међународна конференција одржана је у Београду. Крајем априла 2015. године урађена је детаљна анализа уџбеника историје у Србији о ратовима у бившој Југославији, у светлу утврђених чињеница пред Међународним кривичним судом (основан 1993). Намера овог пројекта била је да се прикаже начин на који се чињенице о ратним злочинима почињеним у ратовима на територији бивше Југославије обрађене у уџбеницима историје у Србији, али и да се упореде наводи из уџбеника са званично проглашеним чињеницама. У овом периоду највећи број тема имало је изражен националистички дискурс. Анализом су обухваћени уџбеници историје за основну школу и гимназије/стручне школе који су коришћени у настави од 2000. године до 2015. године. Закључено је да су у готово свим уџбеницима приметни дистанцирани манир и штуро приказивање догађаја током ратова у бившој Југославији, док су догађаји политичке кризе током осамдесетих година 20. века детаљно објашњени. Приметан је и селективан избор података избегавањем оних где би Србија и њен народ били приказани у негативном контексту. О страдању других народа или мањинских група народа у Србији нема података ни у једном од уџбеника. Предложена је неопходност измене уџбеника историје у складу са утврђеним чињеницама пред Трибуналом и у оквиру Националне образовне стратегије посебно нагласила улогу образовног система о релевантном информисању млађих генерација.

Како пронаћи праву меру између патриотизма и шовинизма и то користећи најмоћније средство за обликовање вредносног система младих – уџбеник?

Анализом категорија националног идентитета у уџбеницима историје за средње стручне школе, јер имају највећи обухват ученика у Србији, сврстан у категорију обавезних наставних предмета за прву годину на основу Плана и програма наставе и учења за средње образовање и васпитање, објављених 2021. године, покушаћемо да одговоримо на ово питање.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

На темељу сазнања о значају који уџбеници историје, кроз своју вредносну категорију, могу да имају за спознају и развој националног и глобалног идентитета стекли су се услови да се овом проблему посвети посебна пажња, нарочито откад је историја као наставни предмет издвојена заједно са српским језиком и георафијом као предмет од националног значаја. Отуда и проистиче основни проблем истраживања: *Да ли и у којој мери су национални наративи испољени у уџбеницима за први разред историје средњих стручних школа у Републици Србији?*

Постављени проблем у вези са испољавањем националог идентитета у уџбеницима определио нас је да се фокусирамо на *глобалне и фрагментарне оцене испољавања националних наратива у уџбеницима за први разред историје средњих стручних школа.*

Циљ истраживања операционализован је кроз два научно-истраживачка задатка:

1) утврдити у којој мери су испољени национални наративи у оквиру елемента уџбеника – основни текст, кроз категорије националног идентитета у уџбеницима за први разред историје средњих стручних школа у Републици Србији;

2) испитати статистичку значајност разлика у испољавању категорија националног идентитета у уџбеницима различитих аутора за први разред историје средњих стручних школа у Републици Србији.

На основу постављених задатака проистичу следеће хипотезе истраживања:

1. Уџбеници за први разред историје средњих стручних школа у Републици Србији одговарају потребама стицања знања ученика у вези са националним наративима у оквиру елемента уџбеника – основни текст.
2. Постоји статистичка значајност у испољавању категорија националног идентитета у уџбеницима различитих аутора за први разред историје средњих стручних школа у Републици Србији.

Независну варијаблу представљају додатни информативни и визуелни садржај анализираних уџбеника, као и дидактичко-методичка апаратура, док зависну варијаблу чини основни текст са елементима националних наратива, разврстан у осам категорија националног идентитета (*солидарност и заједништво, културна баштина, породица, религија, обичај и традиција, симболи и обележја, важне личности и категорија опште информације*).

Истраживање се заснива на примени метода теоријске анализе и анализе садржаја. Јединица анализе је пасус основног текста.

Опис категорија националног идентитета, на основу којих је релизовано истраживање:

- Солидарност и заједништво представља категорију која се односи на повезаност и узајамну сарадњу или помоћ између појединаца, група или већих скупова (региона, држава, унија...). Морална појава којом се изражава општи став хуманости, међусобне помоћи, поверења, разумевања, подршке, идентификација са сопственом државом, оријентисаност ка општој добробити;

- Културна баштина је категорија која обухвата културно наслеђе или културно добро/добра, која су наслеђена од претходних генерација или која настају у садашњости, а имају специфичну вредност за људе и потребно је да буду сачувана за будуће генерације. Најчешће су под неким од облика заштите. У свести људи имају симболички значај, а са економске стране туристички потенцијал; Национални географски положај омеђен границама; Обухвата: грађевине, историјске локалитете, археолошке предмете, технологију специфичне културе, проналаске, природне (руралне средине од националног значаја, споменике, биодиверзитет...), и друштвене вредности (уметничка дела, установе културе, језик, национална осећања, важни догађаји и датуми...);
- Породица као категорија представља људску заједницу коју чине одрасли партнери и њихова деца (ужа породица), као и даљи сродници који живе заједно с њима: бабе, дедови, сви који су постали чланови породице преко склапања брака (шира породица);
- Религија је категорија која представља облик друштвене свести у коме се природне и друштвене силе приказују као натприродне, независне од човека, природе и историје. Дефинише се као духовна повезаност једне групе људи са неким вишим, светим бићем, односно Богом (људска замисао за натприродне силе, оностране). Сама реч религија води порекло од латинске речи *religare* што значи поново свезати, повезати. Свака религија подразумева учење које се односи на суштину, сврху и порекло свега постојећег, као и одређене облике верске заједнице, обреде, ритуале, који се обављају на одређеним местима, односно у одређеним институцијама (цркве, џамије, синагоге, храмови...);
- Обичаји и традиција су категорија која представља оно нешто што се устаљено прати, обележава и прославља, покушавајући да се сачувају у изворном облику и значењу, како се поштује и шта се преноси са генерације на генерацију, или са колена на колена;
- Симболи и обележја представљају категорију у коју спада сваки феномен којем је друштвено или културно приписано неко значење (реалистично или пренесено);
- Важне личности су категорија којој припадају особе од националног значаја;
- Опште информације се односе претежно на властита имена карактеристична за српско поднебље и именовање државе Србије, именовање националног идентитета...

Узорак истраживања је случајан и чини га укупно два уџбеника историје за први разред средње стручне школе, одобрених у Републици Србији за школску 2020/2021. годину, оба објављена у издавачкој кући *Завод за уџбенике*, Београд.

I уџбеник (аутор Драгољуб М. Кочић) намењен је за употребу у оквиру свих средњих стручних школа за први разред историје без обзира на дужину трајања (три или четири године), док је II уџбеник (аутор Данило Шаренац) намењен искључиво за први разред историје трогодишњих стручних школа.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Удео националних садржаја у уџбеницима историје за први разред средњих стручних школа и њихово испољавање у уџбеницима различитих аутора

У целини, суштина нашег истраживања је анализа заступљености садржаја националног идентитета у оквиру основног текста у уџбеницима за први разред историје средњих стручних школа, коју смо испитивали разврставајући их у осам категорија националног идентитета. Како сугеришу подаци у Табели 1, укупан или глобални удео националних садржаја у уџбеницима историје за први разред средњих стручних школа износи 48,08%, што представља готово половину свих садржаја у уџбеницима историје за први разред средњих стручних школа.

На основу обима заступљености националних наратива, кроз различите категорије националног идентитета, највећа је у оквиру категорије *културна баштина* 24,29%, затим кроз категорију *важне личности* 9,50%, *опште информације* 4,06%, *солидарност и заједништво* 3,26%, *симболи и обележја* 2,54%, *религија* 2,39%, *обичаји и традиција* 1,16% и *породица* 0,87%. На основу глобалних података можемо закључити да национални садржаји, кроз обимност заступљености, пружају могућност усвајања, развоја и снажења националних наратива у функцији националне идентификације кроз уџбенике за први разред историје средњих стручних школа.

Фрагменталном проценом утврђено је да постоје статистички значајне разлике у испољавању националних наратива у уџбеницима историје различитих аутора. Резултати приказани у Табели 1 указују да је у I уџбенику (аутор Драгољуб М. Кочић) укупна ангажованост националних наратива 34,73%, што представља трећину свих садржаја овог уџбеника историје намењеног за први разред свих средњих стручних школа, трогодишњих и четворогодишњих. Садржаји категорије националног идентитета *културна баштина* су најдоминантнији са 14,02%, затим *важне личности* 8,66%, *опште*

информације 3,78%, солидарност и заједништво 2,88%, симболи и обележја 2,20%, религија 1,89%, обичаји и традиција 0,90% и породица 0,40%.

Табела 1. Удео националних садржаја у уџбеницима за први разред историје средњих стручних школа.

Евидентиране категорије националног идентитета	СЗ (f и %)	КБ (f и %)	П (f и %)	Р (f и %)	ОТ (f и %)	СО (f и %)	ВЛ (f и %)	ОИ (f и %)	УУНС (f и %)
Уџбеник I	29 2,88%	141 14,02%	4 0,4%	19 1,89%	9 0,90%	22 2,20%	87 8,66%	38 3,78%	349 34,73%
Уџбеник II	16 4,28%	194 51,87%	8 2,14%	14 3,74%	7 1,87%	13 3,74%	44 11,76%	18 4,81%	314 83,96%
Укупно (I и II уџбеник)	45 3,26%	335 24,29%	12 0,87%	33 2,39%	16 1,16%	35 2,54%	131 9,50%	56 4,06%	663 48,08%

Легенда: СЗ – солидарност и заједништво; КБ – културна баштина; П – породица, Р – религија; ОТ – обичаји и традиција; СО – симболи и обележја; ВЛ – важне личности, ОИ – опште информације; УУНС – укупан удео националних садржаја.

Важно је напоменути да су овим уџбеником обухваћени садржаји од праисторије до средине XIX века (нови век), што у многеме утиче на резултате нашег истраживања, с обзиром да дешавања током савременог доба нису представљена. Али је аутор обухватио и дешавања у свету, не само национална.

Анализом другог уџбеника (аутор Данило Шаренац) дошли смо до закључка да је укупна присутност садржаја у оквиру категорија националног идентитета 83,96%, на основу чега га можемо сврстати у уџбеник националне историје за први разред средњих стручних школа. И у њему је највећи акценат на *културној баштини* са 51,87%, категорија *важне личност* 11,76%, опште информације 4,81%, *солидарност и заједништво* 4,28%, *религија и симболи и обележја* 3,74%, *породица* 2,14% и *обичаји и традиција* 1,87%.

Обухват садржаја II уџбеника је од праисторије до краја XX века.

На основу приказаних резултата можемо да закључимо да постоје разлике у испољавању категорија националног идентитета у уџбеницима историје средњих стручних школа различитих аутора, што умногоме зависи од: преносиоца националних наратива, односно ауторских слобода; саме структуре уџбеника и одлуке издавача; обимности садржаја; временског обухвата.

ЗАКЉУЧАК

Налази истраживања указују да су, гледано у целини, уџбеници историје за први разред средњих стручних школа прилагођени прописаном програму наставе и учења историје, у зависности од временског обухвата, обимности садржаја, ауторских слобода и структурисања самих уџбеника, иако на потпуно различите начине и дихотомне приступе, одговарају потребама стицања знања ученика у вези са националним наративима у оквиру елемента уџбеника – основни текст, који је и био основни задатак нашег истраживања.

Добијени резултати у I уџбенику иду у прилог идеји да уџбеници историје за први разред средњих стручних школа промовишу универзалне вредности, попут поштовања других, разумевања, емпатије и отворености према различитостима (Köroğlu & Elban, 2020), како би у значајној мери били потпора развоју националног идентитета ученика, јер је за правилан развој патриотизма неопходно сагледавање и националног идентитета осталих нација – народа.

Резултати добијени анализом категорија националног идентитета у II уџбенику указују на екстремни националистички приступ проучавања историје за први разред средњих стручних школа, са изузетком проучавања неколико наставних јединица у вези са Црном Гором, која је до 2006. године чинила савез са Србијом, егзистирајући као Државна заједница Србија и Црна Гора, наследивши бившу Савезну Републику Југославију. Немогуће је посматрати категорије националног идентитета изузете геополитичким односима у окружењу, различитим религијама које егзистирају на малом простору, као и честим ратовима, услед којих долази до промена назива држава. Све то је још увек свеже, па и сами аутори уџбеника историје их пишу као да ходају по *минском пољу*. С једне стране аутори уџбеника објављених од 2000–2015. године оптужени су за ширење шовинизма, на основу закључака са Међународне конференције одржане у Београду 2015. године, јер су у готово свим уџбеницима приметни дистанцирани манир и штуро приказивање догађаја током ратова у бившој Југославији, док су догађаји политичке кризе током 1980-тих детаљно објашњени. У њима је по мишљењу комисију приметан и селективан избор података избегавањем оних где би Србија и њен народ били приказани у негативном контексту. О страдању других народа или мањинских група народа у Србији нема података ни у једном од уџбеника. Предложена је неопходност измене уџбеника историје у складу са утврђеним чињеницама пред Трибуналом и у оквиру Националне образовне стратегије посебно се наглашава улога образовног система у релевантном информисању млађих генерација. Као одговор на ове закључке износимо одломак из I уџбеника, аутора Петра

М. Кочића, где приказује живот српског народа након сеобе: „Срби су 1791. постали равноправни грађани Угарске, али развоправност није примењивана у пракси. Мађари су избегавали званично име народа – Срби и називали су их увредљиво „Раџи” или „Неунијати грчког ритуала” (Кочић, 2020: 198). Док, с друге стране, историја, географија и српски језик бивају проглашени за предмете од националног значаја, како би се очувао национални идентитет.

Евидентно је да различити аутори различито третирају и димензионирају категорије националног идентитета, те да ауторске слободе дозвољавају могућност инкорпорирања садржаја од националног значаја у свим тематским целинама. Има простора за димензионирању заступљеност категорија националног идентитета. На пример, ако се говори о: ликовној уметности могуће је дати примере еминентних српских сликара, занимањима – навести српске научнике, културне раднике, спортисте; садржајни контекст требало би да укључи и Србију – њене обичаје и традицију, а породична славља примере празновања српских породица... Али, паралелно навести и национална обележја нација и националних мањина из окружења. Поштујући и познајући различитости можемо да пронађемо меру између патриотизма и шовинизма.

У фокусу анализе били су пасуси основног текста, без анализе додатног информативног садржаја уџбеника као и сликовних садржаја, те је стога тешко дати коначне одговоре у којој мери и како уџбеници историје за први разред средњих стручних школа утичу на развој идентитета код ученика у потпуности. Полазећи од претпоставке да уџбеник није једини медиј за репродуковање и ре/конструкцију националног идентитета, фокус у даљим истраживањима треба усмерити на испитивања употребе уџбеника у наставној пракси, посебно ка разумевању начина на који наставници и ученици перципирају и разумеју национални идентитет и значај образовних садржаја за изградњу и неговање властитог националног идентитета. Наставни програми и уџбеници подлежу одлуци и моћи тумачења наставника, те ће перцепција и пракса наставника вероватно утицати на то како ученицима интерпретирају и презентују образовне садржаје који подразумевају појмове националног идентитета, националне везаности и идентификације (Hand & Pearce, 2009, 2011; Pöhlmann, 2008). Добијени резултати даље сугеришу на неопходност развоја критичке свести о питању националног идентитета код свих учесника образовног система, а посебно непосредних (са)учесника у образовно-васпитном раду.

Литература

- Aristotel, (1997). Aristotel, *Retorika 1/2/3*, prevod sa starogrčkog, pogovor i komentari Аврамовић, З. (1999). *Уџбеник – култура – друштво*. Ужице: Учитељски факултет.
- Barrett, M. (2005). National identities in children and young people. In: S. Ding, K. Littleton (eds.) *Children's personal and social development* (181–220). Milton Keynes: The Open University/Blackwell.
- Barrett, M; Davis, S. C. (2008). Applying social identity and self-categorization theories to children's racial, ethnic, national and state identifications and attitudes. In: S. M. Quintana, C. McKown (eds.) *Handbook of race, racism and the developing child* (72–110). Hoboken, NJ: Wiley.
- Василијевић, Д., Семиз, М. и Бојовић, Ж. (2021). Национални идентитет у уџбеницима о природи и друштву. *Иновације у настави* 34 (2), 27–43.
- Василијевић, Д. и Судзиловски, Д. (2017). Глобализација и национални идентитет – перцепција младих. У: У. Шуваковић, В. Чоловић и О. Марковић-Савић (прир.). *Глобализација и глокализација*, (121–134). Косовска Митровица: Зборник радова Филозофског факултета у Приштини.
- Голубовић, З. (1999). *Ја и други*. Београд: Република.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2012). *Водич за добар уџбеник*. Београд: Klett.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Кундачина, М. (1997). Примена поступка анализе садржаја у истраживању уџбеника.// *Вредности савременог уџбеника I*, (203–214) Ужице: Учитељски факултет,
- Кундачина, М. (1999). Уџбеници природе и друштва као предмет научних истраживања.// *Вредности савременог уџбеника III*, (215–222). Ужице: Учитељски факултет,
- Korunić, P. (2003). Nacija i nacionalni identitet. *Zgodovinski časopis* 57. Ljubljana.
- Köroğlu, Z. Ç., Elban, M. (2020). National and Global Identity Perspectives of Textbooks: Towards a Sense of Global Identity. *Advances in Language and Literary Studies*, 11 (5), 55–65.
- Коцић, Љ. и Требјешанин, Б. (2001). Основношколски уџбеник као предмет разматрања.// *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 15–18.

- Митровић, М. (2016). Феноменологија и дијалектика националног идентитета и српског идентитета Србије, у: *Идентитетски преображај Србије*, (47–75). Правни факултет, Београд,
- Педагошки лексикон*, (1996). Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешикан, А. (2003). *Настава и развој друштвених појмова код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно – потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д. (2007). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Pöllmann, A. (2008). National attachment among Berlin and London head teachers: The explanatory impact of national identity, national pride and supranational attachment, *Educational Studies*, 34 (1), 45–53. doi: 10.1080/03055690701785277
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. London: Penguin Books.
- Smith, A. D. (2010). *Nacionalni identitet*, Београд: Библиотека XX век.
- Стојановић, М. (2018). Геополитички изазови српском националном идентитету у процесу међународних интеграција. У: Ж. Ђурић (гл. ур.). *Национални идентитет и етнички односи*, књига 6, (9–20). Београд: Институт за политичке студије.
- Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (2001). *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Halpern, K. i Ruano-Borbalan, Ž. K. (2009). *Identitet(i). Pojedinac, grupa, društvo*. Београд: Clio.
- Hand, M., Pearce, J. (2009). Patriotism in British schools: Principles, practices and press hysteria. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (4), 453–465.
- Hand, M., Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives, *Educational Studies*, 37 (4), 405–418.
- Predlog-preporuka-za-izmene-sadržaja-udžbenika-istorije-Fond-za-humanitarno-pravo-f.pdf (hlc-rdc.org), посећено 13. 12. 2021.
- Наставни план и програм за средње образовање и васпитање (prz-rs.org)

Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo za njihovu upotrebu, na: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewinjr7q0aTxAhXEg_0HHWyBAsYQFjAQegQIEBAF&url=https://www.mpe.gov.rs/files/2020/06/Pravilnik%20o%20standardima%20kvaliteta%20udzbenika.pdf и <https://www.mpe.gov.rs/files/2020/06/Pravilnik%20o%20standardima%20kvaliteta%20udzbenika.pdf>, посећено 19.6.2021.

Стратегија развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године (2021). <http://www.mpe.gov.rs>, посећено 19. 6. 2021.
[pravilnik standardi udzbenici.pdf](https://www.mpe.gov.rs/files/2020/06/Pravilnik%20o%20standardima%20kvaliteta%20udzbenika.pdf), посећено 13. 9. 2021.

Biljana M. Alavanja

Samo korak Publishing House, Belgrade

Svetlana D. Marjanović

Secondary Technical School Rade Metalac, Leskovac

Mirjana S. Pajić

KLETT Educational Development Society, Belgrade

NATIONAL IDENTITY IN HISTORY TEXTBOOKS FOR THE FIRST GRADE OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract

The paper presents the results of empirical, non-experimental research of the fragmentation and global procedure for assessing the representation of national identity-related content in history textbooks for the first grade of secondary vocational school in Serbia, published in 2020, and approved by the *Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia* for 2020/2021. The research was realized through the procedures of theoretical analysis and content analysis, including quantitative and qualitative assessment with regard to the representation of the observed categories of national narratives in selected textbooks. The sample comprised two History textbooks for the first grade of secondary vocational schools, published by the National Institute for Textbooks, whereby Textbook 1 (written by Dragoljub M. Kočić) is written for all secondary vocational schools, regardless of the duration of study (three or four years), whereas Textbook 2 (written by Danilo Šarenac) is written specifically for vocational schools with three-year study programs. The research results of fragmentation assessment of unit analysis of the national narratives in Textbook 1 indicate that the total representation of the said narratives equals 34,39%, classified into the following categories: *solidarity and companionship*,

cultural heritage, family, customs and tradition, symbols and emblems, outstanding individuals, and general information, whereby their representation in Textbook 2 equals 83,85%. In the global assessment, national narratives make up 62,22% of the History textbook content for the first grade of secondary vocational schools. Content analysis showed that national narratives are present in the History textbooks for the first grade of secondary vocational schools to a great extent, especially in Textbook 2, but that there are statistically significant differences between Textbook 1 and 2 determined by the fragmentation approach, depending on a number of factors: author's freedom, different time coverage, textbook scope, interpretation of different content, etc. Given that the historical content prescribed by the curriculum for the first grade of secondary vocational schools, which covers the majority of students of this age group, largely relies on the national historical concept, we can conclude that the textbooks fully meet the criteria from the category of national identity with regard to their value and content, as well as the possibility of their development. When it comes to the mentioned categories, content that belongs under the category *cultural heritage* is represented with 14,08%, and 51,87% in Textbook 2, whereas its global representation equals 38,07%, which is also the category of national identity with the most dominant content with regard to all other categories included in this research.

Keywords: *nation, national identity, textbook, history, vocational schools.*

Biljana M. Alavanja

Verlag „Samo korak“ Belgrad

Svetlana D. Marjanović

Technische Schule „Rade Metalac“ Leskovac

Mirjana S. Pajić

Klett Gesellschaft für die Entwicklung der Ausbildung, Belgrad

NATIONALE IDENTITÄT IN GESCHICHTSLEHRBÜCHERN FÜR DIE ERSTE KLASSE SEKUNDARSCHULEN

Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert die Ergebnisse der empirischen nicht-experimentellen Forschung zum fragmentarischen und globalen Verfahren zur Bewertung der Darstellung nationaler Identitätsinhalte in Lehrbüchern für die erste Klasse der berufsbildenden Sekundarschulen in der Republik Serbien, veröffentlicht 2020, verwendet 2020/21, genehmigt vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft

der Republik Serbien. Die Forschung wurde durch die Verfahren der theoretischen Analyse und der Inhaltsanalyse realisiert, einschließlich quantitativer und qualitativer Bewertung gemäß der Darstellung ausgewählter Kategorien nationaler Narrative in ausgewählten Lehrbüchern. Die Stichprobe umfasst zwei Lehrbücher für Geschichte in der ersten Klasse der berufsbildenden Sekundarschulen, herausgegeben vom Institut für Schulbuchverlag, wobei das erste Lehrbuch (Autor Dragoljub M. Kočić) für den Gebrauch innerhalb aller berufsbildenden Sekundarschulen unabhängig von der Dauer bestimmt ist (drei oder vier Jahre), während das zweite Lehrbuch (Autor Danilo Šarenac) ausschließlich für die Verwendung in den dreijährigen Berufsschulen bestimmt ist. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Analyseeinheiten durch eine bruchstückhafte Bewertung nationaler Erzählungen im ersten Schulbuch mit insgesamt 34,39 % vertreten sind, eingeteilt in die Kategorien: Solidarität und Zusammengehörigkeit, kulturelles Erbe, Familie, Religion, Sitten und Gebräuche, Symbole, wichtige Persönlichkeiten und allgemeine Informationen, während sie im zweiten Lehrbuch mit 83,85 % vertreten sind. In der Gesamtschau machen nationale Erzählungen 62,22 % des Inhalts des Grundtextes der Geschichtslehrbücher für die erste Klasse berufsbildender Sekundarschulen aus. Die Inhaltsanalyse hat ergeben, dass nationale Narrative in Geschichtslehrbüchern für die erste Klasse berufsbildender Sekundarschulen, insbesondere im zweiten Lehrbuch, weitgehend vertreten sind, dass es aber statistisch signifikante, durch den fragmentarischen Ansatz bedingte Unterschiede zwischen dem ersten und zweiten Lehrbuch gibt, je nach vielen Faktoren: Freiheit, unterschiedlicher Zeitaufwand, Umfang der Lehrbücher selbst, Verarbeitung unterschiedlicher Inhalte ... Wenn man bedenkt, dass die historischen Inhalte und der vorgeschriebene Lehrplan für die erste Klasse der Berufsfachschulen hauptsächlich auf dem nationalhistorischen Konzept beruhen, können wir daraus schließen, dass Lehrbücher mit ihrem Inhalt die Kriterien der nationalen Identität und der Möglichkeit ihrer Entwicklung erfüllen. Innerhalb der Kategorien sind die Inhalte, die zur Kategorie des kulturellen Erbes gehören, im ersten Lehrbuch mit 14,08 % und im zweiten mit 51,87 % vertreten, während ihre globale Präsenz 38,07 % beträgt, was auch die Kategorie der nationalen Identität ist, deren Inhalt am dominantesten im Bezug auf alle anderen in diesem Artikel behandelten Kategorien ist.

Schlüsselwörter: *Nation, Nationalidentität, Lehrwerk, Geschichte, Berufsschule*

Laura Š. Kalmar
Univerzitet u Novom Sadu – Učiteljski fakultet
na mađarskom nastavnom jeziku Subotica

TEORIJSKE OSNOVE RAZVOJA EKOLOŠKE SVESTI

Rezime: Ekološko vaspitanje se u pedagoškoj literaturi označava kao pojam za pedagoško i didaktičko bavljenje ekološkim temama u školi, ali i izvanškolskim procesima obrazovanja. Pojam ekološka svest najčešće označava opis cilja ekološkog obrazovanja, ali sreće se i u političkim diskusijama, kao i u sociološkoj i psihološkoj literaturi. Ekološka svest je duhovna dimenzija ekološke kulture i obuhvata stečena znanja i navike, usvojene vrednosti, stavove i uverenja, prihvatanje normi o tome šta je u prirodnoj i društvenoj sredini zdravo i kvalitetno, a šta nije, kako se zdravlje čuva, a šta ga ugrožava, na koji način se u postojećim uslovima može poboljšati svest i kvalitet života ljudi. Značaj ove teme je izuzetno velik, zbog važnosti ekologije i razvijanja ekološke svesti za sadašnjost i budućnost. Smatramo da čovečanstvo ne očekuje sjajna budućnost bez ekološki svesnog ponašanja i razvijene ekološke svesti. Cilj rada je da ukaže na važnost ekologije i na teorijske osnove razvoja ekološke svesti. U radu se sagledava pojam ekološkog vaspitanja i obrazovanja, pojam ekološke svesti, uslovi nastanka ekološke svesti, teorijske osnove razvoja ekološke svesti. Posebna pažnja je usmerena na Bronfenbrennerovu ekološku teoriju ljudskog razvoja, zato što je smatramo izuzetno značajnom. Analizirajući relevantnu literaturu, zaključujemo da je izuzetno važno razvijati ekološku svest i ekološki svesno ponašanje kod dece i mladih.

Ključne reči: *ekologija, ekološka svest, razvoj ekološke svesti*

Uvod

Za ekološku svest se često govori da predstavlja osnovni produkt ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Postoje različite definicije ovog koncepta jer je ekološka svest dinamička dimenzija koja se svakodnevno menja, kako što se menja i sam čovek, priroda i njegov odnos prema njoj. Pojmom ekološka svest obuhvaćene su

vrednosti, spremnost da se preuzme odgovornost za druge ljude i kvalitet njihove okoline. Ekološku svest prati ekološka akcija i delovanje, postupci i radnje koje pojedinci i grupe stvarno preduzimaju u očuvanju, poboljšanju i stvaranju zdrave prirodne i društvene sredine. U svetu ekološkog delovanja poznata je parola: „Misli globalno, deluj lokalno”. Ovaj princip može da bude ključna tačka svake ekološke kulture kao značajnog elementa u celokupnom načinu življenja. Andevski (2006) smatra da ekološku svest karakterišu: 1) ekološka znanja, 2) ekološki stavovi, 3) ekološke vrednosti i 4) ekološko ponašanje. Važna oznaka strukture ekološke svesti leži u tome da se unutar ovog pojma obuhvaćene vrednosti izrazi spremnost da se preuzme odgovornost za druge ljude i kvalitet njihove okoline. Pri tome se okolina ne podrazumeva kao konkretna, zauvek data nego se spoznaje apstraktno, prostorno i vremenski udaljeno. Potencijalna oštećenja okoline najčešće ne ugrožavaju pojedinačne, konkretne ljude, nego su to štete koje se tiču velikih grupa ljudi, često čitavog čovečanstva. Na ovaj način se takođe i definiše pojam ekološke svesti kao uvid u ugroženost prirodnih temelja života čoveka, od njega samog, povezano sa spremnošću za pomoć (Andevski, 1997, 2006). U ovom radu je jasno definisan i pojašnjen pojam ekološkog obrazovanja i vaspitanja, kompleksnost pojma ekološke svesti, uslovi nastanka ekološke svesti, kao i teorijske osnove razvoja ekološke svesti.

Pojam i definisanje ekološkog vaspitanja i obrazovanja

Najprihvaćenija definicija ekologije je da je ona nauka koja proučava uzajamne odnose između organizama i sredine od kojih zavisi opstanak jedinki i populacija organskih vrsta i njihovih zajednica u prirodi. Ekologiju je kao biološku disciplinu definisao Ernst Hekel 1866. godine kao ukupnu nauku o odnosima organizama prema okolini. Za ekologiju se još može reći da je nauka koja proučava rešenja koja su živa bića realizovala na različite načine, u vezi sa problemima koje im je spoljašnja sredina postavila i koja su morala rešiti kroz svoju evoluciju da bi u tim konkretnim sredinama mogla opstati (Janković, 1995; Thiengkamol, 2011). Kundačina (2010: 58) piše: „Krajnji cilj koji treba dostići u ekološkom vaspitanju i obrazovanju jesu: znanja, svest, navike i ekološki poželjno ponašanje”. Ekološko vaspitanje se u pedagoškoj literaturi označava kao pojam za pedagoško i didaktičko bavljenje ekološkim temama u školi, ali i izvanškolskim procesima obrazovanja. Uvođenje ekološkog vaspitanja oslanja se na dve ravni problema i od njih zavisi: na ravni državne politike gde se radi o pokušaju socijalizacije posledica tereta ekološke krize, a na školskoj – unutrašnjoj ravni radi se o pokušaju da se savlada školski zamor, opšta nezainteresovanost i školska frustracija. Zbog toga se ističe da se ekološka pedagogija javlja sa zahtevom trostruke distance: kako prema industrijskom društvu koje je proizvelo ekološku krizu

i sa njime povezanom vlašću nad čovekom i prirodom, tako i prema alternativnim formama života koje često pod plaštom prirodnosti žele da izbegnu kritiku (Andevski, 2001; Andevski i Knežević-Florić, 2002; Bibi, 2008).

Razvojne linije ekološkog vaspitanja i obrazovanja

Period razvoja ekološkog obrazovanja od sedamdesetih godina prošlog veka naovamo može se posmatrati u okviru tri razvojne linije ekopedagoških diskursa. Prva razvojna linija započinje krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina prošlog veka kada zaštita okoline i ekološki problemi (zagađenost vode, vazduha i zemljišta) postaju prvi put teme šire javnosti. Sa prvom Svetskom konferencijom o zaštiti životne sredine u Stokholmu razvija se svest ljudi o potrebi zaštite životne sredine i izmenjenih vrednosti u korist promene odnosa čoveka prema prirodi. U ovom istorijskom periodu nastao je i pojam ekološko vaspitanje. Na konferenciji u Beogradu 1975. godine dati su precizniji odgovori o potrebi obrazovanja i vaspitanja za zaštitu životne sredine. Pritom je ekološko vaspitanje podrazumevalo dva važna koncepta: ekološki, koji se najviše uklapao u nastavne sadržaje biologije i fizičke geografije, i drugi, vezan za čoveka i društvo, koji se najviše uklapao u nastavne sadržaje istorije, socijalne geografije i sociologije (Andevski, 2006; Cegur Radović, 2016; Pokrajac, 2009).

Pedagogija je takođe imala svoju oblast ekološkog proučavanja, istražujući sledeće probleme:

1. Kako čovek spoznaje svoju okolinu (svest o okolini, spremnost za primanje rizika koji se odnose na okolinu, percepcija odnosa čovek – priroda);
2. Kako čovek utiče svojim ponašanjem na okolinu (stil potrošnje, turizam, spremnost za korišćenje javnog sistema prevoza);
3. Kako čovek oblikuje svoju okolinu (mere izgradnje gradova, forme učestvovanja i političko učešće u planiranju koje se odnosi na okolinu),
4. Kako deluju različiti uslovi okoline na čoveka u smislu zdravlja, stila komunikacije, dobrog osećanja i slično (Andevski, 2006: 26).

Prvu razvojnu liniju ekološkog obrazovanja pratile su poteškoće u teorijskom osmišljavanju usled složenosti problema kojima se bavilo. Mnogobrojne dileme i nejasnoće iz ovog perioda aktuelne su i danas. *Druga razvojna linija* koja se bazirala na refleksiji obrazovanja i ekološkim pitanjima dovela je do snažnijeg metodičkog proširenja tokom osamdesetih godina prošlog veka. Didaktički koncept ekološkog obrazovanja orijentisao se na saznanja sistemske teorije i koristio je metode kompjuterske simulacije. Koncept ekološkog učenja zalagao se za razvoj sopstvenih

inicijativa i kompetencija kroz samoorganizovane grupe za učenje. Vezano je za svakodnevne životne okolnosti i oblasti primene onih koji uče. Takođe se razvija misao aktivnog učenja, odnosno delatne orijentacije ekološkog učenja. Uloga nastavnika i stručnih saradnika bila je da svoje učenike ne preopterećuju utvrđenim znanjima, već da se zajedno sa njima angažuju na promeni celovite stvarnosti. Ekološka pedagogija koja je bila orijentisana na doživljaj i prihvaćena u Zapadnoj Evropi i Americi nije imala značajan uticaj na programe našeg ekološkog obrazovanja. *Treća razvojna linija* obeležena je načelima pedagogije doživljaja, inovacijama u metodama rada, usklađivanjem sa zahtevima ekoloških organizacija u zajedničkoj brizi za okolinu. U literaturi se često mogla naći kao sintagma socio-ekološko obrazovanje o okolini. Na ovaj način ekološko obrazovanje postalo je briga celog društva i zadatak školskog sistema. Kao vodeći pojam sredinom devedesetih godina prošlog veka pojavilo se obrazovanje za održivost ili učenje za održivo društvo, a kao reakcija na konferenciju u Riju 1992. godine. Radilo se na oblikovanju novog senzibiliteta i profila aktivnih građana. Time je ekološko obrazovanje izašlo iz korpusa ekologije i koreliralo je sa mnogobrojnim globalnim dilemama ljudskog roda, poput pitanja ljudskih prava, ravnopravnosti, mira i slično. Briga o životnoj sredini je nadalje vodila brizi o zdravlju, prevenciji nasilja, bolesti zavisnosti. Time su se razvijale i mnogobrojne socioemocionalne kompetencije ljudi poput empatije, solidarnosti, odgovornosti, samostalnosti, samopouzdanje. Spomenuti modeli i zahtevi za organizovanje ekološkog obrazovanja još uvek se parcijalno i nedovoljno sprovode u praksi (Andevski, 2006; Decleris, 2000; Gorz, 1978).

Filozofsko-etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja

Prema mišljenju Kim (1986), naučna i filozofska misao su postale predmet ekološke kritike jer predstavljaju zaleđinu današnje tehnološke, ekonomske i društvene prakse, čiji se negativni ekološki učinci dovode u vezu sa anti ekološkim načinom mišljenja klasične nauke, njenim metodama ispitivanja i modelima konstruisanja sveta. Kako bi prevazišao postojeće stanje, savremeni čovek je u situaciji da oslonac potraži u „zahvatanju apsolutnog” i suočavanju sa istinom koja se tiče celine bitka, odnosno u filozofskom promišljanju ekološke krize i njenom mestu u okviru filozofije istorije ljudske kulture. Otuda u središte analize filozofsko-ekološkog diskursa ulaze ne samo pojam prirode već i vrednosni stavovi o odnosima čoveka i prirode (Höslle, 1996, prema Klemenović, 2004).

Kao najprimereniji model u ovakvom tumačenju sveta uzima se holističko-ekološki model, koji se prema S. R. Sterlingu zasniva na interaktivnom karakteru čovekovog odnosa prema svetu. Ekološko-holističko viđenje sveta se može tretirati

i kao organsko, participativno i ekocentrično (Klemenović, 2007). Ono počiva na sledećim postavkama (Klemenović, 2007: 188): 1) Činjenice i vrednosti su u vezi; 2) Etika i svakodnevni život su integrisani; 3) Subjekt i objekt su u interakciji; 4) Čovek i priroda su neodvojivi – postoji odnos sistematskog uzajamnog delovanja; 5) Znanje je nedeljivo, puno vrednosti, istovremeno empirijsko i intuitivno određeno; 6) Ciklična je koncepcija vremena i uzročnosti; 7) Shvatanje da je priroda sastavljena od međusobno povezanih celina koje su više od zbira delova; 8) Kvalitet međusobnih odnosa sistema se izjednačava s blagostanjem; 9) Zainteresovanost za kvalitativno; 10) Zainteresovanost za fizičku i metafizičku realnost; 11) Sintezi se daje veći značaj; 12) Instrumentalne suštinske vrednosti integrisane su kroz systemske vrednosti; 13) Ekološke granice određuju granice tehnike; 14) Decentralizacija moći; 15) Multidisciplinarni pristup; 16) Isticanje saradnje; 17) Povećanje raznovrsnosti i integracije; 18) Ekonomija stabilnom državom ili kvalitativni rast.

U okviru ekološkog modela ističu se dva različita pristupa: 1) reformska, površinska, environmentalistička ekologija i 2) radikalna, dubinska ekologija ili ekosofija. Suštinska razlika između ova dva pristupa se ogleda u njihovom različitom odnosu prema duhovno-vrednosnom sistemu antropocentričnog humanizma. Reformni ekolozi nastoje da sačuvaju prirodne izvore i zalažu se za kontrolu zagađenja uz nastojanje da se istovremeno održi visok životni standard ljudi. Nasuprot njima radikalni, dubinski ekolozi tvrde da bez napuštanja vrednosnog sistema antropocentričnog humanizma, koji i predstavlja neposredni izvor ekološke krize, nije moguće prevladati destrukciju biosfere. Ovaj pravac jedini izlaz vidi u razvoju neantropocentrične, ekocentrične, odnosno holističke ekološke etike ili ekosofije (Klemenović, 2003; Klemenović, 2005).

Pojam i definisanje ekološke svesti

Pojam ekološka svest najčešće označava opis cilja ekološkog obrazovanja, ali sreće se i u političkim diskusijama, kao i u sociološkoj i psihološkoj literaturi. Pojam je pri tom opterećen različitim implikacijama koje se mogu otkriti tek iz konkretnog konteksta. Svest se može odrediti fiziološki kao kvalitet i funkcija organske materije (odnos psiholoških procesa prema fiziološkim nervno-moždanim procesima), dok je biološka svest posrednik organizma i sredine, odnosno sredstvo za orijentaciju i delovanje organizma i sredine. U filozofskom smislu svest predstavlja saznavni, logičko-gnoseološki odnos prema spoljašnjem svetu. Kao društvena pojava razvija se u zavisnosti od razvoja čoveka i njegovog odnosa prema prirodi (Andevski, 1997; Heyl, 2013; Hofman, 2015). Ekološka svest se od studije do studije različito definiše. Postavlja se pitanje šta obuhvata „ekološku svest” ili „ekološki svesno ponašanje”.

Međutim, teško je oba pojma obuhvatiti definicijom i naučno odmeriti. Za ekološku svest se često govori da predstavlja osnovni produkt ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Postoje različite definicije ovog koncepta jer je ekološka svest dinamička dimenzija koja se svakodnevno menja, kako što se menja i sam čovek, priroda i njegov odnos prema njoj. Pojmom ekološka svest obuhvaćene su vrednosti, spremnost da se preuzme odgovornost za druge ljude i kvalitet njihove okoline. Treba istaći da se ovde okolina ne shvata kao nešto konkretno zauvek dato, već kao promenljiva kategorija koja se spoznaje apstraktno i gde potencijalna oštećenja okoline najčešće ugrožavaju čitavo čovečanstvo. Prema tome, ekološka svest je sastavni deo čovekove svesti uopšte, sa većom ili manjom individualnom spremnošću da se u skladu sa njom reaguje (Andevski, 2006; Bookchin, 2010; Marić Jurišin, 2014).

Uslovi nastanka ekološke svesti

U literaturi se kao bitan uslov nastanka ekološke svesti navodi promena vrednosti. Želja ljudi da se bave pitanjima okoline deo je jedne šire promene vrednosti izražene u savremenim formama društvenog angažovanja. Ekološka misao svoju najširu artikulaciju nalazi u inicijativama građana za zaštitu okoline, u formiranju saveza, udruženja za zaštitu prirode, organizovanju partija zelenih, kao i delatnošću feminističkog pokreta i sve snažnijem jačanju pokreta za mir, protesta mladih, alternativne kulture (Andevski, 2006; Nikolić, 2015).

Ekološka svest je duhovna dimenzija ekološke kulture i obuhvata stečena znanja i navike, usvojene vrednosti, stavove i uverenja, prihvatanje normi o tome šta je u prirodnoj i društvenoj sredini zdravo i kvalitetno, a šta nije, kako se zdravlje čuva, a šta ga ugrožava, na koji način se u postojećim uslovima može poboljšati svest i kvalitet života ljudi. Ekološku svest prati ekološka akcija i delovanje, postupci i radnje koje pojedinci i grupe stvarno preduzimaju u očuvanju, poboljšanju stvaranja zdrave prirodne i društvene sredine. U svetu ekološkog delovanja poznata je parola: „misli globalno, deluj lokalno”. Ovaj princip može da bude ključna tačka svake ekološke kulture kao značajnog elementa u celokupnom načinu življenja (Koković, 2010; Milfont, 2010; Ponting, 2009).

U analizi promena vrednosti vodeći nemački autor Kmiecik otkriva četiri glavna trenda promena koji se odvijaju danas u industrijskim zemljama (Andevski, 2001): 1) Gubljenje važnosti tradicionalnih orijentacija u pozivu i orijentacija u učinku; 2) Promene vaspitnih maksima; 3) Promene izgrađenih uloga pola; 4) Povećanje važnosti prema okolini. Društvene vrednosti okrenute okolini dele se faktorskom analizom u tri dimenzije (Andevski, 2006): 1) Materijalizam; 2) Procena učenika u društvu; 3) Prosuđivanje državne kontrole.

Ekološka svest i ekološka predstava vrednosti postaju projekciona polja ili teorijski, manje pogodni simbol neprijatnosti moderniteta i opšteg straha. Autor navodi da su za nas interesantne promene vaspitnih maksima, odnosno reagovanje škole na ekološku krizu. Radi se o okvirima, metodama, temama ekološkog obrazovanja, s obzirom da je i za pojedinca i za čovečanstvo odnos prema okolini postao egzistencijalno pitanje. Neki autori vide društvene vrednosti okrenute okolini kao nadređene kriterijume mere kojima su podređeni stavovi okrenuti okolini (Andevski, 2006; Palmer, 1994; Pavlović, 2002). Važna oznaka strukture ekološke svesti leži u tome da se unutar ovog pojma obuhvaćene vrednosti izrazi spremnost da se preuzme odgovornost za druge ljude i kvalitet njihove okoline. Pri tome se okolina ne podrazumeva kao konkretna, zauvek data nego se spoznaje apstraktno, prostorno i vremenski udaljeno. Potencijalna oštećenja okoline najčešće ne ugrožavaju pojedinačne, konkretne ljude, nego su to štete koje se tiču velikih grupa ljudi, često čitavog čovečanstva. Na ovaj način se takođe i definiše pojam ekološke svesti kao „Uvid u ugroženost prirodnih temelja života čoveka, od njega samog, povezano sa spremnošću za pomoć” (Andevski, 2006; Andevski, 1997). Ekološka svest se ne sastoji samo od znanja, već i od emocionalno-voljnih komponenata koja su vrlo bitna, jer znanja bez uverenja i praktične delatnosti ne znače mnogo. Ekološko obrazovanje i formiranje ekološkog načina mišljenja započinje u najranijoj mladosti, pa je otuda veoma značajna uloga obrazovno-vaspitnih organizacija na svim nivoima sticanja znanja (osnovnoškolsko, srednje i visokoškolsko). Zato je zadatak vaspitanja i obrazovanja sticanje znanja, kako bi generacije koje stasavaju i koje su u punoj aktivnosti na rešavanju problema čovekove sredine imale sistematizovana znanja o savremenim problemima čovekove sredine, o karakteru i suštini opasnosti ugrožene sredine; o načinu otklanjanja negativnih posledica narušene ekološke ravnoteže (Major, 2017; Shephard, 2013; Šehović, 2012).

Teorijske osnove razvoja ekološke svesti

Humanizam kao filozofsko-teorijska koncepcija. Humanizam ima duboke korene u ljudskoj civilizaciji i seže još od kineskog mislioca Konfučija i mislilaca antičke Grčke i Rima. U 19. veku humanizam se javlja kao protest protiv dehumanizovane industrijske revolucije, a njegovi oblici se susreću i u 20. veku protiv bihejviorističke psihologije i dehumanizovane nauke. Prvo shvatanje humanističke psihologije tvrdi da ne predstavlja posebnu školu, pogotovo ne onu koja bi trebalo da izmiri postojeće psihološke škole. Ovo shvatanje čini nova i opšta metodološka orijentacija, koja se zalaže za obnovu odbačenih psiholoških metoda i za uvođenje novih metoda, čiji bi predmet istraživanja bila ličnost u konkretnim situacijama,

ne u apstraktnim i nepostojećim procesima. Drugo shvatanje definiše humanističku psihologiju kao posebnu školu koja se javlja kao „treća” sila u psihologiji. Njenim osnivačem se smatra Maslov, ali njeni osnovni pojmovi su bili razvijeni u geštalt psihologiji, u okviru neoanalize, kao i učenjima i tehnikama grupne psihoterapije (Krstić, 1988; Milutinović, 2008; Rončević, 2012). Za oblast pedagogije humanistička epoha znači kritičku negaciju osnova na kojima je izgrađen srednjovekovni – crkveni smisao vaspitanja i obrazovanja, a kao bitan cilj vaspitanja istaknut je antički pojam harmonijski razvijene ličnosti. Pedagozi koji su zastupali humanizam ukazuju na neophodnost sistematskog fizičko-zdravstvenog jačanja dece, blagog odnosa prema njima, poštovanje njihove ličnosti i njihovih individualnih sklonosti. U njihovim radovima se može videti da teže korenitijoj izmeni sadržaja, kao i metoda vaspitno-obrazovnog rada. Zalagali su se za proširenje srednjovekovnog kursa nastavnih disciplina novim predmetima (literaturom, istorijom, geografijom...), s tim da gradivo svih predmeta bude interpretirano sa malo više života, da se učenici i u njegovom usvajanju aktiviraju, da samostalno rasuđuju o znanju koje stiču, kao i da činjenice do kojih dođu praksom (neposrednim posmatranjem i proučavanjem prirode), upoređuju sa onim iz knjiga (Potkonjak i Šimleša, 1989).

Bronfenbrennerova ekološka teorija ljudskog razvoja. Ekologija ljudskog razvoja čini jednu od mogućih perspektiva za istraživanja koja se tiču ljudskog razvoja. Polazeći od hipoteze da je vrsta „Homo sapiens” veoma elastična, promenljiva, te sposobna da se prilagodi, toleriše i stvori sredinu u kojoj će rasti i razvijati se, tvorca ove teorije, Juri Bronfenbrenner (Uri Bronfenbrenner) naglašava da se pomenuti ljudski razvoj i promene ne mogu posmatrati van konteksta grupe, zajednice, društva i kulture kojoj pojedinac pripada. Njegova teorija ekoloških sistema temelji se na pretpostavci da je za razumevanje razvoja potrebno razmotriti međusobno delovanje deteta i njegove okoline koje je uvek dvosmerno. Razvoj je ovde definisan kao trajno menjanje načina na koji osoba opaža svoju sredinu i odnosi se prema njoj, dok se sredina tj. ekološko okruženje doživljava kao set struktura od kojih se svaka nalazi u narednoj, kao set ruskih babuški, dok se osoba koja je u razvoju nalazi u njihovom jezgru. Kako bi se moglo konstatovati da li je do ljudskog razvoja zaista i došlo, potrebno je ustanoviti da li se promene u koncepcijama i/ili aktivnostima osobe prenose i u druga okruženja i na druga vremena. Bronfenbrenner smatra da dete i okolina neprekidno utiču jedno na drugo na dvosmeran, transakcijski način (Bell, Sameroff, prema: Vasta, Haith, Miller, 2005, 60). Ekosistem (okolina) transakcijskim (interaktivnim) putem na dete (čoveka) deluje kroz mikrosistem (okolina najbliža detetu: porodica, vrtić, škola, crkva, igralište...), mezosistem (sistem koji povezuje više detetovih mikrosistema, npr. roditelje i učiteljicu), egzosistem (socijalna okruženja u kojima dete neposredno ne učestvuje: lokalna vlast, školsko veće...) i

makrosistem (kultura i subkultura u kojoj dete živi: država – zemlja, pojedini delovi zemlje...) (Vasta, Haith, Miller, 2005, 59–61). Ovi su sistemi međusobno povezani kronosistemom koji je „...struktura događaja iz okoline i promena tokom života, kao i sociokulturalne okolnosti” (Santrock, 2008, prema Eret, 2012, 143–144).

Zaključak

Promišljanje čoveka o svojoj okolini menjalo je svoje značenje i pedagošku svest, postajalo kompleksnije i širilo se, pa se danas može razmatrati ulazni period razvoja od predstava neposredne, fizičke, kulturne ili veštački izgrađene okoline, preko partnerskog, humanog, razvopravnog saživota sa prirodnom okolinom, do samog obrazovanja za partnerski odnos sa okolinom. Kao posledica takvog učenja i procesa obrazovanja pojavljuje se osvešćivanje novog, nerazorenog odnosa sa drugim ljudima, odnosno smisla onog odnosa sa tehnikom koja takođe nema razarajući odnos prema okolini. Rešavanje problema koje se odvija unutar maksime *globalno misli, lokalno deluj* partnerski odnos sa prirodom obrađuje lokalno u celom svetu, na principima delatne orijentacije i problemskog rešavanja u okviru same prakse. Pedagogija kao nauka o vaspitanju i obrazovanju u sintagmi partnerstvo sa prirodom dobija dopunski parametar koji čovekov temelj egzistencije uvažava u njegovoj odgovornosti prema biosferi. Krajnji cilj sadejstva ekologije i pedagogije treba biti taj da sama ličnost dosegne ekološku vaspitanost, neophodnu kako bi se mogla pravilno odnositi prema životnoj sredini (Andevski i Knežević-Florić, 2002; Milešević, 2013; Šehović, 2008). Vremenom se čovekova svest o negativnim efektima odnosa prema prirodi promenila u ekološku svest kroz proces njegovog samoosvešćivanja, došlo je do jačanja svesti o sopstvenoj ugroženosti i opasnosti od samouništenja, kao posledice njegovog neprestanog izrabljivanja i zagađivanja životne sredine. Ekološka svest svakog pojedinca sastoji se iz ekoloških znanja, ekoloških vrednosti i ekološkog ponašanja. Sve nabrojane komponente neophodne su za istinsko poznavanje, uvažavanje i primenu ekološkog načina života. Ekološko znanje predstavlja osnovnu komponentu ekološke svesti. Radi se o saznanju ograničenosti prirodnih resursa i potrebi uspostavljanja novog sistema vrednosti između prirodnih i društvenih sistema i utvrđivanju nove globalne strategije društvenog razvoja (Kalmar i sar, 2021). Vrednovanje ekološke situacije je sledeći element ekološke svesti. Određen je sistemom vrednosti društva, odnosno konkretne društvene grupe u kojoj se razvija društvena svest. Ekološko ponašanje je treći važan faktor ekološke svesti. Ekološka svest nije samo znanje pojedinca o ekološkim problemima i vrednovanje ekološke situacije, već i angažovanje u konkretnim uslovima i situacijama. Ekološko ponašanje je uslovljeno i osobinama ličnosti (Milešević, 2013; Rajšić, 2002; Stern, 2000).

Literatura

- Andevski, M. (1997). *Uvod u ekološko obrazovanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Andevski, M. (2001). Ekološko vaspitanje-ekološko obrazovanje. Zbornik katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu: *Pedagogija partnerstva sa prirodom*, (16), 113–118.
- Andevski, M. i Knežević-Florić, O. (2002). *Obrazovanje za održivi razvoj*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Andevski, M. (2006). *Ekologija i održivi razvoj*. Novi Sad: Cekom books.
- Bibi, A. i Brenan, E. M. (2008). *Osnove ekologije*. Beograd: Clio.
- Bookchin, M. (2010). *The Philosophy of Social Ecology: Essays on Dialecticalo Naturalism*. Montreal: Black Rose Books.
- Cegur Radović, T., Varičak, I., Smajla, N. (2016). Analiza izučavanja održivog razvoja na sveučilištima u Republici Hrvatskoj. *U Menadžment i sigurnost – Management and safety: M&S Zbornik radova* (str. 217–225). Vrnjačka Banja: Organizators The European Society of Safety Engineers.
- Decleris, M. (2000). *The law of Sustainable Development – general Principles*. European Commision Luxemborg: Environment Directorate-general Office for Official Publications of the European Communities.
- Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19(1), 143–161.
- Gorz, A. (1978). *Ekologija i politika*. Editions du Seuil: Paris.
- Heul, M., Moyano Díaz y, E., Cifuentes, L. (2013): Environmental attitudes and behaviors of college students: a case study conducted at a Chilean university. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (3), 489–502.
- Hofman, M. (2015): What is an Education for Sustainable Development Supposed to Achieve – A Question of What, How and Why. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9 (2), 213–228.
- Janković, M. M. (1995). *Razvoj ekološke misli u Srbiji*. Beograd: Ekocentar.
- Kalmar, L., Pinter Krekić, V., Major, L. (2021): Stavovi budućih pedagoških kadrova o održivom razvoju, *Nastava i vaspitanje*, 70(2), 147–164.
- Klemenović, J. (2003). Razvoj ideje ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 49(5–6), 408–425.
- Klemenović, J. (2004). *Ekološko vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta* – doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.
- Klemenović, J. (2005). Socio-ekološki aspekt obrazovanja kao okosnica

savremene škole – Primer američkog EIC modela škole. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno – obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi* – Zbornik radova posvećen jubileju prof. dr Jovana Đorđevića, 530–540. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Klemenović, J. (2007). Ekološko vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta u svetu. *Nastava i vaspitanje*, 1, 76–87.

Klemenović, J. (2007). Filozofsko-etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija* 62(2), str. 182–191.

Koković, D. (2010): Ekologija kao način života, *Svarog* 1, 75–84.

Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: Vuk Karadžić.

Kundačina, M. (2010). *Ekološko vaspitanje*. Užice: Učiteljski fakultet.

Major, L., Namestovski, Ž., Horák, R., Bagány, Á., Pintér Krekić, V. (2017). Teach it to sustainit! Environmental attitudes of Hungarian teacher training students in Serbia. *Journal of Cleaner Production* 154, 255–268.

Marić Jurišin, S. (2014). *Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Milešević, T. (2013). Ekološko obrazovanje i stvaranje ekološke svijesti. *Primus*, 1(5), 186–191.

Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Milfont, L. T. & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80–94.

Nikolić, V., Vasović, D. (2015). Tailor made Education: Environmental vs. Energy Security and Sustainable Development Paradigm, in: *Comprehensive Approach as „Sine Qua Non” for Critical Infrastructure Protection & Managing Terrorism Threats to Critical Infrastructure Challenges for South Eastern Europe*, IOS Press, Amsterdam (Netherlands), Berlin, Tokyo, Washington, 39, 201–215.

Palmer, A. J. and Neal, P. (1994). *The Handbook of Environmental Education*. London: Routledge.

Pavlović, M. (2002). *Resursi i ekologija*. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.

Ponting, K. (2009). *Ekološka istorija sveta*. Beograd: Odiseja.

Pokrajac, S. (2009). *Održivi razvoj i ekologija*. Beograd: Mašinski fakultet

Potkonjak, N. i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija 1–2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rajšić, Lj. (2002). Čovek, priroda, ekonomija. *Ekonomika*, 48(1–3), 56–63.

Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultetu Rijeci.

Shephard, K., Furnari, M. (2013). Exploring what university teachers think about education for sustainability. *Studies in Higher Education*, 38 (10), 1577–1590.

Stern, P. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424.

Šehović, S., Marjanović, R., Biočanin, R. (2008). Ekološko obrazovanje u funkciji zaštite i unapređenja životne sredine. U Golubović, D. (ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju*, TIO, Zbornik radova naučno-stručnog skupa (str. 221–235), Čačak: Univerzitet u Kragujevcu, Tehnički fakultet Čačak.

Šehović, S. (2012). Uloga ekološkog obrazovanja u zaštiti i unapređivanju životne sredine. *Časopis za regionalnu saradnju*, 7–15.

Thiengkamol, N. (2011). Development of Model of Environmental Education and Inspiration of Public Consciousness Influencing to Global Warming Alleviation. *European Journal of Social Sciences*, 25 (4), 506–514.

Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (2005). *Dječja psihologija – moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Laura Š. Kalmar

University of Novi Sad, Teacher Training Faculty in the Hungarian Language,
Subotica

A THEORETICAL FOUNDATION FOR THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL AWARENESS

Abstract

In pedagogical literature, environmental education is defined as a concept for addressing environmental topics in school, and extracurricular educational processed in a pedagogical and didactic manner. The term environmental awareness usually denotes a description of the goal of environmental education, but it is also found in political discussion, and sociological and psychological literature. Environmental awareness represents a spiritual dimension of environmental culture that comprises acquired knowledge and habits, attitudes, beliefs and values, acceptance of the norms of what is considered healthy and good in a natural and social environment, and what is not, how to preserve one's health, what threatens it, and how we can raise people's awareness and improve their quality of life in the current circumstances. The implications of this topic are great due to the importance of ecology and the

development of environmental awareness, both for the present and the future. We believe that humanity cannot hope for a bright future without environmentally conscious behavior and developed environmental awareness. The aim of this paper is to point out the importance of ecology, environmental awareness, and the theoretical foundation for the development of environmental awareness. In the paper, the concept of environmental education, environmental awareness, conditions for the development of environmental awareness, and the theoretical foundations for its development are considered. Special attention is paid to Bronfenbrenner's ecological systems theory, because we consider it extremely important. Analyzing the relevant literature, we came to the conclusion that it is extremely important to develop environmental awareness and environmentally conscious behavior of children and adolescents.

Keywords: *ecology, environmental awareness, development of environmental awareness.*

Laura Š. Kalmar

Universität Novi Sad – Fakultät für Lehrkräfte in ungarischen Unterrichtssprache
Subotica

THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER ENTWICKLUNG DES UMWELTBEWUSSTSEINS

Zusammenfassung

Ökologische Erziehung wird in der pädagogischen Literatur als Begriff für die pädagogische und didaktische Auseinandersetzung mit Umweltthemen in der Schule, aber auch außerschulischen Ausbildungsprozessen definiert. Der Begriff Umweltbewusstsein bedeutet meistens eine Beschreibung des Ziels der Umweltausbildung, findet sich aber auch in politischen Diskussionen sowie in der soziologischen und psychologischen Literatur. Umweltbewusstsein ist die geistliche Dimension der Umweltkultur und umfasst erworbenes Wissen und Gewohnheiten, übernommene Werte, Einstellungen und Überzeugungen, Akzeptanz von Normen darüber, was in der natürlichen und sozialen Umwelt gesund und hochwertig ist und was nicht, wie Gesundheit erhalten wird und was ihr droht, wie das Bewusstsein und die Lebensqualität der Menschen unter den aktuellen Bedingungen verbessert werden können. Die Bedeutung dieses Themas ist aufgrund der Entwicklung des Umweltbewusstseins für die Gegenwart und Zukunft außerordentlich groß. Wir glauben, dass die Menschheit ohne umweltbewusstes Verhalten und entwickeltes

Umweltbewusstsein keine große Zukunft erwartet. Ziel dieses Artikels ist es, die Bedeutung von Ökologie und die theoretischen Grundlagen der Entwicklung von Umweltbewusstsein aufzuzeigen. Der Artikel untersucht das Konzept der Umweltausbildung, das Konzept und die Bedingungen der Entstehung des Umweltbewusstseins, sowie die theoretischen Grundlagen dessen Entwicklung. Besonderes Augenmerk wird auf Bronfenbreners ökologische Theorie der menschlichen Entwicklung gelegt, weil wir sie für äußerst wichtig halten. Aus der Analyse der einschlägigen Literatur kommen wir zu dem Schluss, dass es äußerst wichtig ist, Umweltbewusstsein und umweltbewusstes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen zu entwickeln.

Schlüsselwörter: *Ökologie, Umweltbewusstsein, Entwicklung des umweltbewussten Verhalten*

Fatima N. Habota
JU Osnovna škola „Grbavica II” Sarajevo

METODOLOŠKI ASPEKTI EVALUACIJE RADA UČENIKA KAO FAKTOR KVALITETE

Rezime: Značajnu ulogu u postizanju kvalitete rada škole imaju različiti parametri počevši od organizacije rada škole, koncepta stručnog usavršavanja nastavnika, kvalitete procesa i efekata učenja, pa do metodoloških aspekata evaluacije rada učenika. Savremena pedagogija težište stavlja na kvalitet i primjenu stečenog znanja. U radu su prikazani rezultati istraživanja čiji je cilj upoznavanje stručne i naučne javnosti s *metodologijom evaluacije rada učenika*, te davanje doprinosa da se u tom pravcu unaprijedi odgojno-obrazovna praksa u osnovnim školama. Uzorkom je obuhvaćeno 389 nastavnika iz Kantona Sarajevo. Istraživanjem je potvrđeno da nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri metodološki osposobljeni za funkciju evaluatora odgojno-obrazovnog rada. Istraživanje pokazuje i da nastavnici smatraju učenike najvažnijim izvorom za evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa. Evaluacija rada učenika djeluje stvaralački, motivirajuća je, ohrabrujuća i potiče na istraživanje. Posmatrano iskustveno, iz ugla nastavnika praktičara, ovakav pristup je dobro prihvaćen u ciljnoj populaciji. Osim što se evaluiraju procesi koji teku, može se predvidjeti šta će se s procesima desiti i u budućnosti. Pojave se mogu mjeriti u različitim fazama, a na osnovu dobivenih pokazatelja kreirati razvojni planovi. Istraživanjem je potvrđeno da kontinuirana evaluacija doprinosi kvaliteti rada škole. Gledajući s aspekta pedagoške futurologije, položaj djeteta u budućnosti biće bolji samo ako se nedostaci blagovremeno uoče i kvalitetnim mjerama koriguju.

Ključne riječi: *metodologija, evaluacija, učenik, kvalitet, procesi učenja, efekti učenja*

UVOD

Evaluacija u obrazovanju, u najširem smislu, podrazumijeva praćenje i procjenjivanje razvoja i napredovanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Svrha evaluacije je da se pozicionira svaki učesnik odgojno-obrazovnog procesa, s ciljem unapređenja njegovih profesionalnih kompetencija, kojima je krajnji cilj kvalitet rada u nastavi. Da bismo evaluacijom ostvarili zadati cilj, neophodno je ispoštovati određene zahtjeve, kao što su adekvatnost, objektivnost, kontinuiranost, javnost, ekonomičnost sistema i instrumentarija, ali i poštivanje ličnosti onih koji se vrednuju.

Za podizanje kvalitete rada škole u cjelini najbitnije je pravilno definisati standarde kvalitete u različitim oblastima koji ostvaruju usku vezu s postavljenim ciljevima. Provjera ostvarenosti ciljeva moguća je jedino ako su standardi postignuća jasno definisani i ako se vrši redovna i kontinuirana evaluacija kako procesa, tako i efekata odgojno-obrazovnog rada. Ukoliko ne postoji sinergija između ove dvije dimenzije, onda se evaluacija teško može percipirati kao temelj za unapređenje kvalitete rada škole.

Kvalitet škole ogleda se i u primjeni adekvatne metodologije za praćenje, mjerenje i evaluaciju znanja učenika. U nastavnoj praksi uočeno je da se postignuća uglavnom vrednuju testiranjem i usmenim tehnikama ispitivanja znanja učenika, što ne predstavlja objektivnu procjenu znanja i često prouzrokuje stres kod djece. Metodologija koja se primjenjuje u didaktici bavi se načinima dolaska do naučnih saznanja o odgojno-obrazovnom procesu. Metodološki aspekti evaluacije odgojno-obrazovnog procesa odnose se na proces praćenja, mjerenja, vrednovanja i evaluaciju kvaliteta svih segmenata djelovanja škole, pa tako i rada učenika. Kompetentan nastavnik permanentno istražuje kvalitet nastavnog procesa, kritički pristupa samoevaluaciji i evaluaciji rada učenika, nastojeći dati vlastiti doprinos kvaliteti.

U našem radu cilj je istražiti koji se instrumenti primjenjuju u praksi pri evaluaciji rada učenika, da li postoji potreba za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja i u kojoj mjeri evaluacija doprinosi kvaliteti rada škole. S obzirom na to da se u pedagoškoj teoriji često poistovjećuju termini evaluacija i vrednovanje, termin evaluacija koristit ćemo kao širi pojam od pojma vrednovanje, koji podrazumijeva samo jednu dimenziju evaluativnog procesa.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Promjene u društvu i zajednici zahtijevaju i promjene u sferi obrazovanja, a time i u radu škole. Mnogobrojni su razlozi koji podrazumijevaju promjenu koncepta obrazovanja kako bi škola bila otvorena za promjene i odgovorila zahtjevima savremenog doba. Zašto je evaluacija odgojno-obrazovnog procesa neophodna? Doprinos evaluacije konceptu kvalitetne škole ogleda se u blagovremenom uočavanju svih elemenata koji su barijera na putu ka kvaliteti, korekciji kritičnih tačaka i

usklađivanju istih s postavljenim ciljevima i indikatorima kvalitete. Percipira se da li postoji sinhronizacija faktora procesa na putu ka dostizanju cilja i utvrđenih standarda kvalitete. Praćenjem i adekvatnim vrednovanjem koje prevazilazi potrebe individualnog, ostvarujemo i širi, društveni cilj ovog procesa.

Biheviorizam kao pravac važan je za metodologiju posebno u psihologiji. Sve pojave u didaktici, mogu se posmatrati i s psihološkog gledišta. Ono što je posebno pozitivan doprinos biheviorizma je to da je razvio objektivnu metodologiju u psihologiji (pojmovi se operacionalno definišu i analiziraju i jasno se eksplicira logički status pojmova i teorija). To bi bio metodološki doprinos. Međutim, njegov najznačajniji sadržinski doprinos je eksperimentalno teorijsko izučavanje procesa učenja koji se objašnjava različitim teorijama učenja (Radomirović, 2009: 300). Procesu učenja, različite teorije pridaju različit značaj. Svaka od njih ostavlja pečat na sam proces i njegove efekte.

Vrednovanje je istodobno i antropološka i društvena karakteristika čovjekovog života i rada. Vizek-Vidović i sar. (2003) ističu da evaluacija obuhvata ne samo procjenjivanje već i ocjenjivanje i mjerenje. Mjerenje se odnosi na kvantitativnu mjeru nečijeg znanja i izvedbe, a ocjenjivanje na normativnu, odnosno kriterijsku dimenziju prosudbe. Evaluacija je najsveobuhvatniji proces koji je spona između ovih nedjeljivih jedinki.

Učenik u nastavnom procesu sudjeluje, fokus je djelovanja nastavnika i treba biti posmatran kao individua sa svim njegovim osobnostima. Argumenti iz svakodnevne nastavne prakse podupiru ove navode. Učenika je neophodno posmatrati kao integritanog, a ipak iznimnog, oslušnuti njegove potrebe, provjeriti mogućnosti, kontinuirano pratiti rezultate. Ovi pokazatelji dovode u pitanje stanovište da je moguće osmisliti nastavni model koji će biti primjenljiv i djelovati jednako poticajno i razvojno na sve učenike.

Mjerni instrumenti koje nastavnici najčešće koriste pri evaluaciji procesa odgoja i obrazovanja su: ček liste, anketni upitnici, sociometrijski testovi i skale procjene. Pri evaluaciji efekata odgojno-obrazovnog procesa koriste se: zadaci za petominutnu provjeru znanja, nizovi zadataka objektivnog tipa, testovi znanja, sociometrijski testovi, evidentne liste i izvještaji. Upotreba određenog instrumenta zavisi od postavljenog cilja, ali i od metodoloških kompetencija nastavnika.

Dinamika ili razuđenost obrazovnog procesa direktno je povezana sa didaktičko-metodičkim oblikovanjem aktivnosti učenika. Aktivnosti praćenja, snimanja, mjerenja, analiziranja i vrednovanja toka i ishoda obrazovnog procesa omogućuju utvrđivanje glavnih ishoda-obrazovnih i razvojnih postignuća (Havelka, 2000: 80). Kako u praksi ne postoje definisani jedinstveni ishodi postignuća u svim segmentima djelovanja škole, tako je evidentna razlika i u pristupu evaluativnim procedurama.

Standardima kvaliteta obrazovnog procesa mjeri se koliko je nastavnik ispoštovao zahtjeve struke, da li on vodi računa o mogućnostima učenika, da li učeniku pristupa kao individui poštujući njegove osobnosti. Standardima se determiniše „mjera” i „mjerna jedinica”, postavljaju se precizni zahtjevi za napredak i razvoj učenika, ali na društveno prihvatljiv način.

Prediktori evaluacije rada učenika

Važni faktori za evaluaciju rada učenika su zakonska regulativa, školska kultura i metodološka osposobljenost nastavnika. Od višestrukog je značaja evaluirati i procese i efekte rada učenika. U pedagoškoj teoriji i praksi pojmovi: mjerenje, procjenjivanje, ocjenjivanje, vrednovanje i evaluacija se često poistovjećuju, iako oni imaju različita konotativna značenja. Tako Bjekić i sar. (2007: 199) ističu da „termin evaluacija ima nešto drugačije značenje. Evaluacija je u ovom području pedagoški proces praćenja, mjerenja i vrednovanja efekata i procesa nastave, obrazovanja i vaspitanja. Može da se provodi kao praćenje aktivnosti i procesa (evaluacija procesa) i utvrđivanje efekata na kraju procesa (evaluacija efekata)”. Bilo da mjerimo procese ili efekte evaluacija ima svoje zakonske okvire kojih se evaluatori moraju pridržavati. Pri tome treba imati u vidu činjenicu da je i osnov važećih akata koji uređuju oblast evaluacije više orijentisan na evaluaciju efekata nego na same procese.

Pojam evaluacija se odnosi na čitav proces školskog vrednovanja učenikovih postignuća. „To uključuje suđenje o efikasnosti i vrijednosti nečega na što se procjena odnosi – uglavnom na ciljeve učenja i poučavanja. Može ocjenjivati nivo postignuća djeteta u datoj oblasti, ali rezultati se koriste da izraze pogodnost gradiva za dijete – to je evaluacija” (Child, 1997: 357, prema Suzić 2005: 622). U središtu evaluativnog procesa je dijete sa njegovim potrebama i mogućnostima. Ciljevima i standardima ne smiju se postaviti visoki zahtjevi koji će prevazilaziti mogućnosti djeteta i biti prijetnja njegovom zdravom psihofizičkom razvoju. Jedna od funkcija evaluacije je upravo „naći mjeru” i preispitati da li su ciljevi i standardi dobro definisani.

Evaluacija odgojno-obrazovnog procesa je kompleksan zadatak. Podrazumijeva sistemsko i kontinuirano praćenje, analiziranje i procjenjivanje uspješnosti rada, kako bi se uspostavio mehanizam i kontrola kvalitete. To se, između ostalog, postiže praćenjem uspjeha učenika i evaluiranjem njegovog rada u svim sferama djelovanja. Obrazovni sistemi zemalja iz regiona u svom sistemu uglavnom imaju definisane standarde kvalitete, dok su u sistemu Bosne i Hercegovine vidljive poteškoće u uopćavanju standarda kvalitete jer je obrazovni sistem heterogen.

Na koji način će se birati postupci i instrumenti za evaluaciju i interpretirati rezultati do kojih se dođe procesom evaluacije, ovisi o ciljevima interesnih grupa,

organizacijskoj kulturi škole, potrebama učenika, ali i o metodološkim kompetencijama evaluatora. Iako evaluacija rada škole ima zakonske okvire, u praksi postoji razlika u odabiru i primjeni postupaka i instrumenata za evaluaciju na internom nivou škole. Shodno tome, važno je povesti računa o načinima i postupcima svih prediktora evaluacije.

Vrste evaluacije i postupci u evaluacijskim procedurama

Organizacijske aspekte evaluacije u obrazovanju bilo bi poželjno zasnovati na vrednovanju i procjenjivanju procesa i efekata rada učenika koji će u osnovi biti određeni determinantama u skladu s međunarodno prihvaćenim standardima.

Upravljanje nastavnim procesom treba promatrati interdisciplinarno, imajući u vidu kibernetiku, teoriju komunikacije, nove teorije učenja, didaktičku doktrinu o samostalnom i istraživačkom radu učenika itd. Upravljanje treba shvatiti u smislu oslobađanja učeničkih stvaralačkih potencijala i usmjeravanje k stvaralaštvu. Učenik je u prvom planu sa svim svojim karakterističnim psihofizičkim osobinama (Stevanović, 1998: 323). Aspekte evaluacije treba sagledati s osvrtom na sva područja važna za kvalitet odgojno-obrazovnog procesa, tip i svrhu procjene.

Definisanje pojma kvalitete zavisi od djelatnosti kojom se firma bavi. Kvalitet se uglavnom povezuje s proizvodom koji firma plasira na tržište. Međutim, kad su u pitanju ustanove koje pružaju „uslugu” odgoja i obrazovanja („proizvod” nije „opipljiv”), neophodno je uložiti daleko više umijeća, senzibiliteta, posjedovati stručna znanja, da bismo objektivno mjerili i utvrdili kriterije koji će pomoći osiguranju kvalitete.

Danas u nastavnoj praksi postoje:

- dijagnostička evaluacija (koristi se u cilju snimanja postojećeg stanja u nastavi, a osobito prije uvođenja bilo kakvih promjena najčešći oblik evaluacije u našim školama, doživljava se kao kontrolirano promatranje),
- formativna evaluacija (provodi se tokom samog izvođenja programa s ciljem uklanjanja eventualnih nedostataka i općenito poboljšanja kvalitete nastave, kod nas analogna pojmu hospitacije u nastavi),
- sumativna (finalna) evaluacija (obavlja se pri završetku školske godine, završetku ostvarivanja programa ili na kraju perioda probnog rada nastavnika – provodi se u trenutku kada treba donijeti neke dugoročne odluke vezano za program ili osobe koje će ga ostvarivati (Čolaković i Musić, 2012: 32). Svaka od navedenih vrsta evaluacije ima za cilj kvalitet i bilo bi dobro da postoji kontinuitet u primjeni sve tri vrste evaluacije radi kratkoročnog i dugoročnog planiranja odgojno-obrazovnog procesa.

Budući da evaluacija ima funkciju korektivnog faktora, njena svrha je uočavanje dobrih i loših strana određenog procesa, od njegovog začetka do okončanja. Veoma je važno blagovremeno reagovati i ukloniti eventualne barijere na putu ka kvaliteti. Osnovni postupci evaluacije u vaspitno-obrazovnom radu su:

- postupci provjeravanja, ocjenjivanja i vrednovanja postignuća,
- postupci sistematskog posmatranja, odnosno monitoringa aktivnosti u svim fazama (od faze projektovanja, tokom realizacije, do mjerenja završnih aktivnosti),
- postupci formativnog akcionog istraživanja nastavnog procesa itd. (Bjekić i sar., 2007: 199).

Po mišljenju istih autora, evaluacija vaspitno-obrazovnog procesa u školi je složena aktivnost u kojoj se možemo suočiti s brojnim teškoćama: teško je odvojiti evaluaciju nastave od evaluacije školovanja; teško je odvojiti evaluaciju nastave od evaluacije nastavnika; otežano je praćenje procesa i efekata drugih činilaca vaspitanja. Kreiranjem i odabirom adekvatnog instrumentarija, nastavnik utiče na objektivnost evaluacije.

Kreiranje instrumentarija za evaluaciju kao kreativni proces

Evaluacija se može okarakterisati kao proces koji podrazumijeva visok nivo kompetencija evaluatora, ali i kao kreativan proces. Kreiranju instrumentarija za evaluaciju prethodi dobro poznavanje metodologije izrade instrumenata, zatim upoznatost s područjem odgoja i obrazovanja koje se evaluira, dostupnost literature koja prati savremene trendove u toj oblasti. U obzir treba uzeti i iskustva praktičara kao i rezultate dosadašnjih istraživanja koji mogu biti vodilja za ideju kako kreirati instrument i šta njime mjeriti.

Savremeno edukativno vrednovanje ima za osnovu egzaktni pristup složenim procesima procjenjivanja procesa i učinaka odgojno-obrazovnog rada na mikro i makro planu. Egzaktni pristup je moguć samo uz odgovarajuću primjenu tehnika (postupaka) i instrumenata (Bajrić i Stevanović, 1999: 329). Metodološke kompetencije protkane kreativnošću i senzibilitetom za evaluaciju, pokretači su za kreiranje instrumentarija kao i odabir odgovarajućeg iz mnoštva postojećih instrumenata. Između ostalog, od umijeća evaluatora zavisi i rezultat evaluacije.

Kurikularni pokret insistira da se ciljevi učenja klasificiraju po stepenu složenosti. Za osnovu je uzео biheviorističke taksonomije. Svrha učenja je da učenici izmjene svoje ponašanje u tri sljedeće oblasti:

- kognitivnoj (promjene u oblasti znanja i intelektualnih sposobnosti),
- psihomotornoj (promjene u motornoj i manipulativnoj spremnosti),

- afektivnoj (promjene u oblasti uvjerenja i vrijednosti stavova) (Vilotijević, 2001: 42).

Tek kada se ostvare ciljevi vezani za ove oblasti možemo kazati da je proces odgoja i obrazovanja zadovoljio postavljene kriterijume. Promjena usmjerena prema dobrobiti odgajanika i društva određuje smisao odgoja. Nositelji smisla odgoja mogu biti:

- odgojni ideal, ciljevi i zadaci odgoja
- čimbenici odgoja (obitelj, škola, crkva i dr.)
- subjekti odgoja (odgojitelj i odgajanik)
- sadržaji odgoja (intelektualni, moralni, radni, estetski i tjelesni)
- organizacijski modeli odgajanja
- oblici, metode i sredstva odgoja
- evaluacijski instrumenti i postupci provjeravanja učinkovitosti odgoja (Silov, 2007: 81).

Prvi i najzahtjevniji zadatak koji se postavlja pred evaluatora je izrada kriterijuma za evaluaciju. Mjerenje se vrši u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa, u pripremnjoj, operativnoj i verifikativnoj, po unaprijed utvrđenom kriterijumu. Za svaku od navedenih faza nužno je utvrditi dokumentacionu podlogu koja će u konačnici poslužiti za evaluaciju kvalitete rada škole. Koje su elementarne pretpostavke za izradu instrumenta? To su u prvom redu:

- operacionalizacija koncepta: teoretska ili logička veza između ideje koncepta, konstrukta i instrumenta,
- jednoznačnost načina odgovaranja ispitanika,
- kumulativnost stavki ili ajtema,
- nedvosmislenost pitanja, jasnost ajtemskih stavki (Suzić, 2007: 13).

Pod pojmom praćenja podrazumijeva se razrađen sistem postupaka, tehnika i instrumenata za utvrđivanje razvojnog toka i stepena ostvarivanja određene pedagoške djelanosti u odgojno-obrazovnim ustanovama. Mjerenjem se utvrđuju količinski odnosi date pedagoške pojave (Kačapor i sar., 2002: 444). Svaki segment praćenja treba imati dokumentacionu podlogu (dosijea, pedagoške kartone, portfolio učenika i sl.).

Kreiranje kvalitetnog instrumentarija podrazumijeva ispunjavanje utvrđenih kriterija. Najčešći navođeni zahtjevi odnose se na:

- neophodno je da instrumenti istraživanja omoguće prikupljanje što preciznijih podataka o pojavi koja se istražuje,
- teži se da se instrumentima u što većoj mjeri ostvari funkcija mjerenja,
- instrument treba da udovolji zahtjevu da posjeduje mjerne karakteristike (validnost, relijabilnost, diskriminativnost i objektivnost) (Gojkov, Krulj i Kundačina 2007: 109).

Svaka faza evaluacije, od pripremne do verifikativne, zahtjeva primjenu odgovarajućeg instrumenta. U pripremnoj fazi prati se i vrednuje pripremanje nastavnika za realizaciju odgojno-obrazovnog procesa. Operativnu fazu, odnosno nastavni proces, možemo pratiti i vrednovati različitim instrumentima i tehnikama: skalom procjene, koristiti evidentne liste, ček liste i sl. U verifikativnoj fazi mjerimo efekte rada nastavnika koji u velikoj mjeri zavise od postignuća učenika primjenom različitih testova, skala za procjenu, ček lista, upitnika. Potrebno je, osim znanja, vrednovati i druge vrijednosti, na primjer: stavove, interesovanja, navike, potrebe. Znanje malo vrijedi ako procesom učenja nisu razvijene potrebe da se ono stalno umnožava stvaralačkim učenjem (Vilotijević, 1993: 213).

Bitno je da se u pedagoškoj praksi, pri izradi instrumenata za konkretna istraživanja, vodi računa o uzrastu, strukturi iskustvu ispitanika, uslovima istraživanja i sl. Bilo bi dobro da svi instrumenti za evaluaciju zadovolje metrijske karakteristike (diskriminativnosti, valjanosti, pouzdanosti i objektivnosti). Da bi evaluatorima bilo lakše konstruisati i koristiti evaluativne instrumente, neophodno je da se permanentno stručno usavršavaju na tom segmentu kako bi savladali neophodna znanja.

Kvalitet kao pojava uslovljena evaluacijom

Kvalitet u odgojno-obrazovnom procesu ima više obilježja i značenja. Tehnički govoreći i polazeći od općih organizacijskih modela, kvaliteta ima dva značenja: (1) obilježja produkta ili usluge koja se odnose na sposobnost zadovoljavanja zadanih ili pretpostavljenih potreba korisnika, i (2) produkt ili usluga bez nedostatka (Bezinović, 2010: 22, prema Siebel, 2004). Postoje različiti pristupi kvaliteti iz kojih proizilaze i različita shvatanja kvalitete obrazovanja. Najčešći su pristupi:

- Kvaliteta kao izvrsnost – tradicionalni elitistički pristup;
- Kvaliteta kao ostvarivanje svrhe – ostvarivanje općih standarda, očekivanih ishoda obrazovanja;
- Kvaliteta kao trajni razvoj, kao unapređivanje koje nikada ne prestaje (Bezinović, 2010: 22).

Dobro osmišljena i provedena evaluacija ima veliki uticaj na kvalitet ali je i polazište razvojnih procesa. Suština totalnog kvaliteta sadržana je u identifikaciji uzroka koji generišu nedostatke (slabosti, ograničenja) pa se i totalni kvalitet određuje kao kontinuirani ciklus otkrivanja nedostataka, identifikovanje uzroka i, što je posebno bitno, poboljšanje procesa u kojem se uzroci nedostataka eliminišu (refleksija sopstvenih grešaka). Riječ je o totalnom kvalitetu kao sistemu koji počiva na utvrđivanju i ispunjavanju standarda kvaliteta (Branković i Partalo, 2013: 123).

Kvalitet, standardi, ciljevi i ishodi učenja u uskoj su međusobnoj povezanosti, uslovljeni jedno drugim, teško ih je posmatrati a da se ne uoče uske uzročno-posljedične veze. O uskoj povezanosti pojma kvaliteta sa ciljevima i standardima govore i autori Branković i Partalo (2013) navodeći tri nivoa značenja tog pojma:

- kvalitet kao mjera vrijednosti,
- kvalitet kao mjera ostvarenosti ciljeva i ishoda učenja i
- kvalitet kao nivo ostvarenosti utvrđenih standarda.

Vrednovanje obrazovanja je kompleksno i zasniva se na procjenama vrijednosti procesa i ishoda. Zato je u procjenjivanju potrebno uzimati u obzir: nivoe kvaliteta, činioce kvaliteta, instrumente za procjenu kvaliteta, dokumentaciju o kvalitetu, korisnike rezultata vrednovanja i drugo (Kundačina, 2013: 19). Vrednovanje i evaluaciju najprihvatljivije je provoditi timski, npr. u okviru *Timova za kvalitetu* na nivou škole. Takvim pristupom, imat ćemo najsveobuhvatniju sliku o kvaliteti koju kreiraju interesne grupe u direktnom ili indirektnom dodiru s procesom.

Danas je općenito prihvaćeno gledište da se napredak jednog društva ne cijeni po materijalnim resursima nego, daleko više, po stvaralačkim idejama s kojima raspolaže. Stvaralačke ideje se produciraju na osnovama znanja, ali ne onog uobičajenog – faktografskog, nego stvaralačkog koje se stiče na osnovama kreatologijskih spoznaja. Škole i visokoškolske institucije trebaju se prilagoditi novim vrijednostima. Prilagođavanje treba biti: sadržajno – kurikulumsko, razvojno – fleksibilno, problemsko – istraživačko i transparentno – futurističko (Stevanović, 2005: 85). Stoga je neophodno nove vrijednosti uvrstiti u nastavne planove i programe.

Kvalitet obrazovanja predstavlja ukupne rezultate odgojno-obrazovnog procesa. Polazište za procjenu kvaliteta čine obrazovni ishodi koji obuhvataju znanje, sposobnosti, vještine i stavove učenika. Ostvaruju se putem kvalitetnog obrazovnog inputa i obrazovnog outputa. Obrazovni standardi su najuže povezani sa ciljevima obrazovanja, a nastavni plan i program opisuje put za ostvarivanje tih standarda. Bivši centralizirani obrazovni model nije se bavio pedagoškom vrijednošću nastavnog procesa. Uspjehom u podučavanju smatrao se određeni nivo do kojeg su učenici bili sposobni da usvoje ponuđeno znanje i da ga reprodukuju. Savremeni nastavni sistemi pri praćenju, mjerenju, vrednovanju i evaluaciji rada učenika, uzimaju u obzir i stvaralačke, kreativne procese, koji su važan segment njegovog djelovanja.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Evaluacija rada učenika je dijagnostičkog i afirmativnog karaktera, te je stoga zanačajna karika doprinosa kvaliteti škole. *Problem našeg istraživanja je:* U kojoj mjeri su nastavnici upoznati s postojećim oblicima evaluacije, koji instrumenti

se primjenjuju pri evaluaciju procesa i efekata odgoja i obrazovanja, koliko proces dolaska do rezultata ima veći značaj od efekata izraženih u količini znanja? Metodološki aspekti evaluacije rada učenika odnose se i na ispitivanje potrebe za evaluacijom, značaja pojedinih izvora za evaluaciju i njihovom uticaju na kvalitet.

Konceptualizacija *predmeta istraživanja* usmjerena je na analiziranje trenutnog stanja na segmentu metodologije evaluacije rada učenika, kao i na uticaj evaluacije na kvalitet.

Teorijski značaj ustraživanja je proučiti i teorijski rasvijetliti metodološke aspekte evaluacije procesa i efekata u odgojno-obrazovnoj praksi osnovne škole.

Očekivani naučni doprinos istraživanja u okviru teme je utvrditi postojeće stanje na segmentu metodologije evaluacije, s akcentom na evaluaciji rada učenika, utvrđivanju metodoloških kompetencija nastavnika i implikacije pokazatelja evaluacije na kvalitet.

Praktični značaj je usmjeriti djelovanje pojedinca i ustanove ka otklanjanju utvrđenih nedostataka i uvođenju promjena s ciljem kontinuiranog unaprijeđivanja postojećeg stanja na segmentu metodologije evaluacije rada učenika.

U okviru teme *Metodološki aspekti evaluacije rada učenika kao faktor kvalitete, cilj istraživanja* je ispitati u kojoj mjeri nastavnici pokazuju spremnost i uključenost u postupak evaluacije, a u svrhu unaprijeđenja kvalitete rada učenika, ali i rada škole.

Na osnovu definisanog cilja, precizirani su zadaci istraživanja:

1. Ispitati mišljenje nastavnika osnovne škole o stepenu informisanosti o metodološkim aspektima evaluativnih procedura procesa i efekata odgoja i obrazovanja.
2. Istražiti značaj pojedinih izvora za evaluaciju odgojno-obrazovnog rada kao i potrebu za evaluacijom.
3. Ispitati nivo metodoloških kompetencija nastavnika za funkciju evaluatora odgojno-obrazovnog rada.
4. Ispitati koji se instrumenti primjenjuju za evaluaciju procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada.

U skladu s definisanim predmetom i ciljem ovog istraživanja, rezultata dosadašnjih posrednih istraživanja, te iskustva iz prakse, generalna hipoteza ovog rada je postavljena eksplicitno i glasi: *Nastavnici su metodološki osposobljeni za evaluaciju procesa i efekata odgoja i obrazovanja u svrhu unaprijeđenja kvalitete rada učenika ali i rada škole.*

Podhipoteze:

1. Nastavnici su informisani o metodološkim aspektima evaluativnih procedura procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada.
2. Izvori za evaluaciju su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa, a potrebe za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja su višestruke.
3. Nastavnici su metodološki osposobljeni za funkciju evaluatora odgojno-obrazovnog rada.
4. U evaluaciji procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada primjenju se različiti oblici evaluativnih instrumenata.

Metod teorijske analize koristili smo u proučavanju dostupne naučne i stručne literature koja tretira ključne pojmove: evaluacija, metodologija evaluacije, metodološka osposobljenost nastavnika, instrumentarij za evaluaciju, kvalitet, procesi učenja, efekti učenja kao i pri empirijskom istraživanju mišljenja nastavnika osnovne škole o metodologiji evaluacije i njegovom doprinosu kvaliteti.

Servej istraživački metod smo koristili za ispitivanje stavova i mišljenja nastavnika o upoznatosti s metodološkim aspektima evaluacije, kao i uticaju evaluacije na kvalitet rada škole. Za tu svrhu koristili smo tehniku anketiranja za koju smo kreirali odgovarajuće nestandardizirane anketne upitnike.

Populacija istraživanja iz koje je izabran uzorak definisana je kao populacija nastavnika osnovnih škola u Kantonu Sarajevo. Slučajnim uzorkom izabrano je 30 škola. Da bi se obezbijedila reprezentativnost uzorka, insistirano je da upitnike popunjavaju nastavnici razredne i predmetne nastave iz različitih aktivna u svakoj školi. Uzorkom je bio obuhvaćen 441 ispitanik, od toga je anketne upitnike popunilo 389 nastavnika, što je 14,19% uposlenih u osnovnim školama Kantona Sarajevo u školskoj 2013/2014. godini.

Upoznatost s postojećim oblicima evaluacije procesa odgoja i obrazovanja u zavisnosti od stručnog zvanja

Evaluacija procesa odgoja i obrazovanja važan je faktor u cjelokupnoj evaluativnoj proceduri. S druge strane, evaluacija rada učenika implicira se i na pitanje napredovanja nastavnika u profesionalnom smislu i dobivanje određenog stručnog zvanja, ili pak, na njihovo stagniranje u struci. Iz tog razloga, interesantno je utvrditi da li postoji razlika u mišljenju nastavnika o njihovoj upoznatosti s postojećim oblicima evaluacije procesa odgoja i obrazovanja s obzirom na stručno zvanje (Tabela 1).

Tabela 1. *Upoznatost s postojećim oblicima evaluacije procesa odgoja i obrazovanja u zavisnosti od stručnog zvanja*

Stručno zvanje	Upoznatost s postojećim oblicima evaluacije procesa odgoja i obrazovanja					Svega
	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	U potpunosti	
Mentor	0	17	65	60	15	157
	0,00	10,83	41,40	38,22	9,55	100,00
Savjetnik	0	16	53	31	9	109
	0,00	14,68	48,62	28,44	8,26	100,00
Viši savjetnik	0	7	5	8	0	20
	0,00	35,00	25,00	40,00	0,00	100,00
Svega	0	40	123	99	24	286
	0,00	13,99	43,01	34,62	8,39%	100,00

$$\chi^2 = 13,763 \quad df = 6 \quad 0,05-12,592; \quad 0,01-16,812 \quad C = 0,214$$

Izračunata vrijednost $\chi^2 = 13,763$ uz šesti stepen slobode pokazuje da među nastavnicima u mišljenju o njihovoj upoznatosti s postojećim oblicima evaluacije procesa odgoja i obrazovanja s obzirom na stručno zvanje, postoji statistički značajna razlika na nivou značajnosti 0,05, jer prelazi graničnu vrijednost 12,592, dok na nivou značajnosti 0,01 ne postoji razlika u mišljenju nastavnika, jer izračunata vrijednost $\chi^2 = 13,763$ ne prelazi graničnu vrijednost 16,812.

Dobiveni rezultati djelimično su potvrdili našu istraživačku hipotezu koja glasi Nastavnici su informisani o metodološkim aspektima evaluativnih procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada.

Značaj pojedinih izvora i potreba za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja

Drugi istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje mišljenja nastavnika o potrebi, značaju i izvorima evaluacije procesa i efekata u odgoju i obrazovanju iz ugla svih sudionika odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja koji se odnose na potrebu i značaj evaluacije dati su u Tabeli 2 gdje se procjenama od 1 do 5 iskazuje potreba za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja.

Tabela 2. *Potreba za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja*

Procene		Nastavnik realnije procjenjuje vlastiti rad	Evaluacija podize nivo kompetencija nastavnika	Sudionici odgojno- obrazovnog procesa intenzivnije sarađuju	Evidentan je inovativniji pristup odgojno- obrazovnom radu	Evaluacija podize nivo kvaliteta odgojno- obrazovnog procesa
1	f	27	11	15	12	15
	%	7,12	2,90	3,96	3,17	3,96
2	f	12	31	14	23	9
	%	3,17	8,18	3,69	6,07	2,37
3	f	90	73	106	94	80
	%	23,75	19,26	27,97	24,80	21,11
4	f	139	157	131	150	114
	%	36,68	41,42	34,56	39,58	30,08
5	f	111	107	113	100	161
	%	29,29	28,23	29,82	26,39	42,48
Svega	f	379	379	379	379	379
	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Dobiveni pokazatelji ukazuju na to da je najveći broj nastavnika (42,48%), ocjenom pet procijenio potrebu za evaluacijom u svrhu podizanja kvalitete odgoja i obrazovanja. Da se potreba za evaluacijom povezuje s inovativnijim pristupom odgojno-obrazovnom radu ocjenom pet izjasnilo se 26,39% nastavnika. Maksimalnu ocjenu na skali po tvrdnji da se potreba za evaluacijom ogleda u tome što sudionici odgojno-obrazovnog procesa intenzivnije sarađuju, dalo je 29,82% ispitanih nastavnika. Da evaluacija podize nivo kompetencija nastavnika ocjenom pet je potvrdilo 28,23% nastavnika. Procjenom 5 potrebu za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja, koja se ogleda u činjenici da nastavnik realnije procjenjuje vlastiti rad, izjasnilo se 29,29% nastavnika. Iz Tabele 2 se vidi da je frekvencija odgovora sa niskim procjenama na skali veoma mala ili ne postoji, što dovodi do zaključka da je potreba za evaluacijom veoma bitna za svaki segment odgojno-obrazovnog rada.

U istraživanju interesovalo nas je koji su izvori bitni za evaluaciju procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada. Nastojali smo obuhvatiti vertikalne i horizontalne evaluatore, kao i interne i eksterne. Rezultati su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. *Izvori za evaluaciju u zavisnosti od njihovog značaja*

Procjene		Učenici	Nastavnici	Roditelji učenika	Eksperti (vanjski evaluatori)	Ostali potencijalni korisnici efekata odgojno- obrazovnog rada
1	f	176	120	10	39	20
	%	47,44	32,52	2,72	10,68	6,23
2	f	109	170	36	48	5
	%	29,38	46,07	9,78	13,15	1,56
3	f	49	38	213	59	7
	%	13,21	10,30	57,88	16,16	2,18
4	f	24	24	86	202	31
	%	6,47	6,50	23,37	55,34	9,66
5	f	13	17	23	17	258
	%	3,50	4,61	6,25	4,66	80,37
Svega	f	371	369	368	365	321
	%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Rangovi za pojedine komponente pretvoreni su u skalne vrijednosti, tako da je rang 1 dobijao ocjenu 5, rang 2 ocjenu 4, rang 3 ocjenu 3, rang 4 ocjenu 2 i rang 5 ocjenu 1. Na prvom mjestu, po važnosti izvora za evaluaciju, po mišljenju nastavnika, nalaze se učenici sa skalnom vrijednosti 4,98; na drugom mjestu su roditelji sa skalnom vrijednosti 2,79; na trećem mjestu su eksperti (vanjski evaluatori) sa skalnom vrijednosti 2,11; na četvrtom mjestu nalaze se nastavnici sa skalnom vrijednosti 2,11 i posljednje, peto mjesto, po važnosti izvora za evaluaciju, zauzimaju ostali potencijalni korisnici efekata odgojno-obrazovnog rada sa skalnom vrijednosti 1,43.

Podaci pokazuju veoma interesantno kretanje frekvencija u procjenama nastavnika, o važnosti izvora za evaluaciju. Rangom jedan, izjasnilo se 47,44% nastavnika o tome da su za evaluaciju najvažniji izvor učenici, dok su svi ispitanici kao najniže rangirane označili ostale potencijalne korisnike efekata odgojno-obrazovnog rada.

Naša druga istraživačka hipoteza koja je glasila *potrebe za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja su višestruke, a izvori za evaluaciju su svi sudionici odgoja i obrazovanja* je potvrđena.

Metodološke kompetencije evaluatora odgojno-obrazovnog procesa

Nastavnik kao evaluator planski pristupa procesu evaluacije, određuje vremenski orijentir evaluativnih procedura i kreira instrumentarij za evaluaciju.

Metodološku kulturu nastavnika možemo odrediti kao njihovu sposobnost i motivisanost za korištenje naučnih pedagoških znanja za analizu, procjenjivanje, istraživanje, osmišljavanje i usavršavanje pedagoške prakse (Jovanović, 2003: 203–219).

Treći istraživački zadatak u našem istraživanju je glasio: *Ispitati da li su nastavnici osnovnih škola u dovoljnoj mjeri metodološki osposobljeni za funkciju evaluatora odgojno-obrazovnog rada*. Rezultate istraživanja prikazali smo u Tabeli 4.

Tabela 4. *Osposobljenost nastavnika za evaluaciju*

	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	U potpunosti	Svega
f	1	37	180	118	46	382
%	0,26	9,69	47,12	30,89	12,04	100,00

Iz Tabele 4 uočava se da je najizraženije mišljenje nastavnika (47,12%) da su osrednje osposobljeni za evaluaciju, 30,89% ih se izjasnilo da su mnogo osposobljeni, 12,04% je dalo odgovor – u potpunosti, dok je 9,69% nastavnika reklo da su malo osposobljeni i 0,26% je odgovorilo da je njihova osposobljenost na nivou – nimalo.

Sticanje metodoloških kompetencija paralelno se usvaja u okviru različitih modaliteta obrazovanja, počevši od formalnog, preko neformalnog do informalnog. U našem istraživanju bilo je interesantno doznati koji vid obrazovanja je nastavnicima najviše pomogao u sticanju ovih kompetencija. Rezultati su dati u Tabeli 5.

Tabela 5. *Uticaj obrazovanja na sticanje metodoloških kompetencija po mišljenju nastavnika*

U sticanju metodoloških kompetencija najviše mi je pomoglo	Mišljenje nastavnika	
	f	%
Formalno obrazovanje (institucionalno obrazovanje)	172	48,45
Neformalno obrazovanje (izvaninstitucionalno obrazovanje)	54	15,21
Informalno obrazovanje (samoinicijativno sticanje znanja)	129	36,34
Svega	355	100,00

Rezultati istraživanja pokazuju da je u sticanju metodoloških kompetencija nastavnicima najviše pomoglo formalno (institucionalno) obrazovanje (48,45%), potom informalno (samoinicijativno sticanje znanja) (36,34%), a najmanje neformalno (izvaninstitucionalno) obrazovanje, po mišljenju 15,21% ispitanih nastavnika.

Iz prezentiranih rezultata istraživanja može se zaključiti da nije potvrđena treća istraživačka hipoteza koja je glasila: Nastavnici su metodološki osposobljeni za funkciju evaluatora odgojno-obrazovnog rada.

Primjena instrumenata za evaluaciju procesa i efekata u nastavnoj praksi

Nastavnik koji istražuje ima za cilj unaprijeđenje kvalitete rada učenika, vlastitog rada, ali i rada škole. Da bi to postigao neophodno je da se koristi adekvatnim instrumentarijem. Pod metodološkom kompetentnošću nastavnika podrazumijeva se priznata sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti i prakse (Kundačina, 2003: 221– 235). U našem istraživanju interesovalo nas je koje mjerne instrumente u praksi koriste nastavnici osnovnih škola.

Kvaliteta rada škole velikim dijelom ovisi o izboru metodoloških postupaka u evaluaciji. *Treći istraživački zadatak bio je ispitati koji oblici evaluativnih tehnika i instrumenata se primjenjuju za evaluaciju procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada.* Mišljenja nastavnika o tome koju vrstu mjernih instrumenata koriste u evaluaciji procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada data su u Tabeli 6 i Tabeli 7.

Tabela 6. *Primjena mjernih instrumenata u evaluaciji procesa po mišljenju nastavnika*

Primjena mjernih instrumenata u evaluaciji procesa:	Mišljenje nastavnika	
	f	%
Ček liste	11	2,96%
Anketni upitnici za učenike	66	17,79%
Sociometrijski testovi	10	2,70%
Skale procjene	54	14,56%
Kombinujem različite vidove evaluacije	210	56,60%
Ne koristim mjerne instrumente za evaluaciju	20	5,39%
Svega	371	100,00%

Rezultati istraživanja pokazuju da najveći broj nastavnika (56,60%) za evaluaciju procesa kombinuju različite vidove evaluacije, njih 17,79% se izjasnilo da koriste anketne upitnike za učenike, 14,56% nastavnika skale procjene, 2,96%

ček-liste i 2,70% sociometrijske testove. Određeni dio nastavnika, tačnije 5,39%, se izjasnilo da ne koriste mjerne instrumente za evaluaciju.

Izbor mjernih instrumenata u evaluaciji efekata odgojno-obrazovnog procesa je uslovljen i subjektivnim kriterijumima, odnosno ličnim afinitetom prema određenom instrumentu, iz tog razloga smo istraživanjem htjeli saznati koje vrste instrumenata se najčešće koristi u praksi. Rezultati do kojih se došlo istraživanjem su prikazani u Tabeli 7.

Tabela 7. Primjena mjernih instrumenata u evaluaciji efekata odgojno-obrazovnog procesa po mišljenju nastavnika

Evaluaciju ishodišnih kvaliteta ili efekata odgojno-obrazovnog rada učenika najčešće vršim pomoću:	Mišljenje nastavnika	
	f	%
Zadataka za petominutnu provjeru znanja	27	7,11%
Nizova zadataka objektivnog tipa	42	11,05%
Testova znanja	93	24,47%
Socijometrijskih testova	4	1,05%
Evidentnih lista	6	1,58%
Izvjestaja	2	0,53%
Kombinujem različite vidove evaluacije	202	53,16%
Ne koristim mjerne instrumente za evaluaciju	4	1,05%
Svega	380	100%

Dobiveni rezultati istraživanja pokazuju da najveći broj nastavnika (53,16%), evaluaciju ishodišnih kvaliteta ili efekata odgojno-obrazovnog rada učenika najčešće provode kombinovanjem različitih vidova evaluacije. Njih 24,47% su se izjasnili da koriste testove znanja, 11,05% nastavnika da koriste nizove zadataka objektivnog tipa, 7,11% zadatke za petominutnu provjeru znanja, 1,58% evidentne liste, 1,05% nastavnika koristi sociometrijske testove, a najmanji broj nastavnika (0,53%) se izjasnio da u praksi koristi izvještaje. Samo mali broj nastavnika, tačnije 0,53%, su se izjasnili da ne koristi mjerne instrumente za evaluaciju ishodišnih kvaliteta ili efekata odgojno-obrazovnog rada učenika.

Interni evaluatori bi trebali proces evaluacije posmatrati s aspekta dolaska do rezultata, pa tek onda kroz efekte izražene u količini znanja. Proces dolaska do rezultata daleko je kompleksniji za evaluaciju nego efekti izraženi u količini znanja učenika. Iz tog razloga u istraživanju nas je interesovalo mišljenje nastavnika u pristupu evaluaciji kroz ova dva segmenta. Rezultati istraživanja dati su u Tabeli 8.

Tabela 8. *Značaj procesa dolaska do rezultata u odnosu na efekte izražene u količini znanja za nastavnike razredne i predmetne nastave*

Procene	Koliko proces dolaska do rezultata ima veći značaj od efekata izraženih u količini znanja?					Svega
	Nimalo	Malo	Osrednje	Mnogo	U potpunosti	
Nastavnik razredne nastave	4	6	67	74	11	162
	2,47	3,70	41,36	45,68	6,79	100,00
Nastavnik predmetne nastave	2	16	70	110	11	209
	0,96	7,66	33,49	52,63	5,26	100,00
Svega	6	22	137	184	22	371
	1,62	5,93	36,93	49,60	5,93	100,00

$$\chi^2 = 6,471 \quad df = 4 \quad 0,05-9,488; \quad 0,01-13,2774 \quad C = 0,130$$

Na osnovu frekvencija u Tabeli 8, uočava se da u osnovnim školama interni evaluatori (nastavnici razredne i nastavnici predmetne nastave), procesu dolaska do rezultata pridaju veći značaj nego efektima izraženim u količini znanja, jer je 49,60% ispitanika dalo odgovor mnogo i 5,93% u potpunosti, njih 36,93% se izjasnilo modalitetom osrednje, dok je 5,93% dalo odgovor malo i 1,62% nimalo. Rezultati istraživanja (Teddle i Reynolds, 2000), pokazuju da neki učitelji više doprinose napretku svojih učenika od drugih učitelja, kao i to da su za razlike u obrazovnim postignućima više odgovorni procesi u razredu, nego školske varijable npr. materijalna opremljenost škola, školska klima.

Izračunata vrijednost $\chi^2 = 6,471$ uz četvrti stupanj slobode pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika s obzirom na radno mjesto, tj. da li obavljaju posao nastavnika razredne nastave ili posao nastavnika predmetne nastave.

Efekti evaluacije mogu uticati na buduće planiranje i biti pokretačem inovativnih promjena. U istraživanju smo htjeli utvrditi mišljenje nastavnika osnovne škole o važnosti efekata evaluacije. Rezultati su prikazani u Tabeli 9.

Tabela 9. *Mišljenje nastavnika o značaju efekata evaluacije rada učenika*

Najvažniji efekat evaluacije je:	Mišljenje nastavnika	
	f	%
Realnije se procjenjuje odgojno-obrazovni proces	75	21,25
Djeluje motivaciono na sudionike odgojno-obrazovnog procesa	44	12,46
Doprinosi jačanju kompetencija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa	118	33,43
Rezultati evaluacije služe kao pokazatelji za strateško planiranje	38	10,76
Doprinosi kvaliteti rada škole	78	22,10
Svega	353	100,00

Iz Tabele 9 uočavamo da se najveći broj nastavnika (33,43%), izjasnio da je najvažniji efekat evaluacije doprinos jačanju kompetencija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, 22,10% nastavnika su mišljenja da je najvažniji efekat evaluacije doprinos kvaliteti rada škole, 21,25% nastavnika smatraju da evaluacija doprinosi realnijoj procjeni odgojno-obrazovnog procesa, 12,46% nastavnika su mišljenja da evaluacija doprinosi boljoj motivaciji svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a 10,76% nastavnika smatraju da rezultati evaluacije čine osnovu strateškog planiranja.

Značaj evaluacije u praksi se ogleda u različitim područjima odgojno-obrazovnog rada škole: realnije se procjenjuje odgojno-obrazovni proces, veća je motiviranost za rad, jačaju se kompetencije svih sudionika škole, rezultati evaluacije su osnova strateškog planiranja i doprinose kvaliteti rada škole. Metodološki aspekti evaluacije rada učenika su temelj za podizanje nivoa kvalitete što i potvrđuju mišljenja nastavnika u našem istraživanju.

ZAKLJUČAK

Evaluacija rada odgojno-obrazovne ustanove je kompleksan proces. Podrazumijeva sistemsko i kontinuirano praćenje, analiziranje i procjenjivanje rada nastavnika, učenika i stručnih saradnika s ciljem ostvarivanja kvalitete. Kod provjere kvalitete rada ustanove, u obzir se trebaju uzeti svi prediktori koji utiču na evaluaciju postignuća učenika i škole, počevši od porodice, analize socijalnog aspekta, okruženja u kojem škola djeluje, ali i materijalno-tehničke osnove rada škole. Neizostavan faktor kvalitete su i kompetencije nastavnika kao evaluatora. U našem radu, fokusirali smo se na metodološke aspekte evaluacije rada učenika i metodološke kompetencije nastavnika.

Evaluacija omogućava nastavniku važnu povratnu informaciju o poučavanju kako bi mogao donositi, mijenjati i prilagođavati prema potrebi obrazovne ciljeve i poučavanje učenika. Provedeno empirijsko istraživanje pokazuje da *nastavnici u osnovnim školama nisu u dovoljnoj mjeri informisani o metodološkim aspektima evaluativnih procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada.*

Potrebe za evaluacijom procesa i efekata odgoja i obrazovanja su višestruke, a izvori evaluacije su svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. *Nastavnici smatraju da su učenici najvažniji izvor za evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa.*

Sticanje metodoloških kompetencija se odvija u okviru različitih vidova cjeloživotnog učenja. Naše istraživanje je pokazalo da *nastavnici osnovnih škola nisu u dovoljnoj mjeri metodološki osposobljeni za funkciju evaluatora odgojno-obrazovnog rada, te da im je u sticanju metodoloških kompetencija najviše pomoglo formalno (institucionalno) obrazovanje.*

Nastavnik koji istražuje ima za cilj unaprijeđenje kvaliteta vlastitog rada, ali i rada škole. Da bi to i postigao neophodno je da koristi adekvatan instrumentarij. Istraživanje pokazuje da se u praksi pri *evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa primjenjuju različiti oblici instrumenata za evaluaciju procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada.* Izbor mjernih instrumenata u evaluaciji efekata odgojno-obrazovnog procesa je uslovljen i subjektivnim kriterijumima, odnosno ličnim afinitetom prema određenom instrumentu.

Uočava se i da u *osnovnim školama interni evaluatori (nastavnici razredne i nastavnici predmetne nastave), procesu dolaska do rezultata pridaju veći značaj nego efektima izraženim u količini znanja.* Rezultati evaluacije mogu poslužiti nastavnicima za realniju procjenu odgojno-obrazovnog procesa, doprinijeti jačanju kompetencija svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, djelovati motivirajuće, ali i koristiti kao polazna osnova za strateško planiranje odgojno-obrazovnog rada u školi. Stoga je veoma bitno da evaluacija rada učenika bude blagovremena i kontinuirana jer jedino tako *doprinosi kvaliteti rada škole.*

Naše istraživanje je pokazalo da nisu zadovoljeni svi preduslovi za kvalitetno provođenje evaluacije procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada, što potvrđuje mišljenje nastavnika po pitanju šta je neophodno uraditi u praksi da se poboljša ovakvo stanje. Posljednje pitanje u anketnom upitniku bilo je otvorenog tipa. *Kako bi se unaprijedila kvaliteta evaluacije procesa i efekata odgojno-obrazovnog rada, po mišljenju nastavnika, neophodno je, između ostalog:*

- Zakonski regulisati područja i način evaluacije;
- Postaviti jasne i precizne standarde kvaliteta procesa, definisati ishode učenja;
- Obezbijediti materijalno-tehničku podršku za provođenje evaluacije rada učenika;

- Odrediti nadležnosti u procesu evaluacije;
- Učiniti dostupnom savremenu literaturu iz oblasti metodologije evaluacije;
- Kontinuirano stručno usavršavati evaluatore;
- U većoj mjeri uključiti učenike u proces evaluacije;
- Poduzeti mjere za odgovorniji pristupiti evaluaciji rada učenika;
- Poticati samovrednovanje svih sudionika odgojno-obrazovnog rada;
- Instrumente za evaluaciju rada učenika učiniti dostupnim;
- U kontinuitetu i blagovremeno informisati učesnike nastavnog procesa o provođenju i rezultatima evaluacije
- Uspostaviti bolju saradnju Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovne, Ministarstva za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo, osnovnih škola i fakulteta s ciljem poboljšanja kvalitete evaluacije rada učenika.

Za uspješno funkcionisanje škole neophodno je da uposlenici evaluaciju percipiraju kao determinantu kvalitete. Evaluacija je dio organizacijskih vrijednosti, temelj školske kulture. Kontinuiranim stručnim usavršavanjem i razvijanjem svijesti o potrebi i neophodnosti evaluacije utičemo na kvalitet rada škole. Takvim pristupom radu, osoblje škole postaje svjesno svojih konkurentskih prednosti, ali i eventualnih propusta koje je neophodno korigovati.

Literatura

- Bajrić, M., Stevanović, M. (1999). *Direktor, pomoćnik i pedagog u školi*, Tuzla: R&S.
- Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*, Zagreb: Agencija za dogoj i obrazovanje.
- Bjekić, D. i sar. (2007). *Pristupi evaluaciji nastavnikovog rada i usavršavanja*, Užice: Učiteljski fakultet.
- Branković D., Partalo D. (2013). Metodološki postupci analize kvaliteta sadržaja učenja u nastavi. – *Nastava i učenje – Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa*, (121–132). Užice: Učiteljski fakultet.
- Čolaković, E. i Musić, H. (2012). *Ocjenjivanje uspjeha učenika*, Tuzla: Off-set.
- Gojkov, G., Krulj i Kundačina, M. (2007). *Leksikon pedagoške metodologije*. Četvrto dopunjeno izdanje. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jovanović B. (2003). Pedagoško mišljenje i metodološka kultura nastavnika, *Zbornik radova*, 201–219. Užice: Učiteljski fakultet.

- Kačapor, S. i dr. (2002). *Pedagogija – Temeljna znanja iz opće pedagogije, didaktike, školske pedagogije i andragogije*, Zenica: Dom štampe.
- Kundačina, M. (2013). Metodološki aspekti vrednovanja rada škole, *Nastava i učenje: Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (17–28). Užice: Učiteljski fakultet.
- Radomirović, V. (2009). Implikacija principa bihejviorističkih teorija učenja i njihov doprinos ciljevima i ishodima u savremenoj nastavi i vaspitanju, *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – Ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada* (295–312), Užice: Učiteljski fakultet
- Silov, M. (2007). *Odgovj i teorija smisla*, pregledano 22. 11. 2021. <http://hrcak.srce.hr/20818>
- Stevanović, M. (1998). *Didaktika*, Tuzla: R&S.
- Stevanović, M. (2005). Hijerarhijski pristup u poticanju stvaralaštva; U: Dr Nikola Filipović i njegovo djelo: (29 – 43). Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banjaluka: TT- Centar.
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banjaluka: XBS.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Vilotijević, M. (1993). *Organizacija i rukovođenje školom*, Beograd: Naučna knjiga.
- Vilotijević, N., Vilotijević M. (2009). *Ciljevi i obrazovni standardi-činioci efikasne organizacije nastavnog procesa. Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – Ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada*, Užice: Učiteljski fakultet.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Fatima N. Habota

Primary School *Grbavica II* Sarajevo

METHODOLOGICAL ASPECTS OF STUDENT PERFORMANCE EVALUATION AS A FACTOR OF QUALITY

Abstract

Various parameters have a significant role in defining the quality of school performance, concept of teachers' professional development, quality of processes and effects of learning, as well as methodological aspects of student performance evaluation. Modern pedagogy puts emphasis on the quality and application of acquired knowledge. The paper presents the results of a study aimed at introducing the expert and scientific community with the methodology of student performance evaluation,

and contributing to the improvement of teaching practice in primary schools. The sample comprised 389 teachers from the Sarajevo Canton. The study confirmed that teachers are not sufficiently methodologically trained for the function of evaluators in educational work. It also shows that teachers consider students to be the most valuable source for the evaluation of educational work. Evaluation of student work is creative and motivating, and encourages research. Viewed experientially, from the standpoint of teachers-practitioners, this approach is well-accepted in the target population. Apart from evaluating ongoing processes, it can also be used to predict what will happen to the processes in the future. Phenomena can be measured in different stages, and development plans can be created based on the obtained parameters. The study confirmed that continued evaluation contributes to school performance quality. Observed from the standpoint of pedagogical futurology, the position of the child in the future can be improved only if the flaws are identified in a timely manner and corrected through quality intervention.

Keywords: *Methodology, evaluation, student, quality, learning processes, effects of learning.*

Fatima N. Habota

Grundschule „Grbavica II“ Sarajevo

METHODISCHE ASPEKTE DER BEWERTUNG DER SCHÜLERARBEITEN ALS QUALITÄTSFAKTOR

Zusammenfassung

Bei der Erreichung der Qualität schulischer Arbeit spielen verschiedene Parameter eine wesentliche Rolle, angefangen bei der Organisation der schulischen Arbeit, dem Konzept der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften, der Qualität von Lernprozessen und -effekten bis hin zu den methodischen Aspekten der Evaluation von Schülerarbeiten. Die moderne Pädagogik konzentriert sich auf die Qualität und Anwendung des erworbenen Wissens. Der Artikel stellt die Ergebnisse der Forschung vor, die darauf abzielt, die Fach- und Wissenschaftsöffentlichkeit mit der Methodik der Bewertung der Arbeit der Schüler bekannt zu machen und zur Verbesserung der pädagogischen Praxis in Grundschulen beizutragen. Die Stichprobe hat 389 Lehrkräfte aus dem Kanton Sarajevo umfasst. Die Forschung hat bestätigt, dass Lehrende methodisch nicht ausreichend für die Funktion als EvaluatorInnen von der schulischen Arbeit ausgebildet sind. Die Forschung zeigt auch, dass Lehrer die Schüler als die wichtigste Quelle für die Bewertung des Bildungsprozesses betrachten.

Die Bewertung der Arbeiten von den SchülerInnen ist kreativ, motivierend, ermutigend und forschend. Erfahrungsgemäß wird dieser Ansatz aus Sicht der praktizierenden Lehrkräfte in der Zielgruppe gut angenommen. Neben der Bewertung laufender Prozesse ist es möglich vorherzusagen, was mit den Prozessen in der Zukunft passieren wird. Phänomene können in verschiedenen Phasen gemessen werden, und basierend auf den erhaltenen Indikatoren können Entwicklungspläne erstellt werden. Die Forschung hat bestätigt, dass kontinuierliche Evaluation zur Qualität der Schularbeit beiträgt. Aus Sicht der pädagogischen Zukunftsforschung wird die Zukunft des Kindes nur dann besser gestellt sein, wenn die Mängel rechtzeitig erkannt und mit Qualitätsmassnahmen behoben werden.

Schlüsselwörter: *Methodologie, Evaluation, Schüler, Qualität, Lernprozess, Lerneffekt*

Снежана Д. Ђорђевић и Здравко С. Младеновић
Основна школа „Свети Сава”, Баточина

МЕНТОРСТВО КАО ЕЛЕМЕНТ ПОБОЉШАЊА ОРГАНИЗАЦИОНИХ И ФУНКЦИОНАЛНИХ ПЕРФОРМАНСИ ОБРАЗОВНИХ ИНСТИТУЦИЈА У СРБИЈИ

Сажетак: Истраживање које је спроведено имало је за циљ да испита и анализира ставове директора и наставника основних школа о значају увођења наставника/приправника у посао и значају менторства као предуслова за квалитетну наставу и побољшање перформанси образовних институција. До ставова директора основних школа са територије централне Србије ($N = 409$) и наставника ($N = 144$) дошло се анализом упитника. Резултати истраживања показали су да побољшање менторства као дела целовитог система професионалног развоја захтева сарадњу и координисано деловање разних институција и појединаца који су значајни за овај процес: школа, универзитета, стручних центара, финансијских институција, Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Да би се побољшале перформансе образовних институција у Србији, потребно је да запослени буду најспособнији, а менторство/приправништво као облик професионалног развоја да представља основу за развој капацитета и остваривање бољих перформанси. Тек на тај начин може се обезбедити одговоран однос према просвети и деловање које ће стварати околности погодне за побољшање функционалних и организационих перформанси образовног система у Србији.

Кључне речи: *перформансе организације, ментор, приправник, професионални развој, квалитетна настава*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Организација је подложна утицају бројних егзогених и ендегених фактора који имплицирају њене промене. Постизање одрживих конкурентских предности

у савременим условима пословања у основи почива на знању. Истраживања показују да постоји јака веза између процеса доношења одлука и различитих организационих процеса, као што су квалитет одлучивања, систематско планирање, перформансе и учење (Akderea, 2011). Образовне организације попут других организација морају да запосле квалификоване раднике, да их обуче и развију способности како би постигли циљеве организације. Стога, у данашњем стално променљивом окружењу је неизбежна потреба за ефикасном обуком запослених, наставника у складу са променљивим условима. Један од најчешћих система за подршку развоју запослених је менторство (mentoring). Једна од ефикаснијих метода обуке је менторство (mentoring).

Програми менторског рада треба да буду уско повезани са управљањем перформанси, односно, значајни за оне надлежности које се сматрају важним за организације као што је развој запослених. Зато је употреба менторства у обуци новозапослених веома корисна за школе, како би постале ефективне образовне организације.

Менторство може бити оријентисано формално као организована активност подршке новозапосленом или неформално као елемент стручне сарадње. У литератури (Desimone, 2014) представљени резултати предлажу да оба, неформални и формални ментори понекад имају исту функцију, али често обезбеђују заменску и додатну подршку. Засновано на овим резултатима, исти аутори идентификују низ препорука како побољшати подршку новом наставнику.



Слика 1: Мерцова хијерархија односа на радном месту (Mertz, 2004)

На основу Мерцове хијерархије радних односа (Mertz, 2004) приказане на Слици 1 може се видети да се ментор, менторски рад, налазе на највишем нивоу хијерархије и захтевају интензивнији ниво укључености и интеракције у односу на остале разматране улоге. Различите улоге су повезане са одговарајућим функционалним категоријама: намере, психосоцијални развој (modeling), професионални развој (advising) и напредовање (brokering), при чему је ментор повезан са напредовањем у каријери.

У релевантној литератури постоје бројни радови посвећени питањима менторства и карактеристикама менторског рада, односно односа директора школа и наставника (Titrek, 2015, Bellibaş, 2015; Ragins & Kram, 2007; Shore, 2008; Gray, 1988; Zachary, 2000; Hamilton & Scandura, 2003, Tutkun, 2015).

„Лонгитудинална студија коју су 1978. године спровели Левинсон, Дарон, Клајн и Меки показала је да је менторство значајан развојни процес у одраслом добу и за приправника и за ментора.” (Шијаковић, 2015: 6, према: Hansford, Tennent & Ehrich, 2003).

У том смислу, „осамдесетих година почела је формализација менторства која се у великој мери одржала и до данас, јер је, пре свега, уочен потенцијал за учење и развој који је менторство могло да обезбеди новозапосленима, као и онима који већ имају извесно искуство и праксу” (Шијаковић, 2015: 7).

Менторство/ приправништво као фаза професионалног развоја

Ментор и приправник су активни учесници у процесу увођења у посао и партнери у професионалном развоју. То значи да се у периоду приправништва/ менторства одвија један континуирани процес професионалног развоја и стручног усавршавања током којег се, у интеракцији двоје одраслих, који уче један од другог, остварује добробит за обоје.

Образовање је неисцрпан извор истраживања, преиспитивања и учења које може да води развоју теорије и праксе образовања и личном развоју оних који у томе учествују. Менторске везе окарактерисане су конкретним фазама (Kram, 1985; Missirian, 1982; Levinson et al., 1978; Rolfe-Flett, 2002): иницијатива, образовање или развој, прекид или раздвајање, зрелост или редеофинисање.

У овом истраживању руководили см о се сазнањима о резултатима истраживања у овој области која показују:

- Да је менторство значајно за увођење у професију (McDonald, 2007);
- Да наставници постижу боље резултате ако су учествовали у разрађеном програму приправништва (Evertson, Smithey, 2000, према Norman, Feiman-Nemser, 2005) као и ако су њихови ментори

боље и систематичније припремљени (Ingersoll, Smith, 2003, према Norman, Feiman-Nemser, 2005; Roehrig, 2008);

- Да искуство наставника не обезбеђује аутоматски његову припремљеност за посао ментора, већ су за то потребна посебна знања и вештине (Norman, Feiman-Nemser, 2005; Tickle, 2000).

Потребе праксе проистичу из одлика актуелне просветне политике и друштва у целини, досадашњег начина организовања приправништва и образовања запослених у образовању, као и већ покренутих и реализованих активности у развијању менторства/приправништва. Многе од ових одлика понаособ, као и покушај да се оне узму у обзир, изазвале су дилеме о томе какво је менторство/приправништво одговарајуће за организације у Србији.

Увођење у професију је комплексан посао. Ово посебно важи за професије у области образовања, које су саме по себи веома сложене и захтевне.

Можемо се питати да ли је неопходно и зашто је заиста потребно издвајати време и средства и уложити напор да би се посебно разрађивао период менторства/приправништва, или да би се ментор и приправник бавили посебним активностима, уз оне редовне којих није мало. Шта је сврха ових активности, шта је мисија менторства/приправништва?

Предности менторства су вишеструке, овакав начин организовања је од значаја за ментора, запосленог (приправника) и организацију. Према истраживању (Klasen and Clutterbuck, 2002) и (Hansford, B. C., Tennent, L. & Ehrich, L. C, 2003), добробити за менторе подразумевају професионални развој, лично задовољство, искуство у учењу, саморефлексију, развој међуљудских вештина, колегијалну сарадњу. Добробити за приправнике огледају се у компетенцијама, постављању циља, мотивацији и задовољству, дискутовању, креативности, комуникацијским вештинама, организационим и личним променама, временској ефикасности, радној способности, изражавању.

Добробити за организацију су вишеструке: организациона ефикасност, мотивација и задовољство послом, организациона промена, запошљавање нових радника, задржавање, амбициозност, организационо учење, организациона култура, исплативост, временска ефикасност, развој, стратешко планирање успеха, ефективније руководство школе.

Осим подршке приправницима, менторство/приправништво значајно је за само испуњавање професионалних улога и добробит оних са којима приправник ради (деца, родитељи, колеге, заједница...). У том смислу, аутори приручника *Ментор и приправник, Водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике* наводе да би „Менторство/приправништво требало да помаже приправницима, али и ментору у:

- Разумевању својих знања и вештина, сопствене праксе и начина функционисања институције (школе) у конкретном контексту;
- Грађењу критичког односа према свом деловању, оспособљавању да се учи из праксе, те континуираном развијању потребних компетенција и мењању сопствене праксе;
- Развијању навике праћења и узимања у обзир нових сазнања и неговању отворености за промене;
- Развијању спремности да се иницирају промене у окружењу које ће бити повољније за рад, тј. да се мења постојећа култура институције и локалног окружења” (Група аутора, 2012: 17).

Дакле, менторство/приправништво представља комбинацију усвајања професионалних вештина, способности и онога што свака особа уноси у тај процес, при чему су различите вештине посебно актуелне у различитим фазама.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је настало као резултат сагледавања досадашње праксе и истраживања релевантних проблема у области приправничког стажа у школама у Србији, односно увођења наставника у посао, као и искуства ментора који су са приправницима прошли кроз процес добијања дозволе за рад.

Истраживачки предмет дефинисан је тако да се истраже ставови директора и наставника основних школа према приправницима, менторима, програмима и активностима који се спроводе у школама а односе се на увођење у посао наставника/приправника који су предуслов за квалитетну наставу и побољшање перформанси образовно-васпитних институција у Србији. Дефинисани предмет конкретизован је са четири истраживачка задатка:

1. Испитати ставове директора о организацији менторства у школама,
2. Утврдити учешће наставника у приправничком програму,
3. Утврдити које су најчешће активности укључене у програм увођења приправника у посао,
4. Испитати ставове директора основних школа о важности менторства.

У истраживању су тестиране четири хипотезе:

I хипотеза: У свим школама постоји програм увођења у посао, приправништво/ менторство.

II хипотеза: Сви наставници, почетници, учествују у приправничком програму.

III хипотеза: Сви приправници се уводе у посао кроз дефинисане активности.

IV хипотеза: Менторски рад у образовању је врло важан за наставнике и школу.

Узорак у истраживању чини 409 директора и 144 наставника основних школа, централне Србије. По окрузима: Мачванског, Колубарског, Подунавског, Браничевског, Шумадијског, Поморавског, Борског, Зајечарског, Златиборског, Моравичког, Рашког, Расинског, Нишавског, Топличког, Пиротског, Јабланичког и Пчињског округа. Позив за учествовање у истраживању примило је 602 директора, од којих је 409 одговорило и 250 наставника, од којих је одговорило 144. Директори су 234 или 56,6 % женског, а 175 или 43,3% мушког пола, а 107 наставника или 73,6% женског и 37 или 26,4% мушког пола. Резултати показују да узорак чине углавном директори, 225 или 54,9%, који су у првом мандату, мање од 4 године, а најмање су заступљени директори са 16 и више година стажа, 13 директора или 3%. Највише испитаних наставника, 63 или 43,9% има радни стаж до десет година. Више од половине, 213 испитаних директора, или 51,7% је у старосној доби од 41 до 50 година. Највише наставника је старосне доби од 31 до 40 година, 56 или 36,1%.

Упитник за директоре који је примењен у истраживању садржао је 17 питања: тринаест питања затвореног типа (алтернативни и вишеструки избор), једно питање отвореног типа, три питања са скалама судова (распон одговора 1 – уопште није важно до 4 – веома важно). Упитник за наставнике је садржао 8 питања. Питања су груписана у сегменте који су се односили на основне информације о испитаницима и на сагледавање увођења наставника у посао и менторство. Тако је могуће из различитих углова сагледати приправништво/менторство и информације које кроз различите компоненте увођења у посао посредују.

Кроз одговоре директора и наставника основних школа требало је установити: да ли у њиховим школама постоји систем приправништва/менторства, којим наставницима се додељују ментори, односно нуди програм увођења у посао, врсте активности које су укључене у програм увођења у посао и процена важности менторства за наставнике и школу.

Истраживање је изведено у јануару 2020. године. Податке смо обрадили помоћу дескриптивних статистичких метода.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У оквиру приказа резултата истраживања тестиране су хипотезе о организацији менторства у школама (прва хипотеза), учешћу наставника, почетника, у приправничком програму (друга хипотеза), активностима које су

укључене у програм увођења приправника у посао (трећа хипотеза) и ставова директора основних школа о важности менторства.

Организација менторства у школи

Да бисмо испитивали праксу директора у односу на заступљеност, у њиховим школама, приправништва/менторства и активности које се користе за увођење у посао, најпре су постављена питања постојања приправништва/менторства у школама, постојање неформалних активности увођења у посао или пак административно упознавање са школом (Табела 1).

Табела 1. *Процена директора школа о организацији менторства*

	Године стажа на месту директора									
	< 4		4 – 8		8 – 12		12 – 16		16 >	
Колико често се у вашој школи дешава следеће?	N (225)	%	N (49)	%	N (57)	%	N (65)	%	N (13)	%
Постоји програм увођења у посао (приправништво) нових наставника/ца	207	91,7	31	63,6	53	92,9	59	90,0	12	92,0
Не постоји програм увођења у посао (приправништво) нових наставника/ца	18	8,3	18	36,4	6	11,0	5	7,1	1	4,0
Постоје неформалне активности за увођење нових наставника у посао (приправништво) које нису део програма увођења у посао нових наставника/ца	203	91,7	40	81,8	53	92,9	59	90,0	12	92,0
Не постоје неформалне активности за увођење нових наставника у посао (приправништво) које нису део програма увођења у посао нових наставника/ца	18	8,3	9	18,2	4	7,1	9	13,0	3	20,0
Постоје опште и/или административно упознавање са школом за нове наставнике/це	169	75,0	49	100	6	11,0	56	85,7	12	92,0
Не постоје опште и/или административно упознавање са школом за нове наставнике/це	56	25,0	0	0	0	0	10	16,3	0	0

Значај који директори придају програму увођења приправника у посао се читава на основу тога што 362 испитана директора или 88,51% у својим школама има програм увођења приправника у посао.

У 367 школа или 89,73%, постоје неформалне активности за увођење нових наставника у посао (приправништво) које нису део програма увођења у посао и постоји административно упознавање са школом.

Процене наставника о учешћу у приправничком програму

Питање које је постављено наставницима односило се на њихово учествовање у „приправничком програму”, које је дефинисано као низ структурисаних активности којима се подржава увођење у наставничку професију.

Табела 2. *Процена наставника о учествовању у приправничком програму*

	Да		Не	
	N	(%)	N	(%)
Учествовао-ла/учествујем у приправничком	72	50	72	50
Учествовао-ла/учествујем у неформалним приправничким активностима али које нису део приправничког	45	31,3	99	68,7
Учествовао-ла/учествујем у општем и/или административном упознавању са приправничким	66	45,8	78	54,2

Наставници су се изјаснили да је само половина њих учествовала или учествује у приправничком програму, када су се први пут запослили, да 99 наставника или 68,7% није учествовало у неформалним приправничким активностима и да више од половине наставника не учествује у општем или административном управљању школом.

Одговори наставника су у супротности са одговорима директора јер половина наставника каже да није учествовало у приправничком програму, а директори тврде, у 362 школе или 89%, да постоји програм увођења у посао нових наставника. Па ако постоји програм увођења у посао у школама, зашто онда половина наставника није, или не учествује у програму, а половина не?

Одговор на то питање би био да у школама постоји програм увођења у посао, а да наставници не учествују у њему јер нису упознати са том правном регулативом и немају додељеног ментора или да је програм увођења у посао само формална активност, коју спроводе директори школа.

На питање, да ли сте тренутно укључени у неке менторске активности, 13 наставника или 9,7%, одговорило је да имају додељеног ментора за пружање подршке, а 131 наставник или 90,3% каже да нема додељеног ментора. Узимајући у обзир да 8 наставника или 6,3% има радно искуство до 2 године и да су се изјаснили да имају додељеног ментора, а 10 старијих наставника, или 6,9% каже да су ментори, испоставља се да се последњих година приправништво и менторство схватају озбиљно и од стране директора као и од стране наставника – ментора и наставника – приправника.

Активности укључене у програм увођења приправника у посао

Активности које се спроводе приликом увођења у посао нових наставника подразумевају скуп активности које су дефинисане на основу Програма увођења у посао наставника, који обухвата следеће области:

- Планирање, програмирање, остваривање и вредновање образовно-васпитног рада;
- Праћење развоја и постигнућа ученика;
- Сарадња са колегама, породицом и локалном заједницом;
- Рад са ученицима са сметњама у развоју;
- Професионални развој;
- Документација.

Најчешће активности које представљају део програма увођења у посао су: менторство од стране искусних наставника, курсеви/семинари, уговорени састанци с директором и/или другим наставницима, систем личног дневника, портфолија у сврху олакшавања учења и размишљања, систем евалуације од стране колега наставника, умрежавање/виртуелна заједница, сарадња са другим школама, тимска настава (заједно са искуснијим наставником/цом).

Сprovedеним истраживањем утврђено је да је најчешћа активност увођења у посао новог наставника менторство од стране искусних наставника, и то у 376 школа – 91,48%. Ментор који је добар узор рада и понашања својим примером помаже приправнику да развије сопствене критеријуме професионалног развоја и нуди му моделе понашања који подразумевају спремност за нове изазове, активан и позитиван став према сопственом раду, отвореност према другачијем мишљењу и промишљање сопствене праксе и спремност на доживотно учење.

Портфолио или образовни досије је колекција материјала коју прави наставник скупљајући податке о свом раду да би пратио и уочавао карактеристике свога рада, процес свог личног напредовања и ефикасност својих активности у целини. У 233 школе, или 57,44% постоји систем личног дневника као активност увођења у посао. Ова врста евиденције је можда најзначајнији ослонац у раду приправника и његовом професионалном развоју и представља подршку за промишљање сопствене образовно-васпитне праксе. У личној евиденцији могу се наћи: белешке о специфичностима напредовања, постигнућа, интересовања, посебним потребама деце/ученика, запажања и напомене о сарадњи са родитељима, колегама, забелешке са састанака стручних органа, стручног усавршавања унутар установе и слично.

Евалуација и самоевалуација неки су од најважнијих механизма професионалног раста и развоја и основа сваког развоја и учења, било да је у питању организација или појединац. Систем евалуације приправника од стране колега заступљен је у 176 школа, или 42,55%.

Сусрети приправника и ментора са другим колегама исте професије могу бити састанци ради упознавања, размене искустава, учешћа у заједничким активностима. Ови сусрети омогућавају разумевање заједничких проблема са којима се сусрећу и размену која води заједничком учењу. У 192 школе, или 46,80%, заступљена је сарадња са другим школама што није довољно с обзиром колико је драгоцену размену искустава између приправника и ментора из различитих школа.

Заједничке активности у свакодневном послу (као нпр. заједничко планирање и реализација васпитно-образовних активности, родитељски састанци и слично) су корисне и за приправника и за ментора. Када се процени као потребно, због несигурности (у почетку), али и зато што је то прилика за учење, потребно је успостављање и неговање добрих међусобних односа и тимског рада, праћење активности и прикупљање података о њој.

Сарадња наставника се сматра важним у јачању позиције наставника, обликовању њиховог пословног простора и побољшању њиховог професионализма. Модели развијени у раду Хонинга и Хоге (Honingh и Hooge, 2014) откривају да на сарадњу наставника у основним школама утичу мере које су препознате у виду подршке директора. Задовољство наставника, које се читава њиховим учествовањем у доношењу одлука и оријентисању наставника ка раду ученика је веће.

У 286 школа или 70,21% тимска настава је заступљена између приправника и искуснијих наставника и чини заједнички стваралачки рад и одговорност на реализацији програмског садржаја.

Уговорени састанци са директором школе, заступљени у 305 школа или 74,46% може да се односи на упознавање са прописима из области образовања и васпитања који ће приправнику омогућити да стекне основне информације и разуме начине на који је уређен систем образовања и васпитања, посебно установе у којој ради, као и да се упозна са својим правима и дужностима. Директор помаже приправнику упућивањем на основне законе и подзаконске акте и њихов садржај.

Приправник треба да стекне увид у то у ком документу се налазе информације које ће му бити потребне за предузимање активности и доношење одлука у вези са радом са децом, ученицима, родитељима, колегама, директорима и руководиоцима.

Рад Белиабаса (Bellibas, 2015) показује да је директни утицај директора у наставна питања ограничен проблемима који се односе на руководство, повезаност руководствене праксе и приватности наставника у учioniци.

Консултације приправника и ментора или других наставника у вези са прописима могуће је водити и кроз разговор о појединим члановима Закона о основама система, из којих произилазе правилници, упутства, општи правни акти установе, односно развојни планови установе, годишњи планови рада установе и непосредно – годишњи и месечни планови рада приправника.

Да би се ментор успешно бавио увођењем приправника у наставничку професију, неопходно је да, кроз сопствени самоевалуацијски процес, дође до сазнања о својим могућностима, мотивима, предностима и недостацима за бављење овим послом. Да би неко био успешан ментор, није довољно да буде само искусан наставник. Да би сагледао специфичности менторске улоге, наставник треба да размотри неопходне услове успешног менторства јер му то може помоћи приликом одлучивања о спремности за прихватање те улоге.

У само три школе или 0,73%, постоји умрежавање школа – виртуелна заједница. Податак који смо добили истраживањем говори да директори, може се рећи заједница у целини, нису препознали предности умрежавања школа. Искуство квалитетног финског образовања говори да је умрежавање школа и управљања највише допринело унапређењу финског образовног система. Наиме на школе се утицало да међусобно сарађују, да сарађују са родитељима и невладиним организацијама. Та сарадња кулминирала је пројектом Акваријум, који је подстицао на унапређивање рада и много допринео да се све финске школе и директори међусобно повежу. Циљ је био да се школе претворе у заједнице активног учења. Створена је јединствена самостална мрежа унапређивања школа отворена за све стручњаке који се баве образовањем. Ценила се размена идеја и заједничко решавање проблема, чиме је спречено да се школе сматрају

међусобним конкурентима. Полазило се од идеје о једнаким могућностима и друштвеној одговорности, а не од такмичарске атмосфере.

Процена важности менторства

Веома важних 352 испитаника, или 86% сматра да менторски рад у образовању треба организовати као помоћ и подршку мање искусном наставнику јер се обезбеђују повољни услови (сигурност, заштита, јасност циља коме се тежи) за развијање нових знања и вештина неопходних за квалитетно образовање наставничког посла (Графикон 1). Веома важан показатељ, 311 испитаних директора или 76% сматра да је менторство значајно за наставнике и школу, за побољшање педагошких компетенција наставника и за оснаживање професионалног идентитета наставника. Подаци показују да у већини школа, између 360 испитаника или 87,7%, менторова главна предметна област је иста као и предметна област наставника кога менторише.

Графикон 1. Процена важности менторства од стране директора



Једна од значајних дилема односи се на покушај уважавања најновијих научних сазнања и искустава из савременог света и постојећег стања у нашим школама. С једне стране, уважавање „туђих” знања и искустава омогућава да се не пролази кроз оне кораке за које се већ зна да не доводе до жељених резултата. С друге стране, поставља се питање шта та сазнања значе у средини у којој је менторство још увек недовољно нормативно регулисано и подржано, а у пракси је још мање прихваћено као значајно.

Иако је у претходном периоду израђен Правилник који се односи на период приправништва (Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача

и стручних сарадника („Сл. гласник РС”, број 22/05, 51/08, 88/15, 105/15 и 48/2016), низ показатеља указује на то да позиција и активности ментора нису на задовољавајући начин обезбеђени: нема јасних захтева ментору ни прецизираних компетенција које се од њега очекују; претходно наставничко образовање је неуједначено и наставници у школама су различито, али недовољно припремљени за своје професионалне улоге (Рајовић, Радуловић, 2007), у пракси постоје различити начини одлучивања о томе ко ће да буде ментор, а дешава се да приправник и не зна ко му је ментор. (Према резултатима малог истраживања искуства наставника приправника, које је у оквиру наставе обавила група студената психологије 2008. године, половина приправника је тврдила да уопште нема ментора, а већина да они само формално обављају своју улогу).

Закључак

Увођење у посао је обавеза школе. Анализа овог истраживања је показала да менторство/приправништво треба да буде схваћено као програм професионалног развоја а не као формални програм приправништва, који омогућава приправнику да испуни формалне обавезе. То значи да при планирању активности установе (школе) треба уважити потребу професионалног развоја и дати подршку приправницима, менторима и осталима да се развијају. Између осталог то захтева одговарајућа организациона решења која подржавају рад ментора и приправника (дефинисање статуса ментора и приправника, усаглашеност распореда часова и других обавеза, обезбеђивање одговарајућег простора за заједнички рад са другим колегама, обезбеђивање средстава за рад...).

Резултати истраживања показују да би систем евалуације приправника од стране колега требало бити већи, имајући у виду да наставници који врше евалуацију рада приправника не доносе вредносни суд о некој активности приправника, већ је њихов задатак да прикупе довољно информација за објективни приказ онога што се догађало и помогну приправнику да сам оствари увид у сопствену праксу.

„Обезбеђивањем наставника ментора, наставнику почетнику обезбеђују се повољни услови (сигурност, заштита, јасност циља коме се тежи) за развијање нових знања и вештина неопходних за квалитетно обављање наставничког посла. Учествовање у менторству један је од најдиректнијих начина на који наставници могу утицати на будућност образовања и на то како ће нови наставници подучавати и какав однос развијати са својим ученицима, колегама,

родитељима, јер само најспособнији запослени могу бити продуктивни и креативни у постизању организационих и функционалних перформанси образовних институција у Србији. Менторски рад схваћен као двосмерни процес пружа могућности за учење и развијање нових знања не само приправнику већ и ментору” (Шијаковић, 2015: 49).

Истраживањем смо дошли до сазнања да ће програм менторства/приправништва дати резултате само ако се њему озбиљно приступи. Осим ментора и приправника у овај посао би требало да буду укључени, што није случај у Србији, и остали чланови колектива, јер он захтева тимске активности. Школа у којој се учење доживљава као вредност и као нормалан део свакодневног посла, односно школа као заједница оних који уче и истражују представља одговарајући контекст. Таква средина неће представљати извор несигурности ни за приправника ни за ментора. Ако институција није таква, она се може постепено развијати. Да би се развијала на тај начин, добро је да у њој постоје групе колега за учење и међусобну подршку које ће градити и ширити професионалну културу ове врсте.

Развијен систем професионалног развоја подразумева регулацију свих његових елемената, почев од иницијалног образовања свих запослених у образовању. Потребно је обезбедити добру информисаност о постојећим програмима и литератури, подршку организацији рада која обезбеђује време и простор за тимски рад, истраживање и учење запослених, нарочито приправника и ментора али и финансијску подршку установама за активности професионалног развоја. Само усаглашено деловање свих актера који су, директно или индиректно, значајни за менторство/приправништво, може стварати околности погодне за реализацију професионалног развоја и побољшања перформанси образовних институција у Србији.

Literatura

- Akdere, M. (2011). An analysis of the decision-making process in organizations: Implications for quality management and systematic practice. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(12), 1317–1330. doi: 10.1080/14783363.2011.625180
- Allen, T., Eby, L., Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567–578. doi: 10.1037/0021-9010.91.3.567

- Bellibaş, M. Ş. (2015). Principals' and teachers' perceptions of efforts by principals to improve teaching and learning in Turkish middle schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1471–1485. doi: 10.12738/estp.2016.1.0009
- Bozeman, B., Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739. doi:10.1177/0095399707304119
- Carr, R. (1999). Achieving the Future: The Role of Mentoring in the New Millennium. *A Paper Prepared for The Program for the support of Women's Leadership and Representation (PROLEAD)*, www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory or Consistent. *Journal of Teacher Education*. 65(2), 88–110. doi: 10.1177/0022487113511643.
- Díaz, M. J. F., Rodríguez Mantilla, J. M., Abad, M. F. (2016). Impact of implementation of quality management systems on internal communications and external relations at schools. *Total Quality Management & Business Excellence*, 27(1–2), 97–110. doi:10.1080/14783363.2014.954365
- Gray, W. A. (1988). Custom Designing Planned Mentoring Programs to Meet Contextual Needs. Vancouver, B. C.: *International Centre for Mentoring*
- Grupa autora (2009). *Mentor i pripravnik*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Група аутора (2012). *Ментор и приправник, Водич за наставнике, васпитаче и стручне сараднике*, страна 17. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд. Доступно на: <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2021/12/Mentor-i-Pripravnik-2012.pdf>
- Hamilton, B. A., Scandura, T.A. (2003). E-Mentoring: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388–402. doi:10.1016/S0090-2616(02)00128-6
- Honingh, M., Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 75–98. doi:10.1177/1741143213499256
- Klasen, Clutterbuck, (2002). Implementing Mentoring Schemes. *Oxford: Butterworth Heinemann Publications*.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–624. doi:10.2307/255910
- Levinson, D. J., Darrow, C. N, Klein, G.B, Levinson, M. H, McKee, B. (1978). The seasons of a man's life. *Ballantine: New York*.

- Maynard, T., Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In Kerry T., Shelton, M. A. (Eds.), *Issues in mentoring* (17–24). Routledge. London.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541–560. doi:10.1177/0013161X04267110
- Missirian, A. (1982). The corporate connection: Why executive women need mentors to reach the top. *Prentice-Hall: Englewood Cliffs*.
- SGRS, (2016). Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. Službeni glasnik Republike Srbije, 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015 i 48/2016, <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspitaca-strucnih-saradnika.html>
- Petrović, D. (2009). *Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika*. Rad predstavljen na konferenciji: Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse. Jagodina.
- Polovina, N. (2009). Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika: tradicionalni i moderni pristup. *Nastava i vaspitanje*, 58 (4), 579–592.
- Ragins, B. R., Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). How teachers perceive their initial education: how they acquired knowledge and developed competences. *Teaching and education*, 51(4), 413–434.
- Rolfe-Flett, A. (2002). *Mentoring in Australia*. Practical Guide, Frenchs Forest, NSW, Prentice Hall., Pearson Education.
- Shore, W., Toyokawa, T., Anderson, D. (2008). Context specific effects on reciprocity in mentoring relationships: ethical implications. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), 17–19. doi:10.1080/13611260701800926
- Шијаковић Т. (2015). Менторство у функцији подстицања рефлексивне праксе наставника, докторска дисертација. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4508/Disertacija10.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Titrek, O. (2015). The Level of Innovation Management of School Principals'in Turkey, *Anthropologist*, 19(2), 449–456.
- Tutkun, O. F. (2015). Prospective Teacher's Communication Skills Level: Intellectual, Emotional and Behavioral Competencies, *Anthropologist*, 19(3), 665–672
- Vierstraete, S. (2005). Mentorship: Toward Success in Teacher Induction and Retention. *Journal of Catholic Education*, 8(3), 381–392. Retrieved from <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss3/6>

- Vilotijević, N., Lalić, N. (2014). Karakteristike vaspitno – obrazovnog sistema u Finskoj, Beograd, *Direktor škole*, 1, 1–18.
- Zachary, L. J. (2000). *The Mentor's Guide: Facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

Snežana D. Đorđević and Zdravko S. Mladenović
Primary School Sveti Sava, Batočina

MENTORSHIP AS AN ELEMENT OF IMPROVEMENT OF THE ORGANIZATIONAL AND FUNCTIONAL PERFORMANCE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SERBIA

Abstract

The research was aimed at examining and analyzing the attitudes of primary school principals and teachers with regard to introducing young teachers/trainees to the teaching profession, and the importance of mentorship as a requirement of quality instruction and element of improvement of educational institutions' performance. The attitudes of primary school principals (N = 409) and teachers (N = 144) from central Serbia were obtained via questionnaire analysis. The research results show that improving mentorship as an element of a comprehensive system of professional development demands collaboration and coordinated action of different institutions and individuals important for this process: schools, universities, expert centers, financial institutions, Ministry of Education, Science and Technological Development, etc. To improve the performance of educational institutions in Serbia, the employees need to be highly competent, and mentorship/internship as a form of professional development needs to become a foundation for capacity development, and improved performance. Only then, can we ensure a responsible attitude toward education, and act in a way that will create conditions suitable for improving the functional and organizational performance of the education system in Serbia.

Keywords: *organizational performance, mentor, trainee, professional development, quality instruction*

Snežana D. Đorđević und Zdravko S. Mladenović
Grundschule „Sveti Sava“ Batočina

MENTORSCHAFT ALS ELEMENT DER VERBESSERUNG DER ORGANISATORISCHEN UND FUNKTIONELLEN LEISTUNG VON BILDUNGSEINRICHTUNGEN IN SERBIEN

Zusammenfassung

Die Forschung hat darauf abgezielt, die Einstellungen von Grundschulleitern und Lehrern über die Bedeutung der Einführung von Lehrern und Auszubildenden in die Arbeit und die Bedeutung von Mentorschaft als Voraussetzung für qualitativ hochwertigen Unterricht und die Verbesserung der Leistung von Bildungseinrichtungen zu untersuchen und zu analysieren. Die Einstellungen der Direktoren der Grundschulen aus dem Gebiet Zentralserbiens (N = 409) und der Lehrer (N = 144) wurden durch Fragebögen analysiert. Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die Verbesserung der Mentorschaft als Teil eines umfassenden Systems der beruflichen Entwicklung die Zusammenarbeit und das koordinierte Handeln verschiedener Institutionen und Personen erfordert, die für diesen Prozess wichtig sind: Schulen, Universitäten, Berufszentren, Finanzinstitute, Ministerien für Bildung, Wissenschaft, Technologie und Entwicklung. Um die Leistung von Bildungseinrichtungen in Serbien zu verbessern, müssen die Mitarbeiter die fähigsten sein und Mentorschaft und Praktika als eine Form der beruflichen Entwicklung die Grundlage für die Kapazitätsentwicklung und das Erreichen besserer Leistungen sein. Nur auf diese Weise können eine verantwortungsvolle Haltung gegenüber Bildung, sowie Maßnahmen gewährleistet werden, die geeignete Bedingungen für die Verbesserung der funktionalen und organisatorischen Leistung des Bildungssystems in Serbien schaffen

Schlüsselwörter: *Organisationsleistung, Mentor, Auszubildende, professionelle Entwicklung, Qualitätsunterricht*

Гордана М. Симић
Јавна предшколска установа „Трол” Дервента

КВАЛИТЕТ КУРИКУЛУМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА И ЦЈЕЛОВИТ РАЗВОЈ ДЈЕТЕТА

Резиме: Истраживање које смо спровели на тему квалитета предшколског курикулума и његовог утицаја на цјеловит развој дјетета је показало да питање педагошког квалитета свакако постаје веома важно и за стручну и за академску заједницу, јер долази до промјена у друштвеним перспективама и угловима посматрања васпитања и образовања. Самим тим дошло се до тога да је идентификован образовни ентитет на који се квалитет односи. Усмјеривши се на значај квалитетног предшколског курикулума на цјеловит развој дјетета, добили смо јасну слику о томе колико су предшколске установе, као и васпитачи, спремни да одговоре на питање унапређења квалитета предшколског курикулума, узимајући у обзир индикаторе квалитета. Кроз истраживање јасно је дато до знања да без обзира колико се фаворизују одређени предшколски програми, сам програм без осталих фактора (компетенција васпитача, интерактивних односа са дјететом и породицом, педагошки обликованом средином...) не може дјеловати, нити егзистирати и управо су то разлози зашто васпитно-образовни процес у оквиру институционалног контекста треба сагледати кроз перспективу курикулума, како би цјелокупна атмосфера институције са свим својим факторима имала значај за цјеловит развој дјетета.

Кључне ријечи: *предшколско васпитање и образовање, педагошки квалитет, предшколски курикулум*

УВОД

Први корак у преласку на квалитетно васпитање и образовање дјетета јесте прихватање чињенице да се на квалитет морамо усредоточити. Да би се радило на квалитету васпитања и образовања морају се најприје научити начела управљања која су базирана на основним људским потребама и унутрашњој

мотивацији. На тај начин сви они који промовишу и реализују квалитетно васпитање и образовање и цјелокупан васпитно-образовни систем, постају његов дио на начин „вођења”, а не на начин „диктирања” (Stojaković, 2012). Холистички односно цјеловити развој дјетета, којем се тежи, прихвата образац односа према дјетету као јединственом и цјеловитом бићу. Иако су предшколски програми најчешће представљени у неколико широких развојних аспеката, који су појединачно описани, у доброј пракси се интегришу на начин који обезбјеђује да дијете конструише знања и да се развија кроз многострано и богато искуство на досљедан, смислен и цјеловит начин.

Курикулум је релативно нов приступ усмјеравања васпитно-образовног процеса и као такав обухвата како циљеве, задатке и садржаје васпитно-образовног процеса, тако и план и програм раног учења, организацију рада и методичка усмјерења ефеката изабраног приступа, компетенције дјетета кроз курикулумске исходе и наравно евалуацију учинака. Из овога можемо закључити да постоји кључна разлика између курикулума и предшколског програма. Она се огледа у томе да предшколски програм нагласак ставља на садржај, који дјеца треба да „савладају”, док курикулум приоритетно мјесто даје циљу који се треба постићи, у нашем случају циљ је унаприједити и потпомоћи цјеловит развој дјетета. У својим основама квалитетан курикулум мора бити хармоничан. Марш (Marsh, 1994; види: Previšić, 2007) указује на чињеницу да сваком курикулуму претходи ситуацијска анализа, односно утврђивање почетног стања у којем се налази образовни процес и процјена образовних потреба и увиђање приоритета.

Квалитетним предшколским програмима могу се постићи позитивни дугорочни и краткорочни утицаји на дијете, а путем дјечијег развоја тај утицај се проширује како на породицу, тако и на друштво у цјелини.

СТРУКТУРИРАЊЕ КУРИКУЛУМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Предшколски курикулум представља цјелокупну филозофију образовног система и као такав у себи садржи различите одреднице важне за његово функционисање. Стратегије васпитања и образовања, као и стратегије по којима се врши вредновање свеукупног образовног система, воде га ка усклађивању са курикулума других земаља, који свакако дају добре резултате. Миљак (2007) наводи изворе који сматрају да курикулум треба схватити још шире у смислу да треба да одговори на питања: која је сврха учења, шта учимо, како учимо. Прибишев-Белеслин (2011) наводи да је предшколски курикулум документ од друштвеног значаја и да као такав представља јавно добро. Даље, наводи да су

предшколске институције итекако значајне за дјецу и рано учење самим тим што су адекватно организоване, што пружају педагошки подстицајно окружење и гдје се дјеца уче како да сутра постану равноправни грађани и они који ће умјети допринијети друштву. Тако схваћен предшколски курикулум даје јасне смјернице и оквире који у сваком случају пружају подршку дјечијем развоју.

Програм предшколског васпитања и образовања (Спасојевић, Прибишев-Белеслин, Николић, 2007) јасно наводи глобални циљ предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, према којем у оквиру цјеловитог система васпитања и образовања, постепено, у складу са реалним могућностима заједнице, треба да се осигурају оптимални услови за цјеловит (холистички) развој дјетета, као и његова права у складу са принципима Конвенције о правима дјетета УН, кроз одговарајућу подршку породице, кроз развој и јачање предшколских институција у остваривању принципа на којима је засновано предшколско васпитање и образовање, како би се развили сви потенцијали дјетета до његових максимума, у процесу раног учења коме је дијете дорасло. Самим тим јасна је чињеница да остваривање задатог циља подразумијева усклађивање индивидуалног и друштвеног аспекта кроз васпитање и образовање дјетета у предшколским установама, односно повезивање учења, подучавања, развоја и игре, кроз које дијете оставарује, како своју личну афирмацију и развој, тако и допринос афирмацији друштвених вриједности.

У Програму (Спасојевић, Прибишев-Белеслин, Николић, 2007) су дефинисана очекивања од квалитетног предшколског курикулума, која обухватају:

- Квалитетним предшколским програмима могу се постићи позитивни краткорочни и дугорочни утицаји на дјецу, породицу и друштво;
- Раније укључивање дјеце у предшколско образовање омогућава већу ефикасност и трајни утицај на развојни потенцијал предшколске дјеце са очекивањима да она, у складу са развојним могућностима убрзају развој друштва;
- Сви дјечаци и дјевојчице имају корист од раног учења, а посебно дјеца која долазе из социјално запуштене средине и дјеца са посебним потребама;
- Трошкови учињени за развој предшколског васпитања и образовања доносе најбржи профит у будућности друштва;
- Квалитетно предшколско васпитање и образовање је дио стратегије подршке друштва развоју дјеце у раном дјетињству и нужно је повезано са другим институцијама за дјецу и породицу;

Анализирајући циљеве и утицаје институционалног васпитања и образовања на аспекте дјечијег развоја, као и очекивања од квалитетног предшколског курикулума, долазимо до чињенице да предшколско васпитање и образовање представља темељ цјеложивотног учења, усмјерен према аспектима развоја дјетета, како социо-емоционалног, тако и интелектуалног, физичког и развоја стваралаштва, говора и креативности. У складу са хуманистичким приступом у васпитању и образовању предшколског дјетета, друштво мора преузети одговорност да „ствара повјерење у моћ раног дјетињства и значај раног учења развијајући капацитете јавног и приватног сектора, за рано образовање унутар јединственог система васпитања и образовања” (Спасојевић, Прибишев-Белеслин, Николић, 2007: 9).

Да бисмо могли разматрати и говорити о квалитетним предшколским курикулумима битно је дати преглед основних захтјева код структурирања курикулума као оквирног водича праксе, а они подразумевају:

- Промишљену и хармоничну организацију васпитно-образовног процеса,
- Јасно формулисан циљ васпитања и образовања,
- Постављање трајних и савремених задатака васпитања и образовања,
- Прихватање и поштовање различитости међу дјецом при конструисању васпитно-образовних садржаја,
- Наставну технологију која подстиче развој дјетета и његово креативно изражавање,
- Просоцијално потврђивање дјетета,
- Оспособљене и квалификоване васпитаче,
- Унутрашње и вањско вредновање учинака (према: Previšić, 2007).

За продуктивну изградњу курикулума, како наводи Миљак (Miljak, 2005; види Previšić, 2007), веома је важно прихватити и методологију његове суконструкције односно учествовања свих заинтересованих чинилаца у том послу те схватање ове изградње као динамичног процеса сталног стварања и настајања. Суконструкција настаје у ходу, као својеврсни симултани, партнерски курикулум док потребни курикулумски оквири дају само смјернице, начела и полазишта, која не смију спутавати спонтана догађања. Такав курикулум има своју филозофију, методологију, праксу и резултат. Даље, стварни курикулум се разликује од службеног (први ниво), већ чињеницом да га свака установа прилагођава и преуређује у складу са својим потребама. Затим је за остваривање истог битан васпитач као професионалац са свим својим компетенцијама, како би адекватно реализовао програм у самом васпитно-образовном процесу (Miljak,

1996). Из наведеног закључујемо да стварни курикулум започиње на дјечијем искуству и реализује се кроз интерактивне односе између васпитача и дјетета. И управо из тих разлога и не треба да је схваћен као готов или завршен, већ као отворен и спреман за нова улагања, помјерања и развој (Kelly; према: Макаровић, 1996; види: Klemenović, 2004: 26).

Из тих разлога за предшколску установу слободно можемо рећи да би требало да је структурирана као велика радионица или низ радионица за рад и истраживање, за индивидуално и групно учење дјеце и одраслих, како би се мрежа односа између одраслих и дјеце гранала у више различитих смјерова, али ка истом циљу, односно заједничком учествовању, учењу и дјеловању у друштвеној заједници и допринијела развоју самопоштовања и поштовања других, као и њихових друштвених улога.

Побољшање квалитета образовања у данашњем друштву свакако треба да представља приоритет, јер је очито незадовољство социјалних група и друштва у цјелини исходима досадашњег. У посљедње вријеме како у свакодневном животу, тако и у науци појам квалитета се често користи у непрецизно одређеним значењима. С тим у вези Бранковић (2014) сматра да најприје треба сагледати појам квалитета уопште, а затим се бавити појмом квалитета у педагогији, односно појмом квалитета и његовом одређеношћу у васпитању и образовању. Даље, наводи да се са ширег филозофског аспекта квалитет поима као циљ (квалитет као апстракција савршенства), али и као средство помоћу којег се долази до циља. С обзиром на непрецизност појмовног одређења већи број аутора, истиче Бранковић, обухвата само позитивност појма квалитета, кроз његове манифестне појаве, процесе или предмете, чиме се занемарује његова негативна страна. Међутим и поред тога већина аутора се слаже да одговори на квалитет садрже два кључна питања: квалитет чега и квалитет за кога.

Даље, за разлику од других наука у педагогији још увијек немамо прецизнија одређења појма квалитета којим би се изражавала специфичност васпитно-образовних процеса, наводи исти аутор.

Питање квалитета постаје веома важно како за академску тако и за стручну педагошку заједницу, наглашава Привишев-Белеслин (2012: 238), јер долази до рефлектујућих промјена у друштвеним перспективама и угловима посматрања васпитања и образовања, као и њега у раном дјетињству. Ауторка наводи изворе који кажу да је „педагошки квалитет” данас легална педагошка перспектива (Pramling Samuelsson and Sheridan, 2001; види: Прибишев-Белеслин, 2012), без обзира које одређење носи и који су разлози за повећање интереса за квалитет. Неки од разлога за велико интересовање за ову педагошку проблематику налазе се у професионализацији и развоју професије васпитача

у друштву или у обезбјеђивању друштвене добити у условима све јаснијих позива на јавна улагања у предшколство као сигурну друштвену добит. Неки су повезани са заинтересованошћу за испуњавање права дјеце на образовање, једнаком учешћу и приступу предшколским установама, док су неки произашли из постизања високог квалитета „услуга”, а тиме и задовољства односно благостања „конзумента” који користе исте. Такође, у питању је и систематично и дубинско промишљање о томе како организовати образовну установу која ће у сваком смислу помоћи дјечи да уче и развијају се (Sheridan, 2001; види: Прибишев-Белеслин, 2012).

Милутиновић (2009) наводи да основни проблем у дебатама о квалитету образовања израста из чињенице што се сам појам квалитета широко тумачи. Концепција квалитета образовања тијесно је повезана са појмовима као што су „образовни стандарди”, „ваљаност”, „поузданост”, „изврсност”, тако да није једноставно схватити њено тумачење. Такође говори да није лако нити увијек једноставно идентификовати образовни ентитет на који се концепција квалитета односи: да ли је то васпитно-образовна установа, образовни систем, настава или исход образовања? Савићевић (2000; види: Милутиновић, 2009: 76) сматра да квалитет подразумева питања, које су то вриједности које путем увођења квалитета треба учврстити, а које треба напустити.

С обзиром на постављена питања одговор је да постоје вишеструка значења појма квалитета васпитања и образовања, гдје је потребно ангажовати се како на концептуалном тако и на филозофском нивоу. Клапан и Врцел (2007; види: Милутиновић, 2009: 77) сматрају да проблем одређења квалитета образовног процеса настаје управо при концептуализацији квалитета и када из прихваћеног концепта треба утврдити најбољи начин васпитања и образовања који ће сваком дјетету осигурати потребан ниво истог. Управо из тих разлога Харвеј (Harvey; према Leu, 2005, види: Милутиновић, 2009) говори да се квалитет васпитања и образовања може посматрати кроз најмање пет алтернативних концепција квалитета образовања: 1) Квалитет образовања као изузетност – изврсност је визија која води образовни процес, 2) Квалитет образовања као конзистенција – једнакост као визија образовног процеса, 3) Квалитет образовања као „прикладност сврси” – припрема дјетета за одређене улоге, 4) Квалитет образовања као „вредност за новац” – образовање кореспондира са улагањима и 5) Квалитет образовања као трансформативни потенцијал – социјалне и персоналне промјене представљају визију која води образовне напоре и закључује да квалитетно образовање представља темељ позитивних промјена индивидуе и друштва. Закључак је, да свака концепција квалитета у међусобној повезаности није искључива, односно не искључују једна другу,

што значи да образовни систем може обухватити више или чак све концепте квалитета, те на тај начин представља мултидимензионални концепт.

То је само један од разлога да један број аутора користи термилошки склоп тотални квалитет у образовању (Lewis, Douglas, Smith; види: Бранковић, 2014), чију суштину изражавају метафором „кућа квалитета” са три подсистема: подсистем управљања, друштвени подсистем и подсистем организације. Ти подсистеми почивају на четири стуба: задовољавање потреба и очекивања, континуирано побољшавање, уважавање чињеница, поштовање људи.

Без обзира на универзално значење тоталног квалитета, Бранковић истиче да и даље радови о квалитету образовања не доносе теоријско-методолошко утемељење за: прецизну дефиницију појма тоталног квалитета васпитања и образовања, концизну историју тоталног квалитета у педагогији нити прецизно одређење појма система тоталног квалитета у васпитању и образовању. Даље, са методолошког аспекта суштину тоталног квалитета чини идентификација узрока који генеришу недостатке. И управо са овог аспекта тотални квалитет се одређује као континуиран циклус откривања недостатака, идентификовање узрока, и што је посебно битно, отклањање уочених недостатака и побољшање васпитно-образовног процеса.

Сасвим је оправдано квалитет васпитања и образовања, односно „педагошки квалитет” посматрати на нивоу појединачних педагошких институција кроз који се на то питање може гледати на више начина. Са једне стране може се говорити о оперативном квалитету (OECD, 2006: види: Прибишев-Белеслин, 2012) као опредјељењу и одговорности менаџмента да се квалитет континуирано побољшава кроз мотивацију и изграђивање тима. Он подразумева мноштво елемената као што су планирање, праћење и унапређивање васпитно-образовног процеса, праћење напретка и развоја дјете, флексибилност у организацији радног времена, организацију и подршку професионалном усавршавању васпитача и слично. С друге стране може се говорити о ширем сагледавању предшколске институције, за који исти извор каже да постоји мноштво аспеката посматрања. Урбан (2005; види: Прибишев-Белеслин, 2012) тврди да је битна природа институције „јер није свеједно да ли је у питању затвор или предшколска институција”, а самим тим и одређење квалитета који се очекује. Такође, Прибишев-Белеслин (2012: 241) сматра да педагошки квалитет отвара питање друштвених неједнакости и политичких моћи, чак и у условима високог педагошког квалитета на националном нивоу и као примјер даје Шведску, која је према извјештајима на првом мјесту у свијету за свеобухватну бригу за дјецу и квалитет васпитања и образовања у раном узрасту, гдје су све предшколске установе изједначене по питању финансирања, броја дјете у групама и регулативе од стране државе, иако педагошки квалитет

варира и тако ставља дјецу у неравноправан положај по питању учења, развоја и постигнућа.

Ако квалитет васпитања и образовања посматрамо са два аспекта односно два приступа васпитању и образовању – бихејвиористички и хуманистички, онда ћемо примијетити и разлику у одређењу појма квалитета васпитања и образовања. Бихејвиористички приступ квалитет васпитања и образовања види једнострано и личност „своди на машину”, што значи да постоји стимуланс и реакција. Међутим и неке од његових одредница могу имати и сасвим алтернативни карактер. Насупрот овом аспекту, хуманистички приступ образовању и његовом квалитету, подржава развој и промјену (напредак) личности што је и основна одредница квалитета. Самоактуализација личности, према овом приступу, изводи се из тежњи личности да се оствари и досегне максимум у развоју својих потенцијалних психофизичких диспозиција (Бранковић, 2014).

У одређењу квалитета васпитања и образовања немогуће је избјећи вишеструкост и мултидимензионалност. Управо из тих разлога немогуће је водити се једним нити јединим исправним одређењем.

Квалитет васпитања и образовања је свакако постао императив садашњег и битан изазов будућег времена. Неминовно је радити на изградњи нових педагошких теорија у погледу квалитета васпитања и образовања, што педагошка наука у последње вријеме и чини. Постепено се изграђује нова друштвена свијест о вриједностима које живот чине квалитетнијим. Из тих разлога, курикулуму, као битној одредници квалитета образовања и васпитања посвећено је много пажње. За разлику од других наука, како наводи Бранковић (2014), у педагогији постоји још јасније одређење квалитета и то кроз три нивоа значења: а) квалитет као мјера вриједности васпитања и образовања, б) квалитет као мјера остварености циљева компетенција и исхода васпитања и образовања, в) квалитет као ниво остварености утврђених педагошких стандарда. Свакако се препоручује да квалитет образовања и васпитања треба схватити у сва три значења.

С обзиром да је питање квалитета васпитања и образовања у предшколским институцијама изузетно комплексно и дискусије о истом су сталне теме расправа у педагошком свијету, закључак се у ширем смислу може донијети да се квалитет васпитања и образовања огледа кроз друштвени контекст, вриједносни систем, увјерења, интересе и потребе друштва у цјелини, као и кроз „педагошку културу нације и друштва, педагошког наслеђа латентне педагогије оних који су заинтересовани за њега” (Urban, 2005; види: Прибишев-Белеслин, 2012: 251).

Питање квалитета предшколског васпитања и образовања у Републици Српској условљено је многим факторима који уносе вишеслојне промјене како

у теорију, тако и у праксу. Имајући у виду да је квалитет у овом степену система образовања почео скоро, данас га можемо посматрати кроз низ елемената структуралног квалитета у образовању (Прибишев-Белеслин, 2014). С тим у вези закључујемо да се квалитет у васпитању и образовању свакако може посматрати и градити из различитих димензија које су прихваћене од стране субјеката у васпитно-образовном процесу. Сасвим је сигурно да је питање одређења квалитета васпитања и образовања и уопште његовог разумијевања субјективно и ослоњено како на личне, тако и на друштвене и теоријске перспективе.

Индикатори квалитета предшколског курикулума

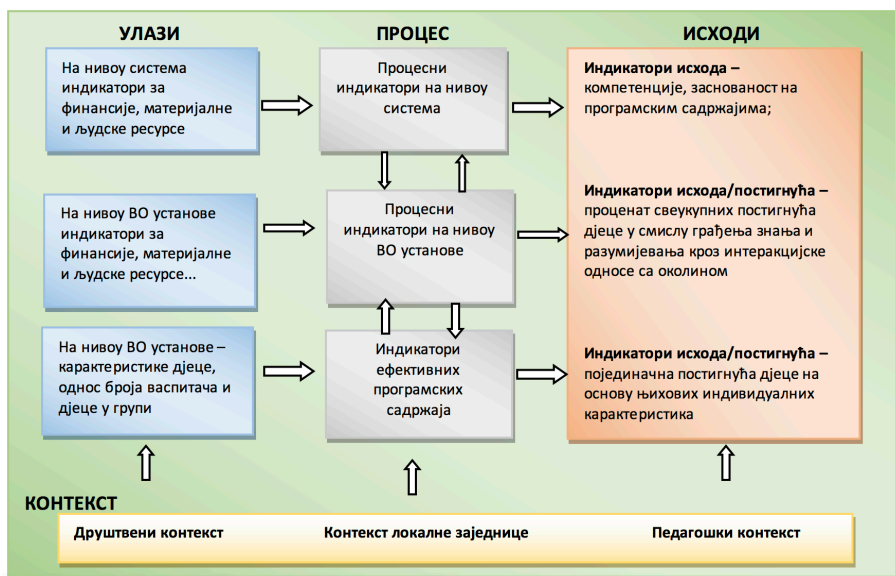
Показатељи квалитета савремених предшколских курикулума јасно говоре о томе колико су предшколске установе спремне да одговоре на ово питање узимајући у обзир индикаторе квалитета – улазне (структура), процесне и излазне (исходи) – као релевантне за постизање истог. Овакав приступ подразумијева унапријед утврђене индикаторе за различите врсте и нивое квалитета образовања и васпитања. Индикатори треба да су прецизно утврђени у различитим нормативним актима.

Очит примјер је Шеренсов ЦИПО модел димензија квалитета (Бранковић, 2014: 26) који је приказан шемом 1. Управо је овај модел најчешће заступљен у нормативним актима с низом прецизно дефинисаних индикатора квалитета контекста, улаза, процеса и излаза васпитања и образовања.

„Овом шемом приказани су само основни индикатори за сваку од четири димензије квалитета, који су иначе детаљније разрађени до нивоа који их чини смисленим за мјерење. Бранковић (2014: 26) даље напомиње да „критичком анализом индикатора у оквиру четири димензије квалитета у датој шеми можемо закључити да овај модел заиста представља солидан референтни оквир цјеловитог мјерења квалитета образовања и васпитања на нивоу предшколске установе (...)”.

Посматрајући индикаторе мјерења квалитета васпитања и образовања приказаних кроз шему у оквиру четири димензије квалитета, можемо закључити да се ради о доста добром оквиру мјерења квалитета васпитања и образовања. С обзиром да се много више пажње посвјећује димензији излазних индикатора, преко којих се у ствари мјери квалитет на основу постигнутих исхода, ипак није занемарљива посвећеност димензији улаза и самог процеса. Ако желимо утврдити квалитет реализације садржаја и постигнутог исхода учења, свакако не треба да се задржимо само на димензији коју осликава квалитет реализације одређеног задатка од стране дјетета. Свакако се треба позабавити компетенцијама

дјетета (улазни индикатор) потребних за реализацију и постизање циља заданог задатком, затим методама, облицима и средствима коришћеним током васпитно-образовног процеса, као и искуствима и учењем дјетета (процесним индикаторима), да бисмо могли донијети коначни закључак о квалитету исхода. Све указује на то да не треба поставити оштре границе између наведених димензија посматрања квалитета васпитања и образовања. Стога квалитет васпитања и образовања и јесте један од актуелних проблема педагогије и поред више покушаја теоријског утемељења квалитета, остало је још недоумица и нејасноћа у самом теоријском одређењу истог.



Шема 1: *Индикатори мјерења квалитета васпитања и образовања*
(прилагођено према Бранковић, 2014: 26)

„Када посматрамо квалитет у теорији и пракси предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, подаци којима баратамо су скромни. Стога се прихватамо најједноставнијег, традиционалног одређења, који квалитет одређује кроз два (Rentzou & Sakallariou, 2011; Sylva, 2010), односно три елемента (Ishmine, 2011; Sheridan, 2001): структурални (који укључује однос броја дјеце и одраслих, образовање будућих васпитача и сличне показатеље);

процесни (који се односи на природу интеракције између васпитача и дјеце у васпитној групи, природу активности и могућности за учење које се пружају дјеци) и квалитет исхода, гдје се мјере утицаји које предшколски програм остварује у смислу ефикасности у развоју дјеце, здравља и готовости за школу” (Прибишев-Белеслин, 2014: 57–58).

Шериданова (2002; види: Прибишев-Белеслин, 2012: 249) уводи и четврти ниво квалитета који се одређује као квалитет ставова „имајући у виду да се односи у интерсубјективним просторима доживљавају као суштински елементи васпитно-образовног процеса и њега, као и учења и развоја у раном дјетињству” (Прибишев-Белеслин, 2012: 249).

Као што смо више пута рекли квалитет васпитања и образовања представља изузетно комплексно и вишедимезионално истраживачко питање, тако да још увијек не постоји развијена специфична методологија мјерења и вредновања квалитета васпитања и образовања. У суштини примјењују се мјерења и инструменти који се примјењују и у оквиру истраживања других педагошких проблема.

Индикатори структуралног квалитета предшколског васпитања и образовања

Структурални квалитет како наводи OECD (види: Прибишев-Белеслин, 2012) дефинише физички простор и срединске услове за малу дјецу, курикуларни оквир и стандарде у оквиру васпитања и образовања, оквир квалификације и квалитет обуке особља, као и статус и примање запослених, услова рада, као и односа броја дјеце и одраслих у васпитној групи. Структурални квалитет је друштвено одређен кроз легислативу и документа којима се одређују оквири дјелатности.

Међу приоритетним индикаторима структуралног (улазног) квалитета Прибишев-Белеслин (2014) наводи следеће:

Развијеност мреже предшколских установа на националном и локалном нивоу. Законом о предшколском васпитању и образовању Републике Српске из 2008. године почиње да се регулише питање отварања, финансирања и вођења предшколских установа, као основе развоја институционалне мреже, што у ствари представља основни, почетни индикатор квалитета предшколског васпитања и образовања, јер изједначава услове неопходне за обављање дјелатности. Законом је такође предвиђено регулисање институционалне мреже предшколских установа као и њен развој (Службени гласник Републике Српске бр. 556/13). Ауторка, такође истиче ваљаност приватних предшколских установа

чије оснивање и рад такође регулише Закон о предшколском васпитању и образовању (2008). Тиме се на националном нивоу обезбјеђује минималан услов – структурални индикатор који се односи на развијеност мреже предшколских установа.

Доступност предшколских установа је такође регулисана Законом у смислу да је одређена као једнака за свако дијете, под једнаким условима у градским и социјално и културно мање подстицајним срединама. Прибишев-Белеслин наводи да према овом услову не можемо говорити о постојању квалитета као минимуму за сву дјецу у нашој држави.

Уређење предшколских установа и дјечијих вртића је сегмент квалитета који је код нас формално одређен и уређен Правилником о педагошким стандардима и нормативима за област предшколског васпитања и образовања (2010). Када говоримо о минималном нивоу услова за постизање квалитета у овом сегменту рачунаћемо да је свака предшколска установа у ствари вођена Правилником испоштовала исти по питању изгледа и оптималне величине дјечијих вртића; архитектонски, грађевински да задовољавају потребе дјете односно њихово функционисање у установи; да подржавају стимулативно и богато окружење битно за стицање дјечијих искустава у њима и слично.

Величина васпитне групе и однос броја васпитача и броја дјете у групи такође представља један од индикатора структуралног квалитета који итекако утиче на укупни квалитет предшколских програма, једнако на понашање васпитача, интеракцију одраслих са дјетом, и на вршњачку интеракцију. Истраживања показују да се у зависности од броја дјете у васпитним групама мијења структура интеракције међу дјетом: у великим групама се повећава интеракција међу дјетом и игра међу њима (Karbbby, према: Sheridan, 2001; види: Прибишев-Белеслин, 2014: 60), а смањује се вријеме које васпитач проведе са дјетом, као и вријеме одвојено за разговор са родитељима. Даље, ауторка наводи да су истраживања показала да законски оквири могу утицати на смањивање квалитета предшколског програма, имајући у виду да велики број дјете у васпитној групи доприноси да се дјечији вртићи адаптирају таквим условима и да на тај начин стварају доњу границу испод које долази до појаве ризика који спречавају развој дјетета.

У свом реферату Прибишев-Белеслин (2014: 61) доводи у везу квалитет предшколског програма и фактора који се односе на васпитаче и при томе истиче да „истраживања указују да су формалне компетенције васпитача (стручне службе), посебно образовни ниво и квалитет процеса стручног развоја и усавршавања васпитача, важан индикатор квалитета у васпитању и образовању (Rentzou & Sakallariou, 2011; Sheridan, 2001). Према једном извору (Heburn,

1995, навод Cassidi, 2001), васпитачи са факултетском дипломом, у поређењу са васпитачима са вишом школом, показују позитивна понашања у односу са дјецом – сензитивнији су на дјечије потребе, показују мање негативног понашања као што је одбојност и строгаћа. Такође, пружају бољи квалитет њега, курикуларних активности и боље уређују подстицајно окружење за игру. Поред тога, из истог извора сазнајемо да степен образовања васпитача корелира са формирањем говора и богатством искустава код дјете (Cassidi, 2001).

Што се тиче нашег подручја, проблем се јавља у подјели васпитних група према узрасту дјете, а мјешовите групе су само нужност којој се прибјегава као јединој могућој у датом тренутку. У мањим срединама јавља се проблем недостатка дјете у васпитним групама, узимајући у обзир недовољан број дјете у подручјима са комплексним демографским проблемима, који се манифестују смањењем броја дјете. Код нас Закон регулише овај индикатор структуралног квалитета као повољан, иако пракса увиђа знатна одступања од истих, како наводи Прибишев-Белеслин (2014).

Образовни ниво и професионалне компетенције васпитача и стручне службе представљају веома битан индикатор за квалитет васпитања и образовања. Један извор наводи да васпитачи са дипломом високог образовања у односу на васпитаче са вишим образовањем показују позитивнија понашања према дјети, сензитивнији су на дјечије потребе. На тај начин показују бољи квалитет по питању организације и реализације предшколског курикулума и боље уређују подстицајно окружење, битно за бољи напредак дјете. Исти извор наводи да степен образовања васпитача корелира са формирањем говора и богатством искустава код дјете (Cassidi, 2001; види: Прибишев-Белеслин, 2014: 61).

Студија *Eagerto Learn Educating Our Preschoolers* (види: Klemenović, 2004), коју смо већ спомињали у својој коначници износи чињеницу да је од великог значаја усавршавање и саморазвој васпитача, јер модел, односно позитиван однос васпитача према дјетету и уопште послу којим се бави, у потпуности пресликава исти на комплетан васпитно-образовни процес и на тај начин доприноси унапређењу дјететовог развоја. Такође, године искуства, као и додатна улагања у свој професионални рад, доприносе развоју и квалитету предшколског курикулума и повећава васпитачево разумијевање потреба, интереса и потенцијала сваког појединачног дјетета, што се и очекује од њега. Студија такође наводи да „високо ефикасни програми рачунају на стваралачко ангажовање васпитача и подразумевају оспособљеност за евалуацију и самоевалуацију” (*Eagerto Learn Educating Our Preschoolers*, 2000: видети: Klemenović, 2004: 35).

Индикатори процесног квалитета предшколског васпитања и образовања

Када говоримо о процесним индикаторима квалитета васпитања и образовања у првом реду они представљају квалитет васпитно-образовног процеса и њега и директно су повезани са курикулумом. Квалитет интеракције између васпитача и дјетета, контекст окружења и простора за учење, игру и остале активности, простор за сарадњу са родитељима, квалитет материјалних средстава, социјалног окружења, ниво квалитета свакодневних рутина око бриге за дјецу, спадају у индикаторе процесног квалитета предшколског васпитања и образовања. Шериданова (види: Прибишев-Белеслин, 2012: 250) за квалитет процеса каже да има широке границе и иако се често изједначава са квалитетом интеракције (одрасли и дјеца), она га ставља у однос са учењем дјетета и освјешћеношћу одраслих у том педагошком процесу.

Свакако треба истаћи добру страну процесног квалитета код нас, чије озбиљније сагледавање започиње тек 2008. године када је донесен Програм предшколског васпитања и образовања Републике Српске. Прибишев-Белеслин (2014) у том контексту спомиње истраживање које је спровела Вејо (Vejo, 2012) и које резултира закључком да је видљиво да је Програм Републике Српске препознат као повољан теоријски оквир за развијање других предшколских програма широм Босне и Херцеговине. Програм је заснован на социо-конструктивистичким теоријама васпитања и образовања, а његова основна идеја је оснаживање развоја и раног учења дјетета у подстицајном материјалном и социјалном окружењу. Важно је истаћи да Програм подржава суконструкцију, гдје се од васпитача очекује да при примјени Програма развија аутентично педагошко окружење засновано на конкретним потребама дјеце из васпитне групе, што директно утиче на подизање нивоа квалитета васпитања и образовања у истом.

Квалитет процеса је веома широких димензија (Прибишев-Белеслин, 2012) и требало би га посматрати као кључни фактор педагошког квалитета, који показује свој виши ниво онда када су сви процеси, односно васпитање, образовање, њега, учење и развој предшколског дјетета саставни дио односа који доминирају у педагошкој заједници.

Индикатори излазног квалитета предшколског васпитања и образовања

Као што смо већ напоменули квалитет исхода подразумијева утицаје које предшколски програм остварује у смислу ефикасности у развоју дјеце, здравља и њихове спремности за школу. Квалитет исхода генерално се посматра

кроз контекст дјечијих постигнућа током предшколског институционалног васпитања и образовања, а мање кроз успјешност система. Ако се вратимо на претходно приказану *Шему 1*, видјећемо да квалитет исхода свакако зависи од структуралног и процесног квалитета, односно њихов квалитет ће свакако условљавати или условљава квалитет постигнућа. То подразумева да компетенције дјете, однос броја дјете и васпитача у васпитно-образовној групи, као неки од показатеља структуралног квалитета, траже ефикасне програмске садржаје, као показатеље процесног квалитета, да би резултирали појединачним постигнућима дјете на основу њихових индивидуалних карактеристика и на тај начин показали ниво квалитета предшколског васпитања и образовања. Из тих разлога новије теорије учења кажу да се квалитет исхода код мале дјете може посматрати у смислу грађења знања и разумијевања, односно шта су дјета научила у интеракцијским односима и игри са окружењем, како физичким, тако и социјалним. Прибишев-Белеслин (2014: 38) напомиње да је веома важно за перспективу васпитача направити разлику између „исхода као визије за дјечија постигнућа и исхода као уских и ограничених захтјева за увјежбавањем и подучавањем”. Исти аутор у свом реферату о исходима учења и развоја у предшколском периоду дјетета (2014) говори да је основни циљ предшколског васпитања и образовања да оснажи дијете у његовом цјеловитом развоју и тим не наруши природу дјетета, његове потенцијале, могућности, интересе и потребе, већ им допринесе. Самим тим се очекује потпуна подршка и породице и предшколске институције у смислу обликовања позитивног окружења. Како би се разумио циљ наглашава се значај холизма односно, како аутор тврди, потребе да се дјелује цјеловито „онако како је цјеловит и дјечији развој, а не на основу раздијељених епизода учења, издвојених аспеката развоја или методичких области васпитања и образовања” (Pribišev-Beleslin, 2014). Аутор такође наглашава исходе, посматране кроз призму теоретских знања, а који воде зони наредног развоја, као важној синтагми васпитања и образовања, јер они у ствари усмјеравају активности од васпитача према дјетету и тако постају повезница између свих елемената васпитно-образовног процеса.

Задовољавајући квалитет васпитања и образовања у контексту улазних и процесних индикатора свакако ће утицати позитивно на ниво квалитета исхода. Самим тим индикатори, односно показатељи квалитета васпитања и образовања у предшколским установама међусобно су повезани, односно да би тотални квалитет био на одређеном нивоу морају пратити један другог.

Битно је осврнути се на бар неке одлике односно особености исхода учења и развоја у раном дјетињству и колико су оне значајне за постизање квалитета предшколског курикулума и уопште васпитно-образовног процеса.

Особености исхода могу се тумачити на различите начине, почевши од писмених забиљешки о развоју дјетета у периоду од шест мјесеци до поласка у школу, преко прописаних и стандардних, до оних који се доносе на смјернице које васпитачи пружају дјетету у току институционалног васпитања и образовања. Самим тим закључујемо да примјена истих може да зависи од више чинилаца, почевши од локалног контекста па до индивидуалног (Pribižev-Beleslin, 2014). Узимајући све у обзир ауторка наводи неколико, могли бисмо рећи, основних одлика исхода, важних за квалитет васпитно-образовног процеса, а то су:

- *Флексибилност и прилагодљивост* – односи се на могућности прилагођавања дјечијих потреба са потребама васпитно-образовног процеса. Исходи се траже не само у односу дијете – васпитно-образовна институција, него и у односима дјетета са својим цјелокупним окружењем. Квалитет предшколског курикулума зависи од флексибилности исхода, јер је задатак васпитача свакако да постизање одређених исхода испланира кроз активности и начине њихове реализације у самом васпитно-образовном процесу, а на основу већ постојећих компетенција дјетета, као и њихових ранијих искустава.
- *Развојност* – посматра се на нивоу индивидуе или групе у којој дијете развија самог себе, али исто тако дјелује на све око себе и обликује друге, што указује на двосмјерни процес развоја. За васпитно-образовни процес веома је важна компетентност васпитача да проникне и у оне исходе чији су сигнали мање јасни, али које дијете у току боравка у вртићу свакако испољава.
- *Инклузивност* – значи да постоји избор исхода у смислу индивидуалних за свако дијете. Оваква одлика исхода прије би се могла приписати улози васпитача, односно његовој вјештини да препозна посебности сваког дјетета и процесна планирања усмјери у циљу индивидуалног напретка сваког дјетета, што подиже квалитет васпитно-образовног процеса у својој цјелокупности, на виши ниво.
- *Хоризонтална и вертикална комбинаторика* – подразумева тимско комбиновање исхода према хоризонталној или вертикалној линији. Хоризонтална комбинаторика подржава релације у оквиру свих аспеката развоја, али које су прилагођене потребама групе, док вертикална подразумева релације у оквиру једног аспекта развоја, у којима се постижу различити исходи, али који се уклапају у планиране теме.

- *Индивидуализација (цјеловитост развоја)* – огледа се у томе да се свакој потреби и потенцијалу дјетета приђе цјеловито, без прескакања и без занемаривања ниједне особености појединца. Најважнија улога предшколског васпитања и образовања (Спасојевић, Прибишев-Белеслин, Николић, 2007: 9) јесте оснажити дијете у цјеловитом развоју одговарајући адекватно на његове потребе путем васпитно-образовног процеса и на тај начин пружити подршку развоју његових максимума.
- *Усмјереност ка социјалном контексту* – с обзиром да се васпитно-образовни процес одвија у одређеном социјалном контексту закључујемо да се као такав рефлектује на исходе, који одређују систем утврђених компетенција, које дијете треба да развије у одређеном социјалном окружењу. Ауторка наводи да је најбитније постићи континуитет у васпитно-образовном процесу и подједнако вредновати како дугорочне, тако и краткорочне васпитне утицаје.

Квалитет исхода се може посматрати као степен испуњености одређених циљева, али се наново поставља питање ко одређује исте: држава, установа, дијете, стручне службе, родитељи. Очигледно је да је појам квалитета комплексан феномен и да тај комплекс свакако треба посматрати кроз сегменте и резултате синтетички исказати (Марјановић, 2014).

У оквиру предшколства код нас исходи су нешто ново што се сусреће у васпитно-образовним институцијама и како говоре Прибишев-Белеслин, Николић и Спасојевић (2008) представљају усмјеравање активности ка дјетету у којима васпитачи одговарајући на интересе и потребе дјетета пружају повратну информацију дјетету кроз исте у чему и јесте суштина квалитетног васпитно-образовног процеса.

Индикатори квалитета ставова у предшколском васпитању и образовању

Напоменули смо већ да је четврти ниво за одређивање квалитета у предшколском васпитању и образовању, увела Шериданова (2001; види: Прибишев-Белеслин, 2012) и да је то квалитет ставова, који представља фундаменталне друштвене вриједности које се реализују кроз живот и интеракцију у предшколским институцијама, а са друге стране, каква убјеђења и ставове имају васпитачи, по питању демократичности, међусобног уважавања, хуманости, употреби моћи и слично и како се они рефлектују на однос са дјецом и дјечије учење друштвених вриједности.

Литература

- Бранковић, Д. (2014). Квалитет васпитања и образовања као теоријско-методолошки проблем. *Зборник I-реферати; Квалитет васпитно-образовног рада*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Makarović, J. (1996). Nastavno – ciljno i procesno-razvojno planiranje kurikuluma. У: *Kurikularna obnova – zbornik radova članova Nacionalnog kurikularnog savjeta*. Slovenija. Очитано: 15. 4. 2016. на http://www.see-educoop.net/education_in/slovenia/curricular_documents.htm
- Марјановић, З. (2014). Евалуација квалитета као чинилац ефикасне организације педагошког рада. У *Зборник I-реферати; Квалитет васпитно-образовног рада*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Милутиновић, Ј. (2009). Различити приступи квалитету образовања. У *Зборник Матике српске за друштвене науке, Свеска 128*, (стр. 75–88). Очитано: 23. 4. 2016. 37.017clanci.nb.rs/data/pdf/0352-5732/2009/0352-57320928075M.pdf. M24. 3
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja – model*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2005). Теоријски оквир сукострукције курикулума раног одгоја. У: Превишић, В. *Kurikulum – teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (стр. 205–209). Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (2009) *Humanistički pristup vaspitanju i obrazovanju*. Очитано: 23. 4. 2016. <https://www.google.ba/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=arjana+miljak+2009>
- Прибишев-Белеслин, Т., Николић, С. (2008). *Нови програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској из угла анализе мишљења васпитача о исходима учења*. Рад саопштен на стручно-научном скупу „Могућности аутентичног (смисленог) живљења у вртићу”, одржаном 15. 7. 2008. године у Новом Саду у организацији Високе школе за образовање васпитача.
- PribišeV-Beleslin, T. (2011). Predškolski kurikulum i obrazovanje budućih vaspitača (80–88). У Н. Ћurak (Ур.), *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.

- Прибишев-Белеслин, Т. (2012). Педагошки квалитет у институцијама предшколског васпитања, образовања и неге: питање мерења индикатора и потраге за смислом живљења у њима. *Нова школа*, 7 (9–10), 237–256.
- Прибишев-Белеслин, Т. (2014). Квалитет у теорији и пракси предшколског васпитања и образовања у Републици Српској (стр. 51–72). У Д. Бранковић, З. Марјановић, Т. Прибишев-Белеслин, Б. Микановић, и Ј. Бојић. (2014). *Квалитет васпитно-образовног рада. Зборник I*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Прибишев-Белеслин, Т. (2014). Исходи учења и развоја у раном дјетињству. Агенција за предшколско, основно и средње образовање. (Ур.) *Подршка развоју квалитета у предшколском одгоју и образовању* (стр. 25–39). Сарајево: АПОСО.
- Previšić, V. (2007). *Kurikulum – teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stojaković, P. (2012). *Prvih šest godina – psihologija za vaspitače i roditelje – razvoj djeteta i njegovih sposobnosti učenja do polaska u školu*. Banja Luka: Grafid.

Gordana M. Simić

Public Preschool Institution *Trol*, Derventa

THE QUALITY OF PRESCHOOL CURRICULUM AND COMPREHENSIVE CHILD DEVELOPMENT

Abstract

The research we conducted to determine the quality of preschool curriculum and its impact on comprehensive child development shows that the issue of pedagogical quality is certainly important both for professional and academic community, because we are faced with changes in the social perspective and points of view regarding education and upbringing. Thus, the educational entity the abovementioned quality refers to has been identified. Focusing on the importance of quality preschool curriculum on comprehensive child development, we got a clear picture of the extent to which preschool institutions, and their teachers are prepared to answer the questions regarding the quality of preschool curriculum and its improvement, in relation to quality indicators. The research clearly demonstrates that, regardless of the favoritism

toward certain preschool programs, the program on its own, without other factors (teachers' competencies, interactive relationships with children and their parents, pedagogically modeled environment, etc.) cannot exist or work, and these are the very reasons why the institutionalized educational process should be viewed from the perspective of the curriculum, so as to make the whole atmosphere of the institution conducive to comprehensive child development.

Keywords: *preschool education, educational quality, preschool curriculum, quality indicators*

Gordana M. Simić

Vorschuleinrichtung „Trol“ Derventa

QUALITÄT DER VORSCHULERZIEHUNG UND UMFASSENDE KINDERFÖRDERUNG

Zusammenfassung

Die von uns durchgeführte Forschung zur Qualität des Vorschulcurriculums und seiner Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung des Kindes hat gezeigt, dass das Thema pädagogische Qualität sowohl für Fachleute als auch für die Wissenschaft sehr wichtig wird, da sich die gesellschaftlichen Perspektiven und Blickwinkel der Bildung ändern. Als Ergebnis wurde die Bildungseinheit identifiziert, auf die sich die Qualität bezieht. Indem wir uns auf die Bedeutung eines qualitativ hochwertigen Vorschullehrplans für die Gesamtentwicklung des Kindes konzentriert haben, haben wir ein klares Bild davon erhalten, wie sehr Vorschuleinrichtungen und Pädagogen bereit sind, die Frage der Verbesserung der Qualität des Vorschullehrplans unter Berücksichtigung zu nehmen. Die Forschung zeigt deutlich, dass, egal wie sehr bestimmte Vorschulprogramme bevorzugt werden, das Programm selbst ohne andere Faktoren nicht funktionieren oder existieren kann, und dies sind die Gründe, warum der Bildungsprozess im institutionellen Kontext aus der Perspektive des Lehrplans betrachtet werden sollte. Die Gesamtatmosphäre der Einrichtung mit all ihren Faktoren, wie z. B. Kompetenz der Erzieher, interaktive Beziehungen zu Kind und Familie und pädagogisch geprägtes Umfeld spielt eine wichtige Rolle in der Gesamtentwicklung des Kindes.

Schlüsselwörter: *Vorschulerziehung, pädagogische Qualität, Vorschulcurriculum, Qualitätsindikatoren*

Ана Д. Милошевић

Основна школа „Јово Курсула”, Краљево

Милан П. Стакић

Центар за стручно усавршавање запослених у образовању, Сомбор

УТИЦАЈ САДРЖАЈА НАСТАВНИХ И ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ НА ПРОМЕНУ СТАВА У ИЗБОРУ ЗДРАВЕ УЖИНЕ У ШКОЛИ

Резиме: Савремени начин живота који укључује широк спектар намирница и све већу доступност брзе хране намеће мноштво питања и проблема у вези са исхраном деце. Са друге стране, школа је и даље један од важнијих извора социјализације, те кроз школске садржаје утиче на различите аспекте живота детета. Циљ истраживања је био испитати да ли постоји утицај наставних и ваннаставних садржаја на промену става ученика о избору здраве ужине. Сprovedено је експериментално претест-посттест истраживање на узорку од 25 ученика, у трајању од пет седмица. Теми је приступљено интегративним приступом у којем су све активности усмерене на промовисања здраве хране и избор правилне ужине. У току самог процеса истраживања јасно су биле уочљиве промене код ученика у њиховом односу према здравој исхрани. Резултати истраживања говоре да константан и планирани утицај наставних и ваннаставних активности доприноси промени става ученика о здрављу и добробитима здраве хране.

Кључне речи: *здрава ужина, наставни и ваннаставни садржаји, кампања – изабери правилну ужину, промоција*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Школска деца и омладина због својих биолошких и социолошких карактеристика чине посебну групацију која захтева специфичне мере у очувању и унапређењу здравља, у чијем спровођењу поред здравствених радника, значајно место имају и наставници. Основна биолошка карактеристика деце јесте раст и развој, а основна социолошка карактеристика јесте похађање

школе и школовање. Деца у школу доносе биолошке, социо-економске и социо-културалне карактеристике везане за процес примарне социјализације у породици укључујући навике и понашања везана за здравље (Матијевић и сар., 2008).

У школи, као основном полигону секундарне социјализације, дете је изложено читавом низу чинилаца који, осим непосредне школске средине подразумевају и наставак утицаја породице али и све снажнији утицај вршњака (Рот, 2003). Стога промоција здравља у школи има комплексан задатак да ангажовањем свих актера у едукативном процесу: наставника, стручних сарадника, родитеља, представника локалне заједнице и самих ученика обезбеди здраво, креативно и безбедно окружење у школи и њеној непосредној околини (Матијевић и сарадници, 2008).

Образовање само по себи доноси веће шансе за здравље. Међутим, много пута је доказано да је релативно лако подићи праг знања о неком здравственом проблему, али је тешко променити став, још теже понашање које је са њим у вези. Стандарди, ставови, вредности и начин понашања имају снажан утицај на целокупан развој ученика. Врло суптилне поруке се преносе преко понашања наставника, кроз учење по моделу или узору, остављајући дубоке трагове на оно што ученици настоје да спознају.

Тако се дошло до закључка да је потребан много осетљивији и суптилнији приступ решавању људског понашања, па и оног везаног за здравље. Овај приступ је комплексан и поред образовања младих укључује и оспособљавање и овладавање низом вештина из свакодневног живота. Школа треба младим људима да помогне да усвоје вештине неопходне за очување здравља.

Неадекватна исхрана младих озбиљно компромитује њихов физички и ментални развој, смањује капацитет учења и погоршава навике у исхрани које утичу на преваленцију обољевања. Школски оброк је само део укупног уноса хране, али је врло важан јер ученици у школи проводе неколико сати. Изузетно је битно ученицима указати на принципе правилне исхране с обзиром да већина њих нема редовне оброке и бира за ужину оно што им је доступно. Због тога је потребно да науче да препознају погрешне навике у исхрани и развију потребу да усвоје здраве навике и да направе прави избор намирница. Потребно је истаћи значај воћа и поврћа у исхрани. Усвајање правилне исхране у овом узрасту је важно за изградњу њихових здравствених потенцијала за целокупан живот, док је истовремено у овом периоду утицај вршњака на формирање ставова, вредности и понашања велики па га треба искористити на прави начин (Косић Бибић, 2019).

Већина ауторитета у развијеним земљама дају препоруке онима који припремају школске оброке. Истичу које врсте obroка ће задовољити потребе

школског детета, односно који хранљиви састојци треба да се користе. Те препоруке су засноване на савременим сазнањима о исхрани и здрављу. Истиче се потреба за смањењем уноса масноћа и шећера, а повећањем уноса свежег воћа и поврћа. На овим принципима заснована, исхрана у школи и породици постаје адекватна. Подразумева се свакодневни унос разноврсних намирница које су здравствено исправне и које обезбеђују правилан развој, раст и функционисање организма. Од тога како једемо зависи дужина живота, психичка и физичка способност организма, као и отпорност према болестима.

Бројна истраживања показују да многа деца развијају навике у исхрани и склоност ка одређеним врстама хране у предшколском узрасту, као и да те навике и склоности могу да остану исте током целог живота. Важно је да у исхрану унесемо већу количину воћа и поврћа са већим нагласком на поврћу. У односу на пирамиду, у тањиру би требала да буде мања заступљеност житарица и истиче се важност да оне буду интегралне. Препоручује се уношење здравих протеина, махунарки, рибе, живинског меса и што мање црвеног меса. Мласти треба да буду заступљене у врло малој количини и то највише у виду хладно цеђених уља.

Епидемија гојазности један је од најозбиљнијих изазова за здравље становништва у земљама европског региона. Прекомерна ухрањеност погађа данас 50% одраслог становништва и 20-30% деце и адолесцената, при чему је једна трећина те прекомерно ухрањене популације већ гојазна (Банићевић, 2005).

Многа истраживања указују на неадекватан начин спровођења слободног времена и недовољне физичке активности код деце школског узраста (повећао се број оних који гледају ТВ, слушају музику, играју компјутерске игре). Незадовољавајућа исхрана школске деце озбиљно компромитује њихово здравље, смањује капацитет учења и погоршава навике у исхрани које у утичу на преваленцију обољевања, како у дечијем тако и у одраслом добу (Банићевић, 2005).

У Републици Србији национални програм промоције здравља прецизно је утврдио моделе здравствено-промотивног рада са ученицима у основним и средњим школама кроз два основна програмска документа: „Унапређење здравља ученика у основним школама” и „Унапређење здравља ученика у средњим школама”. У делу Стратегије који се односи на неправилну исхрану, у ставу 4.8 стоји: „Неправилна исхрана представља неуравнотежено или недовољно узимање хране, а њене директне последице су поремећај раста и развоја, појава болести (хронична незаразна обољења, малнутриције, опадање имуних функција организма и др.). Иако је избор хране индивидуалан и зависи од физиолошких

потреба организма, узимање хране је ипак под утицајем културолошких, социолошких, економских и психолошких фактора живота. Утицај средине и жеља да се буде привлачан у складу са савременим модним трендовима и истицање екстремне виткости као модела, често доводи до неправилне исхране и последица које се услед тога јављају. Непоседовање културе исхране која подразумева непознавање ове области и погрешне навике („брза храна”, инстант напаци и сл.) често се негативно одражавају на здравствено стање младих”. У истом документу у ставу 4.7 који се односи на физичку неактивност стоји: „Физичка неактивност младих може да утиче на неправилан развој тела и потпомогне настајање одређених деформитета и болести. Код ученика завршних разреда основне школе деформације кичменог стуба су учесталије него код ученика првих разреда, што указује да се стање погоршава током осмогодишњег школовања. Млади су суочени са неодговарајућим – отежаним условима за бављењем спортом или неким другим видом физичке активности и то у смислу да не постоје адекватни терени и игралишта, а и постојећи често нису безбедни. Такође, бављење одређеним спортом – посебно у професионалном смислу често подразумева велика новчана улагања или борбу за место у првој постави. Ово су и најчешћи разлози због којих се млади не баве спортом (Стратегија развоја младих у Републици Србији, Сл. гласник РС, бр. 104/2006).

Када се вратимо на комплексан задатак промоције здравља у школи и могућности промене ставова о здравој исхрани, јавља се питање избора најефикаснијих наставних поступака који ће допринети усвајању целовитих, вредних и функционалних знања. Интегративна настава пружа међупредметну повезаност и корелацију садржаја наставних предмета чијом се применом лакше савладава градиво и постиже дуготрајније знање а самим тим и могућност промене ставова. „У савременом образовању све више се тежи међудисциплинарном знању које се заснива на интегративним и синтетичким процесима. Циљ је да се знања интегришу на основу међудисциплинарних веза и по хоризонтали и по вертикали што би требало да допринесе целовитој визији и вишеаспектном гледању на проблеме и појаве у окружењу. Тако утемељено образовање подстицајно делује на раст креативног потенцијала. Човек, природа и друштво развијају се у чврстој повезаности и међусобном прожимању и могу опстајати само у хармоничним односима. Улога образовања у тим процесима је веома значајна, могућност да се успешно остварује биће већа уколико се школа ослободи претеране предметне диференцијације и крене ка интеграцији знања” (Вилотијевић, 2016: 106).

Интегративни приступ подразумева активног ученика. Усвајање знања се не постиже преношењем чињеница, већ се заснива на решавању проблема

и активном тражењу одговора из окружења. Активна настава је у опозицији са традиционалном наставом која је усмерена на дете као целовиту личност. У њој се полази од интересовања и потреба деце и учење се надовезује на та интересовања, повезује се са претходним знањима и искуствима детета што подстиче унутрашњу мотивацију за учењем. Евалуација предузетих активности се процењује задовољством деце, уочавањем напретка у односу на претходно стање, степеном мотивисаности за рад и активности и развојем личности (Ивић, 2003).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од претпоставке да се кроз школске садржаје утиче на различите аспекте живота ученика, били смо мотивисани да испитамо да ли се може утицати и на промену њихових ставова о здравој ужини. Стога је основни циљ овог истраживања испитати да ли постоји утицај наставних и ваннаставних садржаја на промену става ученика у избору правилне ужине. У складу са постављеним циљем проистекао је и главни задатак истраживања, а то је испитивање утицаја експерименталног фактора „Кампања – Изабери правилну ужину” на различите аспекте избора ужине.

За реализацију постављеног циља истраживања било је потребно остварити и следеће задатке:

1. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у скоровима пре и после увођења експерименталног фактора у тачном означавању здравих намирница;
2. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у скоровима пре и после увођења експерименталног фактора у тачном означавању нездравих намирница;
3. Испитати да ли постоје статистички значајне разлике у скоровима пре и после увођења експерименталног фактора у тачном означавању здравих и нездравих намирница укупно.

У истраживању смо пошли од следећих хипотеза:

1. Испитаници у статистички значајној већој мери *препознају* да ли је намирница здрава и добра за њих или не;
2. Испитаници у статистички значајној већој мери тачно *означавају* намирнице које су здраве и добре за њих;
3. Испитаници у статистички значајној већој мери тачно означавају намирнице које *нису* здраве и добре за њих.

Истраживање је спроведено током маја месеца школске 2014/2015. године, на узорку од 25 ученика Основне школе „Јово Курсула” у Краљеву.

Узорак је пригодан. У првој седмици су ученици *посматрани* у току великог одмора са циљем да се забележи шта доносе за ужину. Након тога спроведена је *анкета* у којој су ученици попуњавали анкетне листиће са циљем да се утврди: шта ученици највише воле за ужину, шта ученици једу, односно не једу за ужину иако знају да је то здраво, односно није здраво, Онда је уследило увођење *експеримента* под називом „Кампања – здрава храна”, где је у периоду од месец дана изведен низ активности у оквиру наставе Ликовне културе, Природе и друштва, Српског језика, Математике, Музичке културе и Физичког васпитања. Све активности су спадале у кампању промовисања здраве хране и избора правилне ужине.

По истеку кампање спроведена је иста анкета као и на почетку истраживања. Такође је у првој недељи након кампање вршена опсервација и бележење онога што ученици доносе за ужину.

Спроведено је експериментално претест-посттест истраживање на истом узорку. Варијабле истраживања:

1. Независна варијабла је експериментални фактор „Кампања – изабери правилну ужину”.
2. Зависне варијабле су: знање о намирницама – разликовање здравих од нездравих намирница, ставови о намирницама – бирање пожељних односно избегавање нездравих намирница и понашање у вези са намирницама – врста донешене ужине, здрава/нездрава.

За потребе овог истраживања коришћена су три посебно креирана инструмента. За процену понашања ученика по питању избора ужине коришћена је разредна чек-листа. Разредна чек-листа је мотивишући фактор за конзумирање здраве хране у коју су ученици свакодневно самостално означаваали тип хране коју доносе. Поред свог имена стављали су кружић у боји који је означавао намирницу одређене групе. Конструисан је и формулар за опсервацију који садржи намирнице које ученици већ доносе у школу. Анонимни упитник се састојао из два дела. У првом је наведен списак од 25 намирница, од којих је 12 пожељно јести (воће, поврће, домаћа пецива, домаћи сендвичи, сушено воће, језграсто воће, интегралне плочице, интегрални кексићи, млеко, јогурт, лимунада и домаћи сокови), а 13 је непожељно (чипс, смоки, грисине, кокице, индустријски кекс, индустријске кифле, брза храна – хамбургер, крофне, пирожке, газирани сокови, индустријски воћни сокови, бомбоне, чоколаде). Први задатак за испитанике је да од понуђених намирница напишу 5 које би најрадије јели за ужину. Други задатак је да издвоје пет намирница које би најмање волели да једу. У другом делу је дат списак намирница и задатак испитаника је да означи *срце* оне које су за њега добре и здраве, а означи *икс* оне које нису добре

и здраве за њега. На овом упитнику је добијено пет скорова: број пожељних намирница које деца наводе као оне које би најрадије јели за ужину (од 0 до 5); број непожељних намирница које деца не би волела да једу за ужину (од 0 до 5); број тачно означених и здравих и добрих намирница (од 0 до 5); број тачно означених намирница које нису здраве (од 0 до 5); укупан број тачно означених здравих и нездравих намирница.

Анализа и обрада података извршена је помоћу пакета намењеног статистичкој обради података за друштвене науке (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS for Windows, version 17.0, 2008).

У обради података користили су се мере методе дескриптивне статистике, фреквенције, проценти, аритметичке средине и стандардне девијације. За тестирање разлика између првог и другог мерења користио се t-тест. На основу примењене статистичке анализе, добијени резултати презентовани су табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Сви релевантни подаци за испитивање статистичке значајности разлика за свако од питања у упитнику су дати у Табели 1.

Прву групу задатака чини испитивање промене у нивоу тачног категорисања здравих и нездравих намирница. У оквиру ових задатака испитано је постојање неколико промена.

Прва од њих је промена у тачном категорисању оних ужина које су током кампање промовисане као пожељне (воће, поврће, домаћа пецива, домаћи сендвичи, сушено воће, језграсто воће, интегралне плочице, интегрални кексићи, млеко, јогурт, лимунада и домаћи сокови) и оних које су промовисане као непожељне (чипс, смоки, грисине, кокице, индустријски кекс, индустријске кифле, брза храна – хамбургер, крофне, пирошке, газирани сокови, индустријски воћни сокови, бомбоне, чоколаде), у категорије здравих и добрих, односно нездравих и оних које нису добре за испитаника. У оквиру првог задатка испитиван је укупан скор на варијабли Знање о намирницама. На првом мерењу просечан скор је износио $AC = 15,4$ са $CD = 4,81$, а на другом мерењу $AC = 20,44$ са $CD = 2,57$. Из ових резултата види се да је просечан број тачно категорисаних намирница за 5,04 већи на другом мерењу него на првом. Као што се у Табели 1. види t-статистик износи $-6,481$ и значајан је на нивоу 0,01. Из ових података се закључује да је Кампања имала позитиван ефекат на сазнајни аспект и да је знање ученика о томе које ужине су здраве а које не, проширено.

Важан је такође и однос скорова на првом и другом мерењу, посебно за категорисање здравих намирница, а посебно за категорисање нездравих намирница.

Табела 1. Разлике између првог и другог мерења
по питањима/субскалама/варијаблама

	Претест/посттест	AS	SD	t-тест
Знање укупно	Прво мерење	15,4	4,81	–6,481**
	Друго мерење	20,44	2,57	
Знање – пожељне намирнице	Прво мерење	8,36	3,03	–4,787**
	Друго мерење	12,56	1,47	
Знање – непожељне намирнице	Прво мерење	7,12	3,14	–0,855
	Друго мерење	7,88	2,24	
Вербално бирање пожељних намирница	Прво мерење	2,96	1,31	–5,850**
	Друго мерење	4,80	0,50	
Вербално бирање непожељних намирница	Прво мерење	1,92	1,41	3,575**
	Друго мерење	0,52	1,00	

* ниво значајности 0,05

** ниво значајности 0,01

Од 12 здравих намирница као пожељне (воће, поврће, домаћа пецива, домаћи сендвичи, сушено воће, језграсто воће, интегралне плочице, интегрални кексићи, млеко, јогурт, лимунада и домаћи сокови) на претесту испитаници су правилно категорисали у просеку $AS = 8,36$, док је на посттесту правилно категорисано у просеку $AS = 12,56$. Из ових података видимо да је просечно тачно категорисање здравих намирница између два мерења порасло за 4,2 тачна категорисања. Ова разлика је са т-статистиком –4,787 статистички значајна на нивоу 0,01. Овакав резултат је у складу са првом хипотезом и недовосмислено указује на утицај експерименталног фактора на правилно категорисање здравих и добрих намирница које су у току кампање промовисане као пожељне.

Што тиче непожељних намирница (чипс, смоки, грисине, кокице, индустријски кекс, индустријске кифле, брза храна – хамбургер, крофне, пирошке, газирани сокови, индустријски воћни сокови, бомбоне, чоколаде), резултати су следећи: AS на првом мерењу је 7,12, а на другом 7,88. Као што се да видети из Табеле 1, т-статистик износи –0,855 и није статистички значајан. Иако је дошло до нешто успешнијег категорисања нездравих намирница (0,76), разлика није велика.

Узрок овако мале разлике вероватно лежи у томе што је су нездраве намирнице за њих изузетно привлачне, те се знање о овој групи намирница као нездравим за њих теже усваја и демонстрира при категорисању.

У оквиру другог задатка, испитано је да ли постоји разлика у вербалном бирању здравих намирница за ужину пре и након увођења експерименталног фактора. Како се да видети из Табеле 1, разлика у аритметичким срединама је 1,84 (претест – 2,96, посттест – 4,80) што је са т-статистиком од –5,850, значајно на нивоу 0,01. Овако значајна разлика указује да је експерименталан фактор у значајној мери утицао на вербално бирање здравије ужине. Ако овом податку придодемо и горе наведен резултат који указује да је дошло до значајног усвајања знања о здравим намирницама, можемо рећи да је кампања спроведена у оквиру истраживања имала значајан ефекат у промовисању здравих навика у исхрани.

Трећи задатак се односи на утицај експерименталног фактора на вербално бирање нездравих намирница. Из Табеле 1. можемо видети да су ученици у преттест ситуацији вербално бирали нездраве намирнице у просеку 1,92, а у посттест 0,52. Разлика у АС износи 1,4 и са т-статистиком је значајна на нивоу 0,01. Ови подаци указују да је експериментални фактор утицао на вербално избегавање нездравих намирница. Ако овом податку прикључимо и горе наведене резултате који указују да је знање о нездравим намирницама проширено након Кампање, мада не значајно, може се претпоставити да су ученици стекли знање које показују декларативно, али које више изражавају у ситуацији када се од њих очекује избор.

У оквиру четвртог задатка, посматрано је понашање у недељи пре и у недељи након Кампање и бележен је број здравих и број нездравих ужина. У недељи пре спровођења кампање, за 5 радних дана, а сходно броју присутних ученика, донесено је 117 ужина, од којих је 35 било здравих (29,91%), а 82 нездравих (70,9%). У недељи након кампање од 121 ужине коју су ученици донели за 5 радних дана, здравих је било 93 или 76,86%, а нездравих 28 или 23,14%. Овакви подаци недвосмислено указују да је дошло и до промене понашања, што овај систем рада чини врло ефикасним у унапређењу здравих стилова живота.

У оквиру другог задатка, испитано је да ли постоји разлика у вербалном бирању здравих намирница за ужину пре и након увођења експерименталног фактора. Како се да видети из Табеле 1, разлика у аритметичким срединама је 1,84 (претест – 2,96, посттест – 4,80) што је са т-статистиком од –5,850, значајно на нивоу 0,01. Овако значајна разлика указује да је експерименталан фактор у значајној мери утицао на вербално бирање здравије ужине. Ако овом податку придодемо и горе наведен резултат који указује да је дошло до значајног усвајања знања о здравим намирницама, можемо рећи да је кампања спроведена у оквиру

истраживања имала значајан ефекат у промовисању здравих навика у исхрани.

Трећи задатак се односи на утицај експерименталног фактора на вербално бирање нездравих намирница. Из Табеле 1. можемо видети да су ученици у преттест ситуацији вербално бирали нездраве намирнице у просеку 1,92, а у посттест 0,52. Разлика у АС износи 1,4 и са т-статистиком је значајна на нивоу 0,01. Ови подаци указују да је експериментални фактор утицао на вербално избегавање нездравих намирница. Ако овом податку прикључимо и горе наведене резултате који указују да је знање о нездравим намирницама проширено након Кампање, мада не значајно, може се претпоставити да су ученици стекли знање које показују декларативно, али које више изражавају у ситуацији када се од њих очекује избор.

У оквиру четвртог задатка, посматрано је понашање у недељи пре и у недељи након Кампање и бележен је број здравих и број нездравих ужина. У недељи пре спровођења кампање, за 5 радних дана, а сходно броју присутних ученика, донесено је 117 ужина, од којих је 35 било здравих (29,91%), а 82 нездраве (70,9%). У недељи након кампање од 121 ужине коју су ученици донели за 5 радних дана, здравих је било 93 или 76,86%, а нездравих 28 или 23,14%. Овакви подаци недвосмислено указују да је дошло и до промене понашања, што овај систем рада чини врло ефикасним у унапређењу здравих стилова живота.

ЗАКЉУЧАК

У школи где је дете изложено утицају едукативног процеса, утицају вршњака као и утицају личности наставника као модела понашања, постоји могућност да се ставови промене, што је доказано овим истраживањем. Међупредметним повезивањем садржаја, као иновативативним приступом доприноси се континуираном и снажном утицају на промену ставова и формирању нових вредности. Према томе, иновације у школи нису и не могу бити неке случајне и повремене промене без унапред јасног циља и задатка који се жели постићи. Напротив, свака иновација у образовању мора бити добро осмишљена и припремљена, солидно планирана, уведена у праксу ради провере, праћена и вреднована. Њен ток мора бити утврђен и, на крају, резултати уведене иновације морају бити на одговарајући начин обрађени, анализирани и оцењени (Банђур и Поткоњак, 1996). Као резултат тог планираног деловања је изазвана промена понашања ученика. Дакле, иако је тешко, није немогуће. Веома је важно у читавом процесу обезбедити подршку породице јер је њен утицај основни, на који се утицај школе само надовезује. Породица је први модел за све, па тако и за однос према здрављу и правилној исхрани. Све док родитељи не купују нездраве

намирнице и истовремено објашњавају деци зашто је добро јести одређене ствари, ствара се одлична база за здрав стил живота. Један од великих проблема јесу рекламе за намирнице које су деци привлачне, а истовремено су изузетно нездраве. Против тога се једино може изборити упорним истицањем пожељних избора. Намеће се питање одрживости промене која је постигнута, а самим тим и идеја да се активности спроведене као експериментални фактор понављају у дужем временском периоду. Да не би дошло до засићења било би добро мењати и надограђивати активности, све док промене става и понашања не постану трајне.

Литература

- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модел развоја наставе* I. Београд: Учитељски факултет.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2003). *Активно учење – приручник за примену метода активне наставе/учења*. Београд: Институт за психологију.
- Kosić Bibić, N. (2019). *Priručnik za vršnjačke edukatore „Pravilna ishrana i poremećaji ishrane”*. Subotica: Zavod za javno zdravlje.
- Matijević, D., Janković, S., Vučković, A., Kotević, A. (2008). *Promocija zdravlja i zdravih stilova života u školi. Pedijatrijska preventivna kardiologija*, JUSAD studija.
- Banićević M. (2005). Depopulacija i pedijatri, Godišnji sastanak Udruženja pedijatara Srbije i Crne Gore, Herceg Novi, Crna Gora 6–10. juni 2005.
- Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Strategija razvoja zdravlja mladih u Republici Srbiji*, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 104/2006.

Ana D. Milošević

Primary School *Jovo Kursula*, Kraljevo

Milan P. Stakić

Center for Professional Development of Employees in Education; Sombor

IMPACT OF CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON CHANGING THE ATTITUDE REGARDING THE CHOICE OF HEALTHY SNACKS IN SCHOOL

Abstract: The modern way of life entails a wide selection of food and increased availability of junk food, thus raising a number of concerns about children's diet. The

aim of the study was to examine if curricular and extracurricular activities can indeed change the students' attitude regarding the choice of healthy snacks. We conducted an experimental pretest-posttest study on a sample of 25 students over the course of five weeks. The instruments used were constructed specifically for the purposes of this study. Changes in the students' attitude toward healthy diet were visible even during the research process. The research results speak in favor of the assumption that a continuous and planned influence of curricular and extracurricular activities indeed influences a change in the students' attitude toward health and the benefits of healthy diet.

Keywords: *healthy snack, curricular and extracurricular content, Choose the Right Snack campaign, promotion, school*

Ana D. Milošević

Grundschule „Jovo Kursula“ Kraljevo

Milan P. Stakić

Zentrum für Fortbildungen in der Ausbildung, Sombor

DER EINFLUSS VON UNTERRICHTSINHALTEN UND AUSSERSCHULISCHEN AKTIVITÄTEN AUF DIE EINSTELLUNGSÄNDERUNG BEI DER WAHL GESUNDES PAUSENBROT IN DER SCHULE

Zusammenfassung: Die moderne Lebensweise, die ein breites Angebot an Lebensmitteln und die zunehmende Verfügbarkeit von Fast Food umfasst, wirft viele Fragen und Probleme im Bezug auf die Ernährung von Kindern auf. Ziel der Forschung war es zu untersuchen, ob es einen Einfluss von Lehrinhalten und außerschulischen Aktivitäten auf die Veränderung der Einstellung von Schülerinnen und Schülern zur Wahl gesundes Pausenbrot gibt. An einer Stichprobe von 25 Schülerinnen und Schülern wurde eine fünfwöchige experimentelle Pretest-Posttest-Studie durchgeführt. Das Thema wurde mit einem integrativen Ansatz angegangen, bei dem alle Aktivitäten darauf abzielen, gesunde Ernährung und die Wahl des richtigen Pausenbrot zu fördern. Während des Forschungsprozesses selbst waren Veränderungen in der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu gesunder Ernährung deutlich zu erkennen. Die Ergebnisse der Forschung sprechen dafür, dass die konstante und geplante Wirkung von Lerninhalten und außerschulischen Aktivitäten dazu beiträgt, die Einstellung der Schüler zur Gesundheit und zu den Nutzen gesunder Ernährung zu ändern.

Schlüsselwörter: *gesundes Pausenbrot, schulische und außerschulische Inhalte, Auswahl der richtigen Ernährung, Promotion, Schule*

Александар П. Јанковић
Универзитет у Новом Саду – Педагошки факултет у Сомбору

НАСИЉЕ У ШКОЛИ

(Горан Маравић, Стоп насиљу у школи, Друштво новинара Војводине,
Нови Сад, 2021)

„Ако само стојите и гледате неког ко је малтретиран,
ви сте једнако криви као и особа која врши насиље.”

Др Фил



Ово је пета књига Горана Маравића. Раније је објавио: *У борби против СИДЕ*, 2003; *Знањем ка вечности*, (поводом 300 година основне школе у Сремским Карловцима), 2018; *Два века карикатуре на просторима бивше Југославије* (два тома), 2018; *Стоп насиљу у школи*, 2021. Наведени су само неки од радова од бројних других научних и стручних радова Горана Маравића.

Књига *Стоп насиљу у школи* представља обимну и свеобухватну научну студију, или како су је рецензенти оценили, научну монографију у којој је до танчина истражен проблем превенције, појаве и начина заустављања насиља у школи.

Подвлачимо да је то обимна монографска студија, односно дело највишег истраживачко-научног значаја, због тога што је проблем сагледан у целини (како се појављивао у ширем друштвеном окружењу, у породици и школи, некад и сада), с обзиром на различите околности, разлоге, актере, начин манифестовања и друге аспекте, па и с обзиром на то коко се тај проблем решевао и како га је у будућности (различитим педагошким, нормативним и другим средствима) могуће решавати.

Да је ово дело несумњиво вредно произилази не само из садржаја ове студије, већ и из тога што је аутор у више аспеката годинама био

професионално посвећен различитим активностима просветне струке, као и обимном хуманитарном раду, области спорта и других активности. Осим тога, у просветној струци је истакнут као наставник физичког васпитања, а више година је био и руководиоца или директор у Основној школи „23. октобар“ у Сремским Карловцима. Све то указује да је био у могућности да са више различитих аспеката сагледа проблем који је изучавао.

Насиље у школи истражио је претежно употребом научно-истраживачких метода као што су анализа садржаја и метода упоређивања или компарације, при чему се користио веома релевантним текстуалним и другим актуелним изворима. Садржај ове књиге, од 264 странице, ћириличног текста, распоредио је у 20 поглавља. Додајући томе и: попис коришћених скраћеница, текст рецензија (три), сажетак на три језика, попис коришћених извора (121), попис илустрација (у виду фотографија и одговарајућих карикатура (75) – јер је то омиљен начин изражавања аутора ове студије), индекс имена и белешку о себи – тј. о аутору.

Књига је написана на веома привлачан и разумљив начин, како би се могао заинтересовати сваки читалац или њен корисник. То је постигнуто тиме што је сваком поглављу и потпоглављу аутор пронашао одговарајући текст или мото, претражујући из различитих извора одговарајуће мисли и ставове филозофа, научника, књижевника и других великана. Усто, на сваком месту, где је то било потребно и примерено, послужио се одговарајућим илустрацијама у виду фотографија, карикатура и других графичких приказа.

У циљном смислу своју студију је одредио као борбу против насиља у свим његовим појавама (стр. 16). Појам насиље дефинисао је у смислу злоупотребе силе као акта агресије којом се повређују неке особе, или уништава њихово власништво (стр. 18). Учесталије се користио и термином лидер или „лидерство“ (стр. 19), којег је појмовно везао за члана групе који највише одражава вредности те групе, тј. особе за којом се та група поводи. У једној школи то би био директор (као најодговорнија личност и личност која највише може својим радом допринети превенцији и спречавању сваке врсте насиља у школи). Исто тако, фреквентан је и термин „превенција“ (стр. 22) на шта се сведе мере које се предузимају у циљу појаве или спречавања насиља у школи.

Од теорија о насиљу изложене су: Томас Хобс – *Хомо хоминес лупус ест*; психоаналитичка теорија С. Фројда; неоаналитичка теорија Адлера и Фрома, по којима до агресивности долази услед деловања фрустрације; теорија Алберта Бандуре о наученим облицима понашања и друге. Сваку од тих теорија детаљно је образложио и то у контексту школе и породице, као и појаве агресивног понашања ученика, наставника и родитеља.

У посебном поглављу (9) детаљно су образложене и врсте насиља: вербално, физичко, емоционално-психолошко, социјално, електронско (интернет), сексуално, (дечја порнографија), експлоатација деце, занемаривање и неморално поступање. Посебно су објашњени и проблеми ратног насиља, медијског насиља, насиља путем рекламе, ријалити шоу-а, ТВ програма, посредством жуте штампе, цртаних филмова, видео-игрица, навијања на спортским утакмицама. При томе, детаљније су објашњена и осећања актера и жртава насиља, као и насиље наставника над ученицима и ученика над наставницима (стр. 83).

Узроци насиља код ученика по овом аутору најчешће су: потребе за доказивањем (највише између 6. и 12. год. узраста); етничке и расне разлике; школски успех; узрастне разлике; полне разлике; карактер; мобинг у школи; навијачка страст; социјални породични статус (у вези с тим аутор наводи: родитељи који не могу својој деци да приуште све компјутерске производе не морају да буду тужни, јер ће тим њихова деца један период бити здравија и пружиће им прилику за свестранији и здравији развој); верска припадност и, понекад, дубоко укореењена мржња међу религијама.

Мере које би могла да спроводи школа у циљу спречавања насиља су: превенција, примена интервентних мера предвиђених нормативима (UNESCO и наша законска решења), посебан протокол заштите деце у појединим установама, активности посебног тима за заштиту ученика од насиља, психолошке кризне интервенције, превентивне мере, недискриминативна и безбедна средина, безбедносна култура ученика, контрола школског простора, кућни ред, час одељенског старешине, дисциплина на часу, управљање конфликтима, оцењивање ученика, похваљивање и награђивање, превентивни програми, вршњачка едукација, развијање социјалних вештина, социјална интеракција и толеранција, развијање емпатије, контрола беса, рад са родитељима и локалном заједницом итд.

При крају ове студије аутор је презентовао и неколико радионица за ученике, наставнике и родитеље (стр. 215 – 226),), путем којих би се могле увежбати неке од вештина које би ишле у прилог стопирању насиља у школи. Свакој је у смислу организације, садржаја, поделе улога, очекиваних исхода и важнијих напомена посветио и једну до две странице текста испод следећих подналова, односно њихових назива:

- Упознавање
- Самопоуздање;
- Стрес;
- Деконструкција рекламе;

- Одбијање притисака;
- Друштвене мреже – могућности и ризици;
- Реаговање у случајевима дигиталног насиља;
- Одељењски старешина у заштити ученика од насиља;
- Рад одељењског старешине са ученицима на превенцији насиља и *Сарадња разредног старешине и тима за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитној установи.*

Због квалитета садржаја и мноштва егзактних објашњења проблема насиља, као и практично примењивих понуђених решења (у смислу превенције, дијагностике и отклањања штетних последица по актере и жртве насилног понашања у породичном, школском и ширем друштвеном окружењу), ово Гораново дело може бити свакоме од изузетно велике користи. Независно од узраста или професије, свако се може истим додатно едуковати јер едукације овакве врсте никад никоме није превише.

Владица Д. Николић, Београд

СИГУРНО И ПОДСТИЦАЈНО ШКОЛСКО ОКУЖЕЊЕ

(Група аутора, Водич за школе: Ка сигурном и подстицајном школском
окужењу, Министарство просвете, науке и технолошког развоја,
Београд, 2020)



Ка сигурном и подстицајном окужењу је приручник у чијем стварању је учествовала група ауторки (Јелена Врањешјевић, Борислава Максимовић, Биљана Лајовић, Јасмина Николић, Марина Бунчић, Гордана Чукурановић, Мирјана Тркуља, Смиљана Грујић, Невенка Крагуљец, Весна Радуловић, Златица Јовић) и стручни тимови УНИЦЕФ-а и Центра за интерактивну педагогију (ЦИП) подржани од Владе Шведске кроз пројекат *Интегрисани одговор на насиље над женама и девојчицама у Србији II*, који је усмерен на развој друштвеног и институционалног окружења које ће допринети нултој толеранцији и искорењавању насиља над женама у Србији. Издавач овог приручника, од посебног значаја за школе као заједнице која учи, која је безбедна и подстицајна за развој и учење је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Ауторски тим, на првим страницама, посебно наглашава сврху приручника и то: „Ово је Водич ка заједничкој визији свих школа у Србији: развијамо се као заједница у којој се свако добро осећа, учење се одвија у пријатној и подстицајној средини пуној радости и задовољства, поштујемо се и уважавамо, показујемо да можемо лепше и успешније.”

У приручнику је посебно наглашено да је школа *заједница која учи* у атмосфери поверења и узајамног поштовања, сарадње, поделе одговорности и заједничког одлучивања. Заједница која континуирано повећава своје капацитете и која је усмерена на ученика и његова права, на партнерске односе са породицом/

родитељима. Заједница која подстиче сваког ученика и која му омогућава да се развија у складу са својим могућностима и интересовањима; безбедна и подстицајна средина за развој кључних компетенција (комуникација, сарадња, критичко и креативно мишљење, решавање проблема, одговорност) неопходних за успешан лични и професионални живот у 21. веку, веку турбулентних промена на научно-техничко-технолошком пољу.

Водич, како је на почетку наглашено, резултат је професионалних искустава школа, Министарства просвете, науке и технолошког развоја, међународних организација и организација цивилног друштва као и интегрисаних знања и ресурса проистеклих из реализације, праћења и евалуације пројекта *Школа без насиља*.

Водич за школе: Ка сигурном и подстицајном школском окружењу пружа разноврсне предлоге, коментаре, сугестије које се односе на: стратегије и технике за унапређивање компетенција наставника и школе као институције за организовано учење; неговање здравих односа и прихватљиве комуникације; партнерства с родитељима и локалном заједницом; законе; смернице ка приручницима, стручним прилозима и материјалима за рад наставника и одељењских старешина са ученицима, вршњачким тимовима, родитељима. Истовремено усмерава школе, наставнике и родитеље како да превенирају различите врсте насиља које се испољава у различитим облицима и које је проблем нашег друштва али и глобални проблем.

Структуру публикације чине два уводна текста и четири целине у којима ауторски тим пружа одговоре важне за превенирање различитих облика насиља у школи.

Уводни текстови. *Куда и како нас води овај водич* је текст у коме ауторски тим представља сврху Водича уз обраћање наставницима – „Поштоване колегинице и колеге”. У циљу бољег разумевања сврхе овог приручника ауторски тим посебно издваја, наглашава изводе из Глобалног извештаја УНЕСКО-а из 2017. године а који се односи на насиље у школама. У извештају је наглашено да добре резултате у спречавању насиља у школама пружа: јако лидерство у образовном систему; безбедно и инклузивно образовно окружење; развој знања, ставова и вештина; делотворна партнерства; спровођење механизма пријављивања насиља и обезбеђивања подршке и услуга; прикупљање података о насиљу у школама и коришћење података за унапређивање јавних политика и праксе. Такође се наводи да су посебно делотворне интервенције које се фокусирају на: трансформацију културе школе (етос); заузимање јасног става против насиља; подршку наставницима да користе алтернативне начине дисциплиновања ученика и управљања одељењем.

Ка заједници која учи је текст изашао из пера проф. др Јелене Врањешевић, у коме се објашњава шта све подразумева заједница која учи уз позивање на различите публикације и законе. Посебно се наглашава да *свако дете има право на квалитетно образовање којим се подстиче развој потенцијала детета до његових крајњих могућности, уважава и промовише његово/њено достојанство и креирају услови за оптималан развој*. Ауторка свој текст завршава тиме да је овај приручник само почетак приче о изградњи заједнице која учи, сигурног и подстицајног окружења за развој и учење, окружења у коме су ученици активни учесници сопственог развоја, а родитељи и локална заједница драгоцени савезници.

Ова два дела Водича читаоца на подстицајан начин уводе у следеће странице.

Подсетник за школу је прва целина овог Водича у којој нам се пружају одговори на следећа питања: *Како друштвене норме промовишемо кроз законска решења? Како заједно градимо оптималну средину за учење и развој? Како да спречимо непожељно понашање – превентивне активности? Шта ако се насиље ипак догоди – интервентне активности? Од анализе до стања вредновања*. Свако од ових питања истовремено је поднаслов целине у овом делу Водича.

Како друштвене норме промовишемо кроз законска решења? Ауторке овог дела наглашавају да је у последњих 20 година рађено на увођењу системских решења кроз законска и подзаконска акта а која су резултат реализације пројекта „Школа без насиља”.

Како заједно градимо оптималну средину за учење и развој? У одговору на ово питање ауторке се позивају на институционалне капацитете, пре свега на *школски тим за заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања*, програм рада наведеног тима и развијање компетенције наставника, за превазилажење ових проблема у школи, путем акредитованих програма стручног усавршавања.

Како да спречимо непожељно понашање – превентивне активности? У овом делу посебна пажња је посвећена превентивним активностима које се огледају у активностима директора, стручне службе, одељењског старешине, као и кроз наставу обавезних наставних предмета, изборних програма, слободних и ваннаставних активности. За остваривање превентивних мера посебно су важни и родитељи са којима школа мора да остварује константну комуникацију путем различитих средстава. Посебно је наглашено да ове мере имају ефекат уколико се прожимају кроз све активности школе као заједнице и којима учествују сви

– директор, стручна служба, наставници, родитељи, представници локалне самоуправе.

Шта ако се насиље ипак догоди – интервентне активности? Овде ауторке читаоца уводе у различите врсте насиља и могуће начине за његово заустављање када се догоди. Оно што посебно наглашавају то је да сваки члан колектива треба да учествује у акцији заустављања насиља, да деловање у заустављању мора да буде синхронизовано и ефикасно.

Од анализе до стања вредновања – ауторке у овом делу наглашавају неопходност и важност објективне анализе области квалитета Етос и области квалитета Подршка ученицима. То значи, према писању ауторки да одговорно приступање међуљудским односима у школи, поштовању норми понашања, примени санкција за испољено насилно или дискриминаторно понашање, примена мера превенције и конструктивног решавања конфликта, доприносе развијању социјалних вештина ученика, функционисања система заштите као и томе да се негативне појаве не прикривају, негирају.

Целина се завршава прилозима у којима су представљени нивои и врсте насиља; упитник за наставнике који се односи на проблеме насилног понашања у школи; упитник за ученике који се односи на питања школског живота.

Улога наставника је друга целина овог Водича и усмерена је на вишеслојну улогу наставника у школи 21. века. Поглавље је усмерено на активности наставника у: превенцији насиља и непожељног понашања ученика; развијању ефикасних стратегија рада са ученицима; креирању емоционално подржавајућег окружења у учионици; раду са ученицима који показују проблем у понашању. Посебно је наглашено да се од наставника очекује да гради позитиван однос са децом и изграђује добре интерперсоналне односе међу децом, да буде оријентисан на усвајање прихватљивих и пожељних облика понашања, а мање на кажњавање и санкције. Као и претходна, и ова целина се завршава прилозима и то: Технике руковођења одељењем; Упитник усмерен на стил управљања одељењем; Медијација у школи; Шта све чини активно слушање; Оперативни план заштите. Наведени прилози јасно показују да овај Водич пружа велики број алатки наставницима у процесу превенције насиља у школи.

Заједно са децом је трећа целина Водича настала у циљу да се школама, наставницима и сарадницима понуде конкретни садржаји, теме, стратегије и активности у раду са децом, а у функцији превенције непожељног понашања. Део је посвећен вршњачком насиљу – шта је вршњачко насиље, облици у којима се јавља, стратегије за препознавање и сузбијање, спречавање. За превенирање насиља, укључујући и вршњачко, једна од делотворних техника је и вршњачка подршка путем различитих активности вршњачког тима а у циљу превенирања

непожељног понашања и насиља. Поред вршњачке подршке постоје и друге технике као што су: форум театар и анимирани серијал за ученике млађих разреда. Свака овде наведена техника је детаљно описана уз понуду различитих интернет адреса за оне који желе да се детаљније упознају са њима или да виде примере из праксе.

Заједно са родитељима је последња целина Водича у оквиру које се разматра сарадња школе са родитељима и пружају се савети, смернице за унапређивање те сарадње. На основу анализе различитих истраживачких налаза, ауторке наглашавају да је основни узрок проблема сарадње породице и школе у недовољној или лошој комуникацији због коришћења неодговарајућих канала комуникације с родитељима. Сарадња родитеља и наставника је веома важна јер доприноси остваривању заједничког циља, а то је сазнајни, емоционални, социјални и морални развој детета. Због тога се од школе очекује да планира и унапређује сарадњу с родитељима, подстиче њихово учешће у свим образовно-васпитним процесима који се у школи одвијају и усаглашава васпитни утицај на дете/ученика заједно с породицом. Поред описане важности сарадње школе, наставника и родитеља ауторке у овој целини пружају смернице у виду принципа и савета за ваљану сарадњу родитеља и наставника и све то поткрепљују примерима из праксе. Целина се завршава прилогом који је намењен родитељима.

На самом крају Водича налази се текст који је насловљен *Од прве школе без насиља до данас – нови и стари изазови*, где је у кратким цртама представљено дигитално насиље, трговина децом и родни изазови.

Водич за школе: Ка сигурном и подстицајном школском окружењу, групе аутора у издању Министарства просвете, науке и технолошког развоја кроз три текста и четири тематске целине успешно представља школу као заједницу која учи, која се учењем припрема да ефикасно одговори на изазове савременог доба. Ово је један од оних приручника који би у свакој школи требало да стоји на почасном и видљивом месту, доступан сваком наставнику јер пружа обиље информација и нуди квалитетна решења која су проверена у пракси.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Биљана М. Алавања (1979), мастер учитељ, директор, ИК „Само корак” д.о.о., Београд. Ужа научна област: методика наставе природе и душтва. Докторанд на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

Имејл: biljanaalavanja@gmail.com

Светлана Д. Веселић (1970), мастер учитељ, Основна школа „Јован Стерија Поповић”, Београд. Ужа научна област: методика наставе.

Имејл: svetlanaveselic@yahoo.com

Снежана Д. Ђорђевић (1971), професор разредне наставе, директор, Основна школа „Свети Сава”, Баточина. Ужа научна област: менаџмент у образовању.

Имејл: snezana.batocina@gmail.com

Александар П. Јанковић (1970), доктор дидактичко-методичких наука, ванредни професор у области методике разредне наставе – познавање друштва, Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: методика разредне наставе у области познавања друштва.

Имејл: aleksjankovic@gmail.com

Виолета Б. Јелачић Србуљ (1963), доктор књижевних наука, наставник реторике и беседништва, Филолошка гимназија Београд. Ужа научна област: реторика.

Имејл: zlatoustifil@gmail.com

Лаура Ш. Калмар (1993), мастер педагог, асистент, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици Универзитета у Новом Саду. Докторанд – студијски програм: педагогија. Ужа научна област: општа педагогија, школска педагогија, дидактика, еколошко образовање.

Имејл: laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

Драгана С. Љубисављевић (1969), дипломирани професор разредне наставе - мастер, Основна школа „Вук Караџић”, Књажевац. Ужа научна област: методика наставе и учења. Докторанд Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, студијски програм: методика наставе.

Имејл: ljubisavljevic.dr@gmail.com

Светлана Д. Марјановић (1975), професор историје, Техничка школа „Раде Металац”, Лесковац. Ужа научна област: национална историја.
Имејл: sesilija75@gmail.com

Ана Д. Милошевић (1972), професор разредне наставе, самостални педагошки саветник, Основна школа „Јово Курсула”, Краљево. Ужа научна област: методика разредне наставе.
Имејл: anamilosevic72@gmail.com

Здравко С. Младеновић, (1977), дипломирани математичар за рачунарство и информатику, професор, Основна школа „Свети Сава”, Баточина. Уже научне области: образовање, рачунарство и информатика.
Имејл: zdravko.mladenovic@gmail.com

Владица Д. Николић (1984), професор разредне наставе, Кабинет Министра без портфеља задуженог за унапређење развоја недовољно развијених општина на територији Републике Србије. Ужа научна област: образовање.
Имејл: vladicanik@gmail.com

Мирјана С. Пајић (1968), магистар педагошких наука, програмски директор, Klett друштво за развој образовања, Београд. Ужа научна област: професионални развој запослених у образовању.
Имејл: mirjanarajic0501@gmail.com

Марина Ж. Семиз (1986), доктор педагошких наука, доцент, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу. Уже научне области: општа педагогија, дидактика, еколошко васпитање, информационе технологије у настави, социјална педагогија.
Имејл: semizmarina@pfu.kg.ac.rs

Александар М. Сеничић (1967), дипломирани математичар, магистар методике математике, Гимназија Краљево. Ужа научна област: методика наставе геометрије.
Имејл: seno@sbb.rs

Гордана М. Симић (1977), магистар предшколског васпитања, директор, Јавна предшколска установа „Трол”, Дервента. Ужа научна област: методика васпитно-образовног рада у предшколској установи.

Имејл: simicgordana@ymail.com

Милан П. Стакић (1978), професор физичког васпитања – дипломирани организатор спортске рекреације, директор, Центар за стручно усавршавање запослених у образовању Сомбор. Ужа научна област: професионални развој запослених у образовању.

Имејл: stakicm78@gmail.com

Данка Х. Тешић (1976), професор разредне наставе, самостални педагошки саветник, Основна школа „Живан Маричић”, Жича. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: dankatesic76@gmail.com

Радован Т. Чокорило (1948), доктор педагошких наука, доктор психолошких наука, редовни професор, Нови Сад. Уже научна области: општа педагогија, општа психологија.

Имејл: radovancokorilo@yahoo.com

Фатима Н. Хабота (1972), магистар едукацијских наука, професор разредне наставе. Основна школа „Грбавица II”, Сарајево. Уже научне области: еколошко васпитање, професионални развој запослених, менаџмент у образовању. Студент докторских студија – студијски програм: методика наставе.

Имејл: fatima.habota@gmail.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (‘н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). Психологија образовања. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. Приступи настави уметности у општем образовању, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. Иновације у настави, 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrived October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и т о: к од т абела и графикана изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. Структура узорка истраживања.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

„Teaching and Learning” journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n”) and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi*, 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010b.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. Research sample structure.

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei

Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n“) und einfache Anführungszeichen (‘n’) verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o. Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112. Internetdokument: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. Struktur des untersuchten Datenmaterials.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmittteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche

Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.



Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”

KLETT друштво за развој образовања

Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд

телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385

Имејл: casopis@klettobrazovanje.org

www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата (2 броја) износи 900,00 динара.

Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл или факс издавача.

Уплату извршити на основу предрачуна издавача.

KLETT друштво за развој образовања, Београд

RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58

матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни
уредник

Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)-

. - Београд : KLETT друштво за развој образовања,
2015- (Београд: АТЦ штампарија). - 24 cm

Шестомесечно.

ISSN 2466-2801 = Учење и настава



ISSN 2466-2801



9 772466 280005 >